

Wolfgang M. Heffels / Anna Storms

Ethisch urteilen und handeln

Unterrichtsmaterialien für die Pflegeausbildung





Wolfgang Matthias Heffels / Anna Storms

Ethisch urteilen und handeln

Unterrichtsmaterialien für die Pflegeausbildung

Mit 11 Abbildungen und 8 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

In Kooperation mit der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und
dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V.



Diözesan-
Caritasverband für das
Erzbistum Köln e. V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore;
Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis,
Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Adobe Stock/MaciejBledowski

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-62453-2

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitende Worte	11
1.1 Zur Didaktik ethischer Kompetenzbildung in sozialen und pflegerischen Berufen	12
1.2 Zu Lernorten ethischer Kompetenzentwicklung in der Pflegeausbildung	15
1.3 Zum Anliegen des Buches	17
1.4 Zum Aufbau des Buches	20
1.5 Literatur	23
2 Die Sprache der Ethik	25
2.1 Sachdarstellung	25
Theoretischer Hintergrund	25
Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	28
2.2 Ziel der Lerneinheit	31
2.3 Ablauf der Lerneinheit	32
2.4 Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	34
2.5 Literatur	39
3 Wert- und Normhorizonte in der Pflege	41
3.1 Sachdarstellung	41
Theoretischer Hintergrund	41
Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	44
3.2 Ziel der Lerneinheit	48
3.3 Ablauf der Lerneinheit	49
3.4 Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	51
3.5 Literatur	65

4	Von der moralischen zur ethischen Argumentation	67
4.1	Sachdarstellung	68
	Theoretischer Hintergrund	68
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	73
4.2	Ziel der Lerneinheit	78
4.3	Ablauf der Lerneinheit	79
4.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	81
4.5	Literatur	90
5	Ethikstrukturen in Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe	91
5.1	Sachdarstellung	91
	Theoretischer Hintergrund	91
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	94
5.2	Ziel der Lerneinheit	99
5.3	Ablauf der Lerneinheit	100
5.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	102
5.5	Literatur	109
6	Selbst- und Fremdsorge als Teile eines pflegerischen Ethos	111
6.1	Sachdarstellung	112
	Theoretischer Hintergrund	112
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	115
6.2	Ziel der Lerneinheit	122
6.3	Ablauf der Lerneinheit	123
6.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	125
6.5	Literatur	133
7	Verantwortliches Handeln in der Pflege	135
7.1	Sachdarstellung	136
	Theoretischer Hintergrund	136
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	139
7.2	Ziel der Lerneinheit	144
7.3	Ablauf der Lerneinheit	145
7.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	147
7.5	Literatur	158

8	Menschenwürde, Respekt und Wertschätzung in der Pflege	159
8.1	Sachdarstellung	159
	Theoretischer Hintergrund	159
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	161
8.2	Ziel der Lerneinheit	165
8.3	Ablauf der Lerneinheit	166
8.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	168
8.5	Literatur	174
9	Lebensqualität oder die Qualität des Lebens	175
9.1	Sachdarstellung	175
	Theoretischer Hintergrund	175
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	178
9.2	Ziel der Lerneinheit	182
9.3	Ablauf der Lerneinheit	183
9.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	185
9.5	Literatur	193
10	Sinnerfülltes Leben in Krisen ermöglichen	195
10.1	Sachdarstellung	195
	Theoretischer Hintergrund	195
	Handlungs- und anwendungsorientierter Transfer	197
10.2	Ziel der Lerneinheit	201
10.3	Ablauf der Lerneinheit	202
10.4	Materialien für den Einsatz in der Lerneinheit	204
10.5	Literatur	211
	Code für Downloadmaterial	212

Vorwort

Menschen, die in der stationären oder ambulanten Altenpflege, im Krankenhaus, im Hospiz oder in der Behindertenhilfe arbeiten, kennen die innere Auseinandersetzung mit mancher Unzulänglichkeit des beruflichen Alltags, dem eigenen moralischen Empfinden und dem berufsethischen Anspruch. Nicht umsonst ist daher die Ausbildung einer ethischen Kompetenz zentraler Bestandteil der berufsbezogenen Professionalität – kein »Nice-to-have« und »Kommt-schon-mit-der-Zeit«. Auch im neuen Rahmenkonzept zur generalistischen Pflegeausbildung (2019) wurde die ethische Kompetenzentwicklung als Teil pflegerischer Fachlichkeit deutlich hervorgehoben, da inmitten von hochspezialisierter Gesundheitsversorgung und allgemeiner Wertepluralität alle Auszubildenden kontinuierlich Erfahrungen mit ethischen und moralischen Fragen machen. Diese wollen und müssen im theoretischen und praktischen Unterricht aufgegriffen und vertieft werden.

Pflege- und Berufspädagog*innen sowie Praxisanleitende stehen somit vor der Herausforderung, wie eine solche ethische Kompetenzentwicklung fachlich adäquat und zugleich praxisnah gelingen kann. Es geht wohl nur prozessorientiert über die gesamte Zeit im Sinne eines Weiterlernens während der Ausbildung. Von Bedeutung ist dabei sowohl der Erwerb von Wissenskompetenz als auch die Ausbildung von Haltungs- und Handlungskompetenzen, die sich als Querschnittsthemen in allen Lernorten der generalistischen Pflege manifestieren lassen. Um die Frage nach der pädagogi-

schen Verortung und didaktischen Umsetzung von ethischen Themen in der Pflegeausbildung anzugehen, wurde 2012 beim Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. in Kooperation mit der Abteilung für Seelsorge im Sozial- und Gesundheitswesen des Erzbistums Köln das Projekt »DIALOG! Pflege – Bildung – Glaube – Ethik« ins Leben gerufen. In fruchtvoller Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Ethik, Erziehungswissenschaften und Berufspädagogik im Fachbereich Gesundheitswesen an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen am Standort Köln sind nun Erkenntnisse und Erfahrungen aus dieser Arbeit in diesem Buch verdichtet und konkretisiert.

Das vorliegende Buch möchte Pflege- und Berufspädagog*innen sowie Praxisanleitenden in pflegerischen Ausbildungsgängen hilfreiche Anregungen bieten, das Ziel einer ethischen Kompetenzentwicklung anhand von verschiedenen Lernorten, -inhalten und -zielen integrativ zu verfolgen. Es versteht sich selbstredend nicht als Rezeptur. Durch seine Verbindung von Hintergrundwissen und pflegespezifischen Praxisbezügen dient es dem direkten Einsatz im Pflegeunterricht durch konkret beschriebene Unterrichtsschritte und Arbeitsmaterialien als Kopiervorlage. Das Buch möge ein Anstoß und eine Ermutigung sein, damit ethische Kompetenz nicht »obendrauf kommt«, sondern mitdendrin ist – dort, wo sie gebraucht wird und wo sie hingehört.

Dr. med. Frank Johannes Hensel

Diözesan-Caritasdirektor für das Erzbistum Köln

1 Einleitende Worte

Die generalistische Pflegeausbildung, die seit 2020 auf bundesweit einheitlichen Rahmenlehrplänen für die theoretische und praktische Ausbildung aufbaut, zielt auf den Erwerb von alltagsrelevanten Kompetenzen, die für die Pflege von Menschen aller Altersstufen, Lebenssituationen und Versorgungskontexten notwendig sind. Kompetenzen werden dabei verstanden als »die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell zu handeln und sich für die persönliche und fachliche Weiterbildung einzusetzen« und die »sich [...] mittelbar im Handeln selbst zeig[en]« (Rahmenpläne 2019, 10). Eine generalistische Pflegeausbildung orientiert sich damit an den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahre, in denen Kompetenzorientierung als Maßstab für Bildungs- und Lernprozesse gilt. Wesentlicher Bezug in der berufsbildenden Diskussion ist dabei die Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz bzw. -fähigkeit (Gillen 2013). Im Gegensatz zur schulischen Allgemeinbildung, wo Lehr-Lernprozesse ihren Ausgang in Schulfächern mit einem Fokus auf kognitive Leistungsfähigkeit nehmen, charakterisiert sich berufliche Bildung demnach durch einen Ausgangspunkt in einem professionellen Handlungsfeld und durch ihren Fokus auf der Orientierungs- und Handlungsfähigkeit. Im berufspädagogischen Verständnis von Kompetenzen steht demnach

»die Idee, Kompetenzen für bestimmte, primär berufliche Handlungs- oder Orientierungsleistungen zu entwickeln, die aus ihrem Begründungszusammenhang heraus bereits situiert

sind. [...] Der Klärungsweg führt hier also von der (beruflichen) Situation über die geforderte Leistung hin zum Wissen, das in dieser Leistung wirksam wird« (Brand/Hofmeister/Tramm 2005, 6 f.).

Professionelle Pflege zeichnet sich dabei u. a. durch die Kompetenz aus, dass sie aufgrund einer professionellen Ethik begründbar und zugleich dem konkreten kulturellen, sozialen und religiösen Selbstverständnis der zu pflegenden Menschen verpflichtet ist (§ 5 Abs. 2 PflBRefG 2017). Als ethische Kompetenz kann dabei

»die Fähigkeit zur Reflexion, Formulierung und Begründung der eigenen moralischen Orientierung, die Fähigkeit zum Erkennen moralischer Probleme in der eigenen Praxis, Urteilskraft, Diskursfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Konflikt- und Kompromissfähigkeit und schließlich die Wachheit und den Mut, auch tatsächlich moralisch zu handeln und für die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns Mitverantwortung zu übernehmen« (Rabe 2009, 245),

verstanden werden. Eine so definierte ethische Kompetenz spiegelt somit einerseits den didaktisch-pädagogischen Grundsatz des Rahmenlehrplans sowohl einer subjektorientierten Bildung durch fachliche und persönliche Weiterbildung als auch das zentrale Prinzip der Verantwortungsübernahme für die Pflege in unterschiedlichen Settings wider (Rahmenpläne 2019, 8 ff.). Andererseits finden die Entwicklung, Förderung und Vertiefung einer ethischen Kompetenz

ihren Wiederhall in den benannten Kompetenzen der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Bundesministerium 2018) zum Beispiel als ethisch reflektiertes Handeln (Anlage 1–4, II, 3.), als reflektiertes und begründetes Handeln auf der Grundlage von ethischen Leitlinien (Anlage 1–4, IV) oder als reflektiertes und begründetes Handeln auf der Basis von berufsethischen Haltungen und Einstellungen (Anlage 1–4, V). Ethische Kompetenz besteht dabei aus einer Trias von Wissenskompetenz, Methodenkompetenz sowie situationsbezogener und persönlichkeitsorientierter Reflexivität und Sprachfähigkeit, also Handlungs- und Handlungskompetenz. Diese kompetenzorientierten Befähigungen setzen im konkreten Vollzug erstens ein Wahrnehmungsvermögen voraus, welches zweitens zu einer ethischen Urteilsbildung und drittens zur Handlungsbestimmung führt und

sich mit dem Dreischritt Wahrnehmen – Urteilen – Handeln beschreiben lässt. Zur Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen wurden die nachfolgenden Lehr-Lern-Einheiten in dem vorliegenden Buch als Unterstützung und Anregung für Lehrende in pflegerischen und sozialen Berufen und Anleitende in der Praxis entwickelt. Hierbei wird von dem Selbstverständnis ausgegangen, dass berufliches Handeln stets ein ethisches Handeln impliziert und somit eine berufliche Handlungskompetenz immer auch eine ethische Dimension beinhaltet. Die Ausbildung einer solchen Ethikkompetenz spielt sich somit nicht nur auf kognitiver Ebene ab, sondern bezieht alle Facetten »des pflegeprofessionellen Handelns, der Erfahrung, der Motivation sowie der Einstellungen und Werte« (Riedel et al. 2017, 165) mit ein und bedarf einer integrativen Vermittlung und Förderung.

1.1 Zur Didaktik ethischer Kompetenzbildung in sozialen und pflegerischen Berufen

Im Zentrum ethischer Kompetenzbildung steht die Handlungsbefähigung in moralischen Fragen und Situationen, die Kenntnisse über wesentliche Inhalte der Ethik sowie das (eigen-)verantwortliche Handeln im Kontext der Berufsausbildung beinhaltet. So thematisiert die hier zugrunde gelegte Didaktik der Ethik unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten von Lehren und Lernen mithilfe von exemplarischen Handlungssituationen zur Förderung sinnlicher Wahrnehmungsvorgänge, einer ethischen Urteilsbildung, zur Aufklärung über moralische Vorgaben und zur Herausbildung eigener Wert- und Normpräferenzen, sowie Orientierungsmöglichkeiten zur allgemeinen und berufsspezifischen Lebensausrichtung. Kurzum:

Sie intendiert die subjektive Herausbildung verantwortlichen Handelns. Dieses spiegelt sich beispielsweise in den Vorbehaltstätigkeiten der Pflege (Bundesministerium 2018) als Kerngegenstand berufsbildender Lehre wider und symbolisiert damit auch für alle sozialen Berufe letztendlich eine Nichtstandardisierbarkeit personenbezogener Interaktionsprozesse. Professionelle tragen für ihr Tun und Lassen Verantwortung. Sie sind gefordert, ihr Tun sich und anderen gegenüber mit guten Gründen zu rechtfertigen.

Die Didaktik im Allgemeinen ist dabei die Theorie vom Lehren und Lernen. In der Berufsbildung, die sich einerseits aus der beruflichen Ausbildung und andererseits aus der beruflichen

Fort- und Weiterbildung zusammensetzt, sind entsprechende berufspädagogische Konzepte heranzuziehen. Die dem vorliegenden Werk zugrunde gelegte Didaktik ethischer Kompetenzbildung im Berufsfeld sozialer und pflegerischer Berufe kann einen Begründungsrahmen des Lehr-Lern-Handelns im Kontext der Berufsbildung darstellen, die sich aus drei Bezugspunkten zusammensetzt: erstens der Fachdidaktik Ethik, zweitens der Stufendidaktik Ethik und drittens der Bereichsdidaktik (Pflege-)Ethik.

Die *Fachdidaktik Ethik* basiert auf den Wissensbeständen des Faches Ethik. Sie beschäftigt sich mit Lehr- und Lernkonzepten, wie die fachwissenschaftlichen Inhalte der Ethik vermittelt werden können. Sie beschäftigt sich mit der »Allgemeinen Ethik« und geht der Frage nach, wie diese Inhalte gelehrt und gelernt werden können. Folglich geht es dabei auch um die Begründung, warum Menschen überhaupt moralisch leben sollen.

Die Ethik als Fachwissenschaft ihrerseits befasst sich systematisch mit Fragen sowohl zur individuellen Lebensorientierung und -gestaltung als auch zum Moralsystem von Gruppen. Moral umfasst dabei die Sitten oder Gebräuche, die von bestimmten Richtlinien, Erfahrungen oder (un-)geschriebenen Gesetzen abgeleitet werden und das Miteinander in einer Gruppe durch Normen als Verhaltenserwartungen bestimmen (*Sozialethik*). Individuelle Wertefragen zu einem erfüllenden oder guten Leben sowie zu den Einstellungen und Haltungen eines Menschen, die ihn als Person bestimmen, werden im Bereich der *Individualethik* thematisiert.¹ Darüber hinaus lassen sich vier ethische Theoriekonzepte voneinander abgrenzen:

- ▶ ein werteethischer Ansatz als eine abstrakte richtungsweisende Orientierung,

- ▶ ein deontologischer Ansatz als Vorgabe zur Beachtung der Handlungsbestimmung,
- ▶ ein teleologischer (utilitaristischer/hedonistischer) Ansatz als Vorgabe zur Beachtung der Handlungsfolgen und
- ▶ ein tugendhafter Ansatz als eine gegebene Potenzialität des Individuums oder einer Gruppe, verantwortungsvolle Entscheidungsfindungsverfahren durchzuführen.²

Die *Stufendidaktik Ethik* verfolgt weiterführend eine allgemeine Entwicklungsperspektive im Prozess der Moralentwicklung von Menschen und der ethischen Kompetenzbildung. In der Theorie waren es vor allem die Entwicklungspsychologen Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und Carol Gilligan (vgl. Keller 2005, 149–172), die die Moralentwicklung von Menschen dargestellt haben, wobei gerade ein Streit zwischen Kohlberg und Gilligan, zwischen »männlicher« Rationalität und »weiblicher« Fürsorge die Diskussionen bedeutend angeregt hat (vgl. Oser/Althoff 1992, 293–336; Pfeifer 2013, 264–284).

Auffällig im Hinblick auf diese Theorien einer stufenmäßigen Entwicklung von Moral ist, dass alle Autor*innen von einer quasi natürlichen Entwicklung des moralischen Bewusstseins von Menschen durch Interaktion und individuelle Konstruktion ausgehen. Es wird angenommen, dass sich die Menschen mit dem jeweiligen Moralsystem in den jeweiligen Kontexten (wie Familie, Peergroups, Kindergarten, Schule, Kollegium) auseinandersetzen und eine Sensibilität für das entwickeln, was erwartet wird, und zugleich eine innere Bewertung vollziehen, wie die Einzelnen dazu stehen und was das für das eigene Moralsystem bedeutet. Dreh- und Angelpunkt solcher Stufenmodelle moralischer Entwicklung ist dabei die Anpassung an bestehende

1 Vgl. Kapitel 2.

2 Vgl. Kapitel 4.

Aussagesysteme, wobei die Bezugspunkte entweder deskriptive/empirische Sozialordnungen oder präskriptive/deklarative Sollensaussagen sein können (vgl. Köck 2002, 156–160; Pfeifer 2013, 36; Krämer 1992, 75–126). Grundlegend für die Theorien zur Moralentwicklung sind somit drei Annahmen: Erstens betrachten sie die Argumentationsstruktur des Handelns und gewichten die Aussagen vom Individuellen zum Universellen unterschiedlich. Zweitens geht es – wenn die Entwicklung des Individuums von sozialen Erwartungen aus gedacht wird – letztlich um eine Internalisierung von grundlegenden sozialen Normen. Das konkrete kommunikative Handeln als dialogische Begegnung wird, drittens, weitestgehend außer Acht gelassen, d. h., die Wirkung der konkreten Begegnung wird zu meist nicht mitbedacht und eingeübt.

Ethische Überlegungen, also solche, bei denen das Individuum über die vorherrschende Moral oder über ihre eigene Moralität nachdenkt, um eine ethische Reflexion zu vollziehen, setzen jedoch andere Kenntnisse und Fertigkeiten als lediglich die Entwicklung eines Moralsystems voraus: In der *Individualethik* steht die Frage im Vordergrund: Wer will ich sein? Bei einer entsprechenden Stufendidaktik geht es hier demnach um Lehr-Lern-Strategien, wie der Mensch in seinen unterschiedlichen Lebensphasen im Sinne der Persönlichkeitsbildung »zu sich selbst kommen« kann. Auch geht es um die Anregung von kontinuierlichen Lern- und Reflexionsprozessen, da sich die Entwicklung einer solchen ethischen Kompetenz nicht notgedrungen linear vollzieht, sondern gerade angesichts der unterschiedlichen biografischen Erfahrungen und Erlebnisse gewohnte Antworten mitunter infrage gestellt werden und es einer Neujustierung der eigenen Moralität und des eigenen Selbstverständnisses bedarf. Die *Sozialethik* fragt darüber hinaus, wie der Mensch sich in unterschiedlichen Lebenskontexten ethisch entwickeln kann. In Bezug

auf die Berufsbildung stehen dabei die moralische und ethische Kompetenzbildung und das Ausloten der eigenen Berufsidentität im Mittelpunkt. Im Sinne einer stufendidaktischen Ethik lässt sich hierbei eine Entwicklungsperspektive in Augenschein nehmen: vom Berufseinstieg hin zur vollwertigen Berufsmitgliedschaft; von der vollwertigen Berufsmitgliedschaft hin zu einer Spezialisierung in der beruflichen Fachlichkeit, die mit dem individuellen Moralitätssystem in Einklang steht.

Die *Bereichsdidaktik (Pflege-)Ethik* orientiert sich an den jeweiligen kulturell gewachsenen und bereichsspezifischen Praxen der Menschen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) betrachten lassen (vgl. Luhmann 1975, 9–24). Die allgemeine Ethik mit ihren praxisübergreifenden Aussagen wird in der Bereichsethik mit den praxisspezifischen Inhalten als bereichsdidaktische Ethiken spezifiziert (vgl. Pieper 2017; Düwell/Hübenthal/Werner 2011; Pfeifer 2013). Die Bereichsdidaktik in der Berufsbildung kann somit als eine Pyramide gedacht werden, in der die Berufsausbildung eine breite (alle Berufsbereiche umfassende) Berufsmoralität und das verantwortliche Handeln zur Bewältigung typischer beruflicher Handlungssituationen grundlegt. In der beruflichen Fort- und Weiterbildung können hierauf aufbauend spezifischere (bereichs- und berufsgruppenorientierte, organisationsspezifische sowie gesellschaftsrelevante) Fragestellungen verantwortungsethisch bearbeitet werden.

Mit Blick auf das pflegerische Handeln lässt sich im Sinne einer Bereichsdidaktik etwa zwischen einer Pflege- und einer Medizinethik unterscheiden, da die jeweiligen Bereiche unterschiedliche Sachlogiken, Sprachspiele, Selbstverständnisse und Sozialnormen aufweisen. Thematisiert wird demnach das Domänenspezifische eines beruflichen Handlungsfeldes im Hinblick auf Lehr-Lern-Prozesse. So lässt sich

etwa das Gesundheits- und Sozialwesen insgesamt als ein Lebensbereich der Daseinsvorsorge bestimmen, denn auf gesellschaftlicher Ebene geht es darum, dass eine Grundversorgung mit lebenswichtigen Gütern und Dienstleistungen für alle zu sozialstaatlich angemessenen Bedingungen zur Verfügung gestellt wird. Die hier zu gestaltende Gesundheits- und Sozialpolitik greift dabei auch auf die Bereiche der Wirtschafts-, Politik- und Sozialethik zurück.

Pflegeethik fragt somit nach den Besonderheiten, Bedarfen und Bedürfnissen in der Pflege. Bildlich gesprochen stellt die Pflege eine Triangel dar, indem die Aufgabenstellung zwischen den drei Polen Patient*innen und deren Bezugssysteme, Pflegende sowie den konkreten Rahmenbedingungen der jeweiligen Pflegesituation in einem spezifisch vorgegebenen Kontext angesiedelt ist. Auf der Interaktionsebene (*Mikroebene*) ist die konkrete Aufgabenstellung im Dialog unter Abwägung des Machbaren zu realisieren. Auf dieser Interaktionsebene begegnen sich letztlich somit immer Menschen in einem Interaktionszusammenhang, d. h., sie begegnen sich in einem bestimmten Kontext in bestimmten Rollen, mit denen jeweils bestimmte Verhaltenserwartungen einhergehen. Jedes Interaktionshandeln ist dabei moralisch geprägt, da Menschen aufgrund ihrer individuellen Moralität ihre je eigenen Wertvorstellungen

von zwischenmenschlicher Interaktion, beruflichem Selbstverständnis und professionellem Handeln in die spezifische Situation hineinbringen. Mit Blick auf eine bereichsspezifische Pflegeethik gilt es somit, die Interaktion zwischen Patient*innen, Heimbewohner*innen, An- und Zugehörigen, aber auch Kolleg*innen in den Fokus zu rücken.³

Auf organisationaler Ebene (*Mesoebene*) geht es hingegen darum, wie in arbeitsteiliger Form Versorgungshandlungen und -prozesse fachlich professionell und interdisziplinär angelegt werden können, damit ein angemessener Rahmen für eine gute Aufgabenerfüllung im interaktiven Handeln geschaffen werden kann. Dies bezieht sich einerseits auf die Gestaltung der Strukturen und Prozesse in der jeweiligen Einrichtung. Andererseits geht es um die Mitwirkung am gesellschaftlichen Aushandlungsprozess in Auseinandersetzung mit den vielfältigen Interessensvertretungsorganen auf Gesellschaftsebene (*Makroebene*). Auch hier gilt es, aus Sicht einer Pflegeethik zu fragen, welche professionsspezifischen Perspektiven, Werte und Normen dieses Berufsfeld in den Diskurs einbringen kann.⁴

3 Vgl. Kapitel 6 und 8–10.

4 Vgl. Kapitel 3, 5 und 7.

1.2 Zu Lernorten ethischer Kompetenzentwicklung in der Pflegeausbildung

Jeder kennt das Sprichwort: »Theorie ist, wenn nichts klappt und jeder weiß, warum. Praxis ist, wenn alles klappt und keiner weiß, warum. Wir vereinen Theorie und Praxis: Nichts klappt und keiner weiß, warum.« Es spiegelt zwei grund-

legende Missverständnisse wider, nämlich erstens, dass Theorie und Praxis different seien, und zweitens, dass Theorie und Praxis zwei unvereinbare Welten darstellen würden. Im Sinne einer allgemeinen Praxiologie (vgl. Derbolav

1975, 91–129) kommen vielmehr in jeder Praxis als Handlungsort drei Elemente zusammen: Sinn, Theorie und praktisches Tun. So hat jede Praxis eine immanente Sinnkonstruktion als regulative Idee (*Sinn*), wie zum Beispiel eine Schule den Sinn von Bildung und Erziehung, eine wirtschaftliche Organisation den Sinn der Gewinnmaximierung oder das Gesundheits- und Sozialwesen den Sinn der Gewährleistung einer Daseinsversorgung. Um die jeweilige Sinnkonstruktion erfüllen zu können, bedarf es jedoch in jeder Institution eines Werte- und Wissensfundus, eines Erfahrungswissens und der Möglichkeiten, neues Wissen zu generieren (*Theorie*). In diesem Sinne gibt es keine Praxis ohne Theorie. Diese dann auch in die Tat umzusetzen (*praktisches Tun*), gewährleistet schließlich, dass der Sinn einer Praxis im alltäglichen Leben zur Geltung und Anwendung kommt.

Insgesamt stellt sich somit heraus, dass es keine verzahnte »Zwei-Welten-Lehre« gibt, in der die eine der anderen Praxis vorgestellt ist. Mit Blick auf die Pflegeausbildung sind vielmehr zwei unterschiedliche Praxen über die Auszubildenden miteinander verkoppelt: So gibt es eine Schulpraxis und eine Beschäftigungspraxis, die komplementär sind, denn beide Praxen eröffnen den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihr verantwortliches Handeln für sich im Kontext der beruflichen Fachlichkeit zu entwickeln. Nach Schön (1983) erfolgen demnach an beiden Orten die Berufsqualifizierung und Kompetenzbildung.

Jeder Ort hat hierbei jedoch sein Spezifisches: Die Schulpraxis des theoretischen Unterrichts hat die Zeit für Einführung, Aufklärung und Vertiefung über die Berufspraxis und die Betriebspraxis des praktischen Unterrichts hat die Zeit

zur Einübung in die zu bewältigenden Funktionsanforderungen in Alltagssituationen. Das *unterrichtliche Handeln* innerhalb einer Berufsausbildung dient somit einerseits der Befähigung zum regelgeleiteten beruflichen Handeln und andererseits zur Lösung kontext- und konfliktbeladener beruflicher Handlungsanforderungen. Das *schulpädagogische Handeln* kann die Teilnehmenden dazu befähigen, sich im Kurs und in der Schulgemeinschaft für soziale, berufspolitische und ausbildungsspezifische Fragestellungen zu interessieren sowie sich für eine gute Kurs- und Schulgemeinschaft zu engagieren. Hierdurch entsteht die Möglichkeit, in der Schule für den Beruf zentrale Handlungskompetenzen zu entwickeln, d. h., aus Kompetenz kompetent handeln zu lernen. Zudem erfahren sich die Teilnehmenden im Unterricht und durch Begegnungen in der Schule und der Betriebsstätte im Rahmen ihrer *Persönlichkeitsbildung* im Spiegel der anderen und können über Begleitmaßnahmen und spezielle Unterrichtssequenzen hinaus sich selbst (Person-Selbst-Sein) reflektieren und ihre Wirkweisen im sozialen Kontakt (Person-Sozial-Sein) erfahren und bestimmen lernen (vgl. Heffels 2008).

In der beruflichen Praxis kommt der systematischen Anleitung zur Bewerkstelligung beruflicher Anforderungen und der Reflexion problematischer Handlungsanforderungen eine große Bedeutung zu. Hier können die Teilnehmenden unter Berücksichtigung allgemeiner Wissensbestände das Praxiswissen durchdenken, um zu einem verantwortlichen Handeln zu gelangen. Die *Praxisbegleitung* und *-anleitung* haben somit eine Scharnierfunktion zwischen der Lehr- und der Berufspraxis (vgl. Heffels 2008; s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiede in den Lernorten der Pflegeausbildung (eigene Darstellung)

Kontext	Berufs(fach)schule			Berufspraxis
Typ	Handlungsbestimmung	Didaktisierte Handlungsbewältigung	Herausbildung des Selbst	Reale Handlungsbewältigung
Reflexion	Auf eine Handlung hin	In und nach der konkreten Handlung	Wer will ich sein?	In und nach der konkreten Handlung
Formen	Unterrichtliches Handeln	Schulpädagogisches Handeln	Persönlichkeitsbildung	Praxisanleitung oder Praxisbegleitung

So sind in der Berufsausbildung zwei unterschiedliche Kontexte zur Berufsqualifizierung und ethischen Kompetenzbildung systematisch aufeinander bezogen. Beide Arten eröffnen die Möglichkeit, das Person-Sein mit dem Person-Sozial-Sein in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen und sowohl eine Berufsidealität als auch einen Berufshabitus auszubilden. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1976) nennt dies »Äquilibration« und meint damit eine Ausgewogenheit zwischen der innerlichen Verfassung und der äußerlichen Verfasstheit eines

Menschen (vgl. Oerter/Mantado 1998). Bei der ethischen Kompetenzbildung geht es demnach darum, dass die Lernenden sich selbst und ihr Handeln (bzw. ihre Handlungsmöglichkeiten) reflektieren sowie das Situationsgeschehen und Routinen kritisch hinterfragen können. Dies kann mit Blick auf die unterschiedlichen Lernorte mit unterschiedlicher Intention und in unterschiedlicher Art und Weise geschehen. Dazu möchten die in dem vorliegenden Buch präsentierten Unterrichtsmaterialien eine Anregung bieten.

1.3 Zum Anliegen des Buches

Das vorliegende Buch ist definitiv nicht das erste, das sich mit ethischem Lernen beschäftigt, und wird mit Sicherheit auch nicht das letzte sein. Sein Kernanliegen ist es jedoch, auf der Basis der Vorgaben einer generalistischen Pflegeausbildung und vor dem Hintergrund einer bereichsspezifischen Pflegeethik allen Lehrenden in der Berufsqualifizierung für pflegerische Berufe und Anleitenden in der Praxis zur integrativen Entwicklung einer ethischen Kompetenz konkrete Anregungen zu verschiedenen Themen an die Hand zu geben, die es ermöglichen sollen, im beruflichen Alltag verantwortlich zu handeln. Ausgangspunkt ist dabei, dass die Aus-

zubildenden ihre jeweilige individuell entwickelte moralische und ethische Kompetenz bereits mitbringen. Die hier intendierte ethische Kompetenzbildung zielt darauf aufbauend auf eine Handlungskompetenzentwicklung im Kontext der beruflichen Fachlichkeit und beinhaltet u. a., dass die Teilnehmenden

- ▶ einen reflektierten Berufshabitus entwickeln,
- ▶ das berufliche und organisationale Moralsystem kennen, bewerten und anwenden,
- ▶ ihr Handeln in moralischen Konfliktsituationen verantwortungsvoll gestalten und
- ▶ sich im berufspolitischen Bereich engagieren können.

Ethische Kompetenzbildung kann im Unterricht und im Berufsfeld durch die Initiierung und/oder durch die Aufdeckung moralischer Konflikte gefördert werden. Dieser Auseinandersetzungsprozess kann monologisch, dialogisch oder diskursiv erfolgen und beabsichtigt die Schaffung von Handlungsoptionen, die Teilnehmende dazu befähigen, zu einer Lösung des moralischen Problems zu gelangen oder ihre Orientierungen zu hinterfragen.

Dieses Buch richtet somit im Sinne des allgemeinen Kompetenzverständnisses die Aufmerksamkeit auf die Förderung einer Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von berufsspezifischen Handlungsanforderungen in der Pflege. Als kompetent gelten demnach Personen, die auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können. Insbesondere wird die Bewältigung von Anforderungen in Situationen, die im besonderen Maße ein nicht routinemäßiges Handeln und Problemlösen verlangen, mit dem hier zugrunde liegenden Kompetenzkonzept hervorgehoben. Entsprechend ist in der pädagogischen Forschung auch die Unterscheidung zwischen *Qualifikation* und *Kompetenz* eingeführt worden: Berufsqualifiziert sind diejenigen, die die formelle oder informelle Befähigung zur Berufsausübung erworben haben und ihr Verhalten nach dem allgemeinen Berufsstand ausrichten. Kompetentes Handeln erfordert darüber hinaus die Befähigung, nicht geregelte problematische Herausforderungen adäquat lösen zu können. Bereits 1974 hat der Deutsche Bildungsrat (1974, 49) entsprechend berufliche Kompetenzen in Abgrenzung zu Qualifikationen als ein Lernen definiert, das »den jungen Menschen auf die Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorbereitet, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht«. Kompetenzen sind »geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie um-

fassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen« (Erpenbeck/Grote/Sauter 2017, XII), und setzen somit Qualifikationen als regelgeleitetes Handeln voraus.

Mit der Einführung des Konzepts der Handlungsorientierung als Orientierung an »vollständigen Handlungen«, verbunden mit der berufsschulischen Einführung des Lernfeldkonzepts (vgl. Kultusministerkonferenz 1996), wurde dieses mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 als Leitziel der Berufsausbildung zum Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit festgeschrieben (vgl. Linten/Prüstel 2015, 33 ff.). Folglich sollen durch die Berufsausbildung Teilnehmende dazu befähigt werden, einerseits qualifiziert zu handeln (d. h., den Berufsstandards Folge zu leisten), und andererseits bei konflikthafter Situationen, die durch berufliche Routinen nicht adäquat lösbar sind, ein Vermögen zu entwickeln, diese Handlungsanforderung unter Berücksichtigung vielfältiger Kriterien (wie Fachsachlichkeit, moralische Anforderungen, betriebswirtschaftliche Möglichkeiten oder Mitmenschlichkeit) verantwortlich zu lösen. Löwisch (1995; 2000) spricht folglich richtigerweise davon, dass die Teilnehmenden in der Ausbildung lernen sollten, mit Kompetenzen kompetent umzugehen. Hierzu gehört, dass sie die zu bewältigenden Situationen wahrnehmen und analysieren, ob diese Herausforderung durch Berufsroutinen lösbar ist oder ob die Fragestellung einer erweiterten Bearbeitung bedarf. Mit Kompetenzen kompetent umzugehen heißt also zu verstehen, dass zwischen Qualifikations- und Kompetenzanwendung und zwischen »moralisch sein« und »ethisch handeln« ein Unterschied besteht und klar ist, wann was angemessen ist. Ethische Handlungskompetenz erfordert somit eine Reflexionstätigkeit, durch die das eigene berufliche Handeln eine andersarti-

ge Begründungsstruktur erhält und von einem kritischen Geist begleitet wird.

Die Ausprägung einer entsprechenden ethischen Kompetenz als integraler Bestandteil der beruflichen Fachlichkeit lässt sich dabei in drei Niveaustufen unterteilen, die sich von einer Deskription hin zu einer ethischen Bearbeitung moralischer Konflikte erstrecken (vgl. Reitschert/Hössle 2007). Auf der ersten Stufe (*deskriptiv-pragmatische Problemwahrnehmung*) wird ein Problem bzw. ein Sachverhalt zwar wahrgenommen, aber das Moralische daran nicht identifiziert. Auf der zweiten Stufe hingegen wird entweder das Moralische erkannt und benannt, jedoch nicht in seiner Vielschichtigkeit (*rationale Bewusstmachung*), oder auch in seiner Vielfalt und Komplexität wahrgenommen und adressiert (*umfangreiche Problemwahrnehmung*). Erst auf der dritten Stufe (*ethische Bearbeitung*) kann das erkannte moralische Problem mithilfe anerkannter ethischer Verfahren gelöst und in eine entsprechende Handlung überführt werden.

Damit diese letzte Stufe jedoch erreicht werden kann, bedarf es in der Pflegeausbildung der Berücksichtigung von mehreren Teilkompetenzen (vgl. Rösch 2012, 151–308), die sich auch in den entsprechenden Lernzielen zu den einzelnen Lehr-Lern-Einheiten des vorliegenden Werkes wiederfinden lassen:

► *Orientieren und Handeln*

Grundlegend geht es hierbei um die Wahrnehmung der Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einer bestimmten Situation und um die daraus resultierenden Folgen auch für das menschliche Selbstverständnis sowie in Bezug auf individuelle und soziale Werte. Ein so generiertes Orientierungswissen dient als Grundlage, eigenständige Entscheidungen treffen und Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen übernehmen zu können.

► *Wahrnehmen und Verstehen*

Diese Teilkompetenzen implizieren, dass Probleme der individuellen, sozialen und natürlichen Lebenswelt überhaupt erst als solche wahrgenommen und beschrieben werden können und sich mit unterschiedlichen Denk- und Sichtweisen auseinandergesetzt werden kann. Dies bedarf sowohl der Ausbildung der Fähigkeit, sich in die Situation und das Erleben anderer hineinzuversetzen, als auch des Bemühens, deren Gefühle, Entscheidungen und Handlungen nachvollziehen zu wollen.

► *Analysieren und Reflektieren*

Damit ist gemeint, unter Anwendung von ethischen Theorien oder moralischen Ansichten über Dinge des alltäglichen und beruflichen Lebens nachzudenken, eigene Sichtweisen kritisch zu hinterfragen, aktuelle Problemsituationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren und zu reflektieren und darüber vernunftgeleitet zu diskutieren. Diese Teilkompetenzen umfassen u. a. die Fähigkeit, Texte sowohl fachspezifisch als auch interdisziplinär erschließen, interpretieren und auch verfassen zu können, sowie die Fähigkeit, dabei die fachspezifische Terminologie verstehen, analysieren und verwenden zu können. Insbesondere mit Blick auf ethische Fragestellungen geht es auch um eine Sensibilität in Bezug auf eine alltagssprachliche Verwendung von Begriffen, die zum Teil vom fachlichen Diskurs abweichen kann.

► *Argumentieren und Urteilen*

Diese Teilkompetenzen schließlich implizieren, dass ein vernunftgeleiteter, sachbezogener Diskurs zu verschiedenen Fragestellungen geführt wird und durch die Integration der verschiedenen Teilkompetenzen zu einem begründeten, differenzierten moralischen Urteil gelangt werden kann. Hierzu zählt auch, dass Sichtweisen begründet argumentiert und Urteile differenziert getroffen werden können. Dies bedeutet

darüber hinaus, dass eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß dargestellt werden können und mit Blick auf den Sachverhalt Grundpositionen gekannt und in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen verstanden sind, um letztlich begründete und nachvollziehbare Lösungsmodelle zu entwickeln und Konflikte gewaltfrei zu lösen.

Zur Ausprägung einer entsprechenden ethischen Kompetenz mit ihren Teilkompetenzen, eines

fachlich kompetenten Umgangs mit Kompetenzen und zur Förderung entsprechender Wissen-, Handlungs- und Haltungskompetenzen will das vorliegende Buch insbesondere durch Arbeitsblätter, die im Sinne eines exemplarischen Lernens an pflegerischen Handlungen in unterschiedlichen Pflegesettings ausgerichtet sind, einen pflegespezifischen Beitrag leisten und den Lehrenden und Anleitenden Anregungen für eine mögliche integrative Adressierung und didaktische Umsetzung mit auf den Weg geben.

1.4 Zum Aufbau des Buches

Ist eine ethische Kompetenz – wie expliziert – nicht irgendeine Befähigung im Sinne eines Add-ons, sondern der beruflichen Fachlichkeit immanent, so bestimmt sie immer auch die Qualität des beruflichen Handelns mit. Didaktisch stellt sich nun jedoch die Frage, wie die Teilnehmenden eine entsprechende Kompetenz und (Eigen-)Verantwortlichkeit systematisch über die Ausbildungszeit innerhalb eines Berufskollektivs und kooperativen Miteinanders in organisationalen Einrichtungen ausbilden können.

Unter Berücksichtigung des entwicklungslogischen Ansatzes von Rauner (1999) baut eine ethische Kompetenzbildung dabei auf zwei Qualifizierungsstufen auf: Die erste Qualifikationsstufe ist eine *Funktionsorientierung*, d. h., die Auszubildenden sollen wesentliche Tätigkeiten der beruflichen Fachlichkeit erlernen und mit den Verhaltenscodes berufsethischer Richtlinien vertraut werden. Die zweite Qualifikationsstufe beinhaltet die sogenannte *Konzeptorientierung*. Hierbei handelt es sich um die Qualifikation, die einzelnen Tätigkeiten in einen großen Sach- und Sinnzusammenhang einzuordnen, also das dahinter liegende Konzept zu verstehen. Erst im Anschluss an diese Qualifizierungsstufen, der so-

genannten *Gestaltungsorientierung*, findet nach Rauner eine Kompetenzorientierung statt. Hier sind konkrete Fragestellungen einer Lösung zuzuführen, die mit reinem Regelwissen und reiner Regelbefolgung nicht beantwortbar sind. Auszubildende sollen ihr Handeln entsprechend handlungs- und kompetenzorientiert gestalten, um den gestellten Herausforderungen begegnen zu können.

Piaget (1966) hat mit seiner Theorie zur ethischen Kompetenzbildung zudem zwei wesentliche Aspekte in den Fokus gerückt: Erstens beschreibt er eine ethische Kompetenzentwicklung als Entwicklungsprozess von »fremdgesteuert« hin zu »selbstgesteuert«. Zweitens beschreibt Piaget den Entwicklungsfortschritt zwischen Assimilation und Akkumulation, wobei man bei einer Assimilation von einem Wissenszuwachs ausgehen kann, während bei der Akkumulation eine veränderte Sichtweise auf sich oder einen externen Gegenstand gemeint ist. Ähnlich ist auch die Entwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg (2001) interpretierbar, der von der Entwicklung von einer konventionellen zu einer postkonventionellen Ebene spricht.

Wenn die Voraussetzung ethischer Kompetenzbildung demnach bestimmte Berufsqualifikationen sind, sollten sich die Teilnehmenden über ihre Berufsmoral und die eigene Moralität bewusst werden und im Bereich der Fachdidaktik Ethik die Sprache der Ethik lernen. Konzepte der Ethik (beispielsweise Menschenwürde, verantwortliches Handeln oder Lebensqualität) stellen darüber hinaus auch spezifische Konzepte der Bereichsethik dar. Auf dieser Grundlage kann dann eine ethische Kompetenzentwicklung initiiert werden. Voraussetzungen für eine entsprechende Gestaltungsorientierung sind demnach u. a. ein respektvolles Argumentieren und Miteinander, das Erkennen und Beschreiben beruflicher moralischer Normen und Wertmaßstäbe, die Einsicht in die eigenen Wert- und Normpräferenzen, die Kenntnis über Ethikstrukturen und deren Funktionsweisen in Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe oder ein Modell verantwortlichen Handelns im beruflichen Alltag.

Ethische Kompetenzbildung setzt somit bei den Teilnehmenden die Beherrschung von bestimmten Berufsqualifikationen voraus und erfordert auf Seiten der Lehrenden und Anleitenden erstens die eigene Befähigung zum ethischen Kompetenzhandeln, zweitens ein Methodenvermögen ethischer Kompetenzbildung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings und drittens die Fähigkeit, echtes, ergebnisoffenes dialogisches Handeln zu initiieren. Lehrende und Anleitende sind somit in der ethischen Kompetenzbildung gefordert, etwas vorzuleben, zu erklären und sokratisch herauszuarbeiten, so dass die Teilnehmenden eine klare inhaltliche Vorstellung von ethischem Handeln erhalten, um den Prozess ethischer Kompetenzbildung sukzessiv über den Ausbildungsverlauf hinweg selbsttätig gestalten und entwickeln zu lernen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die (ethische) Kompetenzentwicklung in ein Dreistufen-

konzept überführen, das eine Funktionalisierungsphase, eine Konzeptphase und eine Gestaltungsphase beinhaltet und auf dem auch das vorliegende Werk aufbaut:

1. In der *Funktionalisierungsphase* werden die Berufsanfänger*innen in Bezug auf ihre Vorstellungen vom Beruf mit den entsprechenden Berufskodizes (deklarative Moral) und den gelebten moralischen Bestimmungen des Berufs (empirische Moral) ebenso in einen Auseinandersetzungsprozess geführt wie mit Grundlagen der Ethik (zum Beispiel der Sprache der Ethik oder moralischen und ethischen Argumentationsweisen) in Kontakt gebracht, so dass sie neben den wesentlichen berufsspezifischen Wissensbeständen ihre Berufsmoral als Ethos und Habitus entwickeln.
2. In der *Konzeptphase* werden die Auszubildenden einerseits dazu angehalten, sich mit den Konzepten des beruflichen Handelns zu befassen (zum Beispiele Selbst- und Fremdsorge, Lebensqualität oder sinnerfülltes Leben in Krisen). Andererseits werden sie gefordert, sich mit den Ethikkonzepten zu beschäftigen (zum Beispiel verantwortliches Handeln, respektvoller, menschenwürdiger Umgang oder moralisches und ethisches Handeln).
3. In der *Gestaltungsphase* werden die Auszubildenden in exemplarischen Lernsettings dazu angeleitet, berufliche Handlungssituationen kompetenzorientiert zu lösen. Es geht darum, dass die allgemeinen Konzepte der zweiten Phase vor dem Hintergrund realer Handlungssituationen in eine verantwortungsvolle und reflektierte Handlung überführt werden, die ein regelhaftes, routinemäßiges Handeln übersteigt.

Entsprechend dieser dreistufigen Phasen ist auch dieses Buch aufgebaut: So finden sich in den ersten Kapiteln Grundlagen zur Sprache der Ethik (Kapitel 2), den Wert- und Normhorizon-

ten in der Pflege (Kapitel 3), zur moralischen und ethischen Argumentation (Kapitel 4) und zu den Ethikstrukturen in Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe (Kapitel 5). In den darauffolgenden Kapiteln werden die Konzepte der Selbst- und Fremdsorge als Teile eines pflegerischen Ethos (Kapitel 6), des verantwortlichen Handelns in der Pflege (Kapitel 7), als Teile der Menschenwürde, des Respekts und der Wertschätzung (Kapitel 8), der Lebensqualität oder der Qualität des Lebens (Kapitel 9) und eines sinn erfüllten Lebens in Krisen (Kapitel 10) genauer betrachtet. Jedes Kapitel beinhaltet dabei neben einer kurzen Einleitung eine Sachdarstellung, die in einen theoretischen Teil und einen anwendungsorientierten Transfer untergliedert ist. Diese Aufteilung dient dem Überblick über zentrale Gedanken zu dem jeweiligen Thema. Dass eine solche Darstellung dabei nicht vollumfänglich sein kann, sollte aufgrund der Komplexität der Themen nachvollziehbar sein. Anliegen des vorliegenden Werkes ist es schließlich nicht, die einzelnen Themenkomplexe in ihrer Gänze abzubilden und zu diskutieren, sondern diese so aufzubereiten, dass sie für die Pflegeausbildung und -anleitung anwendbar sind.

Im Anschluss an die Sachdarstellung werden mögliche operationalisierende Ziele einer Lerneinheit zu dem jeweiligen Thema benannt, bevor didaktische Überlegungen zur Umsetzung in einem möglichen Ablaufplan der Lerneinheit präsentiert werden, gefolgt von Materialien, die auch über einen Download abrufbar sind. Die Lerneinheit untergliedert sich dabei jeweils in den Einstieg, die Erarbeitungs- und Auswertungsphase, die Sicherung und den Transfer in die Praxis und kann sich über mehrere Unterrichtseinheiten erstrecken – je nach zeitlicher Kapazität und inhaltlicher Intensität in der Bearbeitung. In jedem Kapitel finden sich im Sinne der Gestaltungsphase ethischer Kompetenzentwicklung im Rahmen der Materialien exempla-

rische berufliche Handlungssituationen, auf die entsprechende Grundlagen und Konzepte angewandt werden sollen. Flankiert werden diese von einem Vorschlag zur Selbstreflexion der Entwicklung ethischer Kompetenzen durch die jeweilige Lehr-Lern-Einheit in Form eines Lerntagebuchs, das im Sinne einer Persönlichkeitsbildung die Teilnehmenden über den gesamten Zeitraum der Ausbildung begleiten kann.

Während (pflege-)fachwissenschaftliche Themen nacheinander in unterschiedliche Lehr-Lern-Einheiten einmünden, erfordert eine ethische Kompetenzbildung eine kontinuierliche, über die Ausbildungszeit systematisch angelegte und mit den (pflege-)fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalten einhergehende, andersartige Bearbeitung. In der Berufspraxis ist in gegebenen Handlungssituationen zudem die Reflexion von Bewertungsvorgängen vonnöten. Diese Reflexionen sind von den Praxisanleitenden und Praxisbegleitenden aufzugreifen. Als methodische Anregung dafür befindet sich in jeder Lehr-Lern-Einheit auch ein Arbeitsblatt für einen möglichen Theorie-Praxis-Transfer, das Anregungen zur Reflexion der unterschiedlichen Themenkomplexe im Praxiseinsatz beinhaltet.

Mit dem Ziel der Förderung ethischer Kompetenzbildung in der Unterrichtsgestaltung steht neben klassischen (Unterrichts-)Methoden – wie informationsvermittelndem Unterricht (vgl. Grell/Grell 1979), erfahrungsbezogenem Unterricht (vgl. Scheller 1987), der Fallstudienarbeit (vgl. Kaiser 1983), dem Sokratischen Gespräch (vgl. Birnbacher/Krohn 2002) oder der Projektarbeit (vgl. Frey 2002) – auch eine Reihe anderer fachspezifischer Methoden zur Verfügung. Methoden wie die Apologie, Pro-und-Contra-Diskussion, Dilemma-Diskussion (vgl. Lind 2003), Leitlinienentwicklung (vgl. Riedel 2019), ethische Fallbesprechung, das Gedankenexperiment (vgl. Cohnitz 2006), die Gedankenlandkarte (vgl. Thyen 2014), der Perspektivwechsel, die Schreib-

meditation und die Selbst-Wahrnehmung sind einige solcher weiteren Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten. Nicht nur, aber auch beim ethischen Lernen haben die Methoden und Materialien dabei einen eigenständigen Charakter, denn sie sind mehr als Anschauungsobjekte und Instrumente. Im Wesentlichen unterstützen sie die Entwicklung einer Vorstellungsbildung und Reflexion bei den Teilnehmenden (vgl. Thyen 2014). Entsprechend findet sich in dem vorliegenden Buch nur eine geringe Auswahl an methodischen Möglichkeiten wieder, welche lediglich als Anregung dienen soll, wie ein entsprechendes Thema umgesetzt werden könnte.

1.5 Literatur

- Birnbacher, D./Krohn, D. (Hg.) (2002): Das sokratische Gespräch. Stuttgart.
- Brand, W./Hofmeister, W./Tramm, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *bwp@*, 8, 1–21.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium für Gesundheit (2018): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe. *Bundesgesetzblatt* 34. 1572–1621.
- Cohnitz, D. (2006): Gedankenexperimente in der Philosophie. Paderborn.
- Derbolav, J. (1975): Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur Praxeologie. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzepte für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Düwell, M./Hübenthal, C./Werner, M. H. (Hg.) (2011): Handbuch Ethik (3. Aufl.). Stuttgart.
- Erpenbeck, J./Grote, S./Sauter, W. (2017): Einführung. In: J. Erpenbeck/L. von Rosenstiel/S. Grote/W. Sauter (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (3. Aufl.; IX–XXIX). Stuttgart.
- Frey, K. (2002): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun (9. Aufl.). Weinheim.
- Gillen, J. (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. *bwp@*, 24. www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf (zuletzt abgerufen am 21.09.2020).
- Grell, J./Grell, M. (1979): Unterrichtsrezepte. Weinheim.
- Heffels, W. M. (2008): Lehren in der sozialen Arbeit. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, F.-J. (1983): Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn.
- Keller, M. (2005): Moralentwicklung und Sozialisation. In: D. Hörster/J. Oelkers (Hg.): Pädagogik und Ethik (149–172). Wiesbaden.
- Köck, P. (2002): Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien. Donauwörth.
- Kohlberg, L. (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: W. Edelstein/F. Oser/P. Schuster (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis (35–61). Weinheim.
- Krämer, H. (1992): Integrative Ethik. Frankfurt am Main.
- Kultusministerkonferenz (1996): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.
- Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München.

- Linten, M./Prüstel, S. (2015): Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung: Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.ldbb.de). Bonn.
- Löwisch, D.-J. (1995): Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt.
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensbezogene Bildung. Darmstadt.
- Luhmann, N. (1975): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Wiesbaden.
- Oerter, R./Mantado, L. (1998): Entwicklungspsychologie. Weinheim.
- Oser, F./Althof, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Pfeiffer, V. (2013): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung (3. Aufl.). Stuttgart.
- Piaget, J. (1966): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main.
- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Pieper, A. (2017): Einführung in die Ethik (2. Aufl.). Tübingen.
- Rabe, M. (2009): Ethik in der Pflegeausbildung. Beiträge zur Theorie und Didaktik. Bern.
- Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht (2019): https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/P/Pflegeberufegesetz/2019_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf (zuletzt abgerufen am 21.09.2020).
- Rauner, F. (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula. Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95 (3), 424–446.
- Reitschert, K./Hössle, C. (2007): Wie Schüler ethisch bewerten. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 13 (1), 125–143.
- Riedel, A. (2019): Ethikkompetenzen vertiefen und verdichten – Welche Rolle kann die Ethik-Leitlinienentwicklung als exemplarische Methode der Ethikdidaktik in der hochschulischen Pflegeausbildung spielen? Ethik in der Medizin, 31 (4), 361–390.
- Riedel, A./Behrens, J./Giese, C./Geiselhart, M./Fuchs, G./Kohlen, H./Pasch, W./Rabe, M./Schütz, L. (2017): Zentrale Aspekte der Ethikkompetenz in der Pflege. Empfehlungen der Sektion Lehrende im Bereich der Pflegeausbildung und der Pflegestudiengänge in der Akademie für Ethik. Ethik in der Medizin, 29 (2), 161–166.
- Rösch, A. (2010): Kompetenzorientierung in Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER (3. Aufl.). Münster.
- Scheller, I. (1987): Erfahrungsbezogener Unterricht. Frankfurt am Main.
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London.
- Thyen, A. (2014): Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Beispiel einer methodischen Operationalisierung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: H. Sowa/A. Glas/M. Miller (Hg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen (646–654). Oberhausen.

2 Die Sprache der Ethik

Im Alltag werden wir immer wieder mit Situationen konfrontiert, die den Bereich der Ethik und Moral tangieren. Wir drücken uns mit moralisierenden oder zumindest bewertenden Wörtern (»gut – böse«, »gerecht – ungerecht«, »human – inhuman«) aus, die im Allgemeinen problemlos verstanden werden. Dies zeigt, dass wir in unserer alltäglichen Kommunikation ein Vorverständnis davon haben, was wir für gut oder schlecht, richtig oder falsch halten. Betrachtet man diese Begriffe genauer, zeigt sich, dass jedoch oft gar nicht so klar ist, was damit genau gemeint ist, und dass sehr Unterschiedliches darunter verstanden werden kann, was

manchmal auch zu mitunter hitzigen Kontroversen führt.

In diesem Kapitel soll es daher grundlegend um die Sprache der Ethik gehen. Angesichts der vielfältigen Bestimmungszugänge und -ansätze kann eine solche Darstellung jedoch weder neutral noch vollumfänglich erfolgen. So lässt sich nämlich nicht nur die Frage danach, was in einem bestimmten Kontext als wahr oder falsch zu verstehen ist, unterschiedlich beantworten, sondern auch die Frage, was Ethik und Moral eigentlich sind. Die folgende Darstellung beruht daher bereits auf einem bestimmten (impliziten) Vorverständnis.

2.1 Sachdarstellung

Theoretischer Hintergrund

Von ihrem etymologischen Ursprung aus gesehen meinen *Ethik* und *Moral* das Gleiche und die beiden Begriffe werden auch in unserer Alltagssprache oft synonym verwendet. Das Wort Ethik geht auf das griechische Wort *ethos* zurück, das so viel wie »Gewohnheit«, »Charakter« oder »Sitte« bedeutet. Die lateinische Entsprechung lautet *mos*, das wiederum die Grundlage für das deutsche Wort Moral darstellt. Da Moral jedoch auch negativ konnotiert sein kann – man denke etwa an den »moralischen Zeigefinger« oder den »Moralapostel« –, wird häufig das Wort Ethik bevorzugt, wie etwa im Falle von »Ethikunterricht«, »Ethikberatung« oder auch »ethischer Expertise« (vgl. Schockenhoff 2007, 18 f.).

Zwar sind die Begriffe Ethik und Moral bedeutungsgleich, doch wird im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ein Unterschied betont: So wird mitunter der Ansatz vertreten, dass es sich bei Moral um die »Summe der in einer bestimmten Gesellschaft verbreiteten moralischen Normen, Prinzipien oder Werte und moralische Dispositionen, Haltungen oder Charakterzüge« (Ach/Siep 2011, 11) handle. Bei moralischen Aussagen geht es demnach nicht um reine Beschreibungen von Sachverhalten (Deskription), sondern es wird damit ein Anspruch zum Ausdruck gebracht, wie man sich zu verhalten hat bzw. was zu unterlassen ist (Präskription). Die Ethik hingegen beschäftigt sich theoretisch mit moralischen Fragen, sie sei eine Reflexionsform der