

Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]

Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 274 S. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 274 S. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308702 - DOI: 10.25656/01:30870; 10.3224/84742761

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308702>

<https://doi.org/10.25656/01:30870>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Wissenschaftliche Beiträge zur
Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Tom Wellmann
Emanuel John (Hrsg.)

Ethik in der beruflichen Bildung

Grundfragen, Aufgaben,
Konzeptionen



Verlag Barbara Budrich

Ethik in der beruflichen Bildung

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Band 11

Herausgegeben von

Dr. Helge Kminek, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Prof. Dr. Christian Thein, Universität Münster

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste
Braunschweig
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des
DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl
von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
FernUniversität in Hagen – Universitätsbibliothek
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersäch-
sische Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule
Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur
Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbiblio-
thek
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-
Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana
Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Freiburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universi-
tätsbibliothek Dresden

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Technische Universität Berlin / Universitätsbiblio-
thek
Technische Universität Chemnitz
Technische Universitätsbibliothek Hamburg
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität
Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Frei-
berg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Sencken-
berg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Rostock
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

Tom Wellmann
Emanuel John (Hrsg.)

Ethik in der beruflichen Bildung

Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Publikation wurde durch die Max-Traeger-Stiftung (Förderkennzeichen: MTS-Projekt-Nr. 5170-2022) und die interne Forschungsförderung der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen gefördert.



Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und

Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742761>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2761-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1932-7 (PDF)

DOI 10.3224/84742761

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
<i>Tom Wellmann und Emanuel John</i>	
„Was hab' ich damit zu tun?“ Zur Bedeutung der Reflexion moralischer Involvierung in der ethischen Bildung	25
<i>Lea Chilian</i>	
Ethische Supervision – eine „Inkompetenzkompensationskompetenz“ für die berufliche Praxis?	43
<i>Jochen Gimmel und Michael Vollstädt</i>	
Warum auch die Bhagavad-Gita in berufliche Bildungsprozesse gehört: Perspektiven auf eine interkulturelle Ethik und Ethikdidaktik in der beruflichen Bildung	63
<i>Ralf Glitzka</i>	
Ethik als Professionsethik – eine Konzeption für das berufliche Handeln in sozialen Arbeitsfeldern, in der öffentlichen Verwaltung und in der Polizei	83
<i>Ruth Großmaß</i>	
Aristotelische praktische Weisheit (<i>phronesis</i>) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte	103
<i>Kristján Kristjánsson</i>	
Polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren	126
<i>Patrick Maisenhölder und Tobias Ballenweg</i>	
Das Ethik-Café als Methode der Ethikkompetenzentwicklung von Auszubildenden in der Pflege	149
<i>Annette Riedel und Sonja Lehmeyer</i>	
„Ethiktools“ in der beruflichen Bildung: Erfahrungen im Berufsfeld Public Health und Übertragung in den Bereich Polizei	172
<i>Peter Schröder-Bäck</i>	

Hochschulstudium und Berufsalltag: deliberativ Ethik lernen in den Professionen	191
<i>Norbert Steinkamp</i>	
Unterwegs als Ethik-Scout. Ethische Bildung in der Fortbildung der Polizei	209
<i>Johanna Wagner</i>	
Gute menschliche Praxis oder effiziente Sozialtechnologie? Ziele und Voraussetzungen ethischer Bildung in Lebenshilfe-Berufen am Beispiel der Sozialen Arbeit	228
<i>Martin Wallroth</i>	
Die Bedeutung der Abwesenheit von Verachtung für berufliches Handeln ...	247
<i>Theresia Wintergerst</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	268
Sachregister	270

Einleitung

Tom Wellmann und Emanuel John

1 Zur Konzeption des vorliegenden Bandes

Der Titel des vorliegenden Bandes lautet „Ethik in der beruflichen Bildung“, doch gleich zu Beginn muss festgestellt werden: *Die Ethik in der beruflichen Bildung* gibt es nicht. Es ist klar, dass „berufliche Bildung“ ein Sammelbegriff ist, der extensional zum einen teilweise sehr verschiedene Berufe, Berufsgruppen und Professionen, zum anderen aber auch verschiedene Formen umfasst, in denen Bildung stattfindet. Zu diesen Formen gehören z.B. Ethik als Lehrfach in Studiengängen, als Fortbildungsangebot oder als berufsbegleitendes Beratungs- oder Supervisionsangebot. Personen, die im Bereich der berufsbezogenen ethischen Bildung tätig sind, formulieren die „Grundfragen“, die sich ihnen stellen, daher mitunter auf verschiedene Weisen, fassen „Aufgaben“ unterschiedlich auf und entwickeln folglich verschiedene „Konzeptionen“. Unter dem Titel „Ethik in der beruflichen Bildung“ soll deshalb, als die Leitfrage des vorliegenden Bandes, die Frage nach *Gemeinsamkeiten* und *Unterschieden* oder *Einheit* und *Vielheit* berufsbezogener Ethikvermittlung aufgeworfen werden. Sie wird, wie zu erwarten, in keinem einzelnen Beitrag umfassend erörtert oder gar abschließend beantwortet. Bei der Konzeption des Bandes haben wir jedoch versucht, eine gewisse Vielfalt an Berufsfeldern, Formaten und theoretischen sowie praktischen Herangehensweisen zu berücksichtigen (freilich ohne Anspruch auf Vollständigkeit). An dem Gesamtbild, das sich ergibt, sollten, so unsere Hoffnung, zumindest einige Antworten ablesbar werden. In der folgenden Einleitung werden wir, nach kurzer Erläuterung der Absichten und Ziele des Bandes, einige Gesichtspunkte vorschlagen, unter denen man sich seiner Leitfrage annähern könnte.

Zunächst aber einige Worte zur Ausgangslage: Im Zuge der Akademisierung der Ausbildung für diejenigen Berufsfelder, die in diesem Band schwer-

punktmäßig in den Blick genommen werden, hat inzwischen auch das Fach Ethik im deutschsprachigen Raum einen festen Platz im Rahmen von Aus- und Weiterbildung sowie Beratungs- und Supervisionsangeboten erhalten.¹ Es handelt sich bei diesen Berufsfeldern im Wesentlichen um drei größere Gruppen: Gesundheitsberufe im weiteren Sinne (Pflege, Medizin, öffentliche Gesundheitsverwaltung), Soziale Arbeit sowie, als dritte Gruppe, Polizei und Militär. Weitere Beiträge behandeln darüber hinaus das Fach Ethik in der Seelsorgeausbildung sowie (mit Bezug auf die Situation in Großbritannien) die ethische Bildung für Lehrkräfte.

Dass das Fach Ethik in den Studiengängen² der drei genannten größeren Gruppen mittlerweile seinen festen Platz hat, bedeutet, dass es an den betreffenden Hochschulen zumeist Professuren mit entsprechender Denomination und eine berufsspezifisch (unterschiedlich) weit entwickelte Lehr- und Fortbildungskultur und Publikationslandschaft gibt. Die meisten Veröffentlichungen sowohl zur Berufsethik und als auch zur berufsbezogenen Ethikvermittlung beziehen sich dabei (mit gutem Recht) auf ein konkretes berufliches Tätigkeitsfeld, für das ausgebildet werden soll.³ Zudem finden sich einige Publikationen, die beanspruchen, eine bestimmte Konzeption der Berufsethik als für verschiedene Berufsfelder gleichermaßen einschlägig auszuweisen.⁴ Der vorliegende Band behandelt nun einerseits nicht die Berufsethik an und für sich, sondern legt seinen Fokus ausdrücklich auf die berufsbezogene Ethik*vermittlung*. Andererseits ist er von vornherein berufsfeldübergreifend angelegt. Dies wiederum bezieht sich nicht nur auf die Zusammenstellung der Beiträge, sondern auch darauf, dass viele Beiträge selbst mehrere Berufsfelder zugleich in den Blick

1 Wir konzentrieren uns im Folgenden aus pragmatischen Gründen zumeist auf das größte Feld, Ethik als Lehrfach in berufsbezogenen Studiengängen, ohne damit die angesprochene Vielschichtigkeit berufsbezogener ethischer Bildung ausblenden zu wollen, und sprechen vereinfachend von „Ethiklehrenden“ und „Ethikvermittlung“, im Bewusstsein, dass diese Begriffe nicht für alle mit ethischer Bildung befassten Personen und alle Formate passend sind.

2 Eine Ausnahme bildet hier die ethische Bildung in den Streitkräften, die innerhalb des von Militärseelsorgern ausgebrachten „Lebenskundlichen Unterrichts“ (LKU) situiert ist (vgl. Torkler 2023).

3 Eine Übersicht über die im berufsbezogenen Lehrfach Ethik derzeit geläufigsten Ansätze findet sich in Wellmann/John 2023.

4 Die wohl breiteste und intensivste Forschungsaktivität entfaltet auf diesem Gebiet derzeit das an der University of Birmingham angesiedelte Jubilee Center for Character and Virtues, das für die Etablierung eines tugendethischen Ansatzes als Grundlage der Berufsethik steht (vgl. Carr et al. 2012; Arthur et al. 2023 sowie den Beitrag von Kristján Kristjánsson im vorliegenden Band).

nehmen oder zumindest die Übertragbarkeit ihrer Überlegungen auf andere Berufsfelder diskutieren.

Mit einem solchen Profil soll der vorliegende Band einen Beitrag dazu leisten, den Austausch zwischen Forschenden und Lehrenden des Fachs Ethik in berufsbezogenen Studiengängen zu befördern sowie, über die Grenzen einzelner Berufsfelder hinaus, „Ethik in der beruflichen Bildung“ als Forschungs- und Praxisfeld mit seinen eigenen Fragen und Lösungswegen zu etablieren. Weiterhin soll er auch ein Hilfsmittel für Ethiklehrende in solchen Berufsfeldern darstellen, in denen das Fach Ethik gerade erst im Begriff ist, zu einem regulären Lehrfach zu werden (man denke etwa an Informatik, wo zuletzt vermehrt Professuren für Ethik der künstlichen Intelligenz eingerichtet wurden) oder aber perspektivisch als Lehrfach eingeführt werden könnte (z. B. in der Lehrkräftebildung).

Um diese Ziele zu erreichen, soll der Band in zwei Hinsichten einen Querschnitt durch das Thema bieten: Einmal darüber, wie in den verschiedenen Berufsfeldern der Bedarf an Ethik gesehen wird und was daraus für die Lehrpraxis folgt. Ein besonderes Augenmerk der Beiträge liegt dabei, wie schon gesagt, darauf, inwieweit Konzeptionen, die für ein bestimmtes Berufsfeld entwickelt wurden, auch auf andere Berufsfelder übertragen werden können. Der Untertitel „Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen“ soll ferner anzeigen, dass ein Querschnitt auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Reflexionsebenen angestrebt ist: Die (philosophischen) Fragen nach dem Selbstverständnis und den allgemeinen Zielen ethischer Bildung im beruflichen Kontext werden ebenso behandelt wie bestimmte Bedarfe und Anforderungen an das Fach Ethik, die sich aus den Spezifika bestimmter Berufe ergeben; vorgestellt werden aber auch praktisch-methodische Konzeptionen, wie im Rahmen von Lehr- oder Fortbildungsveranstaltungen im Einzelnen konkret mit Studierenden und Berufstätigen gearbeitet werden kann. Die versammelten Beiträge setzen hierbei zwar unterschiedliche Schwerpunkte; gerade im beruflichen Kontext aber gehören die angesprochenen Reflexionsebenen letztlich untrennbar zusammen, oder genauer: Die konzeptionelle Verknüpfung von ethisch-philosophischer Grundlagenreflexion einerseits und die Orientierung an den zumeist sehr konkreten Bedarfen der jeweiligen beruflichen Handlungsfelder andererseits stellt offenkundig eine der *gemeinsamen* Herausforderungen der berufsbezogenen Ethiklehre dar.

Dass dies so ist, liegt nicht zuletzt an einer gewissen Sonderrolle des Fachs Ethik innerhalb der jeweiligen Studiengänge bzw. im Fortbildungs-, Beratungs- und Supervisionswesen. Fächer, die sich auf bestimmte Handlungsfelder der

beruflichen Praxis beziehen – etwa Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit, Heilerziehungspflege in der Pflege oder Kriminaltechnik im Polizeivollzugsdienst – erlauben zwar in der Art und Weise ihrer Vermittlung durchaus verschiedene Ausgestaltungen; gleichwohl ist die Definition der zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen in den meisten Fällen ohne eine Grundsatzdiskussion über die Ziele und das Selbstverständnis des Faches problemlos möglich. Ebenso wenig ist es erforderlich, die Sinnhaftigkeit und den Nutzen solcher Fächer eigens auszuweisen und gegenüber Studierenden zu begründen. Ein Blick auf fachliche Debatten zur Lehre des Faches Ethik in berufsbezogenen Studiengängen sowie auf die berufsethische Forschung, auf die in den Beiträgen dieses Bandes rekurriert wird, zeigt hingegen, dass dort die Bestimmung davon, was es bedeuten kann, im ethischen Sinne über Anforderungen, Schwierigkeiten und Handlungsmöglichkeiten der späteren beruflichen Praxis nachzudenken, selbst umstritten ist, ja sogar einen wesentlichen Teil fachlicher Kontroversen ausmacht. Im Hintergrund schwingt dabei nicht selten auch die philosophische Grundfrage mit, inwiefern Ethik überhaupt lehrbar ist. Und auch die institutionelle Etabliertheit des Faches Ethik bedeutet nicht automatisch, dass dessen Nutzen allen anderen Akteuren an den jeweiligen Hochschulen ohne Weiteres einsichtig wäre.

Personen, die in der berufsbezogenen Ethikvermittlung tätig sind, stehen somit in einem Spannungsfeld von offenen Grundfragen und konkreten praktischen Herausforderungen, für die es keine vorgefertigten Lösungen gibt. Eben dies aber macht aus unserer Sicht nicht nur die Tätigkeit, sondern auch das Nachdenken über diese Tätigkeit und ihre wissenschaftliche Erforschung, denen dieser Band Raum geben und die er anstoßen soll, zu spannenden Aufgaben.

2 Fragen und Themen des Bandes

Aufgrund des beschriebenen Querschnittscharakters des Bandes haben wir uns entschlossen, von der Gepflogenheit einer reihenden Vorstellung der einzelnen Beiträge abzuweichen. Stattdessen werden wir im Folgenden vier Sachfragen vorstellen, mit denen wir, wie angekündigt, Gesichtspunkte vorschlagen möchten, unter denen man sich der Frage nach Einheit und Vielheit in der beruflichen Bildung annähern kann. Diese vier Gesichtspunkte sind: 1. der Praxisbezug, 2. der Bezug zur Philosophie, 3. das Verhältnis von Gefühlen, Haltungen und Intuitionen zum rationalen Diskurs und 4. die Bestimmung der Aufgabe ethischer Bildung als Hilfestellung oder Kritik. Unter jedem dieser Ge-

sichtspunkte werden die einzelnen Beiträge in knapper Weise inhaltlich eingeordnet. Jeder Beitrag wird mehrfach, aber nicht alle Beiträge unter jedem Punkt erwähnt werden. Wir hoffen, dass eine solche exemplarische systematische Einordnung die Benutzung des Bandes erleichtert. Die einzelnen Abschnitte sind so angelegt, dass sie jeweils auch für sich stehend einen Einstieg bieten können. Zunächst aber eine tabellarische Übersicht über die in den einzelnen Beiträgen *schwerpunktmäßig* behandelten Berufsfelder:

Autorinnen und Autoren	Berufsfeld
Lea Chilian	Theologie, i. Bes. klinische Seelsorge
Jochen Gimmel/Michael Vollstädt	übergreifend
Ralf Glitza	übergreifend
Ruth Großmaß	Soziale Arbeit, öffentliche Verwaltung, Polizei
Kristján Kristjánsson	Lehrkräfte an Schulen
Patrick Maisenhölder/Tobias Ballenweg	Polizei
Annette Riedel/Sonja Lehmeyer	Pflege
Peter Schröder-Bäck	Öffentlicher Gesundheitsdienst, Polizei
Norbert Steinkamp	Soziale Arbeit, Gesundheitsberufe, pädagogische Tätigkeiten
Johanna Wagner	Polizei
Martin Wallroth	Soziale Arbeit
Theresia Wintergerst	Soziale Arbeit, i. Bes. in geschlossenen stationären Hilfseinrichtungen

2.1 Der Praxisbezug

Lehrenden des Fachs Ethik in berufsbezogenen Studiengängen stellt sich die Frage, wie sie zum Gelingen einer guten Berufspraxis beitragen können. In jedem Fall stehen sie vor der Aufgabe, ihre Lehre so zu gestalten, dass den Studierenden der Bezug zur späteren beruflichen Praxis ersichtlich wird. Lehrmethoden, in denen die Praxis thematisiert wird, sind dabei nie allein als intellektuelle Übung zu begreifen. Die Arbeit mit Beispielsituationen dient nie bloß – wie teils in philosophischen Seminaren – zur Veranschaulichung der Theorie, sondern immer auch zur Vorbereitung für das tatsächliche spätere Berufsleben. Auch ein Unterschied zu Bezügen zu Alltagserfahrungen und Lebenswelt im Ethikunterricht an allgemeinbildenden Schulen lässt sich konstatieren. Ethik

in der beruflichen Bildung ist nie allein mit dem allgemeinen Ziel der philosophisch-ethischen Bildung oder dem der Persönlichkeitsentwicklung verbunden, sondern immer auch mit der Forderung, angesichts konkreter beruflicher Herausforderungen Wirkung zu entfalten. Es lässt sich also sagen, dass der Praxisbezug im Bereich der beruflichen Bildung eine ganz andere Dringlichkeit hat als in anderen institutionellen Kontexten, in denen ethische Bildung und Reflexion stattfindet.

Wir sprechen hier zunächst von Lehrenden in berufsbezogenen Studiengängen, denn für sie stellt sich die Frage nach dem Praxisbezug noch einmal in anderer Weise als für Personen, die in der ethischen Fortbildung, Beratung oder Supervision tätig sind. Dort nämlich bringen die Adressaten der Bildungsangebote die „Perspektive der Praxis“ ja bereits mit: moralische Konflikte oder moralische Belastungen, die thematisiert werden könnten, wurden von den Beteiligten zumeist schon persönlich erlebt. Jedoch erschließt sich auch Personen, die ihren Beruf bereits ausüben, die Relevanz ethischer Bildungsangebote nicht immer und ohne Weiteres.

Die vorliegenden Beiträge erkennen vor dem Hintergrund der so skizzierten Situation die bewusste Herstellung von Praxisbezügen und die Erfüllung des Kriteriums der Praxisrelevanz als gemeinsame Aufgaben berufsbezogener Ethikvermittlung an. Bei den vorgeschlagenen Wegen, wie dies erreicht werden soll, zeichnen sich im Resultat ebenfalls einige Gemeinsamkeiten ab, während aber konzeptionell durchaus verschiedene Ansatzpunkte gewählt werden.

Ausgehend von der Frage „Was hab' ich damit zu tun?“, die u. a. von Lernenden im Theologiestudium in Bezug auf das Fach Ethik formuliert wird, stellt *Lea Chilian* die Frage nach der Relevanz ethischer Bildung ins Zentrum ihrer Überlegungen. *Chilian* argumentiert dafür, dass das Fach Ethik in der Ausbildung von Theologen für die Tätigkeit der klinischen Seelsorge auch die Fähigkeit fördern muss, „die eigenen moralischen Involvierungen im Berufsalltag wahrzunehmen“. Ethische Bildung soll nach *Chilian* also nicht bloß Werkzeuge liefern, die man benötigen kann oder auch nicht, sondern auch dafür sensibilisieren, dass man als beruflich handelnde Person in der Praxis je schon ethisch involviert, d. h., an moralisch belangvollen Situationen beteiligt ist, in denen man sich so oder anders entscheiden könnte. Das Wirksamwerden ethischer Bildung in der späteren Berufspraxis soll in dieser Hinsicht also über eine Arbeit am *Selbstverständnis* erfolgen, das berufliche Handlungs- und Urteilsweisen prägen soll.

Martin Wallroth bearbeitet in seinem Beitrag die Frage, welche grundsätzliche Bedeutung Ethik in der beruflichen Bildung für die gute berufliche Praxis

(hier Soziale Arbeit) hat. Hierbei argumentiert er für die Nutzung der aristotelischen Unterscheidung von Poiesis und Praxis als analytisches Werkzeug, mit dessen Hilfe sich klären lässt, in welcher Hinsicht beruflichem Handeln überhaupt eine ethische Dimension zukommen kann und soll. Primärer Gegenstand ethischer Betrachtung und Bildung für Lebenshilfe-Berufe sind *Wallroth* zufolge nicht einzelne Handlungen, die einen bestimmten Zweck verfolgen (Poiesis), sondern das Handeln im Sinne von Handlungsmustern (Praxis) und die sich darin manifestierenden *Charakterdispositionen* beruflich handelnder Personen.

Auch *Theresia Wintergerst* zufolge soll sich ethische Bildung vor allem durch die Arbeit an *Haltungen* der beruflich Handelnden positiv auf die tatsächliche Berufspraxis auswirken. In ihrem Beitrag argumentiert sie für die Wichtigkeit einer Haltung der Achtung als Grundlage sozialprofessionellen Handelns, deren Ausbildung insbesondere eine Arbeit an „Gefühlsdispositionen“ voraussetzt

Einen anderen Weg zur Herstellung eines Praxisbezugs, der in mehreren Beiträgen vorgestellt wird, bietet die ethische Fallbesprechung und Problemreflexion. Ihren Vertretern geht es zumeist darum, den zukünftigen Berufstätigen die Kompetenzen für eine reflexive Auseinandersetzung mit auftretenden ethischen Fragen zu vermitteln, bzw. in der Praxisbegleitung (Fortbildung, Beratung, Supervision) institutionelle Räume für die ethische Auseinandersetzung mit als drängend empfundenen Problemen zu eröffnen. Unterschiede bestehen allerdings darin, welches Gewicht neben konkreten Problemen der Praxis auch allgemeinen ethischen Problemen, moralphilosophischen Theorien und Rechtfertigungsstrategien zukommen soll (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt).

Norbert Steinkamp liefert in seinem Beitrag Einblicke in ein Format strukturierter ethischer Fallbesprechung, das in Studiengängen sozialer Berufe wie Soziale Arbeit, Heilpädagogik oder Soziale Gerontologie umgesetzt wird. Das Format wurde zunächst nicht speziell für Ausbildungszwecke entwickelt, sondern wird international bereits in vielen Organisationen des Gesundheitswesens praktiziert. Entscheidend für den Brückenschlag zur Praxis ist dabei, dass Steinkamp die „ethische Deliberation“, d. h. den beratschlagenden Austausch von Argumenten über praxisrelevante moralische Probleme, nicht nur als Lernmethode im Studium, sondern als einen „Teil reflexiver Professionalität“ selbst auffasst, der freilich in vielen Berufsfeldern noch einer institutionellen Stärkung bedarf.

Annette Riedel und *Sonja Lehmeyer* stellen in ihrem Beitrag das Format des „Ethik-Cafés“ für die Ausbildung angehender Pflegefachpersonen vor, das sowohl in theoretischen Modulen wie in der Praxisbegleitung eingesetzt werden

kann. Hierbei handelt es sich um eine Methode, die ebenfalls von einer konkreten, „drängenden oder spezifischen“ ethischen Fragestellung ausgeht (aber auch „substanzielle“ ethische Fragen als Thema nicht ausschließt) und eine systematisch angeleitete gemeinsame diskursive Reflexion vorsieht, deren Gelingen nach *Riedel* und *Lehmeyer* durch gezielte Gestaltung eines positiven Gesprächsrahmens unterstützt werden soll. Das „Ethik-Café“ unterscheidet sich jedoch, so die Autorinnen, darin von einer direkt auf praktische Lösungen abzielenden einzelfallbezogenen Ethikberatung, dass es ausdrücklich nicht die Entscheidungsfindung, sondern die Reflexion und Auseinandersetzung mit ethischen Gründen und Argumenten in den Mittelpunkt stellt.

Patrick Maisenhölder und *Tobias Ballenweg*, die eine Konzeption der Fallbesprechung für die Arbeit im Fach Ethik in der Polizeiausbildung vorstellen, konstatieren, dass es für eine deliberative ethische Reflexion im Berufsalltag zu meist nur wenig Raum gibt. Um den geforderten Praxisbezug mit einem didaktisch angemessenen Vorgehen herstellen zu können, ist es ihnen zufolge daher zunächst entscheidend, die ethische Urteilspraxis im Polizeialltag auf eine realistische Weise zu rekonstruieren. Hierfür legen sie ein sozial-intuitionistisches Modell zugrunde, das den Anteil rationaler Begründungen im Prozess ethischer Entscheidungsfindung nicht überbewerten soll. Anschließend schlagen sie für die Arbeit im Fach Ethik eine Methode vor, deren Basis gerade die sozial-intuitive Beurteilung praxisnaher Beispielfälle bildet, in denen für Polizisten in ihrem Handeln rechtliche Spielräume bestehen, die Bedingungen zur Findung genuin ethischer Gründe für eine Entscheidung also gegeben sind. *Maisenhölder* und *Ballenweg* schlagen vor, diese Gründe dann nach einem vorstrukturierten Raster zu klassifizieren und evaluieren. So soll eine zugleich rationale und dennoch praxisnahe ethische Reflexion stattfinden.

Angesichts der geforderten Anwendungsorientierung und begrenzten Zeit, die für Ethik im Curriculum einer Berufsausbildung zur Verfügung steht, argumentiert schließlich *Peter Schröder-Bäck* dafür, die Ebene (moralphilosophischer) Rechtfertigung weitgehend zurückzustellen und stattdessen ganz auf konkrete Unterstützung für moralisch komplexe Entscheidungssituationen zu setzen. Hierfür stellt er mit den „Ethik-Tools“ eine Methode vor, die mit ethischen Grundsätzen und Leitfragen arbeitet, die von den in der Medizinethik etablierten Prinzipien nach Beauchamp und Childress inspiriert sind. Für die Bereiche Public Health und Polizei präsentiert *Schröder-Bäck* folglich Zusammenstellungen relevanter Fragen und Grundsätze, die bei der Beurteilung von Entscheidungssituationen in der späteren Berufspraxis wie eine „Checkliste“ genutzt werden können.

Der Beitrag von *Johanna Wagner* bezieht sich auf das Fortbildungswesen der Polizei. *Wagner* konstatiert einen „schweren Stand“ des Faches, dem der Ruf anhaftet, irrelevant für die Praxis und potenziell verunsichernd zu sein. Bei ihren Überlegungen, wie dies didaktisch zu berücksichtigen sei, betont sie die Wichtigkeit eines angemessenen Rollenverständnisses der Lehrenden: Diese sollten „eher als Fragende denn als Antwortende“ auftreten und die Adressanten als autonome, verantwortlich handelnde Personen ernst nehmen. Anstatt als Experten auf dem Feld der Moral mit erhobenem Zeigefinger sollten sie sich nach *Wagner* als „Ethik-Scouts“ verstehen, d. h. Kundschafter auf dem Feld ethischer Erwägungen und Argumentationen.

Jochen Gimmel und *Michael Vollstädt* schließlich artikulieren in ihrem Beitrag die Forderung nach einer stärkeren Verankerung ethischer Supervision in Unternehmen und Organisationen. Hierbei gelangen sie indes zu einer noch einmal anders akzentuierten Verhältnisbestimmung von (ethischer) Theorie und (professioneller) Praxis: Ausgehend von einer „Abgrenzung epistemischer Ethik vom aporetischen Charakter performativer Ethik“ argumentieren *Gimmel* und *Vollstädt* dafür, in der ethischen Supervision gerade nicht Lösungen für punktuelle Probleme des beruflichen Handelns entwickeln zu wollen, sondern vielmehr eingeübte berufliche Handlungsweisen auf grundsätzliche Weise zu hinterfragen. Angestrebt wird in ihrer Konzeption somit eine „systematische Integration ethischer Verunsicherung“ in die eingespielten Handlungsabläufe des beruflichen Alltags.

2.2 Der Bezug zur Philosophie

Ethik wird zumeist als ein Teilgebiet der Fachdisziplin Philosophie angesehen. Auch „Ethiken“, die nicht explizit durch philosophische, sondern z. B. durch theologische Überlegungen oder Prinzipien fundiert sind, kommen traditionell nicht ohne Bezüge zur Philosophie aus. Dass Ethik in Gestalt von ethischen und metaethischen Überlegungen mit Moralphilosophie zusammenhängt, scheint jedenfalls weitgehend unstrittig zu sein – in der philosophischen Literatur wird unter Ethik und Moralphilosophie oft sogar ein- und dasselbe verstanden. Von einer „philosophischen Ethik“ zu sprechen wäre demnach eine redundante Formulierung.

Als offen und diskussionsbedürftig müssen hingegen die Fragen betrachtet werden, inwieweit dies auch für Ethikvermittlung und ethische Bildung im Allgemeinen und sowie speziell im beruflichen Kontext zu gelten hat. Ist die Philosophie womöglich, wenn überhaupt, dann nur als Hintergrundwissen für Lehrende relevant oder fließt sie auch in die inhaltlich-methodische Gestaltung

der Bildungsangebote ein, oder sollen die Lernenden sogar selbst philosophieren oder philosophische Theorien erarbeiten? Ist ethische Bildung immer auch (zu einem gewissen Teil oder sogar wesentlich) philosophische Bildung oder steht die Philosophie mit der ihr als theoretischer Disziplin eingeschriebenen Praxisferne nicht geradezu im Gegensatz zu der in der beruflichen Bildung doch unabdingbar geforderten Praxisnähe?

Weiterhin gibt es, ebensowenig wie *die* berufliche Bildung, auch nicht *die* Philosophie. Wenn also Philosophie in der Ethik in der beruflichen Bildung von Relevanz ist, an welche philosophischen Traditionen kann und sollte dann im Einzelnen angeknüpft werden?

Als Gemeinsamkeit der vorliegenden Beiträge ist zunächst festzuhalten, dass keiner die Philosophie für die ethische Bildung als gänzlich irrelevant einstuft. Zumindest als einen Teil des Qualifikationsprofils der Lehrenden halten alle Beiträgerinnen und Beiträger ein gewisses Maß an philosophischer Bildung für unverzichtbar. Einigkeit besteht jedoch zugleich auch darüber, dass berufsbezogene ethische Bildung nicht mit philosophischer Bildung identisch ist, und dass sie insbesondere nicht mit dem Erwerb kanonisierten philosophischen Theoriewissens in eins fallen kann. Dieser Konsens lässt, wie sich zeigt, Raum für ein breites Spektrum an Formen der Einbeziehung philosophischer Lehren oder Methoden in den vorgestellten Konzeptionen berufsbezogener Ethikvermittlung oder -beratung.

Am engsten an Konzeptionen aus der (schulbezogenen) *Didaktik der Philosophie* angelehnt sind die Beiträge von Ralf Glitza und von Patrick Maisenhölder und Tobias Ballenweg.

Glitza hält auch im Fach Ethik in der beruflichen Bildung die Lektüre und Erarbeitung philosophischer (Theorie-)Texte für unverzichtbar, fordert indes, dass neben (europäischen) Klassikern der ethischen Theoriebildung (er nennt Kant, Bentham und Mill) unter dem Gesichtspunkt der Interkulturalität auch Texte anderer Traditionen wie die indische Bhagavat-Gita gelesen und diskutiert werden, die kanonische ethische Reflexionsmuster nicht bloß ergänzen, sondern vielmehr „perturbieren“ sollen.

Maisenhölder und Ballenweg fragen in ihrem Beitrag ausdrücklich nach der Möglichkeit eines „polizeilich-praxisrelevanten Philosophierens“ und schlagen dafür die Adaption und Nutzung einer von Frank Brosow für die Philosophie-didaktik entwickelten Matrix zum Sammeln und Klassifizieren von Gründen und Argumenten vor. Ohne die Grenzen dessen, was im Fach Ethik in der beruflichen Bildung leistbar ist, und die geforderte Praxisrelevanz aus dem Blick

zu verlieren, ist beiden Beiträgen gemeinsam, dass sie ethische Bildung dezidiert als philosophische Bildung interpretieren.

Auch *Ruth Großmaß* versteht Ethik in ihrem Beitrag grundsätzlich als Disziplin einer philosophischen Reflexion moralischer Fragen und Überzeugungen und sieht die Aufgabe berufsbezogener Ethiklehre darin, „moralphilosophisches Wissen und handlungsbezogene Reflexionsmethoden“ zur Verfügung zu stellen. Die von ihr vorgeschlagene Methode des fallbezogenen „ethical reasoning“ übernimmt daher von der Philosophie den Anspruch, eine Praxis der Reflexion zu sein. *Großmaß* plädiert allerdings dafür, den Bedarf an ethischer Bildung und damit auch deren Methoden und Inhalte aus den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Berufspraxis abzuleiten, sich dabei also gerade nicht primär an den in der akademischen Fachdisziplin Philosophie etablierten Vorgehensweisen zu orientieren. Die (moral-)philosophische Tradition erhält *Großmaß* zufolge damit den Rang einer zwar wertvollen „Ressource“, deren disziplinären Ziele aber teilweise von denen der Berufsethik abweichen.

Konkretere Überlegungen zu Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen ethischer Bildung in der Polizei, die mit den von *Großmaß* berufsfeldübergreifend gezogenen Linien in vielen Punkten übereinstimmen, bietet der Beitrag von *Johanna Wagner*, die (neben der Psychologie und der Pädagogik) ebenfalls die Philosophie als Bezugsdisziplin benennt und für eine Reflexionsorientierung ethischer Bildung argumentiert. Auch *Wagner* betont dabei, dass die Philosophie ggf. auch relevantes ethisches Wissen bereitstellen kann, das die Lehrenden zu vermitteln imstande sein sollten.

Dafür, dass berufsbezogene Ethik zwar nicht dem Inhalt nach (moral-)philosophisches Wissen vermitteln soll, aber als reflexive Disziplin eine genuin philosophische Praxis darstellt, argumentieren die Beiträge von *Norbert Steinkamp*, *Jochen Gimmel* und *Michael Vollstädt* sowie *Lea Chilian*. Auch die in diesen Beiträgen vorgestellten Konzeptionen „übernehmen“ dabei nicht einfach eine bestimmte philosophische Reflexionsmethode, sondern nutzen die Philosophie als Ressource, um entlang der berufsspezifischen und situativen Anforderungen ihr jeweiliges Ethikverständnis zu entwickeln und für die Praxis geeignete Vorgehensweisen auszuarbeiten. Um einen Eindruck von der Breite des hierbei einbezogenen Theoriespektrums zu vermitteln, seien zumindest einige der Bezugspunkte namhaft gemacht:

Steinkamp führt das von ihm vorgestellte Verfahren der ethischen Deliberation zurück auf das Konzept des *bouléuesthai* („mit sich zu Rate gehen“) aus Aristoteles’ *Nikomachischer Ethik*. *Gimmel* und *Vollstädt* erläutern ihr Ethikverständnis mithilfe von Odo Marquards Begriff der „Inkompetenzkompensa-

tionskompetenz“ und profilieren es in Anknüpfung an Hannah Arendt als ein Fragen nach einem „gelingenden Leben mit sich selbst“ sowie an Emmanuel Levinas als Kultivierung eines „Ethos des Infragegestelltheits“. Chilian wiederum ordnet ihre Konzeption in eine von Wittgenstein ausgehende Tradition ein und interpretiert Ethik als eine Kommunikationspraxis darüber, wie man die Dinge sieht und was man von ihnen erwartet.

Für eine noch einmal andere Form der Einbeziehung der Philosophie als Referenzdisziplin stehen die Beiträge von *Kristján Kristjánsson* und *Martin Wallroth*, die auf je unterschiedliche Weise an die moralphilosophische Tradition der aristotelischen Tugendethik anschließen. Gemeinsam ist beiden, dass sie das *Ziel* berufsbezogener ethischer Bildung, ihrer philosophischen Bezugstheorie entsprechend, im Sinne einer Kultivierung von Tugenden explizieren. Der Beitrag von *Kristjánsson* stellt dabei die in Aristoteles' *Nikomachischer Ethik* eingeführte *phronesis* (praktische Weisheit) ins Zentrum, zu deren Förderung er wiederum die in philosophie- und ethikdidaktischen Kontexten bereits vielfach genutzte Methode der Dilemma-Diskussion vorschlägt. *Wallroth* hingegen knüpft in seinem Beitrag an die ihrerseits auf Aristoteles aufbauenden Arbeiten von Anselm W. Müller an. Auf Grundlage einer Untersuchung des Verhältnisses von Alltags- und Berufsmoral in Lebenshilfe-Berufen argumentiert er dafür, dass ethische Bildung nicht nur auf die Förderung einer spezifischen Tugend, sondern auf die Kultivierung eines *insgesamt* guten oder tugendhaften Charakters abzielen sollte.

Für einen informierten, aber aufgrund der spezifischen Anforderungen an berufsbezogene ethische Bildung in hohem Maße pragmatischen Umgang mit der Philosophie als Bezugsdisziplin plädiert schließlich *Peter Schröder-Bäck*. Klassische moralphilosophische Modelle wie Deontologie und Utilitarismus sollen für eine philosophische Fundierung der von ihm als Methode vorgeschlagenen „Ethik-Tools“ zwar durchaus genutzt werden, doch kommt es nach *Schröder-Bäck* im Ergebnis weniger darauf an, durch philosophische Reflexionstiefe die Fachphilosophen zu befriedigen, als vielmehr den angehenden oder praktizierenden Berufstätigen angesichts komplexer Entscheidungssituationen in der Praxis eine möglichst zielführende Hilfestellung zu bieten.

2.3 Individuelle Erfahrungen, Intuitionen, Gefühle und rationaler Diskurs

Ein wiederkehrendes Thema der folgenden Beiträge ist das Verhältnis von individuellen Perspektiven, wie sie sich z. B. in Erfahrungen, Intuitionen oder Gefühlen manifestieren, zu Diskursformen und rationalen Fähigkeiten, die zu

überindividuell geltenden Bewertungen oder Handlungsentscheidungen führen sollen. In Anbetracht der Rolle, die diesbezügliche Fragen in metaethischen Debatten spielen, ist es nicht verwunderlich, dass sie auch in der berufsbezogenen ethischen Bildungsarbeit auftreten. Wie in der Metaethik, wo sich z. B. rationalistische und kognitivistische Positionen mit empiristischen oder expressivistischen Positionen gegenüberstehen, betonen auch in der berufsbezogenen Ethik die einen eher das Urteilen und den rationalen Diskurs, während die anderen die Arbeit mit und an individuellen Perspektiven oder Dispositionen in den Mittelpunkt stellen.

Der berufsbezogenen Ethikvermittlung stellen sich aber auch unabhängig von solchen metaethischen Kontroversen genuine gemeinsame Herausforderungen, die es verlangen, das Verhältnis individueller Erfahrungen und Affekte zu rationaler Diskurs- und Urteilsfähigkeit zu thematisieren. Dies betrifft zunächst die inhaltliche Gestaltung, bei der berufsspezifische Erfahrungen (z. B. Belastungen oder Konflikte) zu berücksichtigen sind, aber auch berufsspezifische Anforderungen an Einstellung und Charakter. Eine weitere gemeinsame Herausforderung besteht darin, dass Kenntnisse von und Interesse an der Auseinandersetzung mit ethischen Theorien nicht bei allen Lernenden vorausgesetzt werden können. Diese haben sich ja für die Qualifikation zu einem Beruf und eben nicht für das Studium des Fachs Ethik entschieden. Um Studierende oder Berufstätige überhaupt für eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen zu motivieren, erweist sich der Bezug auf deren individuelle Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse deshalb zumeist auch didaktisch als unverzichtbar.

Auch diejenigen der folgenden Beiträge, die einen stärkeren Akzent auf diskursive Verfahren und die Schulung ethischer Urteilsfähigkeit legen, greifen daher in ihren methodischen Vorschlägen Vorerfahrungen, Intuitionen und Gefühle der Lernenden auf. So stellen *Patrick Maisenhölder* und *Tobias Ballenweg* eine Konzeption vor, die zunächst von spontanen und intuitiven Bewertungen einer Situation ausgeht, die dann aber in einem methodisch klar definierten Verfahren evaluiert und in ein begründetes Urteil überführt werden sollen. Vorerfahrungen, Intuitionen und Gefühle fließen den Autoren zufolge also in einen diskursiven Prozess als motivierendes Element ein, dessen Verlauf sich jedoch an theoretisch gesetzten Bedingungen und Prinzipien ausrichten soll.

Eine in dieser Hinsicht ähnliche Struktur findet sich auch bei *Norbert Steinkamp*, der ein Verfahren ethischer Fallbesprechung vorstellt, das dazu befähigen soll, in der beruflichen Praxis potenziell erfahrbare ethische Probleme mit Hilfe ethischer Theorien auf die Ebene der Rechtfertigung von Lösungsoptionen zu überführen. Laut *Steinkamp* soll dadurch langfristig die individuelle

ethische Deliberationskompetenz gefördert werden, d. h. die Kompetenz zur gemeinsamen rational-argumentativen Bearbeitung ethischer Fragen.

Ebenso legt auch *Ruth Großmaß* mit der von ihr vorgeschlagenen Methode des „ethical reasoning“ einen Schwerpunkt auf den rationalen Diskurs und den Austausch von Gründen, hält aber fest, dass auch Gefühle und Intuitionen eine „Ressource für professionelle ethische Kompetenz“ darstellen können, sofern sie im Rahmen einer ethischen Reflexion auf eine sachgerechte Weise aufgegriffen und eingeordnet werden.

Johanna Wagner arbeitet für die ethische Fortbildung in der Polizei ebenfalls einen Vorrang diskursiver, kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Fragen heraus, weist aber zugleich darauf hin, dass insbesondere Personen, die bereits berufstätig sind, berufsethische Inhalte stets „vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren“ und an ethische Theorien und Diskurse „die Praxis als Maßstab“ anlegen. *Wagner* plädiert daher für eine weniger belehrende als unterstützende Funktion ethischer Bildungsangebote, von denen sie fordert, bei realen und erlebten praktischen Problemen auch tatsächlich hilfreich zu sein.

Stärker hervorgehoben werden Gefühle und die Arbeit mit ihnen im Beitrag von *Lea Chilian*, die aber gleichfalls die Wichtigkeit der Einbindung dieser Arbeit in ein rational-reflexives Verfahren unterstreicht. *Chilian* setzt sich eingehend mit der moralischen Relevanz von Gefühlen auseinander und schlägt für ethische Bildungsprozesse ein vierstufiges Verfahren vor, bei dem Gefühle auf den ersten drei Stufen gleichsam das Arbeitsmaterial bilden, das sich aber immer mehr von der individuellen Ebene lösen und auf der vierten Stufe zu rationalen „Schlussfolgerungen“ gelangen soll. Die erzielten Ergebnisse werden so „zwar von der Gefühlsebene her eingeleitet, aber um die reflexive Bearbeitung der eigenen moralischen Involvierung ergänzt“.

Annette Riedel und *Sonja Lehmeyer* fordern in ihrem Beitrag von ethischer Bildung sowohl die Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zu rationalem Diskurs als auch diejenige von moralischen Gefühlsdispositionen und Haltungen. Methoden der ethischen Bildung für Pflegefachpersonen sollten ihnen zufolge einerseits „moralische Sensibilität“ für die Belange von Menschen mit Pflegebedarf sowie ein „intuitives Erspüren“ ethischer Konfliktsituationen befördern, andererseits aber auch deren „bewusstes Reflektieren“ sowie die Bereitschaft und Fähigkeit unterstützen, sich in ethischen Konfliktsituationen diskursiv kompetent für eine Konsensfindung zu engagieren.

Ebenfalls auf eine ausgewogene Integration emotionaler, habitualer und rational diskursiver Faktoren zielt der Beitrag von *Kristján Kristjánsson*, der das aristotelische Konzept der *phronesis* als „Schlüssel zur Berufsethik“ im Allge-

meinen und für Lehrkräfte im Besonderen vorstellt. *Phronesis*, so *Kristjánsson*, umfasst als intellektuelle Metatugend die Fähigkeiten, ethisch Bedeutsames wahrzunehmen, ein Verständnis der eigenen „ethische Identität“ zu entwickeln, des rationalen Überprüfens und Abwägens in Konfliktsituationen, und seine Emotionen zu regulieren und so sein „emotionales Wohlbefinden“ zu fördern.

Eine stärkere Orientierung am Prinzip der Charakterbildung nimmt demgegenüber der ebenfalls tugendethisch ausgerichtete Beitrag von *Martin Wallroth* vor. Übergeordnetes Ziel ist für *Wallroth* die Ausbildung eines tugendhaften Charakters in Wechselwirkung mit den Anforderungen der Profession, die ihm zufolge nur durch ethische Selbstformung möglich ist. Der wichtigste Ort ethischer Bildung, wie sie für Lebenshilfe-Berufe gebraucht wird, ist ihm zufolge das „alltägliche Helfehandeln“. Um den ethischen Selbstformungsprozess angehender Fachkräfte in der hochschulischen Ethiklehre zu unterstützen, empfiehlt er die „Schaffung von Gelegenheiten und geeigneten Rahmenbedingungen für den geordneten Erfahrungsaustausch“.

Ein konsequentes Verständnis von berufsbezogener ethischer Bildung als Arbeit an Haltungen und Gefülsdispositionen vertritt *Theresia Wintergerst*. Um durch institutionelle Settings systemisch begünstigten Missständen vorzubeugen, schlägt sie als primäre Aufgabe der Berufsethik die Förderung einer Haltung der Achtung bzw. der Abwesenheit von Verachtung vor.

2.4 Hilfestellung oder Kritik?

Die auf zwei Optionen zugespitzte Überschrift soll ein Spektrum an Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach der Funktion oder der Aufgabe von Ethik in der beruflichen Bildung aufzeigen. Dieses Spektrum reicht von Hilfestellung, Unterstützung, Entlastung auf der einen über die positive normative Orientierung bis hin zur präventiven oder korrektiven Begegnung von Missständen und Kritik auf der anderen Seite.

Mit Blick auf die Beiträge in diesem Band ist hierzu allgemein zweierlei festzustellen. Erstens: Welche Funktion berufsbezogener ethischer Bildung und ethischem Reflektieren zugewiesen wird, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Zunächst ergibt sie sich, wie im Beitrag von *Ruth Großmaß* näher ausgeführt wird, naheliegenderweise aus dem berufsfeldspezifischen Bedarf an Ethik, der überhaupt erst zur Einrichtung eines Ausbildungsfaches Ethik oder eines entsprechenden Fortbildungs-, Beratungs- oder Supervisionsangebotes geführt hat. Dieser Bedarf steht allerdings in den verschiedenen Berufsfeldern nicht ein für allemal fest, sondern unterliegt geschichtlichen Veränderungen, die etwa mit gewandelten Berufs- und Professionsverständnissen oder sozialen

und politischen Rahmenbedingungen (zu denen auch eine gewachsene moralische Sensibilität für bestimmte Themen gehören kann) zusammenhängen. Auch führt eine längere institutionelle Etablierung und Ausstattung des Faches mit Professuren erwartungsgemäß zu einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung bei der Bestimmung der Funktionen und Aufgaben berufsbezogener ethischer Bildung. Hierbei zeigt sich nun, dass sich Bedarf und Funktion nicht ausschließlich aus berufs- oder professionsinternen Problemen und Herausforderungen ableiten, denen Berufstätige in der Praxis begegnen, sondern dass es sich hierbei um einen reziproken Prozess handelt, bei dem z. B. auch bestimmte moralische Ansprüche, vermittelt durch das Fach Ethik, allererst an die (zukünftigen oder schon aktiven) Berufstätigen herangetragen werden.

Zweitens: Die vorliegenden Beiträge sprechen berufsbezogener ethischer Bildung fast durchgehend mehrere Funktionen zugleich zu, doch sind innerhalb des genannten Spektrums einige berufsfeldspezifische Schwerpunktsetzungen zu erkennen. Deutlich zeigt sich dies etwa in den Beiträgen von *Peter Schröder-Bäck*, *Annette Riedel* und *Sonja Lehmeyer* sowie von *Norbert Steinkamp*, in denen die Tendenz sichtbar wird, dass bei Berufen und Professionen, deren primären Aufgaben (Heilen, Unterstützen, Pflegen etc.) so etwas wie ein intrinsischer ethischer Wert innewohnt, auch der Berufsethik eher eine helfende Funktion zugewiesen wird.

Schröder-Bäck qualifiziert die von ihm vorgestellten „Ethik-Tools“ in diesem Sinne als ein „aide-mémoire“, d. h. als „Erinnerungs- und Entscheidungshilfe“ dafür, „essenzielle Aspekte bei einer komplexen Prüfung im Blick zu halten“. Die Aufgabe der Berufsethik für die öffentliche Gesundheitsverwaltung sieht er mithin weniger darin, ihre Rezipienten moralisch zu instruieren, zu korrigieren oder ein bestimmtes Ethos zu fördern, sondern eben darin, für das eigene Berufsfeld einschlägige ethische Prinzipien vermittelnd in Erinnerung zu rufen.

Riedel und *Lehmeyer* setzen bei ihrer Funktionsbestimmung ethischer Bildung bei individuellen „moralischen Unsicherheiten“ und daraus resultierendem „moralischem Belastungserleben“ von Pflegefachpersonen an und stellen damit zunächst das unterstützende und entlastende Potenzial von Ethik in den Vordergrund; zugleich aber soll ihnen zufolge ethische Bildung auch zur Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses beitragen, „das den legitimen Forderungen an die Haltung von Pflegefachpersonen im professionellen Berufskontext entspricht“.

In ähnlicher Weise geht die von *Steinkamp* vorgestellte Praxis der ethischen Fallbesprechung im Gesundheitswesen von den „zahlreichen, häufig miteinander in Spannung stehenden Anforderungen des Professionsalltags“ aus. Nach

Steinkamp soll diese Praxis aber auch, über eine situative Entlastung bzw. Orientierung hinaus, zur Entwicklung eines individuellen „inneren moralischen Kompasses“ führen; sie hat mithin also eine normative orientierende und insofern präventive bzw. korrektive Aufgabe.

Für eine positive normative Orientierung, die sich auch in der Praxis niederschlägt, als zentrale Aufgabe ethischer Bildung in der Polizei argumentiert wiederum *Johanna Wagner*. Ziel ethischer Bildung in der Polizei ist ihr zufolge die „Förderung von moralischen Haltungen und ethischen Kompetenzen, die an den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung ausgerichtet sind“. Dass ethische Bildung auch „bei der Selbstfindung hilfreich sein“ oder zu „seelischer Entlastung“ beitragen kann, ist nach Wagner hingegen ein – wenn auch willkommener – „Nebeneffekt“.

Eine stärkere Betonung der korrektiven Funktion und des kritischen Potenzials ethischer Bildung vollziehen wiederum die Beiträge von *Ralf Glitza*, *Theresia Wintergerst*, *Kristján Kristjánsson* sowie *Jochen Gimmel* und *Michael Vollstädt*.

Glitza schließt sich der Forderung des Philosophiedidaktikers Volker Steenblock an, das „kritische Potenzial der Bildung wieder zur Geltung zu bringen“, und weist der berufsethischen Bildung die Aufgabe zu, der „Bequemlichkeit grundsätzlichen Akzeptierens vorgegebener Einstellungen, Normen und Werte“ entgegenzuwirken. *Glitza* wirbt zu diesem Zweck für einen interkulturellen Ansatz in der berufsbezogenen Ethikdidaktik, da dieser in besonderer Weise geeignet sei, die „Bereitschaft eines offenen Sich-Einlassens auf ungewohnte Werte und Kontexte“ zu befördern.

Wintergerst analysiert an einem konkreten Beispiel problematische „Verachtungsdynamiken“ als drohende Folge institutioneller Settings in geschlossenen stationären Hilfseinrichtungen, denen mit ethischer Bildung gezielt vorgebeugt bzw. mit Supervision auch korrektiv begegnet werden müsse.

Auch *Kristjánsson* geht von „Skandalen“ aus, die die Reputation von Lehrkräften – als einer Berufsgruppe, an deren Handeln besonders hohe moralische Maßstäbe angelegt würden – beschädigt hätten, und begründet den Bedarf an ethischer Bildung mit entsprechenden Defiziten und dem Versagen von gängigen Compliance-Strukturen.

Einen konsequenten Fokus auf die kritische Aufgabe der Ethik setzen schließlich *Gimmel* und *Vollstädt*: Sie diagnostizieren und problematisieren in der Gegenwart berufsfeldübergreifend wirksame Tendenzen im Bereich der Professionalisierung, die mit einer Enthumanisierung beruflicher Praxis einhergehen können und denen mit der Ethik als „kritischer Reflexion“ und Mittel zur „Indifferenzvermeidung“ gleichsam ein Gegenpol gegenüber zu stellen ist:

Ohne in der ethischen Supervision Lösungen für normative Konflikte anbieten und dadurch im Berufsalltag entlasten zu können, soll in ihr, so der Vorschlag von *Gimmel* und *Vollstädt*, gegenüber einer systemisch auf sämtliche Aspekte des Berufslebens ausgreifenden Professionalisierung vielmehr ein Sinn für „die ethische Infragestellung als Wert an sich“ kultiviert werden.

Danksagung

Wir danken allen Beiträgerinnen und Beiträgern für die produktive und stets angenehme Zusammenarbeit. Helge Kminek und Christian Thein danken wir für ihr Vertrauen und die Aufnahme des Bandes in die von ihnen herausgegebene Reihe. Danken möchten wir auch Franziska Deller und dem Verlag Barbara Budrich für die zu jeder Zeit professionelle Betreuung.

Für ihre wertvolle Unterstützung bei der Manuskripterstellung danken wir Lea Elhaus, Bernadette Reisinger, Roberta Tontini und Johanna Zimmermann.

Bei der Max-Träger-Stiftung bedanken wir uns für die großzügige Gewährung eines Druckkostenzuschusses. Ebenso danken wir dem Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung für die freundliche Aufnahme des Bandes in das Open-Access-Förderpaket 2023.

Die Herausgeber
Heidelberg, Duisburg, März 2024

Literatur

- Arthur, James/Kristjánsson, Kristján/Thompson, Aidan/Fazel, Ali (2023): The Jubilee Centre Framework for Virtue-Based Professional Ethics, Birmingham: The Jubilee Centre for Character and Virtues, https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/08/Framework_Virtue_Based_Prof_Ethics.pdf [Zugriff: 16.02.2024].
- Carr, David/Bondi, Liz/Clark, Chirs/Clegg, Cecilia (Hrsg.) (2012): Towards Professional Wisdom: Practical Deliberation in the People Professions. London: Routledge.
- Torkler, René (Hrsg.) (2023): Handbuch ethische Bildung im Lebenskundlichen Unterricht. Freiburg: Herder.
- Wellmann, Tom/John, Emanuel (2023): Das Fach Ethik in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Philosophie- und Ethikdidaktik 1/2023, S. 18–26.

„Was hab' ich damit zu tun?“ Zur Bedeutung der Reflexion moralischer Involvierung in der ethischen Bildung

Lea Chilian

Der im Titel hingeworfene Ausruf kann sowohl von Lernenden als auch Lehrenden geäußert werden. „Was hab' ich damit zu tun?“ Als Lehrende kann man sich zu diesem Satz hingerissen fühlen, wenn Lehreinheiten von persönlichen Belangen und Anliegen der Lernenden „torpediert“ zu werden drohen. Ebenso kann er die Reaktion auf die häufiger vernehmbare Klage sein, jungen Leuten, Lernenden und überhaupt der Gesellschaft fehle es heute oftmals an Einfühlungsvermögen, Sensibilität, Verantwortungsgefühl, Entscheidungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und so weiter – da seien doch die Bildungsanstalten gefordert. Die Klagen mögen berechtigt oder übertrieben sein, sie sind offenbar endlos. Sind Orte der Bildung für solche vermeintlich diagnostizierten Unzulänglichkeiten zuständig?

„Was hab' ich damit zu tun?“ Als Lehrende hören wir diesen Satz auch von Lernenden. Dabei mag die Frage im Hintergrund stehen, welche Relevanz der vermittelte Lehrinhalt für die eigene Person und für die eigene Zukunft bzw. Berufstätigkeit haben könnte. Gleichfalls kann damit das Unverständnis darüber ausgedrückt werden, was es für die spätere berufliche Praxis bringen soll, sich mit gesellschaftlichen Herausforderungen und Bedürfnissen anderer auseinanderzusetzen und diese im Rahmen des Unterrichts mit dem eigenen Handlungskontext in Verbindung zu bringen.

„Was hab' ich damit zu tun?“ Als theologische Ethikerin unterrichte ich einerseits Studierende der Theologie in theologischer Ethik. Das sind angehende Religionspädagog:innen, Pfarrpersonen und womöglich Wissenschaftler:innen. Außerdem unterrichte ich Menschen, die berufsbegleitend ein Studium

der angewandten Ethik absolvieren. Andererseits beschäftige ich mich als Wissenschaftlerin u. a. mit der Involvierung von Seelsorgenden in Situationen im Krankenhaus, die als ethisch herausfordernd wahrgenommen werden. Aus diesem Kontext werden im Folgenden die Konzepte der moralischen Involvierung, ethischen Sensibilität und des „weiten Ethikbegriffs“ bei Seelsorgenden vorgestellt. Dabei ist es mir ein Anliegen, deren Adaptierung für Formen bildender Kommunikation vorzuschlagen. „*Was hab' ich damit zu tun?*“ weist dabei auf die Herausforderung und Notwendigkeit der Reflexion der eigenen moralischen Involvierung von Berufslernenden und -ausübenden hin. Ziel dieses Aufsatzes ist es, das Konzept der moralischen Involvierung vorzustellen und auf dessen Relevanz für Bildungsprozesse im Fach Ethik hinzuweisen. Gleichzeitig soll damit auch ein Vorschlag zur Erweiterung der Lernziele und der Didaktik in der Ethik als Unterrichtsfach geleistet werden. Dabei dient der Rekurs auf die Erkenntnisse der Seelsorgeforschung als Anschauungsbeispiel und ist Ausgangspunkt weitergehender Überlegungen und Adaptierungen. Für die Vermittlung moralischer Involvierung werden in diesem Beitrag deshalb auch die Bedeutung von Emotionen und ihr Potenzial für das Unterrichtsgeschehen diskutiert.

Hierfür gilt es zuerst (1.), das hier verwendete Verständnis von Ethik offenzulegen. Im nächsten Schritt (2.) wird das Konzept der moralischen Involvierung anhand des Begriffs der ethischen Metakompetenz, der in einer empirischen Studie theologischer Kolleg:innen erarbeitet wurde, vorgestellt (vgl. Moos et al. 2016). Sodann (3.) gilt es, dieses Verständnis des ethischen Agierens auf eine kommunikations- und erfahrungsorientierte Didaktik der ethischen Bildung anzuwenden. Hieran (4.) schließt eine Diskussion der ethische Relevanz des gezielten Arbeitens mit Emotionen in der Lehre der Ethik an.

1 Ethik als Kommunikation über Lebensführungsthemen

„Der Gegenstand der Ethik ist die Moral“ (Scarano 2011: 25). In der Ethik werden moralische Sachverhalte verhandelt und (im Bereich der normativen Ethik) moralische Urteile formuliert. Wer sich mit Ethik beschäftigt, wird mit Fragen zur „sittlichen Orientierung des Lebens und Handelns“ (Fischer 2002: 199) konfrontiert. Diese knappen und abstrakt gehaltenen Definitionen und erläuterungsbedürftigen Begriffe aus Ethik-Lehrbüchern müssen konkretisiert werden. In diesem Artikel wird zu diesem Zweck auf den Handlungsbegriff des Theologen Friedrich Schleiermacher in der Interpretation von Hans-Richard Reuter aufgebaut, da er sich meiner Erfahrung nach in der Lehre des Fachs

Ethik besonders eignet, um Lernenden die verschiedenen Perspektiven der Ethik auf das menschliche Handeln und damit auch auf die konstitutive Pluralität der Ansätze und Theorien der Ethik zu verdeutlichen. Lernende erhalten über diesen Handlungsbegriff bereits eine erste Vorstellung davon, warum eine einzelne Handlung unterschiedlich bewertet werden und warum man auf vielfältige Handlungsempfehlungen in der angewandten Ethik treffen kann. Reuter definiert Ethik als die „Reflexion auf das gute Leben und richtige Handeln“ (Reuter 2015: 14). Schleiermacher folgend, habe Ethik es mit der Reflexion auf Tugenden, Pflichten und Güter zu tun (vgl. Schleiermacher 1910: 70–80, 128–130). Seinen Überlegungen liegt ein Handlungsbegriff zugrunde, nach dem jede Handlung durch den Zusammenhang von Motiv, Vollzug und Zweck definiert wird. In Reuters Interpretation steht die Frage nach der Tugendhaftigkeit einer Handlung und des eigenen Tugendhaftwerdens im Vordergrund, wenn man eine Handlung auf Motive und Motivationen der Handelnden befragt. Gehe es bei der Bewertung einer Handlung hingegen vornehmlich um die Einhaltung von Regeln und Pflichten, so messe man eine Handlung deontologisch an ihrem eigentlichen Vollzug. Wird die Handlung nach ihrem Zweck beurteilt, so könnten konsequentialistisch die dahinterstehenden verfolgten moralischen Güter in den Blick genommen werden (vgl. auch Chilian/Coors 2023).

Führt man die oben erwähnte Reuter'sche Ethik-Definition („Reflexion auf das gute Leben und richtige Handeln“, Reuter 2015: 14) nun mit der verbreiteten („Der Gegenstand der Ethik ist die Moral“, Scarano 2011: 25) zusammen, wird deutlich, dass der Begriff der Moral sich auf das gute Leben und damit auf die Lebensführung und das richtige Handeln bezieht. Zieht man hierfür den oben vorgestellten Handlungsbegriff heran, bezieht sich Moral folglich auf die Motive, aus denen heraus gehandelt und gelebt wird; auf Pflichten, Normen und Prinzipien, die das Handeln von Personen bestimmen, und auf moralische Güter, auf die Handlungen und Lebensführung ausgerichtet sind. Insofern gerät im Unterrichtsgeschehen die einzelne Handlung in den Blick, wird aus verschiedenen Perspektiven fokussiert und muss darüber hinaus, als Teil einer komplexen Lebensführung verstanden, wiederum in die eigene Lebensführung integriert werden: „In der Ethik geht es darum, was eine einzelne Handlung im Zusammenhang der Lebensführung bedeutet“ (Rendtorff 2011: 11).

Entgegen solch einem weiten Begriff der Ethik begegnet man im ethischen Diskurs auch engeren Definitionen, die Ethik insbesondere auf Handlungsregeln und Urteile über das Handeln beziehen (vgl. Pieper 2003: 9) und so Fragen nach dem guten Leben aus dem Bereich der Ethik ausschließen. Die Ausblen-

dung ethischer Fragen nach dem guten Leben wird bspw. im Kontext der Medizinethik in Bezug auf die dort angewandte Prinzipienethik von verschiedenen Autor:innen vorgebracht (z. B. Kipke 2013; Coors 2020: 8–13). Auch wenn die Prinzipienethik eingängig erscheint und sich auf den ersten Blick niedrigschwellig aneignen lässt, so wird sie und ihre Komplexität mitunter doch unterschätzt (vgl. Rauprich 2015). Sosehr sie für Einzelfallentscheidungen hilfreich ist, kritisiert der theologische Ethiker Johannes Fischer ethische Untersuchungen, die ausschließlich auf zweiwertige Handlungsurteile (richtig/falsch) fokussieren. Stattdessen betont er, dass Ethik ethosrelativ argumentieren müsse. Dazu zählt er „Formen *hermeneutisch* gerichteter ethischer Reflexion [...], welche vorhandene Orientierungen ins Bewusstsein heben, interpretieren und im Blick auf aktuelle moralische Fragen konkretisieren“ (Fischer 2002: 201). Besonders für die Entwicklung einer eigenen Ethikdidaktik scheint dies betonenswert – wird doch auf diesem Weg, wie im Folgenden gezeigt werden soll, die eingangs gestellte Frage „Was hab’ ich damit zu tun?“ in reflexiver Weise bearbeitet. Hier tritt die Bedeutung des „ethischen Arbeitens“ im Unterschied zur Vermittlung ethischen Theoriewissens deutlich hervor. Insofern ist der Philosophin Annemarie Pieper zuzustimmen, die eine pädagogische Aufgabe der Ethik betont, um „über die reflexive Aufklärung des Handelnden bezüglich seines Handelns und die Einübung in moralische Urteilkraft hinaus auf die fundamentale Bedeutsamkeit von moralischer Kompetenz und sozialer Verantwortung aufmerksam zu machen“ (Pieper 2003: 154).

Für die Thematisierung und Lehre von Ethik und moralischem Urteilsvermögen im Alltag und angewandt auf die berufliche Praxis bietet sich deshalb ein „weiter“ Begriff von Ethik an, der auf die Lebensführung rekurriert. So verstanden ist Ethik nicht nur dann im Spiel, wenn explizit moralische Sprache verwendet wird, sondern viele Situationen können als Begegnung mit dem Ethischen fungieren. Das heißt, ob ein Sachverhalt, eine Situation, ein Text oder Film als „ethisch“ wahrgenommen wird, hängt dann vor allem von dem Empfinden der Beteiligten, Involvierten oder Rezipient:innen ab. Dieses Ethikverständnis, wie man es u. a. bei Christoph Ammann finden kann, ist stark vom Philosophieverständnis Cora Diamonds und Ludwig Wittgensteins geprägt. In dieser Tradition stehend wäre Philosophieren und Ethik treiben „[...] mehr die Arbeit an Einem selbst. An der eigenen Auffassung. Daran, wie man die Dinge sieht. (Und was man von ihnen verlangt)“ (Wittgenstein 1994: 152). Insofern gelte es, „[eine] genaue und geduldige Aufmerksamkeit dafür, wie sich das Ethische in unserem Leben konkret zeigt“, aufzubringen, „ohne [dabei] in ein begrifflich-theoretisches Korsett gezwängt zu werden“ (Ammann 2017:

135). Es sei davon auszugehen, dass Worte nur in *konkreten Lebenssituationen* eine „moralische“ oder „ethische“ Bedeutung haben und dass über Ethik nicht nur mithilfe bestimmter Begriffe aus dem Bereich der Moralphilosophie kommuniziert werden kann (vgl. Ammann 2017: 137). Situativ verwendete Worte erlangen insofern spezifisch moralische oder ethische Bedeutung in der Problematisierung von Lebensführungsthemen. Mit dem theologischen Ethiker Trutz Rendtorff ist Ethik dementsprechend als Theorie der menschlichen Lebensführung zu verstehen, deren Sinn darin besteht, „die Kommunikation über die gemeinsame Lebensführung in Gang zu halten“ (Rendtorff 1990: 10). Die gemeinsame Lebensführung kommt dabei in dreifacher Form zur Sprache: in der Darstellung, Reflexion und Bewertung von Sitten, Gebräuchen und Moral:

Als Ethik (in einem zunächst vor-theoretischen Sinne) kann man insofern auch die Kommunikation von Menschen über Sittlichkeit und Moral bezeichnen. [...] Die gegebene, beschreibbare und gestaltbare Wirklichkeit der Sitten und Gebräuche ebenso wie der Moral ist Gegenstand der Ethik; im Bezug darauf umfasst Ethik immer die Formen der Darstellung und der Kritik zugleich. (Lienemann 2008: 15f.)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich für die Didaktik der Ethik (nicht nur) in der beruflichen Bildung nahelegt, Ethik nicht allein auf moralische Prinzipien und Urteile zu begrenzen, sondern mit einem Ethikbegriff zu arbeiten, der die Lebensführung im Ganzen thematisiert. So können Handlungen in der Multiperspektivität von Motiv, Zweck und Ziel in den Blick genommen und auf die Lebensführung des Einzelnen in der Gesellschaft bezogen werden. Es geht darum, wechselseitig Positionen der unterschiedlichen Lebensführungen als verschiedene Standpunkte wahrzunehmen und zu diskutieren – mit Johannes Fischer gesprochen: *ethosrelativ* vorzugehen. Ethik artikuliert sich so über die Metaebene philosophischer Theorien hinausgehend auch in der Alltagssprache und in der Ausgestaltung personaler Beziehungen. So verstanden wird ein Wissen um die eigene Verantwortung zur Lebensführung als Teil der Gesellschaft vermittelt und unterstützt (vgl. Rendtorff 1990: 9). Das Verständnis von Ethik als Kommunikation über Lebensführungsthemen ist ein Zugang zur Ethik, dessen Vorteile für die Sensibilisierung und Bildung in der Ethik weiter zu verfolgen ist. Doch „was hab‘ ich damit zu tun?“ – inwiefern sind Lehrende und Lernende dann über die Befolgung von ethischen Prinzipien im Berufsalltag hinaus moralisch herausgefordert?

2 Moralische Involvierung

„Ethik“ dient im allgemeinen Sprachgebrauch häufig als „Chiffre der Thematisierung von Problemen“ (Anselm/Schleissing 2008: 8). Die Thematisierung von Problemen erfolgt (bestenfalls) in Form der Kommunikation über diese Probleme. So verstanden ist die Rede von einem „ethischen Problem“ ein Hinweis auf den Bedarf an Kommunikation. Dieser kommunikations- und problemorientierte Zugang zur Ethik konnte in einer Studie zum Ethikverständnis in der Klinikseelsorge, durchgeführt von Thorsten Moos, Simone Ehm, Fabian Kliesch und Julia Thiesbonenkamp-Maag, herausgearbeitet werden (Moos et al. 2016). In der mittels teilnehmender Beobachtung und Interviews durchgeführten qualitativen Studie mit Klinikseelsorgenden wurde deutlich, dass die Beurteilung einer Situation als im Sprachgebrauch „ethisch“ weit über die klassische Situation der Entscheidungsfindung im Krankenhaus (üblicherweise in der institutionalisierten Ethikberatung) hinausgeht und sowohl Teamberatungen als auch Seelsorgegespräche, professionelle Organisationsabläufe und Situationen „zwischen Tür und Angel“ als „ethisch“ deklariert werden. Ausgangspunkt der Studie war die Beobachtung, dass die Krankenhausseelsorge im Zuge der Professionalisierung und Institutionalisierung ethischer Reflexion und Behandlungsentscheidung zunehmend mit Themen der Ethik befasst ist. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Ethik als Teil der seelsorglichen Professionalität heute nicht mehr wegzudenken ist, obwohl man noch vor wenigen Jahrzehnten „das moralische Urteil im Seelsorgegespräch so weit wie möglich zu vermeiden [suchte]“ (Moos 2019: 334). Ein weiteres Ergebnis ist die Aufmerksamkeit der Seelsorge für Ethik in allen Belangen des Berufsalltags. Seelsorgende bringen mit der Bezeichnung einer Situation als „ethisch“ u. a. „ihre kritische Einstellung gegenüber bestimmten Abläufen [...] bzw. der Logik der modernen Medizin“ (Moos et al. 2016: 58) zum Ausdruck. Damit unterscheidet sich deren Sichtweise signifikant von der anderer Mitarbeitenden, da Seelsorgende einen „breiten Graubereich von Interaktionsformen und Thematisierungsweisen des Ethischen“ (Moos et al. 2016: 268) wahrnehmen (Seelsorgegespräch, Ethikberatung, Umgang mit Mitarbeitenden, Behandlungsentscheidungen u. v. m.). Um auf diese verschieden gearteten und unterschiedlich gut als „ethisch“ identifizierbaren Situationen adäquat reagieren zu können, müssten Klinikseelsorgende verschiedene Kompetenzen mitbringen: feldspezifische ethische Kompetenzen (Medizinethik), seelsorgliche Kompetenzen, und eine „ethische Metakompetenz“ (vgl. Abb. 4 in Moos et al. 2016: 298). Was ist darunter zu verstehen? Ich halte diese ethische Metakompetenz nicht nur für den Klinikkontext für relevant, sondern verstehe sie als eine Realisierungsmöglichkeit der

Anwendung und Aneignung des in Abschnitt 1 erläuterten Ethikbegriffs. Ich möchte den Begriff der ethischen Metakompetenz deshalb anhand eines Fallbeispiels veranschaulichen (vgl. für das Folgende Moos et al. 2016: 87–89):

Es geht um eine ältere Patientin mit einer weit fortgeschrittenen Krebserkrankung. Ihr Zustand ist sehr schlecht und eine Tochter ist als Betreuerin eingetragen. Zwischen der Ärztin und den Angehörigen besteht nun ein Konflikt darüber, ob die Patientin mit einem Port versorgt werden soll oder nicht, da sie selbst nicht mehr ausreichend Nahrung zu sich nimmt. Da die Kommunikationssituation zwischen den beiden Parteien festgefahren ist, hat die behandelnde Ärztin die Seelsorgerin hinzugebeten, um den Willen der Patientin zu ermitteln und dadurch den Konflikt zu lösen. Die Seelsorgerin führt daraufhin mehrere Gespräche mit den Beteiligten. Hier erzählt sie von ihrem Besuch bei der Patientin:

Diese Patientin hat gesprochen, wenn man sie angesprochen hat. Die hat von sich aus nichts erzählt. Ja, also insofern musste ich irgendwo ansetzen und habe angesetzt, wie es ihr geht. Da stand das Frühstück noch, und es ging ja nun um die Essensfrage, ich habe also mit den sichtbaren Dingen angefangen zu sprechen, wie es denn mit dem Essen stand heute früh. Und dann hat sie erzählt, dass sie einmal [vom Brötchen] abbeißt, und dann reicht es schon, und dann ist alles satt in ihr. Und ich habe schon da den Faden verfolgt, wie satt sie eigentlich das Leben letztlich hat. An welchem Punkt sie an sich selbst ist, also nicht so plump von dem Satz mit dem Brötchen aus, aber das war ein Pfad, und wenn ich jetzt ehrlich bin, dann war das auch auf dem Weg, als ich zu ihr ging, im Hinterkopf, dass ich selbst einen Eindruck davon haben möchte, wo die Patientin eigentlich hinwill. (Moos et al. 2016: 88)

Der in dieser Situation geschilderte Konflikt zwischen Ärztin und Angehörigen ist nicht allein auf ein Kommunikationsproblem zurückzuführen. Er offenbart eine ethische Situation als eine Entscheidungsfrage an den Grenzen des Lebens. Es ist auch eine Frage nach dem guten Leben – ob ein Leben mit künstlicher Ernährung von der Patientin als ein gutes Leben empfunden würde –, die sich hier im klinischen Alltag stellt und nicht in der formellen Struktur einer Ethikberatung. Drei Arten ethischer Themenstellungen und Ebenen lassen sich herausarbeiten:

- a. Obenauf liegt die Frage nach der Ermittlung des Patient:innenwillens und die Entscheidung über die weitere Behandlung. Das ist eine klassisch medizinethische Frage: Soll die Patientin künstlich ernährt werden? Ist dies der

Beginn einer palliativen Behandlung? Dies entspricht der Orientierung an den Prinzipien mittlerer Reichweite für die Bioethik, die von Beauchamp und Childress¹ entwickelt wurden. Bei der Frage nach dem Patient:innenwillen steht das Prinzip des Respekts vor der Autonomie (der Patientin) im Vordergrund.

- b. Darüber hinaus wird die Seelsorgerin mit einer gewissen Erwartung hinzugerufen. Die Seelsorgerin könnte die ärztliche Position unterstützen, sie könnte „Anwältin“ oder Sprachrohr für die Patientin und deren Angehörige sein oder versuchen, moderierend und schlichtend zu agieren. Von Seiten aller Beteiligten liegen verschiedene Rollenerwartungen vor, die sich die Seelsorgerin bewusst machen und zu denen sie sich verhalten muss. In der vorliegenden Situation erwartet man jedoch offenbar nicht nur eine moderierende und schlichtende Rolle, sondern sogar eine „ethische Kompetenz von der Seelsorgerin“ (Moos 2019: 335).
- c. Die Seelsorgerin hat nicht ein klassisches klient:innenzentriertes Gespräch geführt, sondern das Gespräch mit einem bestimmten Ziel begonnen. Im Gespräch setzt sie seelsorgliche Fertigkeiten wie die Hermeneutik metaphorischer Sprechweise und ihre Deutungskompetenz ein, um so den Willen der Patientin zu ermitteln. Sie hat sich den Entscheidungsdruck der Anderen zu eigen und zum Anlass ihres Gesprächs mit der Patientin gemacht. Üblich ist der zweckfreie Einstieg ins Gespräch seitens der Seelsorge und die Einholung eines (Seelsorge-/Gesprächs-)Auftrags von der Klientin. Durch die Übernahme des Prinzips der Patient:innenorientierung und des Auftrags zur Willensermittlung wird die Seelsorgerin selbst moralisch involviert. Sie übernimmt eine eigene ethische Rolle in dem bestehenden Konflikt, sie unterstützt aktiv das Prinzip der Patient:innenautonomie. Dieses Verhalten mag auf den ersten Blick ethisch unverdächtig wirken, da die Orientierung am Willen der Patient:innen dem Prinzip des Respekts vor der Autonomie entspricht. Doch genauso gut hätte die Seelsorgerin einem anderen, konfligierenden Prinzip den Vorzug geben können. Das Handeln der Seelsorgerin tendiert hier zur Übergriffigkeit bzw. zum Paternalismus, weil die Patientin nicht gefragt wurde, ob sie über ihren Willen eine Aussage treffen möchte. Der wohlgemeinte Akt aller Beteiligten, die Seelsorgerin als „Sprachrohr“ für die Patientin hinzuzuziehen, fordert die Seelsorgerin insofern heraus, als dass sie sich die Frage stellen müsste, wie sie selbst zur Priorisierung des

1 Die vier Prinzipien lauten: Respekt vor der Autonomie (respect for autonomy), Nichtschaden (nonmaleficence), Wohltun (beneficence) und Gerechtigkeit (justice) (vgl. Beauchamp/Childress 2013).

Respekts der Autonomie vor den Prinzipien bspw. des Wohltuns oder der Gerechtigkeit steht. Insofern „verändert sich [Seelsorge] in der Berührung mit Ethik“ und wird selbst ethisch involviert (Moos 2019: 336).

Moos et al. konnten in ihrer Studie zeigen, dass Krankenhausseelsorgende inzwischen häufig als „Expertinnen und Experten fürs Normative in Anspruch genommen“ werden (Moos et al. 2016: 12). Das betreffe nicht nur Fragen der Behandlungsentscheidung, sondern auch der Lebensführung und Organisationskultur (vgl. Moos 2019: 338). Es könne aber nicht Kern der Seelsorge sein, prinzipientheoretisch zu argumentieren – hier würden sie ethisch vereinnahmt. Die zunehmend gesuchte seelsorgliche Beratung zu ethischen Problemen und erwünschte normative Positionierung setze insofern nicht nur eine ethische Bildung und Orientierungsfähigkeit der Seelsorgenden voraus, sondern auch die Kompetenz, die eigenen moralischen Involvierungen im Berufsalltag wahrzunehmen. Die Auseinandersetzung mit ethischen Themen habe das Rollenspektrum der Seelsorgenden insofern erweitert (vgl. Moos et al. 2016: 70). Es sei dementsprechend nötig, „die allgemeinen seelsorglichen Kompetenzen *als* ethische Kompetenzen weiterzuentwickeln“ (Moos 2019: 342). Dies bedeute eine „umfassende Aneignung von ‚Ethik‘ in die seelsorgliche Professionalität“ (Moos et al. 2016: 310) und die damit verbundene Sensibilität für die ethischen Dimensionen der eigenen Arbeit. Die Autor:innen der Studie nennen das eine ethische Metakompetenz, um eine Kompetenz zu beschreiben, die auf der Metaebene, quasi im Hintergrund, alle professionellen Tätigkeiten, für die berufsspezifische Kompetenzen benötigt werden, begleitet und formt. Sie beschreiben diese als eine „Problemlösungskapazität“, die „das eigene moralische Involviertsein [wahrnehme] und in die seelsorgliche Professionalität [...] integriere“ (Moos et al. 2016: 309).

Dieses moralische Involviertsein ist vermutlich in den meisten beruflichen Kontexten vorhanden, in denen Berufstätige Verantwortung tragen und der Bedarf, dieses anzusprechen und zu reflektieren, liegt nicht nur in Situationen vor, in denen Verhaltensmuster fehlen oder Integrität auf dem Spiel steht, sondern wenn Formen der Lebensführung offenbar werden. Insofern geht das Konzept der ethischen Metakompetenz als Reflexion der eigenen moralischen Involvierung über ein kodifiziertes Berufsethos hinaus.

Für Kontexte, in denen Ethik gelehrt wird, bedeutet dieses Konzept der ethischen Metakompetenz, ethische Kompetenz nicht nur als Expert:innenwissen zu verstehen, sondern über die ethische Relevanz des vorliegenden Sachverhalts hinaus die eigene Moralität als moralische Involvierung wahrnehmen und für die Situation als relevant einstufen zu lernen. Dies umfasst u. a. die „Arbeit

an einem selbst“, wie es im obigen Abschnitt mit Verweis auf Wittgenstein bereits erwähnt wurde. Insofern ist die Ausbildung einer ethischen Sensibilität für die eigene moralische Involvierung relevant für alle Berufsgruppen, die professionell mit Ethik und Situationen moralischen Gehalts im weitesten Sinne zu tun haben – in Anwendung und Lehre. Dazu zählt sowohl die Sensibilisierung für die eigene ethische Rolle im Berufsalltag als Lehrende als auch die Aufnahme dieser Inhalte in die eigenen Lehrveranstaltungen und als Lernziel für die Lernenden. Wie könnte eine Umsetzung dieser Überlegungen in das Unterrichtsgeschehen aussehen?

3 Kommunikations- und erfahrungsorientierte Didaktik in der Ethik

Heute wird häufig von einem gestiegenen Bedarf an Ethik gesprochen. Der Bedarf an Ethik ist aber nicht nur ein Bedarf an „ethischem Fachwissen“, sondern an Ethik als Orientierungswissen. Zu unterscheiden ist einerseits ethische Bildung als Vermittlung von propositionalem Expertenwissen zur Erlangung einer feldspezifischen Kompetenz und andererseits ethische Bildung als Schulung einer bestimmten Wahrnehmungsfähigkeit. Diese Wahrnehmungsfähigkeit ist m.E. Voraussetzung, um eine eigene Sensibilität für die moralische Involvierung zu entwickeln. Es geht also um das „Vertraut-werden mit Handlungsgründen, die Schulung des ethischen Wahrnehmungsvermögens und die Herausbildung ethischer Subjektivität“ (Ammann 2020: 64).

Als problematisch betrachtet Christoph Ammann es, „zu meinen, einer unzureichenden Sensibilisierung für die moralische Dimension des eigenen Tuns sei durch die Vermittlung von mehr Wissen über ethische Theorien beizukommen“ (Ammann 2017: 138). Das soll nicht heißen, ethische Theorie werde dafür nicht benötigt! Vielmehr halte ich es für essenziell, sich mit ethischer Theorie und ihren Diskussionen auseinanderzusetzen, um dieses Wissen anschließend mit eigenen Wahrnehmungen zu verknüpfen und abzugleichen. Dabei gehen meines Erachtens deduktive wie induktive Lernwege Hand in Hand und bereichern einander gegenseitig.

Wenn es, wie zu Beginn dieses Aufsatzes mit Rekurs auf Rendtorff erwähnt, in der Ethik darum geht, Positionen der Lebensführungen als verschiedene Standpunkte wechselseitig wahrzunehmen und zu diskutieren; und wenn ethische Kompetenz im Beruf umfasst, die eigene moralische Involviertheit wahrnehmen zu lernen – dann umfasst ethische Bildung einen persönlichen Prozess, der über die sprachliche Ebene und deduktive Theorieanwendung hinaus geht.

Um die Erfahrung der eigenen moralischen Involviertheit und die Entwicklung einer entsprechenden Kompetenz, diese zu reflektieren, zu ermöglichen, gilt es kommunikations- und erfahrungsorientierte Lern- und Bildungsgelegenheiten anzubieten.

Im Idealfall können Lernende dann Probleme als ethische identifizieren, diese reflektieren, ihre eigene Involviertheit wahrnehmen und dies wiederum in ihre eigenständige Urteilsbildung und Werteformulierung einfließen lassen. Für diese komplexe Bildungsaufgabe hebt Ammann die Bedeutung von Emotionen, vermittelt durch Narrative in Geschichten, Filmen, Bildern usw. hervor. Es ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass Narrationen nicht Fabeln sind, die mit dem eingängigen Satz „und die Moral von der Geschicht’...“ enden und dementsprechend eine Illustration für einen normativen Satz ethischer Theorie liefern. Die Narration leistet mehr: Sie ermöglicht durch Identifikationsprozesse emotionale Reaktionen und das Erleben von Involviertheit. Narrative können hilfreich sein, „lebensweltliches, aus Erfahrungen, Widerfahrnissen und Praktiken gespeistes Wissen“ (Ammann 2017: 146) in die ethische Reflexion einzuspeisen. So könne einer „Entfremdung von unseren Begriffen und damit von ethisch relevanten Aspekten der Realität“ (Ammann 2017: 152) entgegenwirkt werden. John Barton präzisiert: „[T]here is something narrative can do with moral truths that cannot be done through ethical injunctions, and that is to give them what might be called an existential force“ (Barton 1998: 32). Das Wecken von Emotionen schließlich ermöglicht es, sich berühren zu lassen, zu spüren und einen Sinn davon zu bekommen, wie sich moralische Involviertheit anfühlt und ereignet:

Während die Vermittlung von Wissen und Informationen da am Platz ist, wo jemand in ethischer oder empirischer Hinsicht zu wenig weiß, ist das Wecken von Emotionen da wichtig, wo das Defizit nicht in zu wenig Wissen, sondern in mangelndem Caring, in fehlendem Concern – also in einer Form von Desinteresse oder Gleichgültigkeit – besteht. Emotionen sind engagierte Weisen des Wahrnehmens, und als solche sind sie das naheliegende Heilmittel gegen Desengagement und Entfremdung. (Ammann 2017: 141)

Insofern ist die Ausbildung eines Sinns für die eigene moralische Involviertheit von hoher sozialer Bedeutung. Die eingangs gestellte Frage dieses Beitrags – „Was hab’ ich damit zu tun?“ – drückt genau diese Entfremdung sowohl von dem zu erlernenden theoretischen Stoff der Ethik aus („Wozu brauche ich das?“), als auch die Unmöglichkeit, die eigene moralische Involviertheit (nicht

nur) in Konfliktsituationen wahrzunehmen. Wie hilfreich dafür das zitierte „Wecken von Emotionen“ sein kann, wird im Folgenden diskutiert.

4 Emotionen in der ethischen Bildung

Gefühle haben in Wissenschaft wie Gesellschaft Hochkonjunktur. Dieser Umstand wird häufig als ein typisches postmodernes Phänomen bewertet, das als konträre Reaktion auf die rationalistische Abwertung der Gefühle durch die aufgeklärte Moderne auftrete, so der Theologe und Religionsphilosoph Jörg Lauster (Lauster 2010). Als weiteren Faktor nennt Lauster, dass die Erkenntnisse der Neurobiologie und deren Aufwertung der Gefühle, entgegen einer Autokratie der Vernunft, eine weitere wichtige Rolle für den „Boom der Gefühle“ spielen. Natürlich werden Ethik und Theologie hellhörig, wenn naturalistische Menschenbilder ins Wanken geraten und Affekte und Emotionen an Prominenz gewinnen, und wenn es darum geht, einen Handlungsbegriff bzw. ein Verständnis vom Handeln zu entwickeln. Die Bedeutung von Gefühlen für den Aufbau von Moral und Wissen stellt in der Ethik eine zentrale Fragestellung mit langer Tradition dar (Barth/Zarnow 2015: 3). Üblicherweise steht die Philosophie den Gefühlen ambivalent gegenüber. Zum einen gibt es eine philosophische Tradition der Abwertung der Gefühle, die als tierisches Erbe die Selbstbeherrschung und den Verstand unterwandern würden und enorme Macht und destruktives Potenzial besäßen. Allerdings gibt es auch Stimmen, die nach der Welterschließungsfunktion von Gefühlen fragen und den einseitigen Dualismus von Gefühl und Verstand zu überwinden suchen. Es wäre demnach verkürzt, Gefühle bloß als das ontologisch Andere der Vernunft zu verstehen (Barth/Zarnow 2015: 2). Im Forschungsansatz der „history of emotions“ werden Gefühle als erlernbar und kulturell geprägt verstanden. Die gesellschaftliche Relevanz von Gefühlen ist dementsprechend historisch und kulturell variabel.

Gefühle widerfahren uns. Unsere Gefühle haben wir nicht (immer) unter Kontrolle: Wir sind von Angst ergriffen oder sie schnürt uns die Kehle zu. Der Ärger steigt in uns auf, Trauer befällt uns. Gefühle scheinen aktiv Besitz von uns zu ergreifen. Während sittliche Handlungen als gut oder schlecht bewertet werden können, da ihnen eine Form der Entscheidung vorausgegangen sein sollte, sind Gefühle nicht in dieser Art bewertbar; es gibt weder (moralisch) an sich gute noch an sich schlechte Gefühle.² Stattdessen steht „[d]as Gefühl

2 Wobei man leider immer noch auf Überzeugungen treffen kann, Wut stehe zum Beispiel kleinen Mädchen nicht gut; sie sei ein „schlechtes“ Gefühl. Dabei kann Wut auch produktiv sein.

[...] für die Welt als Widerfahrnis“ und es „belegt einen sinnlichen Modus der Selbstvergegenwärtigung der Welt im Bewusstsein des Menschen“ (Lauster 2010: 60). Allerdings ereignen Gefühle sich *im* Subjekt, sie sind nur zugänglich aus der Perspektive der ersten Person und lassen sich deshalb nicht allgemein bestimmen. Vielmehr lässt sich das Wesen von „Gefühl“ nur am konkreten Phänomen des einzelnen Gefühls erfassen (vgl. Lauster 2010: 61). Insofern sind sie für die Didaktik und Pädagogik zwar interessant und hilfreich, aber eben auch unzugänglich, kaum kontrollierbar. Gleichzeitig sind Gefühle aber paradoxerweise hervorruftbar und manipulierbar – man denke z. B. an den Konsum von Medien.

In der Bearbeitung der Grundspannung von der Angst vor dem Tod über die Trauer über die Endlichkeit jeden Lebens, die Wut über die Erfahrung von Ungerechtigkeit bis hin zur Freude über eine erfahrene Liebe bieten die Themen des „klassischen“ Ethik-Unterrichts nicht nur ein weites Feld zum Erleben von Gefühlen, sondern auch ein Lernfeld für die Integration widersprüchlicher Erfahrungen und Erlebnissen von Fremdheit. Gefühle haben eine hohe Bedeutung für den Aufbau von Moral, für das Nachdenken, Nachempfinden und Urteilen, ob etwas als gute oder schlechte Handlung einzustufen ist – ein Umstand, der für Gestaltung von Lerneinheiten zu bedenken ist. Die Beantwortung der Frage nach der Freiheit menschlicher Gefühlsbildung, also die Bestimmung der Innerlichkeit, hat insofern auch Auswirkungen für die Didaktik der Ethik.

Der Einfluss von Gefühlen auf die Entwicklung von Moral wird wiederum gelenkt durch die „kollektive Vermitteltheit“ (Fritz 2021) bzw. Prägung der Gefühle und ihr Erleben durch soziale Diskurse und kollektive Prozesse. Eine Art Zirkelschluss droht hier, wenn Gefühle, die durch das Erleben von ausgehandelter Moral geprägt sind, sich in der Bildung eigener Moral niederschlagen, die dann wiederum in moralisch geprägten Handlungen Gefühle bewirkt usw. Die Geschichtsmacht von Moral und Gefühlen stünde dann einer Idee von individuell und freiheitlich entwickelter Moral entgegen. Hier zeichnet sich eine „Unterminierung der Eigenständigkeit menschlicher Subjektivität“, wie sie auch Theorien der Somatisierung oder Naturalisierung des Erlebens von Gefühlen (z. B. in den Neurowissenschaften) vorgeworfen wird, ab (vgl. Fritz 2021).

Die „innere Welt“ als Ort, an dem Moral gebildet wird, wird von Gefühlen bestimmt, und sie prägt Haltung und Verhalten der Einzelnen. Fischer spricht deshalb von der „emotionalen Fundiertheit der Moral“ (Fischer 2012) und betont, dass Moral dabei nicht auf das Handeln zu reduzieren sei (vgl. zur Unter-

scheidung von Handlung und Verhalten Fischer 2012). Seinem Ansatz folgend besteht der überwiegende Teil unseres Agierens aus (intuitivem) Verhalten, weshalb sich das moralisch Gute nicht ausschließlich in der (reflektierten, geplanten) Handlung realisiere. Dementsprechend kommt Gefühlen, die beim Verhalten eine Rolle spielen, eine hohe ethische Bedeutung zu. Emotional bestimmtes Verhalten sollte dabei nicht mit in einer Emotion begründetem Handeln verwechselt werden. Erst in der „Präsenzerfahrung emotional bestimmten Verhaltens“ (Fischer 2012) kommen Gefühle wie Liebe zum Ausdruck, wenn sie dem Empfänger einer Handlung widerfahren. Die Bedeutung des „Widerfahrens“ von Gefühlen im Verhalten anderer mir selbst gegenüber ist für die Didaktik der Ethik als Reflexion von Moral und Moralität wiederum zu diskutieren.

Insofern „Gefühle [...] als Wertbesetzungen“ operieren, sprengen sie den in der Ethik enger gefassten Wertbegriff auf (Lauster 2010: 61). Besonders für die ethische Bildung empfiehlt sich daher ein „methodisch kontrollierter Umgang mit Erfahrungen“ und Gefühlen (Schult 2022: 67). Dominiert die Gefühlsebene (Lehr-)Vortrag, Vorlesung und Unterrichtsgeschehen, droht eine Vereinnahmung, fehlende Verortung und Relativierung des Gefühlten. Um die „Geister, die man rief“, für die Reflexion der eigenen moralischen Involvierung nutzen zu können, „statt vom Strudel der Gefühle und Involvierungen mitgerissen zu werden“, gelte es, so die Theologin Maike Schult, Raum für Reflexion zu geben (Schult 2022: 73). Für die Entwicklung einer Sensibilität für die eigene moralische Involvierung, deren Reflexion und die daraus folgende reflektierte Urteilsbildung, muss also neben das Fühlen auch ein Begreifen treten, das bestenfalls zum Eingreifen befähigt. Ein Fokus auf die Gefühlsebene zur Sensibilisierung für die eigene moralische Involvierung ist zwar einerseits hilfreich, darf aber nicht an dieser Stelle stehen bleiben. Stattdessen scheint es vielmehr gefährlich, wenn „fehlende Sachinformationen durch Gefühle überspielt werden“ (Schult 2022: 69), denn „Betroffenheit allein bedeutet wenig“ (Schult 2022: 70). Ich schlage deshalb eine Adaption des sog. Göttinger Vierstufenmodells aus dem Bereich der Pastoralpsychologie für die Didaktik der Ethik vor.³ Bei diesem Modell geht es darum, dass (z. B. im Unterricht mit Fallbeispielen) in einer Wahrnehmungsphase zuerst Sachinformationen festzuhalten sind und ggf. herauszuarbeiten ist, wo bereits hier Differenzen in der Wahrnehmung feststellbar sind. Diese Differenzen haben Einfluss auf die hervorgerufenen Gefühle, die in der zweiten Phase expliziert werden. Der Austausch über die unterschiedlichen Gefühle kann hilfreich sein, um Fremdheitserfahrungen zu integrieren und ak-

3 Vgl. hierzu detailliert Schult 2022: 64–66. Schult beruft sich auf Heigl-Evers 1975.

zeptieren zu lernen. Im dritten Schritt gilt es, kreativ und produktiv mit den selbst erlebten und von anderen geäußerten Gefühlen umzugehen. In diesem Schritt der Einfälle und Assoziationen wird vorbereitet, weg von der individuell zentrierten Gefühlsebene und hin zu Perspektiven und Relationen zu gelangen. Dabei kann eine erste Sensibilität dafür entstehen, dass der:die Eine anders „mitgenommen“ oder „eingebunden“ ist als man selbst. Durch den Austausch kann hierbei eine Erfahrung der eigenen moralischen Involvierung gemacht werden. Dies wird für die vierte Phase, die Schlussfolgerungen, aufgenommen. Hier können nun Handlungsperspektiven entwickelt werden, die zwar von der Gefühlsebene her eingeleitet, aber um die reflexive Bearbeitung der eigenen moralischen Involvierung ergänzt wurden.

5 Fazit

Die Anforderung, eine ethische Bildung und Orientierungsfähigkeit mitzubringen, wie sie an Seelsorgende gestellt wird, betrifft nicht nur diese Berufsgruppe. Und dass Personen in ihrem Beruf moralisch involviert sind, betrifft auch nicht nur die Seelsorge, sondern viele, womöglich sogar alle Berufe. Eine besondere (ethische) Sensibilität für die eigene moralische Involvierung ist dort gefragt, wo Menschen beruflich mit anderen Menschen zu tun haben, und vor allem dort, wo Machtgefälle vorliegen und den Berufstätigen damit eine besondere Verantwortung zukommt. „Auf einen diagnostizierten Mangel an Moral bzw. das Vorhandensein moralischer Spannungsfelder [kann] die Vermittlung ethischen Theoriewissens [deshalb nicht die einzige] Antwort sein“ (Ammann 2017: 138) – dies wurde im Vorangegangenen hervorgehoben. Das „Ausprägen einer eigenständigen Moral im Sinne eines routinierten Handelns“ ist zwar unverzichtbarer „Bestandteil eines professionellen Agierens“ und eine Bildungsaufgabe der Ethik (Anselm/Anselm 2021: 47). Hinzu kommt, dass die Sensibilisierung für die eigene moralische Involvierung und die Kompetenz, diese zu reflektieren, vor destruktiven Routinen schützen. Berufsnahe ethische Bildung steht deshalb immer auch vor der Herausforderung, für das „Engagement für die notwendigen Bedingungen der gemeinsamen Lebensgestaltung“ (Anselm/Anselm 2021: 47) zu sensibilisieren und zu befähigen.

Die eigene moralische Involvierung identifizieren zu lernen, bildet dabei die „unverzichtbare Voraussetzung für ethische Sensibilität“ (Moos et al. 2016: 309) und hilft, soziale und ethische Aspekte des Handelns zu betonen. Der ursprünglich für die Seelsorgeausbildung konzipierte Begriff der ethischen Metakompetenz kann dementsprechend für die berufsnahe ethische Bildung

weiterentwickelt werden, um Berufsmoral und Berufsethos zu thematisieren und darüber hinaus eine ethische Sensibilität zu entwickeln.

Die Frage „Was hab' ich damit zu tun?“ – gewähltler ausgedrückt: der wahrnehmbare „Mangel an moralischem Verstehen“ (Ammann 2017: 149) – kann über die Einsicht in die eigene Involvierung bearbeitet werden. Ammann spricht deshalb von der Aufhebung einer „Wahrnehmungsblockade“ (Ammann 2017: 144). Besonders prädestiniert, dies zu ermöglichen, sind direkte Interaktionen mit Menschen, „the knowledge of persons conveyed to us through our own second-person experiences“ (Stump 2010: 62). Hierfür geeignete Lernräume zur Verfügung zu stellen, um an- und miteinander für die eigene moralische Involvierung sensibel zu werden, ist zentraler Bestandteil einer zukunftsweisenden Ethikdidaktik. Dafür ist die Ermöglichung einer erfahrungs- und emotionsbasierten Begegnung mit dem Ethischen nötig.

„Was hab' ich damit zu tun?“ Es geht darum, als Lehrende offen für Involvierungen zu sein, eigene moralische Involvierungen zu erkennen und zu reflektieren – also eine eigene ethische Metakompetenz zu entwickeln und für die Lehre fruchtbar zu gestalten. Das kann Auswirkungen nicht nur auf die Art und Weise der Darstellung und Auswahl von Lehrinhalten haben, sondern prägt bestenfalls auch die Didaktik und den Umgang mit den Lernenden. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn es gelänge, den Lernenden nicht nur Inhalte ethischer Theoriebildung zu vermitteln und sie in ihrer eigenen ethischen Urteilsbildung zu unterstützen. Hinzutreten sollte ein Verständnis von ethischer Metakompetenz, der Reflexion der eigenen moralischen Involvierung und eine ethische Positionierung im je eigenen beruflichen Kontext als Lernziel ethischer Bildung.

Literatur

- Ammann, Christoph (2017): Wer wissen will, muss fühlen. Zur Rolle von Emotionen bei der Erschließung des Ethischen. In: Kerygma und Dogma 63, S. 132–154.
- Ammann, Christoph (2020): Emotionen als Medium ethischer Erkenntnis. In: Journal of Ethics in Antiquity and Christianity 2, S. 64–66.
- Anselm, Reiner/Anselm, Sabine (2021): Ethik, Moral, Norm, Tugend, Werte, Gewissen – Grundbegriffe ethischer Urteilsbildung. In: Lindner, Konstantin/Zimmermann, Mirjam (Hrsg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 45–52.
- Anselm, Reiner/Schleissing, Stefan (2008): Zur Einführung. In: Anselm, Reiner (Hrsg.): Ethik als Kommunikation. Zur Praxis Klinischer Ethik-Komitees in theologischer Perspektive. Göttingen: Universitäts-Verlag, S. 7–13.

- Barth, Roderich/Zarnow, Christopher (2015): *Das Projekt einer Theologie der Gefühle*. In: Barth, Roderich/Zarnow, Christopher (Hrsg.): *Theologie der Gefühle*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 2–19.
- Barton, John (1998): *Ethics and the Old Testament*. The 1997 Diocese of British Columbia John Albert Hall Lectures at the Centre for Studies in Religion and Society in the University of Victoria. Harrisburg: Trinity Press International.
- Beauchamp, Tom L./Childress, James F. (2013): *Principles of Biomedical Ethics*. 7. Auflage. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Chilian, Lea/Coors, Michael (2023): Zur moralischen Dimension von Spiritualität im Gesundheitswesen. Eine ethische Perspektive auf Spiritual-Care-Diskurse. In: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 67, 1, S. 9–21.
- Coors, Michael (2020): *Altern und Lebenszeit. Phänomenologische und theologische Studien zu Anthropologie und Ethik des Alterns*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Fischer, Johannes (2002): *Theologische Ethik. Grundwissen und Orientierung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, Johannes (2012): Die religiöse Dimension der Moral als Thema der Ethik. In: *Theologische Literaturzeitung* 137, 4, 387–406, Onlineausgabe unpaginiert.
- Fritz, Martin (2021): Frömmigkeitsgeschichte als Innerlichkeitsgeschichte? Der Beitrag der „History of Emotions“ zum Projekt einer „Theologie der Gefühle“. In: Haußmann, Annette/Schleicher, Niklas/Schüz, Peter (Hrsg.): *Die Entdeckung der inneren Welt. Religion und Psychologie in theologischer Perspektive*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 219–250.
- Heigl-Evers, Anneliese (1975): Die Stufentechnik der Supervision – eine Methode zum Erlernen der psychoanalytischen Beobachtungs- und Schlussbildungsmethode im Rahmen der angewandten Psychoanalyse. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 9, S. 43–54.
- Kipke, Roland (2013): Das „gute Leben“ in der Bioethik. In: *Ethik in der Medizin* 25, S. 115–128.
- Lauster, Jörg (2010): *Theologie der Gefühle*. In: *Pastoraltheologie* 99, S. 58–64.
- Lienemann, Wolfgang (2008): *Grundinformation Theologische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Moos, Thorsten (2019): *Seelsorge und Klinische Ethik*. In: Roser, Traugott (Hrsg.), *Handbuch der Krankenhausseelsorge*. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 334–343.
- Moos, Thorsten/Ehm, Simone/Kliesch, Fabian/Thiesbonenkamp-Maag, Julia (2016): *Ethik in der Klinikseelsorge. Empirie, Theologie, Ausbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pieper, Annemarie (2003): *Einführung in die Ethik*. Tübingen/Basel: A. Francke.

- Rauprich, Oliver (2005): Prinzipienethik in der Biomedizin – Zur Einführung. In: Rauprich, Oliver/Steger, Florian (Hrsg.): Prinzipien in der Biomedizin. Moralphilosophie und medizinische Praxis. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 11–45.
- Rendtorff, Trutz (1990): Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie. 2. Auflage. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.
- Reuter, Hans-Richard (2015): Grundlagen und Methoden der Ethik. In: Huber, Wolfgang/Meireis, Torsten/Reuter, Hans-Richard (Hrsg.): Handbuch der Evangelischen Ethik. München: C.H. Beck, S. 9–124.
- Scarano, Nico (2011): Art. Metaethik – ein systematischer Überblick. In: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. 3. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 25–35.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1910): Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre. Werke in vier Bänden, Band 1. Hrsg. v. Braun, Otto. Leipzig: Meiner.
- Schult, Maike (2022): Man soll nicht alles glauben, was man fühlt. Emotionen und Emotionalisierung in der Predigt. In: Pock, Johann/Roth, Ursula/Spielberg, Bernhard (Hrsg.): „Fühlt ihr nicht, so bleibt ihr nicht!“ Die emotionale Dimension der Predigt. München: Don Bosco, S. 61–73.
- Stump, Eleonore (2010): Wandering in Darkness. Narrative and the Problem of Suffering. Oxford: Clarendon Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1994): Vermischte Bemerkungen. Eine Auswahl aus dem Nachlass. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ethische Supervision – eine „Inkompetenzkompensationskompetenz“ für die berufliche Praxis?

Jochen Gimmel und Michael Vollstädt

Im Folgenden versuchen wir ein Konzept ethischer Supervision zu zeichnen, das aus unserer Sicht eine hilfreiche Ergänzung und neue Perspektivierung berufsethischer Ansätze bietet. Hierzu verbinden wir bewusst sehr unterschiedliche Theoriemodelle in Form teilweise provokativ formulierter Thesen, anhand derer wir die Argumentationslinie dieses Beitrags gliedern. Diese Thesen verstehen sich nicht als apodiktische Feststellungen, sondern als Diskussionsanstöße, die durchaus auch Widerspruch herausfordern sollen. Zentral für unser Vorgehen ist die Annahme, dass Ethik nicht zureichend als ein Wissenssystem neben anderen begriffen werden kann, sondern ethische Aspekte sich wesentlich als Überforderungen unserer Praxiskompetenzen darstellen und erst in der Anerkennung dieses von uns als „aporetisch“ gekennzeichneten Charakters ihre eigentliche Relevanz offenbaren. Im Berufsleben, das in der Regel besonders stark auf praktische Lösungen und Zuwächse an Handlungskompetenz ausgerichtet ist, wird somit die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen zu einem widerspruchsträchtigen organisatorischen Konfliktfeld, das wir mit Mitteln philosophischer Begriffsarbeit, systemtheoretischer Überlegungen, Anleihen bei der Psychoanalyse und Organisationstheorie offenlegen möchten. Um den widerspruchsträchtigen und kritische Reflexion erfordernden Ansprüchen ethischer Fragestellungen im Berufsalltag gerecht zu werden, zielen wir auf die Entwicklung einer spezifisch *ethischen Supervision*. Der Beitrag gliedert sich in vier Teile, angefangen (Kap. 1) mit einer Abgrenzung epistemischer Ethik vom aporetischen Charakter performativer Ethik. Von hier aus lässt sich ethische Reflexion im beruflichen Umfeld als eine Form von Indifferenzvermeidung verste-

hen (Kap. 2), die in die Forderung einer ethischen Supervision im beruflichen Kontext (Kap. 3) mündet und schließlich auf ihre institutionell-organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten hin (Kap. 4) untersucht wird.

Teil 1: Ethik als aporetische Wissenschaft: epistemische Ethik und performative Ethik

Wenn wir in diesem Beitrag die Herausforderungen der Berufsethik durch den etwas sperrigen Titel „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1974) zu bestimmen versuchen, den Odo Marquard gebrauchte, um Philosophie zu kennzeichnen, dann beargwöhnen wir damit keinesfalls die Kompetenzen von „Professionals“ der Berufsethik, sondern möchten vielmehr grundsätzlich das Verhältnis von Professionalisierung und Ethik hinterfragen. In unseren Augen ist mit der Ethik ein besonderer Problembereich angesprochen, der sich dadurch auszeichnet, dass dessen Fragen immer wieder von Neuem beantwortet werden müssen, ohne dass man darauf hoffen darf, sich die Last (und Lust) der ethischen Infragestellung jemals endgültig vom Halse geschafft zu haben. Fragen dieser Art, die nicht zufriedenstellend über einen formalen Lösungsweg beantwortet werden können, konfrontieren die Menschen notwendigerweise mit einem der Sache selbst entspringenden Kompetenzmangel, der wiederum eine besondere Kompetenz im Umgang mit dieser Inkompetenz erforderlich macht. Positiv gewendet kennen wir diese Inkompetenzkompensationskompetenz von sogenannten „Führungskräften“, von Menschen also, deren Aufgabe nicht in reproduzierbaren Handlungsabläufen oder dem bloßen Befolgen gewisser Handlungsanweisungen besteht, sondern die der Kompetenzüberforderung mit einem situationsgerechten, innovationsoffenen und sozial sensiblen Urteilsvermögen¹ zu begegnen wissen. Ethik überhaupt, aber auch Berufsethik, die *eo ipso* in einem funktionalen Zusammenhang steht, gehört nach unserem Verständnis einer Art des Wissens zu, das nicht dem Modell der *techné* gleicht, sondern dem der *phronesis*². Im professionellen Kontext lässt sich diese besondere Art des Erkenntnisgewinns in Bezug zur Inkompetenzkompensationskompetenz des Managements kennzeichnen, was wir im letzten

1 Hier ist an die reflexive Urteilskraft im Sinne Kants zu denken. Die ethischen Implikationen des Urteilsvermögens liegen bei Kant offen zu Tage, insofern es nicht ohne den *sensus communis* und den Raum der Publizität, also der Öffentlichkeit und Politik zu denken wäre (Arendt 2012: 16–119; Gimmel 2017a).

2 Vgl. dazu auch den Beitrag von Kristján Kristjánsson in diesem Band, der das Konzept der *phronesis* in das Zentrum seiner Überlegungen rückt.

Teil wenigstens skizzenartig versuchen werden. Zuvor geht es darum, die Besonderheit der Ethik als aporetische Wissenschaft genauer zu fassen, sie auf das berufsethische Anwendungsfeld zu beziehen und in Analogie zur Psychoanalyse das Modell einer berufsethischen Supervision zur Diskussion zu stellen.

Die Herausforderungen der Berufsethik können ihre Abkunft von Problemen der allgemeinen Ethik und Philosophie nicht abstreifen. Das zeigt sich unter anderem an einem Charaktermerkmal der Anwendungsethik, das sich im Unterschied von bestimmender und reflektierender Urteilskraft³ ausweisen lässt und auf ein Paradox hinweist: Anwendungswissen im Sinne von Fertigkeiten (*techné*) richtet sich auf praktische Zwecke und Methoden, diese zu verwirklichen; in dieser Hinsicht scheint es pragmatisch und lebensnah. Zugleich handelt es sich dabei aber um Formeln, die, auch wenn sie ausgehend von konkreten Problemen entwickelt wurden, allgemeine Lösungen für x-beliebige Situationen nach einer Methode Z vorgeben. Anwendung im Sinne der Fertigkeit fungiert nach Art bestimmender Urteilskraft: Für ein verallgemeinertes Problem wird ein generelles Lösungsschema vorgegeben und der jeweils besondere Problemfall infolge so behandelt, dass die Regel zur Anwendung gebracht werden kann. Anwendung im Sinne bestimmender Urteilskraft muss notgedrungen von situativen Besonderheiten absehen, auf die Ethik jedoch dem eigenen Anspruch nach gerade zu achten hätte. So ergibt sich eine Selbstwidersprüchlichkeit für Anwendungsethik, die in ihrer Lösungsorientierung schematisch verfährt. Anwendungsethik müsste sich anders als Anwendungswissen zur konkreten Handlung vielmehr im Sinne einer reflektierenden Urteilskraft verhalten: Für den besonderen Fall gilt es jeweils, die ethischen Implikationen erst aufzuspüren, danach zu fragen, ob die konkrete Anwendung einen moralischen Zweck (z. B. Selbstzweck der Handlung) berührt und diesen achtet. In einem Kant'schen Reich der Zwecke, also der Sphäre der Moral, sind Besonderes und Allgemeines spiegelverkehrt wie im Anwendungswissen (*techné*) verbunden: Während die bloße Anwendung das Besondere zum Fall einer allgemeinen Regel reduziert, gewinnt die Besonderheit einer Situation, insofern sie als eine moralisch relevante erachtet wird, universelle Geltung (Achtung) jenseits bloßer Vergleichbarkeit. Dabei muss vom Besonderen ausgegangen werden, was zugleich eine Distanzierung zum pragmatischen Anwendungszweck erforderlich macht. So nimmt eine emphatisch verstandene Anwendungsethik gerade das Besondere

3 Siehe dazu u. a. Kant 2009: BXXVI–BLVII. Es handelt sich bei diesem Verweis auf Kant keineswegs um eine genaue Auslegung der Kant'schen *Kritik der Urteilskraft*, sondern vielmehr um eine Adaption. Zum direkten Bezug der reflektierenden Urteilskraft zum „moralischen Gefühl“ (Ebd.: § 29). Eine Vielzahl von Autoren hat den hier nahegelegten Bezug von Ethik und reflektierender Urteilskraft gesehen (Becker 1997; Gimmel 2017a).

gegenüber der Anwendungsabstraktion in Achtung, um die abstrakte Allgemeinheit zweckrationalen Denkens einer moralischen Kritik der Zwecke zugänglich zu machen. Im Abrücken von der Anwendungsfunktionalität findet der besondere anwendungsethische Charakter erst zum Ausdruck.

In didaktischer Absicht wird der aporetische Charakterzug ethischer Fragestellungen oftmals unter dem Titel „Dilemma“ dargestellt, mit der Absicht, unterschiedliche ethische Lösungsstrategien zu exemplifizieren (Dänner 2014: 66–71; Thediek/Banke 2014).⁴ Dabei gerät leicht aus dem Blick, dass ein Dilemma eben keine Lösung kennt bzw. nur unzufriedenstellende, zumindest dann, wenn von Lösungen in einem methodisch-technischen, d.h. allgemeinverbindlichen Sinn gesprochen wird. Darum sind es gerade Dilemmata im Sinne des Eingeständnisses der eigenen Problemlösungs-Inkompetenz („ich weiß, dass ich nichts weiß“), die anzeigen, dass man es mit ethischen Fragen im eigentlichen Sinne zu tun hat (Arendt 1998: 166–192) und die es auszuhalten gilt (Trappe 2011: 20f.).

These 1: Ethische Fragen sind aporetische Fragen. Sie werfen Probleme der Form „Was soll ich tun?“⁵ auf, zu denen es keine allgemeinverbindliche praktische Lösung gibt.

Philosophie und insbesondere auch Ethik lassen sich darum mit Marquard als „Zentr[en] konzentrierter Ratlosigkeit“ (Marquard 1974: 344) bezeichnen. Es bedarf einer besonderen Kompetenz, diese Ratlosigkeit auszuhalten und sich mit ihr systematisch auseinanderzusetzen, eine Kompetenz, die die grundsätzliche Lösungs-Inkompetenz kompensiert (Lindner 2017: 9). Dass die Geschichte der Ethik oder Moralphilosophie dennoch voll ist mit Lösungsansätzen, steht hierzu nur scheinbar im Widerspruch. Genauer besehen geht in der Regel der aporetische Charakter der Ethik in die moralphilosophischen Prinzipien selbst ein. So etwa beim Kategorischen Imperativ aufgrund seiner reinen Formalität oder bei utilitaristischen Ethiken, die einen reinen Mittelbegriff, nämlich Nutzen, zum Prinzip und Finalzweck erklären.

Man hat es hier mit unterschiedlichen Formen von Praxis zu tun: die technisch-herstellende Praxis der Problembewältigung (*techné*) und die Praxis der

4 Spezifisch auch in der systemischen Organisationstheorie, die ein wichtiges Segment in der Praxisberatung darstellt, sind Dilemmata und Paradoxien ein zentrales Element zur Struktur- bildung von Organisationen (Simon 2009: 117–121).

5 Selbstredend ist hier auf den Kant'schen Pflichtbegriff abgehoben, der das „Sollen“ als rein moralische Kategorie versteht, während Maximen der Klugheit, also hypothetische Imperative eine Urteilsabwägung hinsichtlich empirischer Folgen vornehmen (Kant 1968: 414f.).

Beurteilung (*phronesis*) dieser technischen Praxis. Diesen unterschiedlichen Praxen liegen unterschiedliche Zweck-Mittel-Verhältnisse zu Grunde: das methodisch abgesicherte Handeln als Zweckverwirklichung und die Selbstzweckhaftigkeit des moralischen Urteils.

Aus These 1 ergibt sich hinsichtlich der Unterscheidung der Zwecklogiken auch eine Differenzierung der fachlichen Zuständigkeit:

*These 2: Probleme, für die entschieden ist, wie gehandelt werden soll, und dass dementsprechend auch gehandelt werden kann, stellen im Grunde keine ethischen Fragen dar, sondern solche der Organisation, Verwaltung oder Technik, die in der Regel besser durch Jurist:innen, Wirtschaftswissenschaftler:innen, Psycholog:innen, Erziehungswissenschaftler:innen o. A. behandelt werden.*⁶

Der Rekurs auf die aporetisch-selbstzweckhafte Fassung ethischer Fragen ist relevant, weil durch ihn deutlicher werden kann, in welchem Sinne Ethik überhaupt ein Problem der Praxis darstellt. Die Fragen „Was ist moralisch gut (bzw. schlecht)?“, „Was soll ich tun?“, „Wie sollte ein Gemeinwesen eingerichtet sein?“ u. Ä. betreffen zwar die Praxis der Menschen, insofern sie die normative Ausrichtung des Handelns und der gesellschaftlichen Institutionen behandeln, aber das tun sie doch in rein theoretischer Form, solange sie allgemeine ethische Prinzipien und Systeme entwerfen. Es handelt sich um *Praktische Philosophie als theoretische Wissenschaft*. Zweifelsohne gibt es aber auch eine konkrete praktische Haltung, die dem (theoretischen) Fragen nach der Ethik eignet (Gimmel 2017b). Dieser Praxisbezug der Ethik liegt dann nicht in ihrem Gegenstandsbereich begründet (Ethik als theoretische Disziplin), sondern in der Haltung des Fragens selbst; man könnte von einer *performativen* Ethik im Unterschied

6 Hierzu wieder der Verweis auf die systemische Organisationstheorie, die mit Heinz von Foerster festhält, dass nur entschieden werden kann, was nicht entscheidbar ist (Simon 2009: 120–122; Baecker 2011: 106f.).

zu einer *epistemischen*⁷ sprechen:⁸ Letztere erfasst systematisch einen Gegenstandsbereich an Fragen und formuliert hierzu Prinzipien der Beantwortung. Performative Ethik meint dagegen ein *Ethos des Fragens bzw. des Infragegestellseins*. Auf eine solche Ethik der Infragestellung zielt beispielsweise das Werk von Emmanuel Levinas ab (Levinas 2002: 32, 51), der in der angewandten Ethik trotz seiner ungemeinen Bedeutung wenig rezipiert wird. Dieses Ethos ethischen Fragens lässt sich als die oben angesprochene Inkompetenzkompensationskompetenz verstehen, die ihre Verdienste gerade in der Achtung⁹ des aporetischen Charakters ethischer Probleme hat.

These 3: Es zuzulassen, die eigene Lösungskompetenz in Frage gestellt zu sehen und sich selbst in Frage zu stellen, ist das Ethos der Ethik. Die Kompetenz der Ethik be-

7 Was hier unter epistemischer Ethik verstanden werden soll, lässt sich an Dieter Birnbachers Unterscheidung von idealen, nicht-idealen und pragmatisch-strategischen Ebenen der Anwendungsethik (Birnbacher 2022: 43–45) verdeutlichen: Die ideale Ebene identifiziert abstrakt ethische Ideale, die nicht-ideale Ebene bezieht diese Ideale auf konkrete Gegebenheiten in der Formulierung praxistauglicher Normen, während es auf pragmatisch-strategischer Ebene schließlich um deren zweckrationale Umsetzung geht. Diese aus Prinzipien abgeleitete Begründungsform der Ethik hat, bedenkt man es genauer, selbst eine technisch-poietische Form: Epistemische Ethik im Sinne logischer Kriterienentwicklung und Anwendungsableitung ist technischer Art. Mit dem Hinweis auf die performative Ethik möchten wir ergänzend geltend machen, dass die ethische Fragestellung mit dieser Bewegung aus dem Himmel des Ideals in den Werkzeugkasten des Praktikers nicht ihr Ende nimmt, sondern in umgekehrter Richtung wieder zurücklaufen muss: Es gilt, den ethischen Anspruch unseres Handelns *in concreto* danach zu befragen, ob wir ihn überhaupt verantworten können oder ob nicht das Ideal, die Norm oder die Umsetzung an der besonderen Sache und unserem „moralischen Gefühl“ zerschellt. Es bedarf mithin einer grundsätzlichen ethischen Selbstkritik, die am Besonderen Maß nimmt, und von dort her unsere Problemlösungsstrategie als solche in Frage stellt, nicht um sie per se zu negieren, sondern um der konkreten ethischen Infragestellung nicht durch eine Technik ethischer Problembewältigung auszuweichen.

8 Die Unterscheidung von Theorie und Praxis ist dabei weniger eindeutig, als es zuerst den Anschein nimmt. In der aristotelischen Tradition bildet Theorie gerade als selbstzweckhafte Praxis den Schlussstein der Ethik. Das theoretische Fragen ist als Haltung also stets ethisch performativ im unteren Sinn. Als solche selbstzweckhafte Praxis tritt es allerdings auch in einen Gegensatz zum reinen Anwendungswissen. Wenn wir hier einen epistemischen Charakter von einem performativen unterscheiden, dann meinen wir damit die Differenz zwischen einem System methodisch hergestellten und in der Anwendung reproduzierbaren Wissens (durch logische Argumentationen, induktive Schlüsse, Klassifizierungen usw.) und einer dahinterliegenden theoretischen Haltung, die das Fragen selbst, also auch die Infragestellung, als ein Glück begreifen kann (vgl. Gimmel 2021: 47–53).

9 Zum Begriff der Achtung als Achtung vor dem Besonderen vgl. Gimmel 2022: 42–44.

*steht wesentlich darin, sich verunsichern zu lassen, ohne dadurch verunsichert zu sein.*¹⁰

Für die Frage nach Berufsethik ist diese Unterscheidung im Praxisbezug zentral. So konnten wir in unserer Arbeit an einer Hochschule für Polizei bemerken, dass die Vermittlung ethischer Modelle, Systeme und Argumentationsformen zwar einen Gewinn für die konkrete berufliche Praxis darstellen kann, dies allerdings nicht im Sinne direkter „Anwendung“, sondern nur vermittelt durch einen Prozess aktiver Übersetzung und konkreter Aneignung. Sich von ethischen Fragen verunsichern zu lassen, eigene Selbstverständnisse und berufliche Strukturen in Frage zu stellen, ist essenziell bei der Aneignung ethischer Inhalte (Lindner 2017: 150); der erste Schritt in der beruflichen Ethik besteht darin, das Ethos performativer Ethik allererst zuzulassen, also einem ethisch begründeten Zweifel an beruflichen Aufgaben und Abläufen Raum zu gewähren. Das ist nichts, was äußerlich an den konkreten beruflichen Alltag herangetragen oder erst erlernt werden müsste, denn die Gabe, sich verunsichern zu lassen, bringen alle mit, die sich auf eine konkrete Situation und Menschen einlassen. Kein professionelles Verhaltensschema, keine To-dos, keine Reglements, keine Kataloge richtigen Verhaltens, kein Verfahren zur Entscheidungsfindung oder institutionelle Strukturen können letztlich von der ethischen Infragestellung entlasten, die dem konkreten Umgang mit Menschen entspringt.

*These 4: Konkrete Menschen stellen für den institutionellen Regelablauf per se systematische Überforderungen dar.*¹¹ *Insofern ist die performative Ethik ein genuiner Bestandteil der Berufspraxis, nämlich als Anzeige ihrer Funktionsgrenze.*

10 Auch hier ist der Bezug zur Systemtheorie, insbesondere zur Störung im System, naheliegend und würde eine eingehendere Analyse ethischer und systemtheoretischer Axiome lohnen.

11 Diese Spannung von Institution/Verwaltung und konkretem Mensch ergibt sich notwendig aus der Organisationsstruktur, auch dann, wenn der Organisationszweck sich nach namentlich „humanen“ oder „humanitären“ Zielen ausrichtet. Das gilt zumindest, wenn man zu einer systemtheoretischen Auffassung neigt, wie sie im Hintergrund dieses Aufsatzes wirksam wird. Selbst wenn eine Verwaltung den Menschen als Gegenstand der Verwaltung ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellt, bleibt er als konkreter Mensch dennoch für diese Verwaltung immer eine Umwelt, die als solche ein Problem darstellt, d. h., durch Unterscheidungen intern verarbeitet und sozusagen hinsichtlich der Menschlichkeit (Freiheit, Charakter usw.) unschädlich gemacht werden muss. Luhmann stellt eben diese Spannung in seinem jüngst erschienenen, aber früh verfassten Buch *Die Grenzen der Verwaltung* ins Zentrum seiner Verwaltungstheorie. Nicht bloß die zu verwaltenden Menschen (Verwaltungsobjekte) stellen dabei ein Umweltproblem dar, sondern auch die Verwalter:innen (Funktionsträger:innen) selbst (Luhmann 2021: 165). Hierbei geraten notwendigerweise die Dimensionen menschlichen Daseins unter Systemdruck, die in der Regel als Güter im Zentrum der Ethik stehen (Glück, Freiheit, Ge-

Gegen diese Grenze des Berufs in der Ethik wirken (folgende) Tendenzen der Professionalisierung, die eine Neutralisierung ethischer Infragestellungen durch institutionelle Kompensation anstreben.

Hier wären zu nennen:

1. Professionalisierung: das Streben nach unablässiger Kompetenzerweiterung und Verinnerlichung professioneller Verhaltensweisen (z. B. als „lebenslanges Lernen“ oder „Qualifizierung“), um Situationen der Infragestellung zu minimieren. Lerne dein Handwerk!
2. Institutionelle Objektivierung von Entscheidungen: Schematisierung und Automatisierung von Beurteilungsprozessen, um die Handlungssubjekte von der Last ihrer eigenen Willkür zu befreien (z. B. „Qualitätssicherung“). Befolge die Regeln!
3. Problemlösungs-Postulat: Neutralisierung von Problemen durch die Direktive zur unmittelbaren Suche nach Antworten oder Lösungen, um Zielkonflikte, die durch die zwischenmenschliche Infragestellung entstehen, zu beseitigen. Löse Probleme!

Der Wunsch vieler Auszubildenden nach probaten praktischen Lösungen im Bereich der Berufsethik ist demnach nicht nur ein sehr verständliches, sondern im wahrsten Sinne des Wortes „professionelles Bedürfnis“. Dennoch droht gerade durch diese Professionalisierung ein Bereich der eigenen Berufspraxis aus dem Blick zu geraten, der zentral für die Arbeit mit Menschen ist, nämlich die ethische Infragestellung als Wert an sich. Zu jeder der drei Tendenzen lässt sich

rechtigkeit). Man kommt aber auch über eine Ratio-Analyse, die sich auf die klassische Leitstruktur der Zweckverfolgung stützt, letztlich zu einem analogen Verhältnis. Die Tendenz zur Verselbständigung der Bürokratie in allen Bereichen (Weber 1922: 128) fasst Adorno, ausgehend von Webers Bürokratietheorie, wie folgt: „Zweckorganisationen in der antagonistischen Gesellschaft müssen notwendig partikuläre Zwecke verfolgen: auf Kosten der Interessen anderer Gruppen. Daher sind sie zur Verhärtung und Vergegenständlichung genötigt. Hielten sie sich nach unten, ihren Mitgliedern und deren unmittelbaren Ansprüchen gegenüber, stets ganz offen, so wären sie nicht aktionsfähig. Je fester gefügt sie sind, um so größer die Aussicht, anderen gegenüber sich durchzusetzen. [...] Ihre Wirksamkeit nach außen ist Funktion ihrer Geschlossenheit nach innen, und diese hängt davon ab, daß das sogenannte Ganze den Primat über die Einzelinteressen gewinnt, daß die Organisation qua Organisation sich an deren Stelle setzt. Ihre Verselbständigung wird der Organisation von der Selbsterhaltung aufgezwungen, während sie gleichzeitig durch diese Verselbständigung ihren Zwecken und den Menschen, aus denen sie sich zusammensetzt, sich entfremdet. Schließlich tritt sie, um ihren Zweck angemessen verfolgen zu können, notwendig in Widerspruch zu diesen“ (Adorno 1998: 125).

in diesem Sinne ein Wert formulieren, der durch die zunehmende Professionalisierung beschnitten wird:

- Selbstkritik: Kann ich das überhaupt?
- Verantwortung: Darf ich das überhaupt?
- Konfliktfähigkeit: Muss ich das überhaupt?

Der allerorten anzutreffende Hang, ethische Probleme durch Lösungsstrategien aus den primären Aufgabenfeldern zu neutralisieren, zeugt von der Spannung zwischen Beruf und Berufsethik. Bei Polizei und Verwaltung beispielsweise besteht eine Tendenz, ethische Infragestellung durch rechtliche Regelungen und rechtskonformes Verhalten zu neutralisieren; in medizinischen bzw. Pflegeberufen darin, ethischen Fragen durch hygienische Lösungen auszuweichen; in Bildungsberufen, Lernerfolge als Maßgaben der Ethik umzuinterpretieren usw. Wir plädieren in diesem Beitrag nun keinesfalls für eine platte Gegenüberstellung von Professionalisierung und ethischer Infragestellung, sondern für professionelle Räume aporetisch-ethischen Fragens.

These 5: Fasst man Ethik als Infragestellung auf, dann stellt sie eo ipso eine Überforderung dar, der weder durch „professionelle Lösungen“ noch durch Abbau an Professionalität angemessen begegnet werden kann, sondern nur durch eine systematische Integration ethischer Verunsicherung in die beruflichen Institutionen.

Wir werden im Weiteren darüber nachdenken, wie die institutionellen Voraussetzungen aussehen müssten, um epistemische Ethik (das Wissen um ethische Modelle und Argumentationen) in einem fortlaufenden Prozess performativer Berufsethik zu inkorporieren; was es also heißen müsste, autonome Räume beruflicher Infragestellung in das Berufsleben zu integrieren.

Teil 2: Berufsethik als Indifferenzvermeidungsstrategie

Die Schwierigkeit der Vermittlung ethischer Modelle (epistemische Ethik) an Studierende der Polizei, der Sozialen Arbeit, der Pflege oder der Verwaltung liegt nicht selten darin begründet, dass Berufsethik als Randfach angesehen wird.¹² Die Studierenden – und oft auch die Lehrenden – messen der Wissensvermitt-

¹² Vgl. zu den in diesem Kapitel skizzierten Überlegungen auch den Beitrag von Lea Chilian in diesem Band.

lung in der Berufsethik nicht denselben Stellenwert zu wie beispielsweise dem Recht. Die Notwendigkeit einer rechtlich sauberen Einschätzung ist alltäglich erfahrbar und liegt insofern nahe, als rechtliche Folgen mitunter unmittelbar spürbar werden (z. B. bei Disziplinarverfahren, Verpflichtungsklage etc.). Demgemäß fällt es auch Studierenden nicht schwer zu akzeptieren, dass rechtliches Grundwissen eine notwendige Voraussetzung für die berufliche Praxis darstellt.

Demgegenüber zeigt sich der Wert ethischer Modelle nicht derart deutlich. Was soll es auch bringen, den Unterschied zwischen Pflicht- und Folgenethik zu kennen? Die dabei gebotenen Extrembeispiele wie Folter oder die terroristische Bedrohung bilden dafür auch keine wirklich alltagstauglichen Anknüpfungspunkte, sind sie doch zu extrem, um die alltägliche Praxis wiederzugeben. Und selbst in der Polizei oder Sozialen Arbeit, wo die Berufstätigen immer wieder mit den Abgründen und Extremen menschlicher Existenz konfrontiert werden, scheinen die epistemisch-ethischen Modelle wenig Anknüpfungspunkte oder Orientierung zu bieten.

These 6: Der zu vermittelnde Stoff der klassischen ethischen Modelle ist selbst ein Hindernis, um Ethik im hier beschriebenen Sinn als aporetische Disziplin nahezu-bringen.

Eine stärker aporetisch-ethische Herangehensweise liefert beispielsweise die Analyse Hannah Arendts zur Banalität des Bösen. Auch diese ist vom Extrembeispiel des Dritten Reichs geprägt (Arendt 1998: 13), aber stellt die Banalität der Untat und den damit einhergehenden Verlust der eigenen Persönlichkeit in den Mittelpunkt (Arendt 2006: 76–78). Die zentrale Gefahr dieses banalen Bösen geht von einer kategorialen Indifferenz aus (Arendt 2006: 101f., 150). Und geht es nicht auch im Beruf und Alltag häufig nicht so sehr um Fragen der Extreme als vielmehr um schleichende Abstumpfungen, kleine Unaufmerksamkeiten, kurz um eine sich einstellende Indifferenz? Beginnt der:die Sozialarbeiter:in mit der Motivation seinen Klient:innen zu helfen und verstört ihn der Blick in die Abgründe mancher Lebensgeschichten zu Beginn noch, so stellt sich nach Jahren Gleichgültigkeit gegenüber dem individuellen Schicksal ein, einfach weil es schon zu viele ähnliche Klient:innen gab. Und gibt sich der oder die junge Polizeianwärter:in anfangs noch viel Mühe, auch in brenzligen Situationen den Anstand und die Würde des Täters zu wahren, so können die vielen gesehenen und erlebten Verbrechen dazu führen, dass die Würde des Menschen nur noch als Hülse oder gar als Fratze erscheint, die von denjenigen hochgehalten wird, die sich nicht selbst tagtäglich auf der Straße mit den Untiefen der menschlichen Existenz auseinandersetzen müssen.

Es ließen sich noch mehr pauschale Beispiele beibringen, von Verwaltungsangestellten, die die Nöte und Bedürfnisse der Bürger:innen nicht mehr sehen, sondern diese nur noch als Hinderung des Verwaltungsablaufs erblicken oder von Pfleger:innen, die vor lauter Überstunden und einer Fülle von Einzelbedürfnissen bei gleichzeitiger Zeitknappheit den Patienten nicht mehr als leidenden Menschen, sondern als Quälgeist und Belastung betrachten.

These 7: Die ethische Herausforderung liegt häufig nicht in extremen Situationen, die Helden und Bösewichter entstehen lassen, sondern vielmehr in der alltäglichen Abstumpfung und Indifferenz gegenüber dem eigenen Berufsethos, in den kleinen Dingen des Alltags.

Trifft dies zu, so kommt der Ethik als Infragestellung des eigenen Handelns entscheidende Bedeutung zu und die Frage nach einem gelingenden Leben mit sich selbst tritt ins Zentrum (Arendt 1998: 186–192; 2006: 81, 97). Ethik in diesem Sinne wirkt kritisch und soll gerade auch die standardisierten Handlungsabläufe immer wieder in Frage stellen und Störung verursachen, da nur so ein Durchbrechen „selbstreferentieller Tendenzen in der Organisation“ (Faust 2003: 74) ermöglicht werden kann. Ethik fungiert damit als Kompetenz der selbstkritischen Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf die eigene Person wie Profession (Faust 2003: 265; Lindner 2017: 59). Damit verlassen wir aber den Bereich der Ausbildung und bewegen uns in Richtung begleitende Supervision.¹³

Teil 3: Berufsethik als innere Umwelt der Institution – für eine Supervision der Verunsicherung

Die Reflexion berufsethischer Fragen wird aufgrund des besonderen Charakters ethischer Fragestellungen, die wir als *Infragestellung* begriffen haben, auf institutionelle Räume angewiesen sein, die vom Resultatsdruck des Berufslebens ausgenommen sind. Man kann diesen Umstand systemtheoretisch fassen:

¹³ Die Bedeutung der Ethik in der Fortbildung wurde bereits von Seiten der Verwaltungsethik hervorgehoben (Faust 2003: 230–234; Dänner 2014: 95f.; Lindner 2014: 141f.); in diesem Aufsatz gehen wir noch einen Schritt weiter und heben die Bedeutung einer begleitenden Supervision hervor.

These 8: Ethische Infragestellungen stellen eine Komplexitätsüberforderung des professionellen Umfeldes dar und müssen darum intern externalisiert werden.

Durch das Subsystem Berufsethik könnte eine innere Umwelt innerhalb der Berufswelt ausgebildet werden, die diese Komplexitätsüberforderung ins Zentrum rückt und sie somit als Katalysator beruflicher Kompetenzentwicklung fruchtbar macht. Berufsethik trägt somit in einem nächsten Schritt zu der Schlüsselkompetenz bei, Verunsicherungen in Sicherheitsgewinne „umzuarbeiten“, also die Verunsicherung als Quelle aufzufassen, sich in aller Grundsätzlichkeit mit dem auseinanderzusetzen, was da verunsichert. Man kann sich hierfür an der psychologischen Supervision ein Beispiel nehmen, denn mit ihr ist in durchaus analogem Sinne eine innere Umwelt des Berufslebens ins Berufsleben integriert worden. Berufsethik ist unserem Dafürhalten nach nicht unter dem Anspruch zu haben, die ethischen Herausforderungen im Berufsalltag fortlaufend zu reflektieren. Sie kann aus diesem Grunde nie nur als Ausbildungsinhalt oder einmalige Sensibilisierung gelingen.¹⁴

These 9: Es reicht nicht, über ethische Inhalte und Modelle in einem Lehrgang zu informieren, sondern die ethische Reflexion muss als fortlaufender Prozess in das Berufsleben integriert werden und dabei zugleich aus dem Professionalisierungsschema ausgenommen sein. Die Reflexionsräume der Berufsethik müssen institutionell-iterative Ausnahmeorte (Foucault 2005) darstellen.

Die Analogie zur Psychologie ist auf struktureller Ebene berechtigt, auf inhaltlicher Ebene aber problematisch. Für den Fortgang unserer Überlegungen, wie Berufsethik als innere Umwelt des Berufs den fortlaufenden Prozess der Verunsicherung zu einer professionellen Kompetenz „umarbeiten“ kann, bietet sich dennoch die Analogie zu einer heute zunehmend marginalisierten Richtung der Psychologie an, der Psychoanalyse. Diese Bezugnahme legt sich nahe, da die Psychoanalyse im Unterschied zur Verhaltenstherapie weniger effekt- als vielmehr auseinandersetzungorientiert therapiert.

¹⁴ Da dies jedoch faktisch den Standard bildet, wird dieser Umstand auch immer wieder kritisch angemerkt, wie beispielhaft in der Polizei: „Tägliche Polizeiarbeit wird kaum aufgearbeitet, Methoden wie z. B. Supervision sind innerhalb der Polizei noch weitgehend exotische Fremdworte. In einigen Bundesländern angebotene Konfliktbewältigungsseminare für PolizeibeamtInnen sind begrüßenswerte Ansätze – mehr aber auch nicht.“ Grundsatzpositionen – Kritische Polizisten, URL: <https://www.kritische-polizisten.de/grundsatzpositionen/> [Zugriff: 09.01.2023].

Wenn wir den Prozess der Analyse im Freud'schen Sinne als eine Arbeit begreifen, welche seelische Eindrücke mehr oder minder traumatischer, jedenfalls aber pathogener Art durch Wiederholung und Übertragung im Sonderraum der Analyse für den bewussten Umgang zugänglich macht (Freud 1999), dann steht die Berufsethik vor einer durchaus vergleichbaren Aufgabe. Ethische Fragen als Infragestellungen sind zwar keineswegs als Erkrankungen aufzufassen, aber sie stellen für den beruflichen Funktionszusammenhang dennoch Skandale dar. Typische ethische Infragestellungen im beruflichen Alltag – denken Sie beispielsweise an die moralische Aufforderung, die Würde eines Menschen auch in Situationen polizeilicher Gewaltanwendung ohne Abstriche zu achten, oder die Schwierigkeit, die individuelle Selbstbestimmung von erwachsenen Menschen in der Altenpflege nicht zu beschneiden – lassen sich, wie oben beschrieben, grundsätzlich nie vollständig durch Lösungen aus dem primären Aufgabenfeld aus dem Weg räumen: Die Achtung der Menschenwürde ist nie allein durch rechtskonformes Verhalten zu verbürgen, die Selbstbestimmung der Senioren nicht allein durch einen auch noch so behutsamen pflegerischen Umgang. Eine ethische Frage ist in diesem Sinne immer ein berufliches Skandalon, etwas, was nicht aufgeht, nicht in der jeweiligen Funktionslogik aufgefangen werden kann, und darum in ihr als Irritation fortwirkt. In den Worten der Systemtheorie hat man es hier mit „Komplexitätsüberforderungen“ oder „Störungen“ zu tun (Luhmann 1987: 122f., 237). Diese Logik hat eine Entsprechung im psychoanalytischen Setting: Ein Ereignis, das nicht im Funktionszusammenhang des (psychischen) Systems aufgeht, muss externalisiert werden und kann nur durch ein *re-entry* wieder systemkompatibel aufgefangen werden. Im Prinzip leistet die Psychoanalyse eben das, was Luhmann für die Systemtheorie beschreibt: „Die Differenz System/Umwelt kommt zweimal vor: als durch das System produzierter Unterschied und als im System beobachteter Unterschied. [...] Das für das System selbst sichtbare Resultat dieser Konsequenzen des *re-entry* soll im Folgenden mit dem Begriff ‚Sinn‘ bezeichnet werden“ (Luhmann 1997: 45f.). Für die Berufsethik ergibt sich aus dieser Strukturanalogie Folgendes:

These 10: Der zunehmenden Professionalisierung kommt funktional nicht die Rolle der Aufarbeitung zu, schlicht, weil sie den aporetischen Charakter ethischer Probleme nicht integrieren kann, sondern die der Abwehr durch praktische Lösungen – eine Abwehr, die das ethische Problem zu einem blinden Fleck und wunden Punkt des Berufsalltags werden lässt. Es bedarf darum des re-entries oder der Durcharbeitung in einer Art Erinnerungsarbeit im berufsethischen Reflexionsprozess.

Konkret heißt das, dass für Berufsethik nach dem Modell der Supervision eigene Reflexionsräume geschaffen werden sollten, in denen konkrete ethische Fragwürdigkeiten des Berufsalltags ohne Ergebnisausrichtung reflektiert werden können. Der epistemischen Ethik, also den ethischen Modellen und Argumentationsformen, käme hierbei eine wichtige, aber keineswegs die entscheidende Rolle zu. Zwei Funktionen sind ihr aber sicherlich zuzuschreiben:

These 11:

- 1. Epistemische Ethik stellt ein wichtiges Werkzeug zur Abgrenzung ethischer Fragen von denen professionellen Gelingens und psychischer Gesundheit dar. Es scheint uns wichtig, diesen Unterschied zu betonen. Sosehr Strukturanalogien zur systemischen Organisationstheorie und zur Psychoanalyse berechtigt sind, sosehr kommt es in der Praxis doch gerade auf den besonderen Unterschied an: Organisation zielt auf Funktionalität, Psychotherapie auf Leid-Minderung, Ethik dagegen auf Bewusstwerdung normativer Konflikte. In der Konfrontation der konkreten Berufspraxis mit klassischen Modellen der Ethik wäre die professionelle Tendenz zur Aporie-Abwehr systematisch abzubauen.*
- 2. In der Auseinandersetzung mit epistemischer Ethik lässt sich eine zentrale Aporie, die Ethik selbst aufruft, reflektieren, nämlich den Konflikt zwischen Moralität als repressive Funktion des Leistungsprinzips bzw. Über-Ichs (Marcuse 1969: 27–79) und Moral als Anspruch auf eine repressionsfreie Versöhnung von Allgemeinem und Besonderem.*

Konkret stellt sich nun die Frage, wie eine solche prozessbegleitende Berufsethik in den Berufsalltag inkorporiert werden könnte. Für diese Frage lässt sich ein Blick auf die neueren Management-Lösungen werfen, da sie Vorschläge erarbeitet haben, wie perennierende und weitgehend hierarchievermeidende Prozesse organisiert werden können, die im Verhältnis zum eigentlichen Aufgabenfeld die oben erwähnte *Re-entry*-Funktion ausspielen. Dabei ist das Thema Zeit entscheidend und gibt auch Anlass zu einer Kritik dieser Modelle hinsichtlich der Ansprüche eines Freiraums berufsethischer Reflexion.

Teil 4: Möglichkeiten und Grenzen der Berufsethik im agilen Management

Mit dem systemtheoretischen Begriff der Störung als Möglichkeit der Organisation, immer auch damit zu rechnen, „nicht zu verstehen, was man versteht“ (Baecker 1999: 317), um sich dergestalt über die Umwelt zu informieren, ist

eine Dimension gegenwärtigen Managements angesprochen, das in der Irritation einen zentralen Faktor für Innovation sowie Adaption und damit auch für die Überlebensfähigkeit der Organisation erblickt (Baecker 2011). Diese Managementform wird zumeist unter dem Stichwort Agilität gefasst.¹⁵ Unabhängig von der Genese des agilen Managements (Fischer/Häusling 2018; Vollstädt 2020: 535–539) lässt sich festhalten, dass Agilität Antworten auf eine stetig komplexer werdende und sich beschleunigende Welt und innovative Lösungen zu deren Bewältigung bieten soll.¹⁶ Dies wird erreicht durch eine zyklisch-adaptive Arbeitsweise in Verbindung mit flexiblen Organisations- und Führungsstrukturen, um schneller und häufiger in einen Prozess eingreifen und so auf plötzliche Veränderungen reagieren zu können.

Agile Elemente und Ansätze finden sich mittlerweile praktisch überall und erreichen schon lange auch Bereiche, die womöglich gerade nicht als besonders innovationsfreudig gelten, wie beispielsweise die öffentliche Verwaltung (BearingPoint 2013; Bartonitz et al. 2018; Vollstädt 2020). Für die Berufsethik ist dabei ein Aspekt entscheidend: Im Zentrum agiler Veränderungen steht fast immer ein „Mindchange“ hin zu einem neuen Verständnis von Arbeit, Mensch und Organisation.¹⁷ Zentral ist dabei der Gedanke einer evolutionären Anpassung an eine sich wandelnde Umwelt verbunden mit einer Hervorhebung der schöpferischen Fähigkeiten des Menschen in deren Mitte. Dies führt zu einer Aufwertung von Unsicherheit als innovativer Ressource. Gerade Störungen und Unsicherheiten gelten als Chance, Neues zu schaffen und wieder einen Schritt weiterzukommen. Wie wir ausgeführt haben, zeigt sich auch darin eine Nähe zur psychologischen Therapie. Organisationen erschaffen in der Bearbeitung ihrer Herausforderungen immer wieder Störungen, die nicht einfach entscheidbar sind, aber entschieden werden müssen. Genau diese Spannung kann aber produktiv genutzt werden (Stichwort „Innovation“).

Problematisch daran ist, dass häufig eine gewisse Einseitigkeit besteht, mit dem Zwang, alles positiv zu sehen und Konflikte vorschnell in Lösungen zu verwandeln (Ehrenreich 2010). Ängste werden nicht ernst genommen und Möglichkeiten von Menschen überschätzt. Nicht zuletzt geht es doch häufig mehr

15 Grundlegend für die Namensgebung ist der Artikel von Rigby et al. 2016. Seitdem haben agile Konzepte Konjunktur, wobei es mittlerweile schon Stimmen gibt, die deren Überwindung fordern (Hofert 2020).

16 Dies wird dann meist in dem Akronym VUCA-World (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) gebündelt (Bennett/Lemoine 2014).

17 Beispielhaft dafür Hofert 2018. Zudem können hier auch Schlagworte wie „New Work“ (Hackl et al. 2017), „Postheroische oder agile Führung“ (Baecker 2015; Hofert 2018b) und „evolutionäre Organisationsentwicklung“ (Laloux 2015; Häusling 2018) genannt werden.

um Gewinnmaximierung und Produktivitätssteigerung anstatt um Persönlichkeitsentwicklung und schöpferische Verwirklichung.

Dennoch bieten diese im Kontext agiler Umstellungen aufgekommenen Veränderungen einige Anknüpfungspunkte, auch wenn man diese durchaus herausfiltern muss. So kann man beispielsweise ethische Dilemmata durchaus als Störungen im beruflichen Kontext betrachten, die eine Spannung im Subjekt auslösen. Soweit erscheint dieser Befund, wie eingangs beschrieben, als Allgemeinplatz ethischer Analysen. Führt man den hier vorgestellten Gedankengang aber weiter, so erscheint diese Störung nicht nur als Problem, sondern lässt sich auch als Ausgangspunkt zur Sensibilisierung gegen Normalisierung durch Professionalisierung verstehen. Damit ist gemeint, dass eine unhinterfragte Professionalisierung – ohne die Notwendigkeit und großen Vorteile von Professionalisierung zu leugnen – eben zu einer Einebnung oder Verwischung dieser Konflikte zu führen droht. Die Folge ist die beschriebene schleichende Abstumpfung und dies nicht nur in einem Berufsfeld, das sich tagtäglich mit Extremsituationen (Drogen, Kriminalität, Abschiebungen etc.) konfrontiert sieht, sondern gerade auch bei vermeintlich neutral-sachlichen Verfahren, wie sie etwa in der öffentlichen Verwaltung vorherrschen.

Genau diese Sensibilisierung für eine systematische Überforderung und Konfrontation des Individuums wird durch eine „nur“ auf klassische Modelle fußende Berufsethik zu stark verdeckt, da solche systematisierten Überblicke (z. B. Deontologie vs. Utilitarismus) selbst wieder zur Entwicklung von Schemata tendieren, die die aporetische Suche einzufangen trachten. Dementsprechend votieren wir hier für eine Balance zwischen Professionalisierung, um fachlich kompetent und sich selbst schützend vorgehen zu können, und der Reflexion der immer vorhandenen systemischen Überforderung (Unlösbarkeiten unentscheidbarer Dinge), gerade auch vor dem Hintergrund einer komplexer werdenden und sich beschleunigenden Welt. Ein agiles Managementverständnis erlaubt es, dieser Überforderung des professionellen Handlungsablaufs einen positiven Wert zuzuerkennen und organisational einen klar definierten Raum in Form einer implementierten Supervision zu geben. Diese klare „räumliche“ und strukturelle Zuordnung ist wichtig, da dadurch eben nicht der „normale“ Ablauf aufgehoben, sondern gerade die Ausnahme in die Regelmäßigkeit integriert (Stichwort „re-entry“) wird.¹⁸

18 Vielleicht hilft es in diesem Kontext auch, sich in anderen Disziplinen Anregungen zu holen, wie in der Entrepreneurship- oder Nachhaltigkeitsforschung, in denen die Themen Komplexität, Adaption, Resilienz etc. bereits seit geraumer Zeit einen zentralen Raum einnehmen.

In diesem Sinne schlagen wir vor, den Schwerpunkt von Berufsethik wieder stärker auf ihren aporetischen Charakter zu legen. Auch wenn dies auf den ersten Blick einer zunehmenden Zertifizierung und Professionalisierung entgegenzustehen scheint, so erscheint uns dieser Ansatz doch als nachhaltiger Beitrag der Ethik im beruflichen Kontext. Vielleicht ist dies in einem Bachelorstudiengang nicht einfach zu vermitteln, aber mit fortschreitender Erfahrung und Professionalisierung wird u.E. ethische Reflexion durch Supervision unverzichtbar – auch als Beitrag von Arbeitgeberseite für ihre Angestellten. Ethische Supervision kann so als heterotoper Entschleunigungsraum in Organisationen wirksam werden, als Grenzpunkt für die eigene Reflexion. Dadurch wird zudem ein Ausnahmeraum aus der zunehmenden Effizienzorientierung geschaffen, der es ermöglicht, die grassierende Zeitknappheit – zumindest zeitweise – in Zeitüberfluss umzuwandeln. Diese organisationale Investition in geschützte Zeiträume führt, so unsere Auffassung, nicht zu einer unnötigen Zeitverschwendung, sondern dient vielmehr der Humanisierung des Systems. An diesem Punkt weicht unser Ansatz vom sonstigen Tenor managerialer Literatur ab, insofern nach unserer Absicht eben keine Effizienzorientierung, sondern bewusst ein Reflexionsfreiraum in den Betrieb und die Professionalisierungsbestrebungen von Organisationen integriert wird. Aber es sind genau diese Räume, so votieren wir, die angesichts zunehmender Komplexität und Konnektivität die Möglichkeit vorstellen, die eigene Inkompetenz zu pflegen, und das nicht nur als Makel, sondern als kritische Infragestellung, die auch ein mögliches Scheitern (Trabant 2014: 276f.) nicht ausschließt.

Für diese Inkompetenzkompensationskompetenz braucht es Freiräume, die in die Organisation selbst implementiert werden, um gerade auch sozial herausfordernde Berufe nachhaltig resilienter zu machen. Denn sollte man aus dem Umstand, dass alles schneller und komplexer wird, nicht schließen und akzeptieren, dass damit auch unsere Inkompetenz steigen müsste? Dafür aber stellt Professionalisierung nur eine Seite der Antwort dar, die andere, so meinen wir, ist ein kritischer und verantwortungsvoller Umgang mit dieser zunehmenden Inkompetenz, nicht nur um sie auszuhalten, sondern vielmehr um sie zu pflegen. Dazu kann die beschriebene ethische Supervision einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Kultur und Verwaltung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften 8: Soziologische Schriften I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 122–146.
- Arendt, Hannah (1998): Vom Leben des Geistes. München/Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (2006): Über das Böse. München/Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (2012): Das Urteilen. München/Zürich: Piper.
- Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2011): Organisation und Störung. Berlin: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2015): Postheroische Führung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Becker, Michael (1997): Reflektierende Urteilskraft und politische Philosophie. In: Politische Vierteljahresschrift 38, S. 225–246.
- Bartonitz, Martin/Lévesque, Veronika/Michl, Thomas/Steinbrecher, Wolf/Vonhof, Cornelia/Wagner, Ludger (2018): Agile Verwaltung: wie der Öffentliche Dienst aus der Gegenwart die Zukunft entwickeln kann. Berlin: Springer Gabler.
- BearingPoint (2013): Fünf Hebel für eine agile Verwaltung. White Paper.
- Bennett, Nathan/Lemoine, G. James (2014): What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. In: Business Horizons 57, S. 311–317.
- Birnbacher, Dieter (2022): Klimaethik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Dänner, Stefanie (2014): Verwaltungsethik: Warum eine Ethik der öffentlichen Verwaltung erforderlich ist. In: Trappe, Tobias (Hrsg.): Ausgewählte Probleme der Verwaltungsethik (II). Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaften, S. 59–100.
- Ehrenreich, Barbara (2010): Smile or die. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Faust, Thomas (2003): Organisationskultur und Ethik. Berlin: Tenea Verlag.
- Fischer, Stephan/Häusling, André (2018): Agilität und Arbeit 4.0. In: Werther, Simon/Bruckner, Laura (Hrsg.): Arbeit 4.0 aktiv gestalten: Die Zukunft der Arbeit zwischen Agilität, People Analytics und Digitalisierung. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 93–98.
- Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (1999): Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke: Band X. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 125–136.
- Gimmel, Jochen (2017a): Ist Kritik erlaubt? Zu einige konzeptionellen Schwierigkeiten des Begriffs Kritik bei Kant. In: Elmers, Sven/Hogh, Philip (Hrsg.): Warum Kritik? Begründungsformen kritischer Theorien. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 73–102.
- Gimmel, Jochen (2017b): Zu den ethischen Implikationen der Theorie ausgehend von Emmanuel Levinas und Hannah Arendt. In: Jürgasch, Thomas/Keiling, Tobias (Hrsg.): Anthropologie der Theorie. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 295–321.

- Gimmel, Jochen (2021): Muße und Praxis in geschichtsphilosophischer Perspektive bei Marx. In: Cheauré, Elisabeth/Gimmel, Jochen/Rapp, Konstantin (Hrsg.): *Verordnete Arbeit – gelenkte Freizeit. Muße in der Sowjetkultur?* Tübingen: Mohr Siebeck, S. 47–73.
- Gimmel, Jochen (2022): Unter Tieren. Über Adornos mikrologischen Blick auf die Tiere und die Möglichkeit, Mensch zu sein. In: Berger, Maxi/Hogh, Philip (Hrsg.): *Der Vorrang des Objekts. Negative Dialektik heute.* Berlin: Springer, S. 37–55.
- Hackl, Benedikt/Wagner, Marc/Attmer, Lars/Baumann, Dominik (Hrsg.) (2017): *New Work: auf dem Weg zur neuen Arbeitswelt.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Häusling, André (2018): *Agile Organisationen.* Freiburg/München/Stuttgart: Haufe.
- Hofert, Svenja (2018a): *Das agile Mindset.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hofert, Svenja (2018b): *Agiler Führen.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hofert, Svenja (2020): *Führen in die postagile Zukunft.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kant, Immanuel (1968): *Grundlegung zu einer Metaphysik der Sitten.* In: *Kants Werke*, Akademie Ausgabe, Band IV. Berlin: Reimer, S. 203–494.
- Kant, Immanuel (2009): *Kritik der Urteilskraft.* Hamburg: Meiner.
- Laloux, Frédéric (2015): *Reinventing organizations.* München: Vahlen.
- Levinas, Emmanuel (2002): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität.* Freiburg/München: Alber.
- Lindner, Benjamin (2014): *Verwaltungsethik und Gesprächskultur.* In: Lück-Schneider, Dagmar/Kraatz, Erik (Hrsg.): *Kompetenzen für ein zeitgemäßes Public Management.* Berlin: Edition Sigma, S. 131–145.
- Lindner, Benjamin (2017): *Verwaltungsethik.* Hamburg: Maximilian Verlag.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2021): *Die Grenzen der Verwaltung.* Berlin: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1969): *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marquard, Odo (1974): *Inkompetenzkompensationskompetenz.* In: *Philosophisches Jahrbuch* 81, S. 341–349.
- Rigby, Darrel K./Sutherland, Jeff/Takeuchi, Hirotaka (2016): *Embracing Agile.* In: *Harvard Business Review* 94, S. 41–50.
- Simon, Fritz B. (2009): *Einführung in die systemische Organisationstheorie.* Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Thediek, Franz/Banke, Bernd (2014): *Verwaltung zwischen Altruismus und institutionalisierten Dilemma.* In: Lück-Schneider, Dagmar/Kraatz, Erik (Hrsg.): *Kompetenzen für zeitgemäßes Public Management.* Berlin: Edition Sigma, S. 109–122.
- Trabant, Udo (2014): *Scheitern in der Polizei.* In: Trappe, Tobias (Hrsg.): *Ausgewählte Probleme der Verwaltungsethik (II).* Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaften, S. 271–278.

- Trappe, Tobias (2011): Ethik als Menschenbildung. In: Trappe, Tobias/Palm, Judith (Hrsg.): Menschenbild und Menschenbildung. Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaften, S. 15–22.
- Vollstädt, Michael (2020): Agile Verwaltung. In: Böhmer, Roland/Kiesel, Britta (Hrsg.): Rechnungswesen und Controlling. Freiburg: Haufe, Gruppe 6, S. 531–558.
- Weber, Max (1922): Grundriss der Sozialökonomie. III. Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.

Warum auch die Bhagavad-Gita in berufliche Bildungsprozesse gehört: Perspektiven auf eine interkulturelle Ethik und Ethikdidaktik in der beruflichen Bildung

Ralf Glitza

1 Einleitung

In der Tat, wie könnte und sollte es in einem demokratischen Staat und dessen Bildungssystem anders sein, steht der Austausch, der Nachvollzug und die Beurteilung von Argumenten im Zentrum der Bildungsarbeit an diversen Lernorten, auch an berufsbildenden Institutionen. Insbesondere Lehrveranstaltungen mit einem ethischen Schwerpunkt – exemplarisch zu nennen ist die ethische Fallanalyse und Kasuistik – eignen sich dazu, der besonderen demokratischen Bildungsverantwortung für die Etablierung einer diskursiven Interaktion als wesentliches Merkmal beruflicher Kommunikationsprozesse gerecht zu werden.

Welche Rolle spielen und sollten in diesem Kontext Wertvorstellungen und ethische Einsichten diverser, nicht selten uns fremder Kulturen – beispielsweise der indischen oder chinesischen – spielen? Im Folgenden wird die These vertreten, dass gerade in der diskursiven Reflexion paradigmatisch-etablierter ethischer Positionen uns fremder, aber – global betrachtet – historisch bedeutender Kulturen ein zu selten berücksichtigtes, aber dennoch zu förderndes Potential in der Vorbereitung auf schwierige Entscheidungs- und Dilemmasituationen – vor allem in beruflichen Situationen komplexer heterogener Gesellschaften – vorzufinden ist.

Wenn berufsspezifische Sachkenntnisse und etablierte Vorgehensweisen angesichts interkultureller Herausforderungen – zu bedenken sind in diesem Kontext nicht zuletzt die vielfältigen durch Migration bedingten Bildungsaufgaben – an ihre Grenzen geraten, kann insbesondere dem Fach *Ethik* durch interkulturelle Schwerpunktsetzungen die Aufgabe zukommen, die abwägende und komparative Orientierung an Werten, die für ein reflektiertes Urteilen, Denken, Wollen und Handeln als unabdingbar erachtet werden sollten, intensiv zu fördern. Dieses oftmals leichtfertig übersehene Potential einer interkulturellen Ethik, die es, wie Markus Bartsch am Beispiel der Lehrkräftebildung demonstriert hat (Bartsch 2009), vermag, diverse Interaktionsformen diskursiv, wertorientiert und zugleich polylogisch zu vermitteln, sollte – so wird im Folgenden verdeutlicht – in den unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen curricular ausgearbeitet und didaktisch verankert werden.

Dafür sprechen insbesondere die charakteristischen Grundlagen, Aufgaben und Ziele eines interkulturellen Ethikunterrichts: die Sensibilisierung für den Umgang mit dem Anderen, die kritische Selbstwahrnehmung in interkulturellen Lern- und Arbeitsprozessen, die Wahrnehmung religiöser sowie kultureller Unterschiede, die Entdeckung grundlegender Zusammenhänge von Ethik, Kultur und Religion, die Problematisierung von Schuld, Vergebung und Neuanfängen angesichts spezifischer kultureller Erwartungen und Kulturstandards, das Offerieren von Handlungsoptionen in Hinsicht auf berufsethische Konkretionen, die Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung unter der Voraussetzung kultureller Rahmungen, die Auseinandersetzung mit Normen und Werten, die Reflexion von Krisen und Dilemmata, der empathische Umgang mit *Hotspots* und *Hotwords* etc. (vgl. u. a. Leufgen 2015, Quindel 2001, Kiesel/Volz 2008). Wird ein problemorientiertes, konzepterweiterndes und diskursives Denken insbesondere im Bereich der Ethik als ein „interkulturelles Philosophieren“ verstanden, so trägt es in signifikanter Weise dazu bei, Menschen bewusst mit Kulturen zu verbinden, ihren kritisch-reflexiven Kulturaustausch voranzutreiben und sie wertebewusst auf den internationalen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Der Didaktiker Volker Steenblock stellt mit Blick auf Reflexionsprozesse zu Recht heraus, dass es für die zwischenmenschliche Verständigung – von der letztlich dann auch das Gelingen kooperativer Arbeitsprozesse abhängig ist – darauf ankommt, „das kritische Potential der Bildung wieder zur Geltung zu bringen“, denn sowohl Lernende als auch Lehrende würden in Bildungsprozessen „Teilnehmer (nicht von außen ‚Forschende‘, nicht bloß Objekte von Datenerhebung), Anwält*innen humaner Selbstgestaltung von Personen [aller Kulturen], die in Diskurs und Kommunikationen mit anderen Personen ste-

hen“ (Steenblock 2018: 77). Sich interkulturell-ethisch, diskursiv und kritisch-reflexiv zu engagieren, bedeutet zunächst, in allen Bereichen des menschlichen Lebens, vor allem in ethischen Bildungsprozessen, die schon von Immanuel Kant konstatierte, häufig so prägende Bequemlichkeit grundsätzlichen Akzeptierens vorgegebener Einstellungen, Normen und Werte aufzugeben und nachhaltig den Mut aufzubringen, ein reflexiver Motor für persönliche, kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen, die auf eine humanere Gestaltung des Bestehenden, aber auch des Alten zielen, zu werden. Ein solches Engagement verlangt die Bereitschaft eines offenen Sich-Einlassens auf ungewohnte Werte und Kontexte. Gesellschaftliche Integrationsleistungen beruhen wesentlich auf einer interkulturellen Bildung, in deren Selbstverständnis Ethik und Ethikdidaktik als wissenschaftliche Orte einer interkulturellen Begegnung, als Orte der Reflexion des Eigenen auf der Folie des Fremden, verstanden werden. Interkulturelle Bildung in Form einer interkulturellen Ethik beugt gesellschaftlicher Abschottung vor, sie bildet die notwendige Basis eines nicht zuletzt durch Migration geprägten Arbeitsmarktes sowie einer globalen Ökonomie, deren Substanz das Zusammenwirken von Menschen diverser Kulturen ist. Synergie, so die Grundannahme, setzt interkulturelles Verstehen voraus.

Ethische Bildungsprozesse ermöglichen es, die gewohnte und tradierte Wahrnehmungsfolie des Selbstverständlichen zu perturbieren. Ihr Ziel ist es, einen „neuen Blick“ auf „alte Fragen“ und diverse Perspektiven auf das bislang Bewährte und Bekannte zu werfen, eine kognitive Dissonanz in Bezug auf bloß bequeme tradierte Denkmuster zu generieren und einen permanenten Diskurs des Überdenkens all dessen zu initiieren, was gültig, notwendig und relevant für das berufliche Miteinander in der Gegenwart und Zukunft ist bzw. sein soll. So spielen ethische Bildungsprozesse eine ähnlich basale Rolle für die Enkulturation von Menschen und die Etablierung von Arbeitskulturen wie Rechnen, Lesen und Schreiben, überschreiten jedoch deren bloß funktional-instrumentellen Charakter, indem sie auf die für Berufsbildungsprozesse geforderte Ganzheitlichkeit des Lernens (vgl. Ott 2000: 30–32) von Menschen in diversen Rollen und Kontexten zielen.

2 Spezifische Herausforderungen einer Ethik in berufsbildenden Prozessen

Die Reflexion ethischer Fragestellungen im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse steht nicht selten auf einer eurozentrisch-philosophiegeschichtlichen Grundlage: Sämtliche Studienbücher diverser Professionen, so meine Recher-

chen, beruhen auf eurozentrischen Traditionen und Gewohnheiten (vgl. hierzu u. a. Werke wie „Ethik. Arbeitsbuch für Schwestern und Pfleger“, Hoppe et al. 1995, oder „Ausgewählte Probleme der Verwaltungsethik“, Trappe 2013). Angesichts der gegenwärtigen globalen Migrationsprozesse stehen die Ethiklehrenden in berufsbildenden Prozessen vor enormen Herausforderungen: Zwar sind die Unterrichtsfächer *Praktische Philosophie* und *Ethik* nicht nur an Berufskollegs in diversen Bildungsgängen etabliert (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021) und auch integraler Bestandteil (fach-)hochschulischer Studiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit oder Polizeiausbildung (vgl. Bohlken et al. 2021). Dennoch werden speziell die Lehrenden oftmals mit den aufgezeigten Aufgabenfeldern der Ethikvermittlung angesichts der heterogenen Landschaft der Lernenden alleine gelassen: Außer-europäische Ethik- und Philosophiekonzeptionen, die den Lernenden begrifflich viel vertrauter und auch anschaulicher sein könnten, sind weder kanonisiert noch finden sie in Lehrwerken eine hinreichende Beachtung (vgl. Albus 2021). Auch der akademische Diskurs der interkulturellen Ethik auf philosophischer Grundlage erhält bislang nur selten Einzug in die diversen Bildungseinrichtungen. Zudem gelten literarisch anmutende Konzeptionen – man denke seit Hegels Zeiten an den klassischen Konfuzianismus mit seiner vermeintlich bildlich-prosaïschen Sprache – oftmals als schlichtweg zu unwissenschaftlich für den fach- und sachtextbezogenen Lehrbetrieb (vgl. Brun et al. 2014: 25).

Nicht nur eine ganzheitliche Ausrichtung der Methodik, die Festlegung praxisbezogener Lernziele und mehr Anschaulichkeit der Unterrichtsinhalte, sondern primär interkulturelle, die tradierte eurozentrische Ideengeschichte transzendierende Bildungsprozesse, wie im Folgenden exemplarisch anhand des Beispiels der *Bhagavad-Gita* gezeigt werden wird, können – so meine zentrale These – als wesentlich für den beruflichen Bildungserfolg im Sinne eines wechselseitigen Verstehens sowie kulturellen Wertschätzens und als notwendig für zukünftige, auf Kooperation hin ausgerichtete, interkulturell-ethische Kompetenz voraussetzende Arbeitsprozesse in einer heterogenen Gesellschaft begriffen werden. Ebenso veranlasst die gesellschaftliche Heterogenität dazu, den nach wie vor etablierten eurozentrischen Philosophie- und Ethikkanon in sämtlichen Bildungsprozessen als überholt zu betrachten und ihn nunmehr interkulturell zu erweitern, um einerseits zum Umgang mit Heterogenität zu befähigen und andererseits die eigene Persönlichkeit zu bilden.

3 Die Bhagavad-Gita als exemplarischer Gegenstand einer berufsbildenden interkulturellen Ethik und Ethikdidaktik

Stellen wir uns folgendes Beispiel aus der Arbeitswelt als ein ethisches Gedankenexperiment vor, von dem mir vor einigen Jahren ein Mitarbeiter eines deutschen Rüstungsunternehmens berichtete: Hochspezialisierte Fachkräfte aus Indien werden für einige Zeit in den deutschen Arbeitsmarkt eingegliedert. Bei der Auswahl der Arbeitnehmer wird selbstverständlich nicht beachtet und auch nicht darauf geachtet, dass mehr als 80 Prozent von ihnen gläubige und kulturgeprägte Hindus sind, die ihre Überzeugungen – dies ist ein Spiegelbild der indischen Gesellschaft – mitunter auch in politischen, sozialen und ökonomischen Kontexten praktizieren. Als Mitarbeiter in einem Rüstungsunternehmen stehen sie nun vor der unerwarteten Aufgabe, sich maßgeblich an der Produktion von Waffen, die später an die indische Regierung verkauft werden und schließlich für den möglichen Einsatz im Grenzgebiet zu Pakistan bestimmt sein sollen, zu beteiligen. Einige der indischen Mitarbeiter weigern sich wie selbstverständlich, diese Waffenproduktion zu unterstützen; andere betrachten es geradezu als ihre besondere Pflicht gegenüber dem eigenen Vaterland, die für den Export bestimmten Waffen zu konstruieren. Wieder andere der Mitarbeiter konstatieren einen ernsten Gewissenskonflikt, der zunächst zu lösen sei, bevor sie ihrer Arbeitspflicht folgen könnten. Anders als von den deutschen Vorgesetzten angenommen, die zunächst mit Unverständnis und Überforderung reagieren, sind die Produktionsverweigernden – so ergeben die nachfolgend intensiv geführten Gespräche – keine radikalen Pazifisten und die Unterstützer der Waffenproduktion auch keine Patrioten oder Hindufanatiker, deren zentrales Anliegen es ist, jegliche Ansprüche der pakistanischen Muslime mit jeder sich anbietenden Möglichkeit zu unterbinden. Wie aber lässt sich das Verhalten der indischen Mitarbeiter aus ethischer Perspektive erklären? Welche Beweggründe veranlassen sie zur Einhaltung der Arbeitspflicht, welche führen zur unerlaubten Arbeitsniederlegung, die für die in Deutschland sozialisierten Arbeitgeber rätselhaft bleibt, zumal die scheinbar naheliegenden Gründe (Pazifismus, Patriotismus etc.) einer Untersuchung gemäß ausgeschlossen werden können?

Im Folgenden wird exemplarisch das ethische und für berufliche Bildungsprozesse kanonisierbare Potential fremdkultureller Narrative anhand der in Indien als heilig eingestuft und dort allgegenwärtigen *Bhagavad-Gita* aufgezeigt, nämlich die systematische Beschäftigung mit dem grundlegenden Zu-

sammenhang von Ethik, Kultur und Religion angesichts spezifischer kultureller Erwartungen und Kulturstandards sowie das Offerieren von Handlungsoptionen, die Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit uns fremden Normen und Werten sowie die Reflexion menschlicher Krisen und Dilemmata angesichts von Kampfbereitschaft und Krieg zwischen Völkern, die vor allem in zukünftigen beruflichen Szenarien wie im oben genannten Beispiel basal sein werden. Wer in Zukunft als Regelfall Fachkräfte aus Indien in den deutschen und europäischen Arbeitsmarkt zu integrieren beabsichtigt, sollte verstehen, dass der in der Bhagavad-Gita dargelegte Zusammenhang von Diskursivität, Glaube und Wertbewusstsein mit Blick auf menschliche Grenzsituationen zum Alltagsverständnis von Mensch, Gesellschaft, Kultur und Politik vieler Inder gehört. Des Weiteren, so verdeutlicht die Gita anschaulich jedem zukünftigen Arbeitnehmer, sollte die Berufswelt einschließlich der beruflichen Verhaltensweisen aller Beteiligten als in einem hohen Maß (inter-)kulturell beeinflusst verstanden werden.

Das auch im Volksmund als „Gita“ bezeichnete Werk setzt sich in der literarischen Form des Epos, also anschaulich, lebensweltbezogenen sowie mit unterschiedlichen sprachlichen Registern, und doch als philosophischer Dialog zweier Protagonisten diskursiv und paradigmatisch mit zentralen Fragen, Motiven und Problemen der Ethik, der Anthropologie, der Religion und der Kultur auseinander, wie sie auch der europäische Rezipient quer durch die abendländische Ideengeschichte – von den Vorsokratikern bis hin zu ethischen Konzeptionen der Gegenwart – aus zahlreichen Kontexten kennt: Pflicht, Neigung, Selbstlosigkeit, Charakter, Menschsein etc. Dieser in der Gita ausgeschmückte Dialog, letztlich ein spirituell bildendes und für die Vermittlung ethischer Ideen in der indischen Kultur typisches Meister-Schüler-Lehrgespräch (Dasgupta 1991: 46f.), wird nicht nur ästhetisch als Weisheitslehre inszeniert, sondern so eindringlich in Form lebensweltbezogener ethischer Rede und Replik geführt, dass als parabolischer Ort des Diskurses um Erkenntnis und Wahrheit aus episch-dramatischer Perspektive letztlich nur ein Schlachtfeld in Betracht kommen kann. So symbolisiert Kurukshetra den geistigen Ort des Ringens und Bemühens um Erkenntnis, den Ort des ernsthaften ethischen Suchens, Fragens, Zweifelns, Leidens und Erwägens des Weisheitsliebenden. Kurukshetra, dies ist aus didaktischer Perspektive hervorzuheben, ist der zentrale Ort ethischer Bildungsprozesse, kein Ort bloßer ökonomischer Kalkulationen, intendierter Win-win-Situationen oder militärstrategischer Planungen; und doch ist es zugleich eine berufliche Wirkstätte, an der im Sinne der Arbeitspflichterfüllung komplexe strategisch-pragmatische Entscheidungen unter Kriegsbedingungen

eingefordert werden. Auf dem Schlachtfeld der Kauravas und Pandavas vollzieht sich in der Selbstbegegnung des Protagonisten Arjuna auf der Grundlage des Diskurses mit seinem Lehrer Krishna die Reflexion existentiell-menschlicher, kultureller und damit auch humanistischer Fragen, wie sie Volker Steenblock als fundamental für Bildungsprozesse erachtet:

Die Selbstbegegnung des Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner Kultur impliziert die Notwendigkeit, deren Zukunfts- und Bildungsfragen nicht dem freien Spiel jeweils wirksamer, z. B. ökonomischer Kräfte zu überantworten, sondern zu versuchen, sie zu Gegenständen bewusster Gestaltung werden zu lassen. Für deren normative Sinnbestimmung steht der Begriff der Humanität. (Steenblock 2013)

Als humanistisch und zugleich ethisch-religionsphilosophisch zu deutendes Werk ist die Bhagavad-Gita dem Vishnuismus zuzurechnen. Der gläubige Hindu begegnet der Gita aus einer spirituell-hermeneutischen Perspektive und vergegenwärtigt sie sich in der Form einer *lectio spiritualis* als eine verbalinspirierte, d. h. wörtliche Offenbarung der Lehren des sich im Avatar Krishna manifestierenden Gottes Vishnu zu Beginn des noch andauernden, etwa vor 5000 Jahren begonnenen Äons *Kali-Yuga*, welches auch die gegenwärtige Lebens- und Arbeitswelt gläubiger Hindus wie im aufgezeigten Gedankenexperiment umfasst.

Unter der Prämisse tiefer Religiösität, aber auch literarisch-epischer Einheit gilt die Gita als ein in sich kohärenter Basistext des Glaubens, auf dessen Grundlage Lebens- und Arbeitswelten spirituell gestaltet werden können. Nicht selten lesen auch heute indische Unternehmer, Militärstrategen und Politiker in der Gita, bevor sie Entscheidungen treffen (vgl. Kämpchen 2021: 7). Aus wissenschaftlicher Perspektive hingegen betrachten Indologen die Gita als ein beeindruckendes ideengeschichtliches Konglomerat; sie schätzen die Niederschrift des „Gesangs des Erhabenen“ bzw. des „Liedes der Gottheit“, so die Übersetzung aus dem Sanskrit, wegen der Vielzahl unterschiedlicher und schließlich harmonisierter philosophisch-ethischer Lehren rund um den Begriff des Yoga sowie wegen der ursprünglich gegensätzlichen, teils monistischen und teils dualistischen, teilweise metaphysischen und teilweise bloß sittlichen Denkrichtungen auf einen Zeitraum zwischen 500 und 200 v. Chr., in dem einander widersprechende philosophische Systeme zunehmend synthetisch zusammengeführt werden.

Als Ausdruck der auf den Veden, dem Vedanta und den Upanishaden beruhenden indischen Religiösität, vor allem aber als Ort geistiger Reflexion über das Verhältnis von Geist („*puruṣa*“) und Natur („*prakṛiti*“) richtet die Gita

den Fokus auf das Konzept des „Selbst“ bzw. Selbstseins (die individuelle Seele; die unzerstörbare, ewige Essenz des Geistes, „atman“), welches mit dem allumfassenden, unveränderbaren und unendlichen Sein (Weltseele; die der Welt immanente und zugleich transzendente Realität; der ewige Urgrund des Seien-den, „brahman“) durch die rechte, deontologisch motivierte Tat und die rechte Hingabe („bhakti“) an die panentheistisch verstandene Gottheit Krishna zu vereinen ist.

Die Diversität der kurz dargelegten Bezugspunkte lässt erahnen, welche Vielschichtigkeit des Denkens und welches ethische Bildungspotential die Gita aufweist. Ethik- und philosophiedidaktisch betrachtet, findet diese Vielfalt eine zentrale Fokussierung, sofern der gesamte Text aus grundlegenden ethischen Fragestellungen heraus betrachtet und alle Zugangsweisen in den Dienst der gründlichen Beantwortung dieser basalen Fragen gestellt werden: Wie sollte ein Mensch handeln, wenn er vor einem moralischen Dilemma in einer scheinbar ausweglosen Situation steht? Wie lässt sich eine Handlungsentscheidung moralisch rechtfertigen?

Ähnlich wie Arjuna stehen die Mitarbeiter des Rüstungsunternehmens im Gedankenexperiment vor der Frage der Legitimierbarkeit einer Handlungsentscheidung. Sollen sie sich an der Waffenproduktion und damit letztlich am Kampf gegen ihre Brüder und Schwestern in Pakistan beteiligen oder sollen sie sich verweigern? Ist es ihre Pflicht, den von außen auferlegten Arbeitspflichten zu folgen oder nicht? Inwiefern ist es ihre nationale, gesellschaftliche oder persönliche Verpflichtung, das eigene Staatsgebiet zu sichern oder zu erweitern? Inwiefern ist es ihre Pflicht, den gewählten Beruf als Berufung und damit als Form der Selbstverpflichtung zu erachten? Werden sie nach Heimkehr in ihre Heimat persönlich zum Dienst an den von ihnen hergestellten Waffen beteiligt sein? Vielleicht ihre Geschwister oder Freunde? Diese antizipierte Dilemmasituation findet ihr *alter ego* in der Verzweiflung Arjunas.

In seiner existentiellen Not und militärstrategischen Verzweiflung, als Befehlshaber einer Streitmacht gegen die eigene Verwandtschaft zu Felde ziehen und diese gar töten zu müssen, wendet sich Arjuna an seinen Wagenlenker Krishna und bittet diesen um Rat (vgl. BG 1,29).¹

Um Arjunas Ausweglosigkeit und Resignation im ersten Kapitel der Gita nachvollziehen zu können, ist es gerade in didaktischer Hinsicht ratsam, sich ein konkretes Bild der Situation (vgl. BG, 1,28–46) zu machen: Große Kämp-

1 Die angeführten Zitate der Bhagavad-Gita stammen aus Leopold von Schroeders Übersetzung. In Ergänzung dazu: Majmundars Übersetzung und Kommentierung, Mylius' Übersetzung sowie Brücks Übersetzung der Gita.

fer und Helden sind auf dem Schlachtfeld versammelt, um den Kampf hochbewaffnet zu beginnen. Arjuna bittet Krishna, den Streitwagen zu lenken, damit er die Kämpfer betrachten und Kenntnisse darüber gewinnen kann, wer ihm zur Seite stehen wird. Er erkennt auf der Seite der Gegner ehemalige Freunde und weitläufige Verwandte. Angesichts moralischer Bedenken und des erheblichen politischen Drucks, kämpfen zu müssen, überkommen Arjuna Unsicherheit, Mitleid und erhebliche Zweifel an der Notwendigkeit des Krieges. Er selbst erwartet weder einen Sieg noch ein Königreich, weder Luxus noch persönliche Vorteile; das eigene Leben erscheint ihm aus der Perspektive der absehbaren Schuldverstrickung absurd. Wie könnte ein Mensch angesichts des Todes von Verwandten glücklich werden? Niemandem stehe es zu, andere zu töten, schon gar aus ökonomischen oder persönlichen Machtansprüchen heraus. Worin liegt der Sinn eines sinnlos erscheinenden Gemetzels? Absehbar ist, dass nicht nur menschliches Leben, sondern auch vielfältige Traditionen annihiliert werden.

Als Replik auf Arjunas Bedenken entwickelt Krishna eine auf gesellschaftlichen Verpflichtungen beruhende Argumentation, in der er den Kampf mit der Pflicht eines Kshatriyas, eines Vertreters der Kriegerkaste, den gerechten Kampf selbstlos aufzunehmen, rechtfertigt und einer utilitaristischen Alltagsethik sowie ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung gegenüberstellt (vgl. BG 2,31). Diese zunächst profane Pflicht (vgl. Wurm 1874: 68f.) werde schließlich durch die Autorität heiliger Schriften religiös legitimiert (BG 12,24).

Metaphysisch betrachtet folgt Krishna in seinen Ausführungen der dualistischen Samkhya-Philosophie – es könnten nur die Körper, jedoch nicht die Seelen der Gegner getötet werden, die sich schließlich im ewigen Kreislauf von Geburt, Tod und Wiedergeburt erneut inkarnierten (vgl. BG 2,13f.). Der Tod eines Kriegers gleiche zudem einem himmlischen Aufstieg, während dem überlebenden Sieger die Erde zufalle (vgl. BG 2,37). Ehre sei dem Krieger stets wichtiger als der Tod (vgl. BG 2,34). Das religiöse Opfer sei zwar grundsätzlich legitim, der Weg eines geistigen, nach göttlicher Erkenntnis strebenden Lebens jenseits gesellschaftlicher Bedingungen und Beschränkungen, der Weg eines Yogins sei jedoch der eigentliche Weg des Menschen (vgl. BG 8,28). Weder bloß religiös noch ökonomisch und politisch motivierte Entscheidungen erfüllten die Prozesse der Menschlichkeits- und Persönlichkeitsbildung; der Rekurs auf metaphysische Gesichtspunkte durch eine geistige Versenkung sei wesentlich.

Als Methode geistiger Versenkung beginnt der Weg des Yoga mit dem Rückzug aus der Welt sinnlicher Triebfedern als eine Schulung des sittlichen Bewusstseins, wie er dann auch im sechsten Kapitel der Gita dargelegt wird. Die Schulung des Geistes als innerer Transformationsprozess setzt die Entfal-

tung eines metaphysischen Menschenbildes voraus, demzufolge das menschliche Bewusstsein sich seiner Göttlichkeit gewahr wird.

Der Prozess der Gewährwerdung bedeutet aber anders als im landläufigen Yoga-Verständnis keinen Rückzug aus der Welt, da jedes Handeln, sei es gut oder böse, zu neuen Verstrickungen führe, sondern eine bewusste Wendung vom Bösen zum Guten, was, im Sinne der Religionsschrift Kants, eine *Revolution der Denkungsart* voraussetzen würde. Nicht der empirischen Welt und dem Handeln als solchem ist zu entsagen, sondern lediglich der Gebundenheit an die Sinneswelt und dem daraus resultierenden heteronomen Verhalten: „Nicht möglich ist“, im ird'schen Leib, aufzugeben jedwede Tat, [d]och wer die Frucht der Tat aufgibt, der heißt ein Verzichtender (BG 18,11).“ Wer anders als in einer konsequentialistischen Ethik sein Handeln nicht vom absehbaren Erfolg her motiviert, ist autonom und damit in seinen Triebfedern frei von den „Früchten des Handelns“.

Aus der Wendung des Yogins – also desjenigen Menschen, der den Weg des Yogas praktiziert – nach Innen als dem Gewährwerden von Freiheit resultiert dann ein autonomes Handeln mitten in der Welt: Die Facetten des niedrigen, unbefreiten Selbst (vom Körper über die Sinne bis zum Denken) sind durch das göttliche Bewusstsein zu stabilisieren und schließlich loszulösen; der aus dem göttlichen Bewusstsein lebende Mensch richtet sich nicht mehr nach Vor- oder Nachteilen bzw. nach Sanktionen oder Belohnungen. Der Yogin als der im spirituellen Gleichmut aus dem Atman lebende und wirkende Mensch wird befähigt, das für die Situation und in ihr Notwendige selbstlos aus Pflicht zu tun.

Gemäß der Alleinheits-Metaphysik des Advaita-Vedanta ist das wahre Selbst, Atman, als innerer Grund des Menschseins zugleich Ausdruck des Göttlichen (vgl. Hiriyanna 1975: 336f.), welches sich der Bhagavad-Gita zufolge in Krishna selbst manifestiert und artikuliert. Wahres Yoga ist demnach auch und vor allem ein Weg der liebenden Hingabe („bhakti“) an Krishna. Voller Vertrauen bindet sich der Bhakti-Praktizierende in der Meditation an Krishna und verehrt ihn mit der auf ihn gerichteten Konzentration.

„Bhakti“ als Weg des Yogins lehnt einen bloß ritualisierten Formalismus ab und lehrt den Weg der unmittelbaren Hingabe als Praxis einer gewandelten Denkungsart hin zum inneren Loslassen und zur Gelassenheit eines im Sein ruhenden Seienden, eines von Liebe erfüllten Bewusstseins, das nicht nur Krishna, sondern jegliches Wesen in der Welt umfasst, ohne den Dingen der Welt anzuhaften: Diejenigen, die ihre Sinne kontrollieren, gleichmütig gegenüber allem sind und sich um das Wohlergehen aller kümmern, leben aus dem Geist des Bhakti.

Dieses Bewusstsein wäre dann auch der ethische Schlüssel für die von Arjuna zu treffende Handlungsentscheidung, auf dem Schlachtfeld der Kurus zu kämpfen oder den Kampf zu unterlassen. Das durch das alle Wege des Yoga in sich vereinigende Bhakti-Bewusstsein motivierte Handeln wird zwangsläufig zum Weg des Karma-Yogas, der das sittliche Handeln in den Fokus der geistigen Reflexion stellt.

Yoga ist folglich der Weg des autonomen Lebensvollzugs und damit die in der Gita offerierte Antwort auf die ethische Grundfrage nach dem rechten, sittlich legitimen Handeln sowohl in lebens- als auch berufsweltlichen Situationen. Vor einem moralischen Dilemma in einer scheinbar ausweglosen Situation zu stehen, bedeutet zunächst, sich aus der Yoga-Haltung heraus seiner selbstlosen Verantwortung für alle Wesen in der Welt und die mit ihnen verbundenen Pflichten bis hin zur eigenen Pflicht bewusst zu werden. Eine moralisch gerechtfertigte Handlungsentscheidung zu treffen, bedeutet, sich die Alleinheit der Welt zu vergegenwärtigen und den geistigen Kampf gegen die zweckrationale Anhaftung an die empirische Welt aufzunehmen.

Dass Arjuna einerseits seiner Pflicht als Vertreter der Kriegerkaste, andererseits als Mensch in seinem Menschsein den aus dem Yoga resultierenden Pflichten selbstlos und voller Einsicht in ein nicht mehr den empirischen Dingen anhaftendes Handeln folgen soll, wirft die Frage auf, welches Menschenbild der Yoga-Philosophie zugrunde liegt. Das Leben in und nach bestimmten Lebensformen zu führen, die vom Kastenwesen geprägt sind, findet sich bereits in den Upanishaden als Ausdruck eines Ideals von Lebensstadien, das als Ziel aufsteigender Stadien zu begreifen ist (vgl. Deussen 1921, Kap. 1.3.1). Dieses Ziel („sannyasa“) besteht in der Suche nach dem Brahman und der inneren Vereinigung mit ihm.

Rückblickend auf das Beispiel der indischen Arbeitnehmer im deutschen Rüstungsunternehmen, so darf konstatiert werden, kann die Arbeitsstätte zum praktizierten und gelebten Ort der Reflexion über das Verhältnis von Geist („purusha“) und Natur („prakriti“) gemäß der Gita werden. An diesem Ort werden die indischen Mitarbeiter zu Protagonisten philosophischer Reflexion, die den Arbeitgeber vor interkulturell-ethische Herausforderungen stellt: Handeln und Nicht-Handeln sind keineswegs bloße Fragen der Arbeitspflicht, sondern sehr wohl Reaktionen auf das internalisierte und kulturell kolportierte Konzept des Selbst bzw. Selbstseins („brahman“), auf den Begriff der Essenz des Geistes („atman“), auf die Konzeption einer deontologisch motivierten Tat und gleichermaßen auf die Überzeugung der rechten Hingabe an den Avatar („bhakti“).

4 Interkulturell-ethikdidaktisch relevante Paradigmata der Bhagavad-Gita

Dass ein fremdes Narrativ als bereichernd erfahren und als diskursiver Beitrag zur Erweiterung eigener Konzepte, vor allem der eigenen Präkonzepte und Prädispositionen begriffen werden kann, ist eine der didaktischen Einsichten und zugleich Herausforderungen des dargelegten interkulturell-beruflichen Lehr-Lern-Prozesses. Im Folgenden werden konkrete didaktische Überlegungen vorgestellt, welche der Autor u. a. im Ethikunterricht berufsbildender Klassen sowie im Rahmen von Fortbildungsseminaren des LOGinCHINA-Studiengangs der Hochschule Osnabrück in vergleichbarer Weise auf der Grundlage konfuzianischer Konzeptionen erprobt hat:

Die Lernenden erarbeiten die zu kanonisierten Positionen der europäischen Ethikgeschichte gewordenen und für die Deontologie sowie die Teleologie exemplarischen ethischen Konzeptionen, beispielsweise Auszüge aus Immanuel Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und zentrale Textstellen der utilitaristischen Konzeptionen Benthams und Mills. Zwecks Perturbation der nunmehr gereiften und konzeptuell legitimierten, aber zumeist durch Lehrwerksarbeit sowie curriculare Traditionen automatisierten Folien des Moralbegriffs werden die Lernenden im fortlaufenden Unterrichtsvorhaben mit Arjunas Dilemma und der für ihn ausweglos erscheinenden Situation konfrontiert. Vor dem Hintergrund der erlernten Positionen vergegenwärtigen sich die Lernenden, worin das eigentliche Dilemma Arjunas, nämlich die Erfüllung von (Arbeits-)Pflicht und die Ablehnung derselben aufgrund persönlich-moralischer Skrupel, besteht und welche legitimierbaren Handlungsoptionen sich im Sinne Kants, Mills und Benthams anböten. Sie setzen sich vertiefend mit den Fragen nach dem Wesen, der Tragweite und der Begründung von Moral auseinander und überlegen sich alternativ dazu, inwieweit ethische Dilemmata auch und insbesondere durch spezifisch kulturelle und religiöse Prämissen bedingt sein könnten. Der Lehrende hält die für den interkulturellen Unterrichtsdiskurs relevanten Auszüge aus der Bhagavad-Gita bereit, so dass die Lernenden unter den „neuen“ Vorzeichen und in den auch sprachlich ungewohnten Reflexionsfolien der indischen Ideenwelt lernen, die Begriffe und Konzepte der Pflicht, der Verantwortung, der Zweckmäßigkeit und der sittlichen Grundhaltung zu überdenken. In beruflichen Bildungsprozessen ist es, so ist an dieser Stelle zu bedenken, keineswegs selbstverständlich – zu denken wäre beispielsweise an angehende Pflegekräfte – erst einmal Primärtexte durchzuarbeiten und im Fach Ethik der Textarbeit eine zentrale Rolle beizumessen; dennoch – so das Konzept

der hier dargestellten interkulturellen Ethik – ist gerade diese für einen interkulturellen Zugang zur berufsethischen Bildung unerlässlich: Wie kaum ein anderes Medium transportieren und veranschaulichen Primärtexte die symbolische, vor allem sprachlich-diskursive Repräsentation einer Kultur. Ohne selbst in einer fremden Kultur leben und xenologische Erfahrungen sammeln zu müssen, liefert die Textlektüre ein hohes und dichtes Maß an Auseinandersetzung mit authentischen Kulturspezifika. Hinsichtlich beruflicher Bildungsprozesse ist in diesem Kontext eine pragmatische Ausrichtung der Didaktik und in diesem Sinne eine ergänzende Lektüre von Mit- und Nachtexten schätzenswert.

Die Kerngedanken der Textauszüge werden demnach zunächst entfaltet, mit den bekannten Konzeptionen systematisch verglichen, reflektiert und lebensweltbezogen unter Einschluss diverser Perspektiven aus Beruf, Ökonomie, Gesellschaft etc. beurteilt. Der eigentlich interkulturell-ethische Diskurs setzt ein, ermöglicht das Überdenken der lebens- und berufsweltlichen Entscheidungen von der „neuen“ kulturellen Werte aus und verdeutlicht, dass das Menschsein des Menschen, die Fähigkeit zum rationalen Diskurs und die Reflexion ethischer Begriffe inter- bzw. in einem erheblichen Ausmaß transkulturell möglich und sogar erforderlich ist. Der Leseprozess endet mit dem Aufzeigen persönlicher, aber auch beruflicher und sozialer Implikationen einer anthropologisch und metaphysisch begründeten Moral, wie sie in der Bhagavad-Gita als Weg des Yogins dargeboten wird. Mit einem geschärften Blick für das Problem des Wesens, der Tragweite und der Begründbarkeit von Moralität werden die Lernenden interkulturell-kompetenter als im ausschließlich eurozentrischen Reflexionsmodus.

Das im philosophischen Bildungsprozess angeregte vertiefte Verständnis des Anderen und des Andersartigen bedient sich der intellektuellen und empathischen Potentiale der Lernenden und verhilft ihnen im idealen Fall zu einem auf dem Prinzip von Verantwortung beruhenden Perspektiv- und Paradigmenwechsel vor dem Hintergrund von Pflicht- und Autonomiekonzepten. Dazu gehören u. a. die Aneignung nichtvertrauter Denk- und Kommunikationsformen, die Erkenntnis kultureller Überlappungen, die Entwicklung von Sensibilität gegenüber den jeweiligen sprachlichen Besonderheiten (insbesondere der Metaphorik, der Syntax und der vielfältigen Sprechakte unter Einbezug der kulturell geprägten semantischen und pragmatischen Tiefenstrukturen) und die Anwendung einer systematisch angelegten kulturtechnischen Deutungsmethodik (vgl. Brüning 2016: 60f.).

Die oft gestellte Frage, ob kulturelle Vielfalt mit einem universalen Wahrheitsbegriff in Einklang gebracht werden könne, steht explizit auch im Rekurs

auf die ganzheitlichen Philosophien und Ethiken des Ostens nicht zur Debatte und wird folglich auch nicht mit der für einen interkulturellen Prozess *tödlichen* Logik des Entweder-oder beantwortet. Sowohl eine identitätsphilosophisch orientierte Fiktion einer umfassenden Kommensurabilität als auch die These einer totalen Inkommensurabilität werden in der interkulturell-reflexiven Vermittlung philosophischer Konzeptionen überwunden.

Eine interkulturell-reflexive Ethikdidaktik fördert in besonderer Weise das bildungsphilosophische Ziel einer besseren Kultur der Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft. Leider steckt das bereits 1962 geforderte, hochaktuelle und bis dato kaum realisierte interkulturelle Verständigungspostulat des Philosophiedidaktikers Friso Melzers in den Kinderschuhen:

Ost und West begegnen einander – in Indien und in Deutschland! Diese Begegnung vollzieht sich in einer Breite und Tiefe wie nie zuvor. Indem wir das Wort Begegnung gebrauchen, das schon zu einem Modewort entartet ist, müssen wir zunächst innehalten und nachsinnen, was eigentlich mit Begegnung gemeint ist. (Melzer 1962: 10)

Was aber mit „Begegnung“ gemeint ist, wie sie sich umsetzen lässt und letztlich als Verständigungsziel auch im Hochschulkontext zunehmend heterogener Lernender realisiert werden kann, hängt in einem hohen Maß von der Förderung einer kritisch-reflexiven Urteilsfähigkeit der Lernenden ab, wie sie in beruflichen Prozessen – hierzu ist erneut an das Beispiel der indischen Arbeitnehmer zu denken – erforderlich sein kann und oftmals auch ist. Unter diesen didaktischen Gesichtspunkten ist es daher notwendig, sich systematisch mit den Kernideen ethischer sowie philosophischer Konzeption zu befassen und Brücken über die Kulturen hinweg zu schlagen. Anhand der folgenden ausgewählten Passagen der *Bhagavad-Gita*, die einen paradigmatischen Charakter der Yoga-Philosophie aufweisen, lassen sich tragfähige Brücken von der indischen Geisteswelt zur abendländischen Ideengeschichte und umgekehrt schlagen, lebensweltliche sowie berufsbezogene Entscheidungssituationen auf der Grundlage neuer Perspektiven überdenken und eine Sensibilisierung für das Fremde „kulturtechnisch“ einüben:

a. Pflichtethische Paradigmata und Perspektiven auf das Menschsein

Kapitel 2,47–52: *„Bemühe nur dich [Krishna spricht mit Arjuna] um die Tat, doch niemals um Erfolg der Tat! Nie sei Erfolg dir Grund des Tuns, – doch meid' auch Tatenlosigkeit! In Andacht [„Yoga“] fest, tu deine Tat! Doch häng' an nichts, du Siegreicher! Laß den Erfolg ganz gleich dir sein, – der Gleichmut ist's, der An-*

dacht heißt. Die Tat steht ja, du Siegreicher, unter des Geistes Andacht tief! Im Geiste such die Zuflucht du! Kläglich, wen Tatenfrucht bewegt. Beides, Guttat und Übeltat, gibt der Andächt'ge völlig auf; Drum weihe ganz der Andacht dich! Andacht bringt Heil auch bei der Tat. Die tatgeborne Frucht gibt auf, wer andächtig und weise ist! Von der Geburten Fessel frei gelangt er an den Ort des Heils. Wofern dein Geist den dichten Wald der Torheit überwinden wird [...].“

b. Kriegsethische Paradigmata und Perspektiven auf das Menschsein

Kapitel 2,12–37 [Arjuna entwickelt Skrupel gegen das Kämpfen und Töten in einem Krieg unter Verwandten. Krishna antwortet ihm.] „Nie war die Zeit, da ich nicht war, und du und diese Fürsten all, [n]och werden jemals wir nicht sein, wir alle, in zukünftiger Zeit! Denn wie der Mensch in diesem Leib Kindheit, Jugend und Alter hat, [s]o kommt er auch zu neuem Leib, – der Weise wird da nicht verwirrt. Der Atome Berührung nur ist kalt und warm, bringt Lust und Leid, Sie kommen, gehen, ohn' Bestand, – ertrage sie, o Bhārata! Der weise Mann, den diese nicht erregen, o du starker Held, [d]er Leid und Lust gleichmütig trägt, der reift für die Unsterblichkeit. Es gibt kein Werden aus dem Nichts, noch wird zu Nichts das Seiende! Die Grenze beider ist erschaut von denen, die die Wahrheit schau'n. Doch wisse, unvergänglich ist die Macht, durch die das All gewirkt! Des Ewigen Vernichtung kann bewirken niemand, wer's auch sei. Vergänglich sind die Leiber nur, – in ihnen weilt der ew'ge Geist, [d]er unvergänglich, unbegrenzt – drum kämpfe nur, du Bhārata! Wer denkt, es töte je der Geist oder werde getötet je, [d]er denkt nicht recht! Er tötet nicht, noch wird jemals getötet er. Niemals wird er geboren, niemals stirbt er, {n}icht ist geworden er, noch wird er werden, [d]er Ungeborne, Ewige, Alte – nimmer [w]ird er getötet, wenn den Leib man tötet. Wer ihn als unvernichtbar kennt, als ewig und unwandelbar, [w]ie kann ein solcher töten je, wie töten lassen, Prithā-Sohn? Gleichwie ein Mann die altgewordenen Kleider [a]blegt und andre, neue Kleider anlegt, [s]o auch ablegend seine alten Leiber [g]eht ein der Geist in immer andre, neue. [...] Wenn diesen pflichtgemäßen Kampf du aber nicht bestehen wirst, im Stiche lassend Pflicht und Ruhm, wird Übles nur dein Anteil sein. Es werden deine Schande dann die Wesen künden immerfort. Dem aber, der in Ehren steht, ist Schande mehr als selbst der Tod. Furcht vor dem Kampf hielt dich zurück, so denken dann die Helden all, [u]nd wo du hoch geachtet warst, da wirst du bald verachtet sein. Und viele böse Reden wird dann führen deiner Feinde Schar, Beschimpfend deine Tüchtigkeit, – und was ist schmerzlicher als dies? Im Tod gehst du zum Himmel ein! Siegst du, fällt dir die Erde zu.“

5 Methodologie einer interkulturell-reflexiven Ethikdidaktik

Um die aufgezeigten paradigmatischen Passagen der Gita als tragfähige Brücken zwischen dem sog. Orient und dem sog. Okzident begreifen zu können, sei abschließend auf die meines Erachtens notwendigen methodischen Regeln einer interkulturell-reflexiven Ethikdidaktik hingewiesen: Die Auseinandersetzung mit dem Gewohnten und dem Ungewohnten im Unterrichtsgeschehen dient nicht nur der Feststellung von Gemeinsamkeiten, die explizit gemacht werden, sondern gleichermaßen der Identifikation von beschreib- und erklär-baren Unterschieden. Vorurteile sind rational nicht begründbar und daher auszuräumen. Mystifikationen und das Verharren in Exotismen, aber auch der Wunsch nach erfahrbarer Exotik ist zu vermeiden, da wissenschaftliche Reflexion stets auf allgemeinen formallogischen Gesetzen beruhen sollte. Hinsichtlich des Nachvollzugs der Darlegungen ist demnach von der Universalität des Kausalitätsprinzips als heuristischer Erkenntnisquelle auszugehen. Als diskursive Orientierung dient schließlich die Existenz anthropologischer Konstanten. Ansonsten wäre das Fremdverstehen eine unmögliche Aufgabe, insofern es „durch die objektive kulturelle Bedingtheit einerseits“ und „die subjektive Projektion aus ganz verschiedenen Interessen andererseits“ zwischen einer aktiven Annäherung und Ausgrenzung oszillierte und daher immer bloß eine „imaginative Interpretation“ bliebe“ (Li 2009: 143).

Alle am Lernprozess Beteiligten haben selbstverständlich darauf zu achten, dass Kategorienfehler vermieden werden. Vor allem aber ist stets in Erinnerung zu rufen, dass ein Teil niemals das Ganze repräsentiert und eine spezifische kulturelle Erscheinungsform selbstverständlich nicht eine gesamte Kultur widerspiegelt.

Zur Fairness einer interkulturell-reflexiven Methodologie gehört es, symmetrisch vorzugehen, d. h. im Unterricht nur das an der anderen Konzeption und der durch sie repräsentierten Kultur zu kritisieren, was in ähnlicher Weise auch an der eigenen Kultur kritisiert werden könnte. So müsste der angenommenen „Beliebigkeit“ der einen Seite beispielsweise die „Starrheit“ bzw. „Borniertheit“ der anderen Seite gegenübergestellt werden. Mit Blick auf den Sprachgebrauch ist letztlich darauf zu achten, sich so differenziert wie möglich zu artikulieren: Eine „deutsche Ethik“ ist eine in Deutschland, in deutscher Sprache oder im Kulturraum Deutschlands entwickelte Ethik und nicht eine Konzeption, die als „deutsch“ oder „typisch deutsch“ erachtet werden könnte.

Genauso wenig lässt sich „ein Deutscher“ töten, sondern schlimmstenfalls ein Mensch, der über die deutsche Nationalität verfügt.

Zugegebenermaßen ist es in der beruflichen Bildung nicht möglich, grundsätzlich kulturelle Eigenheiten, ideengeschichtliche Verzweigungen und philosophische Traditionen diverser Ethnien kennenzulernen und diese in der eigenen Denkarbeit zu berücksichtigen. Die Reflexion der eigenen kulturellen Identität und geistesgeschichtlichen Prägung auf der Grundlage uns fremder Kulturen und ethischer Konzeptionen ist nur exemplarisch durchführbar. Ein zentrales Kriterium für die Auswahl relevanter Positionen ist – unabhängig von ideologischen Ausrichtungen und Modeerscheinungen – letztlich der geschulte Blick auf die historischen, politischen und gesellschaftlichen Verflechtungen sowie ökonomischen Erfordernisse der eigenen (Migrations-)Gesellschaft. Die exemplarische Beschäftigung mit indischer, arabisch-islamischer, aber auch chinesischer Philosophie drängt sich in diesem Sinne geradezu auf: Die zunehmend arbeitsmarktbezogene, geo- und wirtschaftspolitische Bedeutung Indiens und Chinas sowie islamisch geprägter Staaten macht eine differenzierte Auseinandersetzung mit den aufsteigenden (Welt-)Mächten vor allem langfristig zwingend erforderlich. Migrationsbedingte Veränderungen und global vernetzte Arbeitsmärkte werden langfristig in sämtlichen Berufszweigen ein interkulturell-ethisches Bildungsverständnis einfordern.

Sehr viel vom kulturellen Selbstverständnis, dessen sollte sich schließlich jeder an beruflichen Bildungsprozessen Beteiligte bewusst sein, rührt aus einem Modus der Abgrenzung und Unterscheidung her: anders zu sein als das andere Volk, anders sogar schon als das nächste Dorf oder schlichtweg als der andere Mensch. Die Entwicklung verschiedener Kulturen ist nachweislich ein Grundelement der Menschheitsgeschichte. Angesichts der Begegnungen diverser Kulturen im Zeichen global-unifizierender Tendenzen, die es in der Moderne aufgrund wirtschaftlicher und kommunikativer Dynamiken zugleich aber auch gibt, stellt sich die Notwendigkeit einer kontroversen Debatte um die Art und Konsequenzen der einzelkulturellen Jeweiligkeit und der damit verbundenen kulturspezifischen Befindlichkeit. Die „Zukunft des menschlichen Lebens“, so Jörn Behrmann, Gründungsmitglied des Kaiserswerther Instituts für Xenologie, in seiner Studie zu einer „Basis der Kultur des Friedens“, erfordert „einen harmonischen Entwicklungsprozess interkultureller Beziehungen“ unter Berücksichtigung „unterschiedlicher Wahrnehmungen und unterschiedlicher Wahrscheinlichkeiten“ (Behrmann 2007: 248).

Die Themen und Inhalte der interkulturellen Ethik und Ethikdidaktik, wie sie exemplarisch am Beispiel der Gita aufgezeigt worden sind, so ist zu

resümieren, eignen sich wie kaum ein anderes Thema, um berufliche Handlungskompetenz zu entfalten: Alle am Bildungsprozess Beteiligten werden dazu veranlasst, sich integrativ in den Dimensionen Sach-, Selbst- Sozial- und Fachkompetenz zu entfalten. Sie erweisen sich im optimalen Fall als bereit, diskursiv, polyperspektivisch, kritisch und interkulturell in beruflichen Anforderungssituationen zu handeln sowie Handlungsmöglichkeiten losgelöst von einem einseitigen Eurozentrismus weiterzuentwickeln.

Literatur

- Advaita Ashrama (Hrsg.): Complete Works of Swami Vivekananda. <https://advaitaashrama.org/cw/content.php> [Zugriff: 01.06.2019].
- Albus, Vanessa (2021): Auf Spurensuche einer interkulturellen Philosophiedidaktik. In: Glitza, Ralf/Albus, Vanessa (Hrsg.): Kulturelle Phänomene und philosophische Herausforderungen. Impulse für Bildungsprozesse in Theorie und Praxis. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag, S. 21–31.
- Bartsch, Markus (2009): Man kann vom Tao nicht zu einem Schulmann sprechen oder: Wie ist interkultureller Ethikunterricht möglich? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3, S. 220–229.
- Behrmann, Jörn (2007): Xenologie: Harmonie interkultureller Beziehungen in der Weltinnenpolitik als Basis der Kultur des Friedens. In: Paetzold, Heinz/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hrsg.): Interkulturelle Philosophie. Weimar: Verlag der Bauhaus-Universität Weimar, S. 248–255.
- Bohlken, Eike/Borowski, Michael/Freitag, Marcus/Sturm, Nanina Marika (2021): Ethik – Orientierungshilfe im beruflichen Handeln. In: Trappe, Tobias/Wächterowitz, Heike (Hrsg.): Studiengang Polizeivollzugsdienst NRW – eine Orientierung. Hilden: Verlag Deutsche Polizeiliteratur, S. 85–88.
- Brück, Michael von (2007): Bhagavad Gita: Der Gesang des Erhabenen. Frankfurt a. M./Leipzig: Verlag der Weltreligionen (Insel).
- Brüning, Barbara (2016): Ethik / Philosophie. Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Brun, Georg/Hirsch Hadorn, Gertrude (2014): Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen. 2. Auflage. Zürich: utb.
- Dasgupta, Surendranath (1991): A History of Indian Philosophy. Vol. II. Reprinted. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Deussen, Paul (1921): Sechzig Upanishad's des Veda. 3. Aufl. Leipzig: Brockhaus.
- Hiriyanna, Mysore (1975): Outlines of Indian Philosophy. 10. Auflage. London: George Allen & Unwin Ltd.

- Hoppe, Eva/Körner, Uwe/Luther, Ernst/Nitsche, Angelika (1995): Ethik. Arbeitsbuch für Schwestern und Pfleger. Reinbek: LAU-Ausbildungssysteme.
- Kämpchen, Martin (2021): Die Bhagavadgita verstehen. In: Glasenapp, Helmuth von (Hrsg.): Bhagavadgita. Das Lied der Gottheit. Ditzingen: Reclam, S. 7–24.
- Kiesel, Doron/Volz, Fritz Rüdiger (2008): Anerkennung und Intervention. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. Auflage. Opladen: Springer VS, S. 67–80.
- Leufgen, Matthias (2015): Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in der Gesundheitspflege. Ethisches Verhalten durch die Würdigung kultureller und religiöser Gewohnheiten. Lage: Jacobs Verlag.
- Li, Shuangzhi (2009): Dekodierung vs. Misreading. Überlegungen zur interkulturellen Rezeption der chinesischen Gegenwartslyrik in Deutschland. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Schweiger, Irmy (Hrsg.): Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 141–148.
- Majmudar, Armit (2018): Godsong. A Verse Translation of the Bhagavad-Gita, with Commentary. New York: Alfred A. Knopf.
- Melzer, Friso (1962): Indien greift nach uns. West-östliche Begegnungen mit dem modernen Hinduismus. Stuttgart: Quell Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Vorläufiger Bildungsplan für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den schulischen Teil der Fachhochschulreife vermitteln (Bildungsgänge der Anlage C APO-BK) Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Düsseldorf 2021, https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/c/wirtschaft_und_verwaltung/bfsc_wuv_pph.pdf [Zugriff: 01.06.2023].
- Münnix, Gabriele (2005): Philosophie, Didaktik und Interkulturalität. In: Martens, Ekkehard/Gefert, Christian/Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik. Münster: LIT, S. 99–124.
- Mylius, Klaus (1997): Die Bhagavadgita: Des Erhabenen Gesang. München: dtv.
- Ott, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Quindel, Ralf (2001): Unterschiede anerkennen. Ethikdiskurse in der interkulturellen Kommunikation. Psychologie und Gesellschaftskritik, 25, 2, S. 53–73.
- Radhakrishnan, Sarvepalli (1955): Indische Philosophie. Bd. 1. Darmstadt: Holle Verlag.
- Radhakrishnan, Sarvepalli (1958): Die Bhagavadgita. Mit dem indischen Urtext verglichen und ins Deutsche übersetzt von Siegfried Lienhard. Baden-Baden: Siegfried Lienhard Verlag.

- Riemann, Gerhard/Dünnebier, Jürgen (Hrsg.) (1989): Bhagavadgita: der vollständige Text mit dem Kommentar Shankaras. München: Droemer Knaur.
- Steenblock, Volker (2013): Zur Bedeutung der Kulturwissenschaften für die Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/zur-bedeutung-kulturwissenschaften-kulturelle-bildung> [Zugriff: 29.05.2019].
- Steenblock, Volker (2018): Philosophie und Lebenswelt. Band II. Beiträge zu Bildung und Kultur. Hannover: Siebert Verlag.
- Scholtz, Gunter (1991): Zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis. Zu Grundlage und Wandel der Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schreiner, Peter (1984): Begegnung mit dem Hinduismus. Eine Einführung. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Schroeder, Leopold von (Hrsg.) (1980): Bhagavadgita. In: Diederichs Gelbe Reihe: Bhagavadgita – Ashtavakragita. 2. Auflage. Düsseldorf/Köln: Diederichs.
- Trappe, Tobias (Hrsg.) (2013): Ausgewählte Probleme der Verwaltungsethik 1. Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Wurm, Paul (1874): Geschichte der indischen Religion im Umriss dargestellt. Basel: Volksverein-Verlag.

Ethik als Professionsethik – eine Konzeption für das berufliche Handeln in sozialen Arbeitsfeldern, in der öffentlichen Verwaltung und in der Polizei

Ruth Großmaß

1 Einleitende Überlegungen

In allen Berufen, bei deren Ausübung in private Beziehungen oder in die Persönlichkeitsrechte der Einzelnen eingegriffen wird, ist heute (neben dem Rechtsrahmen auch) Ethik¹ als eine das berufliche Handeln regulierende Dimension ein Thema. Und dies nicht nur bei den medizinischen Berufen, im Erziehungssektor und in der Sozialen Arbeit, sondern auch bei Tätigkeiten in der öffentlichen Verwaltung und der Polizei. Erste Anlässe, um über das Ethos eines Berufes nachzudenken, stellen häufig Verstöße gegen gesellschaftlich geteilte Vorstellungen von „guter Praxis“ dar oder aber gravierende Fälle von Missbrauch der mit der beruflichen Rolle gegebenen Macht. Bei all diesen Berufen scheint es ein Spannungsverhältnis zwischen Bürger- und Persönlichkeitsrechten auf der einen Seite und den professionellen Interventionsmöglichkeiten auf der anderen Seite zu geben. Schaut man sich die Beschäftigung mit Ethik in den jeweiligen Fachdiskursen an, dann fällt jedoch auf, dass nicht diese Gemeinsamkeit zum Ausgangspunkt ethischer Überlegungen wird. Im Zentrum

1 Die für diesen Beitrag zentralen Begriffe „Ethik“, „Moral“, „Ethos“, „Profession“ werden hier bereits vorwegnehmend verwendet. Definitionen, die einen präzisen Gebrauch der Termini ermöglichen, werden im Weiteren nachgeliefert, jeweils mit dem für die hier entwickelte Konzeption relevanten Fokus.

stehen vielmehr Spezifika der jeweiligen Tätigkeiten: heilen, pflegen, erziehen, helfen und schützen. Dabei grenzen sich die Berufe eher voneinander ab, als dass sie sich in einem gemeinsamen Kontext sähen. Ein weiterer Unterschied wird deutlich, wenn man eine historische Perspektive einnimmt. Das Erfordernis einer berufsspezifischen Ethik taucht in den einzelnen Berufsfeldern nicht gleichzeitig auf, sondern zeitlich versetzt. Medizinethische Fragen werden seit der Mitte des 20. Jahrhunderts debattiert und nehmen seit den 1990er Jahren eine systematische Form an. Vergleichbare Diskurse beginnen in den 1970er Jahren in den Pflegewissenschaften, in der Sozialen Arbeit und der Erziehung. Für die Polizei und die öffentliche Verwaltung finden sich berufsinterne Diskussionen zu Ethik seit Beginn dieses Jahrhunderts. Um die Möglichkeiten einer diese Differenzen übergreifenden Konzeption von beruflicher Ethik prüfen zu können, ist daher vorweg eine sozialphilosophische bzw. sozialtheoretische Einordnung erforderlich, die Gemeinsamkeiten wie Differenzen herausarbeitet.

Zwei Fragen gilt es zu klären, will man die Gemeinsamkeiten des Ethik-Bedarfs in den angesprochenen Berufen zum Ausgangspunkt für konzeptionelle Überlegungen nehmen. Die eine Frage betrifft die Nähe bzw. die Distanz der angesprochenen Berufsfelder zueinander – sind sich diese so nah, dass man ethische Aspekte und Probleme des Handelns im Beruf gleich oder ähnlich verhandeln kann? Die zweite Frage betrifft die in den Fachdiskursen anzutreffende Selbstzuschreibung als „professionell“ bzw. die im Zusammenhang mit Ethik stattfindende Forderung nach mehr „Professionalität“ – steckt in dieser Bezugnahme auf „Profession“ mehr als der Anspruch auf einen Titel, der durch eine Anlehnung an die „freien“ Berufe des Arztes oder Anwalts Prestige verspricht? In sozialhistorischer Perspektive hängen die Antworten auf beide Fragen zusammen, erweist sich doch der Bedarf an „Ethik“ als ein genereller Effekt neuerer gesellschaftspolitischer Entwicklungen. Denn alle hier angesprochenen Berufe sind in ihrer heutigen Form aus demselben Prozess gesellschaftlicher Modernisierung hervorgegangen, einem Prozess, der das Sozialgefüge westlicher Gesellschaften ebenso geprägt hat wie deren politisches Selbstverständnis als Demokratien.

Meine eigenen Überlegungen zum Konzept der „Professionsethik“ sind im Kontext der Sozialen Arbeit entstanden und bezogen sich zunächst auch nur auf dieses berufliche Feld. Bei der Untersuchung der Gründe dafür, warum die Verpflichtung auf eine Moral des Helfens lange Zeit implizit bleiben konnte, um dann mit Beginn der 1970er Jahren zu einer expliziten Aufgabe der beruflichen Ausbildung zu werden, bin ich jedoch auf vielfache Verbindungen zu an-

deren sozialen und pflegenden Berufen² gestoßen. Nicht nur das weitgehende moralische Versagen während des Nationalsozialismus³ teilt die Soziale Arbeit mit Gesundheits- und Erziehungsberufen, auch eine Entwicklung hin zum eigenständig handelnden Beruf lässt sich in all diesen gesellschaftlichen Feldern beobachten. Sowohl die gesellschaftlichen und politischen Verwerfungen als auch die erkennbaren wohlfahrtsstaatlichen Fortschritte lassen sich den komplexen Veränderungen der westlichen Moderne⁴ zuordnen. Die Entstehung von Berufen mit eigenständiger Fachlichkeit lässt sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in der Gesundheitsversorgung, in der (auch außerschulischen) Erziehung und bei den sozialen Hilfen beobachten. Aus weitgehend lebensweltlich verankerten sozialen Tätigkeiten wurden (in einem längeren historischen Prozess) Berufe, die sich bis heute weiter ausdifferenzieren und professionalisieren. Inzwischen werden sie nicht nur in anspruchsvollen praxisbezogenen Ausbildungen erlernt, sondern auch durch ein akademisches Studium mit den für die Praxis relevanten Wissenschaften verknüpft. So entsteht im beruflichen Handeln eine Expertise, die es von den lebensweltlichen Vollzügen abhebt und eigenständige analytische und methodische Entscheidungen möglich macht. Damit entsteht aber zugleich ein Spannungsverhältnis zu den lebensweltlichen Care- und Erziehungstätigkeiten, denen diese Expertise fehlt, die jedoch Bestandteil des privaten Lebens sind und zur Basis des gesellschaftlichen Zusammenhalts gehören.⁵

Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert sind vergleichbare Entwicklungen auch in Berufen der öffentlichen Verwaltung und der Polizei zu beobachten. Trotz dieser – phasenverschoben auftretenden – Übereinstimmung lassen sich die Merkmale des Professionalisierungsprozesses der Caring-Berufe nicht einfach auf Polizei und öffentliche Verwaltung übertragen. Es gibt wichtige Gemeinsamkeiten, die darauf beruhen, dass alle hier angesprochenen Berufe nicht

-
- 2 Die angesprochenen Berufe der sozialen Unterstützung, der Erziehung und der Gesundheitspflege können als Caring-Berufe zusammengefasst werden.
 - 3 Dieses „Versagen“ ist von Hannah Arendt in aller Deutlichkeit analysiert worden – nicht als Spezifikum des beruflichen Handelns, sondern allgemein auf die Entscheidungsmöglichkeiten von Personen bezogen (vgl. Arendt 2006: 15–17).
 - 4 Der Begriff „Moderne“ ist nicht wertend gemeint, sondern wird als eine beschreibende soziologische Kategorie verwendet. Mit „Moderne“ wird ein längerer historischer Prozess gesellschaftlicher Ausdifferenzierung bezeichnet, der die Entstehung von Lohnarbeit, die zunehmende Bedeutung von Bildung und Wissenschaft genauso umfasst wie Kapitalwirtschaft und Kolonialismus.
 - 5 Auch die zahlreich erscheinenden Ratgeber für den Alltag lebensweltlichen Erziehens, Pflegens und Helfens bestätigen diese Spannung eher, als dass sie sie aufheben.

nur Ausführungsbeauftragte von Regierungen und Exekutivmacht sind, sondern mit eigenem fachlichem Know-how *zwischen* Staat und Bürgern tätig werden. Es gibt aber auch relevante Unterschiede, die sichtbar werden, sobald man dieses „Zwischen“ genauer anschaut: Das im beruflichen Handeln praktizierte Verhältnis von Staat und Bevölkerung ist unterschiedlich. Auftrag der Polizei ist es, die *staatliche Gewalt direkt zu vertreten* und physisch auszuüben. Wie die staatliche Gewalt im Einzelnen ausgeübt wird, unterliegt historischen Veränderungsprozessen, sowohl hinsichtlich der Auftragsformulierung als auch hinsichtlich des Einsatzes von Techniken und Waffen. Für die BRD lässt sich bei den normativen Grundlagen ein Prozess der Liberalisierung und Demokratisierung beobachten. Der rechtsstaatliche Rahmen der Polizeiarbeit ist ausgearbeitet und präzisiert worden und die *Schutzaufgaben* hinsichtlich der persönlichen Sicherheit der Bürger und Bürgerinnen sowie für ethnische und religiöse Gemeinschaften haben zugenommen; sie haben inzwischen einen vergleichsweise großen Anteil an der alltäglichen Arbeit.

Die Aufgaben der öffentlichen Verwaltung wiederum sind durch ein Verhältnis zwischen Staat und Bürger bestimmt, das Gemeinsamkeiten mit polizeilichen Aufgaben hat, dennoch aber von der Polizeiarbeit unterschieden werden muss. Die öffentliche Verwaltung ist mit der Umsetzung gesetzlicher Entscheidungen in wirksame Maßnahmen (= Dispositive) betraut und muss dazu im Kontakt mit den Bürgerinnen und Bürgern den *Transfer auf den Einzelfall* gestalten. Auch im Bereich der Administration haben seit den 1980er Jahren Liberalisierungen stattgefunden (Wechsel von einer Haltung des Verordnens zu Service); Anspruchsberechtigungen auf Bürgerseite bekommen eine größere Bedeutung. Dies ist allerdings damit verbunden, dass eine hierarchisierende Ausdifferenzierung unterschiedlicher Statusgruppen deutsche Bürgerinnen und Bürger, EU-Bürgerinnen und -Bürger, Personen aus Drittländern, Flüchtlinge, Asylbewerberinnen und -bewerber) Auswirkung auf Themen des Alltagslebens hat. Trotz der spezifischen Besonderheiten der Berufe in Verwaltung und Polizei unterscheiden sie sich in ihrem Staatsbezug gleichermaßen von den Caring-Berufen: Sie stellen keine Verberuflichung ursprünglich lebensweltlicher Tätigkeiten dar, sondern lassen sich direkt der *Funktionstüchtigkeit und Sicherung des politischen Systems* zuordnen.⁶

6 Die angesprochene Differenz lässt sich gut an systemtheoretischen Einordnungen bzw. den damit verbundenen sehr unterschiedlichen Problemen erkennen: zu staatlicher Gewalt s. Luhmann 2000: 192–242, zu Verwaltung s. Luhmann 1966: 63–92, 2021; zum Changieren von Erziehung zwischen Interaktionssystem und Gesellschaftssystem (= Schule) s. Luhmann 2002; zur Markierung der Systemseite von Sozialer Arbeit vgl. Maaß 2009.

Demgegenüber ist das Verhältnis der Caring-Berufe zum Staat durch eine deutlich engere Verflechtung mit *zivilgesellschaftlichen Strukturen* bestimmt: Die Gesundheits- und Erziehungsberufe sind wie die Soziale Arbeit im Verlauf gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (seit dem 18. Jh.) aus einem *gesellschaftlichen Hilfeauftrag* entstanden. Sie dienen der *Sicherung des sozialen Zusammenhalts*. Historisch findet eine Verschiebung lebensweltlicher Versorgungshandlungen – abgesichert durch Charity-Moral und durch Interessen intergenerationaler Kontinuität⁷ – hin zu wohlfahrtsstaatlicher Verantwortung statt. Auch in der beruflichen, wohlfahrtsstaatlich organisierten Form von Caring und Nothilfe hält sich lange eine Bindung an die entsprechenden lebensweltlichen Tätigkeiten, eine wachsende Fachlichkeit in Wissen und Methoden führt schrittweise aus dieser Bindung heraus. Insgesamt aber bleiben die Handlungsspielräume auch für die professionell Handelnden groß. Die Nähe zu den bereits früher entstandenen traditionellen Professionen – Medizin, Recht, Seelsorge – ist deshalb groß und ethische Pflichten als *professionsethische* zu entwickeln ist entsprechend naheliegend.

Die historische Entwicklung der Berufe in Polizei und Verwaltung lässt eine umgekehrte Bewegungsrichtung erkennen: Funktionen staatlicher Gewalt werden an Berufe übergeben, die über eigenes Fachwissen und entsprechende Methodenkenntnisse verfügen und so in der Ausübung ihrer Tätigkeit *Spielräume für eigene Handlungsentscheidungen* gewinnen.⁸ Für die Nutzung solcher Spielräume sind normative Kriterien erforderlich, die über die staatlichen Regularien des jeweiligen Bereichs hinausgehen und die Handlungsperspektive der professionellen Akteure reflektieren. So entsteht auch hier ein auf den Beruf bezogener Ethik-Bedarf. Diese Ethik ist – wie die der Caring-Berufe – in der *Position des „Zwischen“* begründet. Sie hilft den Spielraum konkreter Handlungsentscheidungen angemessen zu gestalten: Bei jedem Einsatz, jeder Verordnung werden neben dem Handlungsauftrag, neben dem Know-how von Polizeiarbeit bzw. Administration auch Bürger- und Persönlichkeitsrechte sowie die Kriterien sozialer Gerechtigkeit zum Maßstab *guter* Professionalität.

Gemeinsam – so lassen sich diese Überlegungen zusammenfassen – ist den Berufen der Polizei, der öffentlichen Verwaltung und den Caring-Berufen die Position des Zwischen. Sie stellt den beruflichen Akteuren Handlungsspielräume bereit, die wegen der Bindung an Staat bzw. Gesellschaft auf der einen Seite und an Bürgerinteressen und -rechte auf der anderen Seite der ethischen

7 Dabei geht es um Erbschaft ebenso wie um die Verknüpfung der Versorgung von Kindern und alten Menschen, oft bezeichnet als informeller Generationenvertrag.

8 In der Terminologie Foucaults bildet sich darin eine Transformation von Herrschaft in (produktive) Macht ab.

Reflexion bedürfen. Diese Gemeinsamkeit ermöglicht eine Konzeption von beruflicher Ethik als Professionsethik. Die genannten Differenzen aber führen im Detail zu unterschiedlichen ethischen Fragen, Problemen und Konfliktsituationen, die in der Ausgestaltung der Professionsethik berücksichtigt werden müssen. Zunächst aber zu der von allen hier angesprochenen Berufen nutzbaren Konzeption von Professionsethik.

2 Warum Ethik⁹ als Professionsethik konzipieren?

Auch wenn ich die Begriffe „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionsethik“ bisher schon beschreibend verwendet habe, ist das Konzept einer Professionsethik keineswegs voraussetzungslos. Für dessen theoretische Fundierung nehme ich auch hier die Ethik in der Sozialen Arbeit zum Ausgangspunkt.

In den Studiengängen der Sozialen Arbeit, in denen das Fach „Ethik“ heute etabliert ist, werden auch andere Wege der Begründung des Faches beschritten. Wir finden, dem angelsächsischen Vorbild folgend, „ethics“ (= aus einer generellen normativen Verpflichtung heraus entwickelte Richtlinien und Verhaltenskodizes). Wir finden auch Ableitungen aus weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen (wenn z. B. von „demokratischen Werten“, vom „christlichen Menschenbild“ oder von „muslimischer Verantwortung“¹⁰ ausgegangen wird). Und – in einigen Konzepten der Sozialen Arbeit wird „Ethik“ als Teil eines „dritten Mandats“¹¹ gesehen.

Philosophisches spielt bei fast allen berufsbezogenen Ethik-Konzepten zumindest implizit eine Rolle, wenn beispielsweise moralisch gehaltvolle Begriffe wie „Verantwortung“ oder „Würde“¹² genutzt oder „Klassiker“ zitiert und gelesen werden. Methodisch wird häufig auf Verfahren der Deliberation zurückgegriffen. Auf den ersten Blick scheinen diese Ansätze in Bezug auf zentrale

9 „Ethik“ wird hier und im Weiteren als die Disziplin verstanden, die moralische Fragen und Überzeugungen einer (philosophischen) Reflexion unterzieht, und zwar aus der Perspektive der handelnden Akteure. „Moral“ bezeichnet demgegenüber „die Gesamtheit der Überzeugungen vom normativ Richtigen und vom evaluativ Guten sowie der diesen Überzeugungen korrespondierenden Handlungen“ (vgl. Düwell et al. 2002: 2).

10 Der explizite Bezug auf den Islam ist noch eher selten, kommt aber vor, s. z. B. das muslimische Seelsorge Telefon in Berlin: <https://www.mutes.de> [Zugriff: 16.02.2024].

11 S. hierzu Staub-Bernasconi 2019: 83–97, gemeint ist die relative Autonomie professionellen Handelns auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen und ethischen Fundierung – wobei Ethik im Kern als Menschenrechtsorientierung verstanden wird.

12 Zur Schwierigkeit des Umgangs mit „dünnen“ und „dichten“ Begriffen vgl. Appiah 2007: 69–71.

Themen und Didaktik nicht völlig verschieden zu sein von professionsethischen Zugängen. Allerdings lenken die jeweils zum Ausgangspunkt genommenen Grundüberzeugungen die Textdeutung und das Spektrum der einbezogenen Themen, wodurch Fokussierungen entstehen, die für Studierende oder Praktikerinnen und Praktiker schwer zu überprüfen sind.

Demgegenüber möchte ich dafür plädieren, die Begründung für eine berufsbezogene Ethik ebenso wie deren zentrale Themen aus den Spezifika der Berufe abzuleiten, die zum Bedarf an Ethik geführt haben. Relevantes Merkmal ist die Entstehung fachlicher Handlungsspielräume, die sich nicht allein mit Hilfe gesetzlicher Vorgaben oder amtlicher Aufträge ausfüllen lassen, sondern situations- und fallangemessene Einzelentscheidungen erfordern. Bis in die 1970er Jahre hatte man es für ausreichend gehalten, Fachlichkeit und Handlungsmethodik¹³ *wissenschaftlich* zu begründen. Zwei grundlegende Erfahrungen haben jedoch deutlich gemacht, dass dabei wichtige Aspekte des beruflichen Handelns unreflektiert bleiben. Da ist zum einen die Erfahrung der Praktikerinnen und Praktiker, dass im Berufsalltag Situationen vorkommen, die trotz fachlicher Kompetenz und trotz Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse keine eindeutig „guten“ Entscheidungen zulassen (sondern in Dilemmata führen). Zum anderen zeigen öffentlich gewordene Übergriffe in Sozialer Arbeit, Gesundheitsberufen und Erziehung sowie der überzogene Einsatz von Sanktionen/Gewalt in Polizei und öffentlicher Verwaltung, dass auch Angehörige dieser Berufsgruppen nicht per se auf der Seite des „Guten“ stehen. Dies hat das Bewusstsein für die heikle Seite der Beziehung zwischen Professionen und Bürgerinnen und Bürger gestärkt. Interventionen in Lebenswelt und Privatsphäre sind *immer* heikler Natur – auch dann, wenn man sie fachlich begründen kann. Ethische Schulung und Reflexion des fachlichen Handelns werden daher auch in den „neuen“ Professionen zur Bedingung gelingender Berufsausübung. Dabei reicht es nicht, die (zukünftigen) Praktikerinnen und Praktiker nun auch mit ethischem Wissen zu versorgen. Es gilt vielmehr, sie in die Lage zu versetzen, das eigene Handeln ethisch zu reflektieren.

Als Fazit der voranstehenden Überlegungen lässt sich formulieren: Medizinische Berufe, Tätigkeiten in der Schule, der Sozialen Arbeit, in der öffentlichen Verwaltung oder bei der Polizei haben ein gemeinsames Merkmal: Sie übernehmen *im Auftrag des Gemeinwesens* Aufgaben (politische und soziale Sicherheit, Bildung und Gesundheit), die mit Eingriffen in die Privatsphäre der Bürgerinnen und Bürger verbunden sind – ein Merkmal, das sie mit den

13 S. z. B. Konzepte der „sozialen“/„pädagogischen“ Diagnose (in der Sozialen Arbeit/der schulischen Pädagogik), oder den Anspruch der selbstständigen „Befundung“ in der Physiotherapie.

klassischen Professionen¹⁴ teilen. In der beruflichen Praxis entstehen – im Spannungsfeld von gesetzlichen Grundlagen, fachlicher Kompetenz und situativen Herausforderungen – *Handlungsspielräume*, innerhalb derer Entscheidungen zu treffen sind, die nicht einfach aus normativen Richtlinien und Fachwissen abgeleitet werden können. Genau hier liegt der Grund für die Erarbeitung einer auf das berufliche Handeln bezogenen Ethik.

Eine solche Ethik hat die Aufgabe, die sich aus der Position des Zwischen ergebenden Konflikte und Verführungen zu untersuchen. In ihrer fachkundig ausgearbeiteten Form stellt die berufsbezogene Ethik dann moralphilosophisches Wissen und handlungsbezogene Reflexionsmethoden zur Verfügung, die es den einzelnen Akteuren der beruflichen Praxis ermöglichen, mit den Anforderungen des Arbeitsfeldes in sachkundiger *und* verantwortbarer Weise umzugehen. Eine entsprechend ausgearbeitete und in der beruflichen Bildung etablierte Professionsethik versetzt in die Lage,

- die eigene Rolle im gesellschaftlichen Gefüge zu verstehen,
- ein klares Gespür für die eigene Kompetenz und deren Grenzen zu entwickeln,
- das Heikle vieler Interventionen zu akzeptieren und verantwortbare Lösungen auch für schwierige Entscheidungen zu finden.

Und: Sie sollte dabei helfen, so etwas wie ein „gutes“ berufliches Leben zu gestalten.¹⁵

Eine solche Professionsethik muss es immer wieder erneut ermöglichen, von den Routinen der beruflichen Praxis Abstand zu nehmen, sozialwissenschaftliche Einzelerkenntnisse auf ihre Relevanz für den Einzelfall zu überprüfen und normative Kriterien zu diskutieren. Moral- und Sozialphilosophie stellen hierfür wichtige Ressourcen bereit. Denn zum einen bedeutet die Auseinander-

14 Um dem hier verwendeten Kriterium für Profession/Professionalisierung zu folgen, ist es nicht erforderlich, ein anspruchsvolles Konzept von Profession (= entwickelte akademische Disziplin, anerkannte Berufsverbände, Fachzeitschriften und Fachtagungen, geregelte Ausbildung, transparente Honorarregularien) vorauszusetzen. Ich verwende den Begriff „Professionsethik“ wegen des Anspruchs auf fachliche Eigenständigkeit und Handlungskompetenz. Zur Ambivalenz der sich professionalisierenden sozialen Berufe s. Bourdieu 2001: 202–204.

15 Dies gilt nicht nur in dem Sinne, dass „gute Praxis“ zu mehr Arbeitszufriedenheit beiträgt. Ethische Reflexion des eigenen beruflichen Handelns wirkt auch insofern als Moment der Selbstsorge, als sie dabei unterstützt, pauschale Zuschreibungen von Verantwortung (= responsibility) in situationsbezogene Verantwortbarkeit (= accountability) zu transformieren. Ethische Reflexion liefert zudem Argumente für die Verteidigung (fachlich begründeter) Handlungsspielräume und für die Zurückweisung (quantitativ wie qualitativ) unzumutbarer Anforderungen.

setzung mit moral- und sozialphilosophischen Texten eine Distanzierung von den im Berufsfeld angelegten moralischen wie fachlichen Selbstverständlichkeiten. Möglich wird die Distanznahme von den EntscheidungsROUTINEN der Praxis ebenso wie die Einnahme einer nachdenklichen, sich für andere moralische Normen öffnenden Haltung zur eigenen Moral. In Seminaren, Fallbesprechungen und Supervisionssitzungen können auch kontroverse Debatten über Fragen des Sollens geführt werden, ohne in die Streitanfälligkeit moralischer Alltagsgespräche zu geraten.¹⁶ Aus der Vielfalt moralischer Erfahrungen¹⁷, die sich in der philosophischen Tradition finden lassen, können neue Einsichten gewonnen werden. Moralphilosophische Diskussionen laden allerdings auch dazu ein, den im engeren Sinne professionsethischen Themenbereich zu verlassen und allgemeine, manchmal maximal-moralische Positionen¹⁸ zu beziehen. Verweise auf die Differenz zwischen beruflich relevanten ethischen Fragen und den Überzeugungen einer persönlichen Moral sind in solchen Diskussionen genauso erforderlich wie die Unterscheidung von beruflichem Engagement und dem politischen Engagement als Bürgerin oder Bürger. Im Zentrum des Studien- oder Unterrichtsfaches Ethik stehen Fragen der Berufsrolle und die Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen des Berufsalltags. Es geht vor allem darum, Übung in der phänomenologischen Beschreibung von Handlungssituationen zu gewinnen und im Umgang mit schlüssigen/unschlüssigen Argumentationslinien¹⁹ sicherer zu werden.

3 Ein Vorschlag zur Methodik: ethical reasoning²⁰

In Diskussionen über das Fach Ethik in der beruflichen Bildung taucht schnell die Frage auf, wie sich die gewonnenen Einsichten in die Berufspraxis umsetzen lassen. Auch hierzu ein paar Hinweise: Regularien zu erlassen, die Handlungsabläufe fest vorgeben, ist der Kompetenz des fall- und situationsbezogenen

16 Am deutlichsten hat Niklas Luhmann dieses Risiko moralischer Kommunikation herausgearbeitet (vgl. Luhmann 2008: 280).

17 Vgl. hierzu Appiah 2009: 128–133.

18 Die Professionsethik beschränkt sich auf moralische Fragen und Normen, die im Berufsfeld von Bedeutung sind und strebt für die Grundlage des Handelns eher eine – in der Sprache von Kurt Bayertz (Bayertz 2004) – Minimalmoral an, auf die man sich mit anderen verständigen kann.

19 Ein gutes Beispiel für diese zweite Kompetenz sind die Vorlesungen Michael Sandels. <https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY> [Zugriff: 16.02.2024].

20 Zur genaueren Explikation dieses Verfahrens s. Großmaß 2013.

Handelns nicht zuträglich. Auch ethische Prinzipien (= ethics), wie es sie für die Soziale Arbeit und die Gesundheitsberufe gibt, setzen sich nicht – hat man sie einmal gelernt – nahtlos in einen angemessenen Habitus (= Ethos) um. Um für die im professionellen Handeln gegebenen Spielräume situationsangemessen *gute* Entscheidungen treffen zu können, ist immer wieder erneut *ethische Reflexion* gefragt – Reflexion der eigenen Rolle, der Rechte von Beteiligten und des Schutzes/der Verbesserung des gesellschaftlichen Lebens. Für einige Herausforderungen des beruflichen Alltags – wenn beispielsweise eine Hilfekonferenz geplant, neue Sozialverordnungen umgesetzt oder eine angekündigte Demonstration polizeilich begleitet werden sollen – kann man die Möglichkeiten des „Guten“ vorweg bedenken bzw. im Team oder der Einsatzleitung diskutieren. Viele Alltagssituationen verlangen jedoch schnelle Entscheidungen, für langes Nachdenken und Diskutieren bleibt nicht die Zeit. Beide Anforderungstypen lassen sich bewältigen, wenn ethische Reflexion eingeübt worden ist. Für dieses „Üben“ und für die Nachbereitung heikler Praxiserfahrungen möchte ich ein Verfahren vorschlagen, das am besten mit der englischen Bezeichnung „ethical reasoning“ skizziert ist.²¹

Da sich professionsethische Fragen immer auf Handlungssituationen beziehen, kann ethische Reflexion besonders gut an konkreten Konflikten, Fragen und Fallbeispielen aus der beruflichen Praxis eingeübt und Moral als Teilaspekt des beruflichen Habitus sichtbar gemacht werden. Um überschießendem Moralisieren wenig Raum zu lassen, hat es sich in Lehre und Supervision als sinnvoll erwiesen, jede Fragestellung, jeden Konflikt, jedes Fallbeispiel zunächst unter „fachlichen“ Gesichtspunkten zu analysieren. Dazu gehört auch die Einbeziehung von normativen Vorgaben, in erster Linie der Gesetze, die den Handlungsauftrag erteilen. Ist die fachliche Seite geklärt, dann werden ethisch-moralische Fragen als offene Fragen sichtbar, manchmal als ein ansonsten tabuisierter Rest. Dass auch die berufliche Kommunikation über Moral nicht ohne Risiko ist, zeigt sich bei Fallbesprechungen manchmal in Schweigen, manchmal in der spontanen Äußerung von Empörung oder Erschrecken – beides wichtige Reaktionen, denen Zeit und Berechtigung zugesprochen werden sollte. Für die Weiterarbeit aufzugreifen aber sind die inhaltlichen Positionen zu ethischen Themen und Fragen. Erste Kommentare bestehen meist aus einem Gemisch; persönliche Moral und die beruflichen Erfahrungen der Einzelnen verbinden sich mit normativen Setzungen des Berufsfeldes zu einer moralischen Bewer-

21 Anders als bei dem im Deutschen gebräuchlichen Terminus „Reflexion“ (der *innere* Prozesse des Nachdenkens betont, sodass man immer erst hinzufügen muss, dass es um Austausch und *kollektives Nachdenken* geht) ist im englischen „reasoning“ die *argumentierende Auseinandersetzung* mit heiklen Punkten (issues) zentral.

tung. Solche Bewertungen erfolgen zumeist *emotional* und *intuitiv*. Auch solche eher subjektiven Einschätzungen und Bewertungen lassen sich im gemeinsamen Austausch – gestützt auf philosophische Einsichten – produktiv nutzen.

Gefühle und Intuitionen

Auch wenn Haltungen und Normen, die aus der persönlichen Moral der Einzelnen stammen, nicht unbedingt die Berufsmoral spiegeln, können moralische Gefühle und Intuitionen doch zu einer Ressource für professionelle ethische Kompetenz werden. Aufkommende Gefühle sind wichtige Indikatoren dafür, dass in einer professionellen Situation Moral eine Rolle spielt. Gefühle lassen sich deshalb wie eine Warnlampe benutzen, im Sinne von „Vorsicht! Hier stehen gute/bessere Handlungsoptionen zur Disposition.“ Bei genauerer Analyse lassen sich aufkommenden Gefühlsäußerungen zudem versachlichende Hinweise entnehmen. Gefühle gehören zur habitualisierten Seite menschlicher Ausdrucksformen, sie reagieren schnell und haben etwas Ganzheitliches, sie bewegen innerlich, haben Gedankenanteile und meist auch eine körperlich spürbare Seite (vgl. Demmerling/Landweer 2007: 2–34). Manche Gefühle sind selbst moralischer Art bzw. transportieren ethische Haltungen. Sinnvoll ist es, drei Typen von „moralischen“ Gefühlen zu unterscheiden. Schuldgefühle und Scham (Typ 1) signalisieren das eigene Verstrickt-Sein in ethisch-moralische Konflikte. Mitgefühl oder Mitleid (Typ 2) zeigen an, von welchen Bedürfnissen und Lebenssituationen der Anderen wir uns emotional berühren lassen, wie nah uns etwas geht, das eine andere Person betrifft. Gefühle wie Empörung oder Zorn (Typ 3) signalisieren ein Gespür für Ungerechtigkeit. Zeigt man die unterschiedliche Bedeutung dieser drei Typen moralischer Gefühle für das zur Diskussion stehende Beispiel auf, dann öffnet sich ein Zugang zur Semantik der geäußerten Gefühle. Die Sprecherinnen und Sprecher werden sichtbar, sie können sich erklären und ihren Beitrag differenzieren.

Eine weitere Ressource, die sich für die Entwicklung ethischer Kompetenz nutzen lässt, ist die *intuitive* moralische Einschätzung einer Situation, die sich spontan einstellt – ohne viel Nachdenken, manchmal, nicht immer von moralischen Gefühlen begleitet, immer aber mit einer deutlichen Idee dazu, was in einer gegebenen Situation gut wäre zu tun, was schlecht ist bzw. wo man durch Unterlassung schuldig wird. Auch moralphilosophische Theorien nehmen Intuitionen zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, zeigen dann aber durch Argumente, warum eine Intuition ethisch Geltung beanspruchen kann oder nicht trägt – ein Weg, der sich auch im *ethical reasoning* einschlagen lässt.

Weder aus moralischen Gefühlen noch aus moralischen Intuitionen lassen sich *Gründe für den Geltungsanspruch* der damit verbundenen Normen direkt ableiten. Auch im beruflichen Handeln müssen sich ethische Entscheidungen auf Argumente stützen können – auf Argumente, die Personen mit anderen Gefühlen und Intuitionen zumindest für diskutabel, im günstigen Fall für plausibel halten. Die Argumente für die Geltungskraft einer Intuition stammen nicht aus dieser selbst, sondern müssen mit Bezug auf Fachwissen und Beispiele guter Praxis aus gesetzlichen Rahmenbestimmungen, aus Persönlichkeits- und Menschenrechtsstandards abgeleitet bzw. entwickelt werden. Auf diesem Wege werden Intuitionen in moralische/ethische Urteile transformiert. In der philosophischen Diskussion spricht man von „moralischen Urteilen“, wenn die Bewertungen von Haltungen, Situationen und Handlungen auf der Basis von Gründen erfolgt. Für ein „moralisches Urteil“ kann die Prüfung von Gefühlen und Intuitionen anhand von normativen Gründen eine wichtige Stufe darstellen.

Ethische Begründungen und Urteile

Was aber ist genau gemeint, wenn wir von ethischen Begründungen oder von ethischen Urteilen sprechen? Gemeint ist eine nachvollziehbare, argumentativ gestützte *Begründung des Geltungsanspruchs von Regeln und Normen*, und zwar bezogen auf die zur Diskussion stehende Handlungssituation. Ethische Begründungen helfen prospektiv, verantwortbare Handlungsentscheidungen zu treffen; sie helfen retrospektiv, auch schwierige Entscheidungen gegenüber der Fach-Community und der Öffentlichkeit zu vertreten.²²

Für die Einübung professionsethischer Entscheidungen ist die Kunst des Urteilens zentral. Die ethische Urteilsfindung sollte deshalb auch den Kern fallbezogener Praxisreflexion bilden. Ein ethisches Urteil tritt allerdings nicht an die Stelle der fachlichen Einschätzung, sondern ergänzt diese, konkretisiert den Bezug auf den Einzelfall und ermöglicht Prioritätensetzung. Benötigt wird eine spezielle Kompetenz des Urteilens, mit deren Hilfe normative Einsichten für eine bestimmte Handlungssituation konkret gemacht werden, denn was im Einzelfall gut ist zu tun, lässt sich nicht schlussfolgernd aus einer Theorie des „Guten“ ableiten. Aristoteles nannte diese Kompetenz *Klugheit (phronesis)* (Aristoteles 1967: 189–191 bzw. 1141b9–1142a30); Hannah Arendt hebt hervor, dass es des bewussten Einsatzes des *Vorstellungsvermögens* bedarf, um eine

22 Mit den englischen Termini sind diese beiden Richtungen klarer zu benennen: Prospektiv und im Handlungsprozess selbst geht es um „responsibility“, retrospektiv wird „accountability“ eingefordert.

Situation, an der andere beteiligt sind, angemessen in den Blick zu bekommen (Arendt 2006: 137–149).

Ethische Urteile – das gilt es hervorzuheben – stellen einen besonderen Typ der Argumentation dar, der sich von dem in den Einzelwissenschaften üblichen unterscheidet. Sie beschreiben nicht, was der Fall ist, und stellen keine Thesen auf, die „beweisbar“ wären.²³ Sie beschäftigen sich vielmehr mit dem, was *sein soll*, und versuchen Gründe dafür zu liefern, dass etwas auf eine bestimmte Weise sein bzw. getan werden soll. Sie können überzeugen, plausibel sein, Respekt hervorrufen – Zustimmung erzwingen können sie ebenso wenig wie sicherstellen, dass aus dem Sollen Sein wird.

Im Grunde bedarf jede berufliche Einzelsituation eines fachlichen wie ethischen Urteils. Für viele alltäglich zu treffende und sich im Typ wiederholende Handlungsentscheidungen erübrigt sich eine erneute Reflexion. Sie lassen sich aus dem eingeübten professionellen Habitus und Ethos heraus treffen. Es sind einige mit der gesellschaftlichen Zwischenposition der Berufe besonders eng verbundene Themen, die man der Alltagsroutine nicht überlassen kann, sondern immer wieder neu ethisch reflektieren sollte: Dies betrifft Fragen des Respekts den Personen gegenüber, mit denen man arbeitet. Dies gilt für Fragen der Gerechtigkeit beim Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Und dies gilt für alle Themen, die aus der Spannung zwischen beruflicher Expertise und lebensweltlichem Wissen hervorgehen. Eine immer wieder neue Herausforderung für professionsethisches Nachdenken ist die Bedeutung der mit der Berufsrolle verbundenen Macht.

Konflikte und Dilemmata

Akuter Reflexionsbedarf entsteht, wenn Praktikerinnen und Praktiker in ihrem Alltagshandeln in innere Konflikte oder kontroverse Debatten geraten. In Fallbesprechungen und Supervision werden Erfahrungen aus dem beruflichen Alltag zum Thema, die in der Praxis als unmittelbar bedrängend erlebt werden bzw. Ohnmachtsgefühle auslösen. Manchmal fällt es schwer, eine Entscheidung zu treffen – nicht, weil Wissen fehlt oder der „Fall“ unklar wäre, sondern weil sich wichtige ethische Normen gegenseitig blockieren. Manchmal ist das eigene Urteil klar, die Umsetzung aber kollidiert mit Anweisungen, ökonomischen Gegebenheiten oder sozialrechtlichen Vorgaben. Im ersten Fall spricht man von ethischen oder moralischen Dilemmata, im zweiten Fall von moralischen Konflikten. Was genau ist damit gemeint und wie kann man damit umgehen?

23 Zu den unterschiedlichen Ebenen von „Faktizität und Geltung“ in Sprechakten, die im kommunikativen Handeln wirksam werden, vgl. Habermas 1992.

Unter *moralischen Konflikten* versteht man die Entscheidungsschwierigkeiten, die sich daraus ergeben, dass die Güter, Interessen und Ziele, die in unsere Entscheidungen hineinwirken, unterschiedlicher Natur sind und sich nicht auf ethisch-moralische begrenzen lassen (vgl. Kettner 2002: 411). Loyalität zu Kolleginnen und Kollegen, Gehorsamserwartungen in Machthierarchien, Identifikation mit den Zielen der Einrichtung, Ressourcenknappheit, persönlicher Ehrgeiz, aber auch fachlich-methodische Effektivität spielen in die Handlungsentscheidungen hinein und können dem Umsetzen fachlicher und ethischer Normen entgegenstehen.

Ethische oder moralische Dilemmata entstehen demgegenüber nicht aus solchen Interessens- oder Zielkonflikten, sondern daraus, dass mehrere moralische Normen Geltung beanspruchen – das Recht auf Selbstbestimmung und das Recht auf körperliche Unversehrtheit z. B. – nicht aber gleichzeitig umgesetzt werden können. Konflikte mit Dilemma-Struktur ergeben sich immer dann, wenn rechtliche Vorgaben in der ethischen Reflexion kritisch hinterfragt werden müssen; sie ergeben sich aber auch zwischen rechtlichen Normen, die nicht nur akzeptiert sind, sondern eine hohe ethische Bedeutung haben.

Wie kann man mit Konflikt- und Dilemma-Situationen umgehen? Einfache Lösungen gibt es weder für moralische Konflikte, die sich aus konkurrierenden Zielen ergeben, noch für ethische Dilemmata. Das hat zum einen damit zu tun, dass moralische Forderungen, deren Geltung akzeptiert ist, nicht relativiert werden können. Moralische Normen gelten, wenn sie gelten, ohne Einschränkung. Dennoch wird man in der Praxis nach Lösungen suchen (müssen), die den Normenkonflikt oder den Ziel- bzw. Interessenkonflikt bezogen auf die konkrete Handlungssituation auflösen bzw. in verantwortbare Kompromisse verwandeln.

Die möglichen Lösungswege für moralische Konflikte und Dilemmata sind jedoch jeweils unterschiedlich: Bei moralischen Konflikten – ich denke an Situationen, in denen z. B. ein Schutzauftrag mit knappen Personalressourcen in Konflikt gerät oder ein Vorgesetzter unververtretbare Anordnungen gibt – wird man, soweit möglich, nach Ausweichmöglichkeiten suchen, die der Norm irgendwie gerecht werden und zugleich die entgegenstehenden Interessen eher schonungsvoll behandeln. Die in solchen Fällen entstehenden Kompromisse sind für den Einzelfall meist gut zu begründen. Sie sind aber dennoch heikel, können sich doch auf diesem Wege Routinen einschleichen, die ethische Anforderungen unberücksichtigt lassen. Zumindest im Rückblick ist daher immer eine sorgfältige Reflexion erforderlich. Bei moralischen Dilemmata dagegen – wenn etwa Elternrechte und Kinderschutz gegeneinander stehen – ist keine

Kompromissbildung möglich. Man muss daher die konkrete Situation daraufhin befragen, welche der Normen in diesem konkreten Fall Priorität hat bzw. haben soll. Bei der Umsetzung wird man auf Wege und Methoden zurückgreifen, die hinsichtlich der verletzten Norm eine Schadensbegrenzung darstellen. Susanne Boshammer (2008) hat darauf hingewiesen, dass Dilemma-Entscheidungen nicht in erster Linie als Normverletzung ein Problem darstellen – das sind sie auch, allerdings lässt sich die Verletzung der Norm oft gut begründen. Das Problematische liegt vor allem darin, dass berechnigte Ansprüche, die Andere an die Handelnden haben, nicht erfüllt werden, man denke beispielsweise an die Einweisung einer Person in die Psychiatrie oder an das Verhängen von Sanktionen im Jobcenter oder an den Einsatz von Polizeimethoden, die für den Umgang mit Straftätern entwickelt wurden, gegen Demonstranten. Dilemma-Entscheidungen verschieben das „Zwischen“, sie untergraben möglicherweise das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger in die Institution. Mit den Folgen müssen die Professionellen dann im Weiteren umgehen. Hat z. B. eine Sozialarbeiterin bei der Zwangseinweisung einer Klientin in die Psychiatrie mitgewirkt, dann wird diese Klientin die sie unterstützende Sozialarbeiterin im Weiteren weniger an ihrer Seite denn auf der Seite der Gewalt ausübenden Institution sehen. Sanktionen im Jobcenter führen häufig in Rückzug und Kooperationsverweigerung. In beiden Fällen ist es an den Professionellen, sich aktiv um die Stärkung des Arbeitsbündnisses zu bemühen, wozu auch die Anerkennung der erfahrenen Kränkung gehört. Die Folgen von Dilemma-Entscheidungen in der Polizeiarbeit finden z.T. über Klagen der Betroffenen im Rechtsraum statt, häufig ist es aber zudem erforderlich, öffentlich Stellung zu nehmen. Dilemma-Entscheidungen erfordern immer zumindest symbolische Maßnahmen zum Wieder-in-Kraft-Setzen der verletzten Norm.

Hervorzuheben ist, dass sich Lösungen für Konflikte oder Dilemmata wegen ihres kompromisshaften Charakters nicht auf andere Situationen übertragen lassen. Jede dieser Situationen benötigt eine eigene Lösung, die unterschiedlich ausfallen kann, auch wenn strukturelle Ähnlichkeiten vorliegen.

4 Professionsethische Differenzen zwischen den einzelnen Berufsfeldern

Zum Abschluss möchte ich noch einmal auf die zu Beginn angesprochenen Differenzen zwischen den thematisierten Berufen zu sprechen kommen. Auf der Abstraktionsebene, auf der die vorangegangenen Überlegungen angesiedelt sind, fallen die Unterschiede nicht besonders ins Gewicht – man könnte sie an

den je unterschiedlichen Fallbeschreibungen erkennen. Sobald man aber auf die berufstypischen Dilemmata und Konflikte schaut bzw. die institutionellen Strukturen in den Blick nimmt, treten die Differenzen des „Zwischen“ deutlich hervor. Die Rechtsvorgaben, auf denen der berufliche Auftrag beruht, sind unterschiedlich, ebenso die Organisationsstruktur der Teams oder Einheiten. Beides beeinflusst die Größe der Handlungsspielräume und das Verhältnis der Akteure und des Berufsfeldes zur Macht. Für eine fachkundige Analyse der Rahmenbedingungen und der zentralen professionsethischen Themen sind genaue Kenntnisse des jeweiligen Berufsfeldes erforderlich. Hier sind die für die Ausbildung zuständigen Hochschulen und ihr akademisches Personal aufgerufen, Praxisforschung²⁴ zu betreiben und das in Lehre und Berufspraxis benötigte Wissen zu erarbeiten. Zur Erläuterung von meiner Seite daher nur einige Hinweise:

Gesellschaftlicher Auftrag und Rechtsrahmen

Berufe, die – um die Formulierung vom Anfang aufzugreifen – eher der Funktionstüchtigkeit und Sicherung des politischen Systems zugeordnet sind, sind in ihrer Arbeit vergleichsweise eng an verwaltungsrechtliche Vorgaben gebunden. Ihre Fachlichkeit zeigt sich in der kompetenten Umsetzung der rechtlichen Vorgaben und in der Nutzung von erprobten Techniken und geregelten Abläufen. Die Handlungsspielräume dieser Berufe beziehen sich auf das *Wie des Handelns*, wobei im Zentrum ethischer Überlegungen der Schutzauftrag gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern und die Stärkung demokratischer Strukturen stehen. Die Etablierung von Professionsethik in Ausbildung und Berufsbegleitung führt bei den Handelnden zu einem Ethos des Zögerns hinsichtlich des Einsatzes von Gewalt und Sanktionen.

Für die Caring-Berufe dagegen tritt neben den Rechtsrahmen, aus dem sich der generelle Arbeitsauftrag ergibt, ein bereichsspezifischer Rechtskorpus, der vor allem die Anspruchsberechtigungen der Bürgerinnen und Bürger festlegt und in der konkreten Arbeit zur Klärung von Ressourcen genutzt werden

24 Praxisforschung, wie sie zurzeit an den „Universities of Applied Sciences“ betrieben wird, scheint einem Empirie-Bias zu unterliegen. Die Praxisfelder der Berufe werden empirisch untersucht, man fragt nach Unterstützungsbedarfen, evaluiert Projekte und erforscht die Akzeptanz und Kritik auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger. Auch die Diversität von Kulturen und Herkunftsn wird in den Blick genommen. Diese Forschungsarbeiten sind zweifellos wichtig. Allerdings wird dabei häufig übersehen, dass sozialtheoretische Arbeiten sowie (auf die jeweiligen Berufsfelder bezogene) organisationssoziologische Untersuchungen erforderlich sind, um Handlungsspielräume sichtbar zu machen und die je unterschiedlichen Verknüpfung mit gesellschaftlicher und staatlicher Macht zu klären.

kann. Die Fachlichkeit zeigt sich im theoriegeleiteten Fallverstehen und in der kompetenten Gestaltung des Hilfe-, Pflege- oder Erziehungsprozesses. Die im Vergleich deutlich größeren Handlungsspielräume ermöglichen (im Rahmen sozialer Gerechtigkeit) den individuell angepassten Methodeneinsatz. Professionsethische Reflexion stärkt die angemessene Wahrnehmung von Diversität und führt zu einem Ethos des Empowerments.

Organisationsstruktur

Den unterschiedlichen Arbeitsaufträgen und Handlungsspielräumen der Berufe entspricht die jeweilige Organisationsstruktur²⁵ in den Berufsfeldern. In Polizei und öffentlicher Verwaltung sind die Hierarchien vergleichsweise stabil und die sozialen Beziehungen folgen stärker der top-down-Struktur als im Gesundheitswesen, in der Sozialen Arbeit und in den Erziehungsberufen – wo Team-Bildung vorherrscht. Da, wo die Führungsstrukturen einer hierarchischen top-down-Linie folgen, sind Einsatzleiter und Dezernenten weniger darauf angewiesen, von den Einsatzkräften und Sachbearbeitern im professionsethischen Sinne geachtet²⁶ zu werden. Professionsethische Kommunikation hat es deshalb schwerer als in flachen Hierarchien. Ethische Konflikte und Dilemmata müssen immer wieder zunächst einmal ausgehalten werden, was auf der individuellen Ebene zu moralischen Konflikten und psychischen Belastungen führen kann. Oft sind es in diesen Berufsfeldern eher Kommissionen und Personalvertretungen, die Dilemmata und Loyalitätskonflikte wirksam zum Thema machen können – ein Grund dafür, die entsprechenden institutionellen Strukturen zu schaffen bzw. zu stärken.

Größe der Handlungsspielräume

Überall da, wo Berufe auf die Gestaltungs- und Innovationsfähigkeit der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen sind, finden wir relativ große Handlungsspielräume. In deren Gestaltung spielt nicht nur die fachliche, sondern auch die professionsethische Kompetenz eine große Rolle – die Stärkung von Bürgerrechten, die Beförderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und die Inklusion zivilgesellschaftlicher Initiativen werden zu relevanten Kriterien „guten“ Handelns. Obwohl die Größe der Handlungsspielräume sich in den einzelnen Berufsfeldern deutlich unterscheidet, gibt es in allen Berufen die Tendenz zur Ausweitung von Routinen. Routinen sind unverzichtbar – sie

25 Zu den Bedingungen und Effekten von Organisationshierarchien s. Kühl 2011: 69–72.

26 Achtung/Missachtung sind für Luhmann die sozialen Möglichkeiten der Sanktionierung von Handlungen und Personen im moralischen Sinne (vgl. Luhmann 2008: 107).

sichern schnelle Handlungsabläufe und Verlässlichkeit in Arbeitsteilung und Kooperation. Routinen bedeuten aber zugleich eine Dominanz der organisatorischen Abläufe gegenüber den Spezifika des Einzelfalls, wodurch die Anliegen und Rechte der Bürgerinnen und Bürger zu Störungen organisationsbezogener Effektivität geraten. Dominieren die Routinen des beruflichen Handelns, dann erscheinen die Handlungsspielräume der einzelnen Akteurinnen und Akteure kleiner als sie sind bzw. werden gar nicht mehr gesehen – eine Dynamik, die immer wieder durch ethische Reflexion korrigiert werden muss.

Verhältnis zur Macht

Wer im Auftrag von Staat und Gesellschaft handelt, verfügt über Macht, allerdings nicht über persönliche Macht. Die Macht der Professionen ist auftragsgebunden und muss auf die institutionellen Zwecke begrenzt bleiben. Die Vermischung persönlicher Macht(-ausübung) mit der in der beruflichen Rolle gegebenen Macht ist eine der häufigsten Ursachen für Übergriffe und Machtmissbrauch. In rechtsstaatlich verfassten Gesellschaften ist die mit der Zwischen-Position des Berufes verbundene Macht zudem demokratisch kontrolliert und muss sich gegenüber dem Gemeinwesen und der Öffentlichkeit rechtfertigen können. In Berufen, die nah an der staatlichen Macht operieren, ist das Wissen um das Eingebundensein in Machtstrukturen deutlicher präsent als in den sozialen Berufen, die sich – Einfühlung führt zu Klientel-Identifikation – häufig machtlos, manchmal auch ohnmächtig fühlen. Für beide Bereiche aber gilt, dass, wenn von „Macht“ die Rede ist, meist nur an *politische* Macht gedacht wird. Die über Fachdiskurse und administrative Maßnahmen wirksame produktive Seite der Macht,²⁷ die in der Pflege, bei sozialen Hilfen und in der öffentlichen Erziehung wirksam wird, ist meist nicht im Blick.²⁸ Sie wahrzunehmen ist jedoch die Voraussetzung dafür, die eigene Berufsrolle ethisch zu reflektieren und dem Eigensinn der Bürgerinnen und Bürger respektvoll zu begegnen.²⁹ Die Macht der Berufe des politischen und sozialen „Zwischen“ zielt vor allem darauf, die gesellschaftliche Normalität (wieder) herzustellen bzw.

27 Diese These stützt sich auf die Arbeiten Foucaults, s. Foucault 2005: 220–232. In der Terminologie Foucaults wird diese – gesellschaftliche – Macht über das Ineinandergreifen von „Diskursen“ und Dispositiven“ produktiv.

28 Bei manchen aktuellen Herausforderungen gilt es das Spannungsverhältnis zwischen der politischen Macht und den produktiven Möglichkeiten der sozialen Berufe explizit zu untersuchen (vgl. exemplarisch Großmaß 2020).

29 Für den Bereich der Sozialen Arbeit habe ich eine entsprechende Analyse vorgenommen (vgl. Großmaß 2016).

diese an die Anforderungen fortschreitender Modernisierung anzupassen.³⁰ Für die Absicherung des gegebenen „Normalen“ wird immer wieder auch Zwang und Gewalt benötigt, für die Adaption von Erweiterungen des Normalen kommen weiche Verfahren (Beratung, Sozialpädagogik, gesundheitliche Aufklärung und Stadtteilprojekte) zum Einsatz. Alle hier thematisierten Berufe nutzen beide Strategien³¹ – wenn auch in unterschiedlicher Relation.

Diese, gesellschaftstheoretischen Überlegungen folgenden Hinweise verweisen auf Rahmenbedingungen professionsethischen Nachdenkens. Sie benennen einige zentrale Knotenpunkte im Gefüge des Zwischen, in dem die thematisierten Berufe angesiedelt sind. Sie liefern keine Lösungen oder Antworten, sondern werfen Fragen auf, die der Klärung durch weitere Analysen bzw. der Forschung in den jeweiligen Berufsfeldern bedürfen.

Literatur

- Appiah, Kwame Anthony (2007): *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München: C.H. Beck.
- Appiah, Kwame Anthony (2009): *Ethische Experimente. Übungen zum guten Leben*. München: C.H. Beck.
- Arendt, Hannah (2006): *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. München: Piper (Vorlesung von 1965).
- Aristoteles (1967): *Die Nikomachische Ethik*. Zürich/Stuttgart: Artemis (vermutl. Mitte des 4. Jh. v. Chr. entstanden).
- Bayertz, Kurt (2004): *Warum überhaupt moralisch sein?* München: C.H. Beck.
- Boshammer, Susanne (2008): *Von schmutzigen Händen und reinen Gewissen. Konflikte und Dilemmata als Problem der Ethik*. In: Bayertz, Kurt/Siep, Ludwig/Ach, Johann (Hrsg.): *Grundkurs Ethik*. Paderborn: Mentis, S. 143–161.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Demmerling, Christoph/Landwehr, Hilge (2007): *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha H. (2002): *Einleitung*. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch Ethik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 1–23.
- Foucault, Michel (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

30 Jürgen Link hat zwei Strategien der Macht unterschieden – die protonormalistische Strategie, mit der die Einordnung in das „Normale“ hergestellt und erzwungen wird, und die flexibel-normalistische Strategie, mit der Ausweitungen des Normalen produziert werden, die mit der gegebenen Normalität kompatibel sind (vgl. Link 2013: 51–82).

31 Als Beispiel sei hier auf die Kinder- und Jugendhilfe verwiesen (vgl. Großmaß 2021).

- Großmaß, Ruth (2013): Ethical Reasoning – Ethik in der beruflichen Praxis. In: dies./ Anhorn, Roland (Hrsg.): Kritik der Moralisierung. Theoretische Grundlagen – Diskurskritik – Klärungsvorschläge für die Berufliche Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 209–226.
- Großmaß, Ruth (2016): Soziale Arbeit im Netz der Macht. Versuch einer sozialphilosophischen Einordnung. in: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Bielefeld: transcript Verlag, S. 215–228.
- Großmaß, Ruth (2020): Wenn rechte Ideologien und politisch motivierte Gewalt näher rücken – professionsethische Überlegungen zu aktuellen Fragen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 2/2020, S. 8–39.
- Großmaß, Ruth (2021): Heikle Praktiken. Professionsethische Überlegungen zu Zwang und Gewalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Sozialpsychiatrische Informationen 1/2021, S. 30–33.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kettner, Matthias (2002): Artikel „Moral“. In: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha: Handbuch Ethik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 410–414.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS.
- Link, Jürgen (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, Niklas (1966): Theorie der Verwaltungswissenschaft. Bestandsaufnahme und Entwurf. Köln: Grote.
- Luhmann, Niklas (2008): Die Moral der Gesellschaft. Herausgegeben von Detlef Horster. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2021): Die Grenzen der Verwaltung. Herausgegeben von Johannes Schmidt und Christoph Gesigora. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): Die Politik der Gesellschaft. Herausgegeben von André Kieserling. Berlin: Suhrkamp.
- Maaß, Olaf (2009): Die Soziale Arbeit als Funktionssystem der Gesellschaft. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Aristotelische praktische Weisheit (*phronesis*) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte

Kristján Kristjánsson

1 Einführung

In diesem Artikel geht es um die Berufsethik von Lehrern und Lehramtsstudenten. Obwohl er auf empirischen Forschungen basiert, die in meinem Forschungszentrum in Großbritannien durchgeführt wurden (siehe zuletzt Peterson/Arthur 2022), bin ich der Ansicht, dass die meisten Ergebnisse und Behauptungen, die im Folgenden aufgestellt werden, verallgemeinerbar und international skalierbar sind, da die Unterrichtskontexte des Lehrerberufs weltweit recht einheitlich sind, zumindest in den hochentwickelten Ländern. Analog dazu liegt im Folgenden der Schwerpunkt zwar auf der Berufsethik von Lehrern, doch viele der aufgeführten Ergebnisse entstammen der Forschung an anderen Berufsgruppen sowie Studenten der Berufsethik (in der Medizin, der Krankenpflege, der Wirtschaft, der Polizei usw.) und sind daher potenziell auch auf andere berufliche Praktiken und die Lehre von berufsbezogener Ethik anwendbar.

Ich werde zunächst einige empirische Erkenntnisse über den Zustand des Lehrerberufs in Großbritannien darlegen; anschließend plädiere ich für die *phronesis* (praktische Weisheit im aristotelischen Sinne) als Leitfaden für eine tugendbasierte Berufsethik. Ich schließe mit einer Diskussion der Probleme für eine Ethik, in deren Zentrum die *phronesis* steht. Als Hintergrund für die folgende Untersuchung ist jedoch nun zuerst ihr historischer und theoretische Kontext zu erläutern.

Historischer und theoretischer Hintergrund

Während des größten Teils des 20. Jahrhunderts bildete der Utilitarismus den vorherrschenden moralisch-philosophischen Rahmen zur Rechtfertigung der Rolle der Berufe in der Gesellschaft,¹ der freilich durch einen deontologischen Ansatz der praktischen Berufsethik ergänzt wurde. Ein Weg zur Beförderung angemessenen Verhaltens von Berufstätigen – sowie ihres öffentlichen Ansehens, ihrer anerkannten Legitimität und ihrer Unterstützung in der Gemeinschaft – wurde in immer detaillierteren ethischen Kodizes gesehen, die korrektes Verhalten sowie Verfahren und Sanktionen zu dessen Sicherung vorschreiben. Wiederholte Skandale in wichtigen Berufen, die häufig durch berufsinterne Whistleblower aufgedeckt wurden, haben die Grundlagen dieser Sichtweise erschüttert. Es genügt hier, die „Bankster“ zu erwähnen, die für die Finanzkrise von 2008 verantwortlich waren, und die jüngsten Enthüllungen über Korruption in der Polizei in Ländern wie den USA und Großbritannien.² Diese Wahrnehmung ging Hand in Hand mit einer wachsenden Besorgnis unter den Berufstätigen über den Verlust des Ideals professioneller Expertise und dessen Ersetzung durch instrumentalistische, auf Effizienz ausgelegte managerialistische Orthodoxien, die einem falschen Vertrauen in wissenschaftliche Gewissheiten nachgeben und persönliche Verantwortung und kontextbezogene Unterscheidungsfähigkeit durch formalistische Rechenschaftspflicht und Regeltreue (*compliance*) ersetzen (Schwartz/Sharpe 2010).

1 So war beispielsweise bis vor kurzem die „Humankapitaltheorie“ die offizielle Doktrin der OECD über die Ziele der Bildung im internationalen Kontext. Nach dieser Theorie zielt der Unterricht darauf ab, den Wohlstand der Gesellschaft (BSP) und des Einzelnen (Einkommenspotenzial) zu steigern. Dies ist eine utilitaristische Auffassung von den Zielen der Bildung. In jüngster Zeit hat sich die OECD jedoch mehr in Richtung Tugendethik orientiert, mit dem Schwerpunkt auf Wohlstand (einschließlich der Entwicklung von Charaktertugenden) als Ziel der Bildung (Stevenson 2022).

2 Obwohl der Lehrerberuf von den jüngsten Skandalen nicht so stark betroffen war, hat die Me-Too-Bewegung verschiedene Fälle sexuellen Fehlverhaltens von Lehrern und Professoren gegenüber (hauptsächlich weiblichen) Studenten ans Licht gebracht. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass eine Reihe von Berufen eine ethische Verantwortung erhalten haben, die über die Selbstverbesserung der betreffenden Fachleute hinausgeht und auch die Verbesserung anderer einschließt. Der Lehrerberuf ist ein Beispiel für einen Beruf mit einem „janusköpfigen“ (nach innen und außen gerichteten) ethischen Auftrag, denn insofern die moralische oder charakterliche Erziehung als ein Ziel der Schule angesehen wird, haben die Lehrer die Aufgabe, den Schülern bei der Kultivierung moralischer, bürgerlicher, intellektueller und performativer Tugenden zu helfen. Die Übernahme dieser „janusköpfigen“ Aufgabe stellt jedoch zusätzliche Erwartungen an die betreffenden Berufsgruppen, weshalb die Öffentlichkeit besonders sensibel auf berufliches Fehlverhalten von Lehrern reagiert.

Infolgedessen wird eine Konzentration auf die berufliche *phronesis* der Praktiker heute von vielen als ein vielversprechender Weg angesehen, um die Berufsethik aus den Fängen eines veralteten, auf Vorschriften und Kodizes basierenden Formalismus und einer Kultur bloßer Regelbefolgung zu befreien. Dies hat einen fruchtbaren Boden für theoretisch orientierte Tugendethiker geschaffen, die auf dem Gebiet der Berufsethik tätig sind, sowie für empirische Studien, die die typischen Tugenden und Laster verschiedener Berufe untersuchen. In den letzten 25 Jahren hat die Tugendethik daher allmählich mit Deontologie und Utilitarismus als Theorie der Wahl innerhalb der akademischen Berufsethik – in Bereichen wie Lehrerethik, Wirtschaftsethik, Medizinethik und Pflegeethik – gleichgezogen oder sie sogar überholt, obgleich dieses wissenschaftliche Interesse nicht immer bis in die tatsächliche Berufspraxis oder die Berufsethikausbildung an den Hochschulen durchgedrungen ist (Kristjánsson 2015, Kap. 7).

Die Tugendethik ist eine der drei führenden ethischen Theorien, die sowohl in der ethischen Theoriebildung im Allgemeinen als auch in der Berufsethik im Besonderen um die Vorherrschaft konkurrieren. In der *Tugendethik* wird die moralische Richtigkeit einer Handlung anhand ihrer Auswirkungen auf den Handelnden definiert, d. h., inwieweit sie ihn dabei unterstützt, tugendhaft zu sein und ein erfülltes, gedeihendes Leben in einer geordneten Gemeinschaft zu führen. Der *Utilitarismus* betrachtet die moralische Richtigkeit einer Handlung im Hinblick auf die Folgen, die sie für die Maximierung des menschlichen Glücks hat. Im Gegensatz zu diesen beiden wird die moralische Richtigkeit aus *deontologischer* Sicht durch die Befolgung universeller, rational begründeter Prinzipien oder daraus abgeleiteter Maximen (in Form von Regeln oder Kodizes) definiert.

Die Tugendethik, die im Westen ursprünglich auf Aristoteles' Werke über Ethik und Politik und im ostasiatischen Raum auf konfuzianische Denker zurückgeht, eignet sich besonders gut für die Anwendung in beruflichen Bereichen, da sie den Schwerpunkt auf die potenzielle Tugendhaftigkeit von Praktiken und die Entwicklung von professioneller Expertise – verstanden als Fähigkeit zur *phronesis* oder praktischen Weisheit bei ethischen Entscheidungen – bei Berufstätigen wie Lehrern legt. Zu weiteren Vorteilen des tugendethischen Ansatzes gehören sein Fokus auf tugendhafte Führung (z. B. durch Schulleiter) und auf die Schaffung tugendhafter Gemeinschaften (z. B. von Lehrern in einem bestimmten Bereich) sowie sein bildungsphilosophischer Schwerpunkt, demgemäß die Entwicklung professioneller Expertise als lebenslanger Weg gesehen

wird, der für die Schaffung echter Professionalität unabdingbar und nicht nur instrumentell förderlich ist.

Nach einem tugendethischen Verständnis gelten Berufe wie der des Lehrers als inhärent *ethische Berufe*, weil sie mehr als andere Berufe hohe moralische Anforderungen an das Verhalten der Arbeitnehmer stellen. In der Tat werden diese ethischen und moralischen Anforderungen³ – zu denen Sorgfalt, Integrität, Fairness und Gewissenhaftigkeit gehören – oft als das *definierende Merkmal* von Berufen angesehen, was uns daran erinnert, dass es bei Berufen letztlich um moralisch bewertbare menschliche Handlungen und Interaktionen geht. Von solchen Anforderungen und Standards kann auch erwartet werden, dass sie *Vertrauen* zwischen Berufsangehörigen und ihren Klienten (Eltern, Schülern usw.) schaffen, ein Vertrauen, das gleichsam das Herzstück des Berufslebens darstellt. In der Öffentlichkeit besteht zu Recht die Erwartung, dass die Berufstätigen vertrauenswürdig sind; und Vertrauen – das hart erarbeitet, aber leicht verloren werden kann – kann durch moralisches Versagen und öffentliche Skandale untergraben werden, wie jüngste Beispiele zeigen.

2 Einige Feststellungen zu Lehrern und anderen Berufstätigen in Großbritannien

Die vom Jubilee Centre for Character and Virtues zwischen 2012 und 2022 durchgeführte Studie über Tugenden in Berufen in Großbritannien untersuchte den Stellenwert von Tugenden in sechs verschiedenen Berufsfeldern: Recht, Medizin, Lehre, Wirtschaft und Finanzen, Krankenpflege und Polizeiarbeit. In jeder der berufsfeldspezifischen Studien wurden Fragebögen und halbstrukturierte Interviews mit Auszubildenden im ersten und letzten Ausbildungsjahr, erfahrenen Fachleuten und Ausbildern durchgeführt. An allen sechs Studien nahmen insgesamt 4.136 Berufstätige teil.⁴

3 Während die Begriffe „moralisch“ und „ethisch“ in der Literatur oft austauschbar verwendet werden, wird „ethisch“ manchmal verwendet, um die Teilmenge der „Moral“ zu erfassen, die mit bereichsspezifischen (z. B. berufsspezifischen) Normen und Bestrebungen zu tun hat. Beachten Sie, dass es in diesem Artikel um den „ethischen Lehrer“ im Allgemeinen geht und nicht um den „Ethiklehrer“ oder den „Moral-/Charakterlehrer“ für Schüler im Besonderen (vgl. Campbell 2003).

4 Die in diesem Abschnitt vorgestellten Ergebnisse stammen aus verschiedenen Berichten des Jubilee Centre, die hier zum Download zur Verfügung stehen: <https://www.jubileecentre.ac.uk/1595/projects/virtues-in-the-professions>. Die aktuellste Publikation über Lehrer im Besonderen ist Peterson/Arthur 2022. Für eine Synthese der Ergebnisse siehe Arthur et al. 2021.

In den Interviews mit Lehramtsstudenten und erfahrenen Lehrern fiel zunächst auf, dass die Befragten sich darüber beklagten, dass, insoweit in der Lehrerbildung ethische Fragen aufgegriffen werden, hierbei die „moralische Mitte“ des Berufs vernachlässigt werde. Mit dem Begriff „moralische Mitte“ ist gemeint, dass aufgrund der Betonung sehr *allgemeiner* Grundsätze (z. B. „Inklusion“ oder „Vielfalt“) in Seminaren für angehende Lehrkräfte oder sehr *spezifischer* Regeln (z. B. zur Kleiderordnung für Lehrkräfte) zusätzlich zu den formalen ethischen Kodizes keine Zeit für die Erörterung der *mittleren* Sphäre bleibt: die Sphäre der tatsächlichen Probleme im Klassenzimmer und des Umgangs mit diesen. Infolgedessen beklagten sich die Befragten darüber, dass sie sich hin- und hergerissen fühlten und nicht in der Lage waren, „ihren wahren Charakter“ im Klassenzimmer auszuleben, weil sie nicht ausreichend in der Expertise zur ethischen Entscheidungsfindung bei realen Dilemmata geschult worden waren. Die gleiche Klage wird in allen untersuchten Berufen deutlich, wenn man die mangelnde Übereinstimmung zwischen den Charakterstärken und Tugenden, die die Teilnehmer sich selbst und dem idealen Berufsbild zuschreiben, betrachtet (siehe Tabelle 1).

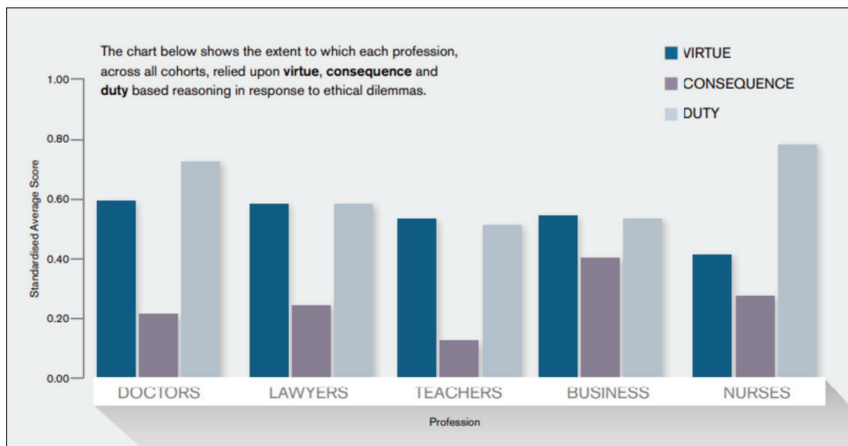
Tabelle 1: Diskrepanz zwischen selbst zugeschriebenen und idealen Tugenden

	Tugend	Differenzwert
1	Urteilen	230
2	Besonnenheit	230
3	Hoffnung	220
4	Selbstregulierung	210
5	Tapferkeit	176
6	Führungsstärke	152
7	Weitsicht	143
8	Soziale Intelligenz	135
9	Neugierde	112
10	Liebe zum Lernen	108

Es fällt auf, dass von den 10 Tugenden mit der größten Diskrepanz drei (1, 2 und 7) als Komponenten der *phronesis*, also der Exzellenz bei ethischen Entscheidungen, betrachtet werden können. Mit anderen Worten, angehende und

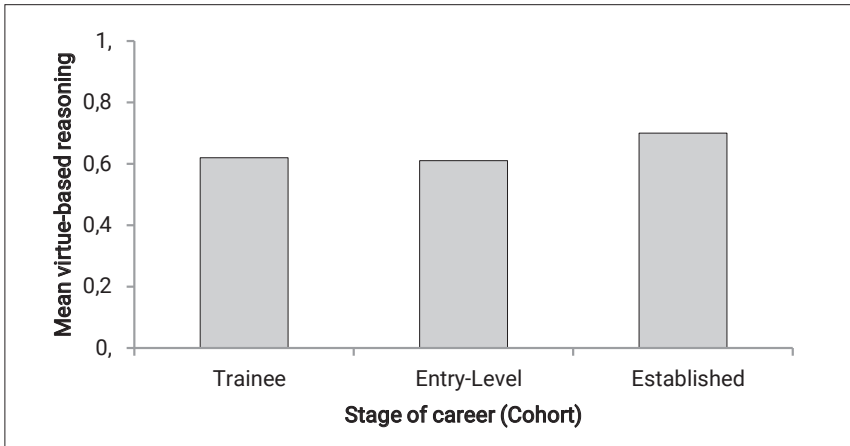
erfahrene Fachkräfte in Großbritannien sind der Ansicht, dass sie nicht ausreichend im Umgang mit den Nuancen komplexer Entscheidungsfindung geschult sind – von denen ein Großteil nicht kodifizierbar ist, d. h. nicht durch vorher festgelegte Regeln erfasst werden kann.

Aus der Perspektive der Tugendethik vermittelt Grafik 1 jedoch ein relativ positives Bild der Entscheidungsstrategien von Lehrern im Vergleich zu vielen anderen Berufen im Vereinigten Königreich. Das Diagramm zeigt, inwieweit die Teilnehmer auf tugendethische, deontologische (regelbasierte) und konsequentialistische Argumentationsstrategien zurückgreifen, wenn sie am Arbeitsplatz mit Dilemmata konfrontiert werden.



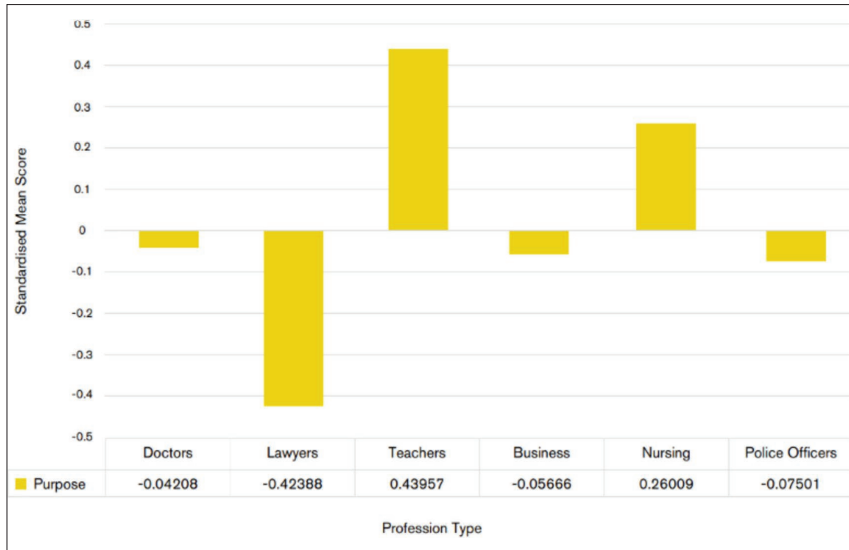
Grafik 1: Die Anwendung von tugendethischen, deontologischen und konsequentialistischen Begründungsstrategien in verschiedenen Berufsgruppen in Großbritannien

Lehrer scheinen also diejenigen zu sein, die sich am wenigsten auf rein formale Pflichten verlassen, wenn sie schwierige Entscheidungen treffen müssen. Wie in den meisten anderen Berufen in Großbritannien sinkt jedoch das Vertrauen in den eigenen Kompass vom ersten bis zum letzten Studienjahr (vielleicht wegen der starken Fokussierung des Berufsethikunterrichts auf formale Kodizes), obwohl es nach einiger Zeit in der Praxis wieder zunimmt (siehe Grafik 2).



Grafik 2: Vertrauen auf tugendethische Überlegungen bei verschiedenen Kohorten von Berufsschülern und Praktikern in Großbritannien

Lassen Sie mich als nächstes über ein Ergebnis berichten, das den Lehrerberuf im Vereinigten Königreich wiederum in einem positiven Licht erscheinen lässt. Wir untersuchten die Empfindung beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit erfahrener Lehrkräfte, d. h. ihr Gefühl für den Wert ihrer beruflichen Tätigkeit und ihren Beitrag zum Allgemeinwohl in einem Kontext, der als würdig erachtet wird, um darin tätig zu sein. Trotz der lautstarken Klagen von Lehrern im Vereinigten Königreich darüber, dass sie durch verschiedene Faktoren in ihrer beruflichen Tätigkeit behindert werden, erzielten sie in diesem Bereich recht hohe Werte (siehe Grafik 3).



Grafik 3: Standardisierte Mittelwertunterschiede bei der Empfindung beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit in sechs Berufen in Großbritannien

Trotz dieser vergleichsweise hohen Werte insgesamt wurden in den Gesprächen mit einzelnen Lehrkräften auch verschiedene Gründe genannt, die ihre Empfindung von Sinn- und Zweckhaftigkeit im Beruf zu untergraben drohen, z. B.:

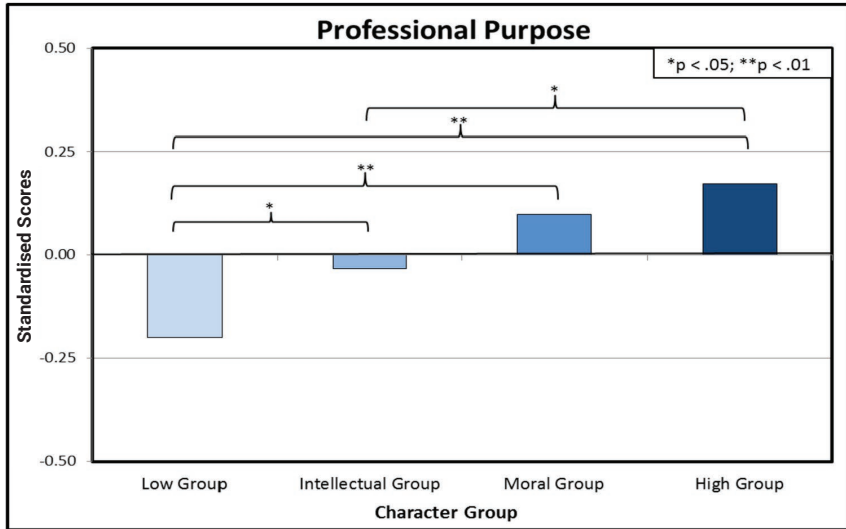
- wahrgenommene Unzulänglichkeiten dabei, die persönlichen moralischen Charaktereigenschaften im gegebenen beruflichen Kontext handelnd zur Geltung zu bringen;
- die allgemeine Empfindung, dass das eigene berufliche Umfeld nicht förderlich für eigene professionelle Weiterentwicklung ist;
- die Wahrnehmung einer übermächtigen und unflexiblen Führungsstruktur, die keine individuelle berufliche *phronesis* zulässt;
- die Empfindung von Unzulänglichkeit bei der Bewältigung dilemmatischer Situationen am Arbeitsplatz;
- die Empfindung der Zugehörigkeit zu einem Beruf, der von der Öffentlichkeit oder von Arbeitgebern nicht als wertvoll empfunden wird.

Der letzte empirische Befund, über den in diesem Abschnitt berichtet werden soll, betrifft den Zusammenhang zwischen dem empfundenen Besitz bestimmter moralischer und intellektueller Tugenden und der Empfindung von

beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit. Die Teilnehmer⁵ wurden gebeten, ihre sechs wichtigsten Charaktereigenschaften aus einer Liste von 24 Eigenschaften zu benennen und außerdem auf einer 5-Punkte-Skala zu bewerten, wie stark sie sechs Aussagen über ihre Empfindung von Sinn- und Zweckhaftigkeit in ihrer beruflichen Tätigkeit zustimmen oder nicht zustimmen. Anhand der eingestuften Charaktereigenschaften wurden vier verschiedene Charakter-Urteil-Profile identifiziert: eine *Gruppe mit niedrigem Wert* (diejenigen, die den moralischen Charakter und das intellektuelle Urteilsvermögen unter dem Stichprobendurchschnitt bewerteten), eine *Gruppe, die nur das Urteilsvermögen bewertete* (diejenigen, die das intellektuelle Urteilsvermögen über dem Stichprobendurchschnitt bewerteten), eine *Gruppe, die nur den Charakter bewertete* (die den moralischen Charakter über dem Stichprobendurchschnitt bewertete), und eine *Gruppe mit hohem Wert* (die den moralischen Charakter und das intellektuelle Urteilsvermögen gleichzeitig bewertete).

Grafik 4 zeigt, dass diejenigen, die sich selbst eine Kombination aus moralischen und intellektuellen Tugenden zuschreiben, den am stärksten ausgeprägten Sinn für berufliche Ziele haben. Dieser Befund ist für die Argumentation im weiteren Verlauf dieses Artikels über den Wert der *phronesis* für die Berufsethik von Lehrern von großer Bedeutung, da die *phronesis* (wie in Abschnitt 3 erläutert) eine Kombination aus moralischen Tugenden und einer intellektuellen metakognitiven Fähigkeit umfasst, diese Tugenden zu integrieren und in Fällen, in denen eine Diskrepanz zwischen den Motivationen hinter verschiedenen moralischen Tugenden zu bestehen scheint, zu einem wohlüberlegten Urteil zu gelangen.

5 In diesem Fall untersuchten wir Teilnehmer aus den Bereichen Lehre, Medizin, Pflege und Wirtschaft (Arthur et al. 2021).



Grafik 4: Unterschiede in der beruflichen Zielsetzung in Abhängigkeit von den selbst zugeschriebenen Tugenden

3 Die Rolle, das Wesen und die Vermittlung von *phronesis*

Der Begriff der *phronesis* (praktische Weisheit) im Allgemeinen und der beruflichen *phronesis* im Besonderen ist nichts weniger als der Schlüsselbegriff, der den in diesem Artikel vorgestellten Ansatz einer tugendbasierten Berufsethik zusammenhält. In der Tat hat die Forschung zur *phronesis* in den letzten Jahrzehnten nicht in der Philosophie, der Psychologie oder sogar in der Moral- und Charaktererziehung am stärksten zugenommen, sondern in der *Berufsethik*: in der Ethik der Medizin, des Lehrens, der Krankenpflege, der Wirtschaft, der Sozialen Arbeit, der Polizei, des Militärs und weiteren Berufsfeldern. Das populäre Buch von Schwartz und Sharpe (2010) über praktische Weisheit, das einen Teil des jüngsten Interesses an *phronesis* in den Sozialwissenschaften ausgelöst zu haben scheint, hebt insbesondere den Einsatz (oder das Fehlen) von *phronesis* in der beruflichen Praxis hervor. Ich empfehle dieses Buch allen angehenden Studenten der *phronesis*, insbesondere im Bereich der Ethik des Lehrens, als erste Lektüre. Es arbeitet auf klare Weise den Hintergrund für die Motivation heraus, die *phronesis* als Ideal zurückzufordern, in einem Zeitalter immer stren-

gerer und besser regulierter (aber im Wesentlichen fehlbarer) Prüfungskulturen, in denen professionelle Weisheit zunehmend von Fähigkeiten entkoppelt und durch Regeln, Kodizes und Anreize ersetzt wurde, wie bereits erläutert. Das Buch ist eine wahre Fundgrube an Beispielen, von denen viele aus der Berufspraxis stammen, die zeigen, warum die Zuckerbrot-und-Peitsche-Methode nicht funktioniert und warum sie im Grunde genommen berufsfeindlich ist.

Was ist *phronesis*?

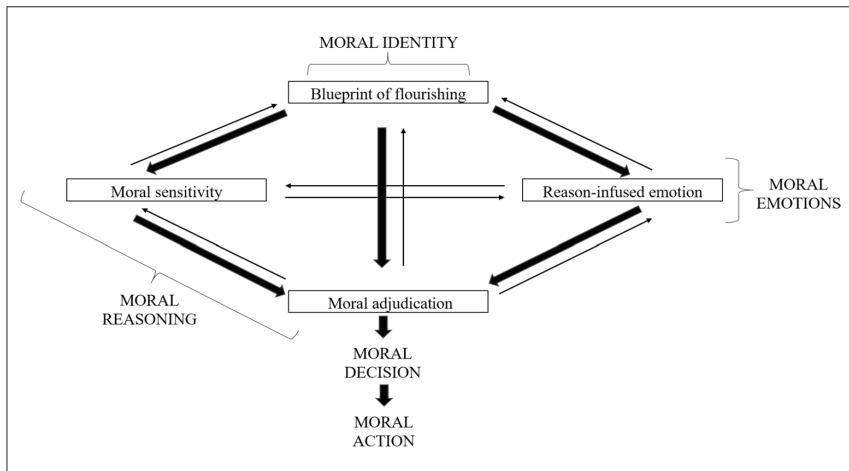
Allgemein gesprochen ist die *phronesis* nach der Definition von Aristoteles (1985) die intellektuelle Meta-Tugend, die einem moralisch Handelnden hilft, die (manchmal) widersprüchlichen Botschaften der verschiedenen moralischen, bürgerlichen und performativen Tugenden zu integrieren und zu beurteilen. In gewissem Sinne ist die *phronesis* also der Dirigent des gesamten „Tugendorchesters“ (Kristjánsson et al. 2021). Das Ideal der professionellen *phronesis* für Lehrtätigkeiten neu zu konzipieren bedeutet, Lehrkräfte wieder mit den Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten auszustatten, selbst hervorragende ethische Entscheidungen zu treffen, indem sie auf ihren moralischen/bürgerlichen Tugenden und ihren Einsichten in die Komplexität der Situation aufbauen, die niemals durch kodifizierte Formeln ersetzt werden können. *Phronesis* umfasst vier verschiedene Funktionen:

1. *Konstitutive Funktion.* *Phronesis* beinhaltet die kognitive Fähigkeit, die ethisch bedeutsamen Aspekte einer Situation wahrzunehmen und zu erkennen, dass diese bestimmte Arten von Reaktionen erfordern. Diese Fähigkeit kann bei Lehramtsstudenten als die Fähigkeit kultiviert werden, eine Situation zu „lesen“ und zu erkennen, was in ihr zentral oder am wichtigsten ist.
2. *Blaupausen-Funktion.* Die integrative Arbeit der *phronesis* operiert in Verbindung mit dem Gesamtverständnis des Lehrers von den Dingen, die wichtig sind: die eigene ethische Identität, die Ziele und Bestrebungen des Lehrers, sein Verständnis davon, was es braucht, um gut zu leben und zu handeln, und sein Bedürfnis, den Standards gerecht zu werden, die sein Verständnis und seine Erfahrung des Berufslebens prägen und von ihnen geprägt werden. Dies ist eine Blaupause für das berufliche Gedeihen.
3. *Emotionsregulierende Funktion.* Lehrer fördern ihr emotionales Wohlbefinden durch *phronesis*, indem sie ihre emotionalen Reaktionen mit ihrem Verständnis der ethisch bedeutsamen Aspekte ihrer Situation, ihrem Urteilsvermögen und ihrer Erkenntnis dessen, was in diesem Moment auf dem Spiel steht, in Einklang bringen. Eine Lehrperson könnte zum Beispiel er-

kennen, dass ihre Einschätzung der Situation problematisch ist und eine emotionale Reaktion hervorruft, die der Situation nicht angemessen ist. Die emotionale Regulierungsfunktion kann ihr dann helfen, ihre Einschätzung und Emotionen zu korrigieren, indem sie sich z. B. Zeit für ein inneres „Gespräch“ nimmt.

4. *Integrative/Abwägende Funktion.* Durch die *phronesis* integriert ein Lehrer verschiedene Komponenten eines guten Lebens durch einen Prozess der Überprüfung und Abwägung, insbesondere in Situationen, in denen verschiedene ethisch bedeutsame Überlegungen oder verschiedene Arten von Tugenden oder Werten in Konflikt zu stehen scheinen. In einigen Fällen kann die Integration eine „gemischte“ oder „synchronisierte“ tugendhafte Reaktion erfordern, wie z. B. mitfühlend aufrichtig oder aufrichtig mitfühlend zu sein; in anderen Fällen kann es sein, dass eine Tugend in einer bestimmten Situation angesichts der vorrangigen Anforderung einer konfligierenden Tugend völlig zurückgestellt werden muss. Diese Funktion ermöglicht es der Person also, sich mit der Beurteilung moralischer Angelegenheiten zu befassen, wenn widersprüchliche Desiderate auftreten.

Grafik 5 veranschaulicht diese allgemeine Konzeptualisierung der *phronesis* (Kristjánsson et al. 2021).



Grafik 5: Ein neo-aristotelisches Modell der klugen (*phronetischen*) ethischen Entscheidungsfindung

Ohne *phronesis* gelingt es nicht, die verschiedenen Aspekte der tugendhaften Lehrperson zu verbinden. Eine mangelnde Beachtung der *phronesis* in der Unterrichtspraxis und in der Lehrerbildung kommt daher einem Akt der Entprofessionalisierung gleich.

Wie können wir *phronesis* lehren?

Da Aristoteles selbst recht zurückhaltend war, was die Einzelheiten des Lehrens von *phronesis* angeht, müssen wir uns auf verschiedene Vermutungen und Hypothesen stützen (Kristjánsson 2021). Klar scheint zu sein, dass *phronesis-geleitete* Ethiklehre mit der „konstitutiven Funktion“ (auch bekannt als moralische Sensibilität) beginnen muss: der Fähigkeit, bestehende ethischen Probleme zu erkennen. Lehramtsstudenten müssen mit Dilemmata am Arbeitsplatz konfrontiert und aufgefordert werden, diese zu analysieren und die verfügbaren Handlungsoptionen zu prüfen. Ein großer Teil dieser anfänglichen pädagogischen Arbeit besteht dabei auch darin, allererst eine *Sprache über Tugenden* zu entwickeln, d. h. die Fähigkeit, Tugenden und Laster zu erkennen, sie zu benennen und sie auf die eigenen Erfahrungsbereiche anzuwenden.

Ein Großteil der Berufsethik wird durch „Osmose“ aus dem Arbeitsumfeld und der Organisationskultur *übernommen*. Ein nicht tugendfreundliches Ethos in Schulen, zum Beispiel eines, das von Regeln und Vorschriften durchdrungen ist, aber der individuellen Reflexion abträglich ist, kann daher die Entwicklung und Ausübung der *phronesis* behindern. Diese Behauptung lässt sich verallgemeinern: *Phronesis* wird in einem Lernumfeld, das der Ausbildung von Tugenden im Allgemeinen abträglich ist, nicht erworben werden. Wie Russell feststellt (2021: 17), werden die Schwierigkeiten beim Erlernen der *phronesis* nicht nur durch ihre „hohe intrinsische Belastung“ (die Notwendigkeit, kognitiv verschiedene Werte und Tugenden zu synthetisieren) verursacht, sondern auch durch eine „hohe extrinsische Belastung“ (Umgebungen, die typischerweise voller irreführender Rückmeldungen, schlechter Ratschläge und falscher Freunde sind⁶). Unabhängig von der Qualität des angebotenen Lehrmaterials, z. B. in Form eines gut konzipierten Weiterbildungskurses für Lehrer über tu-

6 Obwohl der Schwerpunkt auf einem tugendfördernden Arbeitsethos in der Schule meist auf der Schulpolitik und dem Schulmanagement liegt, ist es auch wichtig, unterstützende Kollegen zu haben, die sich gegenseitig helfen, in der Tugend zu wachsen. Beachten Sie hier Aristoteles' Betonung der Entwicklung eines guten Charakters durch Interaktionen mit „gleichwertigen Freunden“ (d. h. Gleichaltrigen), die als unsere kritischen Gesprächspartner fungieren (Kristjánsson 2022). Beispiele dafür, wie Eifersüchteleien am Arbeitsplatz in (taiwanesischen) Schulen beispielsweise die berufliche Entwicklung untergraben können, finden sich in Chen/Kristjánsson 2011.

gendbasierte Berufsethik, wird kein nennenswerter Lernprozess stattfinden, wenn die Arbeitsplatzkultur für ein solches Lernen nicht förderlich ist.

Die *Erziehung durch Vorbilder* ist ein Grundpfeiler der frühkindlichen Charakterbildung. Auch wenn sie in diesem Stadium in der Regel unkritisch verläuft, bringt sie eine Fülle von Problemen mit sich: moralische Trägheit, moralische Überforderung und Heldenverehrung. Werden diese Probleme verschwinden, wenn die Ausbildung zu Vorbildern als Teil eines kritischeren und reflektierteren Programms der an *phronesis* orientierten berufsbezogenen Lehre von Ethik eingeführt wird? Hier ist Vorsicht geboten. Die Situationen, in denen Vorbilder praktische Weisheit zeigen, sind oft sehr spezifisch und weit von der Erfahrungswelt der Teilnehmer entfernt. Darüber hinaus sind die Lehren aus Geschichten über Vorbilder oft zu allgemein gehalten, ohne dabei die kontextuelle/perspektivische Natur praktischer Weisheit zu berücksichtigen. So war zum Beispiel selbst König Salomo leider nicht durchgängig weise. Die besten Vorbilder für die berufsethische Bildung sind greifbare und nachvollziehbare Vorbilder (Han et al. 2017). Die idealen moralischen Vorbilder sind nämlich keine literarischen Figuren, sondern Menschen, die dem Lernenden bereits nahe stehen, wie z. B. Lehrende an Hochschulen innerhalb des betreffenden Berufs oder *phronetische* Arbeitskollegen – in unserem Fall: vorbildliche Lehrerkollegen –, die als Modelle zur Nachahmung dienen können.

Wenn es um Methoden geht, wie (professionelle) *phronesis* so gelehrt werden kann, dass sie von Studenten der Berufsethik *begehrt* und *angestrebt* wird, verdichtet sich das Bild. Ein Überblick über die einschlägige Hintergrundliteratur deutet darauf hin, dass die Vielfältigkeit und Uneinheitlichkeit der bestehenden *phronesis*-relevanten Interventionen dadurch begründet ist, dass die meisten solcher Interventionen kein ausgewiesenes Modell der *phronesis* als Ausgangspunkt nehmen und dass sie fast ausnahmslos (implizit) nur an einer oder maximal zwei Komponenten der *phronesis* arbeiten, anstatt an der Tugend als Ganzes. Ein interessantes Projekt zur Entwicklung des sozialen Denkens, das auf dialogischen und kollaborativen Methoden basiert (Lin et al. 2019), könnte beispielsweise gut geeignet sein, die konstitutiven und integrativen Funktionen der *phronesis* zu entwickeln, hat aber wenig mit der Blaupausenfunktion oder der emotionalen Regulierungsfunktion zu tun. Es gibt eine Vielzahl von Interventionen zur Entwicklung „emotionaler Intelligenz“ durch „soziales und emotionales Lernen“, aber sie zielen in der Regel nicht auf andere Aspekte der *phronesis* ab und verstehen sich auch nicht als etwas, das mit moralisch relevanter praktischer Weisheit als solcher zu tun hat. Es ist recht viel darüber bekannt, wie man bei jungen Menschen ein Gefühl für Sinn und moralische Identität

aufbauen kann (Damon 2008). Weniger jedoch ist darüber bekannt, wie ein solcher Unterricht mit der Arbeit an den anderen Komponenten der *phronesis* interagieren kann oder wie er zur Empfindung von Sinn- und Zweckhaftigkeit im Lehrerberuf beiträgt.

Aber jede Wolke hat auch einen Silberstreif. Es gibt eine Menge Bildungsforschung *unter anderen Bezeichnungen*, die sich tatsächlich indirekt oder direkt mit der Kultivierung dessen zu befassen scheint, was Aristoteles *phronesis* nannte (oder zumindest mit entscheidenden Komponenten davon). Man beachte hier die Forschung zu Metakognitionen, postformalem Denken, Selbstreflexion, sozialem Denken, beruflicher Expertise, stillschweigendem Wissen und verschiedenen anderen verwandten Themen (vgl. Kallio 2020). Der Trick besteht also darin, das Rad nicht neu zu erfinden, sondern zu versuchen, auf dem aufzubauen, was andere Forscher in sich überschneidenden Bereichen bereits geleistet haben (vgl. Sternberg 2001). Mit anderen Worten, neue Interventionen müssen nicht *de novo* konstruiert werden; die Lösung wird darin liegen, sie unter der Anleitung von ganzheitlichen Modellen wie dem oben vorgestellten Modell von *phronesis* richtig zu kombinieren. Es gibt allen Grund zu der Annahme, dass am Ende dieses Tunnels Licht zu sehen sein wird, denn 96 % der von Grossmann et al. (2020: 117) befragten Weisheitsforscher sind der Meinung, dass praktische Weisheit grundsätzlich formbar ist.

Wir hatten noch keine Gelegenheit, eine *phronesis*-Intervention für Lehramtsstudenten oder erfahrene Lehrer zu entwickeln, die auf dem obigen Modell der *phronesis* aufbaut. Als Beispiel dafür, wie das Lehren von professioneller *phronesis* in der Praxis aussehen kann, sei indes eine neuere Intervention angeführt, die am Jubilee Centre entwickelt wurde, um Studenten der Polizeiwissenschaften *phronesis* zu vermitteln. Da nur vier Unterrichtsstunden zur Verfügung standen, wurde beschlossen, diese hauptsächlich einer eingehenden Diskussion aktueller polizeilicher Dilemmata zu widmen. Die Auswahl dieser Dilemmata war herausfordernd – sie mussten *relevant*, *realistisch* und *nachvollziehbar* sein (Han et al. 2017). Allerdings wurde das Jubilee Centre hier durch die Arbeit eines Expertengremiums unterstützt, das bereits bei der Erstellung von Dilemmata für eine frühere Studie geholfen hatte (Kristjánsson et al. 2021). Nach der Einführung in die Dilemmata in einer angeleiteten Diskussion bekamen die Teilnehmer die Aufgabe, verschiedene Fragen zu erörtern und zu beantworten: (1) Welche Tugenden oder Werte konkurrieren miteinander und lenken den Polizeibeamten in unterschiedliche Richtungen? (2) Was sind die Vor- und Nachteile der einzelnen Handlungsoptionen? (3) Erlebt der Polizeibeamte vor der Entscheidung starke Emotionen? (4) Wenn ja, um welche Emotionen han-

delt es sich? (5) Was sollte der Polizeibeamte Ihrer Meinung nach tun? Am Ende der Intervention wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Antworten mit dem Verhaltenskodex der Polizei in Verbindung zu bringen. Anschließend wurde ein Post-Test mit einer *phronesis*-Messung (Darnell et al. 2022) durchgeführt, um zu ermitteln, ob während der Intervention Fortschritte bei der *phronetischen* Entscheidungsfindung (im Vergleich zu einem Pre-Test mit der gleichen Messung) in Bezug auf eine oder mehrere der Komponenten/Funktionen der *phronesis* erzielt wurden.

Die oben skizzierte Intervention war keine „Raketenwissenschaft“. Das Ziel bestand, wie leicht zu erkennen ist, darin, die Studenten bei der Entwicklung der verschiedenen Komponenten der *phronesis* zu unterstützen, indem sie zu einigen Überlegungen geführt werden, die jede Komponente motivieren und (idealerweise) verstärken können. Die Lehrmethode bestand in einer angeleiteten Diskussion über relevante Dilemmata: eine Methode, die in der ethischen Bildung eine lange Tradition hat. In einer etwas akademischeren pädagogischen Sprache sollte sich die Intervention innerhalb der sogenannten „Zone der proximalen Entwicklung“ (ZPE) der Polizeischüler als *phronesis*-Lernende abspielen. Vygotsky (1978) folgend liegt diese Zone zwischen zwei anderen Zonen, nämlich (1) dem, was die Teilnehmer selbst lernen können, ohne die tatsächlichen zukünftigen Erfahrungen zu machen, und (3) dem, was sie gelernt haben werden, nachdem sie die tatsächlichen zukünftigen Erfahrungen gemacht haben. Die ZPE markiert die Zwischenzone (2), in der die Studenten vor den tatsächlichen Erfahrungen durch „scaffolded teaching“ einer qualifizierten Lehrperson lernen können. Der Schlüssel zu einem erfolgreichen berufsethischen Unterricht, der einem aristotelischen tugendethischen Ansatz folgt, besteht darin, den Bereich (2) hinreichend genau zu definieren und ihn durch angeleitete Praxis zu bearbeiten.

Die hier beschriebene Intervention für Polizisten könnte natürlich auch für Lehramtsstudenten durchgeführt werden, indem die Dilemmata aus der Polizeiarbeit durch Dilemmata aus der Unterrichtspraxis der Lehrer ersetzt werden. Abgesehen von einem veränderten Inhalt könnte die gleiche Methodik verwendet werden. Unsere Erfahrung mit dem Polizeieinsatz zeigt jedoch, dass vier Unterrichtsstunden nicht ausreichen, um ein hinreichend tiefes Verständnis von *phronesis* zu vermitteln, insbesondere bei Teilnehmern, die keine Vorkenntnisse einschlägiger Philosophie oder Psychologie haben.⁷ Es ist in der

⁷ Das Jubilee Centre erstellt derzeit umfangreiche Online-Materialien zur Kultivierung der *phronesis* unter Fachleuten, die für ein Selbststudium im Rahmen der beruflichen Weiterbildung oder für ein Gruppenstudium im Unterricht genutzt werden können.

Tat nicht unbegründet anzunehmen, dass ein tugendethischer, an der *phronesis* orientierter Ansatz für die Berufsethik von Lehrern einen nachhaltigen Fokus während der gesamten Dauer der Lehrerausbildung erfordert, damit er wirklich den moralischen Charakter der Studenten prägt. Er kann nicht nur ein „Add-on“ zu einem Modul in ihrem Studium sein.

4 Verbleibende Probleme

Einige Theoretiker sind der Ansicht, dass Aristoteles im Hinblick auf die intellektuelle Natur ethischer Entscheidungsfindung zu hohe Anforderungen stellt. Für Aristoteles hat es keinen moralischen Wert, das Richtige zu tun, wenn es nicht aus den richtigen (*phronetischen*) Gründen und aus den richtigen Motiven heraus getan wird (Aristoteles 1985: 40 [1105a30-34]). Bloße Prosozialität (gutes soziales Ergebnis) scheint dabei gänzlich belanglos zu sein. Sind etwa Eltern aber nicht vor allem daran interessiert, dass die Lehrer richtig handeln, ohne dabei notwendigerweise auch nach den zugrunde liegenden Motiven zu fragen? Natürlich möchte jeder, dass die Lehrer das Richtige tun und sagen. Der tugendethische Punkt besteht jedoch darin, dass wir uns auf Lehrer nicht als konsistente moralische Akteure verlassen können, wenn ihre Handlungen lediglich extrinsisch motiviert sind. Wir müssen von ihnen erwarten, dass sie einen intellektuell geleiteten (d.h. *phronetischen*) moralischen Charakter entwickeln, der sie intrinsisch und zuverlässig in jedem Bereich ethischer Entscheidungsfindung motiviert – in der Schule und anderswo.

Die Ausbildung des *phronetischen* Lehrers ist jedoch ein schwieriges Unterfangen, das viele Probleme mit sich bringt. Das erste ist folgendes: Der Lehrerberuf ist – ebenso wie Berufe wie Medizin, Krankenpflege und Polizeiarbeit – ein *belastender* Beruf in dem Sinne, dass diejenigen, die ihn ausüben, wahrscheinlich mit verschiedenen psychologisch herausfordernden und sogar lebensverändernden Situationen konfrontiert werden, die den Studenten nicht in ausreichender Tiefe erklärt werden können, bevor sie ihnen begegnen. Es handelt sich auch um Berufe mit einer hohen Burn-out-Rate, vielleicht aufgrund verschiedener Faktoren, die die ursprünglichen moralischen Motive, mit denen die Praktiker in diesen Beruf gegangen sind, allmählich zu untergraben scheinen (Arthur et al. 2021). Es ist jedoch nicht nur unmöglich, den Studenten viele dieser Belastungsquellen zu erklären, solange sie sie nicht selbst in ihrer Unterrichtspraxis erleben, sondern wir wissen noch nicht einmal, mit welchen Hauptdilemmata Lehrer in 20 bis 30 Jahren konfrontiert sein werden.

Ein weiteres, damit zusammenhängendes Problem besteht darin, dass alle realistischen Dilemmata, die sich den Lehramtsstudenten stellen, Erfahrungen beinhalten, die in einem grundlegenden Sinne *verkörpert* sind. Ich verwende den Begriff hier nicht in einem obskuren philosophischen Sinne, sondern beziehe mich einfach auf die Tatsache, dass der Erfahrungskontext sowohl körperliche Prozesse und Emotionen als auch mentale Reflexion umfasst.⁸ Um eine Analogie zu bemühen: Es ist fast unmöglich, einem kleinen Kind zu erklären, wie sich sexuelle Eifersucht anfühlt und wie sich diese Gefühle auf die moralische Entscheidungsfindung auswirken, bevor die entsprechenden pubertären Hormone eingesetzt haben. Das Kind wird vielleicht wissen, wie sich Eifersucht unter Geschwistern anfühlt, und es können Analogien zu diesen Erfahrungen gezogen werden; aber sie sind nicht dasselbe wie Erfahrungen von sexueller Eifersucht. In ähnlicher Weise werden einige der Dilemmata, mit denen Lehramtsstudenten konfrontiert werden, zwangsläufig Situationen betreffen, die starke körperliche und emotionale Reaktionen auslösen, die man nicht „in seiner Haut“ spüren kann, bevor man sie tatsächlich erlebt hat.

Kurz gesagt, wir haben es hier mit einer „Zone der proximalen Entwicklung“ zu tun, die durch die Tatsache stark eingeschränkt ist, dass die Situationen, auf die die Studenten vorbereitet werden, erfahrungsbedingt und verkörpert sind. Alles, was innerhalb der ZPE erreicht werden kann, ist eine *intellektuelle Übung*, die bestenfalls bestimmte diskrete Komponenten der *phronesis* stimulieren, aber den Kontext, in dem letztlich Entscheidungen getroffen werden müssen, allenfalls teilweise vorwegnehmen kann.⁹ Wenn wir uns darüber hinaus wagen und versuchen, die ZPE zu erweitern, drohen uns zwei Gefahren. Die erste ist eine *entwicklungsbezogene Naivität*, bei der komplexe Erfahrungen auf eine intellektuelle Übung reduziert werden, bei der versucht wird, etwas zu artikulieren, das außerhalb seines spezifischen Kontextes gar nicht artiku-

8 Vgl. hierzu die bekannten Schriften von Hargreaves über das Unterrichten als „emotional labour“ (z. B. Hargreaves 1998).

9 Es überrascht nicht, dass Ardel (2020) herausfand, dass eine Weisheitsintervention, die auf die „ganze Person“ abzielt, eine größere Wirkung hat als ein eher kontext- und disziplinspezifischer Unterricht. Gleichzeitig zeigt die Forschung von Grossmann (2017), dass die Lehre darüber, wie Vorbilder für Weisheit auf Dilemmata reagieren, für Schüler am vorteilhaftesten ist, wenn diese Beispiele in spezifischen Kontexten angesiedelt sind, denen die Vorbilder begegnet sind und die sie gemeistert haben. Diese Ergebnisse sind nicht unvereinbar. Wenn es sich bei praktischer Weisheit um ein Konstrukt mit mehreren Komponenten handelt, ist es wahrscheinlich, dass ein breit angelegter Ansatz zur Förderung dieser Weisheit die effektivste *pädagogische Strategie* darstellt. Andererseits muss der *Inhalt* der Geschichten, die zur Verbesserung der verschiedenen Komponenten verwendet werden, möglicherweise sehr situationsspezifisch sein, damit er bei den Schülern ankommt.

liert werden kann – was möglicherweise den berühmten Dunning-Kruger-Effekt hervorruft.¹⁰ Die zweite ist eine *paternalistische Bevormundung*, bei der wir leichtfertig ignorieren, dass die Studenten ihre eigenen „Lebensexperimente“ machen müssen, bevor sie in der Lage sind, autonome moralische Entscheidungen zu treffen, seien es berufliche oder persönliche.

Allerdings ist die Versuchung sehr groß, das ZPE zu erweitern, vor allem, wenn die Lehrenden einige dieser Erfahrungen selbst gemacht haben und vielleicht Fehler begangen haben, vor denen sie ihre Studenten bewahren wollen. Das pädagogische Dilemma, das sich hier auftut, ist ein wohlbekanntes, dessen Auswirkungen weit über Interventionen zur Kultivierung der aristotelischen *phronesis* hinausgehen. Auf der einen Seite haben wir vielleicht Lehrende, die aus eigener Erfahrung wissen, was in dem betreffenden Beruf typischerweise „mit dem Herzen“ passiert; auf der anderen Seite haben wir angehende Fachkräfte, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben und in Bezug auf ihre künftige Arbeit voller Idealismus sind. Die Lehrenden wollen den Idealismus der Studenten nicht bremsen, wollen ihnen zugleich aber auch ein Gefühl für die bevorstehenden Herausforderungen vermitteln.

Selbst die beiden lautstärksten Verfechter der *phronesis* in der berufsbezogenen ethischen Bildung behaupten, dass sie „nicht gelehrt werden kann“ (Schwartz/Sharpe 2010: 271)¹¹ – obwohl sie den Begriff des „Lehrens“ in diesem Zusammenhang wahrscheinlich enger verstehen als Aristoteles. Ich würde zwar nicht so weit gehen wie Schwartz und Sharpe, aber es lohnt sich, die Leser an die bekannte chinesische Fabel von dem Bauern zu erinnern, der ungeduldig versuchte, seine Reissprossen hochzuziehen, um sie schneller wachsen zu lassen, was dazu führte, dass sie ihre Wurzeln verloren und verdorrt. Was jungen Lehramtsstudenten vermittelt wird, darf also ihre Kapazitäten, dies auch zu verarbeiten, nicht überlasten. Das heißt aber nicht, dass sie keinen intellektuellen Einblick in einige der schwierigen Entscheidungen, die auf sie zukommen, erhalten sollten – einhergehend mit einer deutlichen Warnung, dass kein Regelwerk sie von der Verantwortung entbinden wird, diese Entscheidungen selbst zu treffen.

Abschließend möchte ich auf ein Problem hinweisen, das eher *institutioneller* als pädagogischer Natur ist. Die strenge Top-down-Kontrolle des Unterrichts in vielen Ländern hat den Spielraum für *phronetische* Entscheidungen

10 Der Dunning-Kruger-Effekt ist eine kognitive Verzerrung, bei der Menschen mit begrenzten Kenntnissen oder Kompetenzen in einem bestimmten intellektuellen oder sozialen Bereich ihre eigenen Kenntnisse oder Kompetenzen in diesem Bereich stark überschätzen.

11 Längere Zitate wurden ins Deutsche übersetzt, der Verweis auf die Seitenzahl im englischen Original aber beibehalten (Anm. der Übersetzer).

im Klassenzimmer stark eingeschränkt. Harðarson (2019) fragt sich daher, ob es fair ist, Lehramtsstudenten mit dem Ideal der *phronesis* vertraut zu machen, wenn sie diese Denkweise nach ihrem Eintritt in die Arbeitswelt dann gar nicht anwenden können. In ähnlicher Weise äußert sich Jameel (2022) mit Verzweiflung über die bürokratische Kultur, die die Grundlagen der Familienmedizin als *phronetische* Praxis untergraben habe. Dieser Punkt ist äußerst relevant, wenn auch deflationär. Wenn die Schulen nicht so organisiert sind, dass die Autonomie der Lehrkräfte und ihre kritische Entscheidungsfindung geschätzt werden und man sich systematisch auf diese verlässt, warum sollten wir dies dann in der Lehrerausbildung in den Vordergrund stellen? Diese Frage zeigt, dass Entscheidungen über die Inhalte der berufsethischen Ausbildung von angehenden Lehrern nicht nur als Entscheidungen darüber gesehen werden können, was in einem oder zwei einzelnen Modulen gelehrt werden soll, sondern dass es sich um Entscheidungen handelt, die mit den allgemeinen Zielen der Schule und der Rolle zu tun haben, die die Lehrer in den Schulen der Zukunft spielen sollen. Die Berufsethik für Lehrtätigkeiten ist daher kein isoliertes Thema, sondern muss in Verbindung mit viel tiefer gehenden und weitreichenderen Fragen zu den Zielen der Bildung und der Schule im Allgemeinen verfolgt werden.

5 Abschließende Bemerkungen

Die jüngste empirische Literatur ist voll von Beispielen aus der ganzen Welt, die zeigen, wie schlecht sich Lehrer darauf vorbereitet fühlen, die großen Fragen des Lebens im Klassenzimmer anzugehen. Sie beklagen die mangelnde Berücksichtigung normativer Fragen in der Lehrerausbildung und ihren eigenen Mangel an moralischer Sprachfähigkeit und moralischer Identität. Wie Chris Higgins richtig bemerkt, besteht der erste Schritt zur Entwicklung einer Tugendethik für Lehrer darin, dem „Gedeihen des Praktikers“ wieder den zentralen Platz zuzuweisen (Higgins 2011: 10). Bevor Lehrer den Schülern helfen können, die Frage angemessen zu beantworten, was für eine Art von Person sie werden wollen, um ihr Potenzial auszuschöpfen, müssen die Lehrer selbst umfassender darin geschult werden, wie sie solche Fragen in Bezug auf sich selbst stellen und beantworten können, sowohl auf beruflicher als auch auf persönlicher Ebene (vgl. auch Carr 2000).

Ich habe in diesem Artikel sowohl auf der Grundlage der in Abschnitt 2 vorgestellten empirischen Belege als auch der theoretischen Überlegungen in Abschnitt 3 argumentiert, dass der beste Weg, Lehramtsstudenten auf die ethischen Fragen vorzubereiten, die ihnen in Schule und Unterricht begegnen, in

der Kultivierung der *phronesis* besteht und dass dieses Konstrukt den Dreh- und Angelpunkt eines tugendethischen Ansatzes für die Berufsethik des Lehrens bilden sollte. Das bedeutet nicht, dass wir uns aller formalen ethischen Kodizes entledigen können. Diese können hilfreich sein, wenn es darum geht, *Mindest-erwartungen* festzulegen und Aspekte der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern aufzuzeigen, die *kategorisch verboten* sind (wie sexuelle Beziehungen oder rassistische/ethnische Diskriminierung). Eine Berufsethik für Lehrer, die ausschließlich auf deontologischen Grundsätzen und formellen, kodifizierten Regeln beruht – motiviert durch Zuckerbrot und Peitsche – ist jedoch eine dürftige Mahlzeit, deren ethischer Nährwert nicht ausreicht und die sogar ethische Bauchschmerzen verursachen kann (da sie antiprofessionell ist und die Lehrer der Empfindung von beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit beraubt).

Bei einem tugendethischen Ansatz für die Berufsethik, in dessen Mittelpunkt die *phronesis* steht, handelt es sich um eine durchaus radikale und neue Agenda. Eine solche Änderung des Kompasses innerhalb der Berufsethik – d. h. die Verankerung der Tugendethik in Berufsfeldern – ist in vielerlei Hinsicht radikaler als die Verankerung der Tugendethik als Charakterbildung in Grund- und Sekundarschulen. In den meisten guten Schulen haben die Lehrer schon immer zur Bildung des Charakters beigetragen. Die Charakterbildung macht diese Bemühungen nur bewusster und systematischer. In den Berufsfeldern jedoch bedeutet die Hinwendung zu einer an *phronesis* orientierten Tugendethik eine radikale Abkehr vom Status quo, der – laut den meisten Fachleuten, die wir im Jubilee Centre zwischen 2012 und 2022 befragt haben – im Fach Berufliche Ethik (*professional ethics*) bislang keinerlei Auseinandersetzung mit dem moralischen Charakter beinhaltete. Es ging nur um Audits, Kodizes und Compliance. Wir zielen hier also wirklich auf etwas Neues und Bahnbrechendes ab. Zugleich wird dabei für Lehrer aus westlichen Ländern aber auch eine Verbindung zu den antiken griechischen Ideen über tugendbasierte ethische Kompetenz hergestellt, und für Lehrer aus ostasiatischen Ländern knüpft eine Orientierung am moralischen Charakter möglicherweise an eine alte konfuzianische Tradition an.

In der heutigen Welt brauchen wir Lehrer, die als *ethische Vorbilder* agieren, die ihren eigenen moralischen Charakter und gleichzeitig den ihrer Schüler durch ethische Unterrichtspraxis entwickeln.

Literatur

- Ardelt, Monika (2020): Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses? In: *Journal of Moral Education* 49, 1, S. 30–45.
- Aristotle (1985): *Nicomachean ethics*, trans. T. Irwin. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Arthur, James/Earl, Stephen R./Thompson, Aidan P./Ward, Joseph W. (2021). The value of character-based judgement in the professional domain. In: *Journal of Business Ethics* 169, 2, S. 293–308.
- Campbell, Elizabeth (2003): *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Carr, David (2000): *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Chen, Yen-Hsin/Kristjánsson, Kristján (2011): Private feelings, public expressions: Professional jealousy and the moral practice of teaching. In: *Journal of Moral Education* 40, 3, S. 349–358.
- Darnell, Catherine/Fowers, Blaine J./Kristjánsson, Kristján (2022): A multifunction approach to assessing Aristotelian phronesis (practical wisdom). *Personality and Individual Differences* 196, S. 1–10.
- Damon, William (2008): *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press.
- Grossmann, Igor (2017): Wisdom and how to cultivate it. In: *European Psychologist* 22, 4, S. 233–246.
- Grossmann, Igor/Weststrate, Nic M./Ardelt, Monika/Brienza, Justin P./Dong, Mengxi/Ferrari, Michel/Fournier, Marc A./Hu, Chao S./Nusbaum, Howard C./Vervaeke, John (2020): The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. In: *Psychological Inquiry* 31, 2, S. 103–133.
- Han, Hyemin/Kim, Jeongmin/Jeong, Changwoo/Cohen, Geoffrey L. (2017): Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology* 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00283/full> [Zugriff: 14.04.2024].
- Harðarson, Atli (2019): Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools. In: *Educational Philosophy and Theory* 51, 14, S. 1518–1527.
- Hargreaves, Andy (1998): The emotional practice of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 14, 8, S. 835–854.
- Higgins, Chris (2011): *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jameel, Sabena Y. (2022): *Enacted phronesis in general practitioners*. Unpublished PhD thesis. University of Birmingham. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/12197/> [Zugriff: 14.04.2024].
- Kallio, Eeva K. (2020): From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: Considerations on theorisation of adult thinking and its place as a com-

- ponent of wisdom. In: Eeva K. Kallio (Hrsg.): *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult thinking*. London: Routledge, S. 9–32.
- Kristjánsson, Kristján (2015): *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Kristjánsson, Kristján (2021): Twenty-two testable hypotheses about phronesis. In: *British Educational Research Journal* 47, 5, S. 1303–1322.
- Kristjánsson, Kristján (2022): *Friendship for virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristjánsson, Kristján/Fowers, Blaine/Darnell, Catherine/Pollard, David (2021): Phronesis (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. In: *Review of General Psychology* 25, 3, S. 239–257.
- Kristjánsson, Kristján/Thompson, Aidan/Maile, Andrew (2021): *Character virtues in policing: Research report*. https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/CharacterVirtuesinPolicing_ResearchReport.pdf [Zugriff: 14.04.2024].
- Lin, Tzu-Jung/Ha, Seung Yon/Li, Wei-Ting/Chiu, Ying-Ju/Hong, Yu-Ru/Tsai, Chin-Chung (2019): Effects of collaborative small-group discussions on early adolescents' social reasoning. In: *Reading and Writing* 32, 9, S. 2223–2249.
- Peterson, Andrew/Arthur, James (2022): *Ethics and the good teacher*. London: Routledge.
- Russell, Daniel C. (2021): The reciprocity of the virtues. In: Maria S. Vaccarezza/Maria De Caro (Hrsg.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives*. London: Routledge, S. 8–28.
- Schwartz, Barry/Sharpe, Kenneth (2010): *Practical wisdom: The right way to do the right thing*. New York: Riverhead Books.
- Sternberg, Robert J. (2001): Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. In: *Educational Psychologist* 36, 4, S. 227–245.
- Stevenson, Michael (2022): *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education. <https://drive.google.com/file/d/1LKxCvKbk6wFh2xQffxv5hIV-Cjy8STVKt/view> [Zugriff 14.04.2024].
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Übersetzung aus dem Englischen: Roberta Tontini, Emanuel John, Tom Wellmann

Polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren

Patrick Maisenhölder und Tobias Ballenweg

1 Berufsethiken und ihr Anspruch

Berufe, in denen wichtige Grundgüter auf dem Spiel stehen, haben berufsethische Standards festgelegt und zusätzlich in ihren Ausbildungs- und Studiengängen berufsethische Bildungsangebote etabliert. Das sind vor allem diejenigen Berufe, in denen es um *Gesundheit*, *Bildung* oder *Sicherheit* geht. Die berufsethischen Bildungsangebote sollen dabei sicherstellen, dass die (später einmal) in den Berufen tätigen Personen die Voraussetzungen erwerben, die nötig sind, um auf dem Spiel stehende Werte auch in komplexen, zeitdruckbeladenen Situationen schützen zu können *und* zu wollen. Deshalb gibt es die Medizin- (vgl. Biller-Andorno et al. 2021), die Pflege- (vgl. Fölsch/Bussmann 2023) oder die Polizeiethik und die entsprechenden Ausbildungselemente, wie das Fach *Polizeiliche Berufsethik* (vgl. Wagener 2023: 27). Ebenso gibt es in der Lehramtsausbildung Angebote zur professionsethischen Reflexion, gerade in der Sonderpädagogik, in der hohe Vulnerabilität bei den Beschulten herrscht (vgl. Danz/Sauter 2020).

Was es hingegen nicht gibt, sind eine Gastronomieethik oder eine Ethik der Bauarbeit. Nicht, weil es hier nicht auch stressbeladene Situationen geben könnte, in denen die Beteiligten reflektiert vorgehen sollten. Wohl aber deshalb, weil hier wirtschaftliche Interessen und rechtliche Vorgaben, flankiert von entsprechenden Strafen bei Nichteinhaltung, für das *Compliance-Management* als ausreichend angesehen werden: „Seien Sie nett zu Gästen, sonst kommen diese nicht wieder. Das ist dem Geschäft abträglich!“ oder „Alle, die die Baustelle betreten, sind rechtlich verpflichtet, einen Schutzhelm zu tragen. Wer das nicht tut, bekommt (arbeits-)rechtlich Probleme!“.

DOI:10.3224/84742761.07

In den anderen beruflichen Kontexten wird dies hingegen nicht als hinreichend angesehen. Hier wird darüber hinaus eine Bereitschaft und Fähigkeit zur „kritische[n] Reflexion von Arbeitsaufgaben“ (Wellmann/John 2023: 19) gefordert. Das heißt, es geht einerseits um den Erwerb von *Haltungen*, die das professionsethisch Geforderte bejahen und die die Grundlage der Bereitschaft bilden, in den besagten kritischen Handlungssituationen herausfinden zu *wollen*, was das Gebotene ist, um es dann, wenn man es herausgefunden hat, zu realisieren. Andererseits geht es um genau die Fähigkeiten, die nötig sind, solcherlei Reflexionen auch anstellen zu *können*. Der gute Wille soll nicht nur wie ein Juwel strahlen, er soll auch, in Kombination mit den entsprechenden Fähigkeiten, wirklich wertvolle Handlungen hervorbringen können. Beide Ziele sollen in berufsethischen Bildungsprozessen erreicht werden.

2 Polizeiliche Berufsethik und ihr Anspruch

Für die polizeiliche Ausbildung und polizeiliche Studiengänge bedeutet dies, dass angehenden Polizeibeamtinnen und -beamten Einiges abverlangt wird. Neben einem fundierten Wissen und Können in den Bereichen Recht, (Ermittlungs-)Taktik, Erstversorgung von Verletzten, Selbstverteidigung, Anwendung unterschiedlichster Einsatzmittel usw. sollen sie eine erhöhte „Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Schiewek 2018: 208) erwerben, um auch in Extremsituationen kritisch-reflektiert handeln zu können (vgl. Wagener 2019, Kap. 6.1; Wagener 2022: 20–23). Das staatliche Gewaltmonopol soll in Händen liegen, die von reflektierten Köpfen geleitet werden. Letzteres ist das, was in polizeilich-berufsethischen Bildungsangeboten geschult werden soll – und zwar neben anderen Aspekten.

Dem Fach wird auch eine seelsorgerische Funktion zugesprochen (vgl. Fiesel et al. 2015; Wagener 2023: 33). Dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor polizeilicher Realität, da Selbst- und/oder Fremdansprüche und/oder Polizeialltag häufig in Konflikt miteinander geraten können. Ethik wird hier zum Teil verstanden als „Lehre, wie man damit umgehen soll“ (Trappe 2018: 11). In diesem Sinne soll sie dem Polizeibeamten

Hilfestellung bei der Frage [geben, P.M. und T.B.], wie er mit dem, was er tut und was er in diesem Tun erlebt und z.T. auch erleidet, fertig werden kann. Holzschnittartig geht es in der Ethik dann nicht so sehr um die Praxis, sondern eher um das Pathos der Polizei: um die subjektive, persönliche, individuelle Seite in diesem zu Objektivität, Unpersönlichkeit und Gemeinwohl verpflichteten Beruf. Ethik ist dann die Lehre oder besser das verständnisvolle Gespräch

über den Menschen in Uniform, über die Person hinter der Funktion, über das Gefühl in der Gewalt. (Trape 2018: 13)

Hier geht es um die für den Polizeiberuf zentrale Frage, ob man morgens selbst noch in den Spiegel schauen kann bzw. wie man lernt, dies wieder zu können (vgl. Schiewek 2009: 296f.). Damit zusammenhängend wird dem Fach *Polizeiliche Berufsethik*, wie Ulrike Wagener schreibt, noch eine weitere Aufgabe zugeschrieben:

Eine weitere Erwartung der Auszubildenden ist, dass ihre Handlungsfähigkeit in sog. „weichen“ Bereichen gestärkt wird. So ist das Überbringen von Todesnachrichten, das meist im Fach Ethik vermittelt wird, eine Aufgabe, bei der die sonst benötigten polizeilichen Qualitäten wie schnelles Entscheiden und entschlossenes Eingreifen nicht weiterhelfen. Vielmehr werden Qualitäten gebraucht wie das Aushalten von Emotionen der Hinterbliebenen, Schweigen und eigener Hilflosigkeit. (Wagener 2023: 33)

Um diesen unterschiedlichen Ansprüchen nachzukommen, wird in polizeilichen Ausbildungs- und Studienkontexten unter anderem auf das *Situative Handlungstraining* zurückgegriffen, bei dem Lernende nachgespielte Einsatzszenen bewältigen müssen und hierbei von ausbildenden Personen angeleitet und in der anschließenden gemeinsamen Reflexion begleitet werden – und zwar aus unterschiedlichen Perspektiven. Es wird die „Bewältigung dienstlicher Situationen simuliert und anschließend aus rechtlicher, taktischer und psychologischer Perspektive reflektiert“ (Wagener 2023: 36).

Im Wissen um diese Komplexität der polizeilichen Berufsausbildung im Allgemeinen und die unterschiedlichen Ansprüche, die an das Fach *Polizeiliche Berufsethik* im Besonderen gestellt werden, wollen wir uns im Folgenden beschränken. Wir wollen uns hauptsächlich auf *Polizeiliche Berufsethik* im Studium konzentrieren und dabei auf den Ethikaspekt im traditionellen Sinne: auf denjenigen Teil, der das Ziel verfolgt, die angehenden Polizistinnen und Polizisten dazu zu befähigen, den eigenen Handlungsbereich und das eigene Tun kritisch zu reflektieren, und der die Bereitschaft schulen soll, das Handeln daran ausrichten zu wollen (vgl. Wagener 2019, Kap. 6.1; Wagener 2023: 29f.). Dabei fokussieren wir vor allem auf die fachdidaktische Frage, wie dies am besten erreicht werden kann (vgl. Wellmann/John 2023: 19).

3 Polizeiliche Berufsethik und ihre Probleme

Dabei zeigt sich eine Hürde, die in dieser Reflexion nicht vernachlässigt werden darf: Der Vorbehalt gegenüber dem Fach *Polizeiliche Berufsethik* auf Studierendenseite.

Insbesondere die berufserfahrenen Studierenden im Ausbildungssystem der dreigeteilten Laufbahn bezweifeln häufig den Nutzen berufsethischer Seminare an der Fachhochschule. Sie machen geltend, das Fach könne allenfalls für Quereinsteiger (Kommissaranwärterinnen und -anwärter¹), die noch keine umfassende Berufserfahrung haben, „etwas bringen“. Aber eigentlich geschehe ethisches Lernen doch „besser durch Erfahrung“. (Wagener 2009: 4)

Noch deutlicher drückt Werner Schiewek (2006: 115) es aus: „Polizistinnen und Polizisten lieben Moral, aber hassen Ethik. Deswegen ist es überhaupt kein Problem, in der Polizei moralisch zu kommunizieren, aber sehr wohl eins, dort ethisch zu diskutieren.“ Ein Grund dafür scheint zu sein, dass die ständige Reflexion von polizeilichen „Selbstverständlichkeiten und Normalitätskonstruktionen“ (Raab 2019: 301) als „tendenzielle Bedrohung für die eigene Handlungsfähigkeit“ (Wagener 2023: 32) wahrgenommen wird.

Blickt man auf polizeiliche Handlungssituationen, so ist diese Befürchtung nicht unbegründet. Der Handlungsdruck in konkreten Situationen verunmöglicht lange Handlungsreflexion im Vorhinein. Vielmehr erfordert er den Rückgriff auf ein schnell abrufbares vorhandenes Verhaltensrepertoire, das eingeübt werden muss (vgl. Feltes/Jordan 2017: 273). Dieses wiederum ist vorgegeben und in seiner Abwägbarkeit eng begrenzt, vor allem durch den gesetzlichen Rahmen und die Praxis, die man im Dienst kennenlernt. So beeinflussen Vorgesetzte, Ausbildende und letztlich die Kolleginnen und Kollegen diese Abwägungsprozesse: Das, was in der Praxis vorgefunden wird – „informelle Normen, Einstellungen, Erwartungen“ (Feltes et al. 2007: 289) – und sich in „vererbten Praktiken“ (ebd.) niederschlägt, hat einen starken Einfluss darauf, was als Bezugspunkt der Reflexion anerkannt und daher auch *tatsächlich* genutzt wird. Thomas Feltes und andere (ebd.) weisen darauf hin, dass

1 Während im Lehramt ein Quereinstieg bedeutet, als Lehrkraft zu arbeiten, obwohl man kein Lehramtsstudium absolviert hat, zugleich aber durch seinen Beruf fachlich qualifiziert ist, bedeutet Quereinstieg in diesem Kontext, dass eine Studentin vor dem Studium *nicht* als Polizistin tätig war, etwa durch eine vorangehende Ausbildung, sondern *mit* diesem Studium in den Polizeidienst kommt.

Studien zeigen, dass die Ausbildung von Polizeibeamten nur bedingten Einfluss auf späteres Handeln hat und dass die lokale Polizeikultur im Vordergrund steht. Die Ausbildung hat dann einen messbaren Effekt, wenn die Vorgesetzten in der Praxis die Ausbildungsinhalte akzeptieren und unterstützen; stehen sie diesen Inhalten jedoch kritisch oder skeptisch gegenüber, dann werden von den Organisationsneulingen diejenigen Handlungsalternativen übernommen, die in der Praxis entwickelt worden sind.

Wird im Fach *Polizeiliche Berufsethik* nun moralphilosophisches und anderes wissenschaftliches Wissen vermittelt, dieses aber, da in der Praxis kaum zur Reflexion genutzt, als wenig praxisrelevant (vgl. Heidemann 2023: 449f.), ja, sogar als die eingespielte Praxis in abschätziger Weise hinterfragend wahrgenommen (vgl. Wagener 2023: 33), und werden die Lehrenden an der Hochschule dazu noch oder aufgrund dessen als praxisfern eingeschätzt (vgl. Wagener 2009: 5), so tut sich für die Studierenden die auch in anderen Kontexten ebenso oft ausgemachte Theorie-Praxis-Lücke auf, die von Polizeibeamtinnen und -beamten häufig zugunsten der Praxisseite aufgelöst wird (vgl. Wagener 2022: 13–15). So wird das, was man im Studium lernt, vielleicht als „ganz nett“ und interessant wahrgenommen und für die eigene Allgemeinbildung als relevant angenommen, aber nicht als etwas angesehen, das in der Praxis allzu viel Gewicht haben kann, haben wird oder überhaupt haben sollte.

4 Polizeiliche Berufsethik und ihr fachdidaktisches Fundament

Da das Ziel des kritisch reflektierten Handelns dennoch nicht aufgegeben werden darf, steht die Fachdidaktik der *Polizeilichen Berufsethik* vor den Aufgaben „der Bestimmung des rechten Maßes der ‚Theorielastigkeit‘, [...] der Auswahl geeigneter Ansätze sowie ihrer schlüssigen Integration in ein didaktisches Gesamtkonzept“ (Wellmann/John 2023: 22). Betrachtet man nun den Kritikpunkt, dass das polizeiliche Tun, wie Feltes und Jordan (2017) in Bezug auf Kahneman (2011) formulieren, meistens *schnelles* Denken und Handeln voraussetzt und *langsames* Denken und Handeln „im Kontext komplexer Situationsanforderungen“ (Feltes/Jordan 2017: 268) oft nicht angebracht sind, stellt sich hinsichtlich der genannten Aufgabe eine vorgelagerte Frage: Welche Vorstellung von (moralischem) Handeln liegt dem eigenen fachdidaktischen Konzept zu Grunde?

Dabei zeigt sich: In der Literatur zur Konzeption des Faches wird häufig davon ausgegangen, dass moralisches Urteilen und Handeln Ergebnis eines *vor-*

hergehenden Denk- und Reflexionsprozesses ist. Mit Jonathan Haidt (2020: 74) kann diese zugrundeliegende Vorstellung als *rationalistisches Modell moralischer Urteilsbildung* bezeichnet werden. Affekte kommen hier allenfalls als Zusatzfaktoren mit hinein, jedoch als solche, die vom vernünftigen Nachdenken gelenkt und ihm deshalb untergeordnet werden müssen. Das Bild, das hier verwendet wird und das wir als problematisch ansehen, ist das der Richterin, die, bevor sie ein Urteil fällt und den Hammer zur Besiegelung desselbigen schwingt, im Idealfall alle Deutungsalternativen und die entsprechenden Evidenzen, die sie jeweils stützen, aufnimmt, reflektiert und unparteiisch abwägt. Ein solches Modell wird beispielsweise von Lawrence Kohlberg (1996) vertreten und findet sich in darauf aufbauenden Konzepten, wie dem von Georg Lind (2015). Diese wiederum bilden oft die Basis fachdidaktischer Ansätze in der *Polizeilichen Berufsethik*. So geht etwa Ulrike Wagener (2019, Kap. 6.6) davon aus, dass solche Ansätze die einzelnen Schritte aufzeigen, „wie man zu einem (moralischen) Urteil und zur Entscheidung kommt.“ Denn diese sind „meist nicht bewusst“. Aus ihrer Perspektive sollen solche Modelle helfen,

Verfahren ethischer Urteilsfindung [...] transparent [zu machen, P.M. und T.B.]. Sie können helfen, das eigene Handeln so zu analysieren und zu bewerten, dass verschiedene Handlungsmöglichkeiten systematisch erkannt und angemessen bewertet werden können. Damit helfen sie auch, auf Nachfrage die eigene Entscheidung nachvollziehbar zu begründen.

Die Struktur rationalistischer Modelle moralischer Urteilsbildung findet sich deshalb in fachdidaktischen Modellen dieser Tradition wieder:

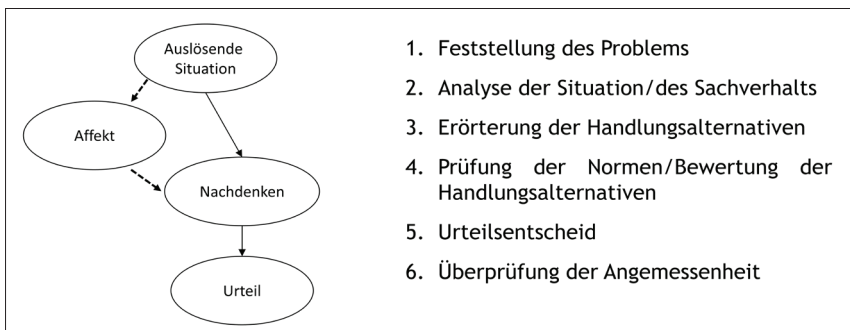


Abbildung 1: Das rationalistische Modell moralischer Urteilsbildung (linke Darstellung übernommen aus Haidt 2020: 74; rechte Darstellung übernommen aus Wagener 2019: Kap. 6.6)

Mit dieser Basis gehen jedoch mindestens zwei Probleme einher. Zum einen scheinen diese Modelle, wie gerade dargestellt, die Praxis nicht angemessen zu erfassen. Insbesondere nicht die Anforderungen polizeilicher Handlungssituationen. In diesen ist schnelles Denken, Bewerten und Handeln gefordert und wenig Raum zur Deliberation gegeben. Zum anderen schwingt in Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung eine Hierarchie von Begründungsmustern mit, die nicht nur philosophisch fragwürdig ist – Kohlbergs Stufenmodell „impliziert die Minderwertigkeit des Untenstehenden und die Überlegenheit des Obenstehenden“ (Albus 2012: 340) –, sondern auch konzeptionell eine Geringschätzung der individuellen Diensterfahrung und eingespielten beruflichen Praxis vor Ort mit sich bringt. Denn es führt dazu, dass persönliche oder gruppenspezifische Gründe immer als weniger relevant für eine moralische Reflexion angesehen werden als Gründe, die von unparteiischer Perspektive aus nachvollzogen werden können. Argumentativ sind dadurch immer diejenigen Gründe als besser anzusehen, die darauf aufbauen, „sich von sich selbst zu distanzieren und damit sich selbst, seine privaten Interessen und seine unmittelbaren Neigungen zu relativieren“ (Trappe 2009: 7). Diese Abstraktionsfähigkeit ist zwar notwendig für die Reflexion eigenen Denkens, Bewertens und Tuns. Wir möchte jedoch dafür argumentieren, dass das Niveau unparteiischer Gründe *ein* Bezugspunkt der Reflexion ist und nicht *den* Bezugspunkt darstellen sollte. Und zwar deshalb, weil das, was die Studierenden im Studium einüben, nur dann in der Praxis aufgegriffen wird, wenn es dort sinnvoll anwendbar ist, insbesondere, wenn es mit der vorhandenen Polizeikultur vor Ort vereinbar ist, an der sich Polizeibeamte vornehmlich orientieren (vgl. Schiewek 2009: 303).

Wir benötigen deshalb ein Konzept, das ernst nimmt, dass ethische Reflexionsfähigkeit „eine lebensgeschichtlich durch Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit diesen Erfahrungen hart zu erarbeitende Kompetenz“ (Schiewek 2009: 302) ist, bei der die Erfahrungen der Individuen und Kollektive (z. B. einzelner Polizeibeamter, einer Polizeiwache oder einzelner Abteilungen derselben) nicht *a priori* als defizitär angesehen werden, sondern eine wichtige Rolle spielen und spielen sollten. Letzteres gilt zumindest dann, wenn es das Ziel ist, einen nachhaltigen Erwerb dieser Kompetenz durch das Studium zu ermöglichen. Will man dies erreichen, so unsere These, muss man ein theoretisches Fundament wählen, das für diese Zwecke passend ist. Ein solches sehen wir im sozial-intuitionistischen Modell moralischen Urteilens von Jonathan Haidt gegeben.

Dieses geht davon aus, dass moralisches Urteilen und Handeln zwar rationale Anteile haben und damit jeweils reflektierbar sind (vgl. Haidt 2020: 132–136), aber nicht davon, dass das rationale Denken von vornherein ton-

angehend beim Urteilen und Handeln ist (vgl. Brosow 2020b). Vielmehr geht es davon aus, dass moralisches Urteilen und Handeln intuitiv geschieht und die eigene affektive Reaktion auf eine Situation und/oder die eigene Handlung – im Normalfall – erst im Nachhinein rationalisiert wird. Die Vernunft dient in diesem Modell nicht als bewertungs- und handlungsgenerierende Instanz, im Sinne einer vor ihrem Urteil sämtliche Handlungsalternativen abwägenden Richterin, sondern ist eine bewertungs- und handlungsrationalisierende Instanz, die tendenziell nur dann aktiv wird, wenn es zu einer Irritation kommt – etwa dann, wenn andere ihre entgegengesetzte Bewertung oder Handlungsabsicht dartun oder schlicht anders handeln als man es selbst getan hätte. Dann nehmen die Anderen eine „katalysatorische Rolle“ (Habermas 1991: 111) für die bewusste Begründung der eigenen Bewertungs- und Handlungsmuster durch die Vernunft ein. Diese arbeitet dabei aber eher wie eine Anwältin, die die Beweislage zu Gunsten der Angeklagten auswählt und auslegt und, wo etwas entgegengebracht wird, versucht, selbiges zu entkräften (vgl. Mercier/Sperber 2020: 211–221) – ganz im Sinne des *confirmation bias* (vgl. Beck 2014: 47–50) bzw. des *myside bias* (vgl. Mercier/Sperber 2020: 218–221). Zwar kann es vorkommen, dass die Irritation und das darauf folgende wechselseitige Begründungs- und Widerlegungsspiel zu einer Änderung der Bewertungs- und Handlungsmuster der jeweils anderen Seite führt – etwa, wenn man mit einem guten Beispiel eine änderungsbevorzugende Intuition im Gegenüber hervorrufen kann (vgl. Haidt 2020: 96) –; es ist jedoch nicht garantiert. Allzu oft bleibt am Ende jeder bei seiner Sichtweise, und zwar auch dann, wenn man rational einsieht, dass die eigene Begründungsbasis rational dürftig ist (vgl. Haidt 2020: 73, 84). Didaktisch gesehen benötigt man also ein Konzept, das systematisch diese Impulse zu setzen vermag.

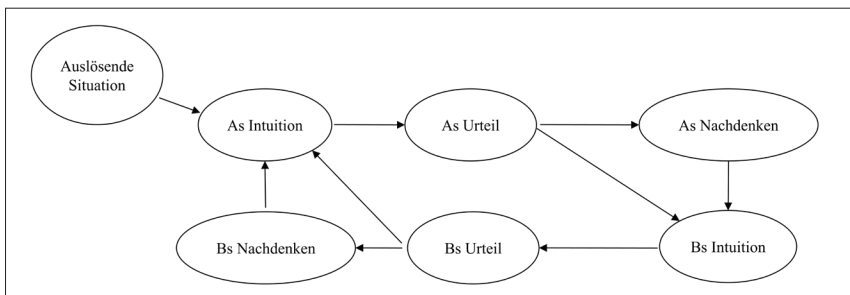


Abbildung 2: Das sozial-intuitionistische Modell moralischen Urteilens
(Darstellung übernommen aus Haidt 2020: 75)

Die Realität anerkennend, dass polizeiliche Situationen lange Reflexion und Abwägung zumeist nicht erlauben (vgl. Feltes/Jordan 2017) und dass Polizeibeamte im Polizeialltag – zurecht! – kein „hohes Bedürfnis nach Verstandesarbeit haben“ (Haidt 2020: 98), sondern sich auf ihre erfahrungsgesättigten Intuitionen und eingespielten Bewertungs- und Handlungsmuster verlassen müssen, ist ein didaktisches Modell zu wählen, das dies berücksichtigt und gleichzeitig nicht den Anspruch der Förderung der kritischen Reflexionsfähigkeit aufgibt. Dafür schlagen wir vor, Frank Brosows (2020a; 2020b) *TRAP-Mind-Theory*² zu nutzen, die eigentlich aus der schulbezogenen Philosophie- und Ethikdidaktik stammt, aber darüber hinaus anwendbar ist. Denn sie versucht zu operationalisieren, wie ein kritisches Reflektieren unter den Bedingungen menschlichen Denkens, Bewertens und Handelns angestoßen werden kann.

5 Polizeiliche Berufsethik und die schulbezogene Fachdidaktik im Austausch

Nach Frank Brosows *TRAP-Mind-Theory* ist Philosophieren ein problemorientierter Denkprozess, bei dem Gründe gesammelt und geprüft werden. Da es „eine besondere Art problemorientierten Denkens ist und sich Denken im Rahmen von bestimmten Anfangs- und Randbedingungen nach empirisch erforschbaren Gesetzmäßigkeiten vollzieht“ (Brosow 2020b: 65), muss ein didaktisches Konzept, das Lernende zum Philosophieren anleiten will, die Forschungsbereiche beachten, die das Denken untersuchen. Hierbei spielt vor allem die Kognitionspsychologie und die Forschung zu kognitiven Verzerrungen eine zentrale Rolle.

Auf Basis dieser Forschung geht Brosow wie Haidt davon aus, dass die Vernunft ein Vermögen ist, „über das menschliche Akteure zwar zweifelsfrei verfügen, von dem sie aber keineswegs immer Gebrauch machen und das, wie jedes Vermögen, begrenzt ist“ (Brosow 2019: 57). Als kognitionspsychologische Bezugstheorie nutzt er die *Zwei-System-Theorie*. Diese geht davon aus, dass „das kognitive System [...] aus zwei qualitativ unterschiedlichen Systemen oder Arten von Prozessen besteh[t]“ (Pfister et al. 2017: 345). System 1 arbeitet automatisch und schnell und funktioniert ohne oder mit wenig Anstrengung, System 2 hingegen ist ein „reflektierendes System“ (Thaler/Sunstein 2011: 34). Es ist „sorgfältig, langsam, träge, verfügt über begrenzte Ressourcen und ist zwar

2 TRAP steht als Akronym für *Thinking* (Denken), *Rethinking* (Nachdenken), *Arguing* (Argumentieren) und *Philosophizing* (Philosophieren). Diese stellen die vier Niveaus der zugehörigen *TRAP-Mind-Matrix* dar, welche im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

willentlich, aber nur mit mentaler Anstrengung verfügbar“ (Brosow 2019: 58). System 2 kann die Schlüsse von System 1 akzeptieren, muss dies jedoch nicht, sondern kann diese reflektieren. Aufgrund der Begrenztheit der mentalen Ressourcen und der Tatsache, „dass wir dazu tendieren, unnötige Anstrengungen zu vermeiden („laziness is built deep in our nature“, Kahneman 2011: 35), geschieht dies jedoch nur selten und eher dann, wenn System-2-Prozesse bewusst aktiviert und aufrechterhalten werden. Denn: System 1 ist das *Default-System* und System 2 die *Interventionsinstanz* (Pfister et al. 2017: 347) und Menschen fallen gerne in ihr Default-System zurück. Brosows *TRAP-Mind-Theory* wurde deshalb für philosophische Bildungsprozesse entwickelt, um die Interventionsinstanz beim Philosophieren so wach und aktiv wie möglich zu halten, damit möglichst tief- und weitgehend reflektiert wird.

Damit teilt dieses Modell mit Kohlberg und Haidt die Überzeugung, dass Gründe der Reflexion zugänglich sind und verändert werden können. Dem Philosophieren als Reflexion und Durchdenken wird durchaus ein Einfluss auf das Denken, Bewerten und/oder Handeln von Individuen zugesprochen. In diesem Sinne sind all diese Ansätze *rationalistisch*. In der Frage, ob und wenn ja, wie diese Reflexion stattfindet, ist dieses Modell aber näher an Haidts *sozial-intuitionistischem* Modell. Denn es geht davon aus, dass das Durchdenken einer Frage von allen Seiten – was das Sammeln von unterschiedlichen Alternativen und Gründen für *und* gegen diese beinhaltet – etwas ist, das nicht der normale Modus menschlichen Denkens ist, sondern eingeübt werden muss, damit es tatsächlich ausgeübt werden kann. Diesen Aspekt teilt das Modell nicht mit anderen rationalistischen Modellen, weil es, wie gesagt, den Menschen nicht als *Vernunftwesen*, sondern als *vernunftfähiges Wesen* ansieht (vgl. Brosow 2019: 57f.).

Übt man den Vernunftgebrauch ein, indem man beispielsweise regelmäßig über bestimmte praktische Problemsituationen philosophiert, so geht Brosow davon aus, dass dies mit bestimmten Begleiterscheinungen einhergeht, die die Nachdenklichkeit in der beruflichen Praxis erhöhen. Mit Roeger (2016: 103) können diese unter anderem als „Verbesserung der Vorstellung von dem, was möglich ist“, „Bereicherung der intellektuellen Phantasie“ und „Verminderung dogmatischer Sicherheit“ bezeichnet werden. Diese Hoffnung, dass das, was im Studium eingeübt wird, im Beruf später ausgeübt wird – das eigene und fremde Denken, Bewerten und Handeln im Vor- und/oder Nachhinein möglichst umfänglich und tiefgründig zu reflektieren –, teilt das Modell damit mit vielen fachdidaktischen Ansätzen – auch und gerade denen, die im vorausgehenden Abschnitt *rationalistisch* genannt wurden. Entgegen diesen Ansätzen und mit

Haidt geht Brosow jedoch davon aus, dass dies dann erfolgreicher ist, wenn mit dem Modus gearbeitet wird, in dem Menschen tendenziell nachdenken, und nicht gegen ihn. System 2 soll System 1 nicht *über*formen, sondern *mit*formen.

Zentral für dieses Anliegen ist die zur Theorie gehörende *TRAP-Mind-Matrix*, die in Reflexionsprozessen als „Gelände und Geländer“ (Brosow 2020b: 78) dazu dient, einerseits die Ergebnisoffenheit derselbigen zu gewährleisten und andererseits diese nicht willkürlich und unkontrolliert ablaufen zu lassen. Sie hilft, die gesammelten Gründe, worunter Brosow (2020b: 66) jegliche Überlegung versteht, „die dazu dient, eine andere zu stützen oder anzugreifen“, systematisch zu prüfen.

Niveau:	D Denken (intuitiv, automatisch, mühelos)		N Nachdenken (bewusst, anstrengend, privat)		A Argumentieren (parteilich, sozial)	P Philosophieren (unparteilich, allgemein)		
Anspruch:	p denkt x als a und erwägt, x als b zu denken.		p glaubt, dass p (gute) Gründe hat x als c zu denken.		p glaubt, dass andere (q) (gute) Gründen haben, zuzustimmen, wenn p x als d denkt.	p glaubt, dass jeder (gute) Gründe hat, die Gründe vor p für d als gute Gründe zu akzeptieren.		
Stufe:	ungetesteter Ausdruck frei assoziierter Beispiele (a, b) →	intuitiv getestet an Klarheit Konsistenz Korrelation Vergleich Vollständigkeit	ungetestete Gründe für a und b hinzugefügt (y, z) →	willentlich getestet an 3K2V (r) und aus Alternativen gewählt (c)	ungetestete Gründe für e hinzugefügt (y, z) →	dialogisch getestet an 3K2V (s) und aus Alternativen gewählt (d)	ungetestete Gründe für r, s und d hinzugefügt (y, z) →	systematisch getestet an 3K2V (t) und aus Alternativen gewählt (t')
↓ Bereich ↓								
x Verstehen	Idee (Beschreibung / Assoziation)		Konzept (begründete Idee)		Definition (begründetes Set von Konzepten)		Theorie der Bedeutung (begründetes Set von Begründungen)	
x Bewerten	Meinung (Überzeugung / Einstellung)		Urteil (begründete Meinung)		Argumentation (begründetes Set von Urteilen)		Theorie der Qualität (begründetes Set von Begründungen)	
Handeln nach x	Impuls (Motiv)		Entscheidung (begründeter Impuls)		Haltung/Praxis (begründetes Set von Entscheidungen)		Theorie des Verhaltens (begründetes Set von Begründungen)	

Abbildung 3: Die TRAP-Mind-Matrix (Darstellung übernommen aus Brosow 2020b: 66)

Wichtig hierfür ist zunächst zu bestimmen, um was für ein Problem es sich handelt. Nach Brosow gibt es Probleme des Verstehens, Bewertens und Handelns. Ist es ein Problem des Verstehens, so müssen Bedeutungen geklärt werden, um das Problem zu lösen; ist es ein Problem des Bewertens, so müssen adäquate Maßstäbe gefunden werden, um das Problem zu lösen; und ist es ein Problem des Handelns, so muss überlegt werden, welcher Maßstab warum der ausschlaggebende bei dieser Handlungsentscheidung sein sollte (vgl. Brosow 2020a: 72f.).

Ist klar, welches Problem wir eigentlich genau lösen wollen, können anhand der *TRAP-Mind-Matrix* Gründe für vorgebrachte Problemlösungen evaluiert werden. Hierbei wird erstens geschaut, für wen die Gründe beanspruchen können, *gute* Gründe zu sein. Gründe können für einen selbst gute Gründe sein, so zu denken, zu bewerten und zu handeln, sie können aber auch Anspruch erheben, „dass andere Personen, gemessen an *ihren* Erfahrungen, *ihrerseits* Gründe haben, eine Überlegung gutzuhießen oder zu übernehmen“ (Brosow 2020b: 67; Hervorhebungen im Original). Ist zweiteres der Fall, so wird behauptet, dass Gründe nicht nur für einen selbst, sondern für einen konkreten Anderen oder eine konkrete Gruppe, jedoch nicht für alle gelten. Hier geht es darum, „eine konsensfähige Definition, Argumentation der Haltung/Praxis zu ermöglichen. Dazu ist es nötig, das Problem aus Sicht konkreter Gesprächspartner oder einer konkreten Gruppe zu betrachten“ (Brosow 2020b: 67). Zuletzt gibt es Gründe, die von allen akzeptiert werden können, „sofern sie ihrerseits eine unparteiische Perspektive einnehmen“ (Brosow 2020b: 67). Anders gesagt: Hier „geht es um Gründe, die unabhängig von subjektiven Präferenzen, Gruppenzugehörigkeiten, Rahmenbedingungen, Weltanschauungen, politischen Vorgaben und Konventionen als gute Gründe verteidigt werden können“ (Brosow 2020b: 75). Dazu gehören philosophische Theorien, aber auch Erkenntnisse anderer Wissenschaften. Welche Reichweite ein Grund tatsächlich hat – auf welchem *Niveau* sich ein Grund befindet –, ist beim Philosophieren zu prüfen.

Zweitens gehört zur Prüfung von Gründen, dass sie neben ihrer Reichweite auf ihre Qualität hin geprüft werden. Dafür sind die sogenannten *3K2V-Kriterien* da. Diese „bilden die ‚Stammzelle‘ für Plausibilität“ (Brosow 2020b: 67). Diese sind *Klarheit*, *Korrelation*, *Konsistenz*, *Vollständigkeit* und *Vergleich*. „Bevor Gründe und Überlegungen anhand dieser Kriterien hinterfragt wurden, befinden sie sich auf der *ungetesteten* Stufe, nach bestandener Qualitätskontrolle auf der *getesteten* Stufe des jeweiligen Niveaus“ (Brosow 2020a: 73). Das heißt, es gibt ungetestete und getestete Gründe für einen selbst, für konkrete andere und Gruppen und letztlich für alle. Die einzelnen Kriterien helfen jeweils gegen unterschiedliche kognitive Verzerrungen, die beim Philosophieren als Denkprozess zum Tragen kommen. So hilft die Frage nach Vollständigkeit dem *what you see is all there is* (WYSIATI) (Kahneman 2011: 85–88) etwas entgegenzusetzen. Denn sie fordert dazu auf, nochmals genau zu überlegen, ob es nicht doch noch weitere relevante Gründe hinsichtlich der Bearbeitung einer Problemstellung gibt, die man beachten muss, und die man bisher nicht beachtet hat, um wirklich ein bestmöglich reflektiertes Urteil fällen bzw. eine bestmögliche Entscheidung treffen zu können.

3K2V-Kriterien	<i>Nachdenken</i>	<i>Argumentieren</i>	<i>Philosophieren</i>
Klarheit	Kannst du noch klarer sagen, was du mit ... meinst?	Können wir noch klarer sagen, was er/sie mit ... meinen könnte?	Können wir noch klarer sagen, was mit ... gemeint ist?
Korrelation	Wie genau hängt ... mit ... zusammen? Kannst du dir vorstellen, dass ... und ... anders zusammenhängen?	Wie genau hängt ... mit ... zusammen? Können wir uns vorstellen, dass ... und ... anders zusammenhängen als er/sie denkt?	Wie genau hängt ... mit ... zusammen? Ist es vorstellbar, dass ... und ... anders zusammenhängen?
Konsistenz	Passt ... zu dem, was du vorher über ... gesagt hast?	Passt ... zu dem, was er/sie vorher über ... gesagt hat?	Passt ... zu dem, was sich über ... sagen lässt?
Vollständigkeit	Ist ... damit für dich vollständig beschrieben / erklärt? Was möchtest du noch ergänzen?	Ist ... damit für sie/ihn vollständig beschrieben / erklärt? Was könnte er/sie noch ergänzen?	Ist ... damit vollständig beschrieben / erklärt? Was lässt sich noch ergänzen?
Vergleich	Wenn du ... mit ... vergleichst, was erscheint dir besser begründet?	Wenn er/sie ... mit ... vergleicht, was ist aus seiner/ihrer Sicht besser begründet?	Wenn man ... mit ... vergleicht, was erscheint besser begründet?

Abbildung 4: Die 3K2V-Kriterien (Darstellung übernommen aus Brosow 2020a: 74)

Wichtig ist, dass die Niveaus in Brosows *TRAP-Mind-Matrix* nicht so gedeutet werden dürfen, dass es sich dabei, wie bei Kohlberg, um ein Stufenmodell handelt. Es geht nach Brosows Modell nicht darum, vor allem Gründe auf dem Niveau des Philosophierens zu finden und diese dann auch noch als die wichtigsten oder besten Gründe anzusehen. Gründe sind vielmehr auf allen Niveaus zu sammeln und zu prüfen, um eine möglichst reflektierte Entscheidung treffen zu können. So hören Gründe auf dem Niveau des Nachdenkens nicht auf, gute Gründe zu sein, nur weil es gute Gründe auf dem Niveau des Argumentierens gibt, die wiederum nicht notwendig durch Gründe auf dem Niveau des Philosophierens „geschlagen“ werden. Wenn überhaupt, können Gründe *problem-relativ* als besser herausgestellt und damit hierarchisiert werden.

Handelt es sich um ein Problem, bei dem das Niveau des Argumentierens zur Lösung ausreicht, können Gründe auf dem Niveau des Philosophierens hilfreich sein, um für diese nochmals eine Reflexionsperspektive zu erhalten. Sie sind jedoch nicht nötig, um das Problem zu lösen. Fragen sich beispielsweise befreundete Personen in *ihrer* und für *ihre* Freundesgruppe, wie *sie* es mit Geburtstagsgeschenken handhaben wollen, so reicht ein Konsens dieser Gruppe darüber aus, ob und wie (viel) sie schenken wollen, um das Problem zu lösen. Dabei können Gründe für einzelne Individuen in dieser Gruppe für diese selbst gewichtig sein: „Ich verdiene gut und hätte gerne große Geschenke. Deshalb würde ich gerne 100,00€ pro Person zum Geschenk dazugeben, sodass ich

auch ein großes erhalte.“ Gleichzeitig muss diese Person anerkennen, dass diese Gründe für sie selbst – gut zu verdienen und große Geschenke wollen – nicht notwendig für andere gelten müssen. Um das Problem zu lösen, müssen also andere Gründe oder gar andere begründete Lösungen gefunden werden. Diese Gründe müssen geeignet sein, einen Gruppenkonsens zu stützen. Man muss also eine Summe finden, der alle Einkommensniveaus in der Freundesgruppe zustimmen können.

Ebenso könnte jemand vorbringen, dass man auch einfach aufhören könnte, etwas zu verschenken und jemand anderes darauf antworten, dass es allen aber immer Freude bereitet, worauf jemand anderes antworten könnte, dass das nicht stimmt und es eher finanziell belastend ist, sodass die Freude getrübt wird. Für was auch immer die Gruppe sich entscheidet: Um das Problem für diese Gruppe zu lösen, muss ein Konsens hergestellt werden. Gründe auf dem Niveau des Argumentierens sind hier deshalb ausschlaggebend. Es kann sein, dass Gründe auf anderen Niveaus hilfreich sein können, etwa, wenn jemand eine empirische Studie zum negativen Einfluss des Nichtschenkens auf eine Freundesgruppe gelesen hat und diese Information einbringt. Wenn es für die Gruppe aber die beste Entscheidung ist, nichts zu schenken, weil es für alle Mitglieder finanziell weniger belastend ist und sie das gerade als wichtigsten Grund sehen, und sie darauf ihren Konsens aufbauen, ist das Problem gelöst, selbst wenn es Gründe auf dem Niveau des Philosophierens gibt, die das Gegenteil nahelegen.

Stellt man hingegen die Frage, was den Begriff des Wissens ausmacht, so ist die Antwort vermutlich allein auf dem Niveau des Philosophierens zu suchen. Selbst, wenn eine Gruppe einen Konsens darüber erzielt, was Wissen *für sie* ist, ist die Frage, was Wissen ist, eine, die nicht gruppenrelativ beantwortet werden kann.³ Die Frage danach, was *Wissen* ist, ist vielmehr so zu beantworten, dass das Ergebnis von allen, die bereit sind, einen unparteiischen Standpunkt einzunehmen, nachvollzogen werden kann. Doch selbst wenn das Zielniveau klar ist, heißt das nicht, dass die Gründe auf anderen Niveaus keine Rolle mehr spielen sollten. So kann man einen Begriff des Wissens auf dem Niveau des Philosophierens herausarbeiten, sich aber gleichzeitig als Gruppe darauf einigen, dass eine Offenbarungsreligion das ist, wonach man sein Leben ausrichten sollte, weil es neben dem Bereich des Wissens noch den wichtigen Bereich des

3 Das Zielniveau zu bestimmen, kann ebenfalls Teil des philosophischen Reflexionsprozesses sein.

Glaubens gibt, den man als gläubige Person nicht außen vor lassen sollte.⁴ Ziel möglichst umfassenden Philosophierens ist es also nicht, nur Gründe auf dem Niveau des Philosophierens zu finden, sondern möglichst alle guten Gründe auf allen Niveaus.

6 Polizeiliche Berufsethik und polizeilich-praxisrelevantes Philosophieren

Geht es nun darum, die „Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Schiewek 2018: 208) von Studierenden für den späteren Polizeidienst zu schulen, kann dieses Modell als Basis genutzt werden, um polizeilich-praxisrelevant zu philosophieren. Denn es erkennt die Wichtigkeit der individuellen und kollektiven Erfahrung von Polizeibeamten für ihren Beruf an, ermöglicht aber gleichzeitig, reflexiven Abstand zu ihnen zu gewinnen und andere Gründe auf dem gleichen oder auf unterschiedlichen Niveaus dagegenzustellen und jeweils kritisch zu prüfen, ohne aber vorwegzunehmen, welche Art von Gründen letztlich ausschlaggebend sein soll. Wichtig ist für dieses Ziel polizeilich-praxisrelevanten Philosophierens zusätzlich, dass ein polizeilich-lebensweltliches Problem diskutiert werden muss. Wenngleich der empirische Nachweis noch aussteht, scheint es plausibel, dass die Sinnhaftigkeit des problemorientierten Sammelns und Prüfens von Gründen und die damit einhergehende Alternativenabwägung besonders dann erkannt wird, wenn die Situation, über die gemeinsam philosophiert wird, eine ist, die so oder so ähnlich im Polizeialltag auftreten kann. Wenn dies berücksichtigt wird, dürfte mit einer solchen Vorgehensweise zumindest eine „Lust am Denken“ (Bussmann/Martens 2016: 20) geschult werden können.

Bei der Anwendung der *TRAP-Mind-Theory* auf ein polizeilich-praxisnahes Beispiel könnte man mit der Gruppe der Studierenden zum Beispiel so vorgehen, dass man ihr folgenden Fall vorstellt und sie bittet, die darunter stehende Aufgabenstellung zu bearbeiten:

Ein mit mehreren Kilogramm Marihuana aufgegriffener Beschuldigter soll polizeilich vernommen werden. Nach der Vernehmung – bevor er in die Arrestzelle geführt wird – bittet er darum, eine Zigarette rauchen zu dürfen. Da die Kriminalbeamtin, welche den Beschuldigten zuvor ver-

4 Damit geht man von der Frage, *was Wissen ist* (Bereich des Verstehens) über in die Frage, *ob Wissen oder Glauben handlungsleitend sein sollen* (Bereich des Handelns) und beantwortet erstere auf dem Niveau des Philosophierens und letztere auf dem Niveau des Argumentierens.

nommen hatte, selbst Nichtraucherin ist, bittet sie einen Kollegen, dem Beschuldigten eine Zigarette zu geben.

Dies lehnt der Kollege mit der Bemerkung „Für *den* habe ich ganz sicher keine Zigarette!“ ab.

Aufgabe: Sie wissen wahrscheinlich recht schnell, was Sie getan hätten. Notieren Sie sich, wie Sie sich entschieden hätten und halten Sie alle Gründe, die Ihnen für Ihre Entscheidung einfallen, fest.

Die Entscheidungsmöglichkeiten und die Gründe, die jeweils für sie sprechen, würden danach im Plenum gesammelt werden. Zwei klare Handlungsmöglichkeiten aufgreifend (wenngleich mehr möglich sind), könnten die ersten intuitiven Gründe, die von der Lerngruppe kommen, folgende sein:

die Zigarette geben	die Zigarette nicht geben
– Ich weiß, wie es ist, nicht rauchen zu können, und ich will nicht, dass der andere das empfinden muss. – Wenn die Kollegin weniger Stress hat, habe ich auch weniger Stress. – Ich mag Raucher. – Wenn der Straffällige durch die Zigarette kooperationswilliger wird, hat meine Kollegin leichtere Ermittlungen. – Wenn der Straffällige keine Zigarette bekommt, kann uns das vor Gericht als problematische Vernehmungspraxis ausgelegt werden. – Wir in unserer Polizeiwache helfen uns gegenseitig. – Menschen sollten nicht unnötig leiden. Wenn es möglich ist, durch kleinen Aufwand Leid zu verhindern, sollte man es tun. – Kleineren Gefallen soll man nachkommen, wenn es einem möglich ist. – ...	– Mir ist egal, ob der Raucher sein Suchtmittel bekommt. – Ich mag Raucher nicht. – Ich möchte den Verbrecher leiden sehen. – Wir als Angehörige der Polizei sollten uns nicht mit Straftätern verbrüdern. Das schadet unserer Effektivität in der Verbrechensbekämpfung. – Menschen, die etwas verbochen haben, sollen von der Polizei bestraft werden. – Rauchen ist ungesund. Man soll andere nicht Gesundheitsrisiken aussetzen. – Wir als Polizeibeamte müssen Härte zeigen. Sonst werden zukünftige Straftäter übermütig und sind nicht mehr abgeschreckt. – ...

Da Philosophieren aber niemals nur aus dem Sammeln von Gründen bestehen kann, sondern diese auch immer reflektiert werden müssen, würden die gesammelten Gründe im Anschluss mit Brosows *TRAP-Mind-Matrix* und den 3K2V-

Kriterien auf ihre *Reichweite* und *Qualität* hin geprüft. Das Ergebnis wäre, dass die Studierenden am Ende eine Sammlung plausibler Gründe vor sich haben, die nach ihrer möglichen Reichweite geordnet sind. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht immer alle Gründe beachtet werden können, etwa weil sie übersehen werden oder die Kenntnisse nicht ausreichen, um deren Relevanz zu erkennen. Wenn eine Prüfung aller Gründe nicht möglich ist, etwa weil der Wissensstand oder zeitliche Rahmen nicht ausreicht, sollten zudem geprüfte und ungeprüfte Gründe klar als solche markiert werden.

Als unplausibel können Gründe nach der Prüfung beispielsweise bezeichnet werden, weil sie sich als empirisch falsch herausstellen oder weil man bei der Prüfung gemäß der 3K2V-Kriterien darauf kommt, dass ein Begriff doch anders verstanden werden sollte als man das bisher tat, oder sich herausstellt, dass zwei Aussagen einander doch widersprechen oder dass zwei Dinge, von denen man vorher dachte, sie hingen zusammen, doch nicht zusammenhängen. Etwa, wenn man der Fehlvorstellung aufsaß, dass die Bestrafung von Straftätern Teil der Aufgabe der Polizei ist. So kann der von einer Polizistin oder einem Polizisten gehegte Wunsch nach Bestrafung eines Straftäters zwar nachvollziehbar sein. Da jedoch das Bestrafen von Beschuldigten nicht zu den Aufgaben von Polizeibeamtinnen und -beamten gehört, sondern vielmehr Beweissicherung, Verhör etc., ist er hinsichtlich der gestellten Frage kein guter Grund, die Zigarette zu verwehren, das heißt, sobald einer Polizistin oder einem Polizisten dies „einsichtig wird bzw. gemacht wird, muss sie oder er Bestrafung als Grund aufgeben, andernfalls würde sie oder er aus einem schlechten Grund handeln. Damit wird auch klar, dass die hier aufgezählten Gründe in dieser Kurzfassung weder vollständig noch in ihrer möglichen Komplexität (mögliche weitere Differenzierungen, Zusammenhänge zwischen den Gründen, implizite Folgen etc.) dargestellt sind, sondern noch zu ergänzen und tiefer und breiter zu prüfen sind. Dabei können sie nicht nur verworfen, sondern auch, wie hier teilweise geschehen, modifiziert und erweitert werden, letztlich zu ganzen Argumentationssträngen. Nach der Prüfung könnten die gesammelten Gründe dann, verkürzt dargestellt, so aussehen:

	die Zigarette geben	die Zigarette nicht geben
Gründe für einen selbst	– Wenn die Kollegin weniger Stress hat, habe ich auch weniger Stress. – Ich mag Raucher. – ...	– Mir ist egal, ob der Raucher sein Suchtmittel bekommt. – Ich mag Raucher nicht. – Ich möchte den Verbrecher leiden sehen. – ...
Gründe für (konkrete) andere / eine Gruppe	– Ich weiß, wie es ist, nicht rauchen zu können und ich will nicht, dass der andere das empfinden muss. – Wenn der Straffällige durch die Zigarette kooperationswilliger wird, hat meine Kollegin leichtere Ermittlungen. – Wenn der Straffällige keine Zigarette bekommt, kann uns das vor Gericht als problematische Vernehmungspraxis ausgelegt werden. – Wir in unserer Polizeiwache helfen uns gegenseitig. Das gehört zu unserem Leitbild. – ...	– Wir als Angehörige der Polizei sollten uns nicht mit Straftätern verbrüdern. Das schadet unserer Effektivität in der Verbrechensbekämpfung. Das haben wir hier im Revier schon einmal erlebt, dass das so war. - Wir als Polizeibeamte müssen Härte zeigen. Sonst werden zukünftige Straftäter übermütig und sind nicht mehr abgeschreckt. ...
Gründe für alle	– Menschen sollten nicht unnötig leiden. Wenn es möglich ist, durch kleinen Aufwand selbiges zu verhindern, sollte man es tun. Wenn man das als Handlungsprinzip wählt, erhöht es nämlich das Gesamtglück. Und dieses ist zu fördern. – Kleineren Gefallen soll man nachkommen, wenn es einem möglich ist. – ...	– Menschen, die etwas verbrochen haben, sollen von der Polizei bestraft werden. – Rauchen ist ungesund. Man soll andere nicht Gesundheitsrisiken aussetzen. – ...

Das Herausstellen aller guten Gründe und das Identifizieren von Gründen, die zu verwerfen sind, dient dann als Grundlage einer reflektierten Entscheidung der (angehenden) Polizeibeamten, die sie beispielsweise nochmals in einem mündlichen Kurzstatement oder kleinen Text darlegen können. Denn Ziel des polizeilich-praxisrelevanten Philosophierens ist

das problemorientierte Sammeln und Evaluieren von Gründen. Gründe sammeln heißt neue Gründe finden und alte bewahren. Gründe evaluieren heißt ihre Qualität und Reichweite ermitteln. Gutes Philosophieren besteht darin, bei der Lösung konkreter Probleme möglichst alle guten Gründe offenzulegen, möglichst vielen guten und möglichst wenigen schlechten Gründen zu folgen, und für diejenigen guten Gründe, denen man nicht folgt, (durch angemessene Begründung) die Verantwortung zu übernehmen. (Brosow 2020b: 68)

Auf Basis einer solchen Darlegung möglichst vieler sinnvoller Alternativen und möglichst aller guten Gründe liegt die Entscheidung, welchen Gründen gefolgt werden soll, damit im reflektierenden Subjekt. Dabei kann sich die Antwort auf die Frage, was man in einer geschilderten Situation tun soll, „durchaus als Disjunktion erweisen“ (Nussbaum 1998: 138): Diese *oder* jene Handlungsoption kann aus diesen *oder* jenen Gründen als gesollt gelten. Das wechselseitige Rechenschaftgeben führt also im Idealfall dazu, dass die Entscheidung zumindest nicht schlecht ist, wenn schon nicht eindeutig gesagt werden kann, welche Handlungsalternative die bessere ist. Gleichsam kann die Entscheidung und die entsprechende Begründung hinterfragt und kritisiert werden, sodass das reflexive Potential des Philosophierens noch in zukünftige Handlungssituationen hinein nachwirken kann.

Die innerseminarlich geforderte und geförderte Nachdenklichkeit überträgt sich dann, weil die Situationen realistisch und alltagsnah sind und weil alle möglichen und nicht nur (moral-)philosophische und wissenschaftliche Gründe als gute Gründe gelten können, in das außerseminarliche Handeln. Zumindest im Idealfall. Der empirische Nachweis dafür steht zwar noch aus, doch kann, vor dem Hintergrund der empirisch erforschten Kritik von Polizeianwärterinnen und -anwärtern am Fach *Polizeiliche Berufsethik*, die Behauptung eine gewisse Plausibilität für sich beanspruchen, dass solch ein Konzept des Philosophierens besser vereinbar mit dem tatsächlichen Polizeialltag und deshalb übernahmefähiger ist als einseitig rationalistisch orientierte Modelle moralischer Urteilsbildung.

7 Fazit

Nimmt man die Probleme ernst, denen das Fach *Polizeiliche Berufsethik* nachweislich gegenübersteht, so stellt sich die Frage danach, was aus fachdidaktischer Perspektive zu tun ist, damit angehende Polizistinnen und Polizisten den eigenen Handlungsbereich und das eigene Tun darin kritisch reflektieren können *und* wollen. Wir gehen hier davon aus, dass man da ansetzen sollte, wo man

realistischerweise etwas bewirken kann. Die Studierenden und die Polizeipraxis, auf die sie hin studieren, zu ändern, liegt nicht in der Hand der Dozierenden. Was diese jedoch tun können, ist einerseits, der kritischen Kraft der Philosophie treu zu bleiben, diese aber andererseits an den Widerständen vorbei zu lenken, die sich ihr entgegenstellen. Es kann sein, dass sich das Philosophieren dadurch von einem rein akademischen Verständnis entfernt, insbesondere, weil subjekt- und gruppenbezogene Gründe im polizeilich-praxisrelevanten Philosophieren auch als ausschlaggebende Gründe gelten können, wenn es um die Lösung eines Problems aus der Polizeirealität geht. Die Frage ist jedoch, ob dies ein Problem ist. Denn bezogen auf die Zielgruppe, die philosophisch-ethische Bildung erhalten soll, ist zu sagen: Sie wollen keine Philosophinnen und Philosophen werden, sondern Polizistinnen und Polizisten. Die Frage ist also nicht, was die Polizeibeamtinnen und -beamten für die Philosophie tun können, sondern was die Philosophie für sie tun kann.

Philosophiert man im Fach *Polizeiliche Berufsethik* in der beschriebenen Weise, so scheint die Hoffnung plausibel, dass durch Habitualisierung die angesprochene „Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Schiewek 2018: 208) gefördert werden kann. Abwegig scheint diese Hoffnung nicht, denn eine praxisnahe ethische Ausbildung der werdenden Polizeibeamtinnen und -beamten ist unerlässlich. Das *Wie* der Umsetzung entscheidet über deren Akzeptanz und damit letztlich deren Effektivität. Wir plädieren daher für ein praxisnäheres Modell des Philosophierens und praxisnahe Beispiele. Die vorgestellte *TRAP-Mind-Theory* (Brosow 2020a; 2020b) ist ein Modell, das hierfür die theoretische Grundlage liefern kann. So kann das Fach *Polizeiliche Berufsethik* und die darin stattfindende philosophisch-ethische Reflexion an Hochschulen zu mehr Nachdenklichkeit im Beruf führen. Das Fach kann dadurch dazu beitragen, das staatliche Gewaltmonopol in besonnenen Händen zu wissen.

Literatur

- Albus, Vanessa (2012): Ist philosophische Bildung messbar? Überlegungen zum Verhältnis von Philosophiedidaktik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 4/2012, S. 336–345.
- Beck, Hanno (2014): Behavioral Economics. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Biller-Andorno, Nikola/Monteverde, Settimio/Krones, Tanja/Eichinger, Tobias (Hrsg.) (2021): Medizinethik. Grundlagentexte zur angewandten Ethik. Wiesbaden: Springer VS.

- Brosow, Frank (2019): Zur Relevanz kognitiver Verzerrungen für die Didaktik der Philosophie und Ethik. In: Bussmann, Bettina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Lebenswelt und Wissenschaft*. Dresden: Thelem, S. 57–80.
- Brosow, Frank (2020a): Die Bedeutung philosophisch-ethischer Bildung für die Lehrkräfteausbildung. In: *Seminar 3/2020*, S. 65–79.
- Brosow, Frank (2020b): Die DNA des Philosophierens – Philosophieren über Heimatverlust nach der TRAP-Mind-Theory. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2020*, S. 64–81.
- Bussmann, Bettina/Martens, Ekkehard (2016): Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet. In: Brüning, Barbara (Hrsg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 12–29.
- Danz, Simone/Sauter, Sven (2020): *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionsethische Perspektiven*. Berlin: bhp Verlag.
- Feltes, Thomas/Jordan, Lena (2017): Schnelles und langsames Denken im Polizeiberuf. In: Stierle, Jürgen/Wehe, Dieter/Siller, Helmut (Hrsg.): *Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik – Polizeiwissenschaft – Polizeipraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–276.
- Feltes, Thomas/Klukkert, Astrid/Ohlemacher, Thomas (2007): „...dann habe ich ihm auch schon eine geschmiert.“ Autoritätserhalt und Eskalationsangst als Ursachen polizeilicher Gewaltausübung. In: *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 90, 4*, S. 285–303.
- Fiesel, Susanne et al. (2015): I. Theoretischer Referenzrahmen. In: Schwendemann, Wilhelm/Goetz, Bernhard/Lammer, Kerstin (Hrsg.): *Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei. Polizeiseelsorge und Berufsethik der Polizei*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 21–72.
- Fölsch, Doris/Bussmann, Bettina (2023): *Pflegeethik für Ausbildung und Studium*. Magdeburg: Militzke Verlag.
- Habermas, Jürgen (1991): Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft. In: Habermas, Jürgen: *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100–118.
- Haidt, Jonathan (2020): The Emotional Dog and Its Rational Tail: Ein sozial-intuitionistisches Modell moralischen Urteilens. In: Paulo, Norbert/Bublitz, Jan Christoph (Hrsg.): *Empirische Ethik. Grundlagentexte aus Psychologie und Philosophie*. Berlin: Suhrkamp, S. 73–138.
- Heidemann, Dirk (2023): Wider den Tunnelblick! Kritik als Chance und ihre Bedeutung für Legitimität und Professionalität der Polizei. In: Wehe, Dieter/Siller, Helmut (Hrsg.): *Handbuch Polizeimanagement. Polizeipolitik – Polizeiwissenschaft – Polizeipraxis*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 435–457.

- Kahneman, Daniel (2011): *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lind, Georg (2015): *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos Verlag.
- Mercier, Hugo/Sperber, Dan (2019): *The Enigma of Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (1998): Nicht-relative Tugenden. Ein aristotelischer Ansatz. In: Rippe, Klaus Peter/Schaber, Peter (Hrsg.): *Tugendethik*. Stuttgart: Reclam, S. 114–165.
- Pfister, Hans-Rüdiger/Jungermann, Helmut/Fischer, Katrin (2017): *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Raab, Jürgen (2019): Gute Bilder – böse Bilder. Bildethiken moralischer Kollektive. In: Joller, Stefan/Stanislawjevic, Marija (Hrsg.): *Moralische Kollektive. Theoretische Grundlagen und empirische Einsichten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–324.
- Roeger, Carsten (2016): *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schiewek, Werner (2006): Weiße Schafe – schwarze Schafe. Dichotomische Weltbilder im polizeilichen Alltag. In: Christe-Zeyse, Jochen (Hrsg.): *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung. Ansichten einer Organisation in Wandel*. Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 105–133.
- Schiewek, Werner (2009): Berufsmoralische Risiken und die Sicherung moralischer Integrität der Polizei. In: Smidt, Wolbert K./Poppe, Ulrike (Hrsg.): *Fehlbare Staatsgewalt. Sicherheit im Widerstreit mit Ethik und Bürgerfreiheit*. Berlin: LIT, S. 295–305.
- Schiewek, Werner (2018): Kann man Werten trauen? Anmerkungen zum Wertediskurs in der Polizei. In: Trappe, Tobias (Hrsg.): *Verwaltung – Ethik – Menschenrechte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–210.
- Thaler, Richard H./Sunstein, Cass R. (2011): *Nudge. Wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin: Ullstein.
- Trappe, Tobias (2009): Ethik des Lehrens am Beispiel der Polizeiethik. In: *Polizei & Wissenschaft* 4/2009, S. 2–9.
- Trappe, Tobias (2018): Ethik „im“ Gewaltmonopol – zugleich eine kleine Einleitung. In: Trappe, Tobias (Hrsg.): *Verwaltung – Ethik – Menschenrechte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–37.
- Wagner, Ulrike (2009): Ethische Bildung in der Polizei. In: *Ethik und Gesellschaft* 1/2009, S. 1–20. <https://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/download/1-2009-art-4/149> [Zugriff: 14.04.2024]

- Wagener, Ulrike (2019): *Polizeiliche Berufsethik*. Ein Studienbuch. Unter Mitarbeit von Pfarrer Werner Schiewek. 2. Auflage. Hilden: VDP.
- Wagener, Ulrike (2022): Berufsethische Bildung für staatliche Sicherheitskräfte: Das Beispiel Polizei. In: Dörfler-Dierken, Angelika/Göbel, Christian (Hrsg.): *Charakter – Bildung – Habitus. Persönlichkeit und Verantwortung in der Bundeswehr*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–27.
- Wagener, Ulrike (2023): *Polizeiberuf und Ethik*. Herausforderungen ethischer Bildung im Bereich des staatlichen Gewaltmonopols. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2023, S. 27–38.
- Wellmann, Tom/John, Emanuel (2023): *Das Fach Ethik in der beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2023, S. 18–26.

Das Ethik-Café als Methode der Ethikkompetenzentwicklung von Auszubildenden in der Pflege

Annette Riedel und Sonja Lehmeyer

1 Einleitung

Die Ethikkompetenz von Pflegefachpersonen ist grundlegend für die Qualität professioneller Pflege. Zugleich ist die Notwendigkeit ethischer Expertise von Pflegefachpersonen angesichts zunehmender Werteuneindeutigkeiten und -konflikte sowie komplizierter, vielfach belastender moralischer Irritationen und ethischer Divergenzen evident, vor allem angesichts des Anspruchs einer menschenrechtssensiblen und umfassend professionellen pflegerischen Versorgung der Bevölkerung (Riedel et al. 2023a; Riedel et al. 2022a; Goldbach et al. 2023; Wöhlke/Riedel 2023; Monteverde 2019). Konzeptionelle und (pflege-) wissenschaftliche Erkenntnisse, technische Innovationen, gesellschaftliche wie ökologische Veränderungen und Umbrüche machen im Pflege- und Gesundheitswesen eine fundierte Ethikkompetenz erforderlich, die sich als gelebte professionelle Ethik seitens der Pflegefachpersonen in der Pflegepraxis zum Ausdruck bringen muss (Pennestrì et al. 2023; Riedel et al. 2023a; Riedel/Lehmeyer 2023; Andersson et al. 2022; Koskenvuori et al. 2019). Trotz und gerade angesichts der zunehmend knappen Ressourcen und damit einhergehender Restriktionen in allen Versorgungsbereichen des Pflege- und Gesundheitswesens bedarf es organisationsethischer Strukturen und Formate der ethischen Reflexion und Ethikberatung (Albisser/Schleger 2023). Diese Entwicklungen und die damit verbundenen professionsethischen Implikationen markieren die zentrale Bedeutsamkeit fundierter Ethikkompetenzen von Pflegefachpersonen

und folglich auch eine systematisierte und konsequente Ethikbildung im Verlauf der dreijährigen grundständigen Pflegeausbildung.

Vor dem Hintergrund der umfangreichen fachlichen und ethischen Anforderungen an das pflegeberufliche Handeln werden Auszubildende bereits mit Beginn ihrer pflegepraktischen Ausbildung in den unterschiedlichen Einrichtungen des Gesundheitswesens mit ethischen Herausforderungen konfrontiert. Die damit einhergehenden ethischen Fragen, Kontroversen und Konflikte führen häufig zu moralischen Unsicherheiten auf Seiten der Auszubildenden¹, welche zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Ethikbildung in der Pflegeausbildung werden können und müssen. Hieraus leitet sich die Forderung ab, dass ethische Fragestellungen und die Bearbeitung von ethisch unsicheren bzw. uneindeutigen Situationen den gesamten Bildungsprozess an den beiden zentralen Lernorten (Lernort Theorie und Lernort Praxis) begleiten müssen und die systematisierte situationsbezogene ethische Analyse und Reflexion konsequent ausbildungsbegleitend zu erfolgen hat (Riedel et al. 2022b; Riedel/Lehmeyer 2023). Diese Forderung an die Lehrenden im Berufsfeld Pflege stellt sich insbesondere auch dann, wenn die moralische Integrität der Lernenden betroffen oder gar verletzt ist, sowie dann, wenn moralische Unsicherheit und moralisches Belastungserleben² den Lernprozess beeinflussen.

Hierbei ist zu konstatieren: Im Ausbildungsverlauf geht es weder darum, die bestehenden ethischen Kontroversen aufzulösen bzw. die Situationen mit moralischem Gehalt per se zu reduzieren, noch darum, die ethischen Konfliktsituationen zu beruhigen bzw. zu befrieden. Zentral ist vielmehr, die seitens der Auszubildenden erlebten moralischen Unsicherheiten und ihre moralischen Intuitionen, wahrgenommene und formulierte ethische Kontroversen und Konflikte als Lernchancen zu identifizieren und aufzugreifen. Lehrende sollten in diesen Situationen die sich in der moralischen Unsicherheit bzw. moralischen Intuition abzeichnende und erkennbare ethische Sensibilität und ethische Haltung der Lernenden aufgreifen und bestärken. Denn bis zum Ausbildungsende gilt: Die Offenlegung moralischer Unsicherheit, das vertrauensvolle Verbalisie-

1 Unter moralischer Unsicherheit wird nachfolgend eine spezifische Erlebensdimension verstanden, in der die/der Auszubildende mit einer ethisch herausfordernden Situation konfrontiert wird, allerdings noch nicht über das moralische Handlungsvermögen bzw. die notwendigen Ethikkompetenzen im Umgang mit der moralisch gehaltvollen Situation verfügt. Das heißt, die/der Auszubildende nimmt den moralischen Gehalt der Situation wahr (moralische Intuition), ist in Bezug auf die notwendige ethische Reflexion, Einordnung und Abwägung indes auf die Unterstützung der Lehrenden an dem jeweiligen Lernort angewiesen.

2 Zum Phänomen des moralischen Belastungserlebens und dessen Entstehung vgl. Riedel et al. (2022a), Goldbach et al. (2023) sowie im Kontext der Pflegebildung Riedel et al. (2022b).

ren moralischen Belastungserlebens seitens der Lernenden repräsentiert kein Defizit an ethischer Kompetenz, sondern ist stets als bedeutsame Ethikteilkompetenz einzuordnen und anzuerkennen.

Angesichts der vorausgehend dargestellten An- und Herausforderungen sollten Ethikbildung und Ethikdidaktik seitens der Lehrenden an den Lernorten pflegeberuflicher Bildung Folgendes leisten:

1. die curriculare Einbindung und pädagogisch-didaktische Umsetzung von geeigneten Methoden und Formaten, um aktuelle ethische Fragestellungen der Auszubildenden im Ausbildungsverlauf systematisiert als situative Lernchance und zur (Weiter-)Entwicklung von Ethikkompetenzen aufzugreifen und zu bearbeiten;
2. die spiralförmig³ angelegte Entwicklung der Ethikkompetenz mit dem Ziel, den geforderten professionellen und verantwortlichen Umgang mit ethisch herausfordernden Situationen und Konflikten im pflegeberuflichen Alltag anzubahnen und im Ausbildungsverlauf zu vertiefen;
3. die Entwicklung eines an den berufsethischen Maßstäben und an dem professionsethischen Kodex⁴ orientierten beruflichen Selbstverständnisses, das den legitimen Forderungen an die Haltung von Pflegefachpersonen im professionellen Berufskontext entspricht.

Angesichts der von Anbeginn der Pflegeausbildung zu erwartenden Konfrontation mit ethischen Konflikten, Fragestellungen und moralischer Unsicherheit wird zugleich deutlich, dass die Ethikbildung in der Pflege seitens der Lehrenden ein besonderes Augenmerk und eine umfassende Sensibilität in Bezug auf den Umgang der Auszubildenden mit moralischem Belastungserleben einfordert. In Bezug auf den Umgang mit moralischem Belastungserleben der Auszubildenden ergeben sich für Lehrende deshalb weiterführende Forderungen, nämlich:

3 Spiralförmig meint an dieser Stelle, dass die Ethikkompetenzentwicklung im Kontext unterschiedlicher, sich steigender Anforderungsniveaus (z. B. Steigerung der ethischen Komplexität, der Komplexität der Situationen mit moralischem Gehalt, veränderte und herausforderungsvollere Kontextfaktoren) über den gesamten Bildungsprozess im dreijährigen Ausbildungsverlauf durch konsequentes, wiederholtes und wiederkehrendes Aufgreifen der Situationen mit moralischem Gehalt, der ethischen Konflikte weiterentwickelt, verdichtet und vertieft wird (zur Bedeutung eines Spiralcurriculums als Instrument vgl. z. B. Darmann-Finck 2023).

4 Insbesondere orientiert an dem ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen (2021).

- die moralische Integrität der Auszubildenden zu schützen und einer Verletzung derselben möglichst zu vorbeugen;
- situativ für Auszubildende moralische Entlastungsangebote zu schaffen und ihre moralische Selbstwirksamkeit zu stärken;
- die moralische Resilienz der Auszubildenden zu entwickeln und zu vertiefen, unter gleichzeitiger konsequenter Bestärkung der ethischen Sensibilität.

Der Beitrag greift die genannten (An-)Forderungen an die pflegeberufliche Ethikbildung auf. Er stellt das Ethik-Café als eine Methode vor, die während der gesamten Ausbildung didaktisch vielfältig genutzt werden kann, um sowohl die Ethikkompetenzentwicklung der Lernenden ausbildungsstandspezifisch zu fördern als auch um der situativ erforderlichen moralischen Entlastung der Auszubildenden zu entsprechen. Das Fazit des Beitrages prüft abschließend die Übertragbarkeit der Methode auf weitere Ausbildungskontexte.

2 Die Relevanz fundierter Ethikkompetenzen zukünftiger Pflegefachpersonen

Professionelles Pflegehandeln fordert per se moralisches Handlungsvermögen, denn jegliche Pflegesituation hat einen moralischen Gehalt. Folglich hat jegliches Pflegehandeln eine situative moralische Dimension, die per se ein ethisch begründetes Handeln einfordert.⁵ Corley bezeichnet Pflege demnach als eine „moralische Aufgabe“ und die Ziele professionellen Pflegehandelns als „nachweislich ethischer Natur“ (Corley 2021: 223, 224). Folglich kommt Pflegefachpersonen auch eine umfassende moralische Verantwortung zu. Zugleich ist der pflegeberufliche Alltag von vielfältigen und vielschichtigen ethischen Implikationen geprägt. In Anerkennung der unterschiedlichen Situations- und Beziehungskonstellationen, in welchen Pflegenden im Rahmen ihrer professionellen Berufsausübung stehen, sowie unter Einbezug der darin eingebetteten komplexen, individuell zu realisierenden und zu verantwortenden Abwägungs-, Entscheidungs- und Begründungsprozesse als auch unter Berücksichtigung der übergeordnet rahmenden Bedingungs- und Einflussfaktoren des Handlungs-

5 Professionelle Pflege ist stets auch eine Form moralischer Praxis (Monteverde 2020; Riedel et al. 2022a). Der moralische Gehalt und in der Folge die moralische Dimension der Pflegesituation ergeben sich z. B. daraus, dass pflegebedürftige Menschen höchst vulnerabel sind, dass Pflegesituationen für den pflegebedürftigen Menschen zumeist existentielle, belastende Lebenssituationen darstellen, die zugleich oftmals von Asymmetrie und Diversität und vielfach von einem hohen Maß an Vertrautheit und Privatheit geprägt sind.

feldes wird die untrennbare Verwobenheit und essenzielle Bezüglichkeit moralisch-ethischer Wissenskomponenten und Kompetenzdimensionen ersichtlich (Riedel/Lehmeier 2022; Lehmeier/Riedel 2022a, 2022b; SAMW 2019; Riedel et al. 2017).

Sowohl die vielfach verunsichernde Konfrontation der Auszubildenden mit ethischen Dilemmata im Verlauf der Pflegeausbildung wie auch die zukünftige professionelle Verantwortung in der Rolle als Pflegefachperson im Umgang mit ethischen Herausforderungen und Konfliktpotenzialen verdeutlichen die Relevanz der ethischen Analyse und Reflexion während der Pflegeausbildung und die Bedeutsamkeit der Ethikkompetenzentwicklung. Ethikbildung ist folglich curricular systematisch zu verankern und über den gesamten Ausbildungsverlauf an allen Lernorten zu realisieren (Pennestrì et al. 2023; Seidlein/Salloch 2022; Riedel/Lehmeier 2023).

Die Konturierung dessen, was unter Ethikkompetenz verstanden wird, kann aus theoretischen und empirischen (inter-)nationalen Wissensbeständen (Tanner/Christen 2014; Riedel et al. 2017; Rabe 2017; Koskenvuori et al. 2019; Lechasseur et al. 2018), normativen Direktiven (insbesondere ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen 2021) sowie aus Empfehlungen (SAMW 2019; Riedel et al. 2017) abgeleitet werden. In der Analyse einschlägiger Definitionen und Operationalisierungen wird deutlich, dass die Ethikkompetenz von Pflegefachpersonen in der moralischen Sensitivität bzw. Sensibilität, Achtsamkeit und Verantwortlichkeit im Handlungsfeld professioneller Pflege zu verorten ist. Das heißt auch, dass ethische Konflikte und Probleme von situativ Beteiligten und Betroffenen wahrzunehmen bzw. als solche zu identifizieren und (auch in interdisziplinären Teams) zu benennen sind. Eine so verstandene Ethikkompetenz wird zudem auch darin sichtbar, dass sich Pflegefachpersonen im Rahmen entsprechender Formate der (interdisziplinären) Ethikberatung verantwortlich einbringen, professionelle Werte vertreten und an ethisch bedeutsamen Entscheidungsprozessen partizipieren. Zugleich kennzeichnet die Ethikkompetenz der Pflegefachpersonen die Bereitschaft zur konsequenten Selbstreflexion des persönlichen und professionellen moralischen Standpunktes, aber auch die ethisch-reflexive Bezugnahme auf die eigene ethische Verantwortung im Kontext situativer Handlungsoptionen. Professionelle Integrität (Orientierung an professionsethischen Handlungsorientierungen), Mut (ethische Konflikte zu benennen und für ethisches Handeln eintreten) und Selbstwirksamkeitserwartung (im Umgang mit ethischen Konflikten und Kontroversen) stellen hierbei wesentliche personale Merkmale ethisch kompetenter Pflegefachpersonen dar. Ethikkompetenz im professionellen Pflegehandeln zeigt sich weiterhin in der

argumentativen Stabilität, um schließlich ethisch gut begründete Entscheidungen bzw. den (interdisziplinär) erlangten Konsens im professionellen Pflegehandeln fachgerecht umzusetzen und bei Bedarf gegenüber der eigenen Profession, aber auch gegenüber anderen Professionen zu vertreten (Riedel et al. 2017; SAMW 2019; Lehmeier/Riedel 2022b).

3 Der Stellenwert und die Bedeutung der Ethik in der lernortübergreifenden Ethikbildung

Die benannte Komplexität des ethisch verantwortlichen Pflegehandelns und die vielfältigen Anforderungen an die Ethikkompetenz Pflegenden – in dem sich immer rascher wandelnden und von tiefgreifenden sozialen wie technischen Innovationen und globalen Verschiebungen tangierten Berufsfeld der Pflege – müssen sich folglich auch in den Ausbildungsstrukturen und -praktiken der Pflege und innerhalb der Ethikbildung deutlich abbilden. Zugleich müssen sie in den Performanzprüfungen der grundständigen Pflegeausbildung sowie im Kontext des Erwerbs der staatlich reglementierten Berufszulassung von Pflegefachpersonen integriert sein. Die hierfür notwendigen Voraussetzungen wurden mit dem seit 2020 gültigen Pflegeberufegesetz (PflBG) und der angeschlossenen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) vollzogen, einer der tiefgreifendsten Veränderungen in den ausbildungsbezogenen gesetzlichen Rahmungen und der inhaltlichen Ausrichtungen des Kompetenzprofils angehender Pflegefachpersonen seit Jahrzehnten. Nicht nur, dass im Sinne eines generalistischen Ausbildungsprofils die drei vormals getrennt geregelten Ausbildungen im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und der Altenpflege zu einem gemeinsamen grundständigen Ausbildungsprofil – dem der Pflegefachperson – zusammengeführt wurden. Auch die Primärausbildung auf Hochschulniveau sowie die Festschreibung von Vorbehaltsaufgaben von Pflegefachpersonen (insbesondere die selbstständige und eigenverantwortliche Gestaltung einer individuellen, bedürfnis-, bedarfs- und prozessorientierten Pflege unter Berücksichtigung evidenter Wissensbestände und auf Basis einer professionellen Ethik) stellen seitdem eine gesetzlich geregelte Normalität dar und besitzen richtungsweisende Funktion in der voranschreitenden Professionalisierung des Pflegeberufes im Sinne einer Absicherung des gesellschaftlichen Zentralwerts der Gesundheit (Lehmeier/Riedel 2022a).

Es ist somit als folgerichtig einzuschätzen, dass auch zu den ethischen Dimensionen der Pflegeausbildung innerhalb des Gesetzes klare Aussagen

getroffen und im Rahmen der nachgeordneten Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) dezidierte Anforderungen an eine pflegeprofessionelle Ethikkompetenz angehender Pflegefachpersonen beschrieben werden, welche es im Rahmen von Zwischen- und Abschlussprüfungen performativ nachzuweisen gilt (Riedel et al. 2022: 391–392). Weiterführende ausbildungsbezogene, die curriculare Entwicklung begleitende Vorgaben in Bezug auf Rahmen- und Ausbildungspläne an den Lernorten Theorie und Praxis haben die vorausgehend benannten ethischen Teilkompetenzen der Pflegeausbildung aktuell so operationalisiert, dass sie im Sinne der gestuften Kompetenzentwicklung in spiralig strukturierten Lehr- und Ausbildungsplänen zur Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz sowie eines ethisch fundierten beruflichen Selbstverständnisses seitens der ausbildenden Hoch-/Berufsfachschulen, der praktischen Ausbildungsträger und weiterer Lernorte genutzt und eingebunden werden können – dies stets unter dem expliziten Primat der Subjektorientierung und der übergreifend zu realisierenden Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Pflegefachpersonen (Fachkommission nach § 53 PflBG 2020).

Ethikbildung in der Pflegeausbildung heißt somit, ethisch bedeutsame, ggf. reflexionsbedürftige Handlungs- und/oder Dilemmasituationen des pflegeberuflichen Handlungsfeldes als potenzielle Lernanlässe zu verstehen und zu analysieren. Das bedeutet in der Folge auch, sie gemäß der geltenden pädagogisch-didaktischen Grundsätze, Strukturen und methodischen Empfehlungen, welche sich aus fachlichen und professionellen Orientierungsdirektiven⁶ ergeben, in den curricularen Konzeptionen der unterschiedlichen Lernorte der Pflegeausbildung zu verankern.

Die wesentliche Leitdirektive dieser curricularen Entwicklungen und Konzeptionen besteht dabei explizit darin, alle theoretischen wie praktischen Prozesse der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung auf Grundlage einer professionellen Pflegeethik⁷ im Sinne eines „Querschnittsthemas“ zu verankern und Ethik als zentrale Bezugswissenschaft innerhalb aller pflegewissenschaftlichen und praxisbezogenen Module abzubilden. In allen theoretischen Lernsituationen sowie im Rahmen der Praxisanleitung und -begleitung ist Ethik demnach konsequent und nachhaltig einzubinden (Riedel et al. 2017). Die Anwendung lernortspezifischer wie lernortübergreifender Ansätze und Methoden gilt dabei als obligat, ebenso die situative Verankerung lernortspezifischer

6 Wie z. B. dem ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen (ICN 2021).

7 An dieser Stelle wird bewusst von einer „professionellen“ Pflegeethik gesprochen, da sich die Ausführungen auf zukünftige Pflegefachpersonen beziehen. Pflegeethik wird hier als Bereichsethik verstanden (vergleichbar zu anderen Ethiken der Gesundheitsprofessionen wie z. B. der Medizinethik).

Besonderheiten und damit verbundener Lernchancen in Bezug auf die Ethikbildung in sowohl curricular-systematisierter als auch in anlassbezogen-situativer Weise (Lehmeyer/Riedel 2022a; Riedel et al. 2022b).

Gerade für den Lernort Praxis ergeben sich daraus spezifische Anforderungen, insbesondere deshalb, weil Lernen und Kompetenzerwerb in diesem Setting nicht in vorbereitete und handlungsentlastete Lehr-Lernsituationen eingebunden sind, sondern sich aus dem beruflichen Handlungsalltag ergeben und unter zeitkritischen Rahmungen vollzogen werden.⁸ Hinzu kommt, dass Auszubildende den in der Praxis erlebten Umgang mit Wertekonflikten und ethischen Konfliktsituationen als konfligierend zu den theoretisch erlernten ethischen Wissens- und Kompetenzbeständen erleben. Zugleich können die in der Praxis erlebten Ad-hoc-Situationen ethischer Divergenzen und Konflikte einen bedeutsamen Beitrag und Stellenwert in Bezug auf das praktische Lernen leisten sowie im Vollzug der beruflichen Sozialisation erheblich auf die ethische Kompetenzentwicklung und die Ausprägung eines beruflichen Selbstverständnisses der Auszubildenden einwirken. Demgegenüber können Praxissituationen, die ein erhebliches moralisches Konfliktpotenzial bergen, auch dazu beitragen, moralisches Belastungserleben bei den Auszubildenden zu provozieren und/oder zu potenzieren. Angesichts dieser Parallelität von bedeutsamen Ausgangspunkten für die Ethikkompetenzentwicklung einerseits und Potenzialen für moralisches Belastungserleben der Auszubildenden andererseits gilt es seitens der Lehrenden systematisch abzusichern, dass diejenigen Methoden der Ethikbildung formal in den Ausbildungsplänen verankert und praktisch umgesetzt werden, welche sowohl eine reflektierende und einordnende Bezugnahme der zurückliegenden Handlungssituationen, der damit verbundenen Emotionen, Irritationen und Unsicherheiten seitens der Auszubildenden ermöglichen und zugleich das berufspädagogische Handlungsspektrum der praxisanleitenden Lehrenden – auch unter den formal-praktischen Anforderungen und Limitationen des Arbeits- und Lernsettings Pflegepraxis – bestmöglich unterstützen. Lernsituationen, welche pflegeethische Kompetenzentwicklung sowohl im Lernort Theorie als auch im Lernort Praxis repräsentieren können, sind beispielsweise zu identifizieren, indem geprüft wird,

8 Die aktuelle pflegeberufliche Praxis ist vielfach von einem hohen Zeitdruck und zugleich von Personalmangel geprägt. Dadurch werden einerseits neue ethische Konfliktsituationen provoziert und parallel dazu bestehende Konfliktsituationen nicht aufgegriffen (Wöhlke/Riedel 2023).

- welche ethischen Aspekte und Wertehaltungen die jeweilige Pflegesituation prägen und das konkrete Pflegehandeln sowie die Interaktionsgestaltung mit den involvierten Personen beeinflussen;
- wie es gelingen kann, Menschen mit Pflegebedarf und eingeschränkter Kompetenz zur Willensäußerung und/oder -bildung fürsorglich zu pflegen und zu begleiten, ohne dabei deren Autonomie negativ zu tangieren oder zu übergehen;
- wie eine anwaltschaftliche Vertretung seitens der Pflegefachpersonen in der Kommunikation mit An- und Zugehörigen sowie in therapiebezogenen Aushandlungsprozessen mit den Mitgliedern des interprofessionellen Behandlungsteams sowohl werte- als auch evidenzbasiert gelingen kann;
- wie eine menschenrechtssensible und nachhaltige Pflege unter Anerkennung individueller Bedürfnisse und fachlicher Bedarfe sowie unter Perspektive tendenziell knapper Ressourcen und prekärer Strukturen organisiert und realisiert werden kann;
- wie Nähe und Empathie mit den individuell leidenden Menschen gelingen kann und zugleich die erforderliche persönliche und professionelle Distanz, die fachliche Bezugnahme und metaperspektivische Einordnung eingenommen werden kann, die schlussendlich auch zum Erhalt bzw. Förderung der moralischen Integrität und beruflichen Handlungsfähigkeit der involvierten Pflegefachpersonen beiträgt.

Unter Anerkennung aller dargestellten Anforderungen, formalen wie fachlichen Rahmungen und professionsbezogenen Überlegungen wird deutlich, dass Methoden der Ethikbildung im Bereich der Pflegeausbildung vielfältige Perspektiven und Grundsätze berücksichtigen müssen, um den komplexen Anforderungen, den heterogenen individuellen Lernbiographien der Auszubildenden, den situativ unterschiedlichen Anforderungen an die Ethikkompetenz und der erforderlichen ethischen Performanz im berufspraktischen Handlungsfeld – bei gleichzeitiger Anerkennung unterschiedlichster Facetten der moralischen Integrität und Resilienz der Auszubildenden – entsprechen zu können (Riedel/Lehmeyer 2022; Lehmeyer/Riedel 2022a; Riedel et al. 2023b). Wichtige zu prüfende und zu berücksichtigende Passungsverhältnisse sind zwischen der jeweils gewählten Methode der Ethikbildung und den ausbildungsbezogen gültigen pädagogisch-didaktischen Grundsätzen sowie den gelebten pädagogischen Wertmaßstäben der Bildungsinstitutionen und der dort Lehrenden herzustellen. Entscheidungsrelevant für die methodische Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements sind der fokussierte Lerngegenstand, die intendierte Zielsetzung bzw. der angestrebte Ethikkompetenzerwerb auf Seiten der Auszubildenden

sowie die relevanten adressaten-, lerngruppen-, lernorts- und lernstandsbezogenen Faktoren, welche die Ausrichtung und den Charakter der Ethikbildung zwischen den unterschiedlichen Ausbildungskohorten bestimmen und konturieren. Übergreifend zu beachten sind hierbei diejenigen Methoden, welche dazu beitragen,

- relevante Wissensbestände exemplarisch herauszuarbeiten und den Transfer in die handlungspraktische Anwendung abzusichern;
- unterschiedliche Perspektivenwechsel mit empathischen Annäherungs- und Distanzierungsprozessen zu initiieren und dabei die Situationsdeutungskompetenz herauszufordern;
- die für eine professionelle Pflege erforderliche moralische Sensibilität für die individuelle Vulnerabilität und das spezifische Befinden unterschiedlichster Menschen mit Pflegebedarf zu schärfen und dabei ein intuitives Erspüren sowie auch bewusstes Reflektieren ethischer Konflikt- und Dilemmasituationen im Zusammenhang mit pflegeprofessioneller Berufsausübung in ihrer zeitlichen Bezogenheit auf institutionelle und gesellschaftliche Gegebenheiten unterstützen;
- die Bereitschaft und Fähigkeit bei den Auszubildenden herauszubilden, sich in Diskurs- und Konfliktsituationen für interdisziplinäre Beratungs- und Konsensprozesse zu engagieren und dabei eine fachlich angezeigte Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

Als eine diesen Anforderungen einer kompetenzorientierten Ethikbildung in der Pflegeausbildung entsprechende Methode wird folgend das Format des Ethik-Cafés thematisiert, das schon geraume Zeit in der Ethikberatung im Pflege- und Gesundheitswesen etabliert ist. Wie bei allen Methoden der Ethikberatung, welche eine didaktische Funktion im Rahmen von Ausbildungsprozessen im Pflege- und Gesundheitswesen zugemessen bekommen, ist auch hier zu beachten: Alle Methoden der Ethikberatung bedürfen einer spezifischen pädagogisch-didaktischen Reflexion und Einbettung, wenn sie neben ihrer zweifelsohne bestehenden Evidenz und Legitimation als Methode im Rahmen des Ethikkompetenzerwerbs innerhalb der Ausbildungsplanung und ihrer Lehr-Lernformate integriert werden. Der Vermutung, dass gezielte Kompetenzentwicklung und Formung eines professionellen beruflichen Selbstbewusstseins allein durch Partizipation an Formaten und Methoden der Ethikberatung den intendierten Kriterien und Zielperspektiven entsprechen, muss mit Vorsicht begegnet werden (Riedel/Lehmeyer 2022; Lehmeyer/Riedel 2022a; Lehmeyer/

Riedel 2022b).⁹ Auch deshalb wird fortfolgend der pädagogisch-didaktischen Einordnung der Methode Ethik-Café besondere Aufmerksamkeit zugemessen.

4 Das Ethik-Café als Methode der spiralförmigen Ethik(teil-)kompetenzentwicklung in der pflegeberuflichen Ethikbildung

Zur Anbahnung und Vertiefung der zuvor skizzierten Ethik(teil-)kompetenzen werden in der Ethikbildung unterschiedliche Methoden eingesetzt, wie zum Beispiel Ethik-Visiten, das Mitwirken an der Entwicklung von Ethikleitlinien, die ethisch reflektierte Fallarbeit unterschiedlichster Verankerung (erfahrungsbezogen, bild-, film-, oder textvermittelt usw.), das sokratische Praxisgespräch, das szenische Lernen, das Simulationslernen, die reflektierende Schreib- und Selbsterkundungsarbeit (etwa im Rahmen der Portfolioarbeit) und Formate der ethischen Fallanalyse wie etwa eine didaktisch begleitete und eingeordnete ethische Fallbesprechung (Pennestrì et al. 2023; Seidlein et al. 2023; Seidlein/Salloch 2022; Lehmeyer/Riedel 2022b; Riedel 2019). Nicht alle Methoden dienen in gleicher Weise der umfassenden Ethikkompetenzentwicklung, gleichsam sind nicht alle Teilkompetenzen der professionellen Ethikkompetenz mit einer Methode zu vermitteln. Indes besteht Einigkeit darüber, dass Ethikbildung methodisch begleitet und pädagogisch-didaktisch geplant erfolgen muss (Seidlein et al. 2023; Riedel/Lehmeyer 2022; Riedel et al. 2022b; Riedel et al. 2022b; Rabe 2017, 2020; SAMW 2019).

Vor dem Hintergrund der eingangs dargelegten Gegebenheit, dass die Auszubildenden in der pflegeberuflichen Bildung von Anbeginn mit ethisch herausforderungsvollen Themen und Situationen konfrontiert werden, stellt sich die Frage, wie die Lehrenden in der Ethikbildung von Anfang an das Spannungsfeld zwischen der Sensibilisierung für ethische und moralische Konfliktsituationen einerseits (als eine zentrale Ethikkompetenz) und der moralischen Entlastung der Auszubildenden (zum Schutz der moralischen Integrität) andererseits konsequent realisieren können. Um diesen beiden Anforderungen Rechnung zu tragen, erscheint die Methode des Ethik-Cafés besonders geeig-

9 Die in den Rahmenlehrplänen (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufgesetz 2020) vorgeschlagene „Hospitation“ im (klinischen) „Ethikkomitee“ (77, 83, 88) wie auch die vorgeschlagene Teilnahme an ethischen „Fallbesprechungen“ von „Ethikkomitees“ (217, 246, 256, 265) erscheint uns methodisch im Rahmen der Ethikkompetenzentwicklung zu kurz gegriffen, um die für das professionelle Pflegehandeln und die professionelle Haltung relevanten Ethikkompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen.

net, da diese mit Start der Ausbildung und an den beiden zentralen Lernorten Theorie und Praxis ohne großen zeitlichen Aufwand realisiert werden kann.

Die Tradition des Ethik-Cafés knüpft an die „cafés philosophiques“ an (Baumann/Fromm 2023; Maier/Kälin 2016; Fromm 2012; Riedel/Lehmeyer 2022). Im Kontext der Ethikbildung und der Ethikkompetenzentwicklung erfahren Ethik-Cafés zunehmend Aufmerksamkeit (Baumann/Fromm 2023; Fromm 2012; Riedel/Lehmeyer 2022; Seidlein et al. 2023). Die qualitative Studie von Manninen et al. (2020) kommt im Zusammenhang mit der Methode zu dem Ergebnis: Ethical Coffee Room (ECR) „seems to be a promising learning activity enhancing students’ ethical competence in clinical practice“ (Manninen et al. 2020: 13).

Ethik-Cafés als Methode der Ethikbildung greifen die Kultur eines unterstützenden Gesprächsrahmens auf: Bei Kaffee oder Tee und Gebäck wird ein aktuelles, ein drängendes oder ein spezifisches ethisches Thema oder auch eine substanzielle ethische Fragestellung in den Mittelpunkt gestellt, mit welchen sich die Lernenden auf analytische und in systematisierter Weise auseinandersetzen, den Sachverhalt ethisch reflektieren, die Perspektiven wechseln, die beteiligten Werte und Wertvorstellungen identifizieren sowie Schlussfolgerungen ableiten und/oder einen Erkenntnisgewinn generieren. Im Ausbildungskontext sollte die spezifische räumliche Atmosphäre eines Cafés geschaffen werden, auch um den Prozess der Interaktion an Tischgruppen anzuregen bzw. zu unterstützen und um die Besonderheit des Formates herauszustellen. Insbesondere dann, wenn die Lehr- und Lernsituation entsprechend gerahmt und gestaltet ist, erweisen sich Gesprächs- und Reflexionsoffenheit (an den einzelnen und von der Gruppengröße begrenzten Tischgemeinschaften) sowie der gemeinsame Perspektivenwechsel und Diskursivität (angesichts des Blickkontaktes in der Tischrunde) als konstitutive Elemente der Methode. Die Möglichkeit, gemeinsam etwas zu trinken und zu essen, verbindet dabei zusätzlich und trägt zu einer Atmosphäre bei, die verdeutlicht, dass ethisch gut begründete Entscheidungen einen vertrauensvollen Rahmen erfordern und nur gemeinsam konsentiert und erzielt werden können.

Die Systematiken eines Ethik-Cafés – in denen sich die ethische Urteilsbildung auch „an der Erhöhung der Reflexivität ausrichtet“ (Dietrich 2008: 76) und die den Umgang mit der Ungewissheit bezüglich einer ethischen (Urteils-) Begründung und Argumentation fokussieren – unterscheiden sich explizit von den Modellen und Methoden der einzelfallbezogenen Ethik-Fallberatung¹⁰. Das heißt, es steht nicht die ethisch begründete *Entscheidungsfindung* im Vor-

¹⁰ Zu den Formaten der Ethikberatung im Gesundheitswesen, wie der Ethik-Fallberatung vgl. Vorstand der Akademie für Ethik in der Medizin 2023.

dergrund, sondern das Augenmerk liegt auf der ethischen Reflexion sowie der ethischen Begründung und der vorgetragenen Argumente. Grundlegend für die Realisierung eines Ethik-Cafés im Rahmen der Ethikbildung ist eine entsprechende Struktur, die den Ablauf markiert und somit den Prozess der Reflexion und Abwägung systematisiert (Riedel/Lehmeyer 2022). Für die pflegeberufliche Bildung kann sich der strukturierte Ablauf zum Beispiel an den „Drei Elemente(n) der ethischen Argumentation“ von van der Arend und Gastmans (1996) orientieren, was sich in der Umsetzung sodann wie folgt darstellt:

Tabelle 1: Exemplarische Struktur für das Ethik-Café in der pflegeberuflichen Ethikbildung

Systematik	Struktur	zentrale Ergebnisse	primärer Fokus
van der Arend und Gastmans (1996: 115–116) „Drei Elemente der ethischen Argumentation“	1. Darlegung der faktischen Prämissen: Situationsbeschreibung, Beschreibung des Gegenstandes/Themas der ethischen Diskussion und Abwägung	Situations- und/oder handlungsorientierte ethische Analyse	Reflexion moralischer Grundintuitionen einschließlich beteiligter/betroffener Werte, Urteile und Bewertungen
	2. Darlegung der ethischen Prämissen: Wertereflexion	Reflexion und Abwägung der situativ beteiligten Werte, Überzeugungen und deren Verhältnis zueinander	Ermöglichung von Kontrasterfahrungen im Rahmen eines rationalen ethischen Diskurses
	3. Ziehen der ethischen Schlussfolgerung	Formulieren einer ethisch ausgewogenen und ethisch begründeten Schlussfolgerung	Finden und verbalisieren ethischer Folgerungen
	Didaktisch beachtlich: – auf unterschiedlichste Themen/Fragestellungen und Situationen mit ethischem Gehalt anwendbar – für alle Lernorte adaptierbar – über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg einsetzbar		

Bezugnehmend auf eine aktuelle ethische Fragestellung, auf eine situativ moralisch verunsichernde Pflegesituation oder -konstellation in der Pflegepraxis bzw. im Praxiseinsatz, auf eine Fallbeschreibung aus der erlebten Praxis der Auszubildenden oder anhand eines konstruierten Falles legt das Ethik-Café den Schwerpunkt auf das Gewahrwerden eines moralischen Unbehagens, die Wahrnehmung des moralischen Gehalts einer Situation, die ethische Analyse, Abwägung und Reflexion wie auch auf den Perspektivenwechsel, hin zu einer ethisch begründeten Schlussfolgerung (Riedel/Lehmeyer 2022). Das heißt auch, dass es im Rahmen eines Ethik-Cafés nicht um die Lösung von ethischen Konflikten geht, sondern darum, den spezifischen ethischen Gehalt und die damit einhergehenden Konfliktpotenziale zu identifizieren und zu konkretisieren, ein tieferes Verständnis für die ethische Konfliktsituation zu entwickeln, aber auch die eigene Involviertheit¹¹ und Affizierbarkeit zu erfahren, die Bedeutsamkeit des persönlichen und professionellen moralischen Kompasses zu erfassen und die persönliche moralische Intuition einzuordnen (Riedel et al. 2022a; Goldbach et al. 2023). Das systematisierte Vorgehen im Rahmen eines Ethik-Cafés führt dazu, dass die Lernenden sukzessive in die Lage versetzt werden, situationsbezogene Werte einer ethischen Analyse, Abwägung und Reflexion zu unterziehen, aber auch eine ethisch-argumentative, situationsbezogene und handlungsorientierende Prüfung der eigenen und der beteiligten Werthaltungen und normativen Orientierung zu vollziehen. Hierbei geht es auch darum, ethische Konflikte zu explizieren, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, die eigene Wahrnehmung auf die jeweilige Situation zu schärfen, Intuitionen und persönliche wie auch professionelle Wertvorstellungen zu hinterfragen und möglicherweise zu verändern sowie Werthaltungen und ethische Begründungen zu rekapitulieren und zu verbalisieren.

Im Rahmen eines systematisierten und seitens der Lehrenden moderierten Ethik-Cafés lassen sich zur angestrebten Ethikbildung folglich spezifische Ethik(teil-)kompetenzen entwickeln und sukzessive im Ausbildungsverlauf und mit zunehmender Komplexität des Gegenstandes der ethischen Auseinandersetzung verdichten. Dies sind insbesondere:

- einen ethischen Konflikt/eine ethische Kontroverse/eine ethische Fragestellung als solche zu erkennen und Wertekonflikte situationsbezogen identifizieren (ethische Sensibilität), die beteiligten/betroffenen/konfligie-

11 Für eine Auseinandersetzung mit dem Thema der moralischen Involviertheit beruflich Handelnder am Beispiel von Klinikseelsorgenden und seiner Bedeutung für die Ausbildung vgl. den Beitrag von Lea Chilian in diesem Band.

renden Werte analysieren und reflektieren (Reflexionsfähigkeit) und auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse ethisch begründet argumentieren (Urteils- und Argumentationsfähigkeit);

- den Perspektivenwechsel im Kontext der ethischen Analyse und Reflexion realisieren und die Bedeutung des Perspektivenwechsels im Kontext ethischer Argumentation und Urteilsbildung erkennen und internalisieren;
- den Urteilsgehalt moralischer Intuitionen situationsbezogen erfassen und deren Einfluss auf die Urteilsbildung wahrnehmen und reflektieren;
- die Stärkung des moralischen Mutes, u. a. im Vertreten professioneller Werte und relevanter Perspektiven;
- die Bedeutsamkeit der ethischen Sensibilität für das ethisch begründete Pflegehandeln und die Pflegequalität erfassen, aber auch die damit verbundenen Risiken in Bezug auf moralisches Belastungserleben reflektieren und begreifen (Riedel et al. 2023b);
- die Bedeutung der moralischen Integrität, der ethischen Selbstwirksamkeit und eines professionellen Wertekompasses im pflegeprofessionellen Handeln als stärkend und leitend erfahren, aber auch die eigene Vulnerabilität diesbezüglich erkennen und einordnen.

In Bezug auf die oben vorgeschlagene Systematik kann sich das wie folgt darstellen:

Tabelle 2: Exemplarische Struktur für das Ethik-Café in der pflegberuflichen Ethikbildung und damit initiierte Entwicklung von Ethikteilkompetenzen

Systematik	Struktur	Entwicklung von Ethikteilkompetenzen
van der Arend und Gastmans (1996: 115–116) „Drei Elemente der ethischen Argumentation“	1. Darlegung der faktischen Prämissen: Situationsbeschreibung, Beschreibung des Gegenstandes/Themas der ethischen Diskussion und Abwägung	– Reflexion der eigenen situativ wirkenden moralischen Intuition und des persönlichen moralischen Unbehagens – ethische Sensibilität einordnen und realisieren – differenzieren können zwischen genuin ethischen Fragestellungen und fehlendem Fachwissen (Situationsanalyse)

Systematik	Struktur	Entwicklung von Ethikteilkompetenzen
	2. Darlegung der ethischen Prämissen: Wertereflexion	– im gemeinsamen Prozess: Identifizieren und Konkretisieren von relevanten und tangierten Werten, von Wertekonflikten und ethischen Dilemmata und Fragestellungen: • Perspektivenwechsel praktizieren • ethische Argumentation und Kommunikation realisieren • ethische Urteilsbildung und -fähigkeit entwickeln und vertiefen • ethische Reflexions-, Abwägungs- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln und vertiefen
	3. Ziehen der ethischen Schlussfolgerung	– Bewusstsein für die Werthaltigkeit der Schlussfolgerung/Entscheidung entwickeln – Diskussionsinhalte und Abwägungsergebnisse verbalisieren
	Parallel und übergreifend im Verlauf: – moralischen Mut entwickeln und erfahren – Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die persönliche moralische Verfasstheit angesichts der vorliegenden Situation mit moralischem Gehalt entwickeln und vertiefen – die Wirkung auf die persönliche moralische Integrität, das Vorhandensein bzw. die Qualität des moralischen Belastungserlebens erfassen, einordnen, reflektieren und kommunizieren	

Bezug nehmend auf die eingangs formulierten Prämissen der Ethikbildung kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass mittels des Ethik-Cafés

- aktuelle ethische Fragestellungen der Lernenden im Ausbildungsverlauf systematisiert bearbeitet werden können, u. a. auch mit dem Ziel, situative moralische Unsicherheiten zeitnah aufzugreifen und moralische Entlastung für die Auszubildenden zu realisieren;

- die Entwicklung und Vertiefung von Ethik(teil-)kompetenzen im gesamten Ausbildungsverlauf methodisch abgestützt wird;
- die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses angeregt wird, sich im Rahmen der Berufsausübung mit anderen moralischen Standpunkten und Perspektiven, ethischen Argumentationen und Handlungskonsequenzen konstruktiv in Bezug zu setzen und dies als einen selbstverständlichen Prozess im teambasierten, kultur- und personenheterogenen pflegeberuflichen Handlungsalltag zu erleben und anzuerkennen.

5 Die Rolle von Lehrenden in der Moderation von Ethik-Cafés

Der Einsatz der Methode „Ethik-Café“ erfolgt gemäß der curricularen Verortung (soweit vorhanden) oder situationsbezogen, an die Erfahrung und berufliche Praxis der Auszubildenden anknüpfend (Irritationen aufgreifend, bewusst Irritation stiftend, Wertekonflikte verdeutlichend), stets zielgruppen- und ausbildungsstandbezogen. Der Einstieg in das Ethik-Café kann über eine Fallsituationsbeschreibung, einen Film oder eine geäußerte bzw. seitens der Lehrenden eingebrachte Erfahrung erfolgen. Die Teilnahme an einem solchen Ethik-Café ist im Rahmen der ausbildungsbezogenen Ethikbildung nicht freiwillig.¹² Lehrende, die die Methode des Ethik-Cafés einsetzen, sollten über die methodisch notwendigen Moderationskompetenzen verfügen. Diese umfassen angelehnt an die Moderation von ethischen Fallbesprechungen insbesondere die Ermöglichung eines vertrauensvollen und wertschätzenden Diskurses entsprechend der ausgewählten Strukturierung.¹³ Die Lehrperson ist sensibel für Sprache und Diskurskultur, so dass ethische Ansprüche an den Umgang miteinander im Rahmen des Ethik-Cafés erlebbar werden. Bei der Moderation achtet die Lehrperson auf die konsequente Fokussierung des situationsbezogenen und gegenstandsbezogenen ethischen Sachverhalts, auf die Konzentration der Analyse, auf Reflexion und Abwägung hinsichtlich der spezifischen ethischen Kontroversen und der relevanten bzw. verletzten Werte, um so einem primär fachlichen Diskurs oder einer rein fachlichen Auseinandersetzung entgegenzuwirken. Wichtig

12 Dies unterscheidet Ethik-Cafés in Bildungsprozessen mit dem dezidierten Ziel der Ethikkompetenzentwicklung, des Erhalts und der Stärkung der moralischen Integrität wie auch der Intention der moralischen Entlastung von Auszubildenden in der Pflege von den Ethik-Cafés, in denen es primär darum geht, sich im öffentlichen Raum über aktuelle ethische Themen zu verständigen oder auszutauschen. Beispiele hierfür finden sich in Baumann/Fromm (2023).

13 Vgl. hierzu z. B. Vorstand der Akademie für Ethik in der Medizin (2023).

ist es seitens der Lehrenden bei der Moderation eines Ethik-Cafés ferner darauf zu achten, dass Werte benannt und hinterfragt werden, Wertepluralität deutlich wird, Bewertungen und Entwertungen indes unterbleiben.

Die Lehrperson schützt konsequent die moralische Integrität der Beteiligten und stärkt zugleich die moralische Sensibilität im Prozess. Sie fordert durch die Moderation den Perspektivenwechsel wie auch das Verbalisieren ethischer Positionen ein und fördert somit den moralischen Mut der teilnehmenden Auszubildenden. Sie lenkt durch eine methodisch abgestützte, an der Struktur orientierte Ergebnissicherung (Flipchart, Metaplantafel o. a.) die Aufmerksamkeit auf die im Prozess erlangten Erkenntnisse und Ergebnisse. Sie fördert dadurch die moralische Selbstwirksamkeit der an dem Ethik-Café beteiligten Auszubildenden und trägt somit zur Entwicklung moralischer Resilienz bei.

Wenngleich die Methode des Ethik-Cafés eine an den beiden zentralen Lernorten flexibel und wiederholt einsetzbare Methode zur Entwicklung von Ethik(teil-)kompetenzen darstellt, so ist die Methode selbst, auch unter kompetenter Moderation durch versierte Lehrende, noch kein Garant für eine gelingende Ethikbildung bzw. für eine nachhaltige Ethikkompetenzentwicklung. Ethikbildung muss sich daran messen, wie die ethische Expertise im professionellen Handeln wirksam wird. Die Komplexität pflegeberuflicher Bildungsprozesse, die stetige Varianz vorherrschender Situationen und Konstellationen (z. B. vielfältige Einsatzstellen, organisationsethische Varianzen etc.), aber auch pädagogisch-didaktische Spannungsfelder sind für Lehrende wie auch Lernende herausforderungsvoll und (ethisch) reflexionswürdig. Aus der Perspektive der Lehrenden (insbesondere in der Rolle der Moderation von Ethik-Cafés im Ausbildungsbezug) sind hierbei im Kontext des Ethik-Cafés folgende Spannungsfelder zu reflektieren bzw. im Rahmen der Planung zu antizipieren, insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen in der Pflegepraxis:

- das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an Diskursivität und Perspektivenwechsel, an verantwortungsvolles, systematisiertes Abwägen in Bezug auf die Konsensfindung einerseits und zeitlicher sowie institutionsbezogener Restriktionen in der Pflegepraxis andererseits;
- das Spannungsfeld zwischen der notwendigen Sensibilisierung für die Unauflösbarkeit ethischer Dilemmata und die daraus gebotene systematische ethische Reflexion einerseits und dem enormen Handlungs- und Entscheidungsdruck im Handlungsfeld der Pflege andererseits;
- das Spannungsfeld zwischen der Anbahnung ethischer Sensibilität einerseits und dem damit verbundenen Risiko von moralischem Belastungserleben

- in der erlebten Pflegepraxis andererseits (Riedel et al. 2023a; Riedel et al. 2022a; Christen/Katsarov 2018);
- das Spannungsfeld zwischen der konsequenten Betonung der Relevanz des ethisch reflektierten, ethisch gut begründeten und ethisch verantworteten Handelns einerseits und den erlebbaren limitierenden Ethikstrukturen in der Pflegepraxis andererseits;
 - das Spannungsfeld zwischen der pädagogischen Verantwortung für die Entwicklung der geforderten Ethikkompetenz einerseits und das Wissen um deren tendenzielle normative Unerfüllbarkeit im praktischen Handlungsalltag der Pflege andererseits.

6 Das Ethik-Café als Methode der Ethikbildung in weiteren Bildungsbezügen

Vor dem Hintergrund der exemplarischen Vorstellung der Methode des Ethik-Cafés im Kontext der pflegeberuflichen Ethikbildung und Bezug nehmend auf die Entwicklung spezifischer Ethik(teil-)kompetenzen zukünftiger Pflegefachpersonen können zugleich Chancen und Bedeutung von deren Einsatz in anderen Bildungsbezügen und weiteren Ausbildungsberufen hervorgehoben werden. Denn: Auch wenn der spezifische professionelle Handlungsauftrag der Pflege von situativ in besonderer Weise vulnerablen Menschen nicht unmittelbar mit dem anderer Berufsgruppen zu vergleichen ist, so ist doch zu konstatieren, dass Berufszugehörige der Sozialen Arbeit, der Pädagogik, aber auch der Verwaltung oder der inneren Sicherheit (exemplarisch etwa der Polizei) u.v.m. ebenfalls mit situativ vulnerablen Menschen und Personengruppen befasst sind, wenngleich sich sowohl die situative Ausformung dieser Vulnerabilität als auch der professionelle berufliche Auftrag in anderer Weise konfiguriert und andere Zielsetzungen fokussiert. Auch in diesen Berufsgruppen sind spezifische ethische Kompetenzen für eine professionelle umfassende berufliche Handlungsfähigkeit erforderlich, auch diesen Berufsfeldern sind ethische Konflikt- und Dilemmasituationen im Rahmen einer menschenrechtssensiblen Berufsausübung inhärent. Und nicht zuletzt ist beachtlich: Auch Angehörige dieser Berufsgruppen sind potenziell von moralischer Belastung betroffen, werden im Rahmen der Berufsausübung in ihrer moralischen Integrität bedroht und sind somit auf eine Ethikkompetenz verwiesen, die auch der moralischen Resilienz im beruflichen Kontext dient.

Die Möglichkeit die Methode Ethik-Café auch in Ausbildungsgängen derartiger Berufsgruppen auf ihr Potenzial zur Förderung der je spezifischen ethi-

schen Kompetenz zu befragen, erscheint auch deshalb eine fruchtbare zu sein, als sie

- unabhängig vom konkreten thematischen Verankerungs- und Bezugspunkt der ethischen Reflexion und Analyse eine hilfreiche systematische Anknüpfung erlaubt;
- Perspektivenwechsel unabhängig vom gewählten inhaltlichen Situationsbezug herausfordert und die Verbalisierung moralischer Konflikte, ethischer Dilemmata und Positionen unterstützt;
- Kommunikationsprozesse zu relevanten ethischen Fragen des Berufes, aber auch zur gesellschaftlichen Entwicklung zwischen Menschen unterstützt, die in Abhängigkeit zur gewählten situativen Verankerung einen hohen Partizipations- und Inklusionscharakter zu entfalten vermögen;
- in unterschiedlichsten Settings der Berufsausübung als auch der Berufs(aus)-bildung realisierbar ist und dabei mit überschaubarem Ressourcenaufwand sinnstiftende Lern- und Erfahrungsräume eröffnet;
- den partizipierenden Personen einen hohen Entscheidungs- und Gestaltungsraum eröffnet, inwiefern und inwieweit sie sich aktiv in die Gestaltung und das Gespräch im Rahmen des Ethik-Cafés einbringen und somit auch die Autonomie und Verantwortung der Teilnehmenden/Auszubildenden anerkennt;
- als Methode zur Unterstützung je individueller Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklungsprozesse zu begreifen ist, welche als Primat jedweder Berufs(aus)bildung in Deutschland anzusehen sind.

Literatur

- Albisser Schleger, Heidi (2023): Pflegefachpersonen moralisch entlasten. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja/Goldbach, Magdalene (Hrsg.): *Moralische Belastung von Pflegefachpersonen. Hintergründe – Interventionen – Strategien*. Heidelberg: Springer, S. 157–176.
- Andersson, Henrik/Svensson, Anders/Frank, Catherina/Rantala, Andreas/Holmberg, Mats/Bremer, Anders (2022): Ethics education to support ethical competence learning in healthcare: an integrative systematic review. In: *BMC Medical Ethics* 23, S. 29.
- Arend, van der Are J./Gastmans, Chris (1996): *Ethik für Pflegende*. Bern: Hans Huber.
- Baumann, Manfred/Fromm, Carola (2023): *Ethik-Cafés im Sozial- und Gesundheitswesen*. Berlin: J. B. Metzler.

- Christen, Markus/Katsarov Johannes (2018): Moral sensitivity as a precondition of moral distress. In: *The American Journal of Bioethics (Ajob)* 16, 12, S. 19–21.
- Corley, Mary C. (2021): Moralischer Stress von Pflegenden: Vorschlag für eine Theorie und für eine Forschungsagenda. In: Biller-Andorno, Nikola/Monteverde, Settimio/Krones, Tanja/Eichinger, Tobias (Hrsg.): *Medizinethik*. Wiesbaden: Springer, S. 221–244.
- Darmann-Finck, Ingrid (2023): Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): *Pädagogik im Gesundheitswesen*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 319–333.
- Dietrich, Julia (2008): Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In: Thomas, Philipp/Benk, Andreas (Hrsg.): *Negativität und Orientierung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 65–77.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020): Begleitmaterialien zu den Rahmenlehrplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/16613> [Zugriff: 02.07.2023].
- Fromm, Carola (2012): Mit Patienten, Angehörigen und Mitarbeitern aus dem Gesundheitswesen ethische Fragestellungen diskutieren. Das Ethik-Café als niederschwelliges interdisziplinäres Angebot im Gesundheitswesen. In: *Pflegewissenschaft* 12, S. 645–657.
- Goldbach, Magdalene/Riedel, Annette/Lehmeier, Sonja (2023): Entstehung und Wirkung moralischen Belastungserlebens bei Pflegefachpersonen. In: Riedel, Annette/Lehmeier, Sonja/Goldbach, Magdalene (Hrsg.): *Moralische Belastung von Pflegefachpersonen. Hintergründe – Interventionen – Strategien*. Heidelberg: Springer, S. 35–68.
- International Council of Nurses (ICN) (Hrsg) (2021): *Der ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen*; Deutsche Übersetzung. https://www.dbfk.de/media/docs/newsroom/publikationen/ICN_Code-of-Ethics_DE_WEB.pdf [Zugriff 12.05.2024].
- Koskenvuo, Janika/Stolt, Minna/Suhonen, Riitta/Leino-Kilpi, Helena (2019): Healthcare professionals' ethical competence: A scoping review. In: *Nursing Open* 6, S. 5–17.
- Lechasseur, Kathleen/Caux, Chantal/Dollé, Stéphanie/Lagault, Alain (2018): Ethical competence: An integrative review. In: *Nursing Ethics* 25, 6, S. 694–706.
- Lehmeier, Sonja/Riedel, Annette (2022a): Ethikbildung in der Pflege – Pädagogische Ethik praktizieren und (Pflege-)Ethik lehren. Relevante Rahmungen, Anforderungen und Implikationen. In: Dinges, Stefan/Körtner, Ulrich H.J./Riedel, Annette (Hrsg.): *Pflege- und Gesundheitsethik. Potentiale, Reflexionsräume und Handlungsimpulse für ein solidarisches Gesundheitswesen*. Wien: Verlag Österreich, S. 51–71.

- Lehmeyer, Sonja/Riedel, Annette (2022b): Ethikkompetenzentwicklung zukünftiger Pflegefachpersonen. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hrsg.): Ethik im Gesundheitswesen. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 11–26.
- Maier, Marcel/Kälin, Sandra (2016): Ethik-Cafés in der geriatrischen Langzeitpflege: Halten sie, was sie versprechen? Über ihre wahrgenommene Wirkung beim Personal und die Effekte auf verschiedene Berufsgruppen. In: Ethik in der Medizin 28, 1, S. 43–55.
- Manninen, Katri/Björling, Gunilla/Kuznecova, Jelena/Lakanmaa, Riitta-Liisa (2020): Ethical Coffee Room: An International collaboration in learning ethics digitally. In: Nursing Ethics 27, 8, S. 1655–1668. doi: 10.1177/0969733020934145.
- Monteverde, Settimio (2020): Grundlagen der Pflegeethik. In: Monteverde, Settimio (Hrsg.): Handbuch Pflegeethik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21–44.
- Monteverde, Settimio (2019): Komplexität, Komplizität und moralischer Stress in der Pflege. In: Ethik in der Medizin 31, 4, S. 345–360.
- Pennestri, Federico/Villa, Giulia/Gianetta, Noemi/Sala, Roberta/Manara, Duilio F./Mordacci, Roberto (2023): Training Ethical Competence in a world crowding old: A multimethod ethical round in hospital and residential care settings. In: Bioethical Inquiry 20, 2, S. 279–294. doi: 10.1007/s11673-023-10236-9.
- Rabe, Marianne (2017): Ethik in der Pflegeausbildung; Beiträge zur Theorie und Didaktik. Bern: Hogrefe.
- Riedel, Annette (2019): Ethikkompetenzen vertiefen und verdichten – Welche Rolle kann die Ethik-Leitlinienentwicklung als exemplarische Methode der Ethikdidaktik in der hochschulischen Pflegeausbildung spielen? In: Ethik in der Medizin 31, S. 361–390.
- Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (2022): Das Ethik-Café – eine geeignete lernortbezogene und lernortübergreifende Methode der Ethikbildung im Pflege- und Gesundheitswesen. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hrsg.): Ethik im Gesundheitswesen. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 917–939.
- Riedel, Annette/Goldbach, Magdalene/Lehmeyer, Sonja (2022a): Moralisches Belastungserleben professionell Pflegenden – Modellierung der Entstehung und Wirkung eines ethisch bedeutsamen Phänomens. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hrsg.): Ethik im Gesundheitswesen. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 427–446.
- Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja/Monteverde, Settimio (2022b): Ethikbildung in der Pflege – strukturelle Besonderheiten und didaktische Implikationen der Pflegeausbildung. In: Ethik in der Medizin 34, S. 387–406.
- Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (2023): Pflegeberufliche (Weiter-)Bildung für die professionelle Altenpflege – Bedeutsamkeit angesichts der aktuellen (generalistischen) Pflegeausbildung. In: Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 59–78.

- Riedel, Annette/Goldbach, Magdalene/Lehmeier, Sonja (2023a): Moralisches Belastungserleben und moralische Resilienz. In: Riedel, Annette/Lehmeier, Sonja/Goldbach, Magdalene (Hrsg.): *Moralische Belastung von Pflegefachpersonen. Hintergründe – Interventionen – Strategien*. Heidelberg: Springer, S. 3–33.
- Riedel, Annette/Goldbach, Magdalene/Lehmeier, Sonja/Klotz, Karen (2023b): Ethische Kompetenzen und lebenslange Ethikbildung. In: Riedel, Annette/Lehmeier, Sonja/Goldbach, Magdalene (Hrsg.): *Moralische Belastung von Pflegefachpersonen. Hintergründe – Interventionen – Strategien*. Heidelberg: Springer, S. 71–88.
- Riedel, Annette/Behrens, Johannes/Giese, Constanze/Geiselhart, Martina/Fuchs, Gerhard/Kohlen, Helen/Pasch, Wolfgang/Rabe, Marianne/Schütze, Lutz (2017): Zentrale Aspekte der Ethikkompetenz in der Pflege. In: *Ethik in der Medizin* 29, 2, S. 161–165.
- SAMW (Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften) (2019): *Ethik-ausbildung für Gesundheitsfachpersonen*. https://www.samw.ch/jahresbericht_de_2019/publikationen.html [Zugriff: 12.11.2023].
- 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* 35, S. 341–356.
- Seidlein, Anna-Henrikje/Salloch, Sabine (2022): Ethische Fragen im Gesundheitswesen als Gegenstand interprofessionellen Lernens: Überblick zur Situation in Deutschland und Projektbericht. In: *Ethik in der Medizin* 34, S. 373–386.
- Tanner, Carmen/Christen, Markus (2014): Moral Intelligence – A framework for understanding moral competences. In: Christen, Markus/von Schaik, Carel/Fischer, Johannes/Huppenbauer, Markus/Tanner, Carmen (Hrsg.): *Empirically Informed Ethics: Morality between Facts and Norms*. Library of Ethics and Applied Philosophy 32. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, S. 119–136.
- Vorstand der Akademie für Ethik in der Medizin (2023): Standards für Ethikberatung im Gesundheitswesen. In: *Ethik in der Medizin* 35, S. 313–324.
- Wöhlke, Sabine/Riedel, Annette (2023): Pflegeethik und der Auftrag der Pflege – Gegenwärtige Grenzen am Beispiel der stationären Altenpflege. In: *Bundesgesundheitsblatt* 66, S. 508–514.

„Ethiktools“ in der beruflichen Bildung: Erfahrungen im Berufsfeld Public Health und Übertragung in den Bereich Polizei

Peter Schröder-Bäck

1 Einleitung

In beruflichen Tätigkeiten entstehen moralische Konflikte, die zu diskutieren und gegebenenfalls gar zu lösen Ethik als kritische Reflexion der Moral und Entscheidungskriterienberatung ansetzt. Ein klassisches und zugleich weit entwickelte Beispiel für ein Berufsfeld mit moralischen Herausforderungen und ethischer Reflexion ist das Berufsfeld Medizin und die ihm zugehörige Profession „Arzt/Ärztin“. Lange wurde das normative Gerüst dieser beruflichen Tätigkeit von den Grundwerten des „Eid des Hippokrates“ getragen, nämlich den Patientinnen und Patienten Gutes zu tun und ihnen nicht zu schaden. Diese normative Grundorientierung schien bei qualitativ neuen moralischen Herausforderungen, die durch Knappheit an medizinischen Ressourcen und erweiterte Entscheidungsmöglichkeiten in der modernen Medizin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert entstanden, nicht mehr auszureichen, um die moralischen Konflikte zu fassen und zu lösen (Jonsen 1998). Es wurden neue ethische Ansätze benötigt. Wie geht man beispielsweise mit der Knappheit an verfügbaren Organen um, die beispielsweise seit den 1950ern (Nieren) bzw. 1960ern (Herzen) transplantiert werden können? Oder wie verteilt man begrenzte finanziellen Ressourcen in einer immer aufwändigeren technisierten Medizin? Zugleich wuchs das Bewusstsein, dass Patientinnen und Patienten einen eigenen Willen haben, der in der medizinischen Entscheidungsfindung respektiert werden sollte. Die wohl prominenteste medizinethische Antwort auf diese Herausforde-

DOI:10.3224/84742761.09

rungen war ein Set an vier ethischen Prinzipien, die als „Georgetown Mantra“ berühmt und für manche auch berüchtigt wurden (Rauprich/Steger 2005). Beauchamp und Childress (1978) formulierten die vier mittleren Prinzipien „Respect for Autonomy“, „Beneficence“, „Non-Maleficence“ und „Justice“ als ein ethisches Instrumentarium, das bei der ethischen Analyse und Entscheidungsfindung helfen sollte. „Mittlere Prinzipien“ heißt, dass diese Prinzipien nicht direkt und ausschließlich aus einer ethischen Theorie abgeleitet werden, sie aber auch nicht nur induktiv als Generalisierung einzelner Handlungsurteile gelten. Vielmehr sind die Prinzipien als Normen an sich plausibel, finden Widerhall in verschiedenen ethischen Theorien und fassen auch überzeugende Einzelurteile zusammen. Diesen Ansatz der vier Prinzipien könnte man ein „Ethiktool“ nennen – und vielleicht ist es sogar das erfolgreichste und bekannteste „Ethikool“ in den Berufsethiken. Auf jeden Fall wird es seit Ende der 1970er Jahre intensiv genutzt und diskutiert (Rauprich/Steger 2005).

In diesem Beitrag soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Was sind eigentlich „Ethiktools“, und wie kann man sie in der Berufsethiklehre verwenden? Diesen Grundfragen wird anhand von zwei „Ethiktools“ der öffentlichen Verwaltung nachgespürt. Diese „Ethiktools“ werden zur Diskussion gestellt und einzelne Erfahrungen mit ihnen berichtet.

2 „Ethiktools“

Gerade in der Lehre von Berufsethiken, zu deren Unterrichtung man häufig nur sehr begrenzte Zeit in einem vollen Curriculum hat, die aber zugleich sehr anwendungsorientiert sein sollte, verspricht die Nutzung von „Ethiktools“ sinnvoll zu sein. Dies erscheint so, weil „Ethiktools“ sehr praxisorientiert sind und zudem auch einfach vermittelt werden können. Sie können zumindest einfacher als komplexe und oft praxisferne Ethiktheorien vermittelt werden. Gleichwohl lassen „Ethiktools“ möglicherweise genau dies vermissen: Eine bestimmte Komplexität und philosophische Tiefe. Um diesen Überlegungen nachzugehen, soll hier zuerst dargestellt werden, was unter „Ethiktools“ verstanden werden kann. Dabei wird dezidiert dem philosophischen Verständnis von „Ethiktools“ von Dagmar Borchers (2016) gefolgt.

2.1 Was sind „Ethiktools“?

Für Borchers (2016: 136) sind „Ethiktools“ Verfahren, „die ethische Entscheidungen erleichtern – man kann ‚Ethiktools‘ als Instrumente rationaler, systematischer Entscheidungsfindung in öffentlichen ethischen Kontroversen

bezeichnen“ (s. auch Grimm 2015). „Ethiktools“ stellen also Hilfen dar, wenn komplexe Entscheidungen getroffen werden müssen. „Komplex“ heißt für Borchers (2016: 136) einerseits, dass die Entscheidung(en) mehrere Dimensionen betreffen: „[N]eben ethischen Aspekten sind auch politische, (psycho-)soziale, rechtliche und ökonomische Gesichtspunkte zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen.“ Die ethische Fragestellung steht aber durchaus im Vordergrund der zu ergründenden Entscheidung und ein schwieriger moralischer Konflikt stellt sich bei dieser Entscheidung dar. In einem solchen Konflikt stehen beispielsweise verschiedene moralische Normen und Werte auf den ersten Blick unvereinbar gegeneinander.

Ein zweiter Aspekt der „Komplexität“ der Entscheidung besteht für Borchers darin, dass solche Entscheidungen oft unter Zeitdruck und ohne vollständige Kenntnis der relevanten Informationen getroffen werden müssen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, mit kontextspezifischen „Ethiktools“ zu arbeiten, um Entscheidungen besser prüfen und letztlich treffen zu können. Kontextspezifisch heißt hier, dass sie konkret für einen Zusammenhang entwickelt wurden und eine einfache Übertragung eines „Ethiktools“ von einem Kontext (z. B. Klinische Medizin) in einen anderen Kontext (z. B. Öffentliche Gesundheitsverwaltung) nicht einfach möglich ist. Die normative Fundierung des Kontextes (z. B. Klinik oder Verwaltung) und ihr Selbstverständnis muss sich normativ in „Ethiktools“ widerspiegeln. In Borchers Worten: „Ethiktools sind Prüfverfahren, die in unterschiedlichen Varianten vorliegen. Im Idealfall stellen sie eine praktikable, inhaltlich plausible Entscheidungsgrundlage dar. Angestrebt wird die Operationalisierung der Wertebasis einer Entscheidung.“ (Borchers 2016: 145)

„Ethiktools“ können verschiedenen Formen annehmen. Ein frühes „Ethiktool“ im deutschsprachigen Raum der angewandten Ethik war der „Bochumer Arbeitsbogen zur Medizinethik“. Dieser ist eine Art Checkliste, die verschiedene ethische Fragen zu Befunden und Wertesystemen involvierter Akteure – einschließlich der Patienten – der klinischen Praxis stellte und so als Orientierungshilfe bei Herausforderungen Klinischer Ethik dienen konnte, indem durch die vorgegebenen Fragen relevante normative Aspekte den Entscheidungsrinnen und Entscheidern vorgeführt wurde. Der Begriff „Arbeitsbogen“ deutet schon darauf hin, dass Entscheidungsfindungen nicht von alleine funktionieren oder Zufälle sein sollen, sondern „Arbeit“ sind, also intensiver argumentativer und reflexiver Bemühungen bedürfen. Der Arbeitsbogen wurde auf vielfältige Weise publiziert. Unter anderem wurde er als großformatiges Poster gedruckt, das sich Klinikerinnen und Kliniker in einen Besprechungsraum hängen konn-

ten (Sass/Viefhues 1987)¹. „Ethiktools“ können also verschiedene Formate annehmen, beispielsweise als Set an ausgewählten Normen, die eine Reflexion rahmen sollen, oder als Katalog konkreter Fragen. Allen ist gemein, dass „ihnen die Aufgabe zu[kommt], komplexe Entscheidungen zu strukturieren, relevante Gesichtspunkte zu systematisieren und ethische Debatten in einer pluralistischen Gesellschaft zu vereinfachen bzw. zu unterstützen.“ (Borchers 2016: 138) Dabei sind sie vielfältig einsetzbar und nicht nur in einem konkreten Einzelfall passend, sondern sie wurden für viele Fälle eines bestimmten Typs entwickelt. „Die Idee ist, dass das Tool einen *gemeinsamen ethischen Standard* bietet und in dieser Hinsicht gewissermaßen einen *Minimalkonsens* herstellt, auf dessen Basis ethische Entscheidungen von einer Gruppe getroffen werden können.“ (Borchers 2016: 138)

Borchers betont, dass sich „Ethiktools“ dabei in ihren Dimensionen unterscheiden. Eine Dimension stellt beispielsweise die Frage dar, wen sie adressieren (Mitglieder einer Berufsgruppe, Institutionen, Politiker und Politikerinnen, ...). Eine andere Dimension bezieht sich auf die Zielsetzung oder den Anspruch, den sie haben (den Blick für moralische Aspekte zu schärfen oder einen normativen Rahmen definieren oder den Entscheidungsprozess zu strukturieren). Relevant ist auch, welches Format sie haben (Fragen, Prinzipien, Imperative, Entscheidungsbäume ...). Und letztlich unterscheiden sich selbst „Ethiktools“ eines identischen Bereichs darin, welche ethischen Gesichtspunkte – Normen, Werte, Tugenden – sie in den Mittelpunkt stellen.

2.2 Was sind Schwierigkeiten von „Ethiktools“?

Borchers sieht zwei besondere Schwierigkeiten: Die erste Herausforderung – man könnte auch ergänzen: Irritation für viele Rezipientinnen und Rezipienten – ist die gerade genannte Dimension, dass die „Ethiktools“ eines Bereichs oder Berufsfelds, nicht nur in Form und Anwendungsmethode, sondern auch in Bezug auf die Werte, Normen, Tugenden, die als einschlägig erachtet und präsentiert werden, sehr unterschiedlich sein können. Mitunter können verschiedene „Ethiktools“ eines Bereichs inhaltlich auch konfliktieren und inkonsistent miteinander sein. Warum und wie es zu der Auswahl und Bestimmung der normativen Fundierung und Ausprägung der „Ethiktools“ kommt, wird bei der Darstellung der „Ethiktools“ dabei oft nicht oder nicht hinreichend

1 Der Erstautor, Hans-Martin Sass, starb während der Erstellung dieses Beitrags. Sein Werben für die Sinnhaftigkeit von „Ethiktools“ hat mich – seinen Studenten, Mitarbeiter und Doktoranden – sehr beeinflusst. Seinem Andenken sei dieses Kapitel dankbar gewidmet.

begründet. Das kann bei Rezipientinnen und Rezipienten zum Eindruck der Willkür oder eines „Bias“ der Autorinnen und Autoren führen.

Verwandt mit diesem kritischen Aspekt sieht Borchers ein weiteres Problem, das besonders von Philosophinnen und Philosophen benannt wird: „Welche Rolle spielen Grundlagentheorien für die Entwicklung und vor allem für die *Anwendung* von ‚Ethiktools‘? Was kann der Rekurs auf eine ethische Theorie in Hinblick auf die erforderliche Konsensstiftung wirklich leisten?“ (Borchers 2016: 143, HiO) Sollte also eine philosophische Theorie dem Tool zugrunde liegen oder dürfen es mehrere Theorien sein? Wenn ja, wie werden diese miteinander in Einklang gebracht? Letztere Frage ist entscheidend, um einem Eklektizismusvorwurf entgegen zu treten. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Ein „Ethiktool“, das von einem Vertreter oder einer Vertreterin des Utilitarismus entwickelt wird, wird sich stark unterscheiden von einem „Ethiktool“, das ein Vertreter oder eine Vertreterin von deontologischen Theorien konzipiert hat. Natürlich muss man sich auch nicht für eine dieser grundlegenden Ethiktheorien entscheiden – im Gegenteil, man sollte dies wohl gar nicht tun, um pluralistischer und somit konsensfähiger zu sein (was an sich schon eins der Merkmale von „Ethiktools“ ist bzw. sein sollte). Wenn man sich aber bei verschiedenen Ethiktheorien „bedient“ bzw. einzelne Normen und Werte aufführt, die ihre Fundierung in solch widersprüchlichen ethischen Theorien haben, dann macht es Sinn zu erklären, warum und wie man diese verschiedenen Perspektiven vereinbaren kann. Hier könnte man beispielsweise kohärentistisch argumentieren, dass es darauf ankommt, widerspruchsfrei normative Zusammenhänge zu erkennen, vielleicht auf mittlere Prinzipien (s. o.) zu rekurrieren, ohne grundlegende Theorien zu berücksichtigen. Auch wenn kohärentistische Ansätze oder Methoden des (weiten) Überlegungsgleichgewichts (Daniels 1996) wiederum selbst nicht allumfassender Konsens bei Philosophinnen und Philosophen sind, so entkräften solche methodischen Überlegungen zumindest den Vorwurf der willkürlichen Auswahl oder des Eklektizismus.

Neben kohärentistischen Ansätzen kann eine Metatheorie der „translationalen Ethik“ (Schröder-Bäck et al. 2019; Borchers 2016: 143) helfen zu erklären, wie sich bei „Ethiktools“ zwischen theoretischem Anspruch und Praktikabilität bewegt wird. Gemeint ist hier, dass man ethische Theorien in konkrete, berufsspezifische moralische Normen übersetzt. Die Anwenderinnen und Anwender der Normen sind sich der ethischen Grundlagentheorien nicht unbedingt bewusst, müssen dies auch nicht. Aber philosophische Ethikerinnen und Ethiker erarbeiten diese „Ethiktools“ – mit Rückgriff auf tiefere philosophische Fundierung – und begleiten den Anwendungsdiskurs. Ob dieser Ansatz einer

„translationalen Ethik“ aber letztlich Antworten auf den philosophischen Anspruch gibt, Erklärungen für richtiges und gutes professionelles Handeln mit einer ethischen Theorie zu verbinden, steht auf einem anderen Blatt. So ist es letztlich nicht verwunderlich, dass Philosophinnen und Philosophen „Ethiktools“ aus Gründen von fehlender philosophisch-theoretischer Tiefe ablehnen (klassisch dazu: Gert et al. 1997) und dieses Fehlen als nicht durch Praktikabilität oder Pragmatismus kompensierbar ansehen.

3 Ein „Ethiktool“ für Public Health

Der erste Bereich, der hier angesprochen werden soll und für den ein „Ethiktool“ dargestellt werden soll, ist der Bereich „Public Health“ – ein Bereich und Berufsfeld, das seit der Coronapandemie weithin ein Begriff ist und das von dem Bereich und Berufsfeldern der Klinischen Medizin abzugrenzen ist. Public Health kann, in Abgrenzung zur patientinnenorientierten Klinischen Medizin, verstanden werden als die „öffentliche Sorge um die Gesundheit aller“ (Brand/Stöckel 2002). Während sich Medizin vor allem am (meist kurativen) Verhältnis des Arztes oder der Ärztin zu einer kranken Person orientiert, fokussiert Public Health meist gesundheitserhaltende und -fördernde staatliche Maßnahmen, die von Public-Health-Akteurinnen und -Akteuren in Institutionen zumeist der öffentlichen Verwaltung in Bezug auf Populationen (bestimmte Bevölkerungsgruppen), Risikogruppen oder die ganze Bevölkerung entwickelt und umgesetzt werden sollen (Schröder-Bäck 2014). Dabei richtet Public Health seinen Fokus beispielsweise auf gesundheitliche Ungleichheiten, also Verteilung von Gesundheit und Krankheit innerhalb der Bevölkerung und deren Einflussfaktoren.

Die Bereichsethik „Public-Health-Ethik“ hat sich erst vor wenigen Jahren entwickelt. Als es – gerade im deutschsprachigen Raum – noch kaum Theorien und normative Ansätze hierzu gab, wurde vom Autor ein „Ethiktool“ entwickelt, das sich von den klassischen Bioethik- und Medizinethikansätzen unterschied und das gerade für Kernanliegen von Public Health brauchbar sein sollte. Dabei ging es um die Rolle des öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD) bei der Bekämpfung von Infektionskrankheiten und in der Pandemievorbereitung (Schröder et al. 2007). Hier sollte normativ im Vordergrund stehen, was in der Coronapandemie tatsächlich vielfache Schwierigkeiten auf gesellschaftlicher Ebene machte: Das Spannungsverhältnis zwischen Bevölkerungsgesundheit einerseits und individuellen Rechten und Interessen andererseits. Dieses Spannungsverhältnis wird in der klassischen Medizinethik bzw. Bioethik und

ihren „Tools“ nicht – oder zumindest nicht spezifisch genug – abgebildet. Das entwickelte „Ethiktool“, das jetzt vorgestellt werden soll, war dabei inhaltlich inspiriert von Beauchamp und Childress, methodisch aber eher von Sass und Viefhues.

3.1 Ein „aide-mémoire“

Checklisten sind nicht nur in der Fliegerei, sondern auch in der Medizin (Gawande 2013) und Medizinethik (Sass/Viefhues 1987) weit verbreitet. Sie helfen, essenzielle Aspekte bei einer komplexen Prüfung im Blick zu halten. Während sich Checklisten in technischen Kontexten wie im Cockpit durchgesetzt haben, werden sie in der angewandten Ethik mitunter belächelt – frei nach dem Motto: Wie kann eine so komplexe Aufgabe wie eine ethische Reflexion durch starre Prüfmomente abgebildet werden?

Etwas bescheidener im Anspruch und somit mutmaßlich konsensfähiger kann man statt von „Checkliste“ denn auch von einem „aide-mémoire“ sprechen. Eine „Erinnerungshilfe“ oder „Gedächtnisstütze“ erscheint – zumindest nach persönlicher Erfahrung – zustimmungswürdiger als eine absolutistisch anmutende „Checkliste“. Eine Erinnerungshilfe insinuiert zumindest richtigerweise, dass es darum geht, in einer komplexen Entscheidungssituation bestimmte normative Aspekte nicht nur nicht zu vergessen, sondern auch als Ausgangspunkt für normative Analysen, Erörterungen und Diskussionen zu nehmen. Hingegen klingt „Checkliste“, als wenn man Dinge final „abhaken“ könnte und damit auf der moralisch definitiv richtigen und guten Seite wäre. Wie auch immer man ein solches „Ethiktool“ nennt – „Checkliste“ oder „aide-mémoire“ –, es kann vom Anspruch her vermutlich am besten als „Erinnerungs- und Entscheidungshilfe“ angesehen werden.

Das hier vorgestellte „Ethiktool“ für Public Health (Abbildung 1) stellt also ein „aide-mémoire“ als „Erinnerungs- und Entscheidungshilfe“ dar, die vom Autor nun seit über 15 Jahren vielfach in der Ethiklehre und in Ethikfortbildungen genutzt wurde. Letztlich ist es eine Erweiterung der vier Prinzipien von Beauchamp und Childress, ergänzt um Kern-Normen und Wertebasis der öffentlichen Gesundheitsverwaltung (Verhältnismäßigkeit, Effizienz und Verbesserung der Bevölkerungsgesundheit; für eine ausführliche Begründung der Prinzipienauswahl, s. Schröder-Bäck 2014). In ersten Versionen (Schröder et al. 2007; Schröder-Bäck 2014) wurden „Beneficence“ und „Non-Maleficence“ weggelassen, da dies auch dezidiert klinische Normen sind und hier der Konzisität eines „Ethiktools“ Vorrang gegeben werden sollte. Allerdings führte das in der Ethiklehre im Bereich öffentlicher Gesundheitsdienst gerade bei Ärztin-

nen und Ärzten, zum Beispiel bei der Fachärztinnenausbildung „Öffentliches Gesundheitswesen“, zu Irritationen. So wurden diese beiden Prinzipien wieder ergänzt, zumal sie in spezifischen Einzelfällen natürlich relevant werden können. Ferner unterscheidet sich dieses „Ethiktool“ von den ursprünglichen vier Prinzipien von Beauchamp und Childress dadurch, dass direkt spezifizierte Fragen mit integriert sind, was eine methodische Anleihe bei Sass und Viefhues ist.

Aide-mémoire für die Gesundheitsverwaltung (ÖGD) – Ausgangspunkt für Diskussionen ethischer Implikationen von Public-Health-Interventionen

1. *Beneficence*
 - a. Fördert die Intervention das Wohl einer jeden einzelnen betroffenen Person?
2. *Non-Maleficence*
 - a. Schadet die Intervention niemandem (durch Tun oder Unterlassen)?
3. *Gerechtigkeit*
 - a. Welche sozialen und gesundheitlichen Ungleichheiten sind moralisch relevant?
 - b. Verstärken sich soziale und gesundheitliche Ungleichheiten auch nicht durch Interventionen?
 - c. Sind die Interventionen hilfreich für die Schwächsten/Ärmsten/Kränksten/Vulnerabelsten bzw. Benachteiligten oder Randgruppen?
 - d. Werden Einzelpersonen und Risikogruppen zu gesundheitserhaltendem und gesundheitsförderlichem Verhalten befähigt?
 - e. Wird die Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von Bevölkerungsgruppen nicht begünstigt?
 - f. Kann man Chancengleichheit bei Verteilung von knappen Vakzinen/Medikamenten ggf. durch faire Losverfahren umsetzen?
 - g. Sind die Lasten und Nutzen der Intervention fair verteilt?
 - h. Prozedurale Gerechtigkeit: Sind Betroffene an Planungs- und Entscheidungsverfahren der Intervention beteiligt (Partizipationsgerechtigkeit)?
4. *Verhältnismäßigkeit*
 - a. Ist die Intervention überhaupt effektiv?
 - b. Wird die am wenigsten restriktive oder intrusive Alternative zur Zielerlangung gewählt?
 - c. Wird nicht mit „Kanonen auf Spatzen geschossen“?
 - d. Sind potenzielle Einschränkungen individueller Freiheiten zum Wohle anderer rechtfertigbar?
5. *Effizienz*
 - a. Wird berücksichtigt, dass öffentliche Gelder begrenzt sind und der Euro „nur einmal ausgegeben werden kann“?
 - b. Sind Kosten-Nutzen-Relationen rechtfertigbar?
6. *Achtung vor der Menschenwürde und Autonomie*
 - a. Wird niemand instrumentalisiert, geopfert, verletzt oder vernachlässigt?
 - b. Wird Eigenverantwortung und Selbstbestimmung respektiert?
 - c. Bei Bevormundung und Paternalismus, die gegen die Autonomie stehen: Sind paternalistische Interventionen ethisch rechtfertigbar?
 - d. Werden Bürgerinnen und Bürger angemessen aufgeklärt? Wird vertrauensstiftende Transparenz geschaffen?
 - e. Wird Privatsphäre und Schutz von Daten respektiert?
 - f. Wird eine angemessene informierte Einwilligung eingeholt?
 - g. Werden Freiwilligkeit und Vermeidung von Zwang umgesetzt?
 - h. Werden ggf. kompensierende spezielle Maßnahmen für „vernachlässigte“ Einzelne bedacht?
 - i. Werden die Grundlagen für individuelle und gruppenbezogene Selbstachtung geschaffen oder gewahrt?
7. *Erhaltung bzw. Verbesserung der Bevölkerungsgesundheit*
 - a. Wird auch die aggregierte Verbesserung bzw. Erhaltung der Gesundheit der Bevölkerung als Zielgröße gesehen?
 - b. Besteht ein weiterer, gesundheitsbezogener Nutzen für die Bevölkerung?
 - c. Bei Einschränkung individueller Freiheiten zum Schutze und Nutzen der Bevölkerung: Diese ist ethisch beweislastig zu erklären und zu rechtfertigen.

Abbildung 1: Überarbeitung mehrerer vorheriger Versionen, z. B. Schröder-Bäck 2014; Schröder-Bäck et al. 2014

3.2 Fallgeschichten und problemorientierte Urteilsbildung

In der Public-Health-Ethiklehre wurden nach Erarbeitung bzw. Darstellung dieses „aide-mémoires“ Fallgeschichten diskutiert und ein mehrschrittiges Analyseschema vorgestellt. Als „Ethiktool“ könnte man also beides sehen: Die Prinzipien mit dem Fragenkatalog („aide-mémoire“) und das Urteilsschema (Tabelle 1). Letzteres soll anhand einer kurzen Fallgeschichte, die vielfach genutzt wurde, dargestellt werden.

„Maria Morales, Leiterin der Abteilung ‚Infektionsschutz‘ des Gesundheitsministeriums des Bundeslandes X, wird von ihrem Minister gebeten, einen Vorschlag zu unterbreiten, ob die Masernimpfung in ihrer Region verpflichtend gemacht werden sollte, da kürzlich zwei Kinder nach einem Masernausbruch starben. Bundesland X hat eine unzureichende Immunisierungsrate (1. Dosis 70 %, 2. Rate: 55 %). Maria findet heraus, dass die verpflichtende Masernimpfung in Regionen in Ungarn und der Tschechischen Republik effektiv umgesetzt wird. Sie weiß, dass ihr durchsetzungsstarker und politisch geschickter Minister ihren Rat sehr ernst nimmt. Was sollte sie tun?“ (Originalversion auf Englisch in: Schröder-Bäck et al. 2014)

Diese Fallgeschichte sollte als Kontext für eine ethische Reflexion und Urteilsbildung dienen. Diese Urteilsbildung kann in acht Schritten vorgenommen werden, die in Tabelle 1 dargestellt werden. Dabei stellt die linke Spalte die acht Schritte – formuliert als Handlungsempfehlungen – theoretisch vor. In der rechten Spalte sind diese acht Schritte anhand der Fallgeschichte (ansatzweise, nicht erschöpfend) kontextualisiert. Dabei geht es inhaltlich vordergründig um die Frage, ob eine Masernimpfpflicht ethisch akzeptabel ist (andere Aspekte, die aus ethischer Sicht auch eine Rolle hätten spielen können – wie beispielsweise Fragen von Macht und Ohnmacht in Organisationen, dem Verhältnis von Moral und Recht etc. –, sind dabei der Kürze halber nicht wiedergegeben, können aber in der Seminardiskussion selbstverständlich eine Rolle spielen).

Tabelle 1: Urteilsschema. Übersetzt und überarbeitet nach Schröder-Bäck et al. 2014

Schritte in der ethischen Urteilsbildung	Beispielhafte Kontextualisierung anhand des Falls „Maria Morales“ (Auswahl von Aspekten)
Identifizieren Sie das moralische Problem und formulieren Sie den moralischen Konflikt mit eigenen Worten.	Kann das Recht der Eltern, keinen Eingriff bei ihrem Kind durchführen zu lassen, vom Staat (auch zum Wohle Dritter) außer Kraft gesetzt werden? Dürfen Eltern (immer) ihren Willen durchsetzen?
Formulieren Sie mithilfe ethischer Begriffe, was das Problem ist. Beziehen Sie sich dabei auf ethische Prinzipien (z. B. aus dem „aide-mémoire“). Fragen Sie sich dabei: Welche ethischen Prinzipien sind relevant, wie können sie spezifiziert werden? Stehen sie möglicherweise in Konflikt zueinander?	Insgesamt scheinen die Prinzipien „Achtung vor der Autonomie“, „Non-Malefizenz“, „Benefizienz“ und „Erhaltung bzw. Verbesserung der Bevölkerungsgesundheit“ berührt zu sein und ein normatives Spannungsfeld aufzubauen. Aber man muss auch fragen, wessen „Menschenwürde“ und die daraus fließende „Autonomie“ auf dem Spiel steht. Einerseits natürlich die Elternautonomie – aber wie steht es um die zukünftige Autonomie der Kinder?
Zoomen Sie sich in die zu diskutierende Situation und den betreffenden Kontext hinein: Haben Sie alle relevanten Informationen? Können Sie ggf. noch weitere Hintergrundinformationen erhalten, um alle Besonderheiten zu verstehen?	Was sind die möglichen Nebenwirkungen einer Masern-Impfung? Wie belastend und schädlich sind Masern für Kinder? Wie viele Personen können ungefähr geschützt werden, welche Auswirkungen hätte ein solches Impfprogramm auf das Auftreten von Masern und welche Nebenwirkungen könnten tatsächlich verhindert werden? Was bedeuten Zwangsimpfungen für das Vertrauen in öffentliche Institutionen und welche elterliche oder gesellschaftliche Reaktanz kann man eventuell noch befürchten?
Überlegen Sie weiter: Sind alternative Lösungen des fachlichen Problems mit geringeren moralischen Kosten oder Problemen denkbar?	Kann es alternative Ansätze zur verpflichtenden Masernimpfung geben? Kann man die Impfquoten durch Aufklärung, Werbung oder Anreize für Eltern hinreichend erhöhen?

Schritte in der ethischen Urteilsbildung	Beispielhafte Kontextualisierung anhand des Falls „Maria Morales“ (Auswahl von Aspekten)
Beginnen Sie abzuwägen: Sind alle konfligierenden Prinzipien/Normen und deren Spezifikationen noch gleichwertig?	Wenn andere Maßnahmen (Anreizsetzung, Impfaufklärungskampagnen) anderswo erfolgreich umgesetzt werden können, erscheint eine Zwangsimpfung weniger notwendig. Noch mehr Gewicht bekommt dann die Autonomie der Eltern (die die Autonomie ihrer Kinder wahren).
Was schließen Sie aus der Spezifikation und Abwägung? Was wäre Ihre Lösung für das Problem?	Eine verpflichtende Masernimpfung wäre – in dieser ganz besonderen Situation – (nicht) erforderlich, um eine bestmögliche Gesundheit zu erreichen und die Autonomie der Eltern (und zukünftigen Kinder) zu respektieren.
Integrität: Können Sie die gezogene Schlussfolgerung persönlich akzeptieren und ist sie mit Ihrem Gewissen vereinbar?	Es scheint eine geeignete Lösung zu sein, – zumindest zuerst – andere Maßnahmen zu versuchen, anstatt dafür verantwortlich zu sein, Eltern und Kinder zu zwingen, gegen den Willen der Eltern geimpft zu werden.
Handeln Sie nach Ihrer ethischen Überzeugung und überzeugen Kolleginnen und Kollegen sowie andere ebenfalls auf der Grundlage Ihrer ethischen Überlegungen.	Der einzelne Akteur versucht andere Akteure zu überzeugen und ggf. Ressourcen innerhalb seines beruflichen Budgets zu finden und Maßnahmen zu ergreifen, um die Impfung mit anderen Mitteln fördern zu können.

3.3 Erfahrungen

Die verschiedenen, persönlich erfahrenen, aber nicht systematisch erhobenen Vor- und Nachteile dieses „Ethiktools“ sollen hier kurz vorgestellt werden.

Auf der Seite der Vorteile steht, dass man auch in kurzen Lehrereinheiten ein Instrumentarium erarbeiten kann, mit dem weiter analysiert und Probleme angegangen und ggf. sogar (ansatzweise) gelöst werden können. Dafür braucht man mindestens 90 Minuten Zeit, besser mehrere Stunden. Gute Erfahrungen wurden in Seminaren gemacht, die zwischen vier und sechs Zeitstunden lang waren und vor allem mit postgraduierten Studierenden zustande kamen. Diese kamen mit einer gewissen Ernsthaftigkeit und einem Problemlösungsinteresse, oft auch mit ethischer Vorbildung zusammen. Da hier oft Erfahrungen

in internationalen Settings gemacht wurden – z. B. in mehreren Jahrgängen mit internationalen Studierenden in einem Masterprogramm der französischen École des hautes études en santé publique (EHESP) oder in Zertifizierungsprogrammen von europäischen Epidemiologen (EPIET) am ECDC –, war es ein Vorteil, dass das „Ethiktool“ auf mittlere Prinzipien rekurriert hat und weltanschaulich offen war. Hätte man bspw. nur einen Ansatz entwickelt, der allein auf Immanuel Kants Deontologie oder Jeremy Benthams Utilitarismus gegründet wäre, wäre dies mutmaßlich problematischer gewesen und hätte weniger Anklang gefunden. Der größte Vorteil war wohl, dass man direkt – nach minimal 90-minütiger Einführung – mit dem „aide-mémoire“ gemeinsam arbeiten konnte und eine Ausgangsbasis für Diskussionen hatte. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

In kleinen, informellen „Prä-post-Studien“ in den Seminaren wurde zudem folgende Erfahrung gemacht: Wenn Studierende zu Beginn des Public-Health-Ethik-Seminars einen bestimmten Fall bekamen und sie gebeten wurden, moralische Probleme zu benennen, wurden oft wenige moralische Aspekte identifiziert. Später, nachdem das Tool besprochen wurde, wurde derselbe Fall noch einmal gezeigt und diskutiert. Der Unterschied auf der Erkenntnisebene war frappierend: Im zweiten Durchgang kamen die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer immer auf deutlich mehr moralische Konflikte und ethische Herausforderungen, auch jenseits der Fragen des „aide-mémoire“. Sie konnten nicht nur weitere moralische Aspekte benennen, sondern auch Lösungsansätze bieten. Sie hatten nun eine Sprache für moralische Aspekte und ethische Herausforderungen. Sie waren ferner auch sensibilisiert für dieses Themenfeld. Wie nachhaltig diese Lernerfahrung wirkt, konnte auf diese Weise natürlich nicht erhoben werden.

Die bereits angesprochenen Nachteile des „Ethiktools“ wurden vielfach erfahren. Am Gravierendsten traten sie bei Seminaren, Workshops oder Vorträgen hervor, bei denen ausgebildete Medizinethikerinnen und Medizinethiker oder Philosophinnen und Philosophen zugegen waren. Hier war von vornherein eine starke Ablehnung gegenüber „Ethiktools“ und konkret einer Abwandlung der vier Bioethik-Prinzipien deutlich. Entweder fehlte Rezipientinnen und Rezipienten, wie oben schon genannt, die philosophische Tiefe oder der Mehrwert gegenüber hergebrachten medizinethischen Ansätzen wurde in Frage gestellt. Der „Checklistencharakter“ wurde vielfach als unangemessen wahrgenommen, weil suggeriert würde, dass man mit einer Liste von „items“ Probleme lösen könnte, die aber eigentlich tiefere philosophische Reflexion bräuchten. Der letzte Einwand ließ sich aber in Diskussionen zumindest teilweise entkräf-

ten, indem betont wurde, dass das „Ethiktool“ lediglich ein „aide-mémoire“ für praxisnahe und interdisziplinäre oder -professionelle Ansätze ist.

Ihre Berechtigung haben solche Bedenken gegenüber „Ethiktools“ allerdings dann, wenn diese zu schablonenhaft und oberflächlich angewandt werden. Problematisch ist zugleich, wenn man nach einem solchen „Abhaken“ von Aspekten dann alle normativen Konflikte für „gelöst“ ansieht. Folglich sind „Ethiktools“ nicht als rein technische Werkzeuge zu sehen, sondern als gemeinsame Grundlage für Teamdiskussionen, in denen zum Beispiel ethisch fachkundigere Diskutierende eine Moderationsrolle übernehmen können.

3.4 Zwischenfazit

Gerade der Aspekt, dass schon in der ethischen Problematisierung einer Diskussion mit Hilfe eines solchen „Ethiktools“ Perspektiven in die Diskussion aufgenommen werden konnten, für die die Diskussionsgruppe vorher blind war, kann ein hinreichender Grund für die Anwendung von „Ethiktools“ sein. Also gerade dann, wenn wenig Zeit für Ethikinstruktionen und -diskussionen ist, bieten sich „Ethiktools“ an. Ebenfalls besonders hilfreich kann ein „Ethiktool“ sein, wenn die Gruppe heterogen und pluralistisch in Bezug auf ihre ethische Vorbildung oder Weltanschauungen ist. Jedoch muss man sich bewusst sein, dass die Diskussionen dann auf einem philosophisch wenig informierten Fundament laufen, also vor allem für Praxisdialoge geeignet sind.

4 Übertragung in den Bereich „Polizei“

Aufgrund der zumeist guten persönlichen Erfahrung im praxisnahen Bereich Public Health sollte das „Ethiktool“ auch in einem weiteren Bereich, nämlich dem Polizeivollzugsdienst, kurz „Polizei“, allerdings in abgewandter Form, ausprobiert werden. Entsprechend wurde es entwickelt und publiziert (Schröder-Bäck 2022).

4.1 Methodische Integration und normative Anpassung

Anders als bei den „7 Prinzipien“ mit ihrem „aide-mémoire“ wird bei dem „Ethiktool“ für den Bereich „Polizei“ das Schema der Urteilsbildung von vornherein integriert. So hat man nur noch ein kompakteres „Ethiktool“. Es soll dadurch noch übersichtlicher und einfacher anzuwenden sein (was durchaus eine Tugend der „Ethiktools“ ist).

Inhaltlich muss ein „Ethiktool“ natürlich normativ auf den Kontext und Bereich angepasst sein, in dem es Anwendung finden soll. Zur (philosophisch

durchaus groben) Fundierung wurden die gängigen Theoriefamilien der Ethik herangezogen: Deontologie, Konsequentialismus und Tugendethik. Zur konkreten Auswahl der Prinzipien und ethischen Aspekte, die nach diesen drei Theorien eingeordnet wurden, wurde auch im Sinne eines überlappenden Konsenses der Polizeiethikliteratur Normen ausgewählt (Abbildung 2).

1. Was ist das moralische Problem, was ist der ethische Konflikt?
 - a. Wie formuliere ich in *eigenen* Worten, worin das Problem besteht?
 - b. Habe ich alle relevanten Informationen in diesem Kontext, um das Problem wirklich zu verstehen und zu durchdringen?
 - c. Wie umschreibe ich *mithilfe ethischer Begriffe*, worin das Problem liegt?
 - i. Welche moralischen Normen und Werte scheinen tangiert zu werden?
 - ii. Zwischen welchen Normen und Werten treten Spannungen hervor?
2. Welche Handlungsoptionen bestehen?
 - a. Bestehen vielleicht noch alternative Handlungsmöglichkeiten, die die moralische Problematik umgehen?
 - b. Welche Handlungsalternativen haben welche *Handlungsfolgen* für wen? (Konsequenzialismus)
 - i. Welche absehbaren Auswirkungen sind gut, welche schlecht?
 - ii. Welche Lösung ist die nachhaltig effektivste und verspricht den *wenigsten Schaden für alle* (direkt und indirekt) Betroffene?
 - iii. Oder positiv ausgedrückt: Wie kommen *alle „am glücklichsten“* aus der Situation?
 - iv. Was sind *Auswirkungen* auf das Einsatzteam, die Polizei-Organisationen, die Institution Polizei, die Angehörigen aller Akteure, die weitere Gesellschaft?
 - c. Was gebieten *Menschenwürde, Menschenrechte, Verallgemeinerbarkeit, Verhältnismäßigkeit und Gerechtigkeit?* (Deontologie)
 - i. Bleibt die Würde aller Personen gewahrt?
 - ii. Werden keine Personen (einschließlich meiner selbst) gedemütigt?
 - iii. Behandle ich alle *angemessen* und *diskriminiere* ich mein Gegenüber nicht (bspw. kontrolliere sie/ihn nicht aus nicht-kriminalistischen Gründen)?
 - iv. Ist der geplante Einsatz von Gewalt *notwendig, verhältnismäßig* und *vertretbar*?
3. Komme ich zu einem überzeugenden Urteil, das auch andere Personen nachvollziehen und überzeugend finden können?
 - a. Spezifiziere ich alle relevanten Normen und Werte und verknüpfe sie miteinander zu einem differenzierten Urteil?
 - b. Ist mein Urteil nachvollziehbar und gut begründet?
4. Was bedeuten mein Urteil und die folgende Handlung für mich persönlich? (Tugendethik)
 - a. War ich besonnen?
 - b. Habe ich meine Grenzen erkannt und klug entschieden?
 - c. Kann ich mit dem Ergebnis meiner Abwägung leben?
 - d. Finde ich durch dieses Urteil und diese Handlung eine zufriedenstellende Antwort auf die Frage „Wer will ich sein?“?
 - e. Ist meine Entscheidung mit meiner Integrität als Person und meiner Selbstachtung vereinbar?

Abbildung 2: „Ethiktool“ für polizeiliche Berufsethik. Überarbeitete und weiterentwickelte Version nach Schröder-Bäck 2022

4.2 Zwischenfazit

Das integrierte „Ethiktool“ wurde erst kürzlich publiziert und bisher nur gelegentlich angewandt. Folglich sind kaum, noch nicht einmal anekdotische, Erfahrungen zu berichten. Es steht weiterhin zur Diskussion. Sicherlich kann man auch die Auswahl der Normen, Werte und Tugenden kritisch diskutieren. Aber prinzipiell war es auch hier ein Ziel, einzelne ausgewählte – und nicht alle denkbaren – Normen, Werte und Tugenden, die von besonderer Relevanz erscheinen, in den Vordergrund als Ausgangspunkt für ethische Diskussionen zu bringen. Der theoretische Anspruch ist, dass man auch mit diesem „Ethiktool“ etwas Konkretes in der Hand hält, das man Polizistinnen und Polizisten für ihren Berufsalltag – zumindest im übertragenen Sinne – mitgeben kann. Ähnlich wie der „Bochumer Arbeitsbogen“ oder die App „Überbringung einer Todesnachricht“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der katholischen Seelsorge, die wie ein „aide-mémoire“ zu berücksichtigende Aspekte vermitteln, kann weiterüberlegt werden, ob es Sinn macht, solch einem „Ethiktool“ auch eine konkrete haptische oder digitale Form zu geben, so dass es in der Praxis einfacher zur Hand genommen werden kann.

5 Schlussfolgerung und Ausblick

Ethiktools haben Stärken (vor allem aus Sicht der Berufspraxis) und Schwächen (vor allem aus Sicht der philosophischen Theorie). Der richtige und (selbst-)kritische Einsatz von „Ethiktools“ kann mutmaßlich helfen, berufliche Herausforderungen strukturiert zu evaluieren und zumindest reflektierter zu lösen. Die reine persönliche Erfahrung oder die häufige Zitation und Verwendung von „Ethiktools“ wie beispielsweise des „Georgetown Mantras“ ist aber höchstens ein grober Indikator für die Qualität eines „Ethiktools“ in der Praxis. Folglich besteht die Notwendigkeit, „Ethiktools“ empirisch systematisch zu erforschen und zu evaluieren, beispielsweise mit so genannten „Prä-post-Studien“ (s. dazu Tiedemann 2017). Diese Form der didaktischen Effektivitätsstudien gibt es in der angewandten Ethik und Berufsethik bisher kaum (Michl et al. 2022) und zu „Ethiktools“ insbesondere im Bereich „Public Health“ oder „Polizei“ nach aktuellem Kenntnisstand gar nicht. Folglich besteht hier Forschungsbedarf.

Literatur

- Beauchamp, Tom/Childress, Jim (1978): *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Borchers, Dagmar (2016): Ethiktools. In: Schröder-Bäck, Peter/Kuhn, Joseph (Hrsg.): *Ethik in den Gesundheitswissenschaften – Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 136–146.
- Brand, Angela/Stöckel, Sigrid (2002): Die öffentliche Sorge um die Gesundheit aller – ein sinnvoller Anspruch? In: Brand, Angela/von Engelhardt, Dietrich/Simon, Alfred/Wehkamp Karl-Heinz (Hrsg.): *Individuelle Gesundheit versus Public Health?* Münster: LIT, S. 11–28.
- Daniels, Norman (1996): *Justice and justification. Reflective equilibrium in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gawande, Atul (2013): *Checklist-Strategie: Wie Sie die Dinge in den Griff bekommen*. München: Btb Verlag.
- Gert, Bernard/Culver, Charles M./Clouser, K. Danner (1997): *Bioethics: A Return to Fundamentals*. New York: Oxford University Press.
- Grimm, Herwig (2015): „Ethik-Tool“. In: Ferrari, Arianna/Petrus, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 94–97.
- Jonsen, Albert (1998): *The Birth of Bioethics*. New York: Oxford University Press.
- Michl, Susanne/Katsarov, Johannes/Eichinger, Tobias (Hrsg.) (2022): Gelingende Ethik-Lehre in der Medizin. Erkenntnisse aus der Lehrforschung. In: *Ethik in der Medizin* 34, 3, S. 433–450.
- Rauprich, Oliver/Steger, Florian (Hrsg.) (2005): *Prinzipienethik in der Biomedizin. Moralphilosophie und medizinische Praxis*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sass, Hans-Martin/Viefhues, Herbert (1987): *Bochumer Arbeitsbogen zur medizinethischen Praxis*. Bochum: Zentrum für Medizinische Ethik.
- Schröder, Peter/Brand, Helmut/Schröter, Matthias/Brand, Angela (2007): Ethische Kriterienberatung für Entscheidungsträger in Institutionen der öffentlichen Gesundheit zur Vorsorge einer Pandemie mit einem neuartigen Influenza A Virus. In: *Das Gesundheitswesen* 69, 6, S. 371–376.
- Schröder-Bäck, Peter (2014): *Ethische Prinzipien für die Public-Health-Praxis. Grundlagen und Anwendungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schröder-Bäck, Peter (2022): Ethische Reflexion für das Einsatztraining. In: Staller, Mario/Koerner, Swen (Hrsg.): *Handbuch polizeiliches Einsatztraining*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 693–711.
- Schröder-Bäck, Peter/Duncan, Peter/Sherlaw, William/Brall, Caroline/Czabanowska, Katarzyna (2014): Teaching Seven Principles for Public Health Ethics: Towards a Curriculum for a Short Course on Ethics in Public Health Programmes. In: *BMC Medical Ethics* 15, Artikel 73.

- Schröder-Bäck, Peter/van Duin, Claire/Brall, Caroline/Scholtes, Beatrice/Tahzib, Farhang/Maeckelberghe, Els (2019): Norms in and between the philosophical ivory tower and public health practice: A heuristic model of translational ethics. *South-Eastern European Journal of Public Health* XI. doi: 10.4119/UNIBI/SEEJPH-2019-212.
- Tiedemann, Markus (2017): Die Herausforderung der Effizienzforschung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*. Band 1: Didaktik und Methodik. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, S. 153–158.

Hochschulstudium und Berufsalltag: deliberativ Ethik lernen in den Professionen

Norbert Steinkamp

Einleitung

Im Juni 2023 wurde die jährlich organisierte *International Conference on Clinical Ethics and Consultation (ICCEC)* in Rom abgehalten (<http://www.clinical-ethics.org/iccec-2023/> [Zugriff 22.12.2023]). Das Thema der Konferenz lautete „*Clinical Ethics: Consultation and/or Education?*“. Die Frage nach Zusammenhängen, vielleicht Wechselwirkungen zwischen einer im professionellen Handeln durchgeführten, in entsprechenden Organisationen implementierten ethischen Beratschlagung (Deliberation) einerseits und dem Erlernen sowie auch der Vermittlung von Ethik in Studium wie Weiterbildung andererseits ist damit dort, wo ethische Beratschlagung in den heute vornehmlich praktizierten Formen ihren Ursprung und ihre größte Verbreitung hat, nämlich in Organisationen des Gesundheitswesens, auf einer wichtigen internationalen Plattform zum Gegenstand wissenschaftlicher und berufspraktischer Auseinandersetzung geworden.

Im Folgenden soll die Frage im Vordergrund stehen, inwieweit eine im akademischen Lernen und Lehren verwendete und in der Professionsausübung implementierte Praxis der ethischen Beratschlagung eine geeignete Methode für die Vermittlung reflexiver und deliberativer Kompetenzen im Fach Ethik sein kann. Als konkrete Orte dieser Vermittlung im Bereich von Lernen und Lehren werden nicht in erster Linie Programme beruflicher Bildung im Mittelpunkt stehen, sondern einerseits Studiengänge an Hochschulen und Universitäten, die der Aneignung professioneller Qualifikationen dienen, andererseits

die konkreten Orte der Ausübung dieser Professionalität vornehmlich im Kontext von Organisationen. Im Hintergrund stehen dabei eigene professionelle Erfahrungen des Autors in beiden Kontexten, sowohl in der ethischen Beratschlagung in Organisationen des Gesundheits- und Sozialwesens (Steinkamp/Gordijn 2010) als auch in der akademischen Lehre mit Studierenden der Medizin und der Pflege sowie sozialer und pädagogischer Tätigkeiten (z. B. Soziale Arbeit, Heilpädagogik, Kindheitspädagogik und Soziale Gerontologie einschließlich des Schwerpunktes *Palliative Care*).

Bereits in den genannten, auf den ersten Blick einander ähnlichen Tätigkeitsfeldern gibt es signifikante Unterschiede hinsichtlich konkreter moralischer Fragen professionellen Handelns wie auch entsprechender Fragen von Patientinnen und Patienten, Klientinnen und Klienten, Bewohnerinnen und Bewohnern einschlägiger Einrichtungen (Heller/Krobath 2010). Indem im Folgenden Wechselwirkungen von Vermittlung (*Learning and Teaching Ethics*) und deliberativer Praxis (*Doing Ethics*) erörtert werden, sind zunächst Überlegungen und Erfahrungen aus dem Gesundheitswesen leitend. Im Bewusstsein bleibt dabei, dass für andere Kontexte wie beispielsweise die Polizei, die Verwaltung oder die Bundeswehr vielleicht ähnliche, vielleicht aber auch ganz andere Wege der ethischen Beratschlagung gefunden und dass auch die Beziehungen zwischen Lehre und Praxis dabei je neu bedacht werden müssen. Die hier formulierten Überlegungen versuchen, Einsichten und Anregungen im Ausgang von Organisationen des Gesundheitswesens sowie Hochschulstudiengängen des Sozialwesens darzustellen und zu verbinden.

In Abschnitt (1) schlage ich mit kurzen Ausführungen zu den Begriffen der Deliberation und der Profession vor, ethische Reflexion und Deliberation als integrale Bestandteile reflexiver Professionalität zu entwickeln. Abschnitt (2) regt zur Verständigung darüber an, dass im Kontext der Hochschullehre sowie professioneller Organisationen kompetenzorientierte Aspekte in Vermittlung und Praxis der Ethik eine besondere Rolle spielen. Mit dieser Anregung beanspruche ich nicht, die Frage, ob sich mit dem Begriff der Kompetenz die Vielschichtigkeit der Aneignung und Vermittlung ethisch-theoretischer Kenntnisse, argumentativer Fertigkeiten und moralischer Haltungen angemessen verstehen und darstellen lässt, eindeutig zu beantworten. Eine solche Antwort würde eine grundlegendere Auseinandersetzung erfordern als in diesem Kapitel beabsichtigt ist und möglich wäre. Abschnitt (3) bezieht die Ebenen moralischer Einstellungen und ethischer Reflexionskompetenz auf ein Bild, das in der kompetenzbasierten Vermittlung von Ethik plausibel scheint: Es kommt darauf an, in den zahlreichen, häufig miteinander in Spannung stehenden Anforder-

rungen des Professionsalltags neben erforderlichen systemischen Klärungen auch einen „inneren (moralischen) Kompass“ zu finden, diesen zu kultivieren und sich in der Praxis sachgerecht auf ihn zu beziehen. Abschnitt (4) geht auf ein bekanntes Modell ethischer Fallbesprechung im Team als Beispiel für eine mögliche Form ethischer Deliberation in den Professionen sowie auch in professionellen Organisationen ein. Abschnitt (5) führt die bis dahin entwickelten Überlegungen zur kompetenzbasierten Vermittlung von Professionsethik und ethischer Deliberation zusammen und schlägt vor, letztere sowohl in der Hochschullehre als auch in der Organisationspraxis zu nutzen, um ethische Deliberationskompetenz zu entwickeln.

1 Ethische Deliberation und reflexive Professionalität

Von den in der Einleitung genannten Begriffen ist derjenige der *Deliberation* vielleicht am ehesten erklärungsbedürftig. Als Übersetzung des englischen Verbs *to deliberate* in Verbindung mit dem Substantiv *deliberation* bietet sich im Deutschen das Substantiv Beratschlagung im Unterschied zur geläufigeren Beratung aus dem Grund an, dass letztere eine Ungleichheit zwischen einer Person suggeriert, welche über Beratungswissen verfügt und dies einer beratungsbedürftigen Person zuteilwerden lässt. Der Begriff der Deliberation verweist dagegen auf einen argumentativen Austausch zwischen Personen mit entweder vergleichbaren oder unterschiedlichen Kenntnissen und Kompetenzen, ohne dass aus eventueller Ungleichheit eine hierarchische Über- und Unterordnung in der Beratschlagungsbeziehung abgeleitet würde. Dies schließt nicht aus, dass in der praktisch durchgeführten Deliberation eine Person eine moderierende Verantwortung innehat, welcher im Englischen treffend die Funktion der Ermöglichung (im Sinne von *facilitation*, nicht jedoch im Sinne von *enabling*) zugewiesen wird (Tarzian 2013).

Die Wurzeln des Begriffs der Beratschlagung reichen zurück in die praktische Philosophie des Aristoteles. In der Nikomachischen Ethik bedeutet das Verb *βουλευέσθαι* (*bouleuesthai*) so viel wie „sich beraten“ oder „mit sich zu Rate gehen“ über das, was in der Macht Handelnder steht, was also getan werden kann, was von uns selbst ins Werk gesetzt wird und was in seinem Verlauf veränderlich ist (Aristoteles 1969: 62ff., EN 1112a30–1112b10). Umstritten war lange Zeit die Frage, ob sich die Beratschlagung lediglich auf die zur Realisation von Zielen erforderlichen Mittel des Handelns oder auch auf Handlungsziele bezieht. Ohne auf textuelle Einzelfragen dieser Diskussi-

on näher einzugehen, lassen sich gute Argumente für die Annahme anführen, auch Handlungsziele selbst als Gegenstand von Deliberation zu betrachten (Richardson 1990). Im Blick auf die Praxis der Deliberation lässt sich damit auch philosophisch unterbauen, dass Gegenstand ethischer Fallbesprechungen in Organisationen des Gesundheitswesens auch Zielüberlegungen medizinischen oder pflegerischen Handelns sind. Es geht um mehr als um Fragen der Umsetzung oder Anwendung vorab festgelegter Ziele. Analog würde sich der Gebrauch der Deliberation im Sozialwesen auch auf die in einem Hilfeplan zu realisierenden Ziele beziehen.

In der Praxis ethischer Fallbesprechung sowie auch in der Vermittlung von Ethik in der akademischen Lehre wird Deliberation im Allgemeinen weit sowie auch prozedural gefasst, indem sie beim Ausdruck moralischer Gefühle und beim Austausch über diese ansetzen und Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu anregen, rationale Argumente zu entwickeln, mit denen sich Handlungen ethisch begründen lassen (Steinkamp 2020). Moralischen Gefühlen kommt somit eine wichtige erkenntnisgenerierende Bedeutung zu. Ausgehend von Überlegungen Krauses (Krause 2008) liegt die Bedeutung einer sorgfältigen Berücksichtigung moralischer Gefühle innerhalb komplexer Lern- und Beratschlagungsprozesse in der professionellen Praxis wie in der Hochschullehre nicht zuletzt in ihren demokratiefördernden Potentialen.

Unter Profession sei hier, in Abgrenzung vom Beruf, ein Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen verstanden, welches im Rahmen eines Hochschulstudiums in Verbindung mit Trainingsphasen in den entsprechenden Tätigkeitsbereichen erworben und, unterstützt durch Selbstorganisation in beruflichen Verbänden, verstetigt wird (vgl. für die Soziale Arbeit Staub-Bernasconi 2007). Zu den wesentlichen Bestandteilen professioneller Expertise und Kompetenzen gehört Reflexivität. In Verbindung mit der Überlegung, dass Deliberation eine im Dialog und im Teamgespräch operationalisierte Form der Reflexivität darstellt, scheint es plausibel, auch deliberative Kompetenzen als integrale Bestandteile reflexiver Professionalität anzusehen. Entsprechende, für ihre Aneignung und Ausübung geeignete Interventionen in Lehre und praktischem Training können damit als integraler Teil der Aneignung von Professionalität genau dann und genau deshalb gelten, wenn bzw. weil Reflexivität integraler Bestandteil von Professionalität ist.

Diese Überlegungen legen nahe, einen inneren Zusammenhang von Professionalität und Deliberation anzunehmen, der seine Entsprechung in einer Verknüpfung ethischer Deliberation auf der Ebene der Kernvollzüge professioneller Organisationen einerseits, des für die Ausübung von Professionen quali-

fizierenden Hochschulstudiums andererseits findet. Die anfänglich in Bezug auf den Klinikbereich gestellte Frage der *ICCEC 2023*, ob Ethik im Bereich der Professionen „*Consultation and/or Education*“ sei, lässt sich an dieser Stelle vorläufig im Sinne der Hypothese beantworten, dass es einen inneren Zusammenhang zwischen professionspraktischer (ethischer) Beratschlagung und Lern-/Lehraktivitäten an der Hochschule gibt, welcher eine an Kompetenzen orientierte Vermittlung und Durchführung sinnvoll erscheinen lässt.

2 Kompetenzbasierte Vermittlung ethischer Reflexivität

Auch in der Lehre im Fach Ethik an Hochschulen und Universitäten, vor allem in für die Ausübung von Professionen qualifizierenden Studiengängen, haben kompetenzbasierte und kompetenzorientierte Aspekte der Vermittlung inzwischen einen hohen Stellenwert (Kühlmeier et al. 2022). Dabei kann Ethik nach der hier vertretenen Auffassung vornehmlich unter der Voraussetzung kompetenzorientiert angeeignet werden, dass Kompetenz reflexiv sowie auch bewusst aufgefasst wird und nicht lediglich im Sinne eingeübter und als eine Art vorbewusster Automatismus beherrschter Fertigkeiten (vgl. hierzu etwa Dreyfus/Dreyfus 1991). Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das von Macke et al. vertretene Verständnis reflexiv-argumentativer Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen unter der Hinsicht der Modalitäten des Könnens, des Dürfens, des Wollens sowie des Sollens/Müssens (Macke et al. 2016: 70; vgl. Brendel et al. 2018: 62).

Da es die Ethik vornehmlich mit dem Sollen, Dürfen und Können, weniger aber mit dem Müssen zu tun hat, erscheint es sinnvoll, die bei Macke et al. in einer Kategorie zusammengefassten Modalitäten Sollen/Müssen noch einmal zu differenzieren und somit von je einer Kategorie des Sollens und des Müssens zu sprechen. Der Anspruch an die Entwicklung von Kompetenz im Bereich der Ethik ist unter diesen Voraussetzungen selbst dann hoch, wenn es, wie im vorliegenden Kapitel, nur um kompetenzbasierte Aspekte der Ethik in Lehre und Praxis geht, ohne dass schon eine Antwort auf die Frage gefunden wurde, ob Ethik in Kompetenz aufgehe. Im Anschluss an Brendel et al. „erfordert kompetent Handeln (...), mit kritisch-aufgeklärter, aufrechter und unbestechlicher Haltung die eigene Aufmerksamkeit mit begrifflich präzisiertem, diszipliniertem, selbstkritischem, aber konstruktivem Denken nach innen auf die inneren Grundlagen des eigenen Handelns zu richten und diese gelassen, aber ernsthaft zu reflektieren“ (Brendel et al. 2018: 64).

Für die Entwicklung einer in diesem reflektierten Sinne verstandenen (Ethik-)Kompetenz können die genannten Überlegungen von H. und S. Dreyfus (1991) zum Begriff der Expertise zwar als Ausgangspunkt genommen, müssen jedoch weiterentwickelt werden. Dies betrifft den Umgang mit Situationen, in denen eingeübte, routiniert beherrschte Automatismen an ihre Grenzen stoßen – im Bereich der Ethik also vor allem dort, wo von moralischen Problemen, Dilemmata, unbekannten Handlungssituationen oder auch Erfahrungen des Misslingens die Rede ist. Das Ziel der Ausübung ethischer Expertise läge folglich darin, das Eingeübte zumindest zeitweise und vorübergehend bewusst zu machen, es gemeinsam beispielsweise im Team von Personen, die zusammen zu einer verantwortlichen Entscheidung zu kommen versuchen, wahrzunehmen, zu interpretieren, zu analysieren, sich mit ihm und über es auseinanderzusetzen und die auch dadurch sich entwickelnde Expertise zu einem Teil ihrer Professionalität werden zu lassen. Eine solche problematisierende Deliberation könnte in der akademischen Lehre und Praxis sowie in der diese kritisch begleitenden Forschung ihr reflexives wie auch ihr edukatives Potential entfalten.

Wenn also im Folgenden von kompetenzbasierter und kompetenzorientierter Ethiklehre die Rede ist, ist ein in diesem Sinne reflexives, argumentierendes Verständnis von Kompetenz gemeint, welches über die Aneignung automatisierter Fertigkeiten und deren routinierten Gebrauchs hinausgeht. In einer auf Reflexivität fokussierten Interpretation des Kompetenzbegriffs bietet sich die Deliberation ethischer Fragen als integrales Element ihrer Vermittlung so an, dass sich professionelle Praxis und akademisches Studium wechselseitig inspirieren können. Insofern kann vielleicht der hier vertretene deliberative Ansatz der Ethikvermittlung als „Brücke“ (Brendel et al. 2018) dienen, welche im Rahmen einer kompetenzorientierten reflexiven Praxis eine Verbindung zwischen Studium und Profession herstellt und, sofern entsprechende Formen der Auseinandersetzung im Arbeitsfeld installiert sind, diese auch instand hält. Die ethische Deliberation wäre also auch eine Art Praxistest der Kompetenzorientierung in der Ethiklehre beziehungsweise umgekehrt eine pädagogisch-didaktische Probe auf die Erlernbarkeit der für sie erforderlichen Kompetenzen.

Das bisher Gesagte lässt sich kurz folgendermaßen zusammenfassen: Für das Erlernen ethisch-argumentativer Kompetenz stellt die Deliberation ein geeignetes Medium dar (Molewijk et al. 2008). Sie regt in Studium und Professionsausübung an zu Reflexivität in Form der Entwicklung und des Austauschs ethischer Argumente in Fragen des guten (professionellen) Handelns. Erlernen und Praktizieren ethischer Deliberation über moralische Probleme professioneller Praxis bereitet Studierende auf ihren Gebrauch als Teil reflexiver Profes-

sionalität vor. Ähnliches leistet eine in Organisationen professioneller Praxis implementierte deliberative Kultur für diejenigen Lernprozesse, welche Studierende auf ihren Arbeitskontext vorbereiten oder, im Falle dualer Studiengänge, diesen kritisch reflexiv und mithilfe von Studienaktivitäten begleiten. Ethiklehre und Ethiklernen in professionsbezogenen Studiengängen bedarf (sicherlich auch, aber) nicht nur der wissenschaftlichen Bildung und Vertiefung. Sinnvoll wäre ihre (nachhaltige) Verstetigung durch auf der Ebene von Organisationen und in deren Kernvollzügen implementierte und in den Arbeitsabläufen nach Bedarf praktizierte ethische Deliberation. Diese wiederum lässt sich vorbereiten und kultivieren durch die Schaffung geeigneter Lern-Lehrsituationen im Studium.

3 Moralische Kompetenz und ethische Reflexion: den eigenen Kompass finden

Im Rahmen eines meiner Seminare zum Thema „Narrative“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) nahmen Studierende der Sozialen Arbeit und der Heilpädagogik am Beginn des Semesters Stellung zur Frage, was sie während des vorangegangenen Praxissemesters als besonders wichtig und prägend in Bezug auf die ethischen Aspekte der von ihnen erkundeten Praxiskontexte erfahren haben. Die meisten Studierenden stimmten darin überein, dass sie in erster Linie lernen möchten, wie sie sich in der Spannung der Mandate der Sozialen Arbeit, aber auch angesichts der vielfältigen Anforderungen im heilpädagogischen Praktikum, auf „den eigenen moralischen Kompass verlassen“ können. Die dementsprechende Erwartung an Lehrveranstaltungen im Fach Ethik im Blick auf die kritisch reflektierte Herausbildung der eigenen Professionsmoral lautet im fünften und sechsten Semester der Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit und Heilpädagogik dann auch, so könnte man metaphorisch schlussfolgern, an einem solchen Kompass zu arbeiten, seine Konstruktionsprinzipien zu erlernen und seinen Gebrauch einzuüben.

Das hiermit angesprochene Lernziel wird umso mehr dadurch zu einer Herausforderung, die die Reflexionskompetenz der Studierenden wie der entsprechenden Fachkräfte beansprucht, dass ein moralischer Kompass nicht ausschließlich ein Ready-made ist, das man objektivieren, als Gegenstand in die Hand nehmen, nach eindeutigen Regeln bedienen und bei steigenden Ansprüchen gegen ein neueres Modell eintauschen kann. Vielmehr ist die Übung an die anthropologische Bedingtheit geknüpft, dass ich nicht „wirklich“ neben mich treten, über meinen eigenen Schatten springen, meine Lebensvollzüge

von außen betrachten und auf diese Weise vergegenständlichen kann (Arendt 2016: 18). So nähere ich mich in einem offenen Prozess von Reflexion und Deliberation einem besseren Verständnis der eigenen moralischen Grundorientierung in Reflexion und wechselseitigem Austausch mit anderen immer wieder an. Positiv gewendet erschließt sich mir das „Instrument“ des Kompasses in einem fortwährenden Prozess damit immer wieder neu und mit erneuertem Interesse, wodurch zugleich meine Selbsterkenntnis sowie auch die Qualität meiner Kommunikation mit anderen vertieft werden können.

Ein moralischer Kompass und die zugehörigen reflexiven und deliberativen Kompetenzen erfordern stetige Bereitschaft zur Selbstreflexion und zum Austausch mit anderen. Da man dies grundsätzlich für alle und jeden voraussetzen müsste, kann die Deliberation als interaktive Version der Reflexion ihren Zweck vielleicht am besten erfüllen, wenn sie auf Augenhöhe, also zwischen Subjekten, die in Bezug auf den Austausch ethischer Argumente als gleichberechtigt zu gelten haben, durchgeführt wird (Krainer/Heintel 2010). Vom Gedanken der Gleichheit ausgehend, beantworteten die Studierenden in der genannten Semesterevaluation Fragen nach grundlegenden normativen und wertebasierten Übereinkünften mit dem Hinweis auf die Menschenrechte entsprechend den Erklärungen der Vereinten Nationen, auf das sogenannte dritte Mandat der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi 2007), auf die eigenen professionsmoralischen Haltungen oder auf die berufsethischen Prinzipien und Normen des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V. (DBSH 2014).

Unter dem Vorbehalt, dass es sich bei der genannten Befragung nicht um eine methodisch kontrollierte Untersuchung, sondern lediglich um eine Stichprobe im Rahmen einer Semesterevaluation handelt, lassen sich die Aussagen der Studierenden dahingehend auslegen, dass sich das Erlernen von Ethik in den jeweils gegebenen konkreten Zusammenhängen nicht auf kognitives Einverleiben von Wissensbeständen beschränkt. Vielmehr betrifft es (1) die eigene Identität und bedarf dies (2) in der praktischen Umsetzung der Fähigkeit, die normative Ausrichtung der professionellen Identität mit der Ausbildung handlungsbezogener deliberativer Kompetenzen in eine kritische Beziehung zueinander zu bringen. Worin diesbezügliche Kompetenzen der Praxis ethischer Reflexion bestehen, fassen Kühlmeier et al. (2022) in folgenden fünf Schritten zusammen: Kompetenzorientiert Ethik lernen bedeute (1) die Fähigkeit zur Ausgestaltung eines professionellen moralischen Kompasses, (2) die Bereitschaft, das eigene Handeln an professionsethischen Werten und Normen auszurichten, (3) die Fähigkeit zur Wahrnehmung moralischer Dimensionen des Handelns, (4) die Fähigkeit zum moralischen Urteilen anhand ethischer

Überlegungen über das richtige Handeln und schließlich (5) die Bereitschaft, das ethisch begründete Handeln auch tatsächlich in die Tat umzusetzen (Kühlmeier et al. 2022: 303–318).

Auch während der Tagung „Ethik in der beruflichen Bildung“, die am 18. und 19. November 2022 an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen in Duisburg gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ausgerichtet worden ist, wurde thematisiert, dass kompetenzbasiertes Lernen auf dem Gebiet der Ethik über kognitivistisch eingeführtes „Anwenden“ von Normen auf konkrete Situation hinausgeht. Einer im mündlichen Vortrag von Ralf Glitza¹ geprägten Formulierung folgend, soll es beim Lernen von Ethik um „Konzeptveränderung“ beziehungsweise um „wissenschaftliche Bildung“ gehen (vgl. Fabry 2022: 289). Dementsprechend entsteht Kompetenz erst dann, „wenn auch geklärt werden kann, warum bestimmte Handlungsmöglichkeiten in einer bestimmten, auch neuartigen Situation aus bestimmten Gründen angemessen sind (oder auch nicht)“ (ebd.). Die von Kühlmeier et al. (2022) angesprochene „moralische Intelligenz“ bestünde dann in der „Fähigkeit, moralische Informationen zu verarbeiten und sich dabei selbst zu regulieren, damit moralisch wünschenswerte Ziele erreicht werden können“ (Tanner/Christen 2014: 120 in der Übersetzung von Köhlmeier et al. 2022). Inwiefern Ziele des Handelns als wünschenswert ausgemacht werden können, gehörte nach dem, was oben zur Beratschlagung im Anschluss an Aristoteles gesagt wurde, zu den Gegenständen gemeinsamer Deliberation.

Auf dieser Ebene der Abstraktion, der zufolge der Fokus auf praxisbezogene Konzeptveränderung im Bereich ethischer Urteilsbildung gerichtet ist, während andere, ebenso wichtige Dimensionen wie Reflexivität und Identitätsbezogenheit ethischen Lernens vorübergehend auf sich belassen werden, möchte ich auf eigene begriffliche Unterscheidungen bezüglich der Frage der ethischen Expertise im Unterschied zur moralischen Kompetenz verweisen (Steinkamp et al. 2021). Nach der dort vertretenen Unterscheidung kommt es bei der Entwicklung moralischer Kompetenz in den Professionen und der diese begleitenden ethischen Reflexion darauf an, eine praktische Fähigkeit zur Teilnahme an ethischen Deliberationen wie beispielsweise der ethischen Fallbesprechung zu entwickeln, die zur Veränderung durch Reflexion des eigenen Handelns und des Handelns anderer im Teamverband befähigt und hierzu einlädt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass mit kompetenzorientierter Ethikvermittlung im Sinne einer Einübung von Deliberation im Hochschulstudium einerseits, mit der Implementierung ethischer Deliberation in professionellen

1 S. den Beitrag von Ralf Glitza in diesem Band.

Organisationen andererseits Synergien angestoßen werden können, die die wechselseitige Beziehung dieser Bereiche aufeinander verbessern helfen. Die Praxis moralischen Urteilens und ethischer Deliberation im Rahmen einer über die universitäre Lehre im engeren Sinne hinausgehenden, institutionell implementierten ethischen Fallbesprechung in den Professions- wie Organisationszusammenhängen, für welche auf Berufe vorbereitende Studien ihre Studierenden ausbilden, kann der Entwicklung moralischer Urteilskompetenzen zugutekommen und sich als solche in einer Art Rückkoppelung konstruktiv auch auf die akademische Lehre auswirken.

4 Ethische Fallbesprechung in Organisationen des Gesundheits- und Sozialwesens – Herkunft, Praxis und Blick voraus

Um Herkunft und Kontext bislang praktizierter Formen ethischer Deliberation in Organisationen des Gesundheits- und Sozialwesens zu erläutern, seien im Folgenden einige Entwicklungslinien der praktischen Umsetzung ethischer Beratschlagung skizziert. Ethische Deliberation in Praxiskontexten wurde im Laufe der 1960er und 1970er Jahre zunächst in Organisationen des Gesundheitswesens entwickelt. Stephen Toulmin erkennt dergestalt in Praxiskontexten verwobenen angewandten ethischen Diskursen nicht zuletzt eine hohe Bedeutung für das „Überleben“ der akademischen Ethik zu, die während mehrerer Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts vor allem in metaethischen Begriffsdifferenzierungen gefangen gewesen sei (Toulmin 1982). Im Bereich der Klinik nahmen solche Diskurse zunächst Gestalt an in Form ethischer Beratung durch Fachpersonen, deren Fachlichkeit anfänglich nach dem Vorbild ärztlicher Expertise modelliert wurde. Der Theologe und Bioethiker Albert Jonsen berichtet anschaulich von der Begegnung mit einem befreundeten Facharzt, der ihm zu Beginn seiner beruflichen Laufbahn in der ethischen Beratung angeboten habe, ihm einmal zu zeigen, „wie ein ethisches Problem aussieht“ (Jonsen 1998). Nachklänge einer solchen Auffassung finden sich, einer Überblicksstudie über die Verbreitung ethischer Beratung (*Ethics Consultation*) folgend, nach wie vor in nicht wenigen US-amerikanischen Krankenhäusern (Fox et al. 2007). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die klinische Ethik in den USA inzwischen erheblich vielschichtiger ist, als der hier angeführte Begriff der *Ethics Consultation* andeutet. Vor allem der nicht unumstrittene (Scofield 2008) sogenannte *Ethics-Facilitation Approach*, wie er im Rahmen der Professionalisierung der klinischen Ethik durch die *American Association for Bioethics and Humanities* (Tarzian 2013) ent-

wickelt wurde, trägt bereits Züge der Modelle ethischer Deliberation, die in den Folgejahren an europäischen Ethikzentren ausgearbeitet wurden.

Unterschiede zwischen den Anfangsformen der Ethikberatung und der ethischen Fallbesprechung im Team sind in der Literatur mehrfach beschrieben worden. Ruben Porz vom Inselspital in Bern spricht in einer Artikelserie für die Schweizer Medizinische Wochenschrift beispielsweise von zwei unterschiedlichen Paradigmen praktischer Ethik, nämlich der im Wesentlichen *top-down*, an fachärztlicher Expertise orientierten Ethikberatung und der, zumindest von der Intention her und grundsätzlich, auf Augenhöhe praktizierten interaktiven und partizipativen ethischen Fallbesprechung unter Hinzuziehung geschulter Moderatorinnen und Moderatoren (Porz 2015). Letztere impliziert die Bereitschaft, aber auch die Kompetenz zu moralischer Sensibilität und zum Austausch ethischer Argumente unter gleichberechtigten Individuen. In neueren niederländischen Publikationen firmiert diese Praxis auch als Ethikunterstützung (Hartmann et al. 2018).

Der Grundgedanke bei der ethischen Fallbesprechung beziehungsweise der ethischen Deliberation besteht darin, dass jede Fachkraft als Expertin ihres eigenen moralischen Kompasses und der Moralität ihrer Entscheidungen und Handlungen angesehen wird. Nicht Ethiker:innen und Moderator:innen, sondern im Falle professioneller Organisationen diejenigen, welche Verantwortung für ihren Teil der in der Deliberation besprochenen Kernvollzüge tragen, sind die maßgeblichen Subjekte der Deliberation (Steinkamp/Gordijn 2010). Aus diesem Grund kann die in Organisationen implementierte ethische Deliberation auch als Möglichkeit betrachtet werden, Räume, in denen kompetenzbasiertes moralisches Urteilen sowie ethisches Reflektieren entwickelt wird, zu öffnen und, bei entsprechender Entscheidungslage und Unterstützung der Mitarbeiter:innen vor Ort, auch längerfristig in den Arbeitsvollzügen zu etablieren und sie auf diese Weise nicht länger zu Fremdkörpern zu machen.

Als Prozess der Versprachlichung konkreter, aus Praxiszusammenhängen sich ergebender ethischer Fragestellungen, der Wahrnehmung und Analyse von Handlungssituationen sowie der begrifflichen Arbeit an begründeten Handlungsurteilen setzt die ethische Deliberation nicht in einem Vakuum, sondern auf der Ebene gewachsener, vielfach bereits durchgebildeter, vielleicht auf eine gegebene Situation der Ratlosigkeit hin noch besprechungsbedürftiger moralischer Überzeugungen an. Ausgehend von diesen Überzeugungen, die durchaus auch emotionale Qualität haben, arbeitet sie sich voran und zielt darauf ab, konkrete Handlungsoptionen in der Praxis im gegebenen Kontext argumentativ abzuwägen, präferierte Handlungsoptionen zu unterbauen und sowohl

das Zustandekommen als auch den Inhalt einer solchen Argumentation für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer transparent zu machen. Im Bild des inneren moralischen Kompasses besteht die Aufgabe bei der ethischen Deliberation nicht nur in dessen jeweiliger Neuausrichtung, sondern auch darin, sich mit den Gesetzmäßigkeiten der Ausrichtung überhaupt auseinanderzusetzen und, darüber hinaus, langfristig zu schauen, wie die Neuausrichtung und das Wissen über deren Zustandekommen in das Konzept der eigenen moralischen Identität integriert werden können.

Nach diesen Überlegungen kann man eine *ethische Fallbesprechung* definieren als eine im multidisziplinären Team durchgeführte Besprechung eines konkreten moralischen Problems in Bezug auf eine Person (eine Klientin, einen Patienten, eine Bewohnerin) mit dem Ziel,

- (die) Problemstellung(en) zu klären und sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Situationswahrnehmung zu verständigen,
- sich hinsichtlich der moralischen Präferenzen der betreffenden wie auch der beteiligten Personen zu orientieren,
- über die Bedeutung guten Handelns in dieser konkreten Situation zu reflektieren,
- zu verantworteter Einsicht und begründeter Schlussfolgerung zu kommen,
- Vereinbarungen über die zu fällenden Entscheidungen zu treffen und
- Schritte zur Umsetzung dieser Entscheidungen miteinander abzustimmen und einander in ihrer Ausführung zu unterstützen.

Als hilfreich hat es sich bei Teambesprechungen in professionellen Organisationen erwiesen, wenn eine Moderatorin oder ein Moderator den Prozess der Deliberation strukturiert. Dies ermöglicht es Fachkräften, sich während einer ethischen Fallbesprechung ganz auf ihre jeweilige fachliche Expertise und Verantwortung zu konzentrieren und die strukturierende Verantwortung der Moderation zu übertragen. Orientierungsrahmen der Strukturierung sind verschiedene Methoden ethischer Fallbesprechung, mit deren Hilfe sich die Besprechung im Sinne einer ethischen Argumentation in Phasen einteilen lässt (Steinkamp/Gordijn 2003; Fins et al. 2021). Auf einer allgemeinen Ebene berücksichtigt eine solche Struktur alle oder zumindest einige Phasen der Problemdefinition, der Situationsanalyse, der ethischen Interpretation und Abwägung sowie der Beschlussfassung einschließlich konkreter Handlungvereinbarungen. Unterschiede hinsichtlich verwendeter Methoden ergeben sich abhängig vom Besprechungsanlass und vom Besprechungsziel. Während für offene Fragen nach dem richtigen Handeln („Was sollen wir tun?“) prospektiv

ausgerichtete normative Argumentationsschritte erarbeitet wurden, kann man bei moralischen Zweifeln oder in uneindeutigen Situationen auch an eine hermeneutische Reflexion mit primär retrospektiv-interpretierendem Erkenntnisinteresse denken.

Akademische Lern- und Lehrsituationen weichen von der ethischen Fallbesprechung in Entscheidungszusammenhängen ab. Deren Anwendung bedarf deshalb der Übersetzungsarbeit: So geht es in der Lehre nicht darum, mit Beteiligung der Hauptakteure eine gegebenenfalls dringliche Entscheidung vorzubereiten und argumentativ zu untermauern. Vielmehr wird die Fallbesprechung als methodisches Mittel zum Zweck der Entwicklung ethischer Reflexions- und Deliberationskompetenz eingesetzt. Akademische Lern- und Lehrsituationen sind häufig zumindest in Bezug auf ihren Inhalt von unmittelbarem Entscheidungs- und Handlungsdruck in Verbindung mit entsprechender Verantwortungsübernahme entlastet. Dennoch lässt sich auch in einer solchen analogen Situation das Instrument der ethischen Fallbesprechung mit kleineren Abweichungen erfolgreich einsetzen, und zwar nicht nur mit dem Ziel, Moderationsqualitäten, sondern auch kritisches Denken in Auseinandersetzung mit konkreten Praxisbeispielen zu schulen.

Ein Cross-over der Methodennutzung zwischen Praxis und Lehre hat es bis jetzt im Erfahrungsbereich des Autors in einigen Bereichen gegeben, von denen einige wenige als Beispiele Erwähnung finden sollen:

- (a) Die *Nijmegener Methode* für ethische Fallbesprechung im Team ist bislang in Settings der Lehre vor allem in der Arbeit mit Medizinstudierenden in klinischen Phasen ihres Studiums sowie in Situationen, die mit diesen Settings vergleichbar sind, angewandt worden. Hervorzuheben ist eine über mehrere Jahre durchgeführte angeleitete Fallarbeit unter Verwendung klinischer Handlungssituationen, die von Studierenden selbst aus ihrer eigenen Praxis heraus mitgebracht und entsprechend auf- und ausgearbeitet wurden. Ähnliches gilt für ein In-House-Seminar für Medizinstudierende im Praktischen Klinischen Jahr (in den Niederlanden *Co-Schappen* genannt) in der Klinik für Frauen- und Fortpflanzungsheilkunde des RadboudUMC in Nijmegen mit dem Ziel der Vermittlung von Reflexions- und Argumentationskompetenzen im Handeln multidisziplinärer Teams (Olthuis/Dukel 2008). Gute Erfahrungen konnten mit der Nijmegener Methode auch in einem Seminar im Studiengang Soziale Gerontologie an der KHSB gesammelt werden, in dessen Rahmen Studierende mit Berufserfahrung eine Fallschilderung aus dem Bereich der Demenzzpflege mit einer Seminargruppe erarbeiteten und visuell dokumentierten.

- (b) In der Lehre für Studierende der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der Kindheitspädagogik ebenfalls an der KHSB Berlin werden strukturierte Fallarbeiten im Wesentlichen mit dem dort für akademische Lern- und Lehrsituationen entwickelten B:ERGO-Modell² bearbeitet (Lob-Hüdepohl 2017). Auch hier kann auf eine mehrjährige Praxis der Lehre hingewiesen werden, deren Ziel in der Entwicklung von Reflexions- und Argumentationskompetenzen in Berufen sozialprofessionellen Handelns besteht.
- (c) Kürzlich wurde diese Praxis ergänzt durch ein dem im vierten Studiensemester durchgeführten Praxissemester unmittelbar folgendes Seminar zum Thema der Narrativität in der Sozialen Arbeit. In diesem Seminar haben die Studierenden die Möglichkeit, Praxiserfahrungen noch vor der strukturierten Reflexion in Form einer ethischen Fallbesprechung mittels „vorgelagerter“, beispielsweise phänomenologischer, hermeneutischer (Steinkamp 2020) sowie narrativer Methoden (Burack-Weiß et al. 2017) zu analysieren und zu verstehen, sich mit den narrativen Dimensionen von Wirklichkeitskonstruktion auseinanderzusetzen (Bruner 1991), um so eine ethische Analyse möglichst genau und auch umfangreich unter Einbeziehung der Perspektiven aller Betroffenen und Beteiligten an den vorab gemachten Erfahrungen anzuknüpfen zu können. Hieraus ergibt sich die Überlegung, dass phänomenologisch geschultes Wahrnehmen und hermeneutisch reflektiertes Verstehen ebenso sinnvolle methodische Ansätze in ethischen Fallarbeiten sein können wie die kritische-normative Analyse und die dialektische Auseinandersetzung im Verlauf einer ethischen Deliberation.
- (d) Empirisch sind Programme zur Entwicklung reflexiver Kompetenzen unter anderem von der Gruppe um Guy Widdershoven und Bert Molewijk an der Freien Universität Amsterdam entwickelt und unter Verwendung responsiv-hermeneutischer Methoden evaluiert worden (Molewijk et al. 2008). Die Autor:innen stützen sich in ethischen Fallbesprechungen im klinischen Kontext methodisch auf die im Bereich der Business Ethics entwickelte sogenannte Dilemmamethode nach Henk van Luijk (Stolper et al. 2016). Auf letztere sei an dieser Stelle nur hingewiesen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den responsiv-hermeneutischen und pragmatisch-ethischen Arbeiten der genannten Autorinnen und Autoren sowie ihrer Forschungsgruppen würde den Rahmen dieses Kapitels übersteigen.

Vor dem Hintergrund der angeführten Beispiele können nun die Überlegungen der Abschnitte 1 bis 4 zusammengeführt, und kann auf diese Weise ein kurzer

2 B:ERGO steht für „Berliner Modell: Erkunden – Rechtfertigen – Gestalten – Organisieren“.

Ausblick auf die Aufgabe der Vermittlung von Ethik in Praxis und akademischer Lehre mithilfe ethischer Deliberation gewagt werden.

Vorläufiges Fazit und Ausblick: Ethische Deliberation in Praxis und Lehre

Stellen Methoden der ethischen Deliberation sowohl in der professionellen Praxis als auch in der Lehre wichtige Mittel für das Gelingen eines argumentativen Austauschs dar, so soll, über die oben skizzierte Pluralität der Methoden hinaus, der Hinweis des spanischen Medizinhistorikers und Bioethikers Diego Gracia Guillén nicht vergessen werden, dass Methoden der Ergänzung durch die Entwicklung einer die Bereitschaft zur Deliberation fördernden und unterstützenden Haltung bedürfen (Gracia Guillén 2003). Erst das Zusammenspiel einer entsprechenden professionsmoralischen Haltung mit geeigneten Methoden der Teamgesprächsführung ermöglicht es diesen Überlegungen wie auch der weiter oben zitierten sozialarbeiterischen Berufsethik zufolge, ethische Fallanalysen und Fallbesprechungen mit dem Ziel der Entwicklung der in professionellen Arbeitsbereichen stets wichtiger werdenden deliberativen Kompetenz erfolgreich einzusetzen.

Für den praktischen Gebrauch in der Ethikvermittlung scheint mir ein regelmäßiger deliberativer Umgang mit Entscheidungskonflikten und Handlungsproblemen sinnvoll zu sein. Dabei ginge es darum, auch den eigenen moralischen Kompass durch kontinuierliche Übung sowohl „vor Ort“ in den professionellen Handlungszusammenhängen als auch in den auf sie vorbereitenden Lehrveranstaltungen mit fiktiven (zum Einüben deliberativer Kompetenzen und Haltungen) oder realen Beispielen stets kritisch reflektierend zu verfeinern. In allen Situationen dürfte es sinnvoll sein, realistische Erwartungshaltungen auf Seiten der Lehrenden sowie der Studierenden und professioneller Fachkräfte zu schaffen, welche vor allem darin bestünden, von deliberativen Prozessen weniger endgültige und eindeutige Lösungen zu erwarten als vielmehr die Vertiefung reflexiver Kompetenzen und die Entwicklung einer deliberativen Kultur und damit auch der so häufig beschworenen reflexiven Professionalität.

Zurückkommend auf die Interdependenz ethischer Deliberation in professioneller Praxis einerseits und in akademischen Lern-/Lehr-Arrangements andererseits würde man mit ihrer Etablierung in beiden Kontexten ein förderliches Umfeld im Sinne des sogenannten heimlichen Curriculums vorbildorientierten Lernens gestalten helfen. Einen Gedanken von Hafferty und Franks aufnehmend kann man die akademische wie die praktische Ausbildung von Fach-

kräften als umfassendes Training professioneller Identität verstehen, in dem die formale Ethiklehre einen zwar relativ kleinen, nichtsdestoweniger aber wichtigen Teil darstellt (Hafferty/Franks 1994: 861; Hafferty/O'Donnel 2014). Aus diesen Gründen würde sich eine breitere Streuung bewusst gestalteter Lernanreize in der ethischen Deliberation in Kontexten professioneller Praxis als unterstützender Faktor für die Nachhaltigkeit dessen anbieten, was Studierende und Lehrende in Lern-Lehrsituationen der Ethik erarbeiten.

Literatur

- Arendt, Hannah (2016): *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. Ungekürzte Taschenbuchausgabe. 18. Auflage. München/Berlin/Zürich: Piper.
- Aristoteles (1969): *Nikomachische Ethik*. Übersetzung und Nachwort von Franz Dirlmeier. Anmerkungen von Ernst A. Schmidt. Stuttgart: Reclam.
- Brendel, Sabine/Hanke, Ulrike/Macke, Gerd (2018): *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bruner, Jerome (1991): The narrative construction of reality. In: *Critical inquiry* 18, 1, S. 1–21.
- Burack-Weiss, Ann/Lawrence, Lynn Sara/Mijangos, Lynne Bamat (Hrsg.) (2017): *Narrative in social work practice. The power and possibility of story*. New York City: Columbia University Press.
- DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2014): *Berufsethik des DBSH: Ethik und Werte*. In: *Forum Sozial. Die Berufliche Soziale Arbeit* 4. <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> [Zugriff 23.07.2023].
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1991): Towards a phenomenology of ethical expertise. In: *Human Studies* 14, S. 229–250.
- Fabry, Götz (2022): Wie lassen sich professionelle Kompetenzen im Medizinstudium vermitteln? In: *Ethik in der Medizin* 34, S. 287–299.
- Fins, Joseph J./Bacchetta, Matthew D./Miller, Franklin G. (2021): *Klinischer Pragmatismus: eine Methode moralischer Problemlösung*. In: Biller-Andorno, Nikola/Monteverde, Settimio/Krones, Tanja/Eichinger, Tobias (Hrsg.): *Medizinethik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–129.
- Fox, Ellen/Myers, Sarah/Pearlman, Robert A. (2007): *Ethics Consultation in United States Hospitals: A National Survey*. In: *The American Journal of Bioethics* 7, 2, S. 13–25.
- Gracia Guillén, Diego (2003): *Ethical case deliberation and decision making*. In: *Medicine, Health Care and Philosophy* 6, S. 227–233.

- Hafferty, Frederic W./Franks, Ronald (1994): The Hidden Curriculum, Ethics Teaching, and the Structure of Medical Education. In: *Academic Medicine* 69, 11, S. 861–871.
- Hafferty, Frederic W./O'Donnel, Joseph F. (Hrsg.) (2014): *The Hidden Curriculum in Health Professional Education*. Hanover/New Hampshire: Dartmouth College Press.
- Hartmann, Laura/Weidema, Froukje/Widdershoven, Guy/Molewijk, Bert (Hrsg.) (2018): *Handboek Ethiek-Ondersteuning*. Amsterdam: Boom.
- Heintel, Peter/Krainer, Larissa/Ukowitz, Martina (Hrsg.) (2006): *Ethik und Beratung. Praxis, Modelle, Dimensionen*. Berlin: Leutner.
- Jonsen, Albert R. (1998): *The Birth of Bioethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Krainer, Larissa/Heintel, Peter (2010): *Prozessethik. Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, Sharon R. (2008): *Civil Passions. Moral Sentiment and Democratic Deliberation*. Oxford/Princeton: Princeton University Press.
- Kühlmeyer, Katja/Wolkenstein, Andreas/Schütz, Mathias/Wild, Verina/Marckmann, Georg (2022): Kompetenzorientierte Ethik-Lehre im Medizinstudium. In: *Ethik in der Medizin* 34, S. 301–318. <https://doi.org/10.1007/s00481-022-00700-2> [Zugriff 22.12.2023].
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann-Schweizer, Pauline/ Raether, Wulf (2016): *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Molewijk, Bert/Abma, Tienke/Stolper, Margret/Widdershoven, Guy (2008): Teaching ethics in the clinic. The theory and practice of moral case deliberation. In: *Journal of Medical Ethics* 34, S. 120–124. <https://doi.org/10.1136/jme.2006.018580> [Zugriff 22.12.2023].
- Molewijk, Bert/van Dartel, Hans (Hrsg.) (2013): *In gesprek blijven over goede zorg*. Amsterdam: Boom.
- Nguyen, Quoc Dinh/Fernandez, Nicolas/Karsenti, Thierry/Charlin, Bernard (2014): What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. In: *Medical Education* 48, 12, S. 1176–1189.
- Olthuis, Gert/Dukel, Lenno (2008): What do medical students experience as moral problems during their obstetric and gynecology clerkship? In: *Journal of Medical Ethics* 34, 9, e2. doi:10.1136/jme.2007.023457.
- Porz, Rouven (2015): Klinische Ethik im Paradigmenvergleich – Eine Frage der Haltung. *Schweizerische Ärztezeitung* 96, 29–30, S. 1068–1071.
- Richardson, Henry S. (1990): Specifying norms as a way to resolve concrete ethical problems. In: *Philosophy and Public Affairs* 19, S. 279–310.
- Schuchter, Patrick/Krobath, Thomas/Heller, Andreas/ Schmidt, Thomas (2021): *Organisationsethik. Impulse für die Weiterentwicklung der Ethik im Gesundheits-*

- system. In: *Ethik in der Medizin* 33, S. 243–256. <https://doi.org/10.1007/s00481-020-00600-3> [Zugriff 22.12.2023].
- Scofield, Giles R. (2008): What is medical ethics consultation? In: *Journal of Law, Medicine, and Ethics* 36, S. 95–118.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hrsg.): *Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 20–54.
- Steinkamp, Norbert (2020): Ethische Fallbesprechung in der Pflege. In: Monteverde, Settimio (Hrsg.): *Handbuch Pflegeethik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 303–314.
- Steinkamp, Norbert/Gordijn, Bert (2010): *Ethik in Klinik und Pflegeheim*. Dritte, überarbeitete Auflage. Ein Arbeitsbuch. Neuwied/Köln: Luchterhand.
- Steinkamp, Norbert/Gordijn, Bert/ten Have, Henk (2021): Die Debatte über Ethische Expertise. In: Biller-Andorno, Nikola/Monteverde, Settimio/Krones, Tanja/Eichinger, Tobias (Hrsg.): *Medizinethik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–298.
- Stolper, Margret/Molewijk, Bert/Widdershoven, Guy (2016): Bioethics education in clinical settings: theory and practice of the dilemma method of moral case deliberation. In: *BMC Medical Ethics* 2016, S. 17–45.
- Tanner, Carmen/Christen, Markus (2014): Moral Intelligence – A Framework for Understanding Moral Competencies. In: Christen, Markus/van Schaik, Carle/Fischer, Johannes/Huppenbauer, Markus/Tanner, Carmen (Hrsg.): *Empirically Informed Ethics: Morality between Facts and Norms*. Library of Ethics and Applied Philosophy, vol 32. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, S. 119–136.
- Tarzian, Anita J. (2013): Health Care Ethics Consultation: An Update on Core Competencies and Emerging Standards from the American Society for Bioethics and Humanities' Core Competencies Update Task Force. In: *The American Journal of Bioethics* 13, 2, S. 3–13.
- Toulmin, Stephen (1982): How Medicine Saved the Life of Ethics. In: *Perspectives in Biology and Medicine* 25, 4, S. 736–750.

Unterwegs als Ethik-Scout. Ethische Bildung in der Fortbildung der Polizei

Johanna Wagner

1 Polizei und Ethik

Polizei und Ethik – das ist ein zwiespältiges Verhältnis. Denn einerseits gehört der Polizeiberuf zu jenen Berufen, bei denen unmittelbar einsichtig ist, dass sie hohe moralische Anforderungen an ihre Ausübenden stellen. Als Vertreter:innen des staatlichen Gewaltmonopols erhalten Polizeivollzugsbeamt:innen (PVB) eine umfangreiche Ausbildung, Ausrüstung und zahlreiche Befugnisse, die sie gegenüber Bürger:innen in eine überlegene und machtvolle Position bringen. Der verantwortungsvolle Umgang mit dieser Machtposition ist zwar rechtlich eingeeht, dennoch bleibt die Umsetzung und Interpretation des rechtlichen Rahmens im Einzelfall abhängig von den moralischen Einstellungen und Haltungen jedes:r einzelnen PVB. Sie treffen täglich Entscheidungen, die gravierende Auswirkungen auf andere haben können, und es ist möglich, dass sie in moralische Dilemmata geraten, die aus einer ethischen Perspektive nur schwer aufzulösen sind. Zudem arbeiten PVB in gesellschaftlichen Konfliktfeldern und an menschlichen Grenzsituationen. Sie sind Anfeindungen und Angriffen ausgesetzt, sie werden konfrontiert mit Menschen, die zu Täter:innen geworden sind, mit Menschen, die unter unwürdigen Bedingungen leben, die sich in psychischen Ausnahmesituationen oder emotionalen Notlagen befinden. All diese Begegnungen können Auswirkungen auf Haltungen und Einstellungen haben, die sich im beruflichen Handeln niederschlagen. Ethik kann dabei helfen, diese Erfahrungen zu reflektieren und PVB in ihrer Professionalität zu stärken. Kurz gesagt: „Polizei und Ethik gehören zusammen“ (Schiewek 2008: 12).

Andererseits wird die Relevanz des Faches Ethik von angehenden Polizist:innen in der Ausbildung eher geringgeschätzt (Alberts 2004: 8). Auch in der Fortbildung herrscht häufig eine gewisse Skepsis, wenn man an Teilnehmende mit der Aufforderung herantritt, heute „Ethik zu machen“. Das Problem besteht jedoch nicht darin, dass es in der Polizei kein Bewusstsein für die moralischen Herausforderungen und Dimensionen der eigenen Arbeit gibt. Vielmehr ist die gesamte Organisation durchdrungen von moralischer Kommunikation (vgl. Behr 2021; Schiewek 2006). Die Abneigung rührt erfahrungsgemäß eher daher, dass es keine klare Vorstellung davon gibt, was man eigentlich *macht*, wenn man Ethik macht. Es herrscht die Befürchtung, dass Ethik letztlich nichts mit der Praxis zu tun habe und für die Arbeit „auf der Straße“ irrelevant oder eher verunsichernd anstatt hilfreich sei. Zugleich kann der Verdacht bestehen, dass Lehrende den moralischen Zeigefinger erheben und mit einem Generalverdacht oder Vorverurteilungen an Teilnehmende herantreten.

Angesichts dieser Spannung zwischen der Notwendigkeit einer polizeilichen Berufsethik und dem schweren Stand des Faches in der polizeilichen Aus- und Fortbildung ist es umso wichtiger, dass Berufsethik in der Polizei gut gemacht ist. Dies bedeutet erstens, dass Lehrpersonen geeignete fachliche Qualifikationen und ein angemessenes Rollenverständnis mitbringen müssen und zweitens, dass ethische Berufsbildung einer didaktischen Grundausrichtung folgen muss, die es ermöglicht, Vorbehalte zu überwinden und Offenheit für die Themen und Herangehensweisen der Ethik zu schaffen, ohne dabei an fachlicher Qualität zu verlieren. Im Folgenden werde ich einige grundsätzliche Überlegungen zu beiden Anforderungen anstellen. Als Mitarbeiterin der Polizei Nordrhein-Westfalen (NRW) nehme ich dabei insbesondere die Polizei NRW in den Blick. Da es sich dennoch um grundlegende Erwägungen handelt, lassen sich die Ergebnisse auf andere Länderpolizeien und auch auf andere Berufsfelder übertragen.

2 Ziele und Prämissen beruflicher Ethik in der Polizei

Für die Ausbildung in der Polizei NRW sind die Kompetenzziele des berufsethischen Unterrichts in den Modulhandbüchern der *Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen* (HSPV NRW) festgehalten. Länderübergreifend wurde durch die *Bundesfachkonferenz Ethik an Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst des Bundes und der Länder* ein Grundsatzpapier erarbeitet und im Jahr 2006 verabschiedet, in dem ein Orientierungsrahmen für

die Integration der Berufsethik in die Studiengänge für den gehobenen Polizeivollzugsdienst formuliert wird. Dieses sogenannte *Schwenninger Signal* stellt ein wichtiges Dokument im Prozess der Professionalisierung der polizeilichen Berufsethik dar (vgl. Wagener 2009: 33). Ein vergleichbares Dokument für ethische Bildung in der Fortbildung der Polizei existiert meines Wissens bisher nicht. Daher werden im Folgenden die Ziele berufsethischer Bildung in der Fortbildung aus dem Schwenninger Signal entwickelt. Dies gewährleistet zugleich eine gewisse Kontinuität zwischen Aus- und Fortbildung. Die Rolle der Berufsethik wird im Schwenninger Signal folgendermaßen beschrieben:

Um Handlungssicherheit in den sozialen wie menschlich anspruchsvollen polizeilichen Eingriffssituationen zu gewährleisten, ist ein persönlich geeignetes Berufsethos und ein kritisches Urteilsvermögen unverzichtbar. Die Berufsethik entwickelt und fördert ein solches Berufsethos, das Sicherheit gibt für

- die Orientierung des eigenen beruflichen Handelns an der Menschenwürde,
- die Wahrnehmung der polizeilichen Verantwortung gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern,
- die Fürsorge gegenüber Kolleginnen und Mitarbeitern und
- den verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst in einem persönlich fordernden Beruf. (Bundesfachkonferenz 2006: 1)

Unternimmt man den Versuch, aus dieser Rollenbeschreibung Ziele für berufsethische Bildung in der Polizei zu formulieren, so sind dafür drei Schlagworte maßgebend: Handlungssicherheit, Berufsethos und kritisches Urteilsvermögen. Während *Handlungssicherheit* die Handlungsebene des Polizeiberufs anspricht, verweisen *Berufsethos* und *kritisches Urteilsvermögen* explizit auf moralische Haltungen und ethische Kompetenzen. Das griechische „ethos“ ist der etymologische Ursprung unseres Wortes „Ethik“ und bedeutet so viel „Sinnesart“ oder „Charakter“ (Birnbacher 2013: 1). Unter einem Berufsethos werden entsprechend gemeinhin die moralischen Überzeugungen und Haltungen verstanden, die in Bezug auf den eigenen Beruf als handlungsleitend angesehen werden und sich idealerweise in Handlungen niederschlagen. Ein kritisches Urteilsvermögen zählt zu den Kernkompetenzen der Ethik. Dies hat nicht nur Immanuel Kant so gesehen, sondern wird auch an anderen Stellen als zentrale ethische Kompetenz stets genannt (vgl. Pfeifer 2021: 52; Rabe 2017: 207; Wagener 2009: 8f.).

Um ein klareres Bild davon zu entwickeln, was ethische Kompetenzen sind und ob kritische Urteilskraft als Kernkompetenz bereits ausreichend ist,

lohnt sich ein Blick in die empirische Forschung zu ethischen Kompetenzen.¹ Dort wird häufig mit einem vierstufigen Modell von James Rest gearbeitet (vgl. Rest 1986). Er beschreibt vier Prozesse, die bei moralischem Verhalten involviert sind: (1) moral sensitivity, (2) moral judgement, (3) moral motivation und (4) moral implementation. Moralische Sensibilität (1) bedeutet, moralische Herausforderungen sowie verschiedene Handlungsoptionen und von den Handlungen betroffene Personen erkennen zu können. Moralisches Urteilsvermögen (2) besteht in der Fähigkeit, ein begründetes Urteil zu fällen. Moralische Motivation (3) erfordert, dass die Person moralische Werte ggf. über andere Werte stellt. Moralische Umsetzungsfähigkeit (4) beschreibt den Willen und die Durchsetzungskraft, nach dem eigenen moralischen Urteil zu handeln (vgl. You/Bebeau 2013: 202f.).

Aufbauend auf dieses Vierstufenmodell haben Tanner und Christen den Begriff der „moralischen Intelligenz“ entwickelt. Eine moralisch intelligente Person „is endowed with a desire to strive for moral goals and to use moral principles and self-regulatory skills to do what is good for society, other human or nonhuman beings“ (Tanner/Christen 2014: 120f.). Jene moralische Intelligenz setzt sich laut Tanner und Christen aus fünf Elementen zusammen:

1. *Moralischer Kompass*: Ein Referenzsystem, bestehend aus moralischen Standards, Werten oder Überzeugungen, die die Basis für moralische Bewertungen liefern.
2. *Moralisches Engagement*: Die Bereitschaft und Fähigkeit moralische Ziele zu priorisieren und zu verfolgen.
3. *Moralische Sensibilität*: Die Fähigkeit ein moralisches Problem zu erkennen und zu beschreiben.
4. *Moralische Problemlösung*: Die Fähigkeit eine moralisch vertretbare Handlungsoption zu entwickeln.
5. *Moralische Entschlossenheit*: Die Fähigkeit auch entgegen Widerständen moralisch zu handeln. (vgl. ebd.: 122; leicht gekürzt in eigener Übersetzung)

Moralische Intelligenz beinhaltet demnach mehr als ein kritisches Urteilsvermögen. Bevor eine Entscheidung getroffen werden kann, muss die moralische Dimension einer Handlungsentscheidung erkannt werden und es müssen moralische Standards vorhanden sein, anhand derer ein Urteil gebildet werden kann. Damit wir von einer moralisch intelligenten Person sprechen können, ist weiterhin erforderlich, dass dieses Urteil nicht nur gefällt, sondern dass auch

1 Vielen Dank an Julian Waleciak für diesen Hinweis.

danach gehandelt wird. Ethische Bildungsangebote können an allen fünf Punkten ansetzen. Die Komponenten 1., 3. und 4. stehen dabei meistens im Vordergrund, da diese auf einer kognitiven Ebene adressiert werden können. 2. und 5. betreffen hingegen die motivationale Ebene, die durch einen rein kognitiven Zugang nur schwer erreichbar ist. Ein holistischer Ansatz ethischer Bildung sollte dennoch auf alle fünf Komponenten der moralischen Intelligenz abzielen.

Als zentraler normativer Orientierungspunkt für polizeiliches Handeln wird im Schwenninger Signal die Menschenwürde genannt. Sie soll quasi die Funktion des moralischen Kompasses im Modell von Tanner und Christen übernehmen. Diese normative Setzung folgt dem ersten Artikel des Grundgesetzes, in dem die Achtung und der Schutz der Menschenwürde allen staatlichen Organen als Verpflichtung auferlegt wird. Damit ist eine wichtige moralische Maxime polizeilichen Handelns genannt. Als normativer Bezugsrahmen für eine polizeiliche Ethik ist allein der Schutz der Würde allerdings zu wenig. Mit dem Diensteid werden PVB auf die Verfassung und die Gesetze unseres Landes eingeschworen (LBG NRW, § 46). Damit sind sie nicht nur verpflichtet für den Schutz der menschlichen Würde einzutreten, sondern gleichermaßen für alle Werte des Grundgesetzes und der freiheitlich demokratischen Grundordnung (fdGO). Eine Legaldefinition der fdGO steht zwar noch aus, laut Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts gehören dazu jedoch

[...] mindestens grundlegende Prinzipien wie Achtung von Grund- und Menschenrechten, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit und Gesetzesbindung der Exekutive, Unabhängigkeit der Gerichte, Mehrparteiensystem sowie Chancengleichheit der politischen Parteien. (Thielbörger 2021)

Worin genau die Werte des Grundgesetzes und der fdGO bestehen, muss weiter ausdifferenziert und diskutiert werden (s. dazu Detjen 2009). In einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft *müssen* diese jedoch der normative Bezugsrahmen für polizeiliches Handeln sein, da sich allein daraus eine Legitimation für das Gewaltmonopol ergibt.

Angelehnt an das Schwenninger Signal möchte ich zusammenfassend folgenden Vorschlag einer Zielformulierung für ethische Bildung in der Polizei machen:

Das Ziel von ethischer Bildung in der Polizei ist

- die Förderung von moralischen Haltungen und ethischen Kompetenzen,
- die an den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung ausgerichtet sind
- und sich in den Handlungen der PVB niederschlagen.

Damit ist benannt, worauf ethische Bildung abzielt (Haltungen und ethische Kompetenzen), was ihr normativer Bezugsrahmen ist (fdGO) und welchen Zweck sie verfolgt (Auswirkung auf Handlungen). Zum letzten Punkt sei Folgendes gesagt: Es ist zwar hinreichend bekannt, dass zwischen den Urteilen einer Person und ihren Handlungen häufig eine Lücke besteht. Das Wissen darum, was das Richtige zu tun wäre, führt nicht notwendigerweise dazu, dass man es auch tut (Spitzley 2013; Falk 2022; Wagener 2009). Dennoch würde eine Berufsethik, die nicht den Anspruch hat, Auswirkungen auf die Handlungen ihrer Zielgruppe zu haben, ihr Ziel verfehlen. Während die akademische Ethik im universitären Kontext primär daran interessiert ist, wissenschaftlichen Fortschritt zu generieren, sollte Berufsethik darauf ausgerichtet sein, ihre Zielgruppe in der professionellen Berufsausübung zu unterstützen und in Handlungen sichtbar zu werden. Wer im Feld der Berufsethik tätig ist, bekommt es nicht mit Studierenden zu tun, die sich auf theoretischer Ebene mit kniffligen Problemen befassen wollen, sondern mit Personen, für die diese Probleme realer Teil ihres Berufsalltags sind. Es müssen konkrete und umsetzbare Lösungen gefunden werden, wobei sich die Berufsethik als Dienstleisterin² verstehen sollte, um verantwortungsvolles Entscheiden und Handeln zu unterstützen. Zugleich darf eine Gesellschaft von den Vertreter:innen ihres Gewaltmonopols erwarten, dass diese den normativen Rahmen ihres Handelns nicht nur kennen, sondern dass sie auch tatsächlich danach handeln.

Insbesondere in der Fortbildung gilt es dabei dennoch zu beachten, dass wir uns im Bereich der Erwachsenenbildung bewegen. Daraus folgen drei weitere Prämissen für ethische Bildungsarbeit in der Polizei. Erstens besteht die Zielgruppe in der Fortbildung aus Personen, die bereits im Beruf stehen und dementsprechend die Inhalte ethischer Bildungsangebote vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren. Dies hat zur Folge, dass seitens der Teilnehmenden an theoretische Erwägungen stets die

2 Dieses Rollenverständnis impliziert nicht, dass sich die Ethik der jeweiligen Organisationslogik vollständig unterwerfen sollte. Vielmehr muss Ethik in allen Kontexten ihr kritisches Potenzial und ihre Eigenlogik behalten, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden.

Praxis als Maßstab angelegt wird. Zweitens verfügen Teilnehmende in der Erwachsenenbildung in der Regel über ausgeprägte moralische Überzeugungen und Haltungen, die sich im Lauf ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Sozialisation entwickelt haben. Zur beruflichen Sozialisation gehört unter anderem, dass bestimmte organisationstypische Denk- und Handlungsmuster aufgegriffen und – gegebenenfalls auch unreflektiert – internalisiert werden. Drittens ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden autonome Personen sind, die selbstbestimmt entscheiden können und für ihr Handeln letztlich selbst verantwortlich sind. Aus all dem folgt, „dass ethische Lern- und Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zum einen den Menschen als freie Person in seinen Handlungen, Urteilen und Haltungen begreifen müssen und zum anderen sie nur Anlass, Aufklärung und fördernde Unterstützung für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein können“ (Bergold 2007: 24).

3 Fachliche Anforderungen an Lehrpersonen in der polizeilichen Berufsethik

Berufsethiker:innen sind grundsätzlich vor die große Herausforderung gestellt, dass sie Expertise in mehreren Bereichen benötigen. Einerseits müssen sie über fachliche Grundkenntnisse in dem Berufsfeld verfügen, in dem sie Ethik betreiben wollen, um qualifiziert darüber sprechen zu können. Für die Polizei bedeutet dies beispielsweise, ein realistisches Bild der Arbeitswirklichkeit zu haben, also Einsatzanlässe und typische Handlungssituationen zu kennen sowie zumindest die Grundzüge der rechtlichen Grundlagen polizeilichen Handelns. Unerlässlich ist zudem das Wissen um die Strukturen, Verantwortlichkeiten und Arbeitsabläufe innerhalb der Organisation. Idealerweise haben Berufsethiker:innen ebenfalls einen Einblick in die Erlebnisdimension des Berufs erhalten, indem sie selbst darin tätig waren oder im Rahmen von Hospitationen Eindrücke gewinnen konnten. Die Kenntnis des Berufsfeldes ermöglicht nicht nur, gezielt ethische Fragestellungen jenes Berufsfeldes zu erfassen und sachgerecht zu bearbeiten, sondern sie schafft für Lehrpersonen gleichzeitig eine höhere Akzeptanz unter den Teilnehmenden.

Andererseits benötigen Berufsethiker:innen ethische Expertise, um die spezifische Perspektive der Ethik einnehmen zu können. Was genau ethische Expertise ist, erschließt sich allerdings nicht auf den ersten Blick. Die Frage, was man eigentlich *kann*, wenn man Ethik kann, scheint zunächst genauso unklar, wie die Frage, was man eigentlich macht, wenn man Ethik macht. Nicht

zuletzt deshalb ist die Frage, was Ethik-Expert:innen auszeichnet, seit einigen Jahrzehnten Gegenstand einer regen philosophischen Debatte. In dieser herrscht eine gewisse Einigkeit darüber, dass sich akademische Ethikexpertise dadurch auszeichnet, dass man über bestimmtes Wissen, bestimmte Fähigkeiten und Grundhaltungen verfügt. Unter *Wissen* wird u.a. gefasst, ethische Theorien und Konzepte sowie Standardpositionen und ihre Kritik in ethischen Debatten zu kennen. Auch das Wissen um wiederkehrende Fragestellungen, gängige Argumente, Argumenttypen und Fehlschlüsse gehört dazu. Zu den spezifischen *Fähigkeiten* ethischer Expert:innen gehören die Fähigkeiten, Sachverhalte und Problemstellungen zu durchdringen, verschiedene Positionen nachvollziehen zu können, Argumente zu prüfen und selbst zu entwickeln sowie Schlussfolgerungen zu ziehen. In Bezug auf ihre *Haltung* zeichnen sich ethische Expert:innen dadurch aus, dass sie bereit sind, bestehende Annahmen und Wissensbestände in Frage zu stellen und sich auch von der eigenen Meinung zu distanzieren. Sie zeigen ernsthaftes Interesse an ethischen Herausforderungen sowie möglichen Positionen und können dabei aushalten, dass diese auch manchmal unvereinbar sind (vgl. Singer 1972; Crosthwaite 1995; Gesang 2010; Birnbacher 2012).

Zusammengefasst sollten Berufsethiker:innen sowohl über berufsspezifisches Fachwissen als auch über ethisches Fachwissen verfügen. Demnach müssen Personen, die mit einem akademischen Hintergrund Berufsethik in der Polizei lehren möchten, die Organisation Polizei und Polizeiarbeit kennenlernen. Polizist:innen hingegen müssen ihre Fachkenntnisse in Ethik vertiefen, wenn sie Berufsethiker:in werden möchten. Beides ist kein leichtes Unterfangen. Hinzu tritt die weitere Herausforderung, dass Polizeiarbeit eine umfangreiche politische und gesellschaftliche Dimension hat. Als Vertreterin des Gewaltmonopols steht die Polizei unter ständiger Beobachtung. Beispielsweise wird der polizeiliche Umgang mit Menschen in vulnerablen gesellschaftlichen Positionen aus der Zivilgesellschaft und in der medialen Öffentlichkeit regelmäßig kommentiert. Die Art und Weise, wie sich die Polizei gegenüber migrantisierten, psychisch erkrankten, geflüchteten oder obdachlosen Personen verhält, ist Gegenstand andauernder Kritik. Auch Demonstrationen jeglicher politischen Couleur können Anlässe sein, zu denen polizeiliches Verhalten öffentlich bewertet wird. Für Berufsethiker:innen bedeutet dies, dass die Ethik als Bezugswissenschaft allein nicht ausreicht, sondern dass auch ein Bewusstsein für aktuelle politische und gesellschaftliche Diskurse notwendig ist. Um deren Dimension zu erfassen und in Bezug zur Polizeiarbeit setzen zu können, sind Kenntnisse aus den Politik- und Sozialwissenschaften, der kritischen Gender- und Rassismusforschung sowie der empirischen Polizeiforschung hilfreich.

4 Die Rolle der Lehrperson: Berufsethiker:innen als Ethik-Scouts

Die Frage, welche Rolle Berufsethiker:innen einnehmen sollten, führt noch einmal zurück zu den Zielen berufsethischer Bildung. Das Ziel berufsethischer Bildung in der Polizei kann klarerweise nicht darin bestehen, Polizist:innen zu umfänglichen akademischen Ethikexpert:innen zu machen, wie sie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurden. Ein pragmatischer Grund dafür ist, dass die Entwicklung akademischer Ethikexpertise viel Zeit benötigt, die in einer singulären Fortbildungsveranstaltung fast gar nicht und in der Ausbildung nur sehr bedingt vorhanden ist. Tiefergehende Gründe sind, dass erstens akademische Ethikexpertise nicht notwendigerweise zu moralisch gutem Handeln führt. Wer es aufgrund der Argumente aus der Tierethik für überzeugend hält, dass es falsch ist, Tiere zu essen, legt bei der nächsten Grillfeier vielleicht trotzdem ein Schweinesteak auf den Grill. Zweitens ist akademische Ethikexpertise nicht zwingend notwendig, um moralisch handeln zu können. Denn andernfalls müsste man unterstellen, dass ausschließlich Menschen moralisch gute Entscheidungen treffen können, die sich auf akademischem Niveau mit Ethik beschäftigt haben. Das ist offensichtlich falsch. Dieser Umstand lässt darauf schließen, dass akademische Ethikexpertise nicht die einzige Art von Ethikexpertise ist. Vielmehr gibt es auch eine sogenannte *performative Ethikexpertise*, die darin besteht, ein moralisch gutes Leben führen zu können (vgl. Watson/Guidry-Grimes 2018: 10). Performative Ethikexpert:innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die moralischen Regeln, Werte und Tugenden ihres normativen Bezugsrahmens anwenden und umsetzen können, obwohl sie diesen nicht notwendigerweise benennen und explizit transparent machen können (vgl. Weinstein 1994: 71).

In Abschnitt 1 wurde bereits ausgeführt, dass Berufsethik stets den Anspruch haben sollte, sich in den Einstellungen und Handlungsentscheidungen der Zielgruppe niederzuschlagen. Daher sollte berufsethische Bildung letztlich darauf zielen, Polizist:innen in ihrer performativen Ethikexpertise zu unterstützen und sie darin besser zu machen. Die Hoffnung der Berufsethik ist, dass die gezielte Auseinandersetzung mit ethischen Themen und somit auch die Vermittlung akademischer Ethikexpertise dabei hilft, als performative:r Ethiker:in besser zu werden. Leitend ist dabei die Annahme, dass eine Person, die sich bewusst damit auseinandersetzt, welche ethischen Grundhaltungen sie hat und welche Annahmen dieser zugrunde liegen oder welche Gründe für oder gegen eine bestimmte Handlungsoption sprechen, am Ende mit einer höheren Wahr-

scheinlichkeit zu einer Entscheidung kommt, die moralische Aspekte angemessen berücksichtigt.

Neben der akademischen und der performativen Ethikexpertise beschreiben Watson und Guidry-Grimes eine dritte Art von Ethikexpertise: die *praktische* Ethikexpertise. Wer darüber verfügt, ist in der Lage, andere Personen darin zu unterstützen, moralische Entscheidungen zu treffen (vgl. Watson/Guidry-Grimes 2018: 11). Die bloße akademische Ethikexpertise reicht dafür nicht aus. Eine brillante Moralphilosophin zu sein, bedeutet nicht unbedingt, auch außerhalb des akademischen Kontextes für eine bestimmte Berufsgruppe hilfreich zu sein. Vielmehr bedarf es dafür einer Art Übersetzungsleistung. Diese besteht darin, aus dem weiten Feld der ethischen Konzepte, Theorien und Argumentationen jene auszuwählen, die für die Berufsgruppe hilfreich sind, und diese so an die Denk- und Sprachgewohnheiten der Zielgruppe anzupassen, dass sie nachvollziehbar und anwendbar werden. Manchmal muss der theoretische Hintergrund der Moralphilosophie nicht einmal transparent gemacht werden, sondern kann von der Lehrperson lediglich benutzt werden, um daraus eine Fragestellung zu entwickeln. Beispielsweise muss in einer Diskussion mit Teilnehmenden über die Frage, welche Folgen eine bestimmte Handlungsentscheidung hat und wer davon profitiert, nicht explizit erläutert werden, dass man gerade ein utilitaristisches Nutzenkalkül aufbaut. Im vorangegangenen Abschnitt zu den fachlichen Anforderungen an Lehrende der Berufsethik wurde bereits beschrieben, dass sowohl Kenntnisse der akademischen Ethik als auch berufsspezifisches Fachwissen erforderlich sind. Praktische Ethikexpertise liegt vor, wenn beides miteinander in Bezug gesetzt und für die Zielgruppe nutzbar gemacht werden kann.

Dabei sei ausdrücklich hervorgehoben, dass Lehrpersonen, die über praktische Ethikexpertise verfügen, nicht dafür da sind, den Teilnehmenden eine klare Auskunft darüber zu geben, was richtig und was falsch ist. Dazu sind sie weder in der Lage, noch würden sie dadurch ihrer Rolle gerecht. In der Lage dazu sind sie nicht, da auch ethische Expert:innen nicht über die Fähigkeit verfügen, universal gültige und richtige moralische Urteile zu fällen. In keiner der Auflistungen innerhalb der Debatte um ethische Expertise kommt diese Fähigkeit vor. Stattdessen wird zwischen moralischem und ethischem Expertentum unterschieden. Birnbacher (2012: 240) beschreibt beispielsweise moralische Expert:innen folgendermaßen:

A moral expert would be one who knows which norms and values are the correct ones, in a sense of „correct“ by which correctness is understood as something more ambitious than simple conformity with widely accepted standards.

Das eindeutige Wissen darüber, was richtig und falsch ist, würde – metaethisch gesprochen – die Existenz moralischer Tatsachen voraussetzen, zu denen Moralexpert:innen einen besonderen Zugang hätten. Aus einer moralphilosophischen Perspektive sind diese Thesen zwar denkbar, aber nur schwer zu begründen. Ethische Expert:innen sind bescheidener. Sie erheben lediglich den Anspruch, über Wissen und Werkzeuge zu verfügen, um sich ethischen Problemen zu nähern, sie zu bearbeiten und Lösungen zu entwickeln, ohne dabei auf letzte Wahrheiten oder Allgemeingültigkeit zu beharren. Die ethische Kernkompetenz besteht demnach nicht darin, Wahrheiten zu behaupten, sondern darin, *Begründungen* für moralische Urteile zu finden (vgl. Yoder 1998: 13).

Darin liegt der Schlüssel zu einem Rollenverständnis für Angewandte Ethiker:innen, wie es Ralf Stoecker vorgeschlagen und Alfred Simon auf Berufsethiker:innen übertragen hat. Der Kern dieses Verständnisses liegt in der Feststellung, dass der Sinn und Zweck von beruflicher Ethik nicht darin liegt, Handlungsentscheidungen als richtig oder falsch zu qualifizieren, sondern dass es vielmehr darum geht, Akteur:innen zu verantwortungsvollem Handeln zu befähigen. Wobei verantwortungsvoll zu handeln bedeutet, das eigene Handeln an Gründen auszurichten und diese Gründe benennen zu können:

Akteure, die vor einer schwierigen Handlungsentscheidung stehen, müssen versuchen, diese Handlung möglichst gut begründet bzw. möglichst verantwortlich zu vollziehen. Sie müssen im Prinzip (vor anderen oder vor sich selbst) erläutern können, warum sie angesichts bestimmter Gesichtspunkte so und nicht anders gehandelt haben. Dazu müssen sie sich (bildlich gesprochen) in dem Raum der für die Handlungsentscheidung infrage kommenden Gründe bewegen können. Sie müssen sie gegeneinander abwägen und auf die Handlungsentscheidung beziehen können. (Stoecker et al. 2011: 9)

Diese Auffassung wird der Tatsache gerecht, dass es auf manche Fragen keine eindeutigen Antworten gibt und Entscheidungen immer in spezifischen Handlungssituationen getroffen werden. So lässt sich etwa nicht allgemeingültig beantworten, ob Polizist:innen eine obdachlose Person grundsätzlich siezen oder duzen sollten. Vielmehr gilt es in der berufsethischen Reflexion herauszuarbeiten, woran sich entscheidet, ob das „Sie“ oder das „Du“ angemessen ist. Beispielsweise kann die Art der Beziehung, in der man zu der Person steht, relevant sein. Ist man ihr schon häufiger begegnet und hat dabei festgestellt, dass durch das Duzen ein besserer Kontakt entsteht, so kann dies das Mittel der Wahl sein. Begegnet man einer Person zum ersten Mal, wird eine respektvolle Ansprache eher durch das „Sie“ ausgedrückt. Eine ethische Haltung, die dem zugrunde

liegt, wäre die Überzeugung, dass obdachlose Personen respektvoll behandelt werden müssen. Wie sich das ausdrückt, kann jedoch unterschiedliche Formen annehmen. Das Ziel der ethischen Reflexion wäre in diesem Fall, Polizist:innen dafür zu sensibilisieren, solche Entscheidungen nicht allein aus dem Bauch heraus zu treffen oder an Gewohnheiten festzumachen, sondern sich Gedanken darüber zu machen, welche Gründe für das eine oder für das andere sprechen und das eigene Verhalten entsprechend anzupassen. Dabei sollten möglichst viele verschiedene Perspektiven und Gründe erarbeitet werden, um die eigene Handlungsentscheidung auf ein möglichst vollständiges Bild der relevanten Aspekte stützen zu können.

Die Rolle der Lehrperson besteht dabei darin, dieses Bild gemeinsam mit den Teilnehmenden zu entwickeln und zu erkunden. Um die Metapher des Ethik-Scouts zu erklären: Lehrende sind dabei wie Pfadfinder:innen. Sie kennen manche ausgetretenen (Irr-)Wege bereits, können auf die ein oder andere Abzweigung hinweisen, vielleicht dabei helfen, Spuren zu entziffern oder sogar einen Geheimpfad empfehlen. Sie sind allerdings nicht diejenigen, die forschen Schrittes vorangehen und sagen, wo es lang geht, sondern sie helfen den Teilnehmenden, in einer mehr oder weniger bekannten Umgebung die Orientierung zu behalten:

Sie [Angewandte Ethiker:innen] sind keine „Gouvernanten“, die ihren Mündeln sagen, wo es lang geht, sondern „Scouts“, die den in der Praxis Tätigen helfen, sich in moralisch schwierigen Situationen zu orientieren und ethisch gut begründet zu handeln, indem sie die Landschaft der moralischen Gesichtspunkte und Gründe für sie erkunden und so die Bedingungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns schaffen. (Simon 2021: 423)

Eine einfache Antwort auf die Frage, was man macht, wenn man Ethik macht, lautet demnach: Man erkundet den Raum der Gründe. Welche Schlussfolgerungen von den Teilnehmenden daraus gezogen werden und welche Entscheidungen sie letztlich treffen, bleibt dann wiederum ihnen überlassen. Lehrpersonen sollten hier eine gewisse Demut an den Tag legen, um sich nicht ungerechtfertigterweise zu Moralexpert:innen zu erheben und um der Tatsache gerecht zu werden, dass Teilnehmende autonome Personen sind, die ihr Handeln letztlich selbst verantworten müssen (vgl. Abschnitt 2). Da die Erkundung des Raums der Gründe Zeit und mentale Ressourcen benötigt, ist der richtige Zeitpunkt dafür nicht der Moment, in dem Entscheidungen getroffen werden müssen, sondern es sind die Momente, in denen man Zeit dafür hat, bereits er-

lebte Situationen und dahinterliegende Themen zu reflektieren oder mögliche Situationen zu antizipieren und „probe[zu]denken“ (Stoecker et al. 2011: 10).

5 Didaktische Grundausrichtungen ethischer Bildung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die fachlichen Qualifikationen und das Rollenverständnis für Lehrende in der beruflichen Ethik spezifiziert wurden, bleibt nun zu klären, welcher didaktischen Grundausrichtung ethische Berufsbildung in der Polizei folgen sollte. Volker Pfeifer schlägt vor, die Vielzahl von Lernzielkatalogen und Gestaltungsprinzipien ethischen Unterrichts in vier grobe Kategorien einzuteilen: Ethische Bildung als 1. praktische Philosophie, 2. Lebenshilfe, 3. Moralerziehung und 4. ethische Reflexion (vgl. Pfeifer 2021: 30). Im Bewusstsein darum, dass diese Kategorien nicht trennscharf und sicherlich auch nicht die einzig möglichen sind, werden die vier Ansätze im Folgenden als Anhaltspunkte für die Diskussion genutzt, welche Grundausrichtung für die polizeiliche Berufsethik in der Fortbildung geeignet ist.

In der ethischen Bildung als *praktische Philosophie* geht es „vornehmlich um eine kognitive Auseinandersetzung mit ethischen Systemen“ (Pfeifer 2021: 30). Die Bezugswissenschaft dieses Ansatzes ist die Philosophie. Der Inhalt des ethischen Bildungsangebotes bestünde primär in der Lektüre klassischer philosophischer Texte sowie deren Interpretation und Diskussion. Ethik würde demnach in der Form dargeboten und vermittelt, wie es in der Regel an den Universitäten vonstattengeht. Im Vordergrund stünde die Vermittlung klassischer akademischer Ethikexpertise.

Für die berufsethische Bildung ist dieser Ansatz nur bedingt geeignet. In den vorangegangenen Abschnitten habe ich bereits dafür argumentiert, dass akademische Ethikexpertise allein nicht ausreichend ist, um ein:e gute:r performative:r Ethiker:in zu sein. Darüber hinaus läuft dieser theoretische Zugang Gefahr, den Bezug zur Praxis zu verlieren oder gar nicht erst herzustellen. Berufspraktiker:innen bringen in der Regel kein genuines Interesse an philosophischer Detailarbeit mit. Dies ist ihnen in keiner Weise vorzuwerfen, denn sie haben einen Beruf mit anderen Aufgaben gewählt. Philosophische Detailarbeit sollte nur von jenen Personen erwartet werden, die sich für philosophische Arbeit entschieden haben. Allerdings bedeutet das nicht, dass in der berufsethischen Bildung vollständig auf die Vermittlung theoretischer Inhalte verzichtet werden muss. Beispielsweise ist es für Polizist:innen durchaus relevant, wie der Begriff der Würde gefasst werden kann, um ihrem Auftrag, die Würde zu ach-

ten und zu schützen, gerecht zu werden. Theoretische Elemente sollten allerdings anhand konkreter Praxisbeispiele erarbeitet oder darauf bezogen werden. Wenn man die Zielgruppe nicht verlieren möchte, sollte stets nachvollziehbar sein, inwiefern die theoretische Auseinandersetzung in Bezug auf ein konkretes Problem oder bei der Reflexion der eigenen Haltung hilfreich sein kann. Hier ist die in Abschnitt 4 erwähnte Übersetzungsleistung der Lehrperson gefragt.

Der Ansatz der ethischen Bildung als *Lebenshilfe* stellt „die Selbstfindung des Individuums und die Gestaltung seines Sozialverhaltens als Grundelemente einer allgemeinen reflektierten Lebensbewältigungspraxis“ (ebd.) ins Zentrum ethischer Bildungsangebote. Dabei ist der „Schüler mit seinen situativen und existentiellen Lebensproblemen [...] Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts“ (ebd.). Ethische Bildungsangebote werden bei dieser Herangehensweise vor allem zur Selbstreflexion genutzt. Da es um generelle Fragen nach dem individuellen guten Leben, dem richtigen Handeln und dem Sinn des Lebens geht, sind neben der Philosophie die Pädagogik und die Psychologie relevante Bezugsdisziplinen (vgl. ebd.: 31).

Auch dieser Ansatz ist für ethische Berufsbildung nicht vollständig geeignet. Ihm liegt ein Verständnis von Ethik zugrunde, das stärker an der antiken Auffassung von Ethik orientiert ist. Ethik galt dort als eine „Theorie der Lebenskunst“ (Birnbacher 2013: 3), in der Ratschläge und Empfehlungen zur guten Lebensführung vermittelt wurden. Neuzeitliche und moderne Ethiken betonen hingegen das Soziale vor dem Individuellen (vgl. ebd.). Beispielsweise ist laut John Leslie Mackie die Moral

[...] ein ein System von Verhaltensregeln besonderer Art, nämlich von solchen, deren Hauptaufgabe die Wahrung der Interessen anderer ist und die sich für den Handelnden als Beschränkungen seiner natürlichen Neigungen oder spontanen Handlungswünsche darstellen. (Mackie 2014: 133)

Nach diesem Verständnis fordert Ethik uns dazu auf, nicht nur uns selbst zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zu machen, sondern uns stets mit der Frage zu konfrontieren, welche Auswirkungen unser Handeln auf andere hat und ob wir deren Interessen ausreichend berücksichtigen. Liegt der Fokus ethischer Bildung zu stark auf der eigenen Lebensbewältigung, so bleibt dies hinter den Ansprüchen der modernen Ethik zurück. Insbesondere in der polizeilichen Berufsethik ist die Auseinandersetzung damit, welche Bedeutung das eigene Entscheiden und Handeln für andere Personen hat, aufgrund der ausgeprägten Machtposition von Polizist:innen essentiell. All dies schließt natürlich nicht aus, dass ethische Reflexion bei der Selbstfindung hilfreich sein kann und eben-

falls zu seelischer Entlastung führt. Da Ethik jedoch normalerweise keinen therapeutischen oder seelsorglichen Anspruch hat, kann dies zwar ein Nebeneffekt, aber kein forciertes Ziel ethischer Bildung sein.

Der dritte Ansatz – Ethik als *Moralerziehung* – hat den Charakter einer „Unterweisung in die allgemein anerkannten Grundwerte und Normen der bestehenden Gesellschaftsordnung“ (Pfeifer 2021: 31). Wie die Benennung bereits ausdrückt, steht hierbei die sittliche Erziehung im Vordergrund. Dieser Ansatz hat vor allem die Vermittlung der traditionellen und bestehenden Werte einer Gesellschaft zum Ziel. Eine kritische Perspektive wird nicht unbedingt gefördert.

Es sollte offensichtlich sein, dass jede Form der autoritären Moralerziehung im Sinne einer Indoktrination für berufsethische Bildung – und auch für alle anderen Formate ethischer Bildung – gänzlich ungeeignet und moralisch fragwürdig ist. Ein solches Vorgehen missachtet die Prämisse ethischer Bildungsarbeit, dass alle Teilnehmenden autonome Personen sind, die in ihrer eigenen Urteilsfindung lediglich unterstützt werden können. Zudem wurde in Abschnitt 4 aufgezeigt, dass Lehrende der Ethik keine Moralexpert:innen sind. Sie sollten nicht mit dem Anspruch auftreten, die „richtigen“ Werte und Positionen zu kennen. Der Vorwurf der Indoktrination bezieht sich allerdings vor allem auf das methodische Vorgehen. Rein inhaltlich kann der Ansatz der Moralerziehung in der berufsethischen Bildung vielleicht dennoch nicht vollständig verworfen werden. Schließlich sollen in der berufsethischen Bildung bestehende Werte bzw. der normative Bezugsrahmen des entsprechenden Berufsfeldes vermittelt werden. Ethische Reflexion in der Polizei ist nicht so ergebnisoffen, wie sie vielleicht an anderer Stelle sein kann. Die Orientierung am Grundgesetz und der fdGO ist für PVB eine Verpflichtung, die sich in einer demokratischen Polizei nicht ausräumen lässt. Dass ethische Bildungsangebote zu moralisch korrektem Verhalten erziehen sollen, ist zudem ein Anspruch, der gesellschaftlich und politisch durchaus an die Berufsethik herangetragen wird. Entsprechend dem im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Rollenverständnis für Ethik-Lehrende muss dieser Anspruch jedoch abgemildert werden. Es geht nicht darum, erwachsene Personen zu erziehen, sondern es geht darum, sie in ihrer moralischen Entscheidungsfindung zu unterstützen. Das Schwert der Ethik ist an dieser Stelle vergleichsweise stumpf. Soll ethische Bildung nicht den Charakter der Manipulation bekommen, so bleibt ihr lediglich die Kraft des Argumentes. Diese Kraft sollte nicht überschätzt werden, sie darf aber auch nicht unterschätzt werden.

Damit bleibt der vierte Ansatz: ethische Bildung als *ethische Reflexion*. Dieser Ansatz ist stärker kompetenzorientiert und hat das primäre Ziel, die Fähigkeit zur ethischen Urteilsbildung zu fördern:

Nicht Moralität selbst soll gelehrt werden, sondern jene Fähigkeiten sollen vermittelt und eingeübt werden, die Bedingungen der Möglichkeit einer autonomen ethischen Urteilsbildung sind. [...] In einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wertvorstellungen lernen sie, ihren eigenen Standort zu finden und argumentativ zu begründen. In einem auf ethische Reflexion gegründeten Ethikunterricht überwiegen dann eher die Fragen als glatte, fertig verpackte Antworten. (Pfeifer 2021: 30)

Hält man sich die Ziele und Prämissen ethischer Berufsbildung in der Polizei sowie das skizzierte Rollenverständnis von Ethik-Lehrenden als Ethik-Scouts vor Augen, so ist dieser Ansatz unmittelbar einleuchtend. Urteile werden nicht vorgegeben, sondern Teilnehmende werden dazu aufgefordert, sich intensiv mit moralischen Fragestellungen zu beschäftigen und sich eigene Urteile zu bilden. Lehrende nehmen eher die Rolle der Fragenden ein und weniger derjenigen, die Antworten liefern. Dadurch wird die Autonomie der Teilnehmenden geachtet und Lehrpersonen schwingen sich nicht zu Moralexpert:innen auf. Vielmehr unterstützt die Lehrperson diesen Prozess durch gezielte Fragestellungen und die Vermittlung von relevantem Wissen. Dieses Wissen kann sowohl ethischer Natur sein als auch reines Sachwissen. Beispielsweise wäre relevantes Sachwissen für eine Diskussion über die Frage, ob der Einsatz von Distanzelektroimpulsgeräten („Taser“) moralisch vertretbar ist, wie ein solches Gerät funktioniert und wie es auf den Körper eines Menschen wirkt. Relevantes ethisches Wissen könnte sich darauf beziehen, was man einem menschlichen Körper antun darf und was nicht und welche Argumente dem zugrunde liegen. Wenn moralisches Handeln darin besteht, verantwortungsvoll zu handeln und wenn verantwortungsvoll zu handeln bedeutet, das eigene Verhalten an Gründen auszurichten und diese benennen zu können, sollte für berufsethische Bildungsangebote ein Ansatz gewählt werden, dessen Schwerpunkt auf Reflexion und Diskussion liegt. Dennoch müssen die anderen vorgestellten Ansätze nicht vollständig außer Acht gelassen werden. Denn ethische Reflexion gelingt besser, wenn man über ethisches Wissen und Handwerkszeug verfügt (→ praktische Philosophie), sie ist in der Polizei an einem vorgegebenen normativen Rahmen orientiert, der vermittelt werden muss (→ Moralerziehung), und Entlastung, Orientierung sowie die Entwicklung von Bewältigungsstrategien können Effekte von ethischer Reflexion sein (→ Lebenshilfe).

6 Fazit

Unterwegs zu sein als Ethik-Scout ist keine leichte Aufgabe. In Bezug auf die fachlichen Anforderungen hat sich gezeigt, dass Berufsethiker:innen in der Polizei Allrounder sein sollten. Sie müssen sowohl ethische Fachexpertise mitbringen und für gesellschaftliche und politische Themen sensibilisiert sein als auch das Berufsfeld Polizei mit seinen Arbeitsabläufen und ethischen Fallstricken kennen. Hinzu tritt die Herausforderung, ein angemessenes Rollenverständnis sowie eine didaktische Herangehensweise zu entwickeln, die den Prämissen einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gerecht wird und einer Auffassung von Ethik entspricht, die deren Kernkompetenz darin sieht, Begründungen für moralische Urteile zu liefern und zu prüfen. Das Rollenbild des Ethik-Scouts scheint diese Anforderungen zu erfüllen. Lehrpersonen, die ihre Aufgabe darin sehen, Orientierung im unübersichtlichen Raum der Gründe zu geben und dabei eher als Fragende denn als Antwortgebende auftreten, nehmen ihre Teilnehmenden als autonome Verantwortungsträger:innen ernst und geraten nicht in den Verdacht, als selbsternannte Moralexpert:innen den Zeigefinger zu erheben. Aus diesem Rollenverständnis folgt unmittelbar, dass in berufsethischen Bildungsangeboten die gemeinsame Reflexion und Diskussion verschiedener Positionen und Begründungen im Mittelpunkt stehen sollten. Die Vermittlung theoretischer Lehrinhalte sollte stets dazu dienen, diese Diskussionen versierter, informierter und systematischer führen zu können. Berufsethische Bildung sollte letztlich darauf zielen, Teilnehmende in ihrer moralischen Intelligenz zu fördern und sie damit zu besseren performativen Ethiker:innen zu machen.

Literatur

- Alberts, Hans Werner (2004): Von der Schwierigkeit, ein Berufsethiker zu sein. In: Liebl, Karlhans (Hrsg.): Fehler und Lernkultur in der Polizei. Empirische Polizeiforschung V. Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaften, S. 31–41.
- Behr, Rafael (2021): „Dem Guten verpflichtet, vom Bösen bedroht“. Was man erkennt, wenn Polizist*innen von ihren Werten sprechen. Eine explorative Skizze aus der verstehenden Polizeiforschung. In: Ruch, Andreas/Singelstein, Tobias (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Kriminologie, Kriminalpolitik und Polizeiwissenschaft aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin: Duncker & Humblot, S. 333–343.
- Bergold, Ralph (2007): Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung. Wie und wozu? In: ders./Gisbertz, Helga/Kruip, Gerhard (Hrsg.): Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse. Bielefeld: Bertelsmann, S. 23–46.

- Birnbacher, Dieter (2012): Can there be such a thing as Ethical Expertise? In: *Analyse und Kritik* 34, 2, S. 237–250.
- Birnbacher, Dieter (2013): *Analytische Einführung in die Ethik*. 3. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Bundesfachkonferenz Ethik an Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst des Bundes und der Länder (2006): *Schwenninger Signal – Perspektiven der Berufsethik in den zukünftigen modularisierten Studiengängen für den gehobenen Polizeivollzugsdienst*. Grundsatzpapier zur Integration der Berufsethik in den neuen Bachelor-Studiengängen. https://drive.google.com/file/d/1Hzb_R2cHw-H306zMGIlnNqYdjAt7CIqJu/view [Zugriff: 22.05.2023].
- Crosthwaite, Jan (1995): Moral Expertise: A problem in the professional ethics of professional ethicists. In: *Bioethics* 9, 5, S. 361–379.
- Detjen, Joachim (2009): *Die Werteordnung des Grundgesetzes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falk, Armin (2022): *Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein... und wie wir das ändern können: Antworten eines Verhaltensökonomen*. München: Siedler Verlag.
- Gesang, Bernward (2010): Are moral philosophers moral experts? In: *Bioethics* 24, 4, S. 153–159.
- Mackie, John Leslie (2014): *Ethik. Die Erfindung des moralisch Richtigen und Falschen*. Stuttgart: Reclam.
- Pfeifer, Volker (2021): *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabe, Marianne (2017): *Ethik in der Pflegeausbildung. Beiträge zu Theorie und Didaktik*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Rest, James R. (1986): *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schiewek, Werner (2006): Weiße Schafe – Schwarze Schafe. Dichotomische Weltbilder im polizeilichen Alltag. In: Christe-Zeyse, Jochen (Hrsg.): *Die Polizei zwischen Stabilität und Veränderung*. Frankfurt a.M.: Verlag für Polizeiwissenschaften, S. 105–133.
- Schiewek, Werner (2008): „Moral haben wir schon! Wozu noch Ethik?“. *Berufsethische Herausforderungen der Polizeiarbeit*. SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis 3, S. 12–23.
- Simon, Alfred (2021): Die Ethikberater*in als Ethik-Scout – Wie Ethikberatung zu verantwortlichem Handeln in Einrichtungen des Gesundheitswesens beitragen kann. In: Kipke, Roland/Röttger, Nele/Wagner, Johanna/v. Wedelstaedt, Almut K. (Hrsg.): *ZusammenDenken. Festschrift für Ralf Stoecker*. Wiesbaden: Springer VS, S. 421–432.
- Singer, Peter (1972): Moral Experts. In: *Analysis* 32, S. 115–117.
- Spitzley, Thomas (Hrsg.) (2013): *Willensschwäche*. Paderborn: mentis.

- Stoecker, Ralf/Neuhäuser, Christian/Raters, Marie-Luise (2011): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch Angewandte Ethik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–12.
- Tanner, Carmen/Christen, Markus (2014): Moral intelligence. A framework for understanding moral competencies. In: Christen, Markus/van Schaik, Carel/Fischer, Johannes/Huppenbauer, Markus/Tanner, Carmen (Hrsg.): *Empirically informed ethics: morality between facts and norms*. Cham: Springer, S. 119–136.
- Thielbörger, Pierre (2021): Freiheitliche demokratische Grundordnung. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Heidelberg: Springer VS. <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202025/freiheitliche-demokratische-grundordnung/> [Zugriff: 26.05.2023].
- Wagener, Ulrike (2009): Ethische Bildung in der Polizei. In: *Ethik und Gesellschaft* 1/2009, S. 1–20. http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Wagener.pdf [Zugriff: 17.05.2024]
- Watson, Jamie Carlin/Guidry-Grimes, Laura (2018): Introduction. In: dies. (Hrsg.): *Moral Expertise: New Essays from Theoretical and Clinical Bioethics*. O. O.: Springer Nature, S. 1–33.
- Weinstein, Bruce D. (1994): The possibility of Ethical Expertise. In: *Theoretical Medicine* 15, S. 61–74.
- Yoder, Scott (1998): Experts in Ethics? The nature of Ethical Expertise. In: *Hastings Center Report* 28, 6, S. 11–19.
- You, Di/Bebeau, Muriel J. (2013): The independence of James Rest's components of morality: evidence from a professional ethics curriculum study. In: *Ethics and Education*, 8, 3, S. 202–216.

Gute menschliche Praxis oder effiziente Sozialtechnologie? Ziele und Voraussetzungen ethischer Bildung in Lebenshilfe-Berufen am Beispiel der Sozialen Arbeit

Martin Wallroth

1 Einführung und Überblick

Sollte ethische Bildung in Lebenshilfe-Berufen auf die Entwicklung ethischer Kompetenzen fokussieren oder ist sie auch eine Frage der Charakterbildung? Hat sie möglicherweise Voraussetzungen, die sie selbst nicht schaffen kann? Wie kann sich der durch Moralerziehung erworbene tugendhafte Charakter von Fachkräften in der Berufstätigkeit bewähren und zum Gegenstand weiterer ethischer Selbstformung werden? Welches ethisches Theoriewissen sollten Fachkräfte in Lebenshilfe-Berufen unbedingt erwerben, um ein produktives eigenes Verständnis ethischer Bildung zu erlangen? Diese Fragen sollen in diesem Beitrag angegangen werden.

Den Einstieg bildet dabei der letztgenannte Punkt: Der vorliegende Beitrag verwendet Grundbegriffe aristotelischer Handlungstheorie und Ethik für eine Analyse der Voraussetzungen und Ziele ethischer Bildung in der Sozialen Arbeit. Zu diesem Zweck wird zunächst die handlungstheoretische Unterscheidung des Aristoteles zwischen an der Güte ablösbarer Ergebnisse zu messender und technisch perfektionierbarer *Hervorbringung* einerseits (Poesis) und in seiner intrinsischen Qualität als menschliche Lebensäußerung zu bewertendem und durch Charakterbildung sowie Ausbildung praktischer Weisheit perfektionierbarem menschlichem *Handeln* andererseits (Praxis) vorgestellt. Es wird

DOI:10.3224/84742761.12

deutlich gemacht, dass die begriffliche Unterscheidung zwischen Poiesis und Praxis sich im Regelfall nicht auf verschiedene Handlungsweisen, sondern auf lediglich analytisch unterscheidbare Aspekte ein und derselben menschlichen Lebensvollzüge bezieht (2).

Der zweite Aspekt menschlicher Betätigung – das Handeln im Sinne von Praxis – wird sodann als derjenige Aspekt herausgestellt, der nach Aristoteles die eigentlich ethische und damit für menschliche Belange zentrale Bewertungsdimension liefert, an der sich auch der ethische Status der Sozialen Arbeit als Profession und Disziplin sowie die Frage nach der ethischen Bildung von deren Fachkräften entscheidet (3).

Hilfhandeln als zentrales Thema Sozialer Arbeit zeigt sich in dieser Analyse einerseits im Ausgang von einer Betrachtung alltäglichen Hilfhandelns als zwar zweckrational strukturierte und idealerweise wissenschaftsbasierte sowie durch Einsatz von Techniken gestützte Hervorbringung von Ergebnissen (i. S. v. Poiesis). Andererseits verweist auch professionelles Hilfhandeln *als Handeln* (i. S. v. Praxis) auf die Beziehung zwischen Adressat*innen und helfender Person, welche im Rahmen rechtlicher und institutioneller Vorgaben und vor dem Hintergrund ihres professionellen Wissens in ihrem Handeln auf die wahrgenommene Bedürftigkeit der Adressat*innen sensibel und angemessen reagiert – zumindest insofern sie *Tugend* (im aristotelischen Sinne einer *festen kognitiven und motivationalen Ausrichtung auf das gemeinsame menschliche Gedeihen*) und nicht nur (prinzipiell poetisch zu verstehende) *Kompetenzen* in ihrer Moralerziehung erworben und beruflichen Tätigkeit vertieft hat (4).

Die im Rahmen gesellschaftlicher Ausdifferenzierung erfolgte und prinzipiell begrüßenswerte Institutionalisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung zwischenmenschlicher Lebenshilfe in Gestalt Sozialer Arbeit führt nun dazu, dass das Poiesis-Praxis-Gefüge menschlichen Hilfhandelns unter Spannung gerät und aus dem Gleichgewicht zu geraten droht. Durch Dominanz des Aspekts der Poiesis in diesem Gefüge professionalisierter Lebenshilfe kann Soziale Arbeit zu einer Art Sozialtechnologie mutieren. Insbesondere auch für die Fachkraft selbst droht hier die Gefahr einer unbegriffen bleibenden Demoralisierung, bei der das Bewusstsein für die eigene Rolle als unvertretbar handelnde Person durch die prinzipiell austauschbare Funktion als Ausführerin von Maßnahmen korumpiert wird (5).

Dass die angesprochene Dynamik zu einer Atrophie alltäglicher praktischer Handlungsdispositionen zwischenmenschlicher Hilfe, damit zum Abbau eines wesentlichen Bestandteils moralischer Alltagskultur und damit wiederum der Grundlage jeglicher ethischer Bildung führen kann, soll anschließend bedacht werden (6).

Nur in dem Maße, in dem es Sozialer Arbeit gelingt, bei aller Institutionalisierung und bei aller wissenschaftlich-technischen Elaboration in dem Sinne gute menschliche Praxis zu bleiben, dass sie in der Unterstützung der Kultivierung alltäglicher Dispositionen guten Handelns die Kontinuität zum alltäglichen Hilfehandeln wahrt und sich als dessen Ergänzung und Erweiterung begreift, so wird in einem letzten Schritt argumentiert, kann sie einen nachhaltigen Beitrag zu besserem gemeinschaftlichem Gelingen menschlicher Solidarität leisten (7).

2 Hervorbringung (Poiesis) versus Handeln (Praxis): zwei fundamentale Aspekte menschlicher Tätigkeit

Nach Müller (2003a: 327f.) liegt ein Hauptmangel der zeitgenössischen Handlungstheorie darin, dass diese sich ausschließlich mit dem Begriff der *Handlung*, nicht aber mit dem des *Handelns* beschäftigt. Handlungen werden in der Nachfolge von Davidson typischerweise als aus zwei Komponenten bestehend analysiert: „[...] der Ausrichtung auf einen Zweck und der Auffassung, dieser Zweck sei durch die fragliche Handlung zu erreichen“ (Müller 2003a: 327, ohne Hervorhebungen zitiert). Gestritten wird dabei lediglich darum, ob Handlungsgründe oder mit Handlungen verbundene Absichten als Ursachen zu betrachten sind; als unstrittig gilt dagegen, dass die „Erwartung mal Wert“-Theorie des Handelns, die auf dieser Analyse menschlicher Handlungen basiert, den Kern der Sache trifft. Insbesondere in den Sozialwissenschaften gilt diese Annahme als *Common Sense* und ist unhinterfragter begrifflicher Ausgangspunkt empirischer Forschung.

Müller weist darauf hin, dass im Mainstream der Handlungstheorie offensichtlich davon ausgegangen wird, dass – erstens – mit der beschriebenen Analyse des Handlungsbegriffs das Thema menschlichen Handelns erschöpfend geklärt ist und – zweitens – die Analyse des Handlungsbegriffs als solche keine normativen Fragen berührt, die Handlungstheorie sich also scharf von der Ethik (und damit auch der Frage der ethischen Bildung) abgrenzen lässt. Beide Auffassungen sind nach Müller falsch: Der Begriff des Handelns lässt sich nicht durch eine Analyse des Begriffs der Handlung allein explizieren und ist ohne seine normative Pointe nicht zu verstehen (vgl. Müller 2003a: 327).

Dies wird nach Müller spätestens dann klar, wenn wir einen *absoluten* von einem *adverbial bestimmten* Gebrauch von „Handeln“ unterscheiden (vgl. Müller 2003a: 329 mit 334–336): Während „Endlich hat sie gehandelt!“ tatsächlich

auf ein spezifisches Handlungsereignis verweisen mag (Handeln als Vollziehen einer Handlung), ist dieser Bezug im Falle von „Er hat weise/unüberlegt/gerecht/selbstsüchtig/rücksichtsvoll/mit Hintergedanken etc. gehandelt“ wesentlich komplexer und indirekter: All diese Aussagen beziehen sich im konkreten Fall in unterschiedlicher Weise und kontextspezifisch auf Handlungen, Unterlassungen oder auch komplexe Muster von beidem und sind zudem nicht in der gleichen Weise zeitlich datierbar wie einzelne Handlungen oder Unterlassungen: „Eine Leihfrist einhalten“ zum Beispiel als regelkonformes und damit in den meisten, aber sicher nicht in allen Kontexten *gutes Handeln* bezieht sich auf bestimmte *Gelegenheiten und Anlässe*, lässt sich aber offensichtlich durch unterschiedlich datierte Handlungen und Unterlassungen realisieren (vgl. Müller 2003a: 334f.). Die Frage, was für ein Handeln vorliegt, verweist nach Müller nicht selten sogar auf noch komplexere Verhältnisse: Die Häufigkeit von Handlungen (oder Unterlassungen) kann eine Rolle spielen, und manchmal ist ein Handeln überhaupt nicht mit einer spezifischen Handlung zu identifizieren, wie Müller am Beispiel der Gleichbehandlung gleich geeigneter Bewerber*innen durch Einladung oder Nichteinladung aller zum Bewerbungsgespräch exemplifiziert: Beides mag in ein und derselben Situation gerechtes Handeln darstellen (vgl. Müller 2003a: 335f.).

Es ist nun dieser adverbial bestimmte Begriff des Handelns (weise/unüberlegt/gerecht/selbstsüchtig/rücksichtsvoll/mit Hintergedanken etc.) und nicht etwa der Begriff der Handlung als Ereignis oder Typ von Ereignissen, der einerseits in unserem Alltag eine nicht zu unterschätzende, ja sogar eine für die Orientierung unseres Tuns grundlegende Rolle spielt, die sich nicht zuletzt darin widerspiegelt, dass dieser Begriff Hauptgegenstand unserer Auseinandersetzung mit uns selbst und mit anderen ist (was – so das Hauptanliegen dieses Beitrags – auch für professionsethische Kontexte gelten muss). Andererseits glänzt dieser Begriff in der neueren handlungstheoretischen Diskussion, zumindest der sozialwissenschaftlich geprägten, paradoxerweise durch nahezu vollständige Abwesenheit.

Anders stellt sich die Sache hingegen in der philosophischen Tradition der Antike dar: Nach Müller verweist die aristotelische Unterscheidung zwischen *Poiesis* und *Praxis* exakt auf die besprochene begriffliche Unterscheidung zwischen dem Begriff der Handlung, welche als datierbares Ereignis Veränderungen in der Welt hervorbringt, und dem Begriff des Handelns angesichts bestimmter Gelegenheiten und Anlässe, das zumindest in einem wichtigen Kernbereich der Anwendung dieses Begriffes (nämlich in der im aristotelischen Sinne *ethischen* Dimension) über seine Motive letztlich das handelnde Subjekt qualifiziert (vgl.

Müller 2003a: 328, 337–339). Der Rückbezug des Begriffs der Handlung auf den aristotelischen Begriff der Poiesis als Hervorbringung von Veränderungen in der Welt und des Begriffs des Handelns auf den aristotelischen Begriff der Praxis als Qualifizierung des Subjektes in seinen tätigen Lebensvollzügen ermöglicht zugleich einen Rückbezug auf die differenzierte Analyse des mit den jeweiligen Begriffen verbundenen, durchaus unterschiedlichen Zweckbezuges und entsprechend unterschiedlicher Bewertungsmaßstäbe, die Aristoteles insbesondere in seiner *Nikomachischen Ethik* vorlegt und die uns gleich beschäftigen muss.

Zunächst jedoch drei grundsätzliche Bemerkungen zur Vermeidung naheliegender Missverständnisse:

Erstens: Die Rede von „Hervorbringung“ sollte uns nicht dazu verleiten, bei der aristotelischen Poiesis bedeutungsverengend ausschließlich an die *Herstellung handgreiflicher Güter* im Sinne handwerklicher und industrieller Produkte zu denken. Mit Poiesis ist tatsächlich die gesamte Bandbreite der *Hervorbringung von Veränderungen in der Welt* gemeint, also etwa auch die Ortsveränderung einer Person von A nach B, die Verbesserung der Mitarbeitermotivation in einem Betrieb oder die Erhöhung der Lebensqualität im Alter durch sozialpolitische Maßnahmen. Die Wahl der Beispiele soll zeigen, dass auch im engeren Sinne menschliche Angelegenheiten nahezu unbegrenzt „poietisierbar“ sind, also zum Gegenstand gezielter Hervorbringung und entsprechender „Optimierung“ gemacht werden können.

Zweitens: Wenn gleich davon die Rede sein wird, dass aristotelisch verstanden Praxis im Gegensatz zur Poiesis *ihren Zweck in sich selbst trägt*, sind damit nicht ausschließlich oder im Besonderen Handlungen ohne weiteren Zweck wie etwa Spaziergehen gemeint. Es sind, wie oben expliziert, überhaupt nicht Handlungen gemeint. Gegenstand der Betrachtung ist unter dem Begriff der Praxis vielmehr menschliches Handeln, das, wie gesagt, sowohl in Handlungen als auch in Unterlassungen oder auch in ganzen Mustern von Handlungen und Unterlassungen bestehen kann. Die Abstraktion von ablösbaren Ergebnissen und ihrer Hervorbringung ist hier analytischer Bestandteil der Betrachtungsperspektive der Praxis, die menschliches Handeln (zumindest im zentralen, bei Aristoteles im Mittelpunkt stehenden Fall) *ethisch* bewertet: Liegt hier *gutes Handeln* vor? Handelt hier ein *guter Mensch*? Und in diesem Kontext gilt zumindest in einem aristotelischen Verständnis von Ethik: Tapfer handelt nicht nur der Siegreiche (vielleicht dieser gerade nicht) und auch die Gerechte kann nicht sicherstellen, dass „gerechte Verhältnisse herrschen“.

Drittens: Heißt das nun, dass dort, wo es um die Betrachtungsweise der Praxis und um die ethische Bewertung geht, nur die Absicht zählt, da doch von ablösbaren Ergebnissen und deren Hervorbringung abstrahiert wird? Tatsächlich ist in gewissem Sinne das Gegenteil der Fall: Während bei der Betrachtungsweise der *Poiesis*, also bei der analytischen Fokussierung auf Ergebnisse, welche unsere Handlungen hervorbringen sollen, die explizit verfolgten Absichten bestimmen, welche *Poiesis* überhaupt vorliegt (was natürlich noch nichts über die Güte der tatsächlichen Resultate – sagen wir: des Hausbaus, der Schulungsmaßnahme oder des Beratungsgesprächs – aussagt), hängen die Maßstäbe unseres Handelns gerade nicht von unseren Absichten ab: Tapferkeit, Gerechtigkeit, Aufmerksamkeit, Rücksichtnahme, Klugheit, Verantwortungsbewusstsein formulieren Bewertungsmaßstäbe unseres Handelns, die wir nicht dadurch zurückweisen können, dass wir sagen, dass wir gar nicht beabsichtigten, tapfer, gerecht, aufmerksam, rücksichtsvoll, klug oder verantwortungsbewusst zu handeln. Im Gegensatz zur Sichtweise der *Poiesis* („Was wolltest du herbeiführen?“) ist bei der Bestimmung des Bewertungsmaßstabs im Falle der Sichtweise der Praxis unsere Absicht nicht gefragt. Der Bewertungsmaßstab ist hier vielmehr mit unserem *Menschsein* gegeben, dem wir uns auch in seinen normativen Implikationen nicht einfach entziehen können. Hier haben wir es mit einer zentralen Pointe des aristotelischen Naturalismus zu tun, den ich an dieser Stelle nicht weiter ausführen oder gar argumentativ untermauern kann (vgl. dazu Müller 2003a: 345–349 nebst der dort angegebenen weiterführenden Literatur sowie Hähnel 2017 und Wallroth 2018).

3 Effektivität und Effizienz des Hervorbringens ablösbarer Ergebnisse versus ethische Qualität des Handelns: relative versus absolute Zweckbezüge menschlicher Tätigkeit

Nach diesen grundsätzlichen Bemerkungen kommen wir nun zum zentralen Unterschied zwischen der Betrachtungsweise der Hervorbringung¹ und des Handelns: der Unterschiedlichkeit der *Zweckbezüge* und damit der *Bewertungsmaßstäbe*. Dazu findet sich bei Müller folgendes Beispiel (vgl. Müller 2003a: 343):

1 Der Einfachheit halber werde ich im Folgenden von *Hervorbringung* sprechen, wenn ich die aristotelische *Poiesis* – und damit die „Handlung“ der zeitgenössischen Handlungstheorie – meine, und von *Handeln*, wenn ich die aristotelische *Praxis* meine.

NN parkt sein Auto so, dass ein weiteres Auto daneben Platz hat. Damit möchte er seinem Nachbarn Platz lassen, seinerseits sein Auto dort zu parken. Auf diese Weise wiederum möchte er diesem das Leben etwas erleichtern. Wir haben es bereits in diesem trivialen Beispiel mit einem verschachtelten poetischen Zweckbezug zu tun: NN macht – im Falle des Gelingens – seinem Nachbarn das Leben etwas leichter. Dies erreicht er dadurch, dass er ihm eine Parklücke lässt, indem er sein eigenes Auto platzsparend parkt. Alle angesprochenen Zwecke sind a) von NN intendierte und b) von seinem Handeln ab lösbare Veränderungen in der Welt. Zugleich konstituiert diese verschachtelte Poiesis in Gestalt der Handlungen und Unterlassungen, die NN vollführt, jedoch auch gutes Handeln auf Seiten von NN, und zwar durch das zugrundeliegende Motivationsmuster der Hilfsbereitschaft oder Rücksichtnahme. Dieses Motivationsmuster gibt dem Handeln von NN seine ethische Qualität und damit seinen *inhärenten* Zweckbezug, der erstens im Gegensatz zum von NN verfolgten poetischen Zweck nicht dadurch vereitelt wird, dass z. B. ein weniger rücksichtsvoller weiterer Nachbar seinen Gast dort parken lässt, und zweitens, im Gegensatz zu den poetischen Zweckbezügen, prinzipiell dazu geeignet ist, einen *absoluten* Maßstab zur Beurteilung des Handelns von NN bereitzustellen: NN handelt einerseits rücksichtsvoll und damit gut – unabhängig vom Erfolg der Maßnahmen, die er ergreift, um dies in die Tat umzusetzen. Andererseits würden dieselben Maßnahmen in einem ganz anderen Licht erscheinen, wenn sie ein *ethisch verwerfliches* Motivationsmuster in die Tat umsetzen würden, indem sie etwa den Nachbarn verleiten, an einer Stelle zu parken, an der er aus guten Gründen *nicht* parken sollte.

Müller fasst die wichtigen Aspekte des Beispiels folgendermaßen zusammen:

Unter dieser Konzeption ist also die Finalität des Handelns *nicht* die quasi-lineare Fortsetzung und Vollendung poetischer Finalität – das praktische *telos* ist nicht die Spitze, die eine Hierarchie von vorläufigen poetischen Zwecken krönt. Eher ist eine jede *poiesis mitsamt ihrer geschachtelten Finalität bis hin zum motivierenden Zweck dieser poiesis* für ein Handeln konstitutiv, das seinerseits auf ethische *eupraxia* als inhärentes *telos* hingeordnet ist – hingeordnet nicht durch Intention, sondern in dem Sinne, dass wir mit dem *Begriff* des Handelns – genauer: *durch* ihn – den Maßstab jener *eupraxia* an menschliches Tun und Lassen herantragen. [...] Eine beliebige *poiesis* ausführend, *handelt* NN zugleich – ob er will oder nicht. Darin unterscheidet sich Handeln [...] grundlegend von jeder Form der aristotelischen *poiesis*. (Müller 2003a: 343f.; Hervorhebungen im Original)

Die Perspektive der Praxis ist also in aristotelischer Perspektive für menschliche Akteure auch in dem Sinne absolut, dass diese sich als Menschen, die um die Führung eines guten menschlichen Lebens bemüht sind, den mit dieser Perspektive verbundenen Maßstäben nicht entziehen und gleichzeitig nicht über diese frei verfügen können. Hinzu kommt:

[P]oiesis lässt sich *delegieren*. Von der *praxis* gilt das nicht. Zumindest das Handeln kann man nicht „in Auftrag geben“. (Müller 2003a: 344; Hervorhebungen im Original)

Unsere Hilfsbereitschaft, heißt das, mag sich, was die konkrete Hervorbringung von Veränderungen in der Welt betrifft, des Mittels der Delegation bedienen. In der Frage, ob wir – mittels Delegation oder auch ohne – hilfsbereit und damit gut handeln, sind wir jedoch unvertretbar und wir können uns dieser Frage auch nicht entziehen.

4 Die Praxis-Dimension Sozialer Arbeit als Lebenshilfe-Profession „erbt“ den doppelten Zweckbezug und damit die Praxis-Dimension alltäglicher Lebenshilfe – einschließlich der damit verbundenen Dimension ethischer Bildung

Nach Müller überträgt sich der eben genannte zentrale Aspekt nun nahtlos und in den entscheidenden Punkten aus begrifflichen Gründen auf unser Handeln in professionalisierten Lebenshilfe-Kontexten und damit auch auf unser Handeln im Kontext professionalisierter Sozialer Arbeit:

[...A]lle Lebenshilfe steht unter dem doppelten Anspruch poietischer und praktischer Finalität. So soll z.B. Sozialarbeit, zum Teil nach quasi-technischen Regeln, gewisse Zwecke erreichen; insofern ist sie *poiesis*. Zugleich aber steht sie – immer noch als Sozialarbeit! – unter dem *ethischen* Anspruch guten Handelns, vor allem hinsichtlich der Qualität der eingesetzten Zwecke und Mittel; und insofern ist sie *praxis*. (Müller 2008: 9; Hervorhebungen im Original)

Der im oben beschriebenen Sinne absolute ethische Anspruch an Soziale Arbeit als Praxis gilt dabei nicht nur für die Frage, ob das gegebene Handeln

Hilfsbereitschaft manifestiert. Er gilt auch z. B. für „Einsatz- und Durchsetzungsbereitschaft, Ausdauer, Geduld, Verständnis und Einfühlungsvermögen, Ehrfurcht, Rücksicht auf Empfindlichkeiten des Gegenübers, Freundlichkeit, [...] Gerechtigkeitssinn usw.“ (Müller 2007: 114). Er gilt, kurz gesagt, für den *Charakter* der in professionellen Kontexten agierenden Person in all ihren die (aristotelisch verstandene, sich in guter Praxis manifestierende) *Tugend* betreffenden Facetten. Diese manifestieren sich eben auch in ihrem professionellen Handeln und konstituieren dessen stabile Ausrichtung auf das gesamt menschliche Wohl der Adressat*innen und auch auf das gesamt menschliche Wohl Dritter sowie das Wohl der Gemeinschaft.

Es geht hier, wie gesagt, nicht um die Spitze einer verschachtelten Hierarchie von vorläufigen poetischen, also auf die Hervorbringung von Veränderungen in der Welt ausgerichteten Zwecken, sondern darum, ob diese Hierarchie als Ganze gutes Handeln konstituiert – um einen Zweck also, der von allen relativen Hervorbringungs-Zwecken abstrahiert und diese unter einen absoluten ethischen Maßstab stellt, dem auch die Akteure professionalisierter Sozialer Arbeit unvertretbar unterliegen. Ausschlaggebend ist dabei, dass die Soziale Arbeit eine auf die Förderung (relativ) selbständiger Lebensbewältigung in Gemeinschaft ausgerichtete Form von Lebenshilfe darstellt. Durch ihre Ausrichtung auf diesen zentralen Aspekt menschlichen Gedeihens aber ist die Soziale Arbeit *selbst* – analog und in Kontinuität zu nicht professionalisierter Lebenshilfe – ein so fundamentaler Bestandteil gemeinschaftlichen menschlichen Gedeihens, dass sie unmittelbar ethischen Maßstäben guten Handelns im Sinne von Praxis unterliegt (vgl. Müller 2007: 119f.).

Müller illustriert diese Besonderheit von Lebenshilfe-Professionen im Allgemeinen und Sozialer Arbeit im Besonderen gegenüber rein poetisch-technisch zu verstehenden Berufen, die nicht den doppelten, zwischen dem Aspekt der Hervorbringung und dem des Handelns differenzierenden Zweckbezug alltäglicher Lebenshilfe „erben“, am Beispiel eines an Aristoteles angelehnten Vergleichs mit dem Bäckerhandwerk:

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

Über die Frage, ob eine Person ein guter Bäcker ist, entscheidet also, so zeigt unsere alltägliche Begriffsverwendung, allein ihre *Kompetenz*; ob die betreffen-

de Person ein guter oder ein schlechter Mensch ist, tut hierbei nichts zur Sache. Über die Frage, ob eine Person ein guter Sozialarbeiter ist, entscheidet dagegen nicht primär ihre Kompetenz, sondern die Frage, ob sie fest auf gutes Handeln im Sinne von Praxis ausgerichtet und in diesem Sinne ein guter Mensch ist. Freiwilligkeit ist in diesem Kontext Ausdruck eines schlechten Charakters, während Unfreiwilligkeit sich entschuldigen lässt, wenn nicht gegen eine Verpflichtung zum Kompetenzerwerb verstoßen wurde.

Dass unsere alltägliche Begrifflichkeit hier wichtige sachliche Notwendigkeiten nachzeichnet, dass also neben und vor aller poetischen Kompetenz der Charakter einer Person, der sich in ihrem Handeln manifestiert, darüber entscheidet, ob sie eine gute Fachkraft der Sozialen Arbeit ist, macht Müller hinreichend in mehreren Schritten plausibel, in denen er zu zeigen versucht, dass gute Soziale Arbeit ohne tugendgemäße Praxis schlicht nicht zu haben ist (vgl. Müller 2007: 115f. sowie Wallroth 2015: 232):

Soziale Arbeit hat es zunächst permanent mit unvorhersehbaren Situationen zu tun, in denen spontane Initiative und passende spontane Reaktionen gefragt sind. Diese sind ohne entsprechend verwurzelte Einstellungen, Willensprägungen und affektive Disponierungen der gesamten Persönlichkeit, wie sie für tugendgemäße Praxis, nicht aber für kompetente Poiesis allein typisch sind, nicht realisierbar.

Ferner ist die rechte Konzeption der Zwecke, die das Wohl der Adressat*innen verkörpern, angesichts der Unübersichtlichkeit vieler Situationen im Berufsfeld ohne in Fleisch und Blut übergegangene tugendhafte Haltungen ebenfalls nicht verlässlich realisierbar.

Vielleicht ist es weiterhin sogar eher die poetische, quasi-technische Imitation der Tugend („Sozialkompetenz“) als die tugendgemäße Praxis selbst, die in den *Burnout* führt: Praktizierte Tugend dürfte jedenfalls angesichts der vielfältigen Herausforderungen an Helfende „in der Praxis“ kognitiv und motivational leichter und anstrengungsloser umzusetzen sein als ihre an- und abschaltbare poetische Imitation.

Tugenden wie Verantwortungsbewusstsein sind – dies als letzter Punkt – ohnehin definitionsgemäß nicht quasi-technisch imitierbar: Ein zu beliebigen Zwecken ein- und abschaltbares Kompetenz-Surrogat für diese Tugend („Verantwortungskompetenz“) würde unmittelbar gegen unseren Begriff einer guten Fachkraft der Sozialen Arbeit verstoßen.

Diese grundsätzlichen Gesichtspunkte differenziert Müller weiter aus, indem er zwischen der Sicherung lebensdienlicher Handlungsorientierung auf der Ebene sozialarbeiterischer *Maßnahmen* durch tugendgemäße Praxis einer-

seits und der unmittelbaren Wirksamkeit tugendgemäßer Praxis auf der Ebene des *Umgangs* mit Adressat*innen andererseits unterscheidet (vgl. Müller 2007: 119–121 respektive 121–123 sowie Wallroth 2015: 234–237). Auf der Ebene der sozialarbeiterischen *Maßnahmen* ergeben sich dabei folgende Präzisierungen:

Der Zweckbezug der Sozialen Arbeit als Poiesis – grob gesprochen: die Förderung (relativ) selbständiger Lebensbewältigung in Gemeinschaft – ist inhaltlich geeignet, ein tugendgemäßes *Motiv* abzugeben oder einem solchen zu entspringen („Helfertugenden“); das heißt auch, dass die tugendgemäße Praxis geeignet ist, diesen Zweckbezug zu stabilisieren und – wie oben unter 2. erläutert – zu präzisieren. Den Grund dafür liefert die Tatsache, dass die Aufgabe der Sozialen Arbeit als Lebenshilfe definitionsgemäß eine unentbehrliche Komponente menschlichen Gedeihens ist.

Dies wiederum findet auch seinen Niederschlag im alltäglichen Sprachgebrauch: „Guter Sozialarbeiter“ ist eine partiell ethische Bewertung (im Gegensatz zum „guten Bäcker“). Die fundamentale Bedeutung von Lebenshilfe (alltagspraktisch und professionell) kommt in diesen begrifflichen Tatsachen zum Ausdruck. Vor diesem Hintergrund ist auch zu erwarten, dass eine Betrachtung der Formen und Funktionen professionalisierter Lebenshilfe, wie z. B. der Sozialen Arbeit, zur Analyse des Begriffes des menschlichen Gedeihens beitragen kann und nicht nur umgekehrt: eine wichtige Botschaft auch an die Adresse der Ethik!

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit erfordert in dieser Linie gedacht die Berücksichtigung des *gesamtmenschlichen Gedeihens* der Klient*innen: keine unreflektierte „Verbesserung“ in einem Bereich um den Preis der Verschlechterung in wichtigen anderen Bereichen; z. B. keine „Verselbständigung“ um den Preis einer Vernachlässigung wichtiger zwischenmenschlicher Bindungen oder fundamentaler Sicherheitsbedürfnisse. Gerade dies dürfte ohne die angesprochene stabile, kognitiv und motivational in der Gesamtpersönlichkeit der professionell Helfenden verankerte tugendhafte Ausrichtung auf das gesamtmenschliche Gedeihen der Adressat*innen Sozialer Arbeit eine kaum realisierbare Aufgabe sein. Mehr noch: Neben geeigneten Mitteln müssen auch die Belange anderer Individuen und das Gemeinwohl im Blick sein: Auch dies eine Leistung, die kaum ohne feste Ausrichtung auf das gemeinschaftliche menschliche Gedeihen als Ganzes (also ohne Tugend) realisierbar ist.

Müllers Betrachtungen zur unmittelbaren Wirksamkeit tugendgemäßer Praxis auf der Ebene des *Umgangs* mit Adressat*innen der Sozialen Arbeit führen die Begründung dafür, dass die Soziale Arbeit als Lebenshilfe-Profession

einen unentrinnbar *praktischen* Zweckbezug mit sich führt, der ihrer Auflösung in rein poetische zu verstehende *Sozialtechnologie* im Weg steht, noch eine Stufe tiefer:

Zunächst einmal gilt grundsätzlich, dass Maßnahmen an und mit Adressat*innen Sozialer Arbeit sich im Umgang mit und in den Augen von Adressat*innen von der tugendbezogenen Praxis von Sozialarbeiter*innen im beruflichen, aber auch im außerberuflichen Kontext nicht isolieren lassen. Die Maßnahmen der Sozialen Arbeit richten sich nämlich auf Menschen, und diese haben die Eigenart, die ethischen Qualitäten ihres Gegenübers wahrzunehmen und auf diese zu reagieren. Die Adressat*innen Sozialer Arbeit dürften wegen ihrer besonderen Lebenssituation sowie ihrer daraus resultierenden besonderen Abhängigkeit und Verletzlichkeit hier besonders sensibel reagieren, was wiederum Folgen für das Gelingen des Hilfeprozesses hat. Im Fokus der Wahrnehmung stehen dabei sicherlich diejenigen ethischen Qualitäten, von deren Praxis die Adressat*innen Sozialer Arbeit unmittelbar betroffen sind (also etwa Einfühlungsvermögen, Verlässlichkeit etc.). Hier nehmen die Adressat*innen Sozialer Arbeit vermutlich besonders sensibel wahr, ob diese als „echt“ und das heißt als *in einen guten Charakter eingebunden* wahrgenommen werden können, denn „es traut ein vernünftiger Mensch aus guten Gründen der auf ihn selbst bezogenen Tugendpraxis nur dann, wenn er in ihr die Manifestationen eines insgesamt mehr oder weniger guten Charakters zu erkennen meint“ (Müller 2007: 121).

In diesem Kontext gilt auch:

Ein Sozialarbeiter, der anderen gegenüber ungerecht handelt, um mir zu helfen, [...] unterminiert dadurch tendenziell die Auswirkung, die ein guter Charakter auf meine Bereitschaft haben könnte, [seinem] Rat zu folgen. (Müller 2007: 122)

5 Spannungen im Poiesis-Praxis-Gefüge Sozialer Arbeit durch Institutionalisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung und ihre Folgen für die ethische Bildung der Fachkräfte

Woran erkennen wir, ob Soziale Arbeit noch Lebenshilfe oder schon Sozialtechnologie ist, ob ihre spezifische Poiesis also nach der vorangegangenen Argumentation noch zugleich als gute Praxis erkennbar ist, oder ob sie sich aus diesem Rahmen gewissermaßen „emanzipiert“ und damit die Fachkräfte von den Zumutungen ethischer Bildung im aristotelischen Sinne „befreit“ hat? Hier ein Vorschlag von Müller zur Operationalisierung:

Es gibt einen Test: Um *Lebenshelfer-Bezeichnung* zu sein, muss ein Ausdruck zunächst einmal, wie andere Rollen- und Funktionsbezeichnungen auch, in den sprachlichen Konstruktionen „guter X“ und „schlechter X“ sinnvoll einsetzbar sein. Sodann muss eine weitere Bedingung erfüllt sein: Die in diesen Konstruktionen ausgedrückte Bewertung einer Person *als* X – und das ist das Spezifische von Lebenshilfe-Begriffen – orientiert sich nach den Regeln des Sprachgebrauchs nicht ausschließlich an der professionellen *Kompetenz* der Person, etwas zu erreichen; vielmehr berücksichtigt sie auch die *ethische Qualität* ihrer Absicht und der Art und Weise, wie sie die Kompetenz ausübt [...] Gelegentlich fördert der Test eine *Unbestimmtheit* des Begriffs zutage, die uns beunruhigen sollte. (Müller 2008: 15f.; Hervorhebungen im Original)

Genau diese Unbestimmtheit, die uns beunruhigen sollte und die im Falle des mehr oder minder bewussten Spiels mit dieser Zweideutigkeit schnell auch die Form eines Etikettenschwindels annimmt, finden wir nach Müller längst im Falle der Medizin (vgl. exemplarisch Müller 2003b: 344f. und Müller 2007: 125f.): Auf der einen Seite ist der Arztberuf immer noch vom spezifischen Nimbus eines Praxis und Poiesis nahtlos verbindenden *ärztlichen Ethos* geprägt, nach dem wir uns „der ärztlichen Fürsorge anvertrauen können“, gerade wenn es uns schlecht geht und wir und unsere Angehörigen schlecht für uns selbst sorgen können und überfordert sind. Auf der anderen Seite scheint das Lebenshilfe-Modell des Arztberufes bereits zu weiten Teilen einem rein poietisch-technischen Verständnis von Medizin gewichen zu sein, das die (im aristotelischen Sinne) praktische Seite des Arztberufes aufhebt und diese einerseits in die „Privatmoral“ der Ärzt*innen verschiebt und andererseits der „informierten

Zustimmung“ der Patient*innen aufbürdet, die sich nun gegen unerwünschte Anwendungen ärztlicher Techniken durch entsprechende Verfügungen absichern müssen. Der Verlust, der mit einem solchen zunehmend poetisch-technischen Verständnis des Arztberufes verbunden ist, zeigt sich dann nicht zuletzt darin, dass diese Absicherungen letztlich niemals ersetzen können, was nur Vertrauenswürdigkeit und Verantwortungsbewusstsein auf ärztlicher Seite leisten können (vgl. dazu plastisch Wolgast 1987: 32–36). Medizinische *Technik* ist eben noch keine Lebenshilfe, und wenn sie keine Lebenshilfe ist, findet sie auch in keiner (im aristotelischen Sinne) praktischen Einbindung mehr ein Regulativ für den Abgleich des Machbaren mit dem Wünschenswerten. Das ärztliche Ethos – so lässt sich auch sagen – wird durch die Fiktion des „mündigen Patienten“ von der Verpflichtung befreit, mit der Komplexität der medizinischen Technik und der ärztlichen Aufgaben zu wachsen.²

Eine analoge Entwicklung scheint der Sozialen Arbeit aktuell noch bevorzustehen. Der entscheidende Motor dabei dürfte ausgerechnet in der intensiven Bemühung der Sozialen Arbeit um *Professionalisierung* zu sehen sein: Der Versuch, die Aufgaben der Sozialen Arbeit kompetenter zu erfüllen, führt absehbar dazu, dass die Lebenshilfe, die sie eigentlich bieten soll, in einer Weise verrechtlicht, verwissenschaftlicht und vor allem zu Maßnahmen verabsichtigt wird, die ihren Charakter als Lebenshilfe konterkariert. In dieser Logik wird dann selbst die „Beziehungsgestaltung“ zu einer *Maßnahme*, die entsprechende Kompetenzen, nicht aber Tugenden voraussetzt.

Fachkräfte der Sozialen Arbeit werden nach diesem Verständnis von Professionalisierung in der Tat zu *Expert*innen* (je nach Verständnis Sozialer Arbeit zu Expert*innen dafür, Adressat*innen als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt zu behandeln). Als solche – und nicht erst, wenn sie sich selbst als Dienstleister (miss-)verstehen – werden sie aber gleichzeitig in einer Weise verfügbar und einsetzbar, die sich mit der traditionellen Vorstellung guter Lebenshilfe im Sinne des Eingangszitates dieses Abschnittes nicht mehr verträgt. Dabei spielt es in letzter Konsequenz keine Rolle mehr, ob sie sich für Anforderungen ihrer Adressat*innen, Vorgaben ihrer Auftraggeber oder eigene Zwecke einsetzen: Ohne die Einbindung in einen guten Charakter im Sinne aristotelisch ver-

2 Zum hier ebenfalls einschlägigen Begriff der ärztlichen Weisheit als Ergebnis ethischer (Selbst-) Bildung vgl. Müller 2003b: 338; Leupold/Wallroth 2023; für Versuche der Übertragung auf den Fall der Sozialen Arbeit vgl. Wallroth 2023; zur allgemeinen Flexibilität aristotelisch verstandener menschlicher Tugend-Praxis, die sie gerade angesichts der komplexen Erfordernisse moderner arbeitsteiliger Gesellschaften attraktiv und angesichts der weiter oben angesprochenen Unvertretbarkeit handelnder Subjekte unverzichtbar macht, vgl. Müller 2002 sowie Müller 2008: 342f.

standener ethischer Bildung und Tugend haben wir es nicht mehr mit Sozialer Arbeit im Sinne guter menschlicher Praxis, sondern mit Sozialer Arbeit als rein poietisch zu verstehender Sozialtechnologie zu tun, die nur noch kontingent, nämlich über (im günstigen Falle) „gute Absichten“ (von wem auch immer), mit menschlichem Gedeihen im Allgemeinen und dem menschlichen Wohl der Adressat*innen im Speziellen verbunden ist.

Gibt es erst einmal ausgewiesene Expert*innen im hier beschriebenen Sinne, ist eine Delegation auch alltäglicher Probleme an diese naheliegend. Dass dies im Falle der Lebenshilfe-Professionen nicht unproblematisch ist, muss uns nun näher beschäftigen.

6 Sozialtechnologisch verstandene Soziale Arbeit als Widersacher alltäglicher Lebenshilfe

Zunächst, wiederum mit Verweis auf Müller, ein Szenario, das wir in analoger Weise wohl auch in jedem beliebigen anderen zeitgenössischen Setting der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erleben könnten und bei dem wir bedenken sollten, dass sich aus diesen Kindern und Jugendlichen künftige Generationen von Sozialarbeiter*innen rekrutieren werden:

An einem Oktobersonntag des Jahres 2004 konnte man im Kindergottesdienst einer Berliner Kirche Folgendes erleben: Um den anwesenden Kindern klarzumachen, dass Christentum etwas mit Tugend und mit Aufmerksamkeit für die Ansprüche, Bedürfnisse und Nöte anderer zu tun hat, konfrontiert sie der Pfarrer in seiner Predigt mit einer alltäglichen Situation. „Stellt euch vor“, sagt er, „wir alle fahren in einem öffentlichen Bus. Bei der nächsten Haltestelle steigt eine Frau zu. Man sieht ihr an, dass sie schon älter und etwas hinfällig ist. Da kein Sitzplatz mehr frei ist, hält sie sich an einem Griff fest. Vielleicht wird das aber nicht reichen, wenn der Bus mal plötzlich bremsen muss ... – Wie, denkt ihr, soll die Geschichte weiter gehen?“ Nach einigem Zögern meldet sich ein vielleicht Achtjähriger: „Wenn die Oma umgefallen ist, muss der Notarzt kommen.“ Der Pfarrer will das nicht in Abrede stellen, meint aber, so weit müsse es vielleicht gar nicht kommen. Daraufhin ein anderes Kind: „Ganz vorne sind doch zwei Plätze für Behinderte. Da soll die Oma sich hinsetzen!“ „Das geht leider nicht“, erwidert der Pfarrer, „da sitzen schon zwei Behinderte; alle Plätze sind besetzt.“ Schließlich hat ein Kind eine Lösung: „Dann muss eben einer von den Behinderten aufstehen!“ (Müller 2006: 7)

Die Kinder in dieser Geschichte kommen, so müssen wir feststellen, trotz „Nachhilfe“ des Pfarrers nicht auf die Idee, dass jemand für die ältere Frau aufstehen sollte, sondern verweisen auf ihren Anspruch auf institutionalisierte Hilfe (Notarzt) oder Ansprüche (Plätze für Menschen mit Behinderung).

An die Stelle des guten Charakters alltäglicher Lebenshelfer*innen, der diese verlässlich auf gute, dem menschlichen Wohl dienliche Praxis ausrichtet(e), treten in dieser – wie der Verfasser versichert – wahren Geschichte also gesetzliche Regelungen und Rechtsansprüche, auf die sich Hilfsbedürftige berufen können, und insbesondere ein einforderbarer Anspruch auf eine angemessene Versorgung durch ausgewiesene Expert*innen. Und an die Stelle des Appells an die guten Absichten der „Helfer“, denen Tugend nicht mehr unterstellt werden kann, tritt der berechtigte Anspruch auf eine Hilfeleistung.

Offensichtlich führt die rechtliche Delegation alltäglicher Lebenshilfe an professionalisierte Expert*innen zumindest im Bewusstsein der Kinder aus dieser Geschichte zu einer *Austrocknung der Alltagsmoral*, die das professionelle Binnenproblem, das uns in den vorangegangenen Abschnitten beschäftigt hat, gewissermaßen repliziert: Die innere moralische Aushöhlung der Lebenshilfe-Berufe durch „Wegprofessionalisierung“ der praktischen Seite von Lebenshilfe zugunsten ihrer poetischen Seite setzt sich fort als moralische Aushöhlung unserer Alltagsmoral durch eben diese professionalisierten Lebenshilfe-Berufe. Damit geraten wir letztlich in eine Münchhausen-Situation: Wenn Soziale Arbeit als reine Poiesis tatsächlich nicht verlässlich auf das Wohl ihrer Adressat*innen (und auch auf das Gemeinwohl) ausgerichtet ist, wenn also die Soziale Arbeit nur als gute Praxis entsprechend ethisch gebildeter und moralisch qualifizierter Akteure verlässlich gute Lebenshilfe leisten kann, dann ist sie auf eine einigermaßen intakte moralische Alltagskultur angewiesen. Denn nur in einer solchen moralischen Alltagskultur können sich gute Sozialarbeiter*innen im traditionellen, zu Beginn von Abschnitt 5 definierten praktischen Sinne via Moralerziehung entwickeln. Die Vorstellung, Tugend im aristotelischen Sinne könnte im Studium der Sozialen Arbeit *hervorgebracht* werden, darf jedenfalls analog zu der Vorstellung, sie könnte durch ein Studium der philosophischen Ethik hervorgebracht werden, als im höchsten Sinne unrealistisch betrachtet werden (Aristoteles selbst hat sich dazu bekanntlich zu Beginn seiner *Nikomachischen Ethik* in diesem Sinne klar und deutlich geäußert). Kurz gesagt: Eine Soziale Arbeit, die sich von der sie umgebenden Gesellschaft umstandslos die im Sinne reiner Poiesis zu verstehende Experten-Rolle für „soziale Problemlösungen“ andienen lässt, sägt möglicherweise den Ast ab, auf dem sie sitzt.

7 Fazit: Gute Soziale Arbeit als Ergänzung und Erweiterung alltäglicher Lebenshilfe

Rückblickend auf die zu Beginn dieses Beitrags aufgeworfenen Fragen lässt sich knapp und thesenartig feststellen: Ethische Bildung in den Lebenshilfe-Berufen lebt vom im Kern bereits tugendhaften Charakter der Fachkräfte. Dieser wird durch Moralerziehung im Rahmen einer moralischen Alltagskultur erworben, die selbst bereits im Kern eine (wenn auch, wie wir gesehen haben, zunehmend gefährdete) Kultur des Helfens ist. Die weitere Kultivierung des tugendhaften Charakters in Auseinandersetzung mit den besonderen Herausforderungen professionellen Helfens geschieht primär durch Selbstformung, die einerseits praktisch stimuliert werden kann (vgl. Anm. 2.), andererseits theoretische Aufklärung erforderlich macht über grundlegende Zusammenhänge moralischen Handelns, besondere Erfordernisse ethischer Bildung und besondere Gefahren eines technisierten Professionsverständnisses im Kontext sozialer Berufe.

Aus der Sicht einer aristotelischen Handlungstheorie und Ethik würdigt eine Soziale Arbeit, die sich selbst vom Ideal guter aristotelischer Praxis her versteht, die Tatsache, dass sie in ethischer Hinsicht selbst nicht der Stamm, sondern – wie alle anderen Lebenshilfe-Professionen auch – lediglich ein Ast oder ein Zweig des Baumes ist: *Lebenshilfe muss im Kern im alltäglichen Hilfehandeln gelernt werden.* Ihre Professionalisierung ist aus den skizzierten Gründen zumindest unter Bedingungen des poietisierenden Grundzuges moderner Gesellschaften (vgl. Müller 2008: 19–24) ein nicht unproblematisches Unterfangen. Der Slogan der „Hilfe zur Selbsthilfe“ erhält in aristotelischer Perspektive einen weiteren, über die gängige Bedeutung hinausgehenden Sinn: Soziale Arbeit als gute Praxis sollte ihre vornehmste Aufgabe darin sehen, alltägliche Lebenshilfe, die ihr selbst das Paradigma und die charakterbildende Grundlage liefert, zu fördern, indem sie etwa soziale Begegnungsräume schafft (vgl. Mennemann/Dummann 2016: 88–93) und Vernetzungen ermöglicht.

Darüber hinausgehend sollte eine handlungstheoretisch und ethisch über sich selbst aufgeklärte Soziale Arbeit – und Analoges gilt auch für andere Lebenshilfe-Berufe – sich darüber im Klaren sein und auch in der Ausbildung vermitteln, dass gute Fachkräfte der Sozialen Arbeit zuerst und vor allem gute Menschen im ganz alltäglichen Sinne eines guten Charakters sein müssen. Wer dieser Tatsache nicht ins Auge zu sehen bereit ist, braucht über Ethik in der beruflichen Bildung gar nicht erst zu sprechen. Auch hier gilt, dass die Schaffung von Gelegenheiten und geeigneten Rahmenbedingungen für den geordneten Erfahrungsaustausch der Königsweg sind, um Fachkräfte, die bereits hinrei-

chend verlässlich am Ideal guten Handelns (Praxis) orientiert sind, dabei zu unterstützen, den Weg der ethischen Selbstformung mit Blick auf die besonderen Erfordernisse des gewählten beruflichen Weges weiter zu gehen und je eigene Erfahrungen bei der Aустarierung des komplexen Poiesis-Praxis-Gefüges professionalisierter Lebenshilfe zu machen und weiterzugeben.

Literatur

- Hähnel, Martin (Hrsg.) (2017): Aristotelischer Naturalismus. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Leupold, Michael/Wallroth, Martin (2023): Modelle ethischer Fallreflexion – ein programmatischer Aufriss unterschiedlicher konzeptueller Ausrichtungen. In: Kohlfürst, Iris/Kulke, Dieter/Leupold, Michael/Como-Zipfel, Frank (Hrsg.): Ethische Fallreflexion für die Praxis sozialer Berufe. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 126–138.
- Mennemann, Hugo/Dummann, Jörn (2016): Einführung in die Soziale Arbeit (Studienkurs Soziale Arbeit, Band 3). Baden-Baden: Nomos.
- Müller, Anselm Winfried (2002): The Value of Virtue under the Challenge of Change: Five Theses. In: Pohl, Karl-Heinz/Müller, Anselm Winfried (Hrsg.): Chinese Ethics in a Global Context. Moral Bases of Contemporary Societies. Leiden: Brill, S. 200–212.
- Müller, Anselm Winfried (2003a): Handeln. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 57, 3, S. 327–349.
- Müller, Anselm Winfried (2003b): Medizin als Gemischtwarenladen? Zum Ethos des Arztes. In: Die neue Ordnung 57, 5, S. 336–346.
- Müller, Anselm Winfried (2006): Vorwort des Herausgebers. In: Redner, Harry: Wie kann man moralisch leben? Geschichte und Gegenwart ethischer Kulturen. Aus dem Englischen von Helmut Dahmer. (Ethik Aktuell, Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, Anselm Winfried (2007): Kompetenz und Charakter. Zum technizistischen Verständnis sozialer Berufe. In: Hubig, Christoph/Luckner, Andreas/Mazouz, Nadja (Hrsg.): Handeln und Technik – mit und ohne Heidegger (Kultur und Technik, Bd. 7). Berlin: LIT, S. 110–127.
- Müller, Anselm Winfried (2008): Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung. Frankfurt a. M.: Ontos Verlag.
- Wallroth, Martin (2015): Ethische Selbstformung oder doch nur Kompetenzentwicklung? Zur Rezeption der Tugendethik in der Professionsethik der Sozialen Arbeit. In: Conrad, Ruth/Kipke, Roland (Hrsg.): Selbstformung. Beiträge zur Aufklärung einer menschlichen Praxis. Münster: Mentis, S. 225–239.
- Wallroth, Martin (2018): Menschliche Natur, praktische Vernunft und gute sozialwissenschaftliche Praxis in der Perspektive eines aristotelischen Naturalismus. In:

- Krieger, Wolfgang/Kraus, Björn (Hrsg.): Normativität und Wissenschaftlichkeit in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Zur Kritik normativer Dimensionen in Theorie, Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 275–302.
- Wallroth, Martin (2023): Bildungsauftrag ethischer Fallberatung – ein Bildungsformat an der Fachhochschule Münster. In: Kohlfürst, Iris/Kulke, Dieter/Leupold, Michael/Como-Zipfel, Frank (Hrsg.): Ethische Fallreflexion für die Praxis sozialer Berufe. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 139–151.
- Wolgast, Elizabeth H. (1987): *The Grammar of Justice*. Ithaca/London: Cornell University Press.

Die Bedeutung der Abwesenheit von Verachtung für berufliches Handeln

Theresia Wintergerst

1 Einführung

Der folgende Beitrag problematisiert Verachtung als Gefühl beziehungsweise als Gefühlsdisposition von beruflich Handelnden. An einem Beispiel werden schädliche Folgewirkungen von verachtenden Gefühlsdispositionen im beruflichen Handeln gezeigt. Die Bedeutung der Achtung als Haltung für berufliches Handeln wird also vor dem Hintergrund dieses Negativbeispiels herausgearbeitet. Die Informationen zum Negativbeispiel basieren auf einem im Auftrag des Landes Brandenburg erstellten Untersuchungsbericht über Vorgänge in der geschlossenen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung Haasenburg GmbH (Land Brandenburg 2013).

Der Artikel analysiert, wie bestimmte institutionelle Kontexte die Entstehung von Verachtung begünstigen und wie Gefühle der Verachtung und verachtende Gefühlsdispositionen entstehen. Dabei wird auf die Theorie von Erving Goffman über totale Institutionen (Goffman 2014) und auf die Philosophie der Gefühle von Christoph Demmerling und Hilge Landweer (2007) zurückgegriffen. Auf dieser Basis wird herausgearbeitet, worauf sich Achtung beziehen sollte. Es wird ein Achtungsbegriff erarbeitet, in dem Achtung als neutrale Einstellung und als Abwesenheit von Verachtung ins Zentrum rückt: Neutralität oder Unvoreingenommenheit wird als Abwesenheit von verachtenden Gefühlsdispositionen gegenüber den Menschen verstanden, die das berufliche Handeln adressiert. Anschließend werden ethische Konzepte benannt, die die Notwendigkeit einer unvoreingenommenen neutralen Einstellung stützen. Der Artikel bezieht ein, dass auch abwertende Haltungen gegenüber Gruppen diese neutrale Haltung untergraben können: Entstehende Ressentiments kön-

nen sich auch an gesellschaftlich vorhandene Ungleichwertigkeitsideologien anschließen oder von ihnen beeinflusst sein. Die so entstehenden verallgemeinerten Gefühlsdispositionen bestimmten Gruppen gegenüber können zu einem Verlust der Unvoreingenommenheit im beruflichen Handeln führen. Der Beitrag unterstreicht mithin die Bedeutung der Abwesenheit von Verachtung als Grundlage der Berufsethik.

1.1 Beobachtungen von Verachtung gegenüber Klientinnen und Klienten

Im Jahr 2013 wurde die Haasenburg GmbH, eine Einrichtung der Jugendhilfe in Brandenburg, geschlossen. Grund dafür waren unter anderem ein unangemessener Einsatz von freiheitsentziehenden Maßnahmen. Der erwähnte Abschlussbericht (Land Brandenburg 2013) fördert aber noch mehr zu Tage: Besonders ins Auge fällt die verbreitete Haltung der Verächtlichkeit des Personals den Kindern und Jugendlichen gegenüber, von denen die Kinder und Jugendlichen im Untersuchungsprozess berichteten. Einige Beispiele aus dem Bericht sollen als Ausgangspunkt der folgenden Auseinandersetzung mit Verachtungsdynamiken dienen.

Die Haasenburg GmbH war eine geschlossene Einrichtung der Jugendhilfe. Das heißt, die Kinder und Jugendlichen kamen mit richterlicher Weisung in diese Einrichtung. Die Zielgruppe dieser Einrichtung waren Jugendliche mit besonders herausforderndem Verhalten, die zumeist in nicht-geschlossenen Jugendhilfeeinrichtungen als nicht mehr tragbar galten (Land Brandenburg 2013: 108). Nach dem Suizid eines Mädchens, einem Unfalltod eines weiteren Kindes und Vorwürfen der sexuellen Nötigung kam es zu Ermittlungen gegen Erzieher und Betreiber. Es wurde von der Aufsichtsbehörde dem Landesjugendamt Brandenburg eine Kommission zur Untersuchung der Zustände in der Haasenburg GmbH eingesetzt. Der Einsetzung der Untersuchungskommission vorausgegangen waren Presseberichte über Misshandlungen und Missstände in der Einrichtung.¹ Die Jugendlichen hatten zuvor trotz Beschwerden beim Landesjugendamt zunächst kein Gehör gefunden. Die Einrichtungen der Haasenburg GmbH wurden nicht zuletzt aufgrund des Abschlussberichtes dieser Untersuchungskommission im Jahr 2013 geschlossen, da schon das Konzept darauf angelegt gewesen wäre, die Kinder und Jugendlichen zu brechen. Die Haasenburg GmbH klagte gegen die Schließung auf Entschädigung und

1 <https://taz.de/Schwerpunkt-Haasenburg-Heime/t5011079/> [Zugriff: 30.06.2023], <https://www.spiegel.de/spiegel/vorab/heimkind-fuehlte-sich-vor-seinem-tod-sexuell-bedaengt-a-914638.html> [Zugriff 25.10.2023], Potsdamer Zeitung vom 13.02.2014.

bekam im November 2023 vor dem Cottbuser Verwaltungsgericht recht.² Es ging beim Gerichtsprozess auch um die Frage, ob Auflagen von der Heimaufsicht des Landesjugendamts genügt hätten und der Betrieb mit diesen Auflagen wieder aufgenommen hätte werden können. Das Land Brandenburg verteidigte die Schließung mit dem Hinweis auf konzeptionelle erzieherische Mängel der Einrichtung. Die damalige Jugendministerin hielt die Einrichtung für nicht reformierbar.³ CDU, SPD und Grüne brachten im Nachgang des Urteils einen Antrag in den Landtag ein,⁴ in dem die Schließung der Einrichtung zum Schutz des Wohls der Kinder und Jugendliche verteidigt und eine Entschädigung der Kinder und Jugendlichen gefordert wurden.

1.2 Berichte von freiheitsentziehenden Maßnahmen, unwürdigen Strafen und Angriffen auf die persönliche und körperliche Integrität

Unter dem Begriff der „Begrenzung“ wird im Abschlussbericht der Einsatz freiheitsentziehender Maßnahmen und anderer Restriktionen zusammengefasst. Dieser Begriff wurde auch von den befragten Kindern und Jugendlichen und in der Einrichtung verwendet. Die Befragung eines männlichen Jugendlichen ergab Folgendes:

Begrenzungen und Fixierungen (...)

Er erinnerte sich mit Grauen an die Bearbeitung des Neuaufnahmeordners (bei ihm vier Wochen). Er fühlte sich in der Einrichtung unterfordert und wirkt unglücklich. Er sei „circa 13 Mal“ begrenzt worden. Dabei hätten Erzieher/-innen auch gelacht. (Land Brandenburg 2013: 85)

Der Eindruck von Verachtung des Personals den Kindern und Jugendlichen gegenüber verstärkt sich in folgendem Bericht:

Es wurde mehrmals von unwürdigen Strafen berichtet (z. B. Komposthaufen mit den Händen umschichten, viele Liegestützen oder „Hampelmänner“ machen, mehrmals um den Häuserblock laufen, sich eine Stunde lang im Entengang bewegen). (Land Brandenburg 2013: 94)

2 <https://jugendhilfeportal.de/artikel/vg-cottbus-erklaert-die-schliessung-der-haasenburg-einrichtungen-fuer-rechtswidrig> [Zugriff: 25.10.2023].

3 <https://taz.de/Prozess-um-Kinderheim-Schliessung!/5973316/> [Zugriff: 25.10.2023].

4 <https://www.sueddeutsche.de/politik/landtag-potsdam-kliniken-und-haasenburg-opfer-beschaeftigten-landtag-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-231214-99-300227> [Zugriff: 25.10.2023].

Ferner berichtete der Jugendliche, dass er erlebt habe, dass er einmal in eine Papiermülltonne habe springen müssen und dass der bereits genannte Herr X ihn ausgelacht habe, „warum er so doof sei“. Herr X habe von ihm Fotos in der Papiermülltonne gemacht. Er sei häufig von Herrn X verlacht worden. (Land Brandenburg 2013: 84)

1.3 Angriffe auf die persönliche körperliche Integrität

Folgende Auszüge aus den Berichten verweisen auf Beispiele demütigender Herabsetzung durch das Personal:

„Aber die Erzieher schreien auch und besonders zu X werden sie beleidigend. ‚Wenn ich so aussehen würde wie du, würde ich mir eine Tüte über den Kopf ziehen.‘ Sie habe einen Beschwerdebrief an V-Beschw. geschrieben, aber keine Antwort erhalten.“ (Land Brandenburg 2013: 82)

„Herr X tyrannisierte vor allem uns Mädchen, indem er unsere Figur kommentierte.“ (Land Brandenburg 2013: 84)

Lässt sich womöglich über den pädagogischen Nutzen der Bearbeitung eines Neuaufnahmeorders und das wiederholte Abschreiben der darin niedergelegten Regeln noch streiten, und könnte man der beschönigenden Beschreibung des Einsatzes von freiheitsentziehenden Maßnahmen als „Begrenzung“ noch lediglich mit Skepsis begegnen, so steigert sich doch das Unbehagen beim Lachen des Personals gegenüber den Klientinnen und Klienten beim Einsatz von freiheitsentziehenden Maßnahmen. Dass dies kein freundliches Lachen, sondern ein Auslachen gewesen sein muss, legt die Verbindung mit der für die Betroffenen ungewollten freiheitsentziehenden Maßnahme nahe. Das Schikanöse der Strafen liegt darin, mit der Strafe Lächerlichmachung zu verbinden. Erschreckend ist das Ausmaß der Unterwerfung, deren demütigender Charakter durch die photographische Dokumentation dieser Unterwerfung noch einmal verstärkt wird. Auch das abfällige Kommentieren des Aussehens der Mädchen wertet die Mädchen ab und greift sie in ihrem Selbstgefühl an.

2 Die Schutzfunktion von Verachtung

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, dass die Berichte vom Auslachen, vom Lächerlich-Machen und von Herabsetzung auf eine Haltung der Verachtung hinweisen, die mit einer starken Abwendung von der verachteten Person

einhergeht. Die missliche Lage des Gegenübers trifft auf Häme und das Handeln des Personals zielt erkennbar darauf ab, die Selbstachtung des Gegenübers zu untergraben. Die im Abschlussbericht dokumentierten Beispiele sollen nun zum Anlass genommen werden, um das Phänomen der Verachtung aus ethischer Sicht zu betrachten. Zunächst soll gefragt werden, wie die Entstehung von Verachtung grundsätzlich erklärt werden kann und welche Funktionen Verachtung übernehmen kann.

In der Analyse von Verachtung folge ich der Philosophie der Gefühle von Demmerling und Landweer (2007). Diese unterscheiden zwischen Achtung als akutem Gefühl, als Disposition zu diesem Gefühl und als habitualisierter Einstellung (Demmerling/Landweer 2007: 36). Als akutes Gefühl sei Verachtung ein sanktionierendes Gefühl von bestimmten Verhaltensweisen anderer, das in bestimmten Fällen gerechtfertigt sein könne (Demmerling/Landweer 2007: 52f.). Die Redewendung „jemanden mit Verachtung strafen“ spricht hier eine deutliche Sprache. Die Entstehung von Verachtung wird begünstigt in Situationen, in denen man sich ohnmächtig und gekränkt fühlt. Denn hier besteht nicht die Möglichkeit, das akute Gefühl durch die Forderung nach Wiedergutmachung auszugleichen. Ja, man kann sagen, wenn man nichts mehr tun kann, kann man immer noch verachten. In diesem Sinne ist Verachtung eine Form von Abgrenzung, allerdings mit schädlichen Wirkungen sowohl für das Objekt der Verachtung als auch für die eigene Urteilsfähigkeit. Die damit verbundene Schutzfunktion von Verachtung beschreiben auch Demmerling und Landweer:

Wenn in Fällen, wo jemand durch das Verhalten eines anderen durchgängig geschädigt, gekränkt und verletzt worden ist, der Geschädigte vermittelt über wiederholte akute Gefühle von Verachtung eine Disposition zu diesem Gefühl ausbildet, so hat dies wahrscheinlich eine wichtige Schutzfunktion für ihn, da die Disposition zu einer Vermeidung von Kontakt mit dem Verachteten führt. (Demmerling/Landweer 2007: 53)

Das Auftreten von Verachtung ist also ein Hinweis auf persönliche Involvierung bzw. sie kann Ohnmacht anzeigen und daraus folgend Verachtung als letzte Antwort bei fehlenden Handlungsoptionen. Verachtung führt dabei zu einer Distanzierung und Abwertung derer, die verachtet werden. Dies hat weitreichende Folgen:

Verachtung hat ein besonders starkes destruktives Potenzial; ihre Wirkungen scheinen oft schwerwiegender als die von Hass. Denn Hass beruht zumeist auf Gegenseitigkeit und braucht das Selbstbild der gehassten Person nicht zu

berühren. Wegen der mit ihr verbundenen vollständigen Abwendung ist die Verachtung indessen etwas, wogegen man sich nur schwer wehren kann, und sie führt direkt zu sozialen Ausschlüssen. In der Verachtung hält man sich eindeutig für überlegen in Bezug auf den verachteten Sachverhalt und insofern ist sie anders als der Hass ein Gefühl, das die eigene moralische oder sonstige Potenz gegenüber anderen in Szene setzt. Selbst wenn sie in manchen Fällen ein moralisch problematisches Verhalten eines anderen sanktionieren mag, so kann sie selbst wegen der in ihr enthaltenen eigenen moralischen Überlegenheit nicht ein moralisches Gefühl sein, da die Verachtung damit der Selbstaufwertung oder, wie Kant es ausdrücken würde, dem Eigendünkel dient und insofern nicht mit einer moralischen Gesinnung vereinbar ist. (Demmerling/Landweer 2007: 53)

Entsteht aus dem akuten Gefühl der Verachtung eine verachtende Gefühlsdisposition, in der das Gefühl der Verachtung ausgeweitet und verfestigt wird, wird die gebotene Neutralität aufgehoben:

Ein positives akutes Gefühl kann nicht von jedem einzelnen Menschen gefordert werden. Was aber gefordert werden kann, ist die Auseinandersetzung mit einer Gefühlsdisposition, die als moralisch problematisch beurteilt wird, weil sie die verlangte Neutralität aufhebt: mit der Verachtung. Sicherlich ist Verachtung als akutes Gefühl eine Sanktion von bestimmten Verhaltensweisen anderer, die in manchen Fällen durchaus gerechtfertigt sein kann. Verdichtet sie sich dagegen zu einer Disposition gegenüber jemanden, den man auf diese Weise ausschließlich verachtet, so schottet man sich gegen gegenläufige Evidenzen ab, da man den anderen gar nicht mehr wahrnimmt („beachtet“): Er hat keine Chance mehr, achtenswerte Seiten von sich zu zeigen. Menschen müssen nicht dauerhaft verachtenswerte Eigenschaften behalten; sie können prinzipiell ihre Selbstsicht ändern, haben die Möglichkeit zu Reue und sogar zu einem ganz neuen Lebensentwurf. (Demmerling/Landweer 2007: 52–53)

Für das berufliche Handeln sind verächtliche Dispositionen problematisch, weil sie eine positive Wahrnehmung des Verachteten verunmöglichen. Schuld wird immer bei dem Verachteten gesehen, Selbstkritik erschwert. Es kann sich eine ablehnende Haltung entwickeln, die die für berufliches Handeln in Interaktionszusammenhängen notwendigen Kooperationsbeziehungen stört. Dies wiederum kann zu Verachtungsspiralen führen, da das Gegenüber die Abwendung spürt und darauf ggf. wiederum selbst mit Verachtung reagiert. Berufliches Handeln, das in Interaktionen eingebunden ist, verliert so an Wirksamkeit. Verächtliche Dispositionen untergraben berufliche Kompetenzen. Wenn beruf-

lich Handelnde sich verachtender Gefühlsdispositionen bewusst werden, sollte das ein Anlass zur Reflexion sein, zum Beispiel im Rahmen einer Supervision, um die persönliche Involvierung zu klären bzw. Handlungsoptionen zu entwickeln, um nicht mehr mit Verachtung als letzter Antwort reagieren zu müssen.

3 Die Wirkungen institutioneller Settings

Die Wirkungen des institutionellen Settings, in denen berufliches Handeln erbracht wird, sind ebenfalls in die Analyse von entstehender Verachtung einzubeziehen. Im Beispielfall der Haasenburg GmbH legt der Abschlussbericht der Untersuchungskommission nahe, auf die soziologische Theorie der totalen Institution von Erving Goffman (Goffman 2014)⁵ zurückzugreifen, weil insbesondere die Dynamik der Anfangssituation, aber auch die beschriebenen Verachtungsdynamiken mit seiner Theorie besonders gut erhellt werden können. Als totale Institutionen bezeichnet Goffman solche, in denen die Menschen ihr ganzes Leben verbringen (müssen) und in denen das Leben Plänen und Rationalitätskalkülen unterworfen ist, deren Erfüllung überwacht wird. Insbesondere der Eintritt in solche Institutionen wird als Bruch mit den vorhergegangenen sozialen Rollen markiert (Goffman 2014: 24).

Die Kinder und Jugendlichen, die in der Haasenburg GmbH untergebracht waren, erlebten in der Aufnahmesituation durchgängig eine resignativ-depressive Stimmung aufgrund der von ihnen erfahrenen Freiheitsberaubung (Land Brandenburg 2013: 9). Der Abschlussbericht spricht von einem überreglementierten Handeln in der Aufnahmesituation. Die Jugendlichen berichten, sie hätten über mehrere Wochen den Neuaufnahmeordner bearbeiten müssen, der neben diagnostischen Aufgaben für die Kinder- und Jugendlichen eine Zusammenstellung der in der Einrichtung geltenden zahlreichen Regeln enthielt, die sie wiederholt abschreiben mussten (Land Brandenburg 2013: 62). Kontakte nach außen wurden dabei unterbunden, sie seien von einer großen Zahl von Betreuern und Betreuerinnen bei der Aufnahme eskortiert wurden und hätten sich vor mehreren entkleiden müssen (Land Brandenburg 2013: 79–80).

3.1 Der Eintritt in die Institution

Im Abschlussbericht wird das Erleben der Kinder und Jugendlichen dem Verständnis des Personals gegenübergestellt. Es wird deutlich, wie entgegengesetzt das Personal und die Jugendlichen die gleiche Situation erlebten und deuteten:

5 Erstmals im Jahr 1973 auf Deutsch erschienen.

Tabelle 1: Gegenüberstellung kritischer Stimmen von Kindern und Jugendlichen und konzeptioneller sowie pädagogischer Aussagen (Land Brandenburg 2013: 116)

Wahrnehmung Jugendlicher		Konzept/Handeln von Betreuer/innen
– Einschüchterung am Beginn – Isolierung im Einzelzimmer ohne Kontakt – Abschreiben als Schikane und Strafarbeit – permanente Kontrolle bis in die Intimsphäre	versus	– Deutlicher, unmissverständlicher Neubeginn – Der junge Mensch muss zur Ruhe kommen und sich besinnen – Er/sie soll sich mit Regeln auseinandersetzen lernen – Aufbau von Regelmäßigkeit und Schutz vor Weglaufen

Die Konfliktodynamik zwischen dem Personal und den Jugendlichen entzündete sich also schon beim Eintritt in die Institution und wurde dadurch verstärkt, dass die Jugendlichen nicht freiwillig dort waren und dass es für sie, insbesondere am Anfang, kein „Außerhalb“ gab. Das Leben spielte sich in dieser Zeit nur an diesem Ort ab. Für einige Jugendliche änderte sich diese Situation, wenn sie sich durch das Zeigen erwünschter Verhaltensweisen bestimmte Privilegien erwarben.

3.2 Gefahr der Konflikteskalation zwischen dem Personal und denen, die in totalen Institutionen leben

Goffman beschreibt Prozesse in Institutionen, die für verschiedene Gruppen „sozial unbequemer“ Menschen sorgen sollen (Goffman 2014: 337). Er sieht in ihnen Disziplinarsysteme für eine große Zahl unfreiwilliger Insassen durch ein zahlenmäßig kleines Personal. „Ruhe und Gehorsam lassen den Patienten im Stationssystem aufsteigen. Ungebärdigkeit und Unordentlichkeit führen zum Abstieg“ (Goffman 2014: 344). Dies ist auch eine treffende Zusammenfassung dessen, was in den Einrichtungen der Haasenburg an der Tagesordnung war. Flankiert wurde dies durch Methoden aus dem Repertoire der psychologischen Verhaltenstherapie, ohne dass die Methoden in ihren Wechselwirkungen mit bestimmten institutionellen Settings reflektiert wurden. In den Einrichtungen der Haasenburg GmbH wurde ein Belohnungssystem eingesetzt, in dem sich die Kinder und Jugendlichen durch das Zeigen von erwünschten Verhaltensweisen Lockerungen und zusätzliche Freiheiten erarbeiten konnten. Mit einem Ampelsystem wurden den Kindern und Jugendlichen bestimmte Stufen von Freiheiten und Möglichkeiten zugeteilt. Es gab Jugendliche, die über einen

langen Zeitraum des Aufenthalts in der Einrichtung in der Ampelphase „rot“ waren. Das erwartete Verhalten konnte von einigen Jugendlichen aufgrund von Überforderung durch das für sie entwicklungspsychologisch mögliche Planungsverhalten oder die ihnen mögliche Impulskontrolle (Land Brandenburg 2013: 48) nicht erbracht werden. Die pädagogische Zielsetzung zum Aufbau wünschenswerter Verhaltensweisen trat zurück hinter ein auf Disziplinierung und Unterwerfung angelegtes institutionelles Setting.

Das Geschehen in einem solchen institutionellen Setting wird von denen, die in ihm leben, fast unvermeidlich als Angriff auf das Selbst verstanden, da sich die Personen in diesen Institutionen als „defekt“ etikettiert erleben. Goffman beschreibt am Beispiel des psychiatrischen Krankenhauses, dass sich Menschen in solchen Institutionen wie in einer „Werkstatt“ (Goffman 2014: 351) fühlen, in der sie sich mit ihren „Defekten“ den Behandlungsversuchen von Fachleuten ausgesetzt sehen. Der gesamte Aufenthalt in der Institution kann dann als Angriff auf das Selbst verstanden werden und mit einer Störung des Selbstgefühls einhergehen.

Das Fehlen von Außenbereichen macht den ganzen Lebensraum zum therapeutischen Milieu, was wiederum die Fachkräfte, ganz im Sinne einer angenommenen Ganzheitlichkeit, zu einer totalen Verordnungsvollmacht (Goffman 2014: 341) verführt. Die Einrichtung wird dabei gemessen an der Erreichung der Normen, zu denen implizit auch die Bändigung sozial Unbequemer gehört. Der Druck zur Normerfüllung erhöht das Bestreben des Personals, alles ihrem Rationalitätskalkül zu unterwerfen. Zeitmangel bestimmt den Arbeitsalltag und das Personal ist häufig ausgelastet damit, Fälle von Ungehorsam in die Akten aufzunehmen (vgl. Goffman 2014: 337).

Die so in den Institutionen angelegten Konflikte zwischen dem Personal und der Klientel führen bei dieser zu unterschiedlichen Reaktionen. Manche reagieren mit Rückzug, manche mit Rebellion. Es gab auch in der Haasenburg durchaus diejenigen, die von der Institution profitierten, die „Lerner“ (Land Brandenburg 2013: 11), die durch das Korsett Entwicklungsimpulse aufnehmen konnten. Trotzdem: Beruflich Handelnde brauchen ein Bewusstsein darüber, dass fatalistisches, rebellisches und opportunistisches Verhalten „normale“ und somit erwartbare Antworten von Menschen in Einrichtungen sind, die wie die Haasenburg Züge von totalen Institutionen aufweisen, auf die schon von vornherein konzeptionell eingegangen werden muss. Besteht dieses Bewusstsein nicht, können verheerende Verachtungsdynamiken entstehen. Dabei können Fachkräfte sich hinreißen lassen, Regelverstöße zu provozieren, um strafen

und unterwerfen zu können. Goffman beschreibt dies als „Looping“ (Rückkopplung im Regelkreis):

Jemand ruft beim Insassen eine Abwehrreaktion hervor und richtet dann seinen nächsten Angriff gerade gegen diese Reaktion. Die Schutzreaktion des Individuums gegenüber einem Angriff auf sein Selbst bricht zusammen angesichts der Tatsache, dass es sich nicht, wie gewohnt, dadurch zur Wehr setzen kann, dass es sich aus der demütigenden Situation entfernt. (Goffman 2014: 43)

Der Abschlussbericht des Landes Brandenburg berichtet ebenfalls von solchen Provokationen von Seiten des Personals (Land Brandenburg 2013: 53, 93). Der Zwangskontext mit seiner Wirkung muss mitbedacht werden und darf nicht ausgeblendet werden. Sonst sind Fachkräfte und Klientel den Ohnmachts- und Verachtungsspiralen ausgeliefert, bei denen die Eskalationsdynamik der Konfliktparteien vorprogrammiert ist. Denn es ist davon auszugehen, dass auch die Personen, die nicht freiwillig in einem restriktiven institutionellen Setting leben, durch die damit verbundene Ohnmachtserfahrung und Kränkung ihres Selbstgefühls selbst mit Verachtung reagieren. Verachtung wird auf beiden Seiten als letzte Antwort auf die Ohnmachtserfahrung zunehmen.

3.3 Notwendiges Bewusstsein für die Wirkung von institutionellen Settings

Am Beispiel der Haasenburg GmbH wurden ethische Risiken von stationären Hilfe- und Unterbringungsformen aufgezeigt. Geschlossene stationäre Hilfeformen sind durch ihre institutionellen Rahmenbedingungen (fehlender Außenbereich, nicht selten besondere Abhängigkeit der Klientel) den Risiken der Entstehung von Verachtungsdynamiken ausgesetzt.

Wo immer stationäre Hilfeinstitutionen eingesetzt werden, sind alle Bemühungen und Maßnahmen, die Institution zu öffnen und die Abhängigkeit der Klientel abzuschwächen, keinesfalls schmückendes Beiwerk zum eigentlichen „Kerngeschäft“, sondern vielmehr elementare Voraussetzung zur Wahrung der Menschenrechte und Menschenwürde, zu denen beispielsweise das Verbot erniedrigender Behandlung oder Strafe (AEdMR § 5) gehört. Zu möglichen Maßnahmen können die Einbettung der Einrichtung in den Sozialraum durch Öffnung für bürgerschaftliches Engagement, die aktive Gestaltung von Bewohnerbeiräten und ganz grundsätzlich die Entwicklung und Kultivierung von Partizipationsstrukturen gehören. Die Wirkungen von institutionellen Settings zu analysieren zeichnet Institutionen aus, die resilient sind gegen Menschenrechts-

verletzungen. Denn wer die Wirkung von institutionellen Settings kennt, kann die Gefahrenstellen der Entstehung von Verachtungsspiralen identifizieren und ihnen konzeptionell entgegenwirken.

Auch andere berufliche Settings außerhalb der stationären Hilfe können Dynamiken des Konflikts, der Ohnmacht und der gegenseitigen Verachtung mit sich bringen. Wenn Klienten und Klientinnen beruflich Handelnden gegenüberstehen, deren Deutungsmacht sie unterliegen und deren Handeln Konsequenzen für ihr Selbstgefühl hat, ist erwartbar, dass verteidigende Reaktionen auftreten werden. Zwangskontexte, Deutungsmacht, Zuteilungsmacht oder Bewertungszusammenhänge können verteidigende Reaktionen bei denen hervorrufen, die sich in diesen institutionellen Settings bewegen (müssen). Diese verteidigenden Reaktionen können wiederum Gegenreaktionen auslösen, die dann in Verachtungsspiralen münden. Es ist folglich ein Bewusstsein von beruflich Handelnden und den Aufsichtsbehörden für die Wirkung von institutionellen Settings vonnöten.

4 Achtung als Haltung

Nachdem die Funktionen des Verachtungsgefühls aufgezeigt und die begünstigenden Faktoren von institutionellen Settings für die Entstehung von Verachtungsspiralen beispielhaft erläutert wurden, soll nun die Auseinandersetzung mit der Haltung der Achtung und der Frage, wie man sich diese aneignen kann, folgen. Wiederum wird auf die von Demmerling und Landweer verfasste Philosophie der Gefühle zurückgegriffen. Sie verweisen auf den inneren Zusammenhang von Haltung und Gefühl. Eine Haltung beinhaltet eine Stellungnahme zu den eigenen Gefühlen. Diese Stellungnahme ist auch mit einer „inneren Arbeit“ verbunden: Eine Haltung erarbeitet man sich, man kann sie bewahren oder auch verlieren. Haltungen können also Gefühle überformen durch Unterdrückung, Modulation oder Lenkung. Gefühle und Gefühlsdispositionen können im Gegenzug auch zu Bestandteilen von Haltungen werden. Sie geben einer Haltung ein Gepräge und verankern diese im Erleben (Demmerling/Landweer 2007: 36–57).

Zusammenfassend wird Achtung in diesem Beitrag als Haltung verstanden, die durch Entschluss ansteuerbar ist. Sie wird also als erlern- und trainierbare habitualisierte Einstellung aufgefasst.

4.1 Die Bedeutung von Gefühlen und Gefühlsdispositionen für die Entwicklung von Achtung als Haltung

Wie erarbeitet man sich also eine Haltung? Die Verankerung einer Haltung erfordert einen erweiterten Rationalitätsbegriff, wie ihn Demmerling und Landweer entwickeln. Gefühle helfen, Haltungen zu verankern und zu verändern. Die Intentionalität von Gefühlen unterstreicht besonders Martha Nussbaum, auf die auch Demmerling und Landweer zurückgreifen. Gefühle sind mit der Überzeugung verbunden, dass Dinge und Menschen außerhalb des eigenen Ichs eine große Bedeutung haben (Nussbaum 1999: 150). Gefühle sind demnach verbunden mit wertender Wahrnehmung (Demmerling/Landweer 2007: 12; Nussbaum 1999: 136). Für Nussbaum sind Gefühle intelligente Formen einer wertenden Wahrnehmung (Nussbaum 1999: 166). Das heißt, Gefühle werden als intentionales, von einem spezifischen Weltbezug strukturiertes Erleben verstanden (Demmerling/Landweer 2007: 28). Sie können auf ihren impliziten Weltbezug hin reflektiert werden und sind Ansatzpunkte für notwendige Modifikationen von Haltungen. Neben der leiblichen und affektiven Betroffenheit, die Gefühle mit sich bringen, enthalten sie auch kognitive und voluntative Anteile (Landweer/Demmerling 2007: 4).

So gesehen, setzt jede kulturelle Modifikation einen gemeinsamen Boden voraus, eine Art Netz von ineinander greifenden und zueinander passenden Stimmungen, Emotionen und Bedeutungen, innerhalb dessen dann die entsprechenden Veränderungen vorgenommen werden. (Demmerling/Landweer 2007: 25)

Die Berücksichtigung von Gefühlen und Gefühlsdispositionen im beruflichen Handeln ist deshalb für die Erarbeitung einer Haltung der Achtung notwendig. Denn die Arbeit an Gefühlen modifiziert auch die Sicht auf die Welt und die Mitmenschen. Demmerling und Landweer betonen, dass kulturelle oder individuelle Modifikationen von Gefühlsdispositionen darauf angewiesen seien, in einer anderen, gegenläufigen Stimmung oder einem anderen gerichteten Gefühl fundiert zu sein – andernfalls könnten sie nicht „greifen“, es ist keine leibliche Betroffenheit von ihnen möglich (Demmerling/Landweer 2007: 25). Am Beispiel der ressourcenorientierten Haltung von Fachkräften der Sozialen Arbeit wird deutlich, wie die Arbeit an Gefühlsdispositionen vorstellbar ist. Ressourcenorientierung als Handlungsprinzip in der Sozialen Arbeit meint, mit den Potenzialen und Motivation der Menschen zu arbeiten. „Nicht mehr Defizite, sondern Ressourcen bestimmen das professionelle Handeln“ (Möbius

2021: 711). In der ressourcenorientierten Haltung verknüpfen sich kognitive und affektive Aspekte. Wertschätzung, die eine affektive Komponente hat, kann entstehen, wenn die Ressourcen eines Menschen in den Blick genommen werden. Das positive Gefühl, das so entsteht, bestärkt wiederum die kognitive Ausrichtung und Planung sowie die Bereitschaft zur Kooperation im beruflichen Handeln mit den Menschen, die man adressiert. Motivation, Kognition, voluntative Anteile und Gefühle können sich so wechselseitig beeinflussen.

4.2 Abwesenheit von Verachtung als Neutralität

Wenn wir also voraussetzen, dass Achtung eine grundlegende Haltung ist, die im beruflichen Handeln gefordert ist und erlernt werden sollte, so stellt sich die Frage, worauf sich diese bezieht.

Demmerling und Landweer arbeiten heraus, dass Achtung, die allen Menschen zukommen soll, zunächst als Abwesenheit von Verachtung zu konzipieren sei. Sie führen den Begriff der „neutralen Einstellung“ an (Demmerling/Landweer 2007: 52). Sie entwickeln dieses Achtungsverständnis in Abgrenzung zu dem von David Hume, der davon ausgegangen sei, dass Achtung mit Minderwertigkeitsgefühlen und Verachtung mit Stolz verbunden sei. Im Gefühl der Liebe sehe Hume die Möglichkeit, sich nicht über oder unter einem Menschen stehend zu sehen (Demmerling/Landweer: 39). Achtung, die sich auf alle bezieht, kann jedoch nicht auf einem Minderwertigkeitsgefühl aufbauen; vielmehr braucht sie eine gegenseitige Anerkennung als gleichwertige Personen.

4.3 Ethische Begründungsfiguren für Achtung als Abwesenheit von Verachtung

Worauf aber bezieht sich dann Achtung, die allen Menschen gleichermaßen zukommen soll? Eine solche Achtung als Abwesenheit von Verachtung kann auf dem Menschenrechtsgedanken fußen. Die Menschenrechte kommen jedem Menschen zu, sie sind unveräußerlich und damit nicht von bestimmten Eigenschaften und Verhaltensweisen des Menschen abhängig (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2015: 426). Kein Mensch muss sich diese verdienen. Folter beispielsweise ist abzulehnen, unabhängig von der Grausamkeit des Verbrechens des mutmaßlichen Täters, ebenso wie jede erniedrigende Behandlung (AEdMR § 5). Legt man die Menschenrechte zu Grunde, gilt die Achtung also jeder Person, unabhängig von ihrem Verhalten, selbst wenn sie dadurch anderen Leid zufügt. Eine Orientierung an den Menschenrechten stützt demnach die Entwicklung dieser „neutralen Einstellung“, weil sie zur Gleichbehandlung verpflichtet. Die Menschenrechte als modernes rechtlich-politisches Konzept

der Gerechtigkeit (Bielefeld 2008: 130) bewegen sich zwischen „Ethik und Recht“ (Sen 2010: 388). Sie erheben Anspruch auf Geltung, selbst wenn sie noch nicht durchgehend und überall in Recht überführt wurden. Amartya Sen versteht sie in diesem Sinne als „moralische Vorhaben“ (Sen 2010: 390), die moralische Ansprüche in Rechte überführen, aber nicht nur auf Gesetzgebung beschränkt sind (Sen 2010: 391).

Dieser in den Menschenrechten enthaltene Anspruch, alle Menschen zu achten, lässt sich auch als eine Forderung an jeden Einzelnen begreifen: Es gilt, sensibel zu sein für die Entstehung von verächtlichen Gefühlsdispositionen, also den Anspruch auf Achtung nicht von individuellen Eigenschaften abhängig zu machen. Demmerling und Landweer verweisen auf das Konzept von Achtung als Rechtsgefühl von Hermann Schmitz, das als Disposition der achtenden Person verstanden wird und zunächst nicht auf Eigenschaften des Gegenübers bezogen ist. Die Achtung wird mit dem Begriff des Rechtsgefühls umschrieben, das drohendes Unrecht vermeiden will. Dieses ist auch durch Zurückhaltung geprägt. Zugleich mit dieser Zurückhaltung verbunden ist aber die Bereitschaft, auf das Geachtete einzugehen:

Achtung leitet dazu an, dem Ausbruch von Gefühlen wie Zorn und Scham vorzubeugen und leistet einen Beitrag zur Wahrung von Rechtszuständen. Schmitz versteht das, was wir „Disposition“ genannt haben und als unpersönlich auffassen, insofern hierbei nicht auf die Besonderheit des Gegenübers gezielt wird, als die Atmosphäre eines Gefühls, das den Menschen bei entsprechender Gelegenheit ergreift und nicht intentional oder zentriert ist. Achtung als Disposition in diesem Sinne sieht Schmitz als eine Atmosphäre an, die verhältnismäßig stabil zu einem Menschen gehört und stets bereit ist, sein affektives Betroffensein zu wecken. Sie ergreift aber leiblich nicht nur mit der Anmutung der Zurückhaltung oder des Zurücktretens, sondern auch mit einem Impuls zur Öffnung im Sinne der Bereitschaft, auf das Geachtete einzugehen. Die Achtung als rechtliches Vorgefühl weist demjenigen, der davon betroffen ist, bei entsprechender Feinfühligkeit den Weg, wie Rechtsstörungen und die daraus hervorgehende Empörung zu meiden sind, und hat so eine zentrale Funktion darin, das labile Gleichgewicht des Rechtszustands zu wahren. Schmitz weist darauf hin, dass gerade im bürgerlichen Recht diese Leistung des Rechtsgefühls, dem Unrecht vorzubeugen, im Vordergrund steht. Dafür sei aber ein „Vorgefühl“ drohenden Unrechts erforderlich, das nicht darauf angewiesen ist, dass das Unrecht eintreffen muss, um gespürt werden zu können, und das nicht erst dann reagiert. (Demmerling/Landweer 2007: 58)

Die von Schmitz als Atmosphäre benannte Haltung umgibt die Person, die eine Haltung der Achtung kultiviert. Dieser Achtungsbegriff stützt sich auf ein demokratisches Grundverständnis, in dem die Gleichwertigkeit der Menschen und das angstfreie Zusammenleben mit dem Ziel der physischen und psychischen Unversehrtheit als Grundlage des Zusammenlebens gilt (Groß et al. 2012: 11). Die Bedeutung der Achtung für diejenigen, die sich diese Haltung aneignen, und auch für die gesellschaftlichen Institutionen betont Avishai Margalit in seinem Werk *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung* (Margalit 1997). Für Margalit kennzeichnet anständige Gesellschaften, dass ihre Mitglieder nicht gedemütigt werden, selbst im Falle, dass sie bestraft werden. Dem liegt die große Bedeutung von Selbstachtung zugrunde (Margalit 1997: 148). Zur Achtung gehöre auch die Anerkennung der grundsätzlichen Zukunftsoffenheit der Menschen (Margalit 1997: 92) und des Gebots, niemanden aus der „Menschheitsfamilie“ auszuschließen (Margalit 1997: 166).

4.4 Reicht ein nicht-persönlicher Achtungsbegriff für berufliches Handeln?

Als theoretisches Konzept, das die Bedeutung der Achtung aller erläutert, ist auch die Anerkennungstheorie von Axel Honneth zu nennen. Gleichzeitig führt seine Theorie auch zur Frage, ob ein nicht-persönlicher Achtungsbegriff für berufliches Handeln ausreicht. Axel Honneth hat in seiner Philosophie der Anerkennung ein dialektisches Konzept der Anerkennung entwickelt. Liebe ist für ihn die erste Stufe der Anerkennung, die in Nahbeziehungen erfahrbar wird. Sie wird gefolgt von der zweiten Stufe der Anerkennung, der Achtung als Rechtsperson, die ohne Ansehen der Person gewährt wird. Die Individualisierung der Liebe und die Egalisierung des Rechts münden dialektisch in die dritte Stufe der Anerkennung. Auf der dritten Stufe der Anerkennung, der Solidarität, erfahren sich die Menschen in der Gesellschaft sowohl als gleichberechtigt, aber auch als individuell wertgeschätzt (Honneth 1994: 151). Erst wenn der Mensch sich in lebensgemeinschaftlichen Nahbeziehungen geliebt, als Rechtsperson geachtet und als Angehöriger einer Gruppe wertgeschätzt sieht, kann er volle Autonomie entwickeln. Egalisierung und Individualisierung werden durch Wertschätzung möglich. Ohne Wertschätzung bleibt die Persönlichkeitsdimension der Würde bedroht (vgl. Honneth 1994: 211). Honneth differenziert zwischen Achtung und Wertschätzung folgendermaßen:

[I]n der „rechtlichen Anerkennung“ (...) kommt zum Ausdruck, daß jedes menschliche Subjekt unterschiedslos als ein „Zweck an sich“ gelten muß, wohingegen die „soziale Achtung“ den „Wert“ eines Individuums hervorhebt, so-

weit er sich in Kriterien der gesellschaftlichen Relevanz intersubjektiv messen lässt. Im ersten Fall haben wir es, so verrät der Gebrauch der kantischen Formel, mit einem universellen Respekt vor der „Willensfreiheit der Person“ zu tun, im zweiten Fall dagegen mit der Anerkennung von individuellen Leistungen, deren Wert sich an dem Grad bemisst, in dem sie von einer Gesellschaft als bedeutungsvoll erfahren werden. Daher verträgt die rechtliche Anerkennung eines Menschen als Person keine weitere Abstufung, während die Wertschätzung seiner Eigenschaften und Fähigkeiten zumindest implizit auf einen Maßstab verweist, anhand dessen ihr Mehr oder Weniger zu bestimmen ist. (Honneth 1994: 180–181)

Nun kann Voreingenommenheit auch die Wahrnehmung von wertvollen Eigenschaften von Menschen verhindern und auch die Entwicklung dieser wertvollen Eigenschaften. Voreingenommene Überzeugungen, zu denen eine einseitig negative Wahrnehmung einer Zielperson durch eine Person gehört, können bewirken, dass die Zielperson sich so verhält, dass diese Überzeugungen anscheinend bestätigt werden (vgl. Ullrich et al. 2023: 79). Das, was über Menschen geglaubt wird, beeinflusst deren Verhalten. Sich selbst erfüllende Prophezeiungen produzieren gerade in Lern- und Entwicklungsprozessen bei den Zöglingen, Schülern und Schülerinnen, Klienten und Klientinnen das, was von ihnen erwartet wird. Im Bereich der Erziehung, der Bildung und der Sozialen Arbeit, in der es um die Entwicklung von Menschen geht, und in der Professionelle mit Menschen interagieren, ist Wertschätzung demnach wichtig, um die Ressourcen eines Menschen wahrzunehmen und die Selbstachtung und Selbstwertschätzung als wichtige Grundlage der Entwicklung von Eigenzielen zu stärken. Das sozialberufliche Veränderungshandeln ist also doch auf die Bereitschaft und die Offenheit zur Wertschätzung angewiesen. Diese Offenheit für Wertschätzung unterstützt die Wahrnehmung von Ressourcen und macht positive Veränderungen wahrscheinlicher. Ein nicht-persönlicher Achtungsbegriff ist eine Grundlage für viele Berufe, sozialberufliches Handeln ist in seinen unterschiedlichen Handlungsfeldern zumeist auch auf Wertschätzung angewiesen.

4.5 Wie ist Achtung lehr- und lernbar?

Welche Folgerungen sind zu ziehen? Zunächst die, dass verächtliche Gefühlsdispositionen in der beruflichen Arbeit immer ein Alarmzeichen sind, nicht nur für ethische, sondern auch für fachliche Defizite! Die Entwicklung von Verachtung kann aus Kränkung und Ohnmachtserfahrungen folgen. Die Erweiterung der fachlichen Handlungsspielräume kann dem entgegenwirken. Wo immer

sich verachtende Gefühle zu verallgemeinerten Gefühlsdispositionen in Teams oder Einrichtungen verfestigen, dürfen sie nicht unhinterfragt bleiben. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und die Kooperationsfähigkeit der beruflich Handelnden und untergraben damit die Urteilsfähigkeit und die Wirkungen von beruflicher Kompetenz. Eine Modifikation der verachtenden habitualisierten Einstellung ist unerlässlich. Fachkräfte, die verachtende Gefühlsdispositionen erleben, sollten dies als Anlass nehmen, um über Weiterentwicklung ihrer Fachlichkeit nachzudenken. Sie sollen dazu in ihrer Organisation entsprechende Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten vorfinden. Gerade in stationären Hilfeformen ist eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit De-eskalationsstrategien als Erweiterung im Handlungsrepertoire und mit deren Standards notwendig.

In der Haasenburg GmbH war die ausschließliche Betonung der Regelmäßigkeit als Grundlage des beruflichen Handelns auch in der Mitarbeiterschaft stark präsent. Es gab sehr viele Regeln, die auch das Personal einschüchterten. Die Atmosphäre unter den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen war nicht frei. Gerade junge Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen suchten sich anzupassen an die Flut der Regeln und waren in ihrem Erziehungsverhalten oftmals rigide, aber auch besonders bestürzt durch die erhobenen Vorwürfe, die zur Untersuchung der Einrichtung führten. Sie betonten, sie hätten doch alles richtig gemacht (Land Brandenburg 2013: 28). In diesem Zusammenhang geht es deshalb um ein Nachdenken darüber, wie organisationale und gesellschaftliche Räume atmosphärisch gestimmt werden können, damit die Erfahrung von Achtung und Wertschätzung von allen, die sich in diesen Räumen bewegen, nicht zuletzt von den Mitarbeitenden erfahren werden können. Stephan Debus und Rolang Posner untersuchen auch deshalb die Erzeugung und Wirkung von Atmosphären im beruflichen Kontext, und zwar im medizinischen Bereich (Debus/Posner 2007). In ihrem Sammelband setzt sich Norbert Schalast mit der empirischen Erfassung des Stationsklimas im psychiatrischen Maßregelvollzug auseinander. Unter dem Begriff des „Stationsklimas“ versteht der Autor das erlebte Gesamt der materiellen, sozialen und emotionalen Bedingungen einer Station, durch die im Laufe der Zeit Stimmung, Verhalten und Selbstkonzept der involvierten Personen beeinflusst werden (Schalast 2007: 233). Als Ziel wird angegeben, der Etablierung von destruktiven Strategien der Situationsbewältigung sowohl von Seiten der Patienten und Patientinnen als auch von Seiten der Mitarbeitenden etwas entgegenzusetzen (Schalast 2007: 245). Wie Atmosphären gestaltet werden können, die die Entstehung von Verachtung nicht befördern, ist demnach eine relevante organisationsethische Frage.

4.6 Achtung und Diversität

Verachtung kann nicht nur durch Ohnmachtserfahrungen entstehen oder durch institutionelle Settings angeheizt werden. Bestimmte Gruppen sind von in der Gesellschaft vorhandenen abwertenden Einstellungen betroffen, die zunächst nicht auf einem interindividuellen Feindschaftsverhältnis beruhen, sondern auf Ungleichwertigkeitsideologien. Diese stellen soziale Ungleichheit her und legitimieren diese. Erscheinungsformen der sozialen Ungleichheit wie Armut und Obdachlosigkeit können wiederum Ungleichwertigkeitsideologien nach sich ziehen, die Armutslebenslagen rechtfertigen. In einer zehnjährigen Langzeitstudie untersuchte die Forschendengruppe um Wilhelm Heitmeyer diesbezügliche Dispositionen in Deutschland und identifizierte ihre Zu- bzw. Abnahme über mehrere Jahre. Dabei wurden folgende gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeiten identifiziert: Rassismus, Sexismus, Homophobie, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Abwertung von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern, von Sinti und Roma, von Menschen mit Behinderungen, von Obdachlosen und Langzeitarbeitslosen (Heitmeyer 2011). Menschenfeindliche Vorurteile werden kraft ihrer Verwurzelung in gesellschaftlich-kulturellen Diskursen und aktuellen Debatten zum festen Bestandteil des vermeintlichen Wissens einer Gesellschaft (Groß et al. 2012: 13). Dabei gilt es anzuerkennen, dass auch die Einstellungen der in der Gesellschaft sozialisierten beruflich Handelnden kulturell und geschichtlich bedingt sind. Zur Berufsethik gehört deshalb auch die Sensibilisierung für Narrative, die bestimmte gesellschaftliche Gruppen im Vergleich mit anderen abwerten und dies pauschal legitimieren (Groß et al. 2012: 11). Zum Abbau dieser Abwertungsmechanismen trägt auch Wissen über Entstehungsbedingungen, Entwicklungen, historische Hintergründe und Funktionen bestimmter Diskriminierungen bei. Selbstreflexion über die eigenen Prägungen von Normalitätserwartungen sind ebenfalls wichtig. Eingebettet werden sollte die Auseinandersetzung in eine Atmosphäre der Ermutigung und der Achtung aller – auch derer, die nicht von Abwertung betroffen sind (Pates et al. 2010: 105).

Die Haltung der Achtung benötigt unter Umständen auch die Modifikation von kulturellen Normalitätsvorstellungen, von denen abzuweichen zu Stigmatisierung führen kann. Auch diese kulturellen Modifikationen bedürfen des Wechselspiels von Kognitionen, Gefühlen und Gefühlsdispositionen. So können kulturell verankerte verachtende Gefühlsdispositionen modifiziert werden und eine Haltung der Unvoreingenommenheit kultiviert werden.

Berufsethik kann sich nicht dem Tatbestand entziehen, dass es gesellschaftliche gruppenbezogene Auf- und Abwertungsmechanismen gibt. Wichtig ist ein

fortwährender Prozess der Distanzierung von Befangenheit als Kernbestandteil eines berufsethisch verantwortlichen Handelns, um Unvoreingenommenheit zu pflegen. Dabei gilt es, auch „eingefleischte“ Fehlschlüsse zu analysieren. Lernen von Achtung bedeutet auch das Verlernen von Ungleichwertigkeitsideologien. Diverse Arbeitsgruppen stärken dabei Perspektivenvielfalt, denn stellvertretende Wahrnehmung hat Grenzen. Eine der Achtung verpflichtete Berufsethik kann sich den Anforderungen einer pluralen Gesellschaft nicht entziehen.

5 Fazit

Dieser Artikel will zeigen, warum die Abwesenheit von Verachtung für berufliches Handeln im Umgang mit Menschen unerlässlich ist. Er setzt dabei zunächst nicht an der ethischen Theorie an, sondern zeigt an einem Beispiel, wie Verachtung berufliche Kompetenz untergräbt. Die Auseinandersetzung mit Achtung als neutraler Einstellung basierte also auf einer negativen epistemischen Grundlage (Joas 2011: 113). Auf dem Hintergrund der schädlichen Wirkungen von Verachtung rückte Achtung als Haltung ins Zentrum der Berufsethik. Berufsethik ist infolgedessen nicht das „i-Tüpfelchen“, das berufliche Kompetenz abrundet, sondern ihr Fundament, auf dem Fähigkeiten, Wissen und Techniken ihre Wirkungen erst entfalten können. Denn mit verachtenden Haltungen gehen eine Reihe von Folgewirkungen einher, so zum Beispiel die Verzerrung der Wahrnehmung und damit einhergehend Fehltritte, sowie die Störung von Kooperationsbeziehungen, auf die berufliches Handeln vielfach angewiesen ist. Motivationsverluste und der Verlust der Fähigkeit zur Selbstkorrektur sowie sozialpsychologische Effekte von sich selbsterfüllenden Prophezeiungen sind demnach Folgewirkungen verachtender Haltungen. Für eine gleichberechtigte, mithin also faire Behandlung ist auch die Abwesenheit von Verachtung eine notwendige Basis.

Die Herausforderung besteht darin, so mit beruflichen Belastungs- und Grenzerfahrungen umzugehen, dass die möglicherweise entstehenden verachtenden Gefühlsdispositionen in einem Prozess der Selbstkorrektur kritisch hinterfragt werden und wieder in eine Haltung der Achtung und der Unvoreingenommenheit hineingefunden wird. Dem für berufliches Handeln notwendigen Rückgriff auf Berufserfahrung an die Seite gestellt werden muss die Bewegung hin zur Unvoreingenommenheit, die die eigenen Verhaltenserwartungen an das Gegenüber in Frage stellt und automatische Zuschreibungen hinterfragt. Die Berufsethik steuert hier die entsprechenden Kognitionen bei, die durch die Modulation von Gefühlen und Arbeit an Gefühlsdispositionen

ergänzt wird. Einige ethische Ansätze, mit denen Achtung für alle plausibel gemacht werden kann, sind genannt worden. Achtung wird dabei verstanden als eine durch Entschluss ansteuerbare, erlern- und trainierbare habitualisierte Einstellung. Diese Einstellung wird durch ein Wechselspiel von Gefühlen, Gefühlsdispositionen und der Arbeit an Gefühlsdispositionen und Kognitionen erworben.

In diesem Prozess der Erarbeitung einer Haltung der Achtung geht es auch um die Entstehung eines „selbstkritische[n] ‚Sound[s]‘“ im Sinne von „Auch wir können uns täuschen“ (Land Brandenburg 2013: 41). Ein solcher selbstkritischer Sound befähigt zu einem denkerischen Umgang mit beruflichen Erfahrungen und zur Arbeit an Gefühlsdispositionen (Gutknecht 2021). Das Ziel ist eine Haltung, in der beruflich Handelnde zwar an ihre Erfahrung anknüpfen, aber sich auch von ihren Vorannahmen distanzieren können und bereit sind, immer wieder neu die Unvoreingenommenheit zu suchen.

Literatur

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEdMR).

Bielefeld, Heiner (2008): Menschenrechtlicher Universalismus ohne eurozentrische Verkürzung. In: Nooke, Günter/Lohmann, Georg/Wahlers, Gerhard (Hrsg.): *Gelten Menschenrechte universal? Begründungen und Infragestellungen*. Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder, S. 98–141.

Debus, Stephan/Posner, Roland (2007): *Atmosphären im Alltag. Über ihre Erzeugung und Wirkung*. Bonn: Psychiatrie Verlag.

Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge (2007): *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. Weimar: J. B. Metzler.

Deutsches Institut für Menschenrechte/Europarat/Bundeszentrale für politische Bildung/Zentrum für Menschenrechtsbildung der pädagogischen Hochschule Luzern (Hrsg.) (2015): *Kompass. Handbuch für die Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*.

Goffman, Erving (2010): *Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität*. Berlin: Suhrkamp.

Goffman, Erving (2014): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Berlin: Suhrkamp.

Groß, Eva/Zick, Andreas/Krause, Andrea (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, 16–17, S. 11–18.

Gutknecht, Thomas (2021): *Mut und Maß statt Wut und Hass. Ressentiments angemessen begegnen und Verantwortung übernehmen*. Berlin: Springer.

- Heitmeyer, Wilhelm (2011): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Joas, Hans (2011): Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Berlin: Suhrkamp.
- Land Brandenburg, Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (2013): Bericht und Empfehlungen der unabhängigen Kommission zur Untersuchung der Einrichtungen der Haasenburg GmbH. Potsdam.
- Margalit, Avishai (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin: Alexander Fest.
- Möbius, Thomas (2021): Ressourcenorientierung. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Theresia Wintergerst (Hrsg.): Kreft/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit. 9. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pates, Rebecca/Schmidt, Daniela/Karawanskij, Susanne/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rawls, John (2020): Justice as Fairness. Gerechtigkeit als Fairness. Übers. und hrsg. von Corinna Mieth und Jacob Rosenthal. Ditzingen: Reclam.
- Schalast, Norbert (2007): Problemaspekte des Stationsklimas im psychiatrischen Maßregelvollzug und Entwicklung eines Beurteilungsbogens. In: Debus, Stephan/Posner, Roland (Hrsg.): Atmosphären im Alltag. Über ihre Erzeugung und Wirkung. Bonn: Psychiatrie-Verlag, S. 233–247.
- Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: C. H. Beck.
- Ullrich, Johannes/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.) (2023): Sozialpsychologie. 7. Auflage. Berlin: Springer.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Tobias Ballenweg ist Kriminaloberkommissar am Polizeipräsidium Einsatz der Polizei Baden-Württemberg, Direktion Spezialeinheiten.

Dr. Lea Chilian ist Oberassistentin am Institut für Sozialethik des Ethik-Zentrums der Universität Zürich.

Dr. Jochen Gimmel ist selbstständig im Bereich der Weiterbildung und Wissensorganisation. Bis 2021 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim SFB 1015 „Muße“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und Lehrbeauftragter für Berufsethik an der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg.

Dr. Ralf Glitza ist Studienrat in Abordnung am Institut für Philosophie I und Institut für Germanistik der Ruhr-Universität Bochum und Lehrer für die Fächer Philosophie, Praktische Philosophie und Deutsch. Zuvor war er Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes in der Volksrepublik China an der Tongji-Universität in Shanghai sowie an der Guangdong University of Foreign Studies.

Dr. Ruth Großmaß ist Professorin emerita für Sozialphilosophie und Ethik an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Dr. Emanuel John ist Dozent für Ethik an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Abteilung Duisburg.

Dr. Kristján Kristjánsson ist Professor of Character Education and Virtue Ethics an der School of Education der University of Birmingham und Deputy Director des Jubilee Centre for Character and Virtues.

Sonja Lehmeier, M.A., B.A., ist Pflegewissenschaftlerin und Pflegepädagogin, Referentin für Bildung am Diakonischen Institut für Soziale Berufe und Lehrbeauftragte der Hochschule Esslingen.

Patrick Maisenhölder, M.A., ist Akademischer Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Annette Riedel, M.SC., ist Professorin für Pflegewissenschaft und Ethik in der Pflege und der Pflegebildung an der Hochschule Esslingen und seit 2020 Mitglied im Deutschen Ethikrat.

Dr. Peter Schröder-Bäck ist Professor für Ethik und Soziologie an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln.

Dr. Norbert Steinkamp ist Professor für Theologisch-ethische Grundlagen sozialprofessionellen Handelns an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Dr. Michael Vollstädt ist Koordinator der Jungen Akademie für Nachhaltigkeitsforschung am Freiburg Institute for Advanced Studies der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Dr. Johanna Wagner ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für ethische Bildung und Seelsorge in der Polizei NRW am Landesamt für Ausbildung, Fortbildung und Personalangelegenheiten der Polizei Nordrhein-Westfalen.

Dr. Martin Wallroth ist Professor für Ethik in der Sozialen Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster.

Dr. Tom Wellmann ist Juniorprofessor für Praktische Philosophie und ihre Didaktik am Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Dr. Theresia Wintergerst, M.A., Dipl.-Sozialpäd., ist Professorin für Werte, Normen und Sozialpolitik an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Würzburg-Schweinfurt.

Sachregister

- Abwertung / abwerten 36, 248, 252, 264f.
- Achtung 13, 21, 45f., 48, 55, 99, 180, 182, 213, 247, 251, 257–266
- Aide-mémoire s. Erinnerungshilfe
- Akademie / akademisch 17, 66, 85, 90, 98, 105, 118, 145, 160, 165, 171, 191f., 194, 196, 200, 203ff., 214, 216ff., 221, 268
- Alltag / alltäglich 15, 21, 28, 31, 49, 52f., 55, 85f., 92, 95, 151f., 229f., 231, 235–238, 242–244
- Aneignung / aneignen 28, 31, 33, 49, 75, 191f., 194, 196, 257, 261
- Anerkennung 43, 97, 152, 157, 259, 261f.
- Anforderung 9f., 17ff., 21f., 39, 90, 101, 106, 114, 119, 132, 154–159, 197, 209f., 215, 218, 225, 241, 265
- Anwendung; Anwendungsethik / angewandte Ethik; Anwendungswissen 26f., 34, 45, 48f., 105, 108, 127, 140, 155, 158, 174, 176, 178, 185, 188, 194, 203, 231, 241
- Aporie / aporetisch 15, 43–48, 51ff., 55f., 58f.
- Argument / Argumentation / argumentieren 12–18, 23, 28, 33, 48, 51, 63, 71, 80, 90, 94f., 111, 122, 132, 136–140, 160f., 163ff., 176, 194, 198, 201f., 216f., 221f., 224, 230
- Arzt / ärztlich 32, 84, 172, 177, 200f., 240–243
- Atmosphäre / atmosphärisch 160, 260f., 263
- Aufklärung 28, 101, 182, 215
- Ausbildung / Auszubildende / ausbilden 7f., 12ff., 21, 34f., 50, 53, 84f., 90, 98, 106, 115f., 119, 122, 126–130, 145, 149–154, 156–160, 162, 164f., 168, 228, 244, 269
- Autonomie / autonom 15, 32f., 51, 72f., 88, 121, 157, 168, 180, 182f., 215, 220, 223ff., 261
- Belastung; Belastungserleben 12, 19, 22, 53, 99, 115, 150f., 156, 163f., 166ff.
- Bildungsangebot 12, 16, 20, 126f., 213, 221–225
- Böses / böse 52f., 72, 77
- Charakter 15, 19, 21, 43, 46, 48f., 53, 55, 59, 65, 68, 76, 97, 107, 111, 115, 119, 123, 158, 211, 223, 228, 236f., 239, 241, 243f.
- Charity 87
- Compliance 23, 104, 123, 126
- deduktiv 34
- Deliberation / deliberativ 13f., 88, 132, 191–194, 196–206

- Deontologie / deontologisch 18, 58,
70, 73f., 104f., 108, 123, 176, 184,
186f.
- Demokratie / demokratisch 23, 63, 84,
88, 98, 100, 213f., 223, 261
- Diensteid 213
- Dialektik / dialektisch 204, 261
- Dialog / dialogisch 64, 68, 116, 136,
194
- Direktive 153
- Diskurs / diskursiv 10, 14, 18ff., 27, 37,
63–66, 68f., 74f., 78, 80, 84, 161,
165, 200, 216, 264
- Disposition 19, 93, 230, 251f., 260,
264
- Effizienz; Effizienzorientierung 59, 104,
178, 180, 233
- Eklektizismus 176
- Emotionen 10, 18–21, 26, 35–39, 93f.,
114, 117, 120, 128, 156, 194, 247,
251, 257–260, 263ff.
- Empathie / empathisch 64, 157f.
- Enkulturation 65
- Entlastung / entlasten 21, 23f., 49, 152,
158, 164f., 203, 223f.
- epistemisch 15, 43f., 48, 51f., 56
- Ethos 18, 22, 48f., 83, 92, 95, 98f.,
115, 211, 240f.
- Erinnerung 22, 78
- Erinnerungshilfe 22, 178, 180ff., 184f.,
188
- Erziehung / erziehen;
Erziehungswissenschaft 24, 84ff.,
89, 100, 104, 116, 123, 223, 262
- Existenz 52, 78, 219
- Experte / Expertise 15, 33, 85, 95,
104f., 107, 117, 149, 166, 194,
196, 199ff., 215, 218
- Fachwissen / Fachkenntnis 34, 87, 90,
94, 163, 216, 218
- Fallberatung; Fallbesprechung 13, 19,
22, 92, 159f., 165, 193f., 199–205,
246
- Fiktion / fiktiv 76, 205, 241
- Format 7f., 13, 149, 151, 153, 158ff.,
171, 175
- Fortbildung 9, 12f., 20, 53, 209–212,
214, 216, 218, 220ff., 224, 226
- Fortschritt 85, 118, 136, 214f.
- Gefahr 52, 120f., 221, 229, 244, 254
- Gefühle s. Emotionen
- Gefühlsdisposition 13, 20f., 247f.,
252f., 257f., 263–266
- Geltung / Geltungsanspruch 23, 45, 64,
93–96, 110, 260
- Gerechtigkeit / gerecht 32f., 37, 43,
63, 71, 87, 93, 95f., 99, 113, 180,
187, 214f., 218ff., 222, 225, 231ff.,
239, 260
- Gesetz / gesetzlich 78, 86, 89f., 92, 94,
129, 154, 213
- Gespräch 31ff., 67, 110, 127, 168
- Gewalt 86f., 89, 97f., 101f., 128, 147,
187
- Gewaltmonopol 127, 145, 209, 213f.,
216
- Gewissen; Gewissenhaftigkeit 106, 183
- Glaube / glauben 42, 68f., 140
- Glück / glücklich 48f., 71, 105
- Hermeneutik / hermeneutisch 28, 32,
69, 204
- Ideal 48, 73, 104, 112f., 122, 244f.
- Identität 21, 79, 113, 116, 122, 198,
202, 206
- Individuum 58, 222, 256, 261
- Impuls; Impulskontrolle 80, 133, 136,
207, 255, 260
- Indifferenz 52f.
- induktiv 34, 48, 173
- Inkompetenz 44, 59

- Inklusion 99, 107
- intellektuell 11, 21, 75, 104, 110f.,
113, 119ff., 135
- Intuition; intuitionistisch 10, 14, 18ff.,
93f., 132f., 135, 150, 162f.
- Involvierung / involvieren 12, 20, 25f.,
28, 30, 32ff., 36, 38ff., 42, 157,
162, 174, 251, 253, 263
- Interkulturalität / interkulturell 16, 23,
63–67, 73–76, 78f.
- Intervention 89f., 116ff., 121, 180, 194
- Irritation 55, 133, 149, 156, 165, 175,
179
- Jugendliche / jugendlich 242, 248ff.,
253ff.
- Kasuistik 63
- Kodex 151
- Kognition / kognitiv 65, 113, 121, 134,
137, 198, 213, 221, 229, 237f.,
258f., 264ff.
- kohärent; kohärentistisch 69, 176
- Komplexität 28, 59, 113, 128, 142,
151, 154, 162, 166, 173f., 241
- Konflikt; Konfliktfähigkeit 12, 19, 24,
31f., 51, 56ff., 90, 92f., 95–99,
114, 127, 150f., 153, 156, 162,
168, 172, 174, 182, 184f., 187,
255, 257
- Kontroverse / kontrovers 10, 19, 79, 91,
95, 150, 153, 162, 165, 173
- Kultivierung / kultivieren 18, 24, 104,
113, 117f., 121, 123, 193, 197,
230, 244, 256, 261, 264
- Kunst 94
- Lebenswelt / lebensweltlich 11, 35, 76,
85ff., 89, 95, 140, 241
- Leid 77, 141, 258
- Lehre / Lehren; Lehrkraft / Lehrperson /
Lehrer / Lehrende 8–12, 15ff.,
21, 25f., 28f., 34, 40, 51, 64, 69,
92, 98, 103–124, 127, 130, 150f.,
156f., 159, 162, 165f., 173, 191f.,
194ff., 200, 203–206, 210, 215,
217f., 220–225
- Logik / logisch 48, 55, 75f., 128, 241
- Machtposition 209, 222
- Management / managerial 44, 56, 59
- Medizin 8, 87, 103, 106, 111f., 119,
126, 160, 165, 172, 174, 177f.,
192, 240
- Menschenrecht; Menschenwürde 52,
55, 88, 180, 187, 198, 211, 213,
221, 256, 259ff.
- Metaethik / metaethisch 15, 19, 200,
219
- Metakompetenz 26, 30f., 33, 39f.
- Metaphysik / metaphysisch 69, 71f.,
74f.
- Metatugend 21
- Moderation / moderieren / Moderator
165, 201f.
- Militär 8, 112
- Motivation 27, 52, 111f., 212, 258f.
- Narrativ 35, 67, 74, 197, 264
- Neutralität / neutral 247, 252, 259, 265
- Normalität / normal 58, 100f., 135,
154, 255
- Nutzen 10, 129, 180, 250
- Ohnmacht; Ohnmachtserfahrung 181,
251, 256f., 262, 264
- Ökonomie / ökonomisch s. Wirtschaft
- ökologisch 149
- Partizipation / partizipieren / partizipativ
153, 158
- Performanz / performativ 15, 43f.,
47ff., 51, 104, 113, 155, 157,
217f., 225
- Perspektive 12, 18f., 27, 37, 39, 63, 65,
67ff., 71, 75ff., 84, 88, 108, 128,
131f., 137, 144, 157, 160, 163,

- 165f., 176, 185, 204, 209, 215,
219f., 223, 235, 244f.
- phänomenologisch 91, 204
- Phronesis 18, 20f., 44, 47, 94, 103–
108, 110–123
- Poesis 13, 228–235, 237–240, 243,
245
- polylogisch s. Dialog
- Präkonzepte 74
- Praxisbezug 10–14, 47, 49
- Public Health 14, 172, 177f., 185, 188
- rational; rationalistisch 10, 14, 18–21,
36, 75, 78, 105, 131ff., 135, 144,
161, 173, 194
- Reasoning 20, 91ff., 109
- Recht / rechtlich; Rechtfertigung /
rechtfertigen 14, 19, 51f., 70f., 73,
96, 98, 100, 104, 126, 128, 174,
180–182, 204, 209, 215, 229, 241,
243, 259–262, 264
- Reflexion / reflexiv / reflektieren 12ff.,
17, 20f., 25–40, 43f., 53f., 56,
58f., 63ff., 68f., 73, 75f., 78f.,
87–90, 92, 95f., 99f., 115, 117,
120, 126–130, 132, 134f., 140,
144f., 149f., 153, 158, 160–166,
168, 172, 174f., 178, 181, 184,
191–199, 201–205, 209, 214,
219–225, 253, 164
- Religion / religiös 64, 68, 71, 74, 86, 88
- Resilienz / resilient 58f., 152, 157,
166f., 256
- Ressource 17, 20, 57, 90, 93, 95, 98,
134, 149, 157, 172, 183, 220,
258f., 262
- Schuld / schuldig 64, 93, 252
- Seele / seelisch 23, 55, 70f., 223
- Seelsorge 8, 11f., 30–33, 39
- Selbstbestimmung / selbstbestimmt;
Selbstbewusstsein; Selbstformung;
Selbstkritik; Selbstreflexion s.
Reflexion; Selbstverständnis;
Selbstwirksamkeit 9f., 12, 21f.,
48f., 51, 55, 65, 79, 84, 96, 151f.,
155f., 158, 163, 165f., 174, 180,
215, 228, 244f., 252,
- Sensibilität / Sensibilisierung, ethische /
moralische 20, 22, 25f., 29,
33f., 38ff., 54, 58, 64, 76, 115,
150–153, 158f., 162f., 166, 201,
212, 264
- Sicherheit 86, 89, 126, 135, 167, 211
- Sitte / sittlich 26, 29, 36, 69, 71, 73f.,
223
- Situation / situativ 17, 23, 29, 90, 128,
151ff., 155, 157, 161–164, 167f.,
222
- Skepsis / skeptisch 49, 68, 71, 130,
203, 210, 250
- Soziale Arbeit 8, 10f., 13, 51f., 66,
83ff., 87ff., 92, 99f., 167, 192,
197f., 204, 228f., 236–244
- Sozialtechnologie 228–246
- Sprache 29, 66, 78, 91, 115, 118, 165,
184, 251
- stationär 11, 23, 256f., 263
- Stimmung 253, 258, 263
- streiten 250
- Streitkräfte s. Militär
- Supervision 12f., 15, 23f., 43–59, 92,
95, 253
- Studium; Studierende 9f., 13, 19, 25,
51f., 85, 89, 119, 129f., 132, 135,
140, 142, 145, 183f., 191f., 196ff.,
200, 203–206, 214, 243
- Systemtheorie / systemtheoretisch 49,
53, 55, 56, 86
- Teleologie 74
- Theologie / theologisch 11, 15, 25f.,
28f., 36, 38

- Training 194, 206
translational s. Übersetzung
Tugend; Tugendethik 18, 27, 40,
104–123, 147, 175, 185–188, 217,
228–229, 236–245
Überforderung 43, 49, 54–55, 58, 67,
116, 255
Übersetzung 49, 69f., 177, 193, 199,
212
Ungerechtigkeit / ungerecht s.
Gerechtigkeit
Unsicherheit 22, 57, 71, 150f., 156,
164
Urteilsfähigkeit / Urteilskompetenz /
Urteilsvermögen 19, 44, 76, 111,
200, 211, 251, 263
Utilitarismus / utilitaristisch 18, 46, 58,
71, 74, 104f., 176, 184, 218
Verachtung 21, 247–266
Verantwortung / verantworten /
verantwortlich 15, 28f., 33, 39, 48,
51, 73ff., 87f., 90, 104, 121, 144,
151–154, 167f., 183, 193, 196,
201f., 211, 220, 226, 265
Vernunft / vernünftig 36, 131, 133f.,
239
Verständigung 64, 76, 192
Vorbild 88, 116, 120, 123, 200
Vulnerabilität / vulnerabel 126, 152,
158, 163, 167, 180, 216
Weisheit 18, 103–123
wertvoll 17, 24, 110, 127, 162, 262
Wirtschaft / wirtschaftlich 65, 67ff., 71,
75, 79, 95, 174
Würde s. Menschenwürde
Zwang / zwingen 57, 101, 180, 183
Zweifel / zweifeln s. Skepsis

Das Fach Ethik ist an Hochschulen, die für Berufsfelder wie Pflege, Medizin, Soziale Arbeit und Polizei ausbilden, inzwischen fest etabliert. Auch in anderen Bereichen der Berufswelt spielt ethische Bildung eine immer größer werdende Rolle. Der Band widmet sich angesichts dieser Entwicklung einer wissenschaftlichen Diskussion der Aufgaben, Ziele und Inhalte des Fachs Ethik in der beruflichen Bildung. In den Beiträgen werden, auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Spannungsfelder, sowohl die besonderen Perspektiven verschiedener Berufe berücksichtigt sowie gemeinsame Grundsatzfragen identifiziert und bearbeitet.

Die Herausgeber:

Jun.-Prof. Dr. Tom Wellmann, Institut für Philosophie und Theologie,
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Dr. Emanuel John, Dozent für Ethik und Interkulturelle Kompetenz,
Institut für Geschichte und Ethik der Polizei und öffentlichen
Verwaltung, Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung
Nordrhein-Westfalen

ISBN 978-3-8474-2761-2



www.budrich.de