

Bildung einer moralischen Haltung während der Ausbildung zur Pflegefachperson Höhere Fachschule

Wissenschaftlicher Aufsatz als Kompetenznachweis
im Vertiefungsmodul Wissenschaftliches Arbeiten (VMW)

Studiengang
Upgrade zum MAS A&PE

Verfasser
Alexander Doser
Rebwiesstrasse 49
8702 Zollikon

Gutachter
Prof. Dr. Robert Langen

Eingereicht am:
28.06.2013

an der
Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ)
und der Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz (aeb Schweiz)
in Kooperation mit der Technischen Universität Kaiserslautern (TU)

Abstract

In den Berufen des Gesundheitswesens, allen voran in der Medizin und in der Pflege, ist die Ethik als inhärente Disziplin von grosser Bedeutung. Dieser Umstand ist auf die zunehmende Komplexität der einzelnen Fälle und Situationen, sowie auf die rasante technische Entwicklung zurückzuführen. Die medizinethischen Prinzipien wie „Autonomie“, „Gutes tun“, „Nicht schaden“ und „Gerechtigkeit“, die auch für die Pflege Gültigkeit haben, sind in der Pflegepraxis leitend.

In der Pflege sind, nebst der prominenten Stellung der medizinethischen Prinzipien, die Tugenden als ein weiterer Teil der Ethik, von Bedeutung. Hatten die Tugenden in der griechischen Klassik bis zum Beginn der Neuzeit Bestand, so sind sie spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgrund der Individualisierung, Technisierung und Medialisierung der westlichen Gesellschaft in den Hintergrund getreten.

Eine ausschliesslich technisierte Pflege, die sich durch eine Aneinanderreihung von einzelnen Handlungen auszeichnet, ist eine entseelte Pflege. Die Tugenden als im Charakter einer Person internalisierte Werte, wie zum Beispiel Sorge oder Mitleid, machen die pflegerischen Handlungen „wärmer“. Auch können Tugenden im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Pflege als wichtige „Grösse“ wahrgenommen werden.

Wie tugendbasiertes Handeln von angehenden Pflegefachpersonen Höhere Fachschule durch Tutoren / Tutorinnen im problembasierten Lernen gefördert werden kann, ist eine Frage der Moralpädagogik. Hierbei nimmt die Ethikdidaktik als ein Teil der Moralpädagogik eine untergeordnete Stellung ein. Die Umsetzung zweier möglicher Ansätze der Moralerziehung als weiterer Teil der Moralpädagogik, nämlich die Vorbildfunktion und die Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmasituationen, können das tugendbasierte Handeln in der Ausbildung fördern.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Die Tugendförderung im Tutorat HF Pflege	3
2.1	Das problembasierte Lernen und der Tutor / die Tutorin	4
2.2	Die Tugenden	6
2.3	Die Förderung von tugendbasiertem Handeln im Tutorat	7
2.3.1	Der Tutor / die Tutorin als Vorbild	8
2.3.2	Die Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmasituationen	10
3.	Fazit	13

1. Einleitung

In unserer Welt geschehen zurzeit grosse Umwälzungsprozesse. Bezogen auf die Natur machen sich unter anderem markante klimatische Veränderungen, beispielsweise das Ansteigen des Meeresspiegels, bemerkbar. Hinsichtlich der Kultur, wie zum Beispiel unserer westlichen Kultur, verschieben sich einerseits Werte, andererseits gehen althergebrachte Traditionen verloren. Die Welt, die wir kennen, ist in Auflösung begriffen. Das Kommende, welches sich in einer Technisierung, Medialisierung und Individualisierung der Gesellschaft zeigt, hat sich angekündigt und nimmt seinen Verlauf.

Das Gesundheitswesen einer Gesellschaft nimmt eine wichtige Stellung ein. Dies äussert sich auch in den steigenden Gesundheitsausgaben, die einen ansehnlichen Teil des Bruttoinlandprodukts ausmachen. Folgen davon sind Rationierung und Rationalisierungsmassnahmen. Diese Entwicklung basiert auf der sich umkehrenden Bevölkerungspyramide. Chronische Erkrankungen, sowie vermehrte Multimorbidität der Menschen, führen zu diesem Anstieg. Diese Erhöhung, wie auch der Wandel der Werte und der Verlust von Traditionen hat einerseits einen Einfluss auf die Art und Weise, wie die Bevölkerung das Gesundheitswesen sieht und welche Erwartungen sie an dieses hat. Andererseits haben die Umwälzungsprozesse eine Bedeutung für die Art und Weise, wie die professionellen Angehörigen des Gesundheitswesens ihre Rolle und Aufgaben definieren und wahrnehmen.

Die grösste Berufsgruppe im Gesundheitswesen, die der Pflegenden, durchläuft seit den letzten beiden Jahrzehnten hinsichtlich ihres Wesens einen nie dagewesenen Wandel. In der Schweiz schlägt sich dieser Umbruch nach aussen in der Berufsbezeichnung nieder. Die Krankenschwester nennt sich heute laut der offiziellen Berufsbezeichnung, Pflegefachfrau. Mit dem Ausdruck „Fach“ in der Berufsbezeichnung kommt die Technisierung in der Pflege zum Ausdruck. Im Gegensatz dazu brachte der Begriff „Schwester“ ein fürsorgliches Handeln gegenüber der zu pflegenden Person zum Ausdruck. Dieses fürsorgliche Handeln ist Teil des moralischen Handelns. Moralisches Handeln und damit auch ethisches Handeln hat in der Pflege eine zentrale Bedeutung.

Ethik ist für die Pflege eine wichtige inhärente Disziplin. Sie ist als Standesethik der Pflegefachpersonen und als Bereichsethik, der sogenannten Pflegeethik, in der professionellen Pflege verankert. Wils definiert Bereichsethik folgendermassen: „Bereichsethiken sind Theorien des moralischen Handelns in Bezug auf spezifische Handlungsbereiche und Problemlagen“ (S. 88). Bezüglich des fürsorglichen Handelns wird die pflegerische Tätigkeit von der ethischen Grundhaltung jeder und jedes einzelnen Pflegenden geprägt. Einerseits war das sittliche Handeln in der Pflege im neunzehnten Jahrhundert und der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein Attribut, welches vor

allem Krankenschwestern (heute Pflegefachfrauen) zugesprochen wurde; andererseits integrieren heute Pflegeetheoretikerinnen die Ethik explizit in ihre Pflegemodelle.

Im heutigen pflegerischen Alltag in den Institutionen des Gesundheitswesens der Schweiz, allen voran in Spitälern und Pflegeheimen, werden unter anderem zunehmend interdisziplinäre ethische Gesprächsrunden durchgeführt, dies mit dem Ziel, den zu betreuenden Menschen eine ethisch reflektierte Pflege und Therapie zukommen zu lassen. Die ethischen Entscheide sind prinzipienethische und orientieren sich dabei an den ethischen Prinzipien der Medizin, nämlich „Autonomie“, „Gutes tun“, „Nicht-Schaden“ und „Gerechtigkeit“. Diese ethischen Prinzipien der Medizin sind auch für die Pflege verbindlich. Im pflegerischen Alltag und in der Grundausbildung der Pflege wird Ethik ausschliesslich mittels den oben genannten medizinethischen Prinzipien zum Thema. Die Prinzipienethik als ein Teil der normativen Ethik und nicht die Tugendethik, als ein weiterer Teil derselben ist heutzutage in den pflegerischen Tätigkeiten prominent. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass zum Beispiel aufgrund der Umwälzungsprozesse

- das Berufsbild der Pflegenden sich verändert hat,
- die Beziehung der Pflegenden zu den Patienten und Patientinnen sich gewandelt hat (diese stehen zunehmend gut informierten Patienten und Patientinnen gegenüber),
- die moralischen Überzeugungen der Pflegenden sich verändert haben, indem beispielsweise die Patientenautonomie der zentrale Wert und somit das zentrale und leitende medizinethische Prinzip geworden ist.

Wenn Pflegenden den ihnen anvertrauten Menschen eine ethisch reflektierte Pflege zukommen lassen, so ist nebst der Auseinandersetzung mit den ethischen Prinzipien der Medizin auch ihre berufsethische Grundhaltung, sprich ihr Berufsethos, eine wichtige Voraussetzung für die Qualität der ausgeführten Pflegeverrichtungen. Dies hat zur Folge, dass die auch die Tugenden, nebst den ethischen Prinzipien, wieder mehr Gewicht in der Pflege bekommen müssen.

Die Grundausbildung zur Pflegefachperson (Überbegriff für Pflegefachfrau und Pflegefachmann) kann in der Schweiz seit ein paar Jahren auf unterschiedlichen Ausbildungsniveaus absolviert werden. Einerseits auf der Ebene der Fachhochschule (FH) und andererseits auf dem der Höheren Fachschule (HF). Beide Ausbildungsniveaus sind auf der Tertiärstufe der schweizerischen Bildungssystematik angesiedelt. Eine anschliessende akademische Ausbildung ist, mit der entsprechenden schulischen Vorraussetzung, möglich. In der Ausbildung zur Pflegefachperson HF ist Ethik im Curriculum integriert. In entsprechenden Vorlesungen, im konventionellen Unterricht oder in Tutoraten werden die für die Pflege verbindlichen medizinethischen Prinzipien thematisiert. Nebst dieser expliziten Thematisierung werden ethische Fragen auch im Zusammenhang mit anderen Unterrichtsthemen bei Bedarf aufgegriffen.

Die Lehrform in den Ausbildungen zur Pflegefachperson HF und FH ist bei vielen Bildungsanbietern das problembasierte Lernen (PBL). Die Begleitung der Studierenden in den einzelnen Phasen und Schritten des Prozesses des PBL erfolgt durch einen Tutor oder eine Tutorin. Seine / ihre Aufgabe dabei ist es, die selbstständig lernenden Studierenden durch diesen Prozess zu begleiten. Die Rolle der Lehrperson hat sich als Tutor oder Tutorin verändert. Die Tutorinnen und Tutoren intervenieren im Prozess des PBL gezielt und nur wenn nötig, zum Beispiel durch Nachfragen und / oder Aufzeigen von fehlenden Inhalten. Daraus folgt, dass sie, im Gegensatz zu traditionellen Lehrpersonen, nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit der Studierenden stehen. Als Tutor von angehenden Pflegefachpersonen HF beobachte ich, dass die Studierenden mehrheitlich ein distanzierendes Verhältnis zu den Tutoren und Tutorinnen haben. Diese Tatsache erkläre ich damit, dass einerseits Tutoren oder Tutorinnen aufgrund der Anlage des PBL nur marginal als Personen gegenüber den Studierenden in Erscheinung treten. Die Studierenden erleben die Person des Tutors und der Tutorin nur wenig. Andererseits erleben die Studierenden dessen / deren Interventionen als störend.

An diesem Punkt halte ich fest, dass

- es möglicherweise aufgrund der globalen Umwälzungsprozesse innerhalb der Pflege zu einer Abkehr der Tugenden gekommen ist,
- der Tutor oder die Tutorin im PBL aufgrund der Rolle von den Studierenden häufig als distanziert erlebt wird, und dadurch die Bildung von Tugenden über fehlende gemeinschaftliche Diskussionen mit moralischem Handeln als Inhalt nur bedingt möglich ist.

Ich gehe davon aus, je mehr Tugenden bei Pflegefachpersonen ausgeprägt sind, desto besser ist die geleistete Pflege als Ergänzung zur Reflexion des pflegerischen Handelns mittels (medizin-)ethischer Prinzipien.

Aufgrund der genannten Feststellungen und der anschliessenden Hypothese ergibt sich folgende Fragestellung:

Wie kann tugendbasiertes Handeln in der Ausbildung zur Pflegefachperson HF von Tutoren / Tutorinnen im PBL gefördert werden?

2. Die Tugendförderung im Tutorat HF Pflege

Die der folgenden Diskussion vorangehende leitende Fragestellung beinhaltet das Thema der Tugendförderung bei angehenden Pflegefachpersonen HF durch Tutoren und Tutorinnen im PBL. Pflegefachpersonen HF bilden, zusammen mit Pflegenden unterschiedlicher Ausbildungsniveaus, die grösste Berufsgruppe im Gesundheitswesen. Einerseits haben Tugenden für die sogenannte pflegerische Praxis eine Auswirkung auf die Güte des

Gesundheitswesens, andererseits sind die Tugenden und der Habitus wichtige Bestandteile für die Professionalisierung des Pflegeberufs.

Will die Pflege eine Profession sein, so muss sie, in Abgrenzung zum Beruf, bestimmte Merkmale aufweisen. Becker-Lenz und Müller (vgl. 2009, S. 17) erachten es als notwendig, dass Angehörige einer Profession für deren Ausübung einen bestimmten Habitus entwickeln. Für Bourdieu (vgl. 2009, S. 186-187) ist der Habitus das Ergebnis einer Einprägungs- und Aneignungsarbeit und somit Voraussetzung für die Wiedergabe von Gemeinschaftlichem in einer Gruppe auf der Basis von charakterlichen Anlagen. Für Professionsangehörige sind bestimmte Charakteranlagen im Sinne von Dispositionen wichtig. Becker-Lenz und Müller (vgl. 2009, S. 17) beziehen sich auf Oevermann, der die Bedeutung des Habitus aufzeigt, indem er darauf hinweist, dass die Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns, durch welche eine Profession auch gekennzeichnet ist, etwas Krisenhaftes darstellt. Diesem Krisenhaften soll etwas Verlässliches gegenübergestellt werden. Dieses Verlässliche begreift Oevermann als Habitus.

Die Tugenden der Pflegenden haben, wie bereits erwähnt, eine Auswirkung auf die Güte des Gesundheitswesens. Baumann-Hölzle und Wils (vgl. 2013, S. 239-240) verweisen auf sogenannte Tugenden der medizinischen und pflegerischen Praxis, ohne diese das Gesundheitswesen nicht, jedenfalls nicht menschlich, funktionieren kann. Sie meinen damit die Sorge, das Mitleid, die Freundschaft, die Freigiebigkeit, das Wohlwollen, die Grosszügigkeit, den Sinn der Gerechtigkeit und die Ehrlichkeit. Diese Tugenden, so Baumann-Hölzle und Wils, würden die Lebensform des Gesundheitswesens ausmachen. Ein grosser Teil der Menschen, die im Gesundheitswesen und in den mit ihm verbundenen Institutionen tätig sind, hätten diese Tugenden als moralische Grundsätze für ihre berufliche Tätigkeit zu eigen gemacht und wären auch beseelt davon.

Was PBL und Tugenden sind, und wie die Förderung von tugendbasiertem Verhalten bei angehenden Pflegefachpersonen HF im PBL / Tutorat gefördert werden kann, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

2.1 Das problembasierte Lernen und der Tutor / die Tutorin

Die Lehrform in den Ausbildungen zur Pflegefachperson HF und FH ist bei vielen Bildungsanbietern, wie bereits erwähnt, das problembasierte Lernen. Als didaktische Methode ist das PBL auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe der schweizerischen Bildungssystematik einsetzbar. Die Studierenden lernen zusammen im Tutorat. Das Tutorat bezeichnet eine Gruppe von Studierenden, meist in der Grösse von zehn bis vierzehn Teilnehmenden, die PBL-orientiert lernen (PBL-Lerngruppe). Das Tutorat wird von einem Tutor / einer Tutorin begleitet. Für Weber (vgl. 2007, S. 12) ist PBL ein Prozess, in dem ein

Problem als Ausgangslage für das Lernen steht. „Problem“ meint in diesem Zusammenhang nicht eine Defizitorientierung, sondern ganz im Sinne des angelsächsischen Verständnisses eine Schwierigkeit, die es zu lösen gilt. Dabei ist das Lernen wichtiger als das Lösen des Problems. Diese „Schwierigkeit“ soll für die Studierenden mehr oder weniger komplex, wirklichkeitsnah, interessant und demzufolge in ihrer Wirkung intrinsisch motivierend sein. Die Studierenden werden dabei angeregt, anstelle von oberflächlichem Behandeln der Inhalte, eigenständig zu lernen und dabei das zu Lernende gründlich zu verstehen.

Der Prozess des PBL ist strukturiert und kann unterschiedlich viele Schrittabfolgen (Sprünge) beinhalten. Die Siebensprungmethode ist dabei die am meisten verbreitete. Die einzelnen Schritte / Sprünge werden häufig drei einzelnen Phasen zugeordnet, so zum Beispiel die Phase der Problemanalyse, der Problembearbeitung und des erweiterten Problemverständnisses.

PBL fördert unterschiedliche Fähigkeiten, so zum Beispiel die Selbststeuerung, die soziale und kommunikative Kompetenz und das nachhaltige Lernen. Hinsichtlich der sozialen und kommunikativen Kompetenz wird unter anderem davon ausgegangen, dass die Arbeit im Tutorat das soziale Lernen, die Teamfähigkeit, die Übernahme der Verantwortung für das Funktionieren der Gruppe fördert. Indem die Studierenden im Tutorat verschiedene Rollen übernehmen, sich Feedback geben und solches erhalten, festigen sie ihre kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Weber, 2007, S. 18-20). Bei all diesen Fähigkeiten, die Weber aufzeigt, fällt auf, dass ausschliesslich die der sozialen und kommunikativen Kompetenz mit der Förderung der Übernahme von Verantwortung moralische Werte am ausdrücklichsten thematisiert.

Tutoren / Tutorinnen sind Lehrpersonen oder zum Teil auch höhersemestrige Studierende, die eine PBL-Lerngruppe begleiten. Weber (vgl. 2007, S. 44) führt aus, dass Tutoren / Tutorinnen eine Haltung des geduldigen Begleiters / der geduldigen Begleiterin einnehmen. Sie begleiten den Lernprozess der Studierenden im Tutorat aus dem Hintergrund und greifen nur selten ein. Sollten die Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem Problem hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele vom Weg abkommen, so greift der Tutor / die Tutorin ein, indem er / sie kritische Fragen stellt. Für die tutorale Tätigkeit ist es wichtig, nebst der Fachkompetenz über hohe pädagogische Kompetenzen zu verfügen, um zu erkennen, wie der Gruppenprozess verläuft um gegebenenfalls einzugreifen. Die Tutoren / Tutorinnen müssen in der Lage sein, ein angstfreies Lernklima aufzubauen und gegenüber den Studierenden eine positive Erwartungshaltung zu schaffen.

Die Aufgaben des Tutors / der Tutorin werden unterschiedlich beschrieben. Eine für den deutschsprachigen Raum bedeutsame Referenz ist die bereits vorgängig erwähnte, diejenige von Weber. Als Aufgaben des Tutors / der Tutorin sieht sie erstens das Beherrschen der PBL-Methode, zweitens das Begleiten des Lern- und Gruppenprozesses,

drittens die Stärkung der Autonomie und der Mündigkeit der Studierenden und viertens das Kennen des Kontextes der Lernaufgabe. Sie teilt den vier Aufgabenbereichen bestimmte Fähigkeiten zu. Im Zusammenhang mit der Aufgabe „Stärkung der Autonomie und der Mündigkeit der Studierenden“ nennt sie unter anderem die Fähigkeit des Infragestellens seines / ihres Wirkens als Tutor / Tutorin und das sich wertschätzende, respektvolle und freundliche Verhalten sowie den Sinn für Humor (vgl. Weber, 2007, S. 45).

2.2 Die Tugenden

Der Tugendbegriff wird in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert. Des Weiteren stehen mit dem Begriff „Tugend“ andere Begriffe in einem engen Zusammenhang, so zum Beispiel „Arete“, „Charakter“, „Eudämonismus“, „Habitus“, „Haltung“ oder „Hexis“, „Heroismus“, „Kommunitarismus“, „Sitte“ und „Virtuosität“. Die Wesensmerkmale der Tugend, die Baumann-Hölzle und Wils mit Beispielen ausgeführt haben, sind verschieden. Rippe und Schaber (vgl. 1998, S. 11) gehen davon aus, dass Tugenden unterschiedliche Wesensmerkmale haben können, derentwegen ein Mensch positiv beurteilt wird. Der Mensch könne sowohl als moralisches Vorbild dienen, als auch ein moralisch guter Mensch sein.

Rippe und Schaber (vgl. 1998, S. 11) führen die Tugend weiter aus, indem sie davon ausgehen, dass sich die unterschiedlichen Wesensmerkmale der Tugenden auf einen spezifischen Bereich des menschlichen Könnens und der menschlichen Erfahrung beziehen. In ebendiesem Bereich kann sich die Person vortrefflich und vorzüglich verhalten. Das Bedeutsame dabei sei, dass die Person sich nicht nur von Zeit zu Zeit und zufällig richtig handelt, sondern dass sie eine Disposition hat, das Richtige zu wählen. Tugendhafte Personen seien in der Lage, so die Autoren, kraft der Tugend ihr Urteilen und ihre Emotionen zu bestimmen. Diese Haltung und dieses Vermögen des tugendhaften Menschen wird mit dem Begriff Charakter in Verbindung gebracht.

Wie Bourdieu den Habitus, so bringen Rippe und Schaber die Tugend in Zusammenhang mit den Charakteranlagen einer Person. Tugend und Habitus beziehen sich aufeinander, indem sich die Tugend als moralischer Wert im Habitus / in der Haltung manifestiert.

Tugenden sind moralische Werte die Aristoteles (vgl. 2011, S. 85) Dispositionen nennt. Er führt aus, dass die Tugend / Disposition in der Mitte zwischen zwei Lastern liegt, so wie der Kluge sie bestimmen würde. Das eine Laster, so Aristoteles, beruht auf einem Mangel, und das andere auf einem Übermass. Die Tugend als Disposition sei demzufolge eine Mitte, aber in Bezug auf das Beste und das gute Handeln ein Extrem.

Es lässt sich festhalten, dass Tugenden als moralische Werte bestimmte Wesensmerkmale haben (Rippe und Schaber). Diese Wesensmerkmale können, so wie Baumann-Hölzle und

Wils aufgezeigt haben, zum Beispiel „Sorge“, „Mitleid“ und „Freundschaft“ sein. Tugenden sind Dispositionen, die charakterlich sedimentiert sind und folglich inhärente moralische Werte der Mitte darstellen. In Bezug auf das Hervorbringen von vorzüglichem Handeln stellen Tugenden Extreme dar.

2.3 Die Förderung von tugendbasiertem Handeln im Tutorat

Die wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Literatur thematisiert eine Fülle von Tugenden. In ihrer Bedeutsamkeit werden die Tugenden unterschieden, so zum Beispiel in Primär- und Sekundärtugenden. Die Primärtugenden sind moralische Tugenden, die in einem ontischen Sinn gut sind. Die Sekundärtugenden sind Tugenden, die im Laufe der Zeit immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Sie sind vor allem in einem relationalen Sinn gut. Eine andere Kategorie sind die Kardinaltugenden. Als erstrangige Tugenden der Antike sind die vier Kardinaltugenden, die Josef Pieper in seinem Buch (vgl. 2004) beschreibt, „Klugheit“, „Gerechtigkeit“, „Tapferkeit“ und „Mäss“, zu verstehen. Diese antiken erstrangigen Tugenden werden durch drei christliche Tugenden, nämlich „Liebe“, „Glaube“ und „Hoffnung“, ergänzt. Nebst den Kardinaltugenden und denen von Baumann-Hölzle und Wils erwähnten, gibt es eine Vielzahl weiterer Tugenden. Martin Seel (vgl. 2011) führt eine stattliche Anzahl derer, wie zum Beispiel „Takt“, „Unparteilichkeit“ und „Humor“ auf. Für die Ausübung der Pflege sind alle wichtig, dabei ist die Situation entscheidend, das heisst, dass in der Ausbildung die situativ im Vordergrund stehenden Tugenden thematisiert werden sollen.

Eine Ausbildung hat mehrere Ziele im Fokus, so zum Beispiel das Lernen von ausbildungsspezifischen Fachinhalten. Bieri (vgl. 2008, S. 228) meint, dass Menschen eine Ausbildung durchlaufen, um hinterher etwas zu können. Dies können andere Personen für uns tun. Bilden hingegen würde sich das Individuum aber selber, indem wir danach streben, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.

Das von Bieri erwähnte Streben ist Ausdruck von Glück, welches sich als Ziel des sich Bildens ergibt. In der Ethik wird hierbei von Strebensglück gesprochen. Nach aristotelischer Vorstellung führen die Tugenden als Streben zu ebendiesem Glück. Bieris Hinweis bezüglich der Art und Weise in der Welt zu sein, zeigt auf, was für ein (moralischer) Habitus sich gebildet hat und wie dieser mit dem Verhalten zum Ausdruck kommt.

Nebst den Fachinhalten ist im Tutorat das soziale Lernen von zentraler Bedeutung. Das soziale Lernen ist, wie bereits erwähnt, ein Aspekt, welcher durch das PBL gefördert werden soll. Tugenden können als Fachinhalte thematisiert werden, sie können aber auch Teil des sozialen Lernens sein. Der Tutor / die Tutorin kann die Tugendthematik, wenn diese als Problem einen Ausgangspunkt zur Bearbeitung darstellt, in der PBL-Lerngruppe begleiten.

Zum anderen kann er / sie, wie bei Weber thematisiert, durch einen wertschätzenden und respektvollen Umgang und somit als Vorbild, den Studierenden die Gelegenheit geben, sich hinsichtlich tugendhaften Verhaltens selbst zu bilden. Wenn der Tutor / die Tutorin durch die direkte oder indirekte Thematisierung der Tugenden einen Einfluss auf das soziale Lernen der Studierenden nimmt, so geschieht dies nicht als bloße Vermittlung von moralischen Werten auf der Basis von beispielsweise Vorlesungen, im Sinne einer Ethikdidaktik, sondern im Rahmen der Moralerziehung als der andere Teil der Moralpädagogik. Die Moralpädagogik hat, laut Dietrich (vgl. 2006, S. 439) die Aufgabe, die Anleitung zur Moral innerhalb und ausserhalb des tutorialen Kontextes zu beschreiben, zu überdenken und begründet anzuleiten. Der Begriff „Moralpädagogik“ lässt sich differenzieren. Dietrich (vgl. 2006, S. 441-443) unterscheidet innerhalb der Moralpädagogik die „Moralerziehung im engeren Sinn“ und die „Vermittlung von Ethik“. Die „Vermittlung von Ethik“, im Sinne der Ethikdidaktik, bezieht sich auf Vermittlung von ethischem Wissen und ethischer Urteilskompetenz. Die „Moralerziehung im engeren Sinn“ bezieht sich auch die Vermittlung von Moralität und sozialem Lernen, der Vermittlung einer spezifischen Moral sowie der Lebenshilfe und formalen Werterklärung.

Moralität ist im Zusammenhang mit der Moralerziehung ein zentraler Begriff. Werner (vgl. 2006, S. 240) erläutert Moralität, bezugnehmend auf Otfried Höffe, als Sittlichkeit und somit als Gestalt der Moral, was meint, wie die Moral im Handeln zur Umsetzung gelangt.

Diese Umsetzung der Moral im Handeln kann einerseits über die Reflexion von ethischen / moralischen Prinzipien geschehen, oder aber über verinnerlichte moralische Werte (Tugenden). Wie das Anleiten zu tugendbasiertem Verhalten zu verstehen ist, zeigt die wissenschaftliche Literatur mittels zweier Ansätze auf.

2.3.1 Der Tutor / die Tutorin als Vorbild

Der erste Ansatz (die Reihenfolge der beiden Ansätze gibt keine Präferenz wieder) ist der der erwähnten Vorbildfunktion des Tutors / der Tutorin. Vorbildsein steht im Zusammenhang mit der Persönlichkeit. Ein anderer Begriff für Vorbild ist Autorität. Dieser alternative Terminus ist weiter gefasst als der Begriff „Vorbild“. Sennett (vgl. 2008, S. 26-27) unterscheidet, indem er sich auf Max Weber bezieht, drei Typen von Autorität. Der erste Typus bezieht sich auf eine traditionelle Autorität. Die traditionelle Autorität beruft sich auf erbliche Privilegien wie sie zum Beispiel dem Erbadel vorbehalten sind. Der zweite Typus, die legal-rationale Autorität, bezieht sich auf eine (Führungs-) Funktion, für die zugeschriebene Kompetenzen vonnöten sind. Der dritte Typus meint die charismatische Autorität. Diese Art von Autorität zeigt sich durch die Vorbildlichkeit einer Person. Sennett zeigt mit Webers drittem Autoritätstyp einerseits auf, dass Vorbild und Autorität synonyme

Begriffe sein können, und andererseits rückt er das Vorbild in die Nähe der Person / Persönlichkeit.

Wenn es Vorbilder gibt, sei das im pädagogischen Bereich und grundsätzlich, dann gibt es auch Nachbilder. Ob potentielle Nachbilder, zum Beispiel Studierende, Tutoren / Tutorinnen als Vorbilder wählen, hängt von verschiedenen Aspekten ab. Ahlborn (vgl. 1996, S. 21) geht von zwei Spezies Vorbildern aus. Die einen sind Vorbilder zweiter Hand, die anderen selbstgesuchte Vorbilder. Bezüglich der Vorbilder zweiter Hand bezieht sich Ahlborn auf den Soziologen Günter Hartfield, indem dieser aufzeigt, dass es sich bei dieser Kategorie um Vorbilder geht, die vor allem vorgefertigte Eindrücke anbieten. Die selbstgesuchten Vorbilder hingegen zeichnen sich durch ihre Privatheit aus.

Wenn selbstgesuchte Vorbilder über die Privatheit eine Nähe zu den Nachbildern haben, so ist der Beziehungsaspekt von Vor- und Nachbild nicht unerheblich. Der Tutor / die Tutorin steht in begleitender Funktion aber Hintergrund. Seine / ihre Interventionen müssen von Respekt und Wertschätzung gekennzeichnet sein. Was für Anforderungen werden an Tutoren / Tutorinnen gestellt, damit Studierende diese als selbstgesuchte Vorbilder setzen? Indem sich Ahlborn auf Oelkers bezieht (vgl. 1996, S. 92) zeigt er einen grundsätzlichen Anspruch, den Vorbilder im Sinne von charismatischen Autoritäten erfüllen müssen, auf. Vorbildpersonen müssen bezüglich der Möglichkeit des Tugenderwerbs der Nachbilder, so Ahlborn, moralisch sein und handeln. Sie müssen die ihnen zugesprochene Moralkompetenz in ein moralisches Wechselspiel, hinsichtlich des gefühlsbetonten Verstehens wie des denkerischen Vollzugs, umsetzen. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist unter anderem das dauernde Aushandeln von moralischen Prinzipien und ihrer Verpflichtungsgrade. Laut Ahlborn ist dieses moralische Aushandeln als pädagogische Kommunikation eine praktisch gewordene Tugendübermittlung und -anwendung.

Wenn Tutoren / Tutorinnen den Anspruch haben, ihre Moralkompetenz bezüglich der Studierenden in moralisches Interagieren umzusetzen, so gilt es bezüglich der Kommunikation auf bestimmte Gesichtspunkte zu achten. Ahlborn (vgl. 1996, S. 93) nennt hierzu fünf Grundsätze, die wie folgt auszuführen sind: Erstens geht es um ein freundschaftliches Zuwenden des Vorbildes, damit sich Gefühlsvoraussetzungen und – anteile frei entfalten können. Zweitens bedarf es der Akzeptanz der Individualität der Nachbilder von Vorbildpersonen bezüglich ihrer Unzulänglichkeit im Tugendhandeln. Daraus würde der Respekt vor der Autorität erwachsen. Drittens sollen Freiräume geschaffen werden, die zur individuellen Ausgestaltung der Tugenden dienen. Viertens sollen Verbote und Gebote dem Vorbild eine Abgrenzung ermöglichen, die als Orientierung dienen. Fünftens soll der Lehrprozess der Moralisation über die Begegnungskommunikation dergestalt sein, so dass eine gespiegelte Betroffenheit im Vorbild, wenn es diesem um eine Verinnerlichung geht, erkennbar ist.

In diesem fünften Aspekt lässt sich ein Zusammenhang zu Bourdieu erkennen, der, wie bereits aufgezeigt wurde, erwähnt, dass im Zusammenhang mit der Bildung des Habitus eine Einprägungs- und Aneignungsarbeit (Verinnerlichung) vorausgeht. Weiterhin geht der fünfte Gesichtspunkt davon aus, dass die Moralisation, das heisst, der Prozess, der zur Moralität führt, über die Begegnungskommunikation stattfindet. In der Begegnung mit den Studierenden hat der Tutor / die Tutorin die Möglichkeit, nebst der möglichen Wirkung seiner / ihrer Person als Vorbild über implizite oder explizite moralische und ethische Themen in einen intensiven Austausch zu treten. Diese Tatsache führt zum zweiten Ansatz.

2.3.2 Die Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmasituationen

Der zweite Ansatz thematisiert in seinem Kern die Förderung der Moralität von Studierenden über die Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmasituationen. Was das meint, wird im Folgenden ausgeführt.

Moralität ist, wie wir bei Werner gesehen haben, die Gestalt der Moral und wie diese im Handeln zur Umsetzung gelangt. Lind (vgl. 2003, S. 39-40) zeigt auf, dass aufgrund von Kategoriedenken menschliches und somit auch moralisches Verhalten aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird. Lind veranschaulicht dies anhand des Vier-Komponentenmodells zur Moralität von Jim Rist. Für Lind ist moralisches Verhalten und Moralität ein und dasselbe. Dies wird deutlich, indem er von diesen vier Komponenten (moralische Sensitivität, moralisches Urteil, moralische Motivation, moralischer Charakter) spricht, und im Anschluss daran auf die Problematik der Verdinglichung des Begriffs „moralisches Verhalten“ hinweist. Des Weiteren führt Lind (vgl. 2003, S. 22) aus, dass für das Erlernen von moralischem Verhalten ähnliches gilt wie für andere Bereiche des Lebens auch. Menschen seien hierfür unterschiedlich ausgestattet.

Möglicherweise haben Menschen unterschiedliche Fähigkeiten sich moralisch zu verhalten, zumindest ist das moralische Verhalten nicht bei allen gleich entwickelt. Der Mensch kommt amoralisch zur Welt, das heisst, er ist nicht mit Moral und somit nicht mit Moralität ausgestattet. Seit Kohlberg wissen wir, dass sich Moralität stufenweise entwickelt. Kohlberg (vgl. 1996, S. 51-53) ordnet die insgesamt sechs Stufen zu gleichen Teilen je drei Niveaus zu, dem präkonventionellen, dem konventionellen und dem postkonventionellen Niveau. Auf dem präkonventionellen Niveau verhält sich das Individuum nach Regeln und Kategorisierungen von „gut“ und „schlecht“. Auf dem konventionellen Niveau ist die Orientierung an die Erwartungen der Familie, der Gruppe oder der Nation ausgerichtet. Das moralische Verhalten des Individuums auf dem postkonventionellen Niveau ist auf moralische Werte und Normen ausgerichtet, und zwar unabhängig von der Autorität der Gruppe und / oder der Person.

Je höher die Stufe / das Niveau, desto autonomer und somit weniger heteronom handelnd ist das moralische Subjekt. Dies kann mittels der Reflexion des eigenen Handelns über moralische Werte und Normen geschehen (Prinzipienorientierung) oder über die Internalisierung von moralischen Werten (Tugendorientierung). Das Ziel hierfür ist es, dass das Individuum die Stufenleiter erklimmen kann. Der Schüler Kohlbergs, Lind (vgl. 2003, S. 19), geht davon aus, dass vom Kindergarten bis zur Hochschule die jeweilige Bildungsinstitution, nebst dem Auftrag hinsichtlich dem fachlichen Wissen und Können, immer auch die Förderung der moralischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen hat.

Moralische Kompetenzen können gefördert werden. Dieser Meinung war bereits vor 2500 Jahren auch Sokrates. Im Dialog mit Menon vertrat er die Meinung, dass die Moral eine Tugend ist und somit auch lehrbar sei. Es gibt aber Menschen, die davon ausgehen, dass Moral eine angeborene Persönlichkeitseigenschaft ist, die nicht lehrbar sei. In diesem Fall könne man nur versuchen, durch Auswahl die Spreu vom Weizen zu trennen. In der konkreten Situation würde sich das so gestalten, dass die moralisch guten Menschen von moralisch schlechten Menschen getrennt werden würden (vgl. Lind, 2003, S.35-36).

Wäre dem so, dass Moral und Tugenden nicht lehrbar sind, so müssten sich Tutoren / Tutorinnen keine Gedanken hinsichtlich ihrer Vorbildwirkung und der Gestaltung des Tutorats machen. Lind (vgl. 2003, S. 37) weist daraufhin, dass Kinder im Umgang mit Erwachsenen moralische Fähigkeiten erwerben. Gegenseitiger Respekt und Achtung, sowie die Prinzipien der demokratischen Gemeinschaft wie zum Beispiel der gerechte Austausch seien hierbei von zentraler Bedeutung. Bezüglich dem moralischen Handeln geht Lind (vgl. 2003, S. 42) davon aus, dass moralische Ideale unabdingbar sind. Diese Ideale stellen einen Referenzpunkt oder Massstab dar. Sind diese Ideale nicht vorhanden, so ist der Antrieb für moralisches Handeln nicht gegeben. Selbst Zwang zu moralischem Verhalten würde ohne Wirkung bleiben, da das Individuum sein Handeln nach keinem Massstab ausrichten könne. Wenn Menschen nicht moralisch handeln heisst das nicht, dass sie keine moralischen Ideale oder Prinzipien haben. Die meisten Menschen haben solche. Laut Lind würden Studien aufzeigen, dass diese Prinzipien und Ideale unabhängig vom Geschlecht, von der Kultur und von der sozialer Schicht sind. Lind weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgezeigt werden konnte, dass marginalisierte und delinquente Personen moralische Ideale und Prinzipien aufweisen.

Wenn moralische Ideale und Prinzipien grundsätzlich bei Menschen vorhanden sind und diese dadurch die Voraussetzung für moralisches Handeln mitbringen, so können aber qualitative Unterschiede gemacht werden. Lind (vgl. 2003, S. 56-59) geht in seinem Werk unter anderem der Frage nach, inwiefern prosoziales Verhalten, wie zum Beispiel Zivilcourage und Widerstand gegen falsche Autoritäten mit der moralischen Urteilsfähigkeit

gekoppelt sind. Er beantwortet dies wie folgt indem er sich auf Experimente von McNamee bezieht: Um die Korrelation vom postkonventionellen Niveau nach Kohlberg und der moralischen Urteilsfähigkeit nochmals aufzunehmen, kann davon ausgegangen werden, dass je höher die moralische Urteilsfähigkeit (je höher das Niveau nach Kohlberg) ist, desto schneller Menschen bereit sind, beispielsweise in Notsituationen zu helfen. Nebst der moralischen Urteilsfähigkeit sei der Faktor „Zeit“ entscheidend. Bei Menschen, die hinsichtlich ihrer moralischen Prinzipien / Ideale auf dem postkonventionellen Niveau einzureihen sind und die genügend Zeit haben für Entscheidungen in Situationen, die moralisches Handeln erfordern, sei ein solches wahrscheinlicher als bei Menschen auf einem tieferen Niveau. In diesem Zusammenhang zeigt Lind auf, dass Menschen nicht primär gewalttätig sind weil ihnen die moralischen Prinzipien fehlen, sondern weil bei ihnen die Kompetenz nicht vorhanden sei ihre „moralische Fähigkeiten“ zu erkennen, um diese dann in moralisches Verhalten umzusetzen.

Die „moralischen Fähigkeiten“, insbesondere die moralische Urteilsfähigkeit, gründen auf internalisierte moralische Werte (Tugenden). Um eine Aussage in Bezug auf die Studierenden der HF Pflege diesbezüglich machen zu können, muss deren moralische Urteilsfähigkeit in Erfahrung gebracht werden.

Um die moralische Urteilsfähigkeit bei Menschen messen zu können wurde von einem Forscherteam um Georg Lind an der Universität Konstanz der Moralische Urteil-Test (MUT) entwickelt. Probanden werden mit Aufgaben, die moralische Konflikte enthalten, konfrontiert. Zu diesen Konfliktaufgaben sind die Versuchspersonen angehalten, die zur Aufgabe dazugehörigen und je zur Hälfte gegensätzlichen, Argumente zu beurteilen. Die in diesem Test enthaltenen Argumentationen beziehen sich auf das Stufenmodell der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg. Die Erfahrung des Forscherteams im Umgang mit dem MUT hat gezeigt, dass ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilsfähigkeit und der Präferenz für die Argumentation auf dem postkonventionellen Niveau besteht (vgl. Lind, 2003, S. 49-51).

Anhand des Testergebnisses könnten zum Beispiel Tutoren / Tutorinnen mit gezielten Beispielen die moralische Urteilsfähigkeit der Studierenden fördern.

Für die Entwicklung von moralischen Fähigkeiten sind es weniger bestimmte Fachinhalte im Studium, die diese unterstützen, als vielmehr das Schaffen von zeitlichen Freiräumen und Angebote für Verantwortungsübernahme sowie die angeleitete Reflexion und Beratung (vgl. Lind, 2003, S. 66).

Durch die Konfrontation mit ethischen Dilemmasituationen und anschliessenden Dilemmadiskussionen wird versucht, die moralische Urteilsfähigkeit der Studierenden zu fördern. Für die Umsetzung dieser Methode müssen zeitliche Freiräume geschaffen werden, in denen die Dilemmasituationen zur angeleiteten Reflexion und Beratung durch die Tutoren

/ Tutorinnen möglich werden. Als Ausgangslage dienen dabei Fallsituationen, die moralische Dilemmas enthalten. Ethische Dilemmasituationen sind Gegebenheiten, in denen mindestens je zwei moralische Werte einander gegenüberstehen und von denen einer, durch das zwingend notwendige Handeln, verletzt wird. Lind (vgl. 2003, S. 67) hat herausgefunden, dass bereits die Konfrontation mit einer Dilemmasituation genügen kann, um einen Fördereffekt festzustellen. Ein nachhaltiger Effekt, der auch noch nach Wochen feststellbar ist, würde offenbar erst nach mindestens drei Dilemmadiskussionen erreicht werden. Die Anzahl der Dilemmasituationen, aber auch die Intensität der Auseinandersetzung mit ihnen sind relevant für die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit.

Die Adressaten der Dilemmasituationen sind Kinder und Jugendliche. Auch Erwachsene können von dieser Methode profitieren, nur scheint die Wirkung in dieser Alterskategorie weniger Förderwirkung und Nachhaltigkeit zu zeigen (vgl. Lind, 2003, S. 67).

Lind zeigt (vgl. 2003, S. 69) auf, dass eine gezielte Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit mittels Dilemmasituationen im Gegensatz zur sporadischen Bildung, wie dies häufig in der Berufsausbildung der Fall sei, den Ertrag hierfür beinahe verdoppeln lässt. Des Weiteren betont der Autor, dass vorliegende Forschungsergebnisse aufzeigen, dass moralische Fähigkeiten mittels der Methode „Dilemmasituationen“ gelehrt und gelernt werden kann.

3. Fazit

Hartmut von Hentig hat vor ein paar Jahren ein Buch mit dem Titel „Ach, die Werte!“ herausgegeben. Dieser Buchtitel lässt sich übertragen auf: „Ach, die Tugenden!“. Tugenden waren lange Zeit unmodern, ja sogar verpöht. Wir tun uns schwer mit ihnen. Zurzeit erfahren die Tugenden aber ein Revival, wenn auch nur zögerlich; diverse öffentliche Debatten appellieren unter anderem an Tugendhaftigkeit. Das (noch) Unmoderne und Zögerliche der Tugenden zeigt sich darin, dass junge Menschen weder den Begriff noch die Bedeutung der Tugenden kennen.

Selbst namhafte Ethiker sind sich bezüglich der Tugenden uneinig. Die einen vertreten die Meinung, dass Tugendorientierung das moralische Subjekt von der ethischen Reflexion entbindet, da hierbei die moralischen Werte in der Persönlichkeit verinnerlicht sind, und die Person als guter Mensch nur deshalb gut handelt. Dieses „gute Handeln“ kann nicht ausschliesslich als ontisch gesehen werden, es ist auch relational zu betrachten, das heisst, dieses „gute Handeln“ könnte, je nach Situation, auch schlecht sein. Des Weiteren betonen diese Moralphilosophen, dass der Erwerb der Tugenden (nach aristotelischer Auffassung geschieht dies über die Erziehung) viel Zeit in Anspruch nehme. Der Tugenderwerb sei somit einer privilegierten sozialen Schicht vorbehalten, die den Luxus „Zeit“ zusätzlich aufbringen

könne. In diesem Zusammenhang wird in der Ethiker(innen)gilde inoffiziell auch von einer Lifestyle-Ethik gesprochen. Andere Ethiker, aber auch Psychologen, Soziologen und Pädagogen betonen die Wichtigkeit der Tugenden. Becker-Lenz und Müller, aber auch Oevermann haben, wie bereits erwähnt, die Notwendigkeit der Entwicklung eines bestimmten Habitus bei Professionsangehörigen aufgezeigt. Der Habitus helfe, mit einem Charakteristikum der Profession, nämlich dem der Nichtstandardisierbarkeit, umzugehen. Habitus, Charakteranlagen und Disposition stehen in einem engen Zusammenhang mit Tugenden. Die Befürworter der Tugenden aus der Zunft der Moralphilosophen / -philosophinnen, aber auch Theologen / Theologinnen, wie zum Beispiel Baumann-Hölzle und Wils, weisen, wie bereits erwähnt, darauf hin, dass Tugenden eine Auswirkung auf die Güte des Gesundheitswesens haben. Sie sind der Meinung, dass ohne diese die medizinische und pflegerische Praxis nicht (menschlich) funktionieren kann.

Trotz der diesbezüglichen Ambivalenz in der Fachwelt bin ich der Auffassung, dass tugendbasiertes Verhalten von Pflegefachpersonen HF (natürlich auch von Pflegefachpersonen FH), gestützt unter anderem auf letztgenannte Fachpersonen, erstrebenswert ist. Ein Ausserachtlassen der Tugenden würde die Pflege in unserer technisierten, medialisierten und individualisierten Welt entseelen.

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass Pflege nebst Wissen und Können, Beziehung und Kommunikation auch moralisches Handeln zwingend beinhaltet. Dies führte, zumal ich als Tutor in der Ausbildung von Pflegefachpersonen HF tätig bin, zu der Frage: „Wie kann tugendbasiertes Handeln in der Ausbildung zu Pflegefachperson HF von Tutoren / Tutorinnen im PBL gefördert werden?“ Die Antwort auf diese Frage kann mit „Moralpädagogik“ beantwortet werden. Moralpädagogik wird in der wissenschaftlichen Literatur in zwei Aspekte, die Ethikdidaktik und die Moralerziehung, unterteilt. Die Ethikdidaktik vermittelt das ethische Wissen, welches für die ethische Reflexion und die ethische Urteilsfähigkeit bedeutsam ist. Der Fokus dieser Arbeit lag schwergewichtig auf der Moralerziehung, zumal den Tugenden als internalisierte moralische Werte ein Einüben, nach aristotelischer Vorstellung über Erziehung, vorausgeht. Ethikdidaktik dient hierbei höchstens als theoretischer Hinterbau.

Die zwei thematisierten Ansätze innerhalb der Moralerziehung, „Der Tutor / die Tutorin als Vorbild“ und „Die Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmasituationen“, waren in der wissenschaftlichen Literatur prominent vertreten. Dabei habe ich vor allem Ahlborn („Vorbild“) und den Schüler von Kohlberg, Lind („ethische Dilemmasituationen“), hervorgehoben. Weitere Autoren hierzu hätten erwähnt werden können, wie zum Beispiel Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler, Micha Brumlik und andere mehr. Ihre Ansätze scheinen mit denen von Ahlborn übereinzustimmen. Möglicherweise wären in der noch differenzierteren Betrachtung und im Vergleich Unterschiedlichkeiten zutage getreten.

Was dieser Aufsatz in Bezug auf die Fragestellung nicht zu leisten vermochte war die Konkretisierung der beiden erwähnten Ansätze für deren Umsetzung. Für die tatsächliche Umsetzung ist einerseits zu klären, wie die Tutoren / Tutorinnen sich ihrer Vorbildfunktion bewusst werden können und was die Bildungsanbieter diesen hierfür anzubieten vermögen. Dies könnte zum Beispiel das zur Verfügung stellen von Zeit für geleitete Reflexionen sein. Als Vorlage dazu könnten die erwähnten fünf Grundsätze der Kommunikation von Vorbildern von Ahlborn dienen. Andererseits müssten die Tutoren / Tutorinnen klären, ob sie bestehende Problemaufgaben auf inhärente ethische Dilemmasituationen hin überprüfen und diese mit den Studierenden thematisieren wollen. Eine weitere Möglichkeit dazu wäre zum Beispiel die Aufnahme zusätzlicher, zu den Problemaufgaben passenden, ethischen Dilemmasituationen im Tutorat. Diese Vorgehensweise hätte Anpassungen des PBL-Curriculums zur Folge.

Wie die Konkretisierungen auch immer vorzunehmen sind, eine grössere aber lohnenswerte Arbeit diesbezüglich stünde den Bildungsanbietern noch bevor. Ein einzelner Tutor / eine einzelne Tutorin kann nicht Garant / Garantin hinsichtlich der Förderung des tugendbasierten Verhaltens von angehenden Pflegefachpersonen HF sein. Diese Tatsache kann mit den Worten Äsops zum Ausdruck gebracht werden: „Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.“

4. Literaturverzeichnis

Ahlborn, H. U. (1996). *Werteerziehung durch Vorbildlernen. Tugenden in moderner Sicht*. Frankfurt (Main): Verlag für Akademische Schriften.

Aristoteles, Wolf, U. (Hrsg.). (2011). *Nikomachische Ethik*. Hamburg: Rowohlt.

Baumann-Hölzle R., Wils, J. P. (2013). *Sinn und Zukunft des Gesundheitswesens. Wege aus der Vertrauenskrise. Ein philosophischer Kommentar in praktischer Absicht*. Zürich: Schulthess.

Becker-Lenz, R., Müller, S. (2009). *Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Peter Lang.

Bieri, P. (2008). Wie wäre es gebildet zu sein? In H. Hastedt (Hrsg.). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (S. 228). Stuttgart: Reclam.

Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dietrich, J. (2006). Moralpädagogik. In M. Düwell, C. Hübenthal & M.H. Werner (Hrsg.). *Handbuch Ethik* (S. 439). Stuttgart: Metzler.

Dietrich, J. (2006). Moralpädagogik. In M. Düwell, C. Hübenthal & M.H. Werner (Hrsg.). *Handbuch Ethik* (S. 441-443). Stuttgart: Metzler.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.

Pieper, J. (2004). *Über die Tugenden*. München: Kösel.

Rippe, K.P., Schaber, P. (Hrsg.) (1998), *Tugendethik*. Stuttgart: Reclam.

Seel, M. (2011). *111 Tugenden 111 Laster*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Sennett, R. (2008). *Autorität*. Berlin: Berlin Verlag Taschenbuch.

Weber, A. (2007). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: h.e.p.

Werner M.H. (2006). Moral. In J .P. Wils & C. Hübenthal (Hrsg.). *Lexikon der Ethik* (S. 240). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wils J.P. (2006). Ethik. In J. P. Wils & C. Hübenthal (Hrsg.). *Lexikon der Ethik* (S. 88). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Erklärung

„Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt hab. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (inkl. Internetquellen) entnommen sind, werden unter Angabe der Quelle eindeutig als wörtliche (direkte) oder sinngemässe (indirekte) Zitate kenntlich gemacht. Diese Arbeit ist in dieser oder ähnlicher Form nicht zu einem früheren Zeitpunkt zu einer Prüfung vorgelegt worden. Es ist mir bewusst, dass ein Verstoss gegen die regeln wissenschaftlicher Redlichkeit zum Ausschluss von der Ausbildung zum MAS A&PE und EB HF führen kann.“

Zollikon, 28.06.2013

A handwritten signature in black ink that reads "Alexander Doser". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Alexander Doser