

siert innerhalb eines sozialen Kontextes. Somit steht es auch in engem Zusammenhang mit Gruppennormen oder Gruppenentscheidungsprozessen und ist abhängig von einer »moralischen Gruppenatmosphäre«, worunter das Gefühl nach Gemeinschaft, Solidarität und Zusammengehörigkeit zu verstehen ist (vgl. ebd. 2017: 292ff.). Daten belegen, dass »die individuelle Moralentwicklung bei Personen in demokratischen Umwelten weiter vorangeschritten ist als bei Personen in traditionellen, nach Gesellschaftsschichten gegliederten und bürokratischen Umwelten.« (Kohlberg 2017: 301)

In den von Schmid Noerr explizierten weiteren Erkenntnissen zu moralischem Lernen, Urteilen und Handeln finden sich Kohlbergs Ergebnisse wieder. So konstatiert Schmid Noerr, dass es einige Voraussetzungen benötigt, die allesamt erfüllt sein müssen, damit moralische Entscheidungen bzw. Urteile in moralisches Handeln übergehen können und zählt folgende sieben auf:

- (1) ein Normenbewusstsein: d.h. eine kognitive Fähigkeit, Verbote und Gebote zu erkennen.
- (2) die Applizierbarkeit von Normen auf Situationen: d.h. eine kognitive Fähigkeit zu normenkonformen Verhalten in konkreten Situationen.
- (3) eine moralische Bewertung eigenen situativen Verhaltens: d.h. einen intrapsychischen Vorgang der Wahrnehmung eines moralischen Problems.
- (4) die Übernahme von Verantwortung: d.h. Entlastungsmechanismen, die einer Verantwortungsübernahme entgegenstehen könnten, nicht zuzulassen.
- (5) die Vorausschau auf nach moralischen Maßstäben bewertbarer Folgen von Handlungen
- (6) den Entschluss bzw. Motivation zum moralischen Handeln und
- (7) handlungsnotwendige Ich-Kompetenzen, wie z.B. Planungssicherheit, Verzicht auf Anerkennung, Überwindung von Angst etc. (vgl. Schmid Noerr 2012: 123f.).

Insbesondere in der Annahme eines Normenbewusstseins und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme als Voraussetzung moralischen Handelns scheint man sich einig. Schmid Noerr stellt in seinen Punkten noch zusätzlich die Normenakzeptanz heraus (vgl. Schmid Noerr 2012: 124).

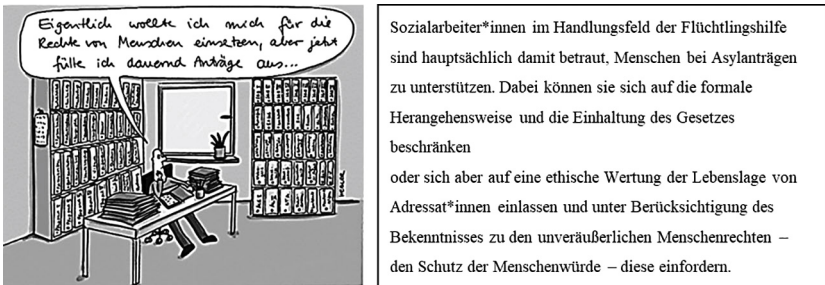
7.3 Professionelle Urteils- und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit

In den folgenden beiden Abschnitten werden einerseits die ethische Kompetenz als Wesen von sozialarbeiterischer Handlungskompetenz hervorgehoben und Modelle und Methoden ethischen Urteilens und Handelns für die Praxis diskutiert.

7.3.1 Ethische Kompetenz

Folgendes Bild und Beispiel bringen zum Ausdruck, dass die Herausbildung bzw. Entwicklung einer ethischen Kompetenz – als Teil von Handlungskompetenz – für die Ausübung einer menschenrechtsorientierten sozialarbeiterischen Tätigkeit, unverzichtbar ist. Sichtbar wird hier das, mit dem Tripelmandat verbundene, Spannungsfeld, was die Professionalität von Sozialarbeiter*innen in konfligierenden Situationen besonders herausfordert (vgl. Abschnitt 6.2.1 und 7.1.2):

Abbildung 21: Ethische Kompetenz in der menschenrechtsorientierten Handlungspraxis (vgl. Eisenmann 2006: 40f.)



Ethische Perspektiven in die sozialarbeiterische Praxis einbringen zu können bedingt eine ständige selbstverständliche ethische Reflexion beruflichen Handelns von Sozialarbeiter*innen und basiert auf einer Kombination fachlichen und ethischen Handelns (vgl. Baum zit.n. Eisenmann 2006: 41). Eine geschulte ethische Kompetenz in Form dieses eingeübten ethischen Reflektierens ermöglicht eine sehr präzise Wahrnehmung von komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen einzelner Personen oder Personengruppen, die unter ethischen Gesichtspunkten *schlecht* bzw. *nicht zu billigen* sind und wird hier als Kern professioneller menschenrechtsorientierter Handlungskompetenz erachtet (vgl. Großmaß/Perko 2011: 39f.; vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 16). Schumacher zufolge, findet ein sozialarbeitswissenschaftliches wie handlungspraktisches Leistungsvermögen seinen Ausdruck über eine theoretische wie praktische ethische Kompetenz, deren Entwicklungsprozess insbesondere schon in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, angelegt werden soll (vgl. Schumacher 2013: 15).

Demnach wird unter der ethischen Kompetenz eine komplexe fachliche Kompetenz verstanden, die »nicht durch Wissensvermittlung oder Üben abschließbar erlernt werden kann, sondern in einem die unterschiedlichen Dimensionen einschließenden Prozess entsteht und kontinuierlich weiter entwickelt wird. [...] In einer Abfolge von (hoch-)schulischen Ausbildungsphasen und Praktika soll die Ver-

knüpfung von Wissen, Situationswahrnehmung, Handlungsentscheidung und Performanz angeregt, eingeübt und verbessert werden. Fachliche, wie ethische Reflexion und Supervision dienen dem besseren Fallverstehen, der Selbstkorrektur und der Erweiterung des je individuellen Handlungsrepertoires.« (Großmaß/Perko 2011: 34)

Sie erweist sich als Voraussetzung, das berufliche Handeln eigenständig und wertebasiert begründen und argumentieren, berufsfeldspezifische Regelungen erheben, kennen und umsetzen sowie Herangehensweisen kritisch reflektieren und bewerten zu können (vgl. Großmaß/Perko 2011: 19). In Anbetracht dieser Ausführungen lässt sich das bereits skizzierte und ursprünglich auf vier Säulen basierende Modell zur sozialarbeiterischen Handlungskompetenz (Sach-/Fachkompetenz, Soziale Kompetenz, Selbstkompetenz sowie Methodenkompetenz) in der Sozialen Arbeit (vgl. Abschnitt 4.3.2) mit der *ethischen Kompetenz* als fünfte Säule erweitern. Die erweiterte Anatomie der Handlungskompetenz kann somit, wie folgt, dargestellt werden:

Abbildung 22: Fünf Säulen sozialarbeiterischer (Handlungs-)Kompetenz (vgl. Schumacher 2013: 36; vgl. Abschnitt 4.3.2)

Handlungskompetenz				
Sach-/Fachkompetenz	Soziale Kompetenz	Ethische Kompetenz	Selbstkompetenz	Methodenkompetenz

Da kein Subjekt außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse gedacht werden kann, vollziehen sich sozialarbeiterische Tätigkeiten auch immer innerhalb vorhandener Strukturen. Die Entwicklung einer ethischen Kompetenz, wonach professionalisiertes moralisches Handeln begründet, kritisch reflektiert und bewertet werden kann, ist daher auf drei unterschiedlichen Ebenen in der Sozialen Arbeit relevant, nämlich auf der (1) individuell-professionellen Ebene, der (2) institutionell-strukturellen Ebene und der (3) gesellschaftlich-kulturellen Ebene (vgl. Großmaß/Perko 2011: 21), wie folgende Abbildung veranschaulicht:

Abbildung 23: Ethische Kompetenz auf drei Ebenen der Sozialen Arbeit
(vgl. Großmaß/Perko 2011: 21)



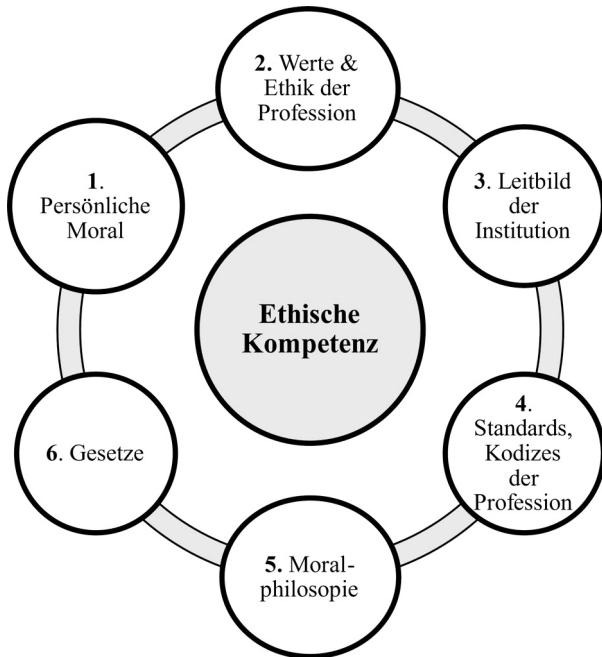
Nicht unbeachtet bleiben kann, dass die ethische Kompetenz – betrachtet im Lichte der Ethik als Theorie menschlichen Handelns – an Zielen ausgerichtet ist, die innerhalb von Gesellschaften, Epochen und ethischen Richtungen divergieren. Dennoch – folgt man den Autorinnen Großmaß und Perko – liegt im Streben nach einem gelingenden Leben für alle Menschen eine übergreifende ethische Zielsetzung, was ausgrenzende und vernichtende Haltungen, Handlungen und Bräuche als unethisch und ebenso mit der Menschenrechtsidee als nicht vereinbar klassifiziert (vgl. ebd. 2011: 21f.).

Ethische Kompetenz zählt, neben interkulturellen-, Gender- und Kommunikationskompetenzen zu den Soft Skills in der Sozialen Arbeit, ebenso wird die Überlegung nach der Zuordnung dieser zur Sach-/Fachkompetenz angestellt (vgl. Großmaß/Perko 2011: 27). Hier aber wird sie, wie oben dargestellt (vgl. Abb. 22), als fünfte Säule der Handlungskompetenz angenommen, um ihrer Bedeutsamkeit für eine menschenrechtsorientierte Handlungspraxis Ausdruck zu verleihen und ihr einen gleichwertigen Stellenwert in Hinblick auf die bereits anerkannten Anteile sozialarbeiterischer Handlungskompetenz zuzuweisen. Die bisherigen Ausführungen lassen den Schluss zu, dass sich ethische Kompetenz aus der Fähigkeit moralischen Urteilens, Entscheidens, Argumentierens und Handelns zusammensetzt.

Die Entwicklung ethischer Kompetenz schließt an die Herausbildung eines professionellen Habitus bzw. einer professionellen Identität (vgl. Abschnitt 4.2.2) sowie an eine professionelle ethische Grundhaltung an (vgl. Abschnitt 3.2) und soll Sozialarbeiter*innen erleichtern, Handlungsentscheidungen und Vorgehensweisen sicher und schnell zu fällen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 34f.). Im Gegensatz zu diagnostischen und fachlichen Einschätzungen, die von Sozialarbeiter*innen in der Praxis alleine angestellt werden, stellt der kollegiale Austausch in Fällen konfligierender Situationen einen erheblichen Support dar und kann als Voraussetzung für den Erwerb ethischer Kompetenz betrachtet werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 44).

Hinsichtlich der Frage, woraus sich ethische Kompetenz insgesamt speist, beziehen sich Großmaß und Perko auf die, vom britischen Wissenschaftler Tim Bond identifizierten, sechs Quellen der professionellen Ethik, die in der folgenden Graphik veranschaulicht und anschließend kurz ausgeführt werden.

Abbildung 24: Sechs Quellen der ethischen Kompetenz
(vgl. Bond zit.n. Großmaß/Perko 2011: 47)



(1) Bei der persönlichen Moral handelt es sich um Gefühle, Intuitionen, Urteile und normative Vorstellungen in Bezug auf *richtiges* und *falsches* Handeln, die auf biographischen Erfahrungen beruhen, aber noch kein berufliches Ethos ausmachen. Sie sind zwar nicht Basis professionellen Handelns, können jedoch als wichtige Ressource für ethische Überlegungen genutzt werden. Moralische Gefühle, wie Scham, Schuld, Zorn, Empörung, Empathie und Mitgefühl sind häufig Indikator für ethisch begründeten Handlungsbedarf. Weil sie Hinweise auf moralische Konflikte geben, können sie im kollegialen Austausch emporgeholt und einer theoriefundierten kritischen Reflexion unterzogen werden. Dabei sollen die Relevanz des eigenen Status und das Verhältnis persönlicher sowie beruflicher Erfahrungen in Hinblick eingebrachter Werte und Normen geklärt werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 36; 47f.). Besonders in dieser Quelle ethischer Kompetenz soll das Stufenmodell von Lawrence

Kohlberg als Reflexionsfolie für Sozialarbeiter*innen im Rahmen der MRB in der Ausbildung nutzbar gemacht werden (vgl. Abschnitt 7.2.1).

(2) Mit den ethischen Aspekten und Werten in der Sozialen Arbeit sind ethische Ansprüche im Spannungsfeld des Tripelmandats (vgl. Abschnitt 6.2.1) sowie jene innerhalb sozialarbeiterischer Handlungstheorien und Konzepte, wie beispielsweise die *Hilfe zur Selbsthilfe*, *Selbstwirksamkeit*, *Empowerment*, *Partizipation*, gemeint. Diese sollten einer »erweiterten ethischen Reflexion, die offen bleiben sollte für kritische Überlegungen hinsichtlich der kulturellen Normen, die mit-transportiert werden« (Großmaß/Perko 2011: 49), unterzogen werden, zumal Konzepte und Handlungstheorien »Produkte der »Moderne« und als solche an die Menschenbilder und Normorientierungen der Gesellschaften westlicher Prägung gebunden« (Großmaß/Perko 2011: 49) sind.

(3) Leitbilder der Institutionen beanspruchen positive, kund*innen- oder adressat*innenbezogenen Arbeitsziele, die neben fachlichen, aufgabenbezogenen Normen auch ethische Aspekte wie *respektvoll*, *wertschätzend*, *anerkennd*, *verantwortungsbewusst*, *bedürfnisorientiert* beinhalten. Oftmals geraten persönliche Moral und Normvorstellungen sowie professionelle Standards mit Zielsetzungen in Leitbildern in ein Spannungsverhältnis und führen in weiterer Folge zu moralischen Konflikten (vgl. Abschnitt 7.1.2). Obwohl sich keine moralischen Urteile aus Leitbildern deduzieren lassen regen sie den kollegialen Austausch an und tragen zur Entwicklung ethischer Kompetenz bei (vgl. Großmaß/Perko 2011: 49f.).

(4) Professionelle Standards, Richtlinien und Kodizes sind Versuche, Guidelines für die Handlungspraxis einer Profession (hier: der Sozialen Arbeit) zu entwickeln. Die Berufskodizes von Sozialarbeiter*innen (vgl. Abschnitt 6.2.1) lassen sich als Orientierungsrahmen und Reflexionsfolie für den Umgang mit konfligierenden Situationen (vgl. Abschnitt 7.1.2), fachlichen Entscheidungen und konfrontierten Zumutungen (vgl. Seithe/Wiesner-Rau 2013), heranziehen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 50).

(5) Mit den Gesetzen sind jene gesetzlichen Bestimmungen fokussiert, die das jeweilige Handlungsfeld der Sozialen Arbeit umrahmen. Sie regeln neben den Rahmenbedingungen, den Auftrag der Sozialarbeiter*innen sowie die Anspruchsberechtigungen der Adressat*innen und enthalten Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Gesetze ethisch zu reflektieren bedeutet, die im Namen des Gesetzes erfahrenen Ungerechtigkeiten von Klient*innen aufzudecken und konkrete Menschenrechtsbezüge herzustellen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 50).

(6) Die Moralphilosophie entwickelt und stellt »Theorien, Argumentationen, Begrifflichkeiten und Kategorien« zur Verfügung, »mit denen sich Moral [...] beschrei-

ben, analysieren und in ihrer argumentativen Urteilsform begründen lässt.« (Großmaß/Perko 2011: 51). Das theoriefundierte Wissen kann somit eigene moralische Urteile anregen und die zur Verfügung gestellten Argumentationsformen können der Begründung und Kritik von geltenden Regeln und Normen dienen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 51).

Auf alle sechs Quellen kann im Rahmen des ethischen Argumentierens und Reflektierens sowie der Herausbildung und Erweiterung der ethischen Kompetenz zurückgegriffen werden. Großmaß und Perko gelangen, ähnlich wie Eckstein und Gharwal zu der Auffassung, dass besonders Ethikkodizes sowie moralphilosophisches Wissen am wenigsten häufig als Ressource für sozialarbeiterisches Handeln herangezogen werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 52; vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 27; vgl. Abschnitt 7.1.2). Das von Tim Bond erarbeitete Modell professioneller Ethik (vgl. Bond zit.n. Großmaß/Perko 2011: 47) lässt sich auf die von Großmaß und Perko herausgestellten drei Ebenen der Sozialen Arbeit beziehen. Die sechs Quellen professioneller Kompetenz sind auf den jeweiligen Ebenen in unterschiedlicher Gewichtung bedeutend und können als Anregung systematischen ethischen Argumentierens und Reflektierens dienen. Ethisches Reflektieren und Argumentieren, in der Fachliteratur auch als *ethical reasoning* beschrieben, stellt eine professionelle ethische Kompetenz in der Sozialen Arbeit dar, welche »ein Nachdenken über ethische Dimensionen der sozialen Praxis und für ein moralisches Handeln, in dem Abstand davon genommen wird, ausschließlich das eigene Ich oder eigene kulturelle Werte ins Zentrum der Überlegungen und Handlungen zu stellen [...]« (Großmaß/Perko 2011: 8) beinhaltet. Das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven im dialogischen kollegialen Austausch als weiterer Teil ethischer Kompetenz ermöglicht eine Ausdehnung des Handlungsrepertoires in der sozialarbeiterischen Praxis (vgl. Großmaß/Perko 2011: 8; vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 18f.).

Die ursprünglich deutsche politische Theoretikerin, Hannah Arendt (1906–1975), postuliert diesbezüglich, dass es eines durch Perspektivwechsel geübten Vorstellungsvermögens bedarf, um innerhalb einer komplexen Situation, in welcher mehrere Akteur*innen involviert sind, ethisch urteilen und handeln zu können (vgl. Arendt zit.n. Großmaß/Perko 2011: 40).

Weiters Eckstein und Gharwal:

»Ohne kritisches Hinterfragen der eigenen Standpunkte und Meinungen ist weder angemessenes und nachvollziehbares Handeln, noch eine Weiterentwicklung möglich. Da die Gesellschaft nicht als statisch angesehen werden kann, ist es notwendig, die Handlungsstrategien der Sozialen Arbeit einem permanenten Reflexions- und Lernprozess zu unterziehen.« (Ebd. 2016: 19)

Gestärkt werden kann die ethische Kompetenz innerhalb von Supervision¹ in Einzel-, Team- oder Gruppensettings. Supervisionen bieten durch die Reflexion fachlicher Herangehensweisen und Fähigkeiten, ethischer Sensibilität(en), persönlicher Moral und Wertekategorien, *beruflicher Routinen*, *psychischer Reaktionsmuster* sowie *unbewusster Anteile* die Gelegenheit, einer *Perspektivenverengung*, *kulturellen Dominanz* und dem *Wirksamwerden persönlicher Bedürfnisse* vorzubeugen und forcieren die Stärkung professionellen und persönlich kongruenten² Handelns (vgl. Großmaß/Perko 2011: 52f.). Abschließend soll betont werden, dass »die Frage nach der menschenrechtlichen Legitimität professioneller Interventionen« (Großmaß/Perko 2011: 55) als ein sehr zentraler thematischer Schwerpunkt ethischer Reflexion in der Sozialen Arbeit erachtet wird.

7.3.2 Modelle und Methoden ethischen Urteilens und Handelns

Grundsätzlich gilt es hervorzuheben, dass ethisches Urteilen und Handeln im vorliegenden Kontext an vernünftige Überlegungen, der theoretischen Begründung eines Geltungsanspruches von Regeln und Normen sowie ethischen Zielen und der Beurteilung gegebener Zustände oder möglicher normativer Handlungen gebunden ist (vgl. Großmaß/Perko 2011: 38f.):

»Ethische Urteile betrachten das, was in einer Situation getan wird bzw. getan werden kann, nicht als Anwendung von Methoden oder als Routine-Verhalten, sondern als Handlung. [...] Damit ist unterstellt, dass die Handelnden Entscheidungsmöglichkeiten haben und dass es in der diskutierten Situation Handlungsspielräume gibt.« (Großmaß/Perko 2011: 41)

Um zu ethisch reflektiertem Urteilen und Handeln, zu welchem menschenrechtsorientiertes Handeln hier hinzugezählt wird, zu gelangen, sind Modelle und Methoden erforderlich, die (zukünftige) Sozialarbeiter*innen zu professionellen Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen unter Einbezug ethischer Gesichtspunkte befähigen. In diesem Abschnitt werden nun unterschiedliche Vorschläge einer methodischen Herangehensweise erörtert und einander gegenübergestellt. Neben der bereits skizzierten 3-stufigen Vorgehensweise von Eckstein und Gharwal (vgl. Abschnitt 7.1.2) finden sich in der Literatur weitere nennenswerte Vorschläge:

1 Supervision: dabei handelt es sich um ein Verfahren berufsbezogener Reflexion.

2 Kongruenz: Echtheit, Unverfälschtheit, Übereinstimmung.

(1) Das 3 Stufen-Modell nach Hermann Baum:

Als ersten Schritt schlägt der Philosoph Hermann Baum vor, die eigene innere Haltung bzw. das eigene Menschenbild kritisch zu hinterfragen. Im zweiten Schritt soll ein zur inneren Haltung passender ethischer Begründungstypus (vgl. Abschnitt 7.1.1) gesucht werden. In Hinblick auf die Menschenrechte als Handlungsnormativ würde der zweite Schritt die Überprüfung der Übereinstimmung des eigenen Menschenbildes bzw. der inneren Einstellung mit einer den Menschenrechten zugrundeliegenden humanistischen Haltung bedeuten (vgl. Abschnitt 3.2). Im dritten Schritt sollen die eigene ethische Motivation, das ausgewählte ethische Prinzip sowie das Ziel ethischen Handelns folgerichtig angestrebt werden (vgl. Baum zit.n. Eisenmann 2006: 122f.). Auffallend an diesem Modell ist, dass es sich auf die ethische Reflexion der Einzelperspektive von Sozialarbeiter*innen konzentriert und ein Austausch von Perspektiven und Handlungsoptionen im Rahmen eines kollegialen Austausches unter ethischen Gesichtspunkten nicht berücksichtigt.

(2) Das 4 Schritte-Modell von Verena Tschudin

Tschudin, die ursprünglich aus der Pflege kommt, schlägt in einem ersten Schritt vor, anhand zentraler Fragen nach Akteur*innen und Werten die konfligierende Situation zu analysieren (Informationssammlung). Im nächsten Schritt werden mögliche Handlungsoptionen entlang ethischer Werte und ihren Folgen sondiert (Problemlösung). Der dritte Schritt beinhaltet die Entscheidung für eine konkrete Aus- und Durchführung einer Handlung (Intervention). Im letzten Schritt wird bewertet, ob mit der Handlung die konfligierende Situation bewältigt werden konnte bzw. ob in gleicher Konstellation wieder in selber Weise entschieden werden kann (Evaluation). Auffallend ist an diesem Modell, dass es sich an die etablierten vier Phasen der Fallarbeit in der Sozialen Arbeit anpassen ließe, jedoch aufgrund der komplexen systematischen Herangehensweise den Nachteil birgt, zu keinen raschen Handlungsentscheidungen zu gelangen (vgl. Tschudin zit.n. Eisenmann 2006: 122f.; vgl. exemplarisch Michel-Schwartze 2009: 135–151).

(3) Das 6 Schritte-Modell nach Heinz Eduard Tödt

In einem ersten Schritt sieht der Theologe Tödt die Wahrnehmung, Feststellung und Bestimmung einer konfligierenden Situation. Im nächsten Schritt wird auf Basis von Informationssammlung die Situation analysiert. Im dritten Schritt werden Handlungsoptionen in Betracht gezogen und auf ethische Werte überprüft. Der vierte Schritt kennzeichnet das Abwägen und die Auswahl von Herangehensweisen. Im fünften Schritt wird überprüft, ob die Entscheidung in dieser Situation auf andere Personen verallgemeinerbar ist, also sie sich in selber Weise verhalten würden. Der letzte Schritt betrifft den Urteilsentscheid als kognitiven, voluntativen und identitätsrelevanten Akt, was bedeutet, dass die Entscheidung auf erfolgten

Denkprozessen der vorangegangenen Schritte und der Willensdurchsetzung be ruht und die konfligierende Situation bewältigt werden kann. Dieses Modell ist dem vorangegangenen sehr ähnlich, enthält jedoch keine evaluative Komponente, die eine Überprüfung der Entscheidung ermöglichen würde (vgl. Tödt zit.n. Eisenmann 2006: 123–126).

(4) Der transformative Dreischritt nach Silvia Staub-Bernasconi

In ihrer Konzeption der Sozialen Arbeit als eine normative Handlungswissenschaft und Menschenrechtsprofession sind Werte in Anbetracht sozialer Probleme als Gegenstand Sozialer Arbeit

»Bilder des Wünschbaren im Kopf von Individuen, das heißt also von etwas in der wahrnehmbaren Realität noch nicht Existierendem (Soll-Zustand). [...] Das Wünschbare kann sich auf die Wert- und Ethikvorstellungen der AdressatInnen und SozialarbeiterInnen [sic!] beziehen oder auf solche, die von vielen geteilt werden und je nachdem auch verschriftet sind (Leitbilder, religiöse oder sozialphilosophische Texte, Verfassungen, Gesetzessammlungen, Ethikkodices [sic!], kontextbezogene Moralen usw.). Sie ermöglichen die Bestimmung von Diskrepanzen zwischen problematisierten Ist- und wünschbaren Soll-Zuständen und zugleich der Inhalte von ethisch legitimierten Zielen und moralisch vertretbaren wie abzulehnenden Handlungsleitlinien (Moral).« (Ebd. 2018: 225)

Diesen Ausführungen ist »die Notwendigkeit, eine Handlungssituation in ethischer Klarheit wahrzunehmen« (Schumacher 2013: 83) abzuleiten und sieht Schumacher nur in der Voraussetzung einer ethischen Urteilsfähigkeit verwirklicht, die auf verschiedenen Wissensarten beruht. Neben dem phänomenologischen Wissen zur Beschreibung einer Situation, sind das Erklärungswissen zur Erfassung des sozialen Problems sowie als Grundlage für Lösungswege, das Handlungswissen über Methoden zur praktischen Umsetzung der Bewältigung der Situation und das Funktionswissen zur Evaluation des Prozesses zentral. Vor allem aber ist es das Wertewissen, welches die Beurteilung einer Situation als problematisch erst möglich macht (vgl. Schumacher 2013: 85). Staub Bernasconi zeigt in ihrem Konzept des transformativen Dreischritts, wie theoretisch gefasstes Wissen auf eine Handlungsperspektive, basierend auf dem Tripelmandat (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 234, vgl. Abschnitt 6.2.1) ausgerichtet werden kann (vgl. Schumacher 2013: 85), indem sie in Anlehnung an die ausgeführten Wissensarten sogenannte *W-Fragen* einer allgemein normativen Handlungstheorie zum professionellen Handeln stellt (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 234f.). Im ersten Schritt wird das festgestellte Problem in der sozialarbeiterischen Praxis formuliert und anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse erklärt und kontextualisiert (*Was und Warum Frage*). Im zweiten Schritt werden mögliche Arbeitshypothesen formuliert (*Wer Frage*). Im dritten Schritt werden die Handlungs-

leitlinien (Arbeitsweisen, Methoden, Verfahren) vergegenwärtigt (*Wie-Frage*). Zwischen dem zweiten und dritten Schritt fügt nun Staub Bernasconi einen normativen Zwischenschritt, die Frage nach dem ethischen Handeln, ein (*Was ist (nicht) gut – Frage*), indem das festgestellte Problem, seine Erklärungen sowie die Arbeits-hypothesen unter ethischen Gesichtspunkten in den Blick genommen werden. Für eine ethische Beurteilung können die Ethikkodizes, die sich auf die Menschenwürde, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit beziehen, herangezogen und erarbeitet werden, welcher wünschbare Soll-Zustand mit der Bearbeitung des Problems erreicht werden soll (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 236–240). Gerade die Komplexität konfligierender Situation und Gesprächsverläufe mit Adressat*innen lassen ein *Theorie-Praxis-Problem* beklagen, welches Staub-Bernasconi als ein erweitertes *Disziplin-Ethik-Professions-Praxis-Transformationsproblem* (ebd. 2018: 241) bezeichnet, dennoch scheint die Notwendigkeit, sich als reflektierende Praktiker*in Klient*innen im Rahmen professioneller Sozialer Arbeit anzubieten, nicht bestritten (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 244f.).

(5) Methodisches Vorgehen in Fallbesprechung und Teamsitzung

Großmaß und Perko schlagen ebenso eine methodische Vorgehensweise ethischen Reflektierens zur Herstellung ethischer Urteilsfindung und Handlungsfähigkeit vor, indem sie in einem ersten Schritt die fachliche Analyse im Rahmen professionellen Fallverstehens- und Fallarbeit (vgl. exemplarisch Michel-Schwartz 2009: 135–151) von einer ethischen Reflexion trennen und erst in einem zweiten Schritt wieder aufeinander beziehen. Nach einer diagnostischen Perspektive werden sodann alle im Fall beteiligten Personen mit ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen und auf Basis ethisch relevanter Fragestellungen, die die Autorinnen beispielhaft anführen, betrachtet. In Rekurs auf die sechs Quellen professioneller ethischer Kompetenz (vgl. Abschnitt 7.3.1) kann eine ethische Urteilsfindung und Herangehensweise in Fall- und Teambesprechungen diskursiv erarbeitet und etabliert werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 45ff.).

Hinsichtlich der Form liegt die grundsätzliche Gemeinsamkeit der explizierten Modelle im Fokus auf ein systematisches ethisches Reflektieren entlang von Werten und Normen sowie dessen stufenförmiger Vorgehensweisen. Hinsichtlich des Inhalts unterscheidet sich das Modell von Hermann Baum wesentlich von den anderen skizzierten Methoden. Während Baum besonders die Reflexion auf individueller Ebene, nämlich persönliche Moralvorstellungen und Begründungslinien sowie Motive und Ziele, im Blick hat, beziehen Eckstein und Gharwal (vgl. Abschnitt 7.1.2), Tschudin, Tödt, Staub-Bernasconi sowie Großmaß und Perko beziehen ethische Reflexionsprozesse auf konfligierende Situationen der Handlungspraxis. Eine weitere nicht unwesentliche Divergenz im Inhalt zeigt sich dahingehend, dass Tschudin und Tödt sich hinsichtlich ethischer Gesichtspunkte entlang der vier klassischen

Phasen der Fallarbeit im weiteren Sinne orientieren, Staub-Bernasconi sowie Großmaß und Perko jedoch dafür plädieren, die klassische diagnostische Fallarbeit von einer ethischen Bewertung zunächst zu trennen, was Staub-Bernasconi als *normativen Zwischenschritt* bezeichnet. Eckstein und Gharwal lassen die klassische Fallarbeit völlig außen vor und konzentrieren sich auf die Analyse des Wertekonflikts innerhalb konfligierender Situation vor dem Hintergrund menschenrechtlicher Bestimmungen und professionsethischer Richtlinien.

7.4 Résumé zum Urteilen und Handeln innerhalb der Menschenrechtsprofession

In einem ersten Schritt wurde gezeigt, inwiefern die Auseinandersetzung mit und der Austausch über Moral und Ethik – bereits in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen – Voraussetzung für menschenrechtsorientiertes Handeln in der Praxis vor dem Hintergrund eines Professionsverständnisses von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession sind. Es wurde der Charakter jener Handlungssituationen in der Praxis gekennzeichnet, der Professionist*innen in ihrer alltäglichen Berufsausübung wiederkehrend vor große moralische Herausforderungen stellt und die Fähigkeit zu kritischem ethischem Reflektieren (*ethical reasoning*), Urteilen und Handeln notwendig macht. Offengelegt werden konnte ferner, dass die Grundvoraussetzung für diese ethische Handlungskompetenz die Kenntnis verschiedener ethischer Positionen und Strömungen ist, die durch verankerte moral-/sozialphilosophische Lehrinhalte in den Curricula der Studiengänge der Sozialen Arbeit in Österreich und Deutschland offenbar bereits gewährleistet wird (vgl. Abschnitt 4.1). Insbesondere die vielen Beiträge zu den komplexen Herausforderungen und Spannungsfeldern der Sozialen Arbeit werden in der vorliegenden Arbeit als empirischer Beleg für die hohe Relevanz des Forschungsfokus auf die MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gewertet (vgl. Abschnitt 3.1; 3.4.; 6.2.1 und 7.1.2; vgl. exemplarisch Seithe/Wiesner-Rau 2013).

In einem zweiten Schritt wurden jene Erkenntnisse zur Moralentwicklung und zum Verhältnis von moralischem Urteilen und Handeln beleuchtet, die für die Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen als bedeutsam erachtet werden. Besonders hervorzuheben ist das Stufenmodell moralischen Urteilens von Lawrence Kohlberg und seine Erkenntnis, dass die Diskussion moralischer Konflikte und ethischer Dilemmata sowie Opportunitäten zu Perspektivwechsel geeignete Methoden zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit darstellen. Dies veranlasst zur begründeten Annahme, dass in der MRB Gelegenheiten kollegialen Austausches für Studierende – im Sinne studierender Praktiker*innen – geschaffen werden sollen (vgl. Abschnitt 4.2.2), in denen professionsethische Argumentationsmodelle am Beispiel erfahrener/erlebter komplexer Handlungssituationen aus der Praxis eingeübt wer-