

Wagner, Johanna

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

Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 209-227. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Wagner, Johanna: Unterwegs als Ethik-Scout. Ethische Bildung in der Fortbildung der Polizei - In: Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 209-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318370 - DOI: 10.25656/01:31837; 10.3224/84742761.11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318370>

<https://doi.org/10.25656/01:31837>

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

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 eingehengt, 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 angeeignetes 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.