

Chilian, Lea

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

Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 25-42. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Chilian, Lea: "Was hab' ich damit zu tun?". Zur Bedeutung der Reflexion moralischer Involvierung in der ethischen Bildung - In: Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 25-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318284 - DOI: 10.25656/01:31828; 10.3224/84742761.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318284>

<https://doi.org/10.25656/01:31828>

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-Licence: <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

„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:innen-willen 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, konfliktierenden 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.