

**Bachelor-Arbeit
Sozialpädagogik
TZ 2012-2016**

Gioia Zeller

Ethische Frage im Berufsalltag - was nun?

Reflexionsrahmen zur Lösung ethischer Konflikte in der Sozialpädagogik

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2016 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2016

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In der vorliegenden Arbeit mit dem Titel „Ethische Frage im Berufsalltag, was nun? Reflexionsrahmen zur Lösung ethischer Konflikte in der Sozialpädagogik“ stehen ethische Auseinandersetzungen im Rahmen der Sozialpädagogik im Fokus. Ziel der Autorin (Gioia Zeller) ist es, Fachleuten einen Reflexionsrahmen zu geben, um ethischen Problemstellungen nachzugehen. Basierend auf der Koexistenz von Berufsethik, persönlichen Werthaltungen und gesellschaftlichen Normen soll aufgezeigt werden, wie mit einer Konfliktsituation umgegangen werden kann. Es stehen jene Situationen im Fokus, in denen es zu ethisch moralischen Auseinandersetzungen im sozialpädagogischen Arbeitsalltag kommt. In Anbetracht des heute vorherrschenden Wertpluralismus ist es sehr geläufig, dass eine gemeinsame Wertebasis innerhalb einer Institution bzw. eines Teams erstmals geschaffen werden muss und es dabei zu Wertekonflikten oder Dilemmata kommen kann. Mithilfe eines diskursethischen Verfahrens namens EPOS wird ein Handlungsvorschlag für solche Fälle erläutert. Gleichzeitig wird aufgezeigt, welche Kompetenzen seitens Professionellen in solchen Situationen notwendig sind.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Hinführung	6
1.2	Motivation	6
1.3	Fragestellung	7
1.4	Ziele der Arbeit	7
1.5	Aufbau der Arbeit	8
2	Einführung in die Grundbegriffe und Theorien	9
2.1	Ethik	9
2.2	Moral	10
2.3	Werte und Normen	12
2.3.1	Wert	12
2.3.2	Norm	12
2.4	Arten der Ethik	15
2.5	Die Gesellschaft zwischen Werteverfall und Ethikboom	16
2.6	Fragen der Moral – ethische Problemsituation	18
2.6.1	Moralische Streitfragen	18
2.6.2	Dilemmasituation	19
3	Normative Grundlagen der Profession	21
3.1	Definition von Sozialer Arbeit	21
3.2	Berufsethik	21
3.3	Fokus Sozialpädagogik – berufsspezifische ethische Herausforderungen	22
3.4	Fallvignette	24
4	Diskurs- und Verfahrensethik	25
4.1	Diskursethik nach Jürgen Habermas	26
4.2	Diskursethischer Ansatz in der Sozialpädagogik	27
4.2.1	EPOS – Ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich	27
5	Die Professionellen der Sozialpädagogik im Fokus	31
5.1	Kompetenzen	31
5.1.1	Selbstkompetenzen	31
5.1.2	Sozialkompetenz	34
5.1.3	Fachkompetenz	36
5.1.4	Methodenkompetenz	37
5.2	Struktur	38

6	Grenzen der ethischen Auseinandersetzung	40
6.1	<i>Die Eskalationsstufen nach Friedrich Glasl.....</i>	<i>40</i>
6.2	<i>Einsatzbereich eines diskursethischen Verfahrens im Stufenmodell.....</i>	<i>42</i>
7	Fazit.....	43
7.1	<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>43</i>
7.2	<i>Antwort auf die Fragestellung.....</i>	<i>45</i>
7.3	<i>Ausblick.....</i>	<i>47</i>
8	Quellenverzeichnis	48

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Begriffe im Überblick (Quelle: Eigene Darstellung).....	9
Abbildung 2:	Übersicht über die Ethik (Quelle: Schmid, 2011, S.32).....	15
Abbildung 3:	Definitionselemente eines Konflikts (Quelle: Glasl, 2004, S.24).....	36
Abbildung 4:	Eskalationsstufen nach Glasl (Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Glasl, 2004, S.131)	42

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bedürfnishierarchie (Quelle: Schmid, 2011, S.38)	12
Tabelle 2:	Sphären von Werten und Normen (Quelle: Schmid, 2011, S.36)	13
Tabelle 3:	Vier Phasen des EPOS Modells (Quelle: Schmid, 2011, S. 81)	29
Tabelle 4:	In Konflikt geratende Ebenen (Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von Schmid, 2011, S.78)	30
Tabelle 5:	Die Grundannahmen der Konfliktfähigkeit zwischen Konfliktscheu und Streitlust (Quelle: Glasl, 2004, S.13).....	35

1 Einleitung

1.1 Hinführung

Ethik ist in. So sind heute sogar Novartis, Nestlé oder UBS mit Ethikabteilungen ausgestattet, aber auch die kleinen Unternehmen wissen sich, wie es Lotta Suter (2016) ausdrückt, mit einem „blickdichten Mantel aus sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit“ auszurüsten (S.23). Wie sieht es denn mit Ethik in der Sozialpädagogik aus? Tagtäglich begegnen den Fachpersonen ethische Fragen, die es mal mit weniger und mal mit mehr Ressourcen anzugehen gilt. Nicht zu verschweigen sind dabei die aktuellen Herausforderungen einer zugleich individualisierten als auch pluralistischen Gesellschaft, in der eine Vielzahl an Orientierung möglich ist. Ein Labyrinth an Werten und Normen, das auch unter dem Dach der Berufsethik und der Menschenrechte nicht immer eindeutige Wege zulässt. In meiner Bachelorarbeit möchte ich jenen Situationen auf den Grund gehen, die uns vor ethische Probleme stellen. Ich verstehe darunter Situationen, in denen die Frage nach dem moralisch richtigen Handeln im Sinne der Profession uneindeutig ist. Eine Auseinandersetzung ist notwendig, es stellt sich aber die Frage nach der Art und Weise. So möchte ich eine Handlungsmöglichkeit aufzeigen, welche eine Herangehensweise an ein ethisches Problem deutlich macht. Im Rahmen des diskursethischen Verfahrens namens „Ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich“ (EPOS) wird dies näher betrachtet. Mein besonderes Augenmerk gilt dabei den Professionellen selber. Was braucht es seitens Fachpersonen, um einer solchen Situation gerecht zu werden? Welche Kompetenzen sind gefordert seitens Professionellen und welche Rolle spielen aber auch strukturelle Bedingungen?

1.2 Motivation

Ganz grundsätzlich ist mir in Anbetracht der menschenrechtsverletzenden und dies im Rahmen Sozialer Arbeit vorgefallenen Ereignisse wie der Geschichte der Verdingkinder sehr beeindruckend im Gedächtnis. Beeindruckend im Sinne, dass eine solch landesweite, von Gesellschaft und Behörde geduldete Praxis sich manifestieren konnte. Aber auch Situationen aus meiner bisherigen Berufspraxis brachten mich und das Team dazu, ausgiebig über verschiedene Handlungsoptionen, Werte und Normen zu diskutieren, sie auszulegen, zu hinterfragen und von einer anderen Perspektive zu betrachten. Umso wichtiger scheinen mir die stets kritischen und differenzierten Herangehensweisen und Wahrnehmungen seitens Professionellen, damit ethisch vertretbare Soziale Arbeit passiert.

In meiner bisherigen sozialpädagogischen Praxis bin ich mehrmals vor Problemsituationen gestanden, die im Team zu kontroversen Diskussionen führten. Es wurde mir klar, dass es dabei meistens weder um sachliche Wissensdifferenzen noch um methodische Fachdiskussionen ging, sondern um Fragen der Ethik. So hatte Person A eine Vorstellung von berufs-

moralisch richtigem Handeln, Person B jedoch eine komplett andere. Und dies, obwohl doch beide Personen dasselbe studiert hatten, unter dem Dach der Profession handeln und sich in derselben Rolle als Professionelle der Sozialpädagogik sehen. Es wird in der vorliegenden Arbeit ein fiktives Beispiel aus der Praxis geschildert, welches deutlicher macht, wie so eine Situation aussehen könnte. Diese Auseinandersetzungen dann nicht als nicht zu veränderbares Faktum und die Problemsituation als unlösbar stehen zu lassen, wurde mir zum Anliegen. Es stellte sich die Frage nach der Art und Weise eine solche berufsethische Frage zu verfolgen, welcher ich in der vorliegenden Arbeit nachgehe. Zudem hat mich die Thematik rund um Ethik schon seit Anfang des Studiums interessiert. Dass es eben in der Diskussion um moralisch richtiges Handeln nicht das absolute „Richtige und Falsche“ gibt, sondern ein breit abgestützter und strukturierter Meinungs-austausch die Grundlage für eine Entscheidung ist, finde ich spannend. Mich interessieren neben den individuellen Aspekten und diskursethischen Verfahren auch die strukturellen Bedingungen, welche ersteres möglich machen.

1.3 Fragestellung

In dieser Arbeit wird der Fragestellung nachgegangen, wie Fachpersonen der Sozialpädagogik eine berufsethische Problemsituation angehen können, welche Kompetenzen dabei nützlich sind und inwiefern institutionalisierte Strukturen dafür gegeben sein sollten.

1.4 Ziele der Arbeit

Als Basis soll der Leserin und dem Leser klarer werden, um was es in der Ethik geht und weshalb sie in der Sozialen Arbeit Raum einnimmt. Nicht selten hört man während der Ausbildung Aussagen wie „Ethik nein Hilfe, bleibt mir damit fern!“ mit der Begründung, dass Ethik sich auf eine unendliche Diskussion ohne klare Antwort beschränke. Die Diskussionen, welche nicht nach fünf Minuten erledigt sind, gehören zu ethischen Auseinandersetzungen. Dass diese aber wichtig, interessant und professionell sind, soll in dieser Arbeit aufgezeigt werden. Die vorliegende Arbeit soll Professionellen der Sozialpädagogik einen Reflexionsrahmen geben, wie sie in ethischen Problemsituationen vorgehen können und welche Kompetenzen sie dafür aktivieren sollen. Die vorliegende Arbeit soll dazu anregen, sich mehr ins Bewusstsein zu rufen, was denn eine ethische Situation ist, was sie bedeuten kann und dass es sich lohnt, Zeit für deren Bearbeitung zu investieren. Es soll eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik stattfinden. Zudem soll die vorliegende Arbeit darauf aufmerksam machen, wie wichtig institutionalisierte Gelegenheitsstrukturen für eben diese ethischen Auseinandersetzungen sind und dass Institutionen dafür sorgen sollten, diese zur Verfügung zu stellen.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit einem theoretischen Teil. Im ersten Kapitel werden Grundbegriffe rund um die Thematik einer ethischen Auseinandersetzung erklärt. Dabei handelt es sich um Andeutungen dieser doch sehr komplexen Begriffe, ansonsten würde der Rahmen gesprengt. Auch wird ein kurzer Abriss der aktuellen Situation im Hinblick auf Werte und Normen in der Gesellschaft gemacht, der die Wichtigkeit eines Verfahrens bei einer ethischen Problemlösung verdeutlicht. Das Kapitel schliesst mit der Erläuterung, was denn überhaupt eine ethische Problemsituation zu dieser macht.

Im darauf folgenden Kapitel wird der Rahmen enger gesteckt und die normativen Grundlagen der Profession Sozialer Arbeit stehen im Zentrum. Insbesondere gilt das Augenmerk der Sozialpädagogik und ihren spezifischen berufsethischen Herausforderungen. Anhand eines Fallbeispiels aus der Praxis wird dies veranschaulicht.

Die Diskursethik nach Jürgen Habermas und deren praktische Anwendung in Form des EPOS von Paul Gmünder, Gerhard Ruff, Lisa Schmuckli und Peter A. Schmid sind Inhalt des dritten Kapitels.

Im vierten Kapitel liegt der Fokus auf den Fachpersonen und ihren Kompetenzen, die für eine Bearbeitung einer ethischen Problemsituation von Nutzen sind. Es wird auf die Selbst-, Sozial- Fach- und Methodenkompetenzen eingegangen. In einem weiteren Schritt werden die strukturellen Bedingungen, welche eine konstruktive Lösungsfindung ermöglichen, genauer erläutert.

Abschliessend werden im Kapitel fünf die Grenzen eines solchen diskursethischen Verfahrens anhand der Konfliktstufen nach Friedrich Glasl aufgezeigt und mögliche Alternativen kurz dargelegt.

Die Arbeit schliesst mit einer Zusammenfassung, der Beantwortung der Fragestellung und dem Fazit der Autorin ab. Dabei wird nochmals auf das zu Beginn geschilderte Fallbeispiel eingegangen und mittels Bezug zur Praxis werden die Fragestellungen beantwortet.

2 Einführung in die Grundbegriffe und Theorien

Die Begriffe „Ethik“, „Moral“, „Wert“ und „Norm“ sind Inhalt des folgenden Kapitels. Der Umriss dieser Begriffe dient dem grundlegenden Verständnis und als Basis für den Rest der vorliegenden Arbeit. Dietrich (2008) erläutert Ethik als die Theorie der Moral, diese wiederum ist ein handlungsorientiertes System aus Normen und Werten (S.145). Abbildung 1 veranschaulicht dieses Gefüge, wobei nun auf die einzelnen Begriffe eingegangen wird.

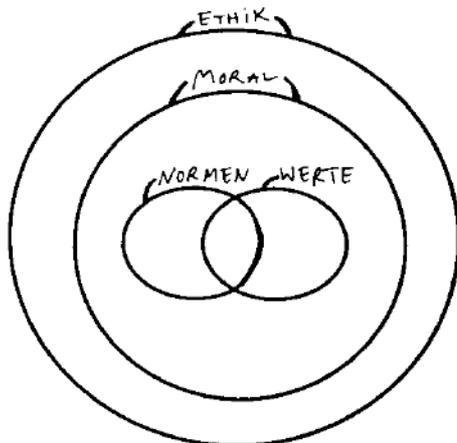


Abbildung 1: Begriffe im Überblick (Quelle: Eigene Darstellung)

2.1 Ethik

„Moral ist Praxis, Ethik deren Theorie“, so unterscheidet Schmid die beiden Begriffe Moral und Ethik (2011, S.33). Ethik und Moralphilosophie nennt er als Synonyme. Zentral ist, dass die Auseinandersetzung mit moralischen Handlungsformen und Werten im Fokus der Ethik steht (Schmid, 2011, S.31). Pieper (2003) macht zur Unterscheidung folgende Analogie: Ein_e Literaturwissenschaftler_in untersucht und klassifiziert den Gegenstand „Literatur“. Romane, Gedichte, etc. schreiben gehört dabei nicht zu den Tätigkeiten, vielmehr werden diese analysiert und kritisch beurteilt, um danach Aussagen darüber machen zu können. Fachpersonen der Ethik machen ebendies, nur ist der Gegenstand nicht ein Roman, sondern moralisches Handeln. Ethik thematisiert und untersucht demnach moralisches Handeln auf der Metaebene, sei dies zum Beispiel die Frage nach einem Kriterium zur Beurteilung von Handlungen (S.29).

Auch Barbara Bleisch und Markus Huppenbauer (2011) erläutern den Unterschied zwischen Ethik und Moral. Sie definieren Moral als alle mehr oder weniger bewussten Normen und Werte des Handelns sowie Haltungen und Tugenden, welche für die Menschen einer Gesellschaft als Orientierung dienen. Demgegenüber erklären sie Ethik als eine kritisch-philosophische Reflexion auf die Moral (S.17).

Pieper (2003) definiert Ethik als die Wissenschaft vom moralischem Handeln, welche die menschliche Praxis auf ihre Moralität untersucht. Moralität bedeutet gemäss Pieper die Qualität, welche eine Handlung als moralisch bzw. sittlich gut auszeichnet. Keineswegs sei Ethik etwas, das sich vom Alltag aller Menschen abhebe. Im Gegenteil sind gemäss Pieper alle Personen mit ethischen Gedanken konfrontiert und zur Auseinandersetzung aufgefordert, sei dies nun mehr oder weniger bewusst (S.17). Pieper hält hierzu fest „Ohne moralische Fragen, Konflikte, Überzeugungen etc. keine Ethik.“ Im Unterschied zu Ethiker und Ethikerinnen jedoch wird aus jenen Gedanken keine systematische zusammenhängende Theorie gedacht (S.17). Es wird so klar, dass Ethik vor allem ein Hinterfragen bedeutet. Sobald man etwas hinsichtlich der Moral, das heisst hinsichtlich der Normen und Werte, kritisch betrachtet, wird Ethik betrieben.

Mario Bunge und Martin Mahner (2004) definieren Ethik als eine wissenschaftlich-philosophische Disziplin, welche moralische Sachverhalte und moralische Systeme untersucht, systematisiert und bewertet (S.171).

Fasst man die Autoren und Autorinnen zusammen, sind eindeutige gemeinsamer Nenner erkennbar:

- Ethik als eine wissenschaftliche Disziplin bzw. Theorie
- Gegenstand der Ethik sind moralisches Handeln, moralische Sachverhalte und Systeme

Festzuhalten ist gemäss Pieper (2003) zudem, dass zwar alltagssprachlich die Adjektive „ethisch“ und „moralisch“ bzw. „sittlich“ als Synonym gebraucht werden, diese jedoch in der Ethikdiskussion klar differenziert werden. Sie begründet dies folgendermassen: „Um jedoch die verschiedenen Reflexionsniveaus von vornherein bereits sprachlich scharf gegeneinander abzugrenzen, ist man in der Ethikdiskussion weitgehend dazu übergegangen, den Titel *Ethik* wie auch das Adjektiv *ethisch* ausschliesslich der philosophischen Wissenschaft vom moralischen/sittlichen Handeln des Menschen vorzubehalten.“ (S.27). Das Adjektiv „ethisch“ impliziert demnach immer eine kritische Reflexion, „moralisch“ hingegen den Handlungsbezug.

2.2 Moral

Es ist im vorangehenden Unterkapitel bereits einiges zur Moral gesagt worden. So ist Moral die Praxis der Werte und Normen und Ethik deren kritisch reflektierte Theorie. Schmid (2011) erläutert Moral als Summe aller alltagsbestimmenden Werte, Normen, Traditionen und Vorschriften (S.33). Sie ist Gegenstand der Ethik und umfasst Normen und Werte einer Gesellschaft und deren Mitglieder, weshalb in Abbildung 1 die Normen und Werte als Inhalt der Moral abgebildet sind. Pieper (2003) definiert Moral als Inbegriff aller

- Normen und Werte, welche gemeinsam anerkannt wurden und dadurch verbindlich sind und

- in Form von Geboten und Verboten
- an die Gemeinschaft der Handelnden appelliert (S.32).

Der Mensch als moralisch denkendes und handelndes Wesen beginnt schon früh in seiner Entwicklung, sich mit dem aus seiner Sicht „Richtigen/Falschen“ auseinander zu setzen. Am Anfang dieser Entwicklung steht die Wahrnehmung der Umwelt und der Versuch, dieser Umwelt seinen eigenen Willen aufzuzwingen (Pieper, 2003, S.17). Die Erfahrung, dass dies nicht einfach so geht, sondern verschiedene Arten von Zielen existieren, bringt dem Kind gemäss Pieper die Welt des Moralischen näher. So lernt das Kind gemäss Pieper (2003), dass es Regeln in Form von Geboten, Verboten und Vorschriften gibt (S.18). Jean Piaget erklärt, dass die Kinder in einem ersten Schritt lernen, diese Regeln zu praktizieren und zu befolgen (zit. in Pieper, 2003, S.18). Diese Phase der Kindheit ist demnach geprägt durch die sogenannte Heteronomie, das Gegenstück der Autonomie (ebd.). Kitty Cassée (2010) beschreibt den Übergang der Fremd- in die Selbstbestimmung, also der Hetero- in die Autonomie, als Entwicklungsaufgabe von Kindern im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren. Während des Stadiums der Heteronomie orientieren sich Vorschulkinder und jüngere Schulkinder gemäss Cassée an äusseren Vorgaben und verhalten sich konform, um nicht bestraft oder von der Umwelt abgelehnt zu werden. Im Stadium der Autonomie hingegen verfügen die Kinder bereits über eigene innere Richtlinien und verhalten sich dem gegenüber konform, was sie selber für richtig halten (S.287). Das Kind ist dann nicht mehr von aussen bestimmt und lässt sich etwas dogmatisch vorschreiben, sondern lernt laut Pieper (2003) auch in seine Umwelt einzugreifen und sie zu verändern (S.20). Für Piaget stellt das fremdbestimmte Pflichtenbewusstsein, also die Phase der Heteronomie die Basis dar, worauf in einem weiteren Schritt das autonome Bewusstsein der Regeln folgt (zit. in Pieper, 2003, S.19). „So folgt eine neue Moral auf die der reinen Pflicht. Die Heteronomie weicht einem Bewusstsein des Guten, dessen Autonomie sich aus der Annahme der Normen der Gegenseitigkeit ergibt.“ (Piaget; zit. in Pieper, S.19). Das Kind ist nun laut Pieper (2003) fähig, die Regeln kritisch zu hinterfragen und ist in der Phase der Selbstbestimmung angelangt (S.19).

Dabei wird ein Mensch jedoch immer auch die Erfahrung machen, dass seinem selbstbestimmten Wollen und Handeln Grenzen gesetzt sind (Pieper, 2003, S.20). Auf der einen Seite wird man eingeschränkt, wenn man ein Ziel nicht realisieren *kann*, sei dies beispielsweise das Gehenwollen, wenn man querschnittgelähmt ist (Pieper, 2003, S.21). Pieper nennt dies die natürliche Grenze der Freiheit. Andererseits besteht eine normative Grenze, welche durch die Freiheit und berechtigten Ansprüche anderer Menschen gesetzt wird. Diese Grenzen zu erfahren bedeutet für Pieper die Basis von moralischem Verhalten (S.21). Dieses zeichnet sich, wie oben ausgeführt, durch selbstbestimmtes Verhalten aus und orientiert sich an den berechtigten Ansprüchen der Mitmenschen. Wenn man nun, einfach gesagt, über dieses moralische Handeln nachdenkt, betreibt man laut Pieper Ethik (S.23).

2.3 Werte und Normen

Wirft man einen Blick zurück auf Abbildung 1, so ist nun der innerste Bereich der Werte und Normen näher zu erläutern. Schmid (2011) erläutert, dass Wertfragen und die Legitimierung von Werten und Normen für die Ethik zentral sind (S.34). An dieser Stelle soll deshalb der Begriff des Wertes genauer erläutert werden.

2.3.1 Wert

Werte sind an Menschen gebunden, so gäbe es laut Schmid (2011) ohne Mensch keine Werte, denn so sind dies vom Menschen vollzogene Bewertungen (S.34 – 35). Sieht man den Menschen dabei als Bedürfniswesen, so erklärt Schmid, scheinen ihm gewisse Güter, die er braucht, als wertvoll. Die Güter können materieller aber auch immaterieller Art sein (S.35). Ein Gut, ein Ding oder eine Handlung ist dann wertvoll, wenn diese dazu beitragen ein Bedürfnis zu stillen (Schmid, 2011, S.38). Bedürfnisse werden gemäss Schmid (2011) hierarchisiert und erhalten dadurch unterschiedliches Gewicht (S.38). Schmid macht die in Tabelle 1 dargestellte Unterscheidung zwischen Grundbedürfnissen, sekundären und tertiären Bedürfnissen:

Bedürfnisse	Hauptkriterien
Grundbedürfnisse	Überleben, Integrität, Reproduktion
Sekundäre Bedürfnisse	Wohlbefinden, angemessene Erfüllung wichtiger bio-psycho-sozialer Bedürfnisse
Tertiäre Bedürfnisse	gesteigertes Wohlbefinden, Erfüllung von Wünschen und Vorlieben

Tabelle 1: Bedürfnishierarchie (Quelle: Schmid, 2011, S.38)

Werte beruhen zusammengefasst auf Bedürfnissen und dienen einem Menschen als Orientierung in seinem Handeln. Schmid ergänzt, dass rechtlich sowie ethisch diese Hierarchie von grosser Relevanz ist. Die Erfüllung der Grundbedürfnisse geht in jedem Fall der Erfüllung individueller Wünsche vor, was in Dilemmasituationen durchaus entscheidend sein kann (S.38).

2.3.2 Norm

Normen definiert Schmid als allgemeingültige Verhaltensregeln, welche Werte konkretisieren und verwirklichen (2011, S.38). Vom Lateinischen kommend bedeutet der Wortstamm „norm“ ursprünglich „Regel“ oder „Winkelmass“ (Duden, 2016). So ist das Adjektiv „normal“ in diesem Gebrauchsrahmen bekannt; etwas ist normal, wenn es der Regel bzw. der Norm entspricht. Baum (1996) unterstreicht diese Ursprungsbedeutung, indem er erklärt, dass Normen allgemeine Richtlinien des Handelns sind (S.40). Normen sorgen unter Anderem für Einklang zwischen den Handelnden und auch für ein reibungsloseres Funktionieren von Handlungsabläufen (Baum, 1996, S.40). Ethische Normen im Spezifischen beziehen sich

gemäss Baum auf ganz bestimmte Richtlinien des moralisch guten Handelns. Laut dem Autor schützen Normen bestimmte Werte bzw. schreiben die Respektierung der jeweiligen Werte vor (S.40). Edi Martin (2012) betont, dass moralische Sachverhalte immer in Relation zu einem sozialen Kontext, das heisst zu den moralischen Normen im System zu verstehen sind (S.152). Normen sind demnach immer auch als Orientierung zu deuten. Auf gesellschaftlicher Ebene sind Normen in Form von Gesetzen, Vorschriften, Geboten und Verboten anzutreffen (Schmid, 2011, S. 35).

Betrachtet man die beiden Begriffe zusammen, sind weitere Ausführungen möglich. Es werden verschiedene Sphären der Werte und Normen erläutert, wobei keine hierarchische Andeutung gemacht werden soll (Schmid, 2011, S.36):

Individuum	Familie	Gruppe/kleine Gemeinschaft (z.B. Peers, Institution)
Lokale Gemeinschaft oder Kulturgruppe (z.B. regionale Sitten, Religionsgemeinschaft)	Nation (z.B. Gesetze, politische Prinzipien)	umfassend/allgemein (z.B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Verfassungsgrundsätze)

Tabelle 2: Sphären von Werten und Normen (Quelle: Schmid, 2011, S.36)

Die Sphären sollen laut Schmid (2011) der Beschreibung von unterschiedlichen Aspekten und Geltungsansprüchen dienen (S.36). Gerade in ethischen Konfliktsituationen ist diese Einordnung wichtig, so sind gemäss Schmid (2011) die Sphären Anhaltspunkte für eine Abwägung von Werten, wie sie in Entscheidungsverfahren oder Dilemmasituationen wichtig sind (S.37), worauf in Kapitel 4.2 noch näher eingegangen wird.

Nicht zu vergessen ist hinsichtlich Werten und Normen die zeitliche Komponente. So unterliegen diese gemäss Schmid (2011) in allen Sphären einer Entwicklung und sind im Kontext von historischen Epochen zu sehen. Er nennt gesellschaftspolitische Kämpfe, beispielsweise um Gleichstellung, welche jene Entwicklungen begleiten (S.37). Daneben ist kritisches Aufdecken von unmoralischen Praktiken als Entwicklungsschub von Normen und Werten zu nennen, denkt man z.B. an die Aufarbeitung der Ereignisse der „Kinder der Landstrasse“¹ (Schmid, 2011, S.37). Werte wurden revidiert und Normen verändert. Bleisch und Huppen-

¹ „Kinder der Landstrasse“: Pro Juventute nahm mithilfe der Behörden zwischen 1926 und 1973 die Kinder aus sogenannten „Vagantenfamilien“ den Eltern weg mit dem Ziel, sie „richtig“ zu erziehen (Sara Galle, 2012).

bauer (2011) nennen hierzu das Beispiel der Homosexualität: Während frühere Generationen diese als Skandal abtaten, die Öffentlichkeit sowie die Rechtsprechung Homosexualität verurteilte, kann gemäss Bleisch und Huppenbauer heute davon ausgegangen werden, dass sexuelle Orientierung moralisch neutral behandelt wird (S.45). Auch auf individueller Ebene finden Entwicklungen der persönlichen Wertvorstellungen statt. Neben der bereits erwähnten entwicklungspsychologischen Veränderung erläutert Schmid (2011), dass während des ganzen Lebens Werte und Normen verloren gehen, neue hinzukommen, bestehende abgeändert oder eine andere Geltungskraft bekommen (S.37). Oftmals seien diese Veränderungen mit persönlichen Krisen oder „dem Umstand, dass gewisse Werte, die bis jetzt gegolten haben, problematisch werden, weil sie etwa nicht mehr gelebt werden können oder allgemein nicht mehr als gültig erachtet werden“ verbunden (Schmid, 2011, S.37).

2.4 Arten der Ethik

Ethik wird gemäss Mario Bunge und Martin Mahner (2004) in drei Bereiche unterschieden (S.171):

- Metaethik
- Deskriptive Ethik
- Präskriptive bzw. normative Ethik

Schmid macht, wie in der Abbildung 2 zu sehen, dieselbe Unterscheidung.

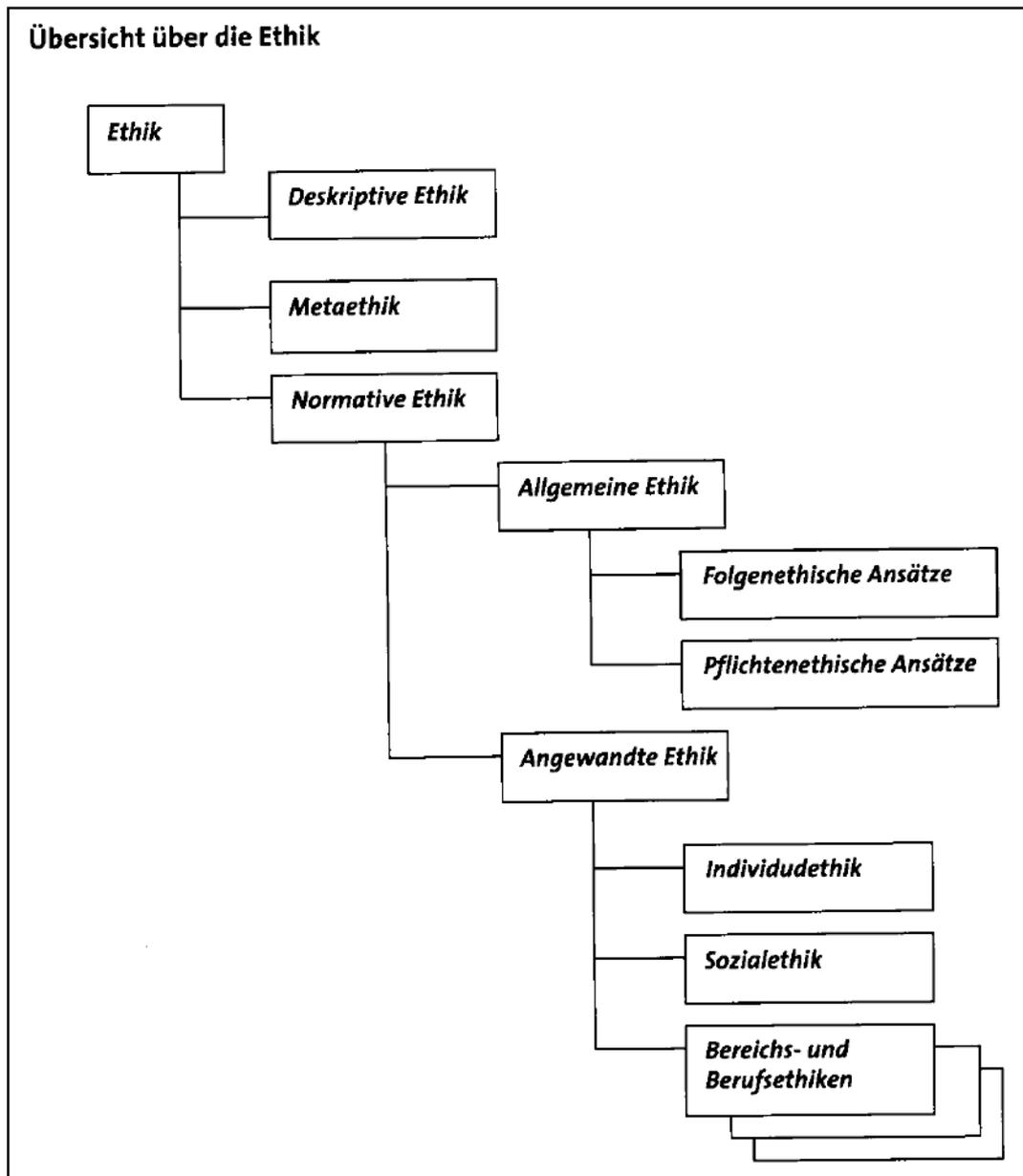


Abbildung 2: Übersicht über die Ethik (Quelle: Schmid, 2011, S.32)

Die normative Ethik untersucht gemäss Schmid (2011) die Richtigkeit von Aussagen über moralische Werte und Handlungsnormen. Die deskriptive Ethik demgegenüber geht den Grundlagen jener Aussagen nach, sei dies auf psychologischer, biologischer, sozialer oder historischer Ebene (S.32). Die Metaethik befasst sich, ihrer Vorsilbe entsprechend, mit bei-

den beschriebenen Richtungen und untersucht die Grenzen zwischen moralischen und nicht moralischen Werten und Handlungsnormen. Auch sind erkenntnistheoretische, sprachphilosophische und ontologische Grundlagen über Werte und Handlungsnormen Gegenstand der Metaethik (S.32).

Die normative Ethik kann laut Schmid (2011) in zwei Typen unterschieden werden, nämlich in Folgen- und Pflichtenethik (S.33). Erstere stellt die Folgen einer Handlung ins Zentrum, das heisst die positiven Folgen der infrage stehenden Handlung lassen eine Bewertung des moralisch Richtigen zu. Demgegenüber ist eine Handlung bei der Pflichtenethik dann ethisch legitim, wenn das Prinzip oder die Regel in sich gut ist (S.33). Mithilfe eines Fallbeispiels machen Sven Huber, Sarah Keller, Peter Mösch, Peter A. Schmid und René Stalder (2015) den Unterschied dieser zwei Perspektiven deutlicher: Ein 13-jähriger Jugendlicher auf einer sozialpädagogischen Wohngruppe möchte während des Mittagessens seine Mütze nicht ausziehen, obwohl dies vom Sozialpädagogen so gefordert wird (S.25). Aus pflichtenethischer Perspektive kann laut Schmid (2015) an den allgemeingültigen Respekt gegenüber den Mitmenschen, welcher durch das Abnehmen der Mütze während des Essens gezeigt wird, appelliert werden (S.28). Das Anbehalten der Mütze wäre so gesehen respektlos. Wenn man hingegen so argumentiert, dass das Einhalten gemeinsamer Höflichkeitsnormen für das Zusammenleben im Sinne des gegenseitigen Respekts bessere Konsequenzen hätte als das Nichteinhalten, so ist dies aus der Perspektive der Folgenethik (S.28). Schmid und Schmuckli (2014) betonen, dass es bedeutsam für die Beschreibung von Situationen, Beurteilung von Lösungsvorschlägen und Diskussion von ethisch legitimen Lösungen ist, welchen Ethiktypen man anwendet. Auch hier wird zu Veranschaulichung ein Beispiel angefügt: Strenge Sanktionen nach Regelverstössen – wie angemessen ist das? Folgen- oder pflichtenethisch betrachtet gibt dies zwei unterschiedliche Antworten durch die unterschiedliche Gewichtung (S.46.). Beide Typen kommen in Diskussionen zum Tragen. In einer ethischen Urteilsfindung werden gemäss Schmid (2011) immer beide Argumentationstypen gebraucht (S.54). Ist ein Grundwert wie z.B. die Autonomie im Spiel, wird in der Regel die Pflichtenethik gebraucht, bei der Abwägung von Handlungsmöglichkeiten hingegen die Folgenethik (S.54).

2.5 Die Gesellschaft zwischen Werteverfall und Ethikboom

Weil der gesellschaftliche Kontext für die Definition von Werten und Normen eine Rolle spielt, muss nun einen Blick auf die aktuelle Situation geworfen werden. Schmid und Schmuckli (2014) beschreiben drei gegenwärtige Grundtendenzen, welche im Zusammenhang mit dem heutigen gesellschaftlichen Kontext stehen (S.6):

1. Individualisierung
2. Pluralisierung
3. Autoritätsverlust

Ulrich Beck (1995) führt in seiner Individualisierungsthese aus, was er unter gesellschaftlicher Individualisierung versteht. Laut Beck (1995) werden kollektive und gruppenspezifische Sinnquellen „aufgezehrt, aufgelöst und entzaubert“ (S.185). Die Folge davon ist, dass alle Definitionsleistungen dem Individuum überlassen sind und es auf sich selbst gestellt ist. Wo früher die dörfliche Gemeinschaft, der Familienverband oder auch die soziale Klasse bzw. Gruppe beigezogen wurden, muss der Mensch laut Beck (1995) zunehmend selbst wahrnehmen, interpretieren und bearbeiten (S.185).

Gemäss Schmid und Schmuckli (2014) geht mit der Individualisierung eine Vielzahl an Meinungen, Positionen, Rollen und Werten einher. Aus dieser Pluralität soll ein selbstbestimmter Mensch auswählen und sein Leben gestalten. An Eindeutigkeit im gesellschaftlichen Vollzug mangelt es, vielmehr sind es die vielfältigen Möglichkeiten an Lebensgestaltungen, welche dem Individuum zur Auswahl stehen (S.6).

Der Autoritätsverlust ist laut Schmid und Schmuckli (2014) schlussendlich das Resultat der beiden obigen Tendenzen. Autoritäten wie Staat, Kirchen und Personen aus der Politik haben im Vergleich zu früher einen deutlich geringeren Einfluss auf die einzelne Person (S.6). Marie-José Geenen (2011) formuliert es so, dass das gegenwärtige Leben nicht mehr von grossen, sondern von kleinen Geschichten beherrscht wird (S.109). Dies bedeutet für sie insofern eine grössere Herausforderung für das Individuum, dass von diesem mehr Flexibilität und Verantwortung gefordert wird. Dies bringt mit sich, dass man auch gezwungen ist, das eigene Handeln kritisch zu betrachten und dann in der Lage sein eine Entscheidung zu treffen (S.109). Diese Kompetenz der Reflexion und kritischen Wahrnehmung wird im fünften Kapitel näher betrachtet, weil sie in der Besprechung einer ethischen Problemsituation eine Rolle spielt.

Als Folge dieser drei Phänomene nennt Schmid (2014) die Orientierungslosigkeit (S. 7). So sind beispielsweise die Werte in der Erziehung von Kindern längst nicht mehr so eindeutig wie in früheren Zeiten. Auch im professionellen Rahmen der Sozialpädagogik findet man die Pluralität an Wertevorstellungen, man denke hierzu an die Debatte zur konfrontativen Pädagogik². Es zeichnet sich ab, dass es umso wichtiger ist, diese Orientierungslosigkeit und Vielfalt an Werten mithilfe eines strukturierten Verfahrens anzugehen. Nur so kann den Gegenwartstendenzen der Individualisierung, Pluralisierung und Autoritätsverlust begegnet werden. Ansonsten nehmen dominante Vertreterinnen und Vertreter eines Wertes in einer Diskussion Überhand oder Konflikte nehmen Dynamiken an, welche nur noch durch externe Hilfe gelöst werden können.

² Siehe in *Sozial Extra*, Ausgabe 5, Oktober 2014: „Durchblick konfrontative Pädagogik“.

2.6 Fragen der Moral – ethische Problemsituation

Um ethische und moralische Auseinandersetzungen klar von anderen Fragestellungen abzugrenzen, werden im Folgenden drei Haupteigenschaften moralischer Streitfragen gemäss Bleisch und Huppenbauer erläutert. Pieper unterschied wie bereit im Kapitel 2 der Grundbegriffe erläutert, die Adjektive *ethisch* und *moralisch*. Bleisch und Huppenbauer brauchen den Begriff der „moralischen Streitfrage“. Sie implizieren damit, dass es um eine Frage mit Handlungsbezug im Alltag geht. Auch in einer Dilemmasituation geht es um moralische Streitfragen. Zu einer ethischen Problemsituation bzw. Auseinandersetzung wird es dann, sobald die sich widersprechenden Werte und Normen reflektiert, analysiert und diskutiert werden.

2.6.1 Moralische Streitfragen

Bleisch und Huppenbauer (2011) weisen darauf hin, dass die meisten Streitfragen in unserer Gesellschaft nicht moralischer Natur sind. Fragen beispielsweise der Medizin, der Religion, der Ästhetik oder der subjektiven Präferenz prägen Alltagsgespräche. Für eine klare Unterscheidung zu moralischen Auseinandersetzungen führen die Autorin und der Autor drei Eigenschaften auf, welche moralische Fragen auszeichnen (S.36):

1. Moralische Fragen sind **normative Fragen mit Handlungsbezug**
2. Die Lösung einer moralischen Frage ist **allgemein verbindlich**
3. Moralische Fragen tangieren **zentrale Güter und Werte**

Handlungsbezug und Normativität

Wie bereits im Kapitel 2 der Grundbegriffe erläutert, ist der Gegenstand der Ethik das moralische Handeln. Auch Bleisch und Huppenbauer (2011) betonen nun die Frage nach dem moralisch richtigen Tun, welche in der Ethik im Zentrum steht. Der Handlungsbezug kann laut ihnen auch in Form von Urteilen über Personen bestehen, indem wir zwar sagen, eine Person *sei grausam*, aber eigentlich meinen, dass sie *grausam handelt*. Dass dieser Handlungsbezug einen normativen Charakter hat, ist das Markenzeichen der Ethik. So unterscheiden Bleisch und Huppenbauer (2011) empirisch-deskriptive und normativ-präskriptive Fragen, wobei es in der Ethik um Letzteres geht (S.37).

Allgemeine Verbindlichkeit

Laut Bleisch und Huppenbauer (2011) verlangen Fragen der Moral nach verbindlichen Antworten, welche in der gleichen Situation von allen Menschen zu berücksichtigen sind. Sie begründen dies damit, dass in der Ethik moralische Normen kategorisch gelten und verpflichtend anzuwenden sind (S.39). Die weiterführende Bedeutung davon zeigt sich für die Autorenschaft in folgenden Punkten:

- Moralische Fragen sind keine Geschmacksfragen. Eine Aussage wie „Ich persönlich finde es nicht passend, Katzen zu quälen, aber andere mögen da andere Präferenzen haben.“ ist laut der Autorenschaft völlig unangebracht (S.39). Vielmehr sollte sich die Entscheidung moralischer Fragen mit anderen Worten universalisieren lassen (S.39).
- Unparteilichkeit im Sinne, dass man sich unabhängig von persönlichen Sympathien gewisse Dinge schuldet (S.40).
- Man ist sich gegenseitig Rechenschaft schuldig, weil es eben gerade nicht um persönliche Präferenzen handelt (S.40).

Zentrale Werte und Güter

Während es bei aussermoralischen Fragen um persönliche, ästhetische, ökonomische oder wissenschaftliche Werte geht, betreffen moralische Fragen fundamentale Bedürfnisse (Bleich & Huppenbauer, 2011, S.43). In Tabelle 1 sind diese bereits aufgeführt worden.

2.6.2 Dilemmasituation

Der Begriff des Dilemmas taucht bei ethischen Auseinandersetzungen vermehrt auf, was eine Erläuterung an dieser Stelle notwendig macht. Es knüpft an die moralische Streitfrage an, zeigt jedoch den Aspekt der sogenannten Zwickmühlensituation auf. Ethik ist das Nachdenken über moralisches Handeln in einer gewissen Situation. So gibt es in einer Situation immer mehrere Varianten bzw. verschiedene Ideen, moralisch richtig zu handeln. Gibt es nun in einem Team unter den Fachpersonen verschiedene Ansichten, die sich widersprechen oder konkurrieren, steht man als Team in einer Dilemmasituation. Im Bedeutungswörterbuch (Duden, 2010) ist „Dilemma“ definiert als „Situation, in der man gezwungen ist, sich zwischen zwei gleichermassen [unangenehmen] Dingen zu entscheiden.“ (S.272). Spricht man von einem ethischen Dilemma, so handelt es sich gemäss Ruth Grossmass und Gudrun Perko (2011) bei diesen zwei Dingen um Normen, welche beide gleichzeitig Geltung beanspruchen, nicht aber gleichzeitig umgesetzt werden können (S.43). Die Autorinnen nennen hierfür das Beispiel im Kinderschutzrecht: In Fällen der körperlichen oder seelischen Kindwohlgefährdung besteht die Möglichkeit bzw. Pflicht das Kind fremd zu platzieren. Dies kann auf der einen Seite eine das Kindwohl sicherstellen, aber auf der anderen Seite auch durch die gravierende Intervention schwerwiegende Folgen für die Familie und somit auch für das Kind haben (S.43). Das Beispiel ist zwar im deutschen Kontext geschildert, lässt sich aber auf die Schweiz übertragen. David Guttman (2006) umschreibt ein ethisches Dilemma als „Konflikt zwischen Werten, welche verankert sind in der professioneller Aufgabe oder professioneller Pflicht, wobei man sich zwischen den dazugehörigen Werten des einen oder anderen entscheiden muss.“ (S.156/eigene Übersetzung). Grossmass und Perko (2011) erläutern, dass in ethischen Dilemmata die fallbezogenen Normen ausgearbeitet werden

müssen. Diese sind fallspezifisch und nicht auf andere Situationen anwendbar. Die Autorinnen betonen zugleich, dass solche Auseinandersetzungen im Kollektiv zu treffen sind (S.44). Wie dies passieren soll, wird später im Rahmen der Diskurs- und Verfahrensethik erläutert. Andreas Lob-Hüdepohl (2011) nennt als Ausgangspunkt aller professionsethischen Reflexionen sogenannte Kontrasterfahrungen. Diese beinhalten gemäss dem Autor Konflikte, Krisen, Leiden und Proteste hilfsbedürftiger Menschen oder auch einfach Erfahrungen des Scheiterns und Misslingens eingespielter Handlungsrouinen der Berufspraxis (S.19). Ethische Auseinandersetzungen können sich auch im Rahmen solcher Kontrasterfahrungen abspielen. Oder anders formuliert können diese Kontrasterfahrungen auch moralische Streitfragen oder Dilemmasituationen sein, welche dann zu einer ethischen Auseinandersetzung führen.

Ergibt sich eine solche ethische Problemsituation oder moralische Streitfrage in der Praxis, spielt sie sich immer im Rahmen von normativen Grundlagen der Profession Sozialer Arbeit ab, welche im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

3 Normative Grundlagen der Profession

3.1 Definition von Sozialer Arbeit

Laut Martin (2012) resultiert aus der Definition der International Federation of Social Work (IFSW) der hohe Stellenwert der Ethik, wenn es um Soziale Arbeit geht (S.154). Er bezieht sich dabei noch auf die Version aus dem Jahre 2000. 2014 wurde durch die IFSW eine neue Definition formuliert und 2016 die deutsche Übersetzung durch den Berufsverband avenirsocial veröffentlicht. Die Definition lautet wie folgt:

Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen.

Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend.

Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können.

Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungswissen des beruflichen Kontextes.

Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden. (Berufsverband avenirsocial, 2015)

Insbesondere der Bezug zu den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und der Menschenrechte deutet laut Martin (2012) auf den hohen moralischen Anspruch Sozialer Arbeit hin (S.155). Aber auch der definierte Gegenstand Sozialer Arbeit, nämlich Individuen in einer Gesellschaft, bedingt die Diskussion und kritische Auseinandersetzung über rechtes und unrechtes Handeln.

3.2 Berufsethik

Pieper (2003) schildert, dass sich innerhalb der Gesamtmoral spezifische Moralen herausbilden, welche nur für einen Teil der Gesamtgesellschaft gelten (S.35). So entwickelte sich laut Pieper die Berufsethik, die nämlich für diejenigen verbindlich sind, welche den jeweiligen Beruf ausüben. Pieper betont, dass Arbeit auf der Basis von moralischen Regeln ausgeübt wird und dies sei dort umso bedeutender, wo andere Menschen mittelbar oder unmittelbar betroffen sind (S.35). Die Profession der Sozialen Arbeit gehört unmissverständlich zu dieser Berufsgruppe. Monika Stocker (2011) beschreibt Soziale Arbeit als eine Profession, welche ins Leben anderer Menschen interveniert und somit mit einer besonderen Verantwortung ausgestattet ist (S.25). Herrmann Baum (1996) betont das ethische Gewicht Sozialer Arbeit, wenn man den Kontext der Profession näher betrachtet. So definiert er den Begriff des beruf-

lichen Helfens nicht lediglich als Erhaltung oder Steigerung der Lebensqualität des Klientels, sondern als „notwendigen Beistand bei ernsthaft gefährdeter Lebensqualität“ (S.10). Baum schliesst daraus: „Entscheidungen, die im Rahmen dieser Hilfe zu treffen sind, berühren also direkt das Wohl oder Wehe anderer, denen geholfen werden soll; und damit haben sie unweigerlich auch ethisches Gewicht.“ (S.10). Edi Martin (2012) erinnert an die Vorkommnisse des 20. Jahrhunderts, die im Rahmen Sozialer Arbeit geschahen. Menschenverletzende programmartige Interventionen wie die Verdingung von Kindern müssen verhindert werden und so ergibt sich für den Autor einen hohen moralischen Anspruch seitens Sozialer Arbeit (S.150). Martin sieht in aktuellen Ereignissen Anlass zur Sorge, dass sich ähnliche Menschenverletzungen wiederholen, wenn man beispielsweise an die restriktive Asylpolitik in der Schweiz denkt (S.150).

Die Soziale Arbeit schreitet aufgrund dieser Ausführungen wortwörtlich nach einer Berufsethik. 2010 wurde von der Kommission Berufsethik von AvenirSocial der heute angewandte Berufskodex verabschiedet. Stocker (2011) lobte diesen als „Wegweiser für die sehr schwierigen Lösungspfade, die man heute suchen muss, um zu professionellen Lösungen zu kommen, die unseren fachlichen Ansprüchen gerecht werden.“ (S.27).

Lob-Hüdepohl (2007) beschreibt vier Problembereiche, welche die Herausforderungen und Dilemmata in der Sozialen Arbeit vorprogrammieren (S.355). Erstens ist dies die Tatsache, dass die Loyalität der Professionellen meist inmitten widerstreitender Interessen liegt. Ausserdem kommt das Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle hinzu. Als dritten Problembereich sieht der Autor „den Konflikt zwischen der Pflicht der Sozialarbeiter/-innen, die Interessen der Menschen, mit denen sie arbeiten zu schützen und den gesellschaftlichen Erfordernissen von Effizienz und Nützlichkeit“ (S.355). Als letzten Bereich führt er die begrenzten Ressourcen der Gesellschaft auf (S.355). Für eine berufsethische Auseinandersetzung stehen den Professionellen verschiedene normative Grundlagen zur Verfügung. Es sind dies die Definition Sozialer Arbeit formuliert durch die IFSW, internationale Übereinkommen, die Prinzipien der Menschenrechte und sozialen Gerechtigkeit und schliesslich des Berufskodexes (Lob-Hüdepohl, 2007, S.355-356).

3.3 Fokus Sozialpädagogik – berufsspezifische ethische Herausforderungen

Sozialpädagoginnen und –pädagogen sind laut der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit (HSLU) in sozial- und sonderpädagogischen Institutionen, in der Familienbegleitung, in der psychiatrischen Versorgung, in Werkstätten, in der Erziehungsberatung und in der Frühförderung tätig (HSLU, ohne Datum). Laut René Stalder und Sarah Keller (2015) gehören zu den Hauptaufgaben der Fachpersonen im pädagogischen Kontext Erziehung und Bildung, Förderung, Betreuung, Begleitung, Unterstützung und auch Anleitung und Beratung von Menschen mit einem besonderen Unterstützungs- und Förderbedarf (S.9). Was gemäss der

Autorenschaft allen diesen Aufgaben gemein ist, dass sie auf dem Faktor Beziehung aufbauen. Beziehung ist einerseits die Grundlage und das bindende Element in der sozialpädagogischen Arbeit, stellt die Fachleute aber auch vor herausfordernde Situationen (S.9). Stalder und Keller (2015) appellieren deshalb an eine fachlich differenzierte und professionelle Auseinandersetzung und an ein Bewusstsein und Wissen über ethische und rechtliche Rahmenbedingungen (S.9). Ein klarer institutioneller Handlungsspielraum und die Bereitschaft zum Austausch, zur Reflexion und zur Auseinandersetzung gehört für sie zu den Voraussetzungen sozialpädagogischer Institutionen (S.9). Es wird demnach auch an die Organisationen und deren Strukturen appelliert. Ernst Martin (2007) beschreibt verschiedene Eigenschaften der Sozialpädagogik. Als eine Besonderheit dieses Berufsfeldes nennt er die Aufgabe, die eigene Berufspraxis zwischen den Polen von Nähe und Distanz auszubalancieren (S.17). Zudem betont er das Paradoxon, dass sozialpädagogische Arbeit an den Alltag des Klientels anknüpfen soll, jedoch nicht Teil des Alltags des Klientels werden kann und darf. Martin ergänzt, dass im Gegensatz zur Medizin beispielsweise die Grenzziehung und Abgrenzung in der Sozialpädagogik nur in geringem Masse institutionell festgelegt und stark individuell gelöst wird (S.17). Dies führt offensichtlich zu mehr Aushandlungsbedarf und ständiger Reflexion der eigenen Haltung und Handlung im Berufskontext.

Eine weitere Herausforderung stellt sich im Hinblick auf Organisationen der Sozialpädagogik: Auch diese müssen sich einer Entwicklung stellen und Begriffe wie Qualitätsmanagement, Controlling und Ökonomisierung tauchen auf (Martin, 2007, S.194). Der Gegensatz von Form, das heisst den organisatorischen Rahmenbedingungen, und Inhalt prägt laut Martin (2007) das Verständnis von sozialpädagogischen Institutionen (S. 193). Hinzu kommen die von der Politik begrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen und Mittel bei gleichzeitig steigendem Bedarf an sozialen Dienstleistungen. Laut Martin liegt den Professionellen die Vermutung nahe, dass Organisationsentwicklungen nur verschleierte Sparmassnahmen sind (S.194). Es herrscht deshalb gemäss Martin (2007) eine zwiespältige Haltung gegenüber Prozessen der Professionalisierung im Rahmen von Organisationsentwicklungen (S.194). Dass es unter diesen Bedingungen zu ethischen Auseinandersetzungen zu Form und Inhalt der sozialpädagogischen Arbeit in einer Institution kommt, ist naheliegend. Martin (2007) fasst zusammen, dass Problemlösungen sozialpädagogischer Organisationen eben nicht nur von der Kompetenz der Mitarbeitenden, sondern auch von der Organisation selber abhängig sind. Er konkretisiert, dass Art und Weise, wie Arbeitsprozesse, Kooperation und Kommunikation strukturiert und gestaltet sind, ethisches Gewicht haben (S.195).

3.4 Fallvignette

Um zu verdeutlichen, wie eine moralische Frage und die darauf folgende ethische Auseinandersetzung in der Praxis aussehen könnten, soll an dieser Stelle ein Fall aus der sozialpädagogischen Berufspraxis geschildert werden. Es handelt sich hierbei um ein fiktives Fallbeispiel, welches an Berufserfahrungen der Autorin angelehnt ist.

Der Fall spielt sich in einer Tagessonderschule ab, welche Kindern und Jugendlichen mit deutlich auffallendem Lernschwierigkeiten und/oder sozialen Verhaltensschwierigkeiten für mindestens ein Jahr einen Platz in einer Klasse von acht Schüler und Schülerinnen bietet. Ziel ist die Reintegration in die Regelschule.

Der zehnjährige Markus tritt zu Beginn des Schuljahres ein. Er kommt aus der Regelklasse, fiel dort durch massiv auffälliges Sozialverhalten auf. Er wohnt zu Hause mit seinen Eltern und der zwei Jahre jüngeren Schwester. Die Deutschkenntnisse der Eltern sind sehr gering, was die Kommunikation mit ihnen erschwert. Der Junge geht nach anfänglichem Widerstand sowohl seinerseits als auch von Seiten der Eltern zu der Kinderpsychologin. Durch eine psychiatrische Fachperson wurden ihm zudem Medikamente verschrieben, welche seine Aggressionen und Stimmungsschwankungen lindern sollten. Bereits nach kurzer Zeit zeigt sich, dass diese Medikamente nicht zuverlässig eingenommen werden. Im Alltag fällt Markus durch aggressives Verhalten gegenüber den Mitschülern auf (es sind nur Jungs in der Klasse). Es ist viel Einzelbetreuung nötig, damit Markus in der Gruppe bleiben und mitwirken kann. Er braucht sehr viel Aufmerksamkeit, ansonsten schreit er, wirft Sachen herum oder stört andere Kinder. Dies nimmt je länger je mehr zu, was zu mehreren Standortgesprächen mit allen Beteiligten führt. In einem Stufensystem, welches Kinder mit sogenannt erhöht herausforderndem Verhalten (ehV) nach gewissen Parametern in ehV-Stufen 1 – 3 einteilt, wurde Markus nach mehreren Gesprächen bald in der höchsten Stufe eingeteilt. Wird Stufe drei erreicht und es trifft keine Besserung nach definierter Zeit ein, folgt der Ausschluss. Nach knapp einem Jahr wird Markus aus der Schule ausgeschlossen, ohne dass aber für ihn eine Anschlusslösung organisiert ist. Diese Entscheidung des Ausschlusses wurde vom Team ausgiebig diskutiert und führte zu Auseinandersetzungen über die Werte der Mitarbeitenden einerseits und der Normen der Institution andererseits. Die Frage, ob ein zehnjähriger Junge aufgrund seines Verhaltens aus einer sozialpädagogischen Institution ohne weitere Anschlusslösung ausgeschlossen werden darf, wurde zur moralischen Streitfrage und führte zu einer ethischen Auseinandersetzung.

Erinnert man sich an die Definition eines ethischen Dilemmas von Grossmann und Perko (2011), dass gleichzeitig geltende Normen nicht beide gleichzeitig umgesetzt werden können, so sind in diesem Fall diese Normen:

- der Ausschluss eines Schülers oder einer Schülerin unter gewissen Bedingungen und

- der Auftrag der Förderung von Kindern mit Auffälligkeiten im Sondersetting.
 - Dies kann auf Markus bezogen werden;
 - aber auch auf die anderen sieben Kinder in der Klasse, welche durch das nicht steuerbare Verhalten von Markus stark benachteiligt sind. Dies kann auf eine Überforderung der beteiligten Fachpersonen oder auf abwesende Ressourcen (Zeit, Personal, Supervision, Räume, etc.) der Institution zurückgeführt werden.

Was in diesem Fall vor allem zu einer moralischen Streitfrage führt, ist der Fakt einer fehlenden Anschlusslösung für den Jungen. So tangiert diese Entscheidung das Bedürfnis des Jungen nach Zugehörigkeit, Integrität und Wohlbefinden und somit zentrale Werte und Güter, was Bleisch und Huppenbauer (2011) als Eigenschaft einer moralischen Streitfrage benennen (S.43). Ferner wird deutlich, dass zwischen dem Schicksal des Kindes

Was zudem ersichtlich wird, dass es auch um eine fehlende Wertebasis der Institution geht. So könnte auch die Haltung vertreten werden, dass ein Ausschluss aus einer bereits sonderpädagogischen Institution für ein zehnjähriges Kind so grosse negative Folgen hat, dass man dies unter jeden Umständen verhindern möchte.

Wird man sich diesen Aspekten bewusst und würde dies in einem Team behandelt werden, sässe man mittendrin in einer ethischen Auseinandersetzung. Man kann deshalb festhalten, dass in diesem Fallbeispiel durch eine strukturierte Herangehensweise ein ethisches Dilemma erkannt und differenziert bearbeitet werden kann. Weil in vielen solchen Situationen auch eine emotionale Komponente der Überforderung, Verzweiflung und auch Ohnmacht vorherrscht, wird die Gefahr von vorschnellen und kurzsichtigen Entscheidungen grösser. Ein Verfahren, welches auch diesen Aspekten Platz gibt und die Situation differenziert und sachlich analysiert, wäre hilfreich und würde der Profession und den Betroffenen gerecht werden. Die Art und Weise einer solchen Bearbeitung soll Inhalt der folgenden Kapitel sein. Am Ende der Arbeit in der Beantwortung der Fragestellung wird diese Fallvignette nochmals aufgenommen und diskutiert, wie man aufgrund der folgenden Ausführungen vorgehen könnte.

4 Diskurs- und Verfahrensethik

Nun geht es darum, wie ein ethischer Konflikt in einem Team angegangen werden kann. Die Tatsache der ausgeführten Gegenwartstendenzen der Individualisierung, Pluralisierung und Autoritätsverlust bedingt, dass normative Fragen innerhalb eines Kollektivs anspruchsvoll zu lösen sind. Schmid und Schmuckli (2014) weisen deshalb darauf hin, dass nur durch ein geregeltes diskursives Verfahren ethische Legitimität gesichert werden kann (S.46). Vorerst werden die wichtigsten Aspekte der Diskursethik nach Jürgen Habermas erörtert, darauf folgt der Anwendungsvorschlag mittels des Verfahrens EPOS.

4.1 Diskursethik nach Jürgen Habermas

Schmid (2011) beschreibt als zentrales ethisches Kriterium in der Diskursethik den Diskurs. So ist eine Handlung dann moralisch richtig, wenn diese im offenen und vernünftigen Diskurs gemeinsam erarbeitet worden ist und alle Beteiligten der Handlung zustimmen können (S.52). Gerhard Kruip (2007) skizziert die Diskursethik nach Jürgen Habermas in mehreren Schritten. Zunächst wird kurz beschrieben, was die Diskurstheorie der Wahrheit bedeutet, so geht es schliesslich darum, gemeinsam eine Wahrheit zu bestimmen. Im alltäglichen Verständnis von Wahrheit geht man davon aus, dass eine Aussage dann wahr ist, sobald diese mit dem Sachverhalt, über den die Aussage gemacht wird, übereinstimmt (S.77). Kruip (2007) führt hierzu aus: „Doch spätestens seit Kant ist klar, dass wir zur Sache selbst (zum Ding „an sich“) keinen Zugang haben, sondern nur zu der Art und Weise, wie sich ein Ding uns darstellt. Die Aussage lässt sich deshalb nie an einer Sache selbst überprüfen, sondern nur an anderen Aussagen über diese Sache.“ (S.77). Die Diskurstheorie nach Habermas, erklärt durch Kruip (2007), konzipiert also statt der Objektivität die Intersubjektivität einer Aussage (S.77). Der Konsens der am Diskurs Anwesenden reicht aber noch nicht aus, um eine Aussage als wahr geltend machen zu können. Vielmehr sollte man gemäss den Erläuterungen Kruips (2007) überzeugt sein können, dass Hinzukommende die Aussage nicht wieder völlig in Frage stellen und gleichzeitig aber auch für neue Perspektiven offen sein. Habermas hat laut Kruip (2007) hierfür den Begriff der „idealen Sprechsituation“ eingeführt, welche sich durch folgende Merkmale auszeichnet (S.78):

- Öffentlichkeit (Der Diskurs soll allen zugänglich sein)
- Gleiche Kommunikationsrechte der Diskursteilnehmenden
- Gewaltlosigkeit
- Aufrichtigkeit

Der Diskurs als Verfahren soll so wahrscheinlicher machen, dass Wahrheit entdeckt werden kann (Kruip, 2007, S.78). Verschiedene Menschen tauschen ihre Beobachtungen aus und gleichen diese auf Gemeinsamkeiten ab. Neben dem Anspruch auf Wahrheit soll die Diskursethik laut dem Autor auch andere Ansprüche geltend machen (S.78). Dabei sind die Unterschiede durch die „Welten“, auf die sich die Geltungsansprüche beziehen, gegeben. So bezog sich letzterer Anspruch der Wahrheit auf Tatsachen in einer äusseren Welt (S.78).

Die Welt der inneren Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken hingegen bringt gemäss Kruip (2007) einen weiteren Geltungsanspruch einer Aussage hervor, nämlich jener der Aufrichtigkeit oder Wahrhaftigkeit (S.79). Nicht der Konsens, sondern die Erzählungen, sogenannte expressive Sprechhandlungen und ein beständiges Verhalten einer Person erklärt Kruip (2007) hier als Ausdruck des Geltungsanspruchs (S.79). Ob jemand Schmerzen

empfindet, kann nicht über einen Konsens als wahr erwiesen werden, sondern beispielsweise über dessen Schilderungen.

Der letzte Anspruch bezieht sich auf die „Richtigkeit“ einer Aussage (Kruip, 2007, S.79).

Hierbei geht es darum, dass alleine durch ein *sein* noch kein *sollen* folgt.

Für den praktischen Diskurs sind demnach die genannten drei Geltungsansprüche einer Aussage und die Merkmale einer „idealen Sprechsituation“ entscheidend. Darauf basierend kann der diskursethische Grundsatz „D“ formuliert werden, nämlich „dass nur die Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten)“ (Habermas, 1983; zit. in Lob-Hüdepohl, 2007, S.79). Abschliessend zu erwähnen ist, dass sich ein diskursives Verfahren nur mit Normen beschäftigt, welche allgemein befolgt werden können. Individuelle Fragen nach dem Geschmack oder Ähnlichem sind nicht Teil eines solchen Verfahrens (S.80).

Martin (2007) merkt an, dass es sich bei der von Habermas deklarierten „idealen Sprechsituation“ um eine für Habermas als Bild einer in Zukunft zu realisierenden Lebensform handelt. Denn das Merkmal der Gewaltlosigkeit würde eine herrschafts- bzw. machtfreie Situation voraussetzen, was nicht immer gegeben ist (S.30). Als Beispiel hierfür sei auf ein Team verwiesen, welches aus ausgebildeten Sozialpädagogen_innen einerseits und Praktikant_innen andererseits besteht. Die ideale Sprechsituation ist deshalb, wie der Begriff impliziert, ein Idealzustand, an dem man sich orientieren soll.

4.2 Diskursethischer Ansatz in der Sozialpädagogik

Es wird im Folgenden das Verfahren EPOS vorgestellt, welches in ethischen Problemsituationen zur Anwendung kommen kann. Zu betonen ist, dass es dabei um eine Bearbeitung der Normen geht, da Werte an sich nicht verhandelbar sind (Schmid, 2011, S.66).

4.2.1 EPOS – Ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich

Das EPOS wurde von Paul Gmünder, Gerhard Ruff, Lisa Schmuckli und Peter A. Schmid entwickelt. Es soll laut Schmid (2011) als teaminternes Entscheidungsverfahren oder auch als Ethikforum angewendet werden (S.65). Sowohl für die Lösung von ethischen Konflikten als auch für eine Entwicklung einer Wertebasis in einer Organisation eignet sich dieses Verfahren (Schmid, 2011, S.66). Damit ein solches diskursethisches Verfahren funktioniert, sollten die von Habermas genannten Merkmale einer idealen Sprechsituation (Kapitel 4.1) möglichst erfüllt sein. Schmid (2011) meint hierzu, dass sich alle Diskursteilnehmenden einerseits darum bemühen, ihre Argumente verständlich und aufrichtig auszuführen. Andererseits sollen sich alle gegenseitig als gleichberechtigte, aufrichtige, wahrheits- und zurechnungsfähige Subjekte anerkennen (S.53). Um welche Kompetenzen es sich hierbei handelt und wie diese ausgestaltet sind, wird im fünften Kapitel erläutert.

Das Verfahren ist, wie in Tabelle 3 ersichtlich ist, in vier Phasen unterteilt. Die Schritte führen gemäss Schmid (2011) durch die notwendigen Bestandteile einer ethischen Urteilsfindung, nämlich von einer Haltung in einer konkreten Situation über die Reflexion hin zu einer ethisch begründeten Handlung (S.72). Das Verfahren ist stark fragend anzuwenden, damit der Prozess ermöglicht und die Kommunikationsbereitschaft aktiviert wird (Schmid, 2011, S.75).

Phase	Notwendige Klärungen/Fragen
1. Problemstellung und Informationsbeschaffung	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung des Problems auf der Sachebene <ul style="list-style-type: none"> ○ Worum geht es? Was wissen wir über das Problem, über den Hintergrund des Problems? Etc. • Klären, wer das Problem definiert und wer von der Problematik betroffen ist. • Achten Sie bei der Klärung auf die verschiedenen Wahrnehmungen der involvierten Personen. Nehmen Sie dabei auch die Emotionen der beteiligten Personen ernst. Klären Sie, wieso die Situation unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird. • Kontextanalyse – Vertiefte Analyse der Problemstellung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie hat sich das Problem entwickelt, wie lässt sich das Problem verstehen (kulturell, historisch, etc.)? Wann trifft das Problem auf, wen betrifft es, welche Dimension hat das Problem in Team, in der Organisation und in der Gesellschaft im Allgemeinen? • Versuchen Sie am Ende dieser Phase, das Problem klar zu umreißen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie lässt sich das Problem (sprachlich) formulieren?
2. Wert- und Normanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Wertanalyse: <ul style="list-style-type: none"> ○ Klärung der Werthaltungen der betroffenen Personen und Institutionen im Hinblick auf das Problem: Werte der Personen, die das Problem definieren, und derjenigen, die vom Problem „nur“ betroffen sind. ○ Wo liegen die Wertkonflikte und welche Werte widersprechen sich? • Analyse auf der Ebene der Normen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Handlungsnormen und Vorschriften (interne und externe) geraten in Konflikt? ○ Fehlen allenfalls Normen und Vorschriften?
3. Lösungen skizzieren und bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungen erarbeiten <ul style="list-style-type: none"> ○ Aufgrund der Problemstellung und der Analyse eine überschaubare, ungerade Anzahl von Lösungsvorschlägen formulieren (mind. drei). Achten Sie darauf, dass die Lösungen nicht schon bewertet werden. • Abwägen der Lösungen = Bewerten der Lösungsvorschläge <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Auswirkungen haben die Lösungen in rechtlicher Hinsicht, in Hinsicht auf die Organisation, für die geltende Praxis etc.? ○ Welche Werte werden in den einzelnen Lösungsvorschlägen wie bewertet? Welche Werte werden

	<p>wieso vorgezogen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Lösung führt in der Umsetzung zu welchen Resultaten? (Güterabwägung)
4. Lösung auswählen und umsetzen; Kontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Konsensfindung <ul style="list-style-type: none"> ○ Aufgrund der Abwägung der Lösungen eine Lösung auswählen und darauf achten, dass ein Konsens möglich wird. Also die Lösung wählen, der alle zustimmen können. ○ Achten Sie vor der Wahl einer Lösungsmöglichkeit darauf, welches moralische Klima Sie anstreben. ○ Bei anhaltendem Konflikt allenfalls einen Entscheidungsmodus wählen (einfache oder qualifizierte Mehrheit). • Umsetzung <ul style="list-style-type: none"> ○ Erste Schritte der Umsetzung planen. • Kontrolle <ul style="list-style-type: none"> ○ Überprüfen, ob die Lösung und die Umsetzung dem Ausgangsproblem entsprechen. ○ Erneute Überprüfung nach einer gewissen Zeit vorsehen: Ist die Lösung dann noch angemessen und tragbar?

Tabelle 3: Vier Phasen des EPOS Modells (Quelle: Schmid, 2011, S. 81)

Dem ersten Schritt der Problemstellung und Informationsschaffung ist gemäss Schmid (2011) viel Zeit und Aufmerksamkeit zu schenken. Nur so kann der Situation gerecht werden. Mittels einer genauen Problemformulierung kann auch eindeutig festgestellt werden, ob es sich dabei um eine ethische Problemsituation, wie sie im Kapitel 2.6 erläutert wurde, handelt. Schmid betont zudem, dass emotionalen und spontanen Reaktionen Platz zu geben ist. So werden Haltungen klarer und die Wertschätzung dieser Haltungen hinsichtlich des Problems wird gefördert (S.68). Dies ist umso wichtiger, wenn man die Eskalationsstufen von Friedrich Glasl (siehe Kapitel 6) und die Wichtigkeit des gegenseitigen Einfühlungsvermögens zur Verhinderung einer weiteren Eskalation eines Konfliktes beachtet. Gerade in interdisziplinären Teams, beispielsweise im schulischen Kontext wie in der Fallvignette beschrieben mit Fachpersonen der Sozialpädagogik, Logopädie und Lehrpersonen beispielsweise, ist dies sehr wichtig. Aus Sicht der Lehrperson ist im Fallbeispiel das Argument, dass Markus den Unterricht und die Leistung der anderen Kinder massiv stört, höher zu gewichten als aus Sicht der Sozialpädagogin oder des Sozialpädagogen. Diese könnten mehr Gewicht darauf legen, dass der Junge die negativen Reaktionen der Gruppe auf sein Verhalten erfahren muss, um danach sein Verhalten ändern zu wollen. Unterschiedliche Disziplinen bringen unterschiedliche Verständnisse der Situation mit sich, abgesehen davon, dass es allgemein verschiedene Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Werten und Normen sind.

In der zweiten Phase geht es um die Wert- und Normanalyse (Schmid, 2011, S.68). Alle in die Situation involvierten Personen sollen gemäss Schmid (2011) aufgeführt und die Beziehungen geklärt werden (S.69). Hierfür eignet sich unter Umständen ein Mindmap mit Bezie-

hungsbezeichnungen, wie diese aus Geno- und Ecogrammen bekannt sind. Darauf folgt eine Auslegeordnung der Werte der Beteiligten, welche Teil des Konfliktes sind (Schmid, 2011, S.70). So kann nachvollzogen werden, wer was für wertvoll erachtet und deshalb so handelt, wie er oder sie es tut. Wichtig ist laut Schmid (2011), dass ein Wert genau umschrieben wird im Kontext der jeweiligen Situation. Ein Benennen des Wertes Autonomie beispielsweise ist zu allgemein (S.77). So kann im Fall von Markus ein Wert wie Wohlbefinden noch keine konkrete Wertumschreibung sein. Viel mehr müsste beschrieben werden, was genau auf welche Weise in welchem Ausmass sein Wohlbefinden fördert bzw. beeinträchtigt. Die Normebene gilt es ebenso miteinzubeziehen, erinnert man sich an die Ausführungen Martins (2012), welcher moralische Sachverhalte und moralische Normen immer in Relation sieht (S.152). Auch stellt die Ebene der Normen die Ebene der möglichen Intervention dar (Schmid, 2011, S.77). Das heisst persönliche Wertevorstellungen sind nicht notwendig zu verändern, vielmehr geht es um Normen, welche gemeinsam erarbeitet, verändert und gelebt werden sollten. Gemäss Schmid (2011) wird während dieser Phase deutlich, was genau in Konflikt ist. Dabei gibt es gemäss Schmid (2011) jene Möglichkeiten, welche in Tabelle 4 aufgeführt sind (S.78).

im Konflikt	
Wert	Wert
Wert	Norm
Norm	Norm
fehlende Norm	

Tabelle 4: In Konflikt geratende Ebenen (Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von Schmid, 2011, S.78)

Nachdem diese Zusammenhänge, Wechselwirkungen und verschiedenen Wertebezüge abgeschlossen sind, folgt die dritte Phase der Lösungsskizze und deren Bewertung (Schmid, 2011, S.70). Es sollen laut Schmid (2011) für die konkrete Situation zuerst mehrere Lösungsvorschläge erarbeitet und nachher diese bewertet werden (S.70). In der letzten Phase schliesslich wird aufgrund der Bewertung eine Lösung ausgewählt, das Team entscheidet sich nun also für bestimmte Werte oder Normen und setzt diese schlussendlich um. Bei einer Entscheidung geht es gemäss Schmid (2011) nicht nur um das Klientel, die Mitarbeitenden oder die Institution selber, sondern auch um die Vorstellungen, welche die Institution von den Menschen hat, die der Zielgruppe angehören (S.79).

5 Die Professionellen der Sozialpädagogik im Fokus

In einem nächsten Schritt soll darauf eingegangen werden, welche Kompetenzen notwendig sind, damit Professionelle der Sozialpädagogik einer moralischen Frage bzw. ethischen Problemsituation gewachsen sind. Es wurde eine Auswahl von Kompetenzen getroffen, welche der Autorin der vorliegenden Arbeit als fundamental erscheinen. Aber auch die strukturellen Bedingungen, welche einer ethischen Auseinandersetzung vorausgehen, sollen beleuchtet werden.

5.1 Kompetenzen

Es werden an dieser Stelle die vier Felder der Sozial-, Selbst-, Fach- und Methodenkompetenz hinsichtlich ethischer Auseinandersetzungen unterteilt und beschrieben.

5.1.1 Selbstkompetenzen

5.1.1.1 Wahrnehmungskompetenz

Besitzt jemand eine Wahrnehmungskompetenz, so kann diese Person laut Schmuckli (2014) gleichzeitig mehrere Wahrnehmungen registrieren und erkennen und aus der Fülle auswählen. Ein bewusstes und gezieltes Filtern gewisser Wahrnehmungen ist hierbei unumgänglich, wobei dieses Filtern auf eine punktuelle Empfindungslosigkeit beschränkt ist und die Wahrnehmungsmöglichkeit an sich nicht tangiert (S.33). Eine wahrnehmungsstarke Person nimmt Differenzen wahr, erträgt sie und versteht über sie zu verhandeln (S.33), was besonders in einer Dilemmasituation bzw. moralischen Streitfrage mit verschiedenen Geltungsansprüchen von Normen sehr hilfreich sein kann. Glasl (2004) nennt, wie später noch beschrieben wird, als Teil der Konfliktfähigkeit die Eigenschaft, dass man Konfliktphänomene bei sich und der Umgebung möglichst früh und deutlich wahrnimmt (S.10). Eine gut ausgebildete Wahrnehmung ist demnach die Basis für einen Umgang mit ethischen Auseinandersetzungen.

5.1.1.2 Verantwortungs- und Rollenbewusstsein

Sobald man in einer Berufsrolle steckt, wird einem Verantwortung übertragen, sei dies formell in einem Vertrag, Gesetz, in Richtlinien oder Versprechen oder informell als Erwartung in der Interaktion zwischen Personen (Martin, 2007, S.56). In der Rolle als Sozialpädagoge oder Sozialpädagogin trägt man auf verschiedenen Ebenen Verantwortung. „Der jeweils Verantwortliche hat eigenes und beim Vorliegen spezifischer Voraussetzungen fremdes Handeln zu rechtfertigen, zu begründen, dafür einzustehen, es zu vertreten“ (Lenk, 1992; zit. in Martin, 2007, S.54-55), was ein Bewusstsein der eigenen Verantwortungsbereiche und Rolle voraussetzt. Martin (2007) unterscheidet verschiedene Typen von Verantwortlichkeiten:

Die Handlungsverantwortung, die Rollen- und Aufgabenverantwortung, die rechtliche Verantwortung, die (universal-)moralische Verantwortung und schliesslich die Reflexionsverantwortung (S.55). An dieser Stelle soll auf die Rollen- oder Aufgabenverantwortung näher eingegangen werden, weil diese in der Auseinandersetzung mit einer ethischen Problemsituation relevant ist. Welche Rolle und damit verbundene Verantwortung man in einer gewissen Situation einnimmt, kann für die Problemlösung einer ethischen Problemsituation von Bedeutung sein. Denkt man an das Fallbeispiel unter Punkt 3.3 zurück, könnte der Appell an die Verantwortung dem Kind gegenüber, eine Anschlusslösung zu organisieren, ein Argument in der Diskussion sein.

Martin (2007) sieht im Rollenbewusstsein die konkretisierte Handlungsverantwortung für einen bestimmten Bereich. Die mit der Rolle verbundenen Erwartungen und Aufgaben gilt es pflichtgemäss zu erfüllen (S.56). Gleichzeitig hat man das Recht zu bestimmten Handlungen, es wird einem also eine Kompetenz erteilt. Daraus ergibt sich laut Martin, dass Verantwortung und Kompetenz immer zusammen gehören (S.56). Der Autor sieht in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern mehrere Unterarten von Rollenverantwortungen (S.57):

- Vorsorge- und Fürsorgepflicht
- Überwachungspflicht
- Fortbildung
- Widerspruchspflicht bei angeordneten Massnahmen, welche rechtlich oder ethisch nicht zu rechtfertigen sind oder Widerspruchspflicht bei Missständen in einer Institution.
- Führungsverantwortung bei Leitungsfunktionen

Ferner zu beachten hinsichtlich des Rollenbewusstseins ist der Ausbildungsstatus. Ob man noch in der Rolle als Auszubildende_r oder bereits mehrere Jahre im Beruf ist, trägt offensichtlich dazu bei, welcher Verantwortung man sich stellen muss und welche Rolle man in einem Konflikt oder einer ethischen Auseinandersetzung einnimmt.

5.1.1.3 Differenzverträglichkeit

Wenn es zu einer Problemsituation kommt, steht die Tatsache verschiedener Wertvorstellungen fest. So sind dies im Fallbeispiel neben vielen anderen einerseits der Wert, dass der Rest der Klasse geschützt werden muss und der Junge deshalb weg von der Gruppe muss, andererseits der Wert, dem Kind eine Chance zu geben im Wissen, dass ein Ausschluss aus einer Sonderschule für einen Zehnjährigen äusserst schlechte Perspektiven bietet. Es gilt also in einem ersten Schritt, diese Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Werten zu akzeptieren. Hans Saner bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Differenzverträglichkeit“ in Spiel, welchen er von der Toleranz unterscheidet. Diese ist laut dem Autor mit einem Machtgefälle verbunden (Saner, 2002; zit. in Schmid, 2011, S.16). Differenzverträglichkeit hingegen ist eine wechselseitige Anerkennung. Wie in der Haltung der Konfliktfähigkeit laut Glasl

noch erläutert wird, ist hier entscheidend, dass Differenzen als solche akzeptiert und nicht ausgeschaltet werden sollen (Schmid, 2011, S.16). Weder der Konsens noch das Beharren auf der eigenen Meinung, sondern das Nachvollziehen des Anderen stellt laut Schmid (2011) den Kernpunkt dieser Kompetenz dar (S.16). Dies kann auch ein wenig zu einfach und harmoniebedürftig erscheinen. So merkt Peter Schneider (2008) an, dass die Begriffe Toleranz und Differenzverträglichkeit vielleicht nur unter Gleichgesinnten funktionieren, also unter ebenso Toleranten und Differenzverträglichen. Schneider stellt in Frage, ob Differenzen wirklich keine Abneigung hervorrufen dürfen und wo die Unterscheidung von Ertragen von Unterschieden und dem von Unrecht sei (S.47). Man kann jedoch festhalten, dass ohne Differenzverträglichkeit eine Verschiedenheit von Werten und Normen nur schwer auszuhalten ist. man muss einen Weg finden, einerseits seine Haltung zu begründen und zu vertreten, andererseits dem Anderen Raum und Anerkennung zu bieten.

5.1.1.4 Reflexion

Laut Sonja Hug (2011) ist ein reflexives Verhältnis zu den eigenen Werten und Normen notwendig (S.16), das heisst die eigenen Werte und Normen sollen einem bewusst sein. Andreas Lob-Hüdepohl (2011) setzt für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit einerseits das Bewusstsein für moralische Normen, Standards und Werte voraus, andererseits ebenfalls die Fähigkeit zu eigenständiger, ethischer Reflexion (S.18). Ausserdem impliziert die im ersten Kapitel erläuterte Definition von Ethik als Reflexion von moralischem Handeln, Sachverhalten und Systemen den zentralen Stellenwert der Reflexion, wenn es um Ethik geht. Es gilt in einer Dilemmasituation die eigenen und fremden moralischen Verhaltens- und Denkweisen zu reflektieren; diese also prüfend zu betrachten und in Frage stellen. Sich selber auch kritisch gegenüberzustehen ist demnach wichtig.

5.1.1.5 Der Standpunkt der Moral

Bleisch und Huppenbauer (2011) erläutern in ihrem Buch zur ethischen Entscheidungsfindung den sogenannten Standpunkt der Moral. Dieser ist wichtig zu erläutern, wenn es darum geht, innerhalb einer ethischen Problemsituation zu argumentieren. Die Autorin und der Autor nennen drei Eigenschaften, welche den Standpunkt der Moral auszeichnen (S.78):

1. Universalität

Man beruft sich nicht auf Autoritäten wie Tradition, Metaphysik oder gesellschaftliche Vorbilder (Bleisch&Huppenbauer, 2011, S.78). Als einzige Instanz, an die appelliert werden darf, nennen Bleisch und Huppenbauer die sogenannte menschliche Vernunft (S.78). Oder es kann, mit dem Verständnis Piepers (2003), an die berechtigten Ansprüche anderer Menschen appelliert werden (S.21).

2. Unvoreingenommenheit durch Informiertheit und Selbstdistanzierung

Nur wer über alle relevanten Informationen verfügt, kann vorurteilslos beurteilen und so den Standpunkt der Moral einnehmen (S.78). Dass jemand unvoreingenommen ist bedingt der kritischen Selbstdistanzierung, was umso schwerer fällt, wenn man innerlich engagiert und betroffen einer moralischen Frage nachgeht (S.78). Es geht also darum, die subjektiven Vorurteile und Präferenzen auszuschalten und ein unbeschriebenes weisses Blatt zu bearbeiten.

3. Unparteilichkeit

Bleisch und Huppenbauer (2011) formulieren klar, dass von Sympathien und Antipathien zu abstrahieren sei (S.78).

Anzumerken ist, dass der Standpunkt der Moral nicht immer so rational, empathiefrei und distanziert dargestellt wird (Bleisch & Huppenbauer, 2011, S. 80). Heute werden auf Basis des Standpunktes der Moral auch gesellschaftliche Werte und moralische Intuitionen in eine ethische Bewertung miteinbezogen (S.81).

Beim Argumentieren in einer ethischen Problemsituation soll die Haltung bzw. den Standpunkt der Moral gemäss Bleisch und Huppenbauer eingenommen werden.

5.1.2 Sozialkompetenz

Kritische und aufmerksame Selbstwahrnehmung und die Kommunikation eben dieser sind grundlegende Voraussetzungen für eine Besprechung einer moralischen Frage. Grossmass und Perko (2011) halten fest, dass für einen ethischen Konflikt der Austausch unter Kolleg_innen eine unverzichtbare Unterstützung sei (S.44). Handelt es sich bei jenem Austausch um eine ethische Dilemmasituation, sind unter Anderem auch Widersprüche anzutreffen und Konflikte somit unvermeidbar. Diese konstruktiv anzugehen stellt für die Autorin die zentralste Sozialkompetenz dar, wenn es um ethische Dilemmasituationen geht.

5.1.2.1 Konfliktfähigkeit

Konfliktfähigkeit ist laut Schmid und Schmuckli (2014) nötig, damit in Situationen, wo verschiedene Werte vertreten werden, respektiert wird, dass Andere anders denken, handeln und leben (S.34). Für Friedrich Glasl (2004) ist eine Person dann konfliktfähig, wenn

- sie Konfliktphänomene in ihr selbst und ihrer Umgebung möglichst früh und deutlich wahrnimmt (Wahrnehmungskompetenz Kapitel 5.1.1.1);
- sie die Mechanismen zur Intensivierung der Konflikte und zur Verstrickung versteht;

- sie vielfältige Methoden anzuwenden weiss, mit denen sie ihre Anliegen zum Ausdruck bringen kann, ohne die Situation wesentlich zu verschlimmern;
- sie Wege kennt und Mittel anwenden kann, welche zur Klärung der Standpunkte und Situationen beitragen;
- sie die Grenzen ihres Wissens und Könnens erkennt und sich dementsprechend um externe Hilfe bemühen kann (S.10).

Glasl erlebte während seinen Beratungen in Konfliktsituationen oftmals zwei sehr unterschiedliche extreme Haltungen: Sehr konfliktscheue oder betont streitlustige Menschen (S.11). Keine dieser Einstellungen befähigt laut dem Autor dazu, Differenzen, Spannungen oder Konflikte konstruktiv anzugehen. Er plädiert deshalb für eine dritte Haltung, welche er in der Konfliktfähigkeit sieht, dessen Grundannahmen in Tabelle 5 ersichtlich sind.

Konfliktscheu	Konfliktfähigkeit	Streitlust
Konflikte kosten nur Kraft, darum: Hände weg davon!	Aggressionen sind Energie: Ich leite sie positiv um!	In Konflikten erlebe ich mich selbst – sie steigern Vitalität!
Offene Konflikte zerstören unnötig vieles!	Konflikte helfen, sich von Überkommenem zu lösen!	Nur aus Chaos entsteh wirklich Neues!
Konflikte vertiefen nur die Gegensätze, Differenzen sind im Grunde doch nicht lösbar!	Unterschiede sind lebensnotwendig, das Arbeiten an Differenzen bereichert alle!	Konsens ist oft Illusion, denn: „Der Krieg ist der Vater aller Dinge!“

Tabelle 5: Die Grundannahmen der Konfliktfähigkeit zwischen Konfliktscheu und Streitlust (Quelle: Glasl, 2004, S.13)

Wichtig zu unterscheiden aus praktischen und theoretischen Gründen sind laut Glasl (2004) „Differenzen“ und „soziale Konflikte“ (S.22). Erstere gehören für ihn zu den natürlichsten Dingen der Welt, letztere jedoch eben nicht. Kommt es in einem Team zu einer ethischen Auseinandersetzung, sind sicherlich Differenzen vorhanden und es besteht Konfliktpotential. Fühlt sich nämlich laut Glasl ein Akteur in der Situation beeinträchtigt, ist dies ein Konflikt (S.24). Er differenziert, wie in Abbildung 3 ersichtlich ist, Unvereinbarkeiten auf verschiedenen Ebenen, welche dann zu einem Verhalten des Akteurs A führen, welche von Akteur B als Beeinträchtigung wahrgenommen werden (S.24).

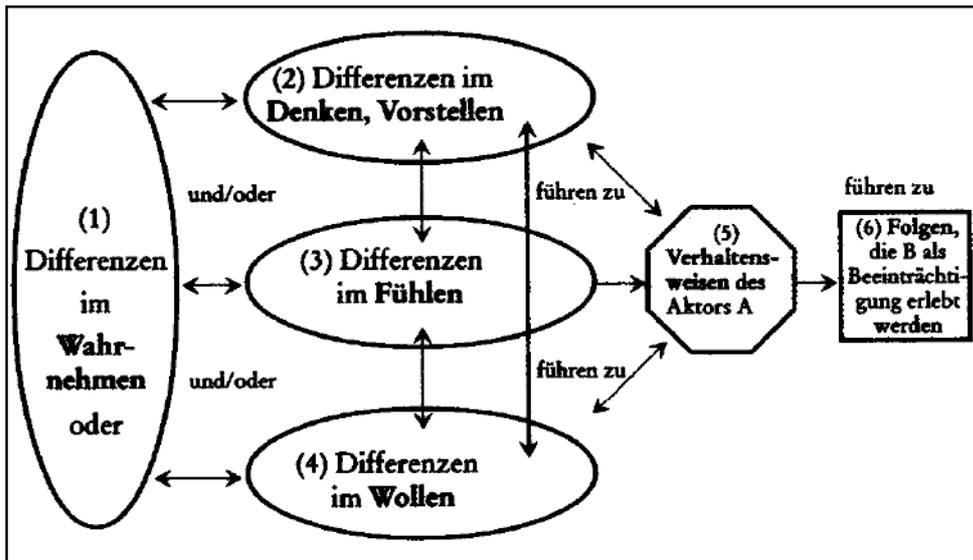


Abbildung 3: Definitionselemente eines Konflikts (Quelle: Glasl, 2004, S.24)

5.1.3 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz schliesst oben ausgeführte Selbst- und Sozialkompetenzen mit ein. Julia Dietrich (2008) geht in ihrer Dissertation auf die Unterscheidung von moralischer und ethischer Kompetenz ein. Moral als handlungsorientiertes System bezieht laut Dietrich Kognition, Emotion, Motivation und Handlung mit ein, während Ethik die Reflexion darüber ins Zentrum stellt. Ethische und moralische Kompetenz sind somit laut Dietrich miteinander zu denken (S.146). Sonja Hug (2011) versteht unter berufsethischer Kompetenz, Moral zu hinterfragen und moralisches Handeln begründen zu können (S.16). Als Basiskompetenzen dieser ethischen Kompetenz nennt Dietrich (2008) das Wahrnehmen einer Situation als ethisch relevant, diese dann zu bewerten, zu urteilen und schlussendlich die Reflexion (S.153). Die im EPOS Verfahren ausgeführten Teilschritte entsprechen dieser Vorgehensweise in der Logik. Die Situation und deren Beschreibung als Grundlage, darauf folgend die Bewertung und die Reflexion im Sinne einer Überprüfung der Lösung. Auch Grossmass und Perko (2011) machen eine ähnliche Ausführung. Sie beschrieben eine durch Ausbildung und Sachwissen ausgebildete Fähigkeit, Situationen angemessen wahrzunehmen, fachliches und ethisches Wissen darauf zu beziehen und dann begründbare Entscheidungen zu treffen und umzusetzen (S.33). Hierzu gehört sicherlich auch, dass man als Fachperson der Sozialen Arbeit weiss, was gemäss Definition der IFSW Gegenstand der Profession ist und sich des Berufskodexes als Orientierung bedienen kann. Lob-Hüdepohl (2011) nennt zudem als wichtig, dass die Professionellen auf eine Urteils- und Entscheidungskompetenz zurückgreifen können (S.20).

5.1.4 Methodenkompetenz

An dieser Stelle wird auf Strategien der Konfliktlösung nach Glasl und die Anwendung der von Schmid beschriebenen Schritte im EPOS Verfahren eingegangen. Glasl (2004) erläutert Methoden, welche bei einer Konfliktbehandlung angewendet werden können, damit dieser gelöst werden kann und nicht noch weiter deeskaliert. Diese beziehen sich auf die in Kapitel 6.1 noch detaillierter ausgeführten Eskalationsstufen eins, zwei und drei. Wenn davon ausgegangen wird, dass es sich bei einer ethischen Problemsituation um einen Konflikt handelt, kommen diese Methoden zum Zug.

Als erste Methode nennt Glasl (2004), dass die Kernthemen der Auseinandersetzung aufgelistet und sich gegenübergestellt werden (S.134). Dies entspricht ebenso der Vorgehensweise im EPOS, so werden in der ersten und zweiten Phase das Problem und deren Werte und Normen umschrieben (Tab. 3). Laut Glasl (2004) soll damit erreicht werden, dass Kontroversen über die zu bearbeitenden Fragen verhindert werden (S.134). Durch das Ansprechen von Gefühlen, Hoffnungen und Ängsten wird als weitere Methode gemäss Glasl (2004) die Seite der Wirklichkeit im Gegensatz zu Vermutungen und Unterstellungen sichtbar (S.137). Auch Schmid (2011) betont, dass emotionalen Äusserungen Platz gegeben werden soll, damit das Verständnis füreinander gefördert wird (S.68). Glasl (2004) erwähnt als weitere Methode, dass für gelegentliche Auflockerung und Entkrampfung gesorgt werden soll, damit die Beteiligten ihre Qualitäten wieder zeigen können (S.134). Polarisierende Kräfte unwirksam zu machen ist eine weitere Methode, welche Glasl aufführt. Er versteht darunter beispielsweise, das Ansprechen, wenn man etwas nicht ganz verstanden hat. So ist dies die implizite Bitte, eine polarisierende Aussage nochmals genauer zu erläutern und das Anliegen zu klären (S.142). Damit einher kann auch die genauere Beschreibung eines Wertes oder einer Norm gefordert sein, was wiederum der Phase zwei im EPOS gerecht wird (Tab. 3). Positive Nebeneffekte davon sieht Glasl (2004) darin, dass auf diese Weise eine Entschleunigung der Debatte passiert, mehr Spielraum geboten und Schwarz-Weiss Denken in die Ecke gedrängt wird (S.146). Bei bereits fortgeschrittenem Konflikt gilt es laut Glasl (2004) Methoden anzuwenden, welche das Einfühlungsvermögen gegenseitig stärken, sei dies beispielsweise durch Rollentausch oder aktive Identifikation mit der Gegenpartei (S.147). Auch das Aufheben von Diskrepanzen zwischen verbalen und non-verbalen Botschaften führt gemäss Glasl (2004) zu einer Deeskalation (S.153).

5.2 Struktur

Glasl (2004) erklärt die sogenannte „Konfliktfestigkeit von Organisationen“ so, dass Institutionen dann dazu fähig sind, Differenzen, Reibungen und Spannungen konstruktiv zu bearbeiten (S.10). Eine Institution trägt demnach dazu bei, ob und wie Konflikte angegangen werden können. Lob-Hüdepohl (2011) spricht von der „Etablierung institutionalisierter Gelegenheitsstrukturen“, welche zur Entfaltung und Stabilisierung ethischer Reflexionskompetenzen führen (S.18). Insbesondere gewinnt die Organisationsstruktur an Bedeutung, wenn man Martins (2007) Vermutung ernst nimmt. Diese meint, dass sozialpädagogisches Handeln heute konsequenter als Handeln *in* einer Organisation und geprägt *durch* diese Organisation verstanden wird (S.247). Hierzu gehört einerseits die von Lob-Hüdepohl konstatierte Etablierung institutionalisierter Gelegenheitsstrukturen für ethische Auseinandersetzungen, andererseits gemäss Martin (2007) die Auseinandersetzung mit der Organisation und deren Entwicklung selbst (S.247). Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit wird hier auf ersteres eingegangen.

Hierbei ergeben sich einige Schwierigkeiten, die es zu beachten gilt. So sind die Kultur und die Haltung einer Organisation gemäss Schmid (2011) oftmals unhinterfragtes Wissen (S.21) und so wie sie sind schon lange praktiziert. Dies kann Sicherheit und Orientierung bieten. Es birgt aber auch die Gefahr, dass die Hürde, kritisch zu hinterfragen und Normen zu verändern, höher wird. Ethische Problemsituationen können nicht selten auch Normen in Frage stellen, welche Teil dieser Routine sind. Schmid (2011) erwähnt weitere erschwerende Umstände für eine ethische Auseinandersetzung in Organisationen. Gerade in grösseren Institutionen ist nicht nur von einer Kultur die Rede, vielmehr gibt es mehrere innerhalb der Institution. Gruppenloyalitäten, welche unter Umständen gewisse Handlungsnormen verdecken, sind ebenso an der Tagesordnung (S.21). Schmid führt zudem aus, dass in der heutigen Zeit quantitativ-ökonomische Werte grossgeschrieben sind und Raum für das Gespräch über Werte oftmals als überflüssig angesehen werden (S.21). Das heisst einerseits muss eine Institution offen für Veränderung und Kritik sein und gleichzeitig auch die Gefässe für solche Prozesse bieten. Ethische Reflexion und ethische Kultur muss auf Ebene der Struktur Thema sein (Schmid, 2011, S.21). Nur so kann eine Problemsituation, in der es um Werte und Normen geht, auch angegangen werden. Schmid (2011) formuliert dies treffend wie folgt:

Wichtig ist kurz gesagt, dass im Haus wahrgenommen wird, dass Wertfragen und ethische Reflexionen von Bedeutung sind, einen Ort haben und erwünscht sind und nicht als blosser Störungen der reibungslos funktionierenden Praxis erlebt werden.
(S.21)

Um auf das geschilderte Fallbeispiel zurück zu kommen, sei hier als Beispiel die Sensibilität und kritische Haltung gegenüber dem System der ehV-Stufen (erhöht herausforderndes Verhalten) genannt. So kann dies seitens Institution als logisches und praktisch anwendbares

System erscheinen, dem Klientel und seiner Lebenslage jedoch nicht gerecht werden. Schnell ist es passiert, dass man dem System folgend eine Entscheidung trifft um des Systems willen, statt nochmals zu überdenken, ob das wirklich Sinn macht. Ein konkreter Ort oder eben eine institutionalisierte Gelegenheitsstruktur, welche Raum bietet, solche in der Organisation selbstverständlichen Prozess in Frage zu stellen, sollten gegeben sein. Schmid (2011) hat hierfür verschiedene Vorschläge. Auf Teamebene kann beispielsweise ein regelmässiges Gefäss in Form eines einmonatlichen Traktandums während der Teamsitzung genutzt werden (S.87). Etwas offener und der ganzen Institution zugänglich ist laut Schmid ein Ethik-Café, welches weniger konkreten Fallsituationen als eher allgemeinen Fragen nachgeht. Z.B. kann die Frage behandelt werden, was die Institution unter Selbstbestimmung versteht. Schmid merkt an, dass für den Erfolg eines solchen Ethik-Cafés eine Gruppe für dieses Verantwortung und Organisation übernehmen soll (S.87). Als weitere Möglichkeit der strukturellen Implementierung von ethischen Prozessen kann gemäss Schmid (2011) ein Ethikforum eingerichtet werden. Dieses soll Raum für eine gemeinsame Bearbeitung einer konkreten ethischen Fallsituation geben und mittels des diskursethischen Verfahrens zur Klärung verhelfen. Eine Moderation durch entweder eine interne oder auch externe Person macht laut Schmid in diesem Fall Sinn, da es sich um eine relativ grosse Gruppe handelt (S.87).

6 Grenzen der ethischen Auseinandersetzung

Schmid (2011) macht deutlich, dass nicht jeder Konflikt durch ein ethisches Verfahren wie das EPOS gelöst werden kann (S. 73). Er verweist auf Friedrich Glasl, welcher zwischen neun verschiedenen Konfliktstufen unterscheidet, die den Eskalationsgrad eines Konfliktes beschreiben (Glasl, 2004, S.92).

6.1 Die Eskalationsstufen nach Friedrich Glasl

Glasl (2004) beschreibt eine Eskalation eines Konfliktes in neun Stufen (S.93). Jede Eskalationsstufe ist durch das Zusammenspiel mehrerer Mechanismen und Merkmale ausgezeichnet, wobei diese dauerhaft zu beobachten sind. Glasl beschreibt, dass je höher die Stufe, desto unbewusstere Schichten werden in den Beteiligten und Gruppen aktiviert, was bis hin zum völligen Kontrollverlust führen kann. Weil laut Schmid (2011) eine Bearbeitung durch EPOS nur bis zur dritten Stufe möglich ist (S.73), werden an dieser Stelle diese drei Stufen genauer beschrieben. Glasl (2004) nennt die Grenze zwischen dritter und vierter Stufe die Grenze der Selbsthilfe. Unter Selbsthilfe versteht er, dass die Beteiligten noch im Stande sind Lösungsversuche zu verfolgen ohne externe Hilfe einschalten zu müssen (S.130).

Erste Stufe: Verhärtung

Auf dieser ersten Stufe beginnen die Beteiligten laut Glasl (2004) sich gegenseitig nicht mehr uneingeschränkt zu öffnen. Es sind Vorbehalte im Raum, was die Kommunikation einschränkt. Die Parteien nehmen durch einen selektiven Filter wahr, sodass manches ausgeblendet und anderes besonders betont wird (S.96). Weil die Personen zwischen Kooperation und Konkurrenz schwanken und sich aber auch noch um eine positive Wendung bemühen, zeigt sich bald eine paradoxe Wirkung: Alle sind sich der Spannungen bewusst und geraten gemäss Glasl (2004) gerade deshalb immer mehr in neue Verspannungen (S.96).

Zweite Stufe: Debatte und Polemik

Hier ist es vorbei, dass gegenseitig auf Argumente eingegangen wird (Glasl, 2004, S.96). Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung nimmt laut Glasl (2004) das Ziel Recht zu haben immer mehr Platz ein. Differenzen werden nun statt sachlich angegangen eher ins Extreme polarisiert und zementiert. Glasl beschreibt, dass Schwächen und Fehler auf der Gegenseite schnell erkannt und bekämpft werden (S.97). Auch schleichen sich gemäss dem Autor einfache Mechanismen ein, wo vorher Lebendigkeit und Kreativität herrschte. So folgt auf ein Argument ein scharfes Konterargument, worauf wiederum ein Gegenargument folgt (S.98).

Dritte Stufe: Taten statt Worte

„Wenn du nicht auf mich hörst, dann höre ich auch nicht auf dich!“, dieses Motto steht laut Glasl (2004) sinnbildlich für diese Stufe (S.100). Weil all die vorangegangenen Diskussionen in Sackgassen endeten, ist der Glaube daran, die Gegenseite durch Worte erreichen zu können, verschwunden (Glas, 2004, S.99). Die Bedeutung der Körpersprache nimmt laut Glasl (2004) auf dieser Stufe zu und ihr wird eher geglaubt als der verbalen Kommunikation, beispielsweise der negativen Botschaft der Stimme statt dem Inhalt (S.100). Auf dieser Stufe werden die Parteien erst richtig zu solchen, sie schliessen sich nach aussen ab und grenzen alles aus, was nicht zu ihnen passt. Das Einfühlungsvermögen der Beteiligten füreinander ist endgültig begraben (Glasl, 2004, S.100).

6.2 Einsatzbereich eines diskursethischen Verfahrens im Stufenmodell

Schmid (2011) nennt die noch möglichen Selbstheilungskräfte der ersten drei Stufen als Grund, dass hier noch mit dem EPOS Verfahren ethische Lösungen im Konflikt gefunden werden können. Zudem sind die Diskursvoraussetzungen (Kapitel 4.1) noch möglich einzufordern und es kann deeskalieren, weil die Parteien an einer Lösung des Konflikts interessiert sind (S.73). Glasl (2004) benutzt die Formulierung, dass bis Stufe drei die Parteien *einen Konflikt haben*, danach jedoch *der Konflikt sie hat*. Dies ist dann soweit, wenn die Selbstkontrolle und –führung verloren ist und die Wahrnehmungen sich endgültig verzerren (S.29). Ein offener Diskurs ist unter diesen Bedingungen gemäss Schmid (2011) nicht mehr möglich (S.74). Ab Stufe vier nennt Glasl folgende Möglichkeiten der Konfliktlösung, welche hier aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit lediglich aufgelistet werden (S. 131):

- Externe professionelle Prozessberatung
- Externe sozio-therapeutische Prozessbegleitung
- Klassische Mediation
- Freiwillige oder verpflichtetes Schiedsverfahren
- Machteingriff

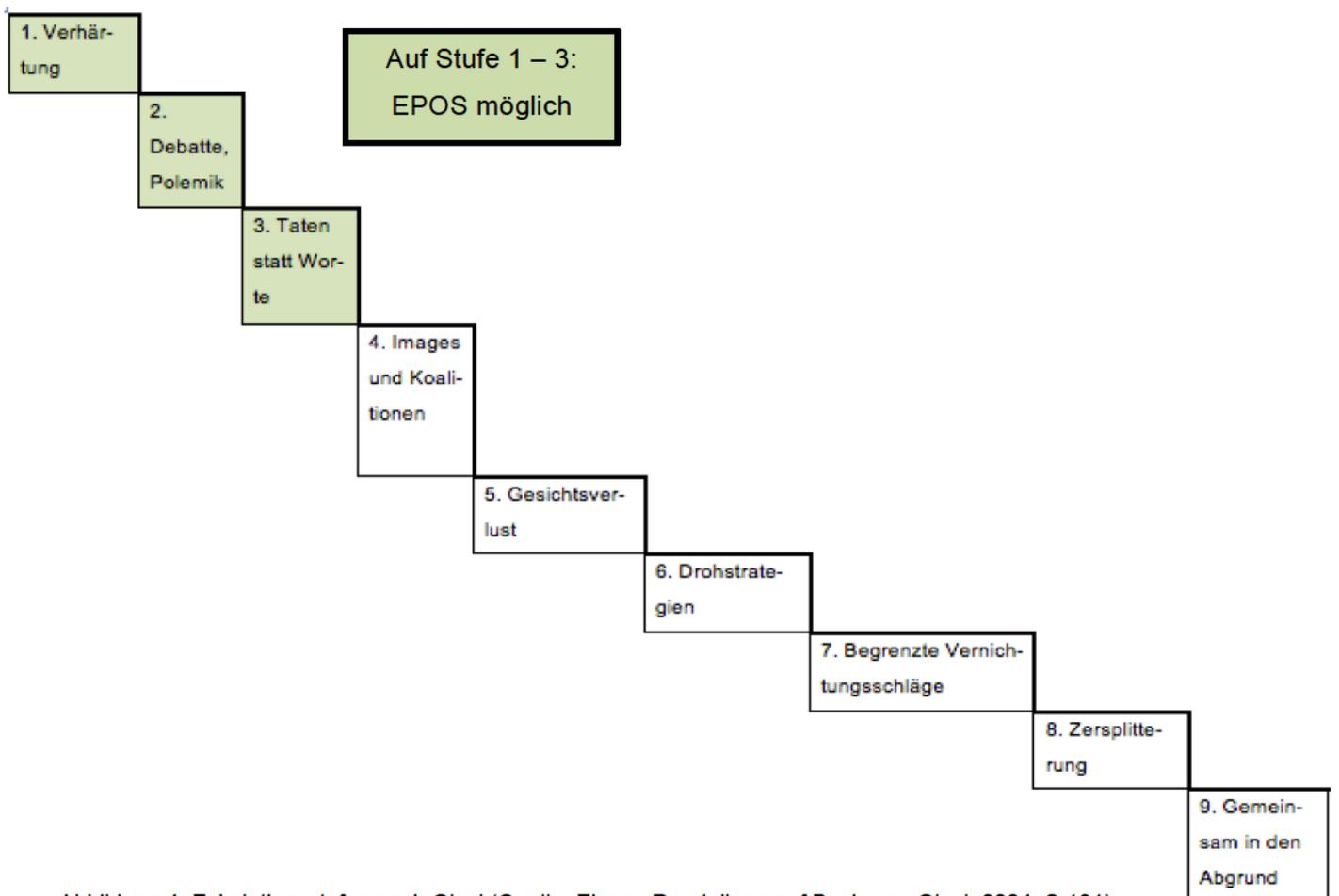


Abbildung 4: Eskalationsstufen nach Glasl (Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Glasl, 2004, S.131)

7 Fazit

7.1 Zusammenfassung

Ethik als Disziplin reflektiert, analysiert und hinterfragt moralische Sachverhalte, moralische Verhaltensweisen und moralische Systeme. Betreibt man Ethik, so hinterfragt man etwas nach seinem moralischen Inhalt. Wie neben anderen Autorinnen und Autoren hält Pieper fest, dass Ethik keineswegs nur von Ethikerinnen und Ethikern betrieben wird. Vielmehr prägt Ethik den Alltag aller Menschen, indem sie Fragen diskutieren, welche Werte, Normen, Tugenden oder Verbote betreffen. Nicht nur im Alltag werden solche diskutiert, auch im Rahmen eines Berufes sind fachspezifische Themen Gegenstand ethischer Auseinandersetzungen. Bewegt man sich im Feld der Sozialen Arbeit, so wird schnell klar, dass diese Profession grossen Bedarf an einer Berufsethik hat. So sind laut der Definition Sozialer Arbeit gemäss IFSW die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit von fundamentaler Bedeutung, was den moralischen Anspruch impliziert. Auch sind Personen, eingebettet in der Gesellschaft, der eigentliche Gegenstand Sozialer Arbeit, was die grosse Bedeutung von moralisch richtigem Handeln zusätzlich betont. Nicht nur in vergangenen Zeiten, auch heute noch soll die Profession der Sozialen Arbeit für Werte und Normen einstehen und vertreten. Der Berufskodex soll dabei als Orientierung und Anhaltspunkt dienen. Die Sozialpädagogik als Teildisziplin der Sozialen Arbeit neben Sozialarbeit und Soziokultureller Animation steht vor noch spezifischeren Herausforderungen. So wurde erläutert, dass speziell im Feld der Sozialpädagogik die Beziehung zwischen Fachperson und Klientel im Mittelpunkt steht. Sie ist einerseits Grundlage, andererseits Quelle von Herausforderungen. Die Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz prägt den sozialpädagogischen Berufsalltag. Diskussionen, Konflikte und Auseinandersetzungen mit moralischem Gewicht sind aus diesen Gründen an der Tagesordnung. Auf der anderen Seite sind Gegenwartstendenzen der Individualisierung, Pluralisierung und Autoritätsverlust zu beobachten, was Unterschiede in Wert- und Normvorstellungen wahrscheinlicher macht und Konflikte somit vorprogrammiert. Aber auch die organisatorischen Strukturen können Anlass zu Diskussionen mit ethischem Gewicht führen. Arbeitsprozesse, Kommunikation und Kooperation einer Institution und deren Ausgestaltung können einerseits bestimmen, ob und wie ethische Fragen diskutiert werden, andererseits als solche selber hinterfragt und auf die moralischen Eigenschaften geprüft werden. In der beschriebenen Fallvignette ging es um eine Entscheidung, welche zu Diskussionen führte und die fehlende Wertebasis der Institution aufdeckte. Es schilderte demnach zweierlei: Den Wertekonflikt innerhalb eines Teams und die nicht existierende Norm bzw. Wertebasis seitens Institution.

Wieder auf theoretischer Ebene gedacht steht im Zentrum der Diskurs einer moralischen Frage, welche sich im Kontext des Professionsalltags der Sozialpädagogik stellt. Einer mora-

lischen Streitfrage oder ethischen Problemsituation gehen gemäss Bleisch und Huppenbauer (2011) drei Eigenschaften voraus:

1. Moralische Fragen sind normative Fragen mit Handlungsbezug
2. Die Lösung einer moralischen Frage ist allgemein verbindlich
3. Moralische Fragen tangieren zentrale Güter und Werte (S.36).

Schmid führte aus, welche Anhaltspunkte innerhalb Diskussionen nützlich sein können. So wurde einerseits die Bedürfnishierarchie genannt, welche für eine Abwägung von verschiedenen Werten hilfreich sein kann. Andererseits war von verschiedenen Sphären von Werten und Normen (Individuum, Familie, Gruppe, etc.) die Rede, welche ebenfalls für eine Einordnung und Analyse nützlich sein kann. Ein Team im sozialpädagogischen Kontext trifft auf eine moralische Streitfrage bzw. ethische Problemsituation. Als erstes gilt es nun einerseits festzulegen, ob es sich um ein ethisches Dilemma handelt. Geht man, wie in dieser Arbeit vorgeschlagen, diskursethisch an die Situation heran, so sollen die Parameter einer sogenannten „idealen Sprechsituation“ nach Habermas in Erinnerung gerufen werden, die lauten wie folgt:

- Öffentlichkeit im Sinne, dass der Diskurs allen zugänglich sein soll
- Gleiche Kommunikationsrechte der Diskursteilnehmenden
- Gewaltlosigkeit
- Aufrichtigkeit

Auf diese Weise können die Ansprüche auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit geltend gemacht werden und ein Grundsatz „D“ wird formuliert. Dieser besagt, dass nur jene Normen gelten können, welche die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmende des Diskurses finden. So stellt die Diskurs- bzw. Verfahrensethik die sogenannte Intersubjektivität ins Zentrum. Der Konsens zwischen den Diskursteilnehmenden soll einer Aussage Gültigkeit verleihen.

Daran anschliessend wurde das diskursethische Verfahren EPOS vorgestellt, welches von Paul Gmünder, Gerhard Ruff, Lisa Schmuckli und Peter A. Schmid entwickelt wurde. Dieses ist in vier Teilschritte unterteilt, wobei diese nicht als fix abgeschlossene voneinander getrennte Schritte zu verstehen sind. Vielmehr sollen sie Orientierung und Struktur bieten. Das Verfahren kommt aber dann an seine Anwendungsgrenzen, wo sich der Konflikt auf Stufe vier und weiter des Stufenmodells nach Friedrich Glasl ausweitet. Befindet sich der Konflikt auf Stufe vier oder mehr, wird auf Methoden der externen Unterstützung wie Mediation oder sozio-therapeutische Prozessbegleitung z.B. verwiesen. Glasl nennt dies die „Grenze der Selbsthilfe“, die sich zwischen Stufe drei und vier befindet.

Ist hingegen der Konflikt auf Stufe eins, zwei oder drei, so bietet sich ein diskursethisches Verfahren wie das EPOS an. Es fordert aber auch nach spezifischen Kompetenzen auf Seiten der Fachpersonen:

- Konfliktfähigkeit
- Reflexion
- Wahrnehmungskompetenz
- Differenzverträglichkeit
- Verantwortungs- und Rollenbewusstsein
- Einnehmen des Standpunkts der Moral
- Strategien der Konfliktlösung
- Berufsethische Kompetenz

Aber auch strukturell sind Bedingungen von Nöten, welche eine solche Lösungsfindung möglich machen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass ein schon lange praktizierter Arbeitsprozess beispielsweise oder ein klar strukturierter Ablauf kritisches Hinterfragen und ethisch angeregte Diskussionen verhindern. Ethik bedeutet Fragen und Hinterfragen, was für viele auch anstrengend und ineffizient erscheinen mag. So ist es doch naheliegender dem bereits Bekannten und Praktizierten zu folgen, statt neu anzufangen.

Grenzen gesetzt sind einer Auseinandersetzung mithilfe des EPOS Verfahrens, sobald es sich um einen fortgeschrittenen Konflikt handelt. Wenn das gegenseitige Verständnis und die Sachlichkeit in weite Ferne gerückt sind und nur noch die eigene Machtumsetzung im Vordergrund steht, dann kann eine ethische Fragestellung nicht mehr bearbeitet werden. Der Konflikt ist dann durch externe Hilfen anzugehen.

7.2 Antwort auf die Fragestellung

In dieser Arbeit wurde der Fragestellung nachgegangen, wie Fachpersonen der Sozialpädagogik eine berufsethische Problemsituation angehen können, welche Kompetenzen dabei nützlich sind und inwiefern institutionalisierte Strukturen dafür gegeben sein sollten.

An erster Stelle steht die Sensibilität gegenüber Fragen, Auseinandersetzungen, Thematiken und Abläufen mit ethischem Gewicht, die es zu aktivieren gilt. Um dies zu ermöglichen, muss man wissen, was ethisch bzw. moralisch ist und weshalb es in der Sozialen Arbeit und insbesondere in der Sozialpädagogik so entscheidend ist, sich moralischen und ethischen Themen zu stellen. So ist dies eigentlich Teil des Berufsbildes, wenn man daran denkt, dass Prinzipien sozialer Gerechtigkeit und der Menschenrechte für die Profession von fundamentaler Bedeutung sind und sich daraus ein hoher moralischer Anspruch ergibt.

Mithilfe der geschilderten Fallvignette wurde deutlicher, wie eine solche Situation aussehen kann. Markus wurde nach einem Jahr aus einer Tagessonderschule aufgrund seines nicht mehr tragbaren Verhaltens in der Gruppe ausgeschlossen. Das vorherrschende Dilemma bestand, in wenigen Worten formuliert, daraus, dass das Einzelschicksal des Jungen (Aus-

schluss ohne Anschlusslösung) der starken Vernachlässigung der anderen Kinder gegenüber stand und abgewogen werden musste, was davon mit welchen Folgen höher gewichtet wird.

Erkennt man eine Frage als moralische Streitfrage und verschiedene Vorstellungen von Werten und Normen sind vorhanden, lohnt es sich strukturiert und mit zeitlichen Ressourcen dieser nachzugehen. Das EPOS bietet dafür eine sinnvolle Möglichkeit. In vier Phasen nimmt es eine Situation auseinander, analysiert die entsprechenden Werte und Normen, lässt eine differenzierte und ausführliche Situationsbeschreibung mit Raum für auch emotionale Aspekte zu und führt schliesslich zu einer Entscheidung und Lösungsfindung. Was bei der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel schnell erkenntlich wird, dass eine ausführliche Wert- und Normanalyse sehr hilfreich ist. So müssten Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge, Lehrperson, Schulleitung und allenfalls die beteiligte Kinderpsychologin an einen Tisch sitzen und sich Zeit nehmen, einen Diskurs zu starten. Erst dann wird klar, um was es geht und wie die Situation genau aussieht. Ansonsten läuft man Gefahr, dass aufgrund Überforderung und Erschöpfung eine Entscheidung getroffen wird, welche weder nachhaltig noch fair ist.

Eine solche Bearbeitung stellt für die Fachleute eine Herausforderung dar und es sind spezifische Kompetenzen seitens Professionellen erforderlich. Es sind dies insbesondere solche, welche die kritische Haltung und Wahrnehmung gegenüber sich selber, aber auch den Mitarbeitenden und der Institution gegenüber beinhalten. Innerhalb des Diskurses sind Differenzverträglichkeit und auch Konfliktfähigkeit gefordert, so sind Dilemmasituationen immer begleitet von Widersprüchlichkeiten und Meinungsverschiedenheiten innerhalb eines Teams oder einer Institution. Strategien der Konfliktlösung eines Konfliktes, welcher sich noch auf Stufe 1 – 3 nach Friedrich Glasl bewegt, anzuwenden oder zumindest Kenntnis davon zu haben ist sinnvoll und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer konstruktiven Entscheidungsfindung. Strukturelle Gelegenheitsstrukturen wie ein Ethik-Café oder ein regelmässiges Traktandum „Ethikfragen“ in der Teamsitzung unterstützen eine Auseinandersetzung und verhindern ein zugunsten Routine und Vereinfachungen gemachter Verzicht auf kritisches Nachfragen. Um ethischen Ansprüchen gerecht zu werden, sind neben den Professionellen auch die jeweilige Institution und deren Voraussetzungen gefragt. Die Basis wird durch eine offene und selbstkritische Haltung seitens einer Organisation gelegt. Nur so können allfällige Routinen und Normen hinterfragt und verändert werden. Darauf aufbauend müssen konkrete Gefässe und Ressourcen geschaffen sein, um ethische und moralische Fragen bearbeiten zu können. Auch muss dafür gesorgt sein, dass bei Bedarf externe Hilfe beigezogen werden kann.

Was schliesslich noch zu bemerken ist, dass Ethik in Form einer Diskursethik und Konsensfindung auf einer Haltung basiert, welche das Team in den Mittelpunkt stellt. Es geht darum miteinander eine Entscheidung zu treffen, zu diskutieren und aufeinander zu hören, aber auch die eigene Meinung kund zu tun. Gelingt dies, kann es enorm gewinnbringend für ein Team oder auch eine Institution sein. Belastungen werden angesprochen, eine gemeinsame Entscheidung wird getragen und der Prozess einer ethischen Auseinandersetzung führt zu einer kontinuierlichen Teambildung.

7.3 Ausblick

Nachdem in vorliegender Arbeit eine theoretische Herangehensweise an die Thematik der ethischen und moralischen Fragen im Berufsalltag der Sozialpädagogik abgehandelt wurde, wäre in einem weiteren Schritt die empirische Untersuchung spannend. So könnte beispielsweise evaluiert werden, wie ethische Fragen in verschiedenen Institutionen angegangen werden und wie die jeweiligen Resultate aussehen oder mittels qualitativen Studien Fachleute befragt werden, welche das EPOS Verfahren bereits anwenden. Auf diese Weise könnten weitere Kompetenzen eruiert und in einem weiteren Schritt überprüft werden, ob diese in der Ausbildung geübt werden. Auch könnten Schlüsse gezogen werden, wie förderliche Strukturen für eine konstruktive Kultur der Ethik aussehen und welche Kriterien dafür erfüllt sein müssen.

8 Quellenverzeichnis

- Baum, Hermann (1996). *Ethik sozialer Berufe*. Paderborn Zürich: Schöningh.
- Beck, Ulrich (1995). *Die «Individualisierungsthese»*. In Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Soziologie in Deutschland: Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder, theoretische Kontroversen* (S.185-198). Opladen: Leske+Budrich.
- Bunge, Mario & Mahner, Martin (2004). *Über die Natur der Dinge. Materialismus und Wissenschaft*. Stuttgart: Hirzel.
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2., überarbeitete Auflage.). Bern: Haupt.
- Dietrich, Julia (2008). *Ethische Urteilsbildung - ethische Grundbildung. Zur Methode und Vermittlung angewandter Ethik*. Dresden: Universität Dresden.
- Glasl, Friedrich (2004). *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte - Übungen - praktische Methoden* (4. Aufl.). Bern: Haupt, Stuttgart: freies Geistesleben.
- Grossmass, Ruth & Perko, Gudrun (2011). *Ethik für soziale Berufe*. Paderborn: Schöningh.
- Guttman, David (2006). *Ethics in social work. A context of caring*. Social work practice in action. New York: Haworth Press.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2007). *Ethik Sozialer Arbeit: ein Handbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2011). *Ethische Reflexionskompetenz als professionelle Verbindlichkeit*. *Sozial Aktuell*, 2011(3), 18-21.
- Martin, Ernst (2007). *Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln*. Materialien (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Pieper, Annemarie (2003). *Einführung in die Ethik* (5. Aufl.). Basel: Francke.
- Walz, Hans, Teske, Irmgard & Martin, Edi (Hrsg.). (2012). *Menschenrechtsorientiert wahrnehmen, beurteilen, handeln. Ein Lese- und Arbeitsbuch für Studierende, Lehrende und Professionelle der Sozialen Arbeit* (2, korrigierte Aufl.). Luzern: interact.

- Schmid, Peter A. (2011). *EPOS - ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich. Ein Leitfaden für die Praxis*. Bern: Curaviva Weiterbildung.
- Schmid, Peter A., & Schmuckli, Lisa (2014). *Gemeinsam an Werten arbeiten. Ethisches Verfahren als Motor der Schulentwicklung*. Bern: Schulverlag plus.
- Stalder, René, Keller, Sarah, Mösch Payot, Peter, Schmid, Peter A., & Huber, Sven (2015). *Professionelles Handeln im Spannungsfeld von Nähe und Distanz. Eine Handreichung aus Sicht der Praxis und der Wissenschaft*. Bern: CURAVIVA Schweiz.
- Stocker, Monika (2011). Ethik als Wegweiser für die Soziale Arbeit. *Sozial Aktuell*, 3, 25-27.