

Rosina Brossi

Fragmente „en gros et en détail“ zum Thema ethische Fragen im psychotherapeutischen Alltag¹

Zusammenfassung: Seit den neunziger Jahren haben Psychotherapie- und Berufsverbände verbindliche Regeln in Form von Berufscodes oder ethischen Richtlinien erlassen, in denen die Rahmenbedingungen von Psychotherapie festgehalten sind. Beschwerdereglemente geben darüber Auskunft, wie bei der Verletzung ethischer Regeln vorgegangen und sanktioniert werden soll. Darüber hinaus braucht es aber Überlegungen und Angebote, die Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten für ihre ethische Verantwortung sensibilisieren und sie darin unterstützen, diese selbstverantwortlich zu übernehmen. Sie sollen Hintergrundwissen erlangen und Werkzeuge in die Hand bekommen, um ethische Dilemmata erkennen und lösen zu können. Die folgenden Fragmente möchten dazu anregen. Nach einem Streifzug durch die Moralphilosophie, Entwicklungspsychologie und Bindungstheorie werden die in den ethischen Richtlinien der pca.acp Schweiz² enthaltenen ethischen Prinzipien herausgeschält, und es wird erläutert, wie diese zur Klärung ethischer Dilemmata genutzt werden können. Beispiele werden beschrieben und es wird über das in der schweizerischen Weiterbildung angebotene Ethikseminar berichtet. Dabei zeigt sich, wie zentral tragende, einfühlsame Beziehungen sind, in denen wir in unserer Moralentwicklung wie auch in unserem ethischen Handeln in der Psychotherapie begleitet werden.

Schlüsselwörter: Ethik in der Psychotherapie; philosophische Begründung ethischer Konzepte, Psychologie der Moralentwicklung; moralische Dilemmata; Ethik und Empathie; ethische Richtlinien

Abstract: Fragments “en gros et en détail” concerning ethical issues in everyday psychotherapeutic practice. Since the nineties associations of psychotherapy have issued binding rules in the form of Codes of Ethics and Practice in which the general conditions of psychotherapy are defined. Information about the enactment of the code and the sanctions in case of violation of the ethical rules is given in complaint procedures. Furthermore, psychotherapists need to be offered considerations and opportunities to make them aware of their ethical responsibility and to support them in taking on this responsibility themselves. They should acquire background knowledge and receive tools to recognize and solve ethical dilemmas. The following fragments are meant to be an inspiration for this process. After an excursion into moral philosophy, developmental psychology and attachment theory, the ethical principles that are contained in the ethical guidelines of the pca.acp Switzerland² are brought to the fore and it is explained how they can be used for the clarification of ethical dilemmas. A choice of examples is presented and a report is given on the ethics seminar that is offered in the Swiss pca.acp psychotherapy training. Thereby, it becomes clear how supportive and empathic relationships are crucial for the facilitation of our moral development and of our ethical behaviour in psychotherapy.

Keywords: Ethics in Psychotherapy, philosophical arguments for ethical concepts, psychology of moral development, moral dilemmas, ethics and empathy, Codes of Ethics and Practice

Was ist die Zeit?

Wenn niemand mich fragt, weiß ich es.

Wenn man mich fragt, weiß ich es nicht

(Augustin, zit. in Tugendhat 1997, S. 40).

Fragment 1 mit einführenden Gedanken

Der Titel dieses Artikels ist Ausdruck der Erfahrung, die ich durch die Beschäftigung mit dem Thema Ethik und Psychotherapie immer wieder mache: das Thema ist so umfassend, dass ich es sinnvoll finde, zum Vornherein die Begrenztheit dieser Ausführungen mit einzubeziehen. Fragmente sind vorläufige Bilder, Bruchstücke eines Ganzen, die immer wieder andere Aspekte zeigen. Werden einzelne Aspekte beleuchtet, so ändert sich auch das Ganze. „En gros et en détail“ soll die Spannweite des Themas ausdrücken, das

¹ Diesen Artikel hat die Autorin erstmals im Brennpunkt 81/1999 publiziert und 2010 für PERSON erweitert und überarbeitet.

² pca.acp – Schweizerische Gesellschaft für den Personenzentrierten Ansatz. Weiterbildung. Psychotherapie. Beratung. (ehem. SGGT)

die philosophische Welt und zugleich die Welt der alltäglichen psychotherapeutischen Begegnung einschließt.

Anfang der neunziger Jahre beauftragte die damalige Schweizerische Gesellschaft für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung (SGGT) ihre Arbeitsgruppe Ethik – der ich von Beginn an angehörte – mit der Formulierung von ethischen Richtlinien. Wir begannen, uns mit der Frage auseinanderzusetzen, was Ethik überhaupt sei und was moralisches Handeln, ferner fragten wir nach dem Verhältnis von Ethik zur Psychotherapie und zum psychotherapeutischen Handeln. Dabei geriet unsere Diskussion immer wieder in ein Chaos. Obwohl wir täglich moralisch urteilen, – viele unserer Gefühle wie Empörung, Wut, Schuld- und Schamgefühle sind ja moralische Gefühle –, wurden wir beim Bemühen um mehr Abstraktion sehr verwirrt. Bei jedem Treffen begannen wir mit den Überlegungen wieder von vorne, standen sozusagen dem Nichts gegenüber. Am Schluss der Abende erlebten wir jeweils dennoch die Erleichterung, wieder etwas erhascht zu haben. Zusehends wurde uns die Erfahrung wichtig, dass es nicht in erster Linie darum geht, Antworten zu finden, sondern darum, Fragen zu stellen. „Kritische ethische Diskussion“ – so Hans Saner – „baut auf dem Wagnis auf, durch eine Zeit des Nihilismus zu gehen“ (frei zitiert nach einer Radiosendung über Ethik, ausgestrahlt 1996). Aus unserem „Wagnis“ entstand für die Arbeitsgruppe mit der Zeit zumindest in folgenden vier Punkten Klarheit:

A) Ethik ist eine Disziplin der praktischen Philosophie, ist die Wissenschaft vom moralischen Handeln. Wichtige Beiträge zu Fragen moralischen Handelns liefern aber auch etwa die Soziologie, die Entwicklungspsychologie und die Bindungstheorie.

B) Die Annahme, dass wir mit unserem spezifischen personzentrierten therapeutischen Angebot automatisch vor unethischem Handeln gefeit sind, das heißt, dass die Grundhaltungen der Empathie, der Positiven Beachtung und der Kongruenz Instrumente sind, ethisches Handeln zu garantieren, muss ganz klar verworfen werden. Fragen ethischen Handelns werden auf einer höheren Abstraktionsebene gestellt. Diese können beispielsweise lauten:

- Welches sind konstruktive Rahmenbedingungen für Psychotherapie?
- Was macht eine therapeutische Beziehung im Unterschied zu einer anderen Beziehung aus?
- Welche besondere Verantwortung tragen wir als Psychotherapeutinnen?

C) Doch: wie wichtig sind ethische Fragen in unserer täglichen Arbeit? Leben will Leben! Dieser philosophische Ausruf bedeutet, dass wir nicht ständig ethische Fragen reflektieren müssen. Jedoch stellen sie sich oft in Krisensituationen. Dann haben wir möglicherweise sogar das Bedürfnis, gewisse Überlegungen im moralischen Sinn anzustellen, zu fragen: was ist hier das Gute, wie handle ich

jetzt sinnvoll? Wir könnten mehr Klarheit erlangen wollen über einen möglichen Umgang mit der Erfahrung, dass

- eine meiner Klientinnen suizidal ist,
- einer meiner Teamkollegen sich auch außerhalb der Institution mit Klientinnen und Klienten trifft,
- einer meiner Klienten einer religiösen Sekte beitrifft,
- ich mich in eine Klientin oder in einen Klienten verliebt habe
- ich mich von einer Ausbilderin pathologisiert fühle.

D) Fragen der Ethik lassen sich nicht einfach delegieren. Es ist nötig, sich mit den eigenen Positionen auseinanderzusetzen und sich darüber mit anderen auszutauschen. Doch sind wir als Psychotherapeutinnen Regeln und Codes verpflichtet und nicht ermächtigt, beliebig zu handeln. Wir bewegen uns also zwischen den Polen von individuellem Gutdünken und Verbindlichkeit. Deshalb braucht es neben dem Bewusstsein für die Geschichte und das Wesen unserer eigenen Werte und Normen eine Auseinandersetzung über unseren beruflichen Moralkodex, seine Hintergründe und seinen Sinn, und eine Offenheit von uns, die Folgen moralischen bzw. unethischen Handelns immer wieder neu zu reflektieren.

Diese vier Punkte sollen nun in den weiteren Fragmenten näher beleuchtet werden. Zuerst werde ich in Fragment 2 und 3 einige Gedanken zu einem philosophischen Hintergrund und zum entwicklungspsychologischen Beitrag eines ethisch moralischen Diskurses beschreiben. Danach werde ich mich in Fragment 4 und 5 mit angewandter Ethik im Zusammenhang mit Psychotherapie beschäftigen. In Fragment 6 wird das mittlerweile in der pca.acp-Weiterbildung etablierte Seminar für ethische Fragen vorgestellt.

Fragment 2 zu einem philosophischen Hintergrund

Vorab ein paar Begriffsklärungen:

Unter *Ethik* wird im Allgemeinen die philosophische Reflexion auf die Moral verstanden. Sie überdenkt menschliche Handlungen hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit. Sie ist die Lehre von den Normen und den Werten menschlichen Handelns. „Sie schafft Rahmenbedingungen, innerhalb derer Lebendigkeit möglich ist“ (Baumann Hölzle in der oben genannten Radiosendung).

Mögliche Fragen der Ethik sind: Wie kommt es zur Moral? Was sind Moralkonzepte? Wie werden sie begründet? Wie erlangen sie Geltung?

Ethos und Moral sind zwei austauschbare Begriffe für die angewandte Ethik. Es handelt sich um die Ebene der gelebten Normen und Werte, die in einem bestimmten Kontext herrschen. Die beiden Begriffe können wechselseitig benutzt werden.

Ethisch kann Adjektiv sowohl für Ethik als auch für Ethos (Moral) sein.

3 Die durchgehende Verwendung der weiblichen Form steht in der Regel immer für beide Geschlechter.

Es gibt verschiedenste Begründungsansätze ethischer Konzepte: sie reichen von idealistischen bis zu pragmatischen, von denjenigen, die allgemeingültige Regeln formuliert haben wollen, bis zu denen, die alles als relativ betrachten und jede Situation neu beurteilt wissen wollen. Konflikte bestehen und bestanden seit jeher zwischen absoluter (z. B. bei Kant) und relativer Begründung. In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich vor allem auf den Philosophen Ernst Tugendhat (1997). Er hat sich intensiv mit den möglichen ethischen Begründungsweisen für Moral beschäftigt und selber eine Begründungsweise vorgeschlagen, die ich hilfreich finde. Er bezieht sich inhaltlich auf Kant und seinen kategorischen Imperativ, weist jedoch in seinem eigenen Konzept, das er das „Plausible Konzept“ nennt, über Kants Idee einer absoluten Begründung hinaus. Ich werde danach kurz die Diskursethik von Apel und Habermas (Habermas 1983) und die ethics of care von Carol Gilligan streifen (Gilligan 1984) und mich mit einigen Gedanken von Zygmunt Bauman beschäftigen (Baumann 1995). Dieser gibt Benennungen zur Hand, die der Komplexität ethischen Denkens und moralischen Handelns gerecht werden. Ich kann die Dichte des Denkens der vorgestellten Exponenten in diesem Text nur sehr rudimentär wiedergeben. Doch will ich mit diesen Ausführungen einen Teil meines Suchens nach für mein Denken und Fühlen kohärenten ethischen Begründungszusammenhängen aufzeigen. Dies als Anregung, die Suche auch selber aufzunehmen.

Bei Ernst Tugendhat nimmt die Darstellung verschiedener Moralkonzepte einen breiten Raum ein. Ich erwähne hier lediglich zwei, das traditionalistische und das aufklärerische, aus deren Kritik er sein plausibles Konzept weiterentwickelt hat. Moral ist für Tugendhat das Gute, für das sich Menschen in ihren Handlungen entscheiden. Bei den traditionalistischen Konzepten dient die Tradition beziehungsweise die darin maßgebende Autorität als letzte Begründung. Die Person glaubt an die für sie geltende Autorität. Die Diskussion beschränkt sich auf die richtige Umsetzung der Moral. Zu den traditionalistischen Konzepten können religiöse Konzepte gehören, bei denen Gottes Wort der letzte Grund und nicht mehr hinterfragbar ist. Sie gehen in der Abendländischen Welt auf die alttestamentarische Niederschrift des Dekalogs zurück, auf die 10 Gebote (die theoretische ethische Auseinandersetzung geht viel weiter zurück: ihre Ursprünge hatten sie im Orient, dann im antiken Kaiserreich China, in Indien, davon sind wir aber weit weniger beeinflusst). Datiert wird die Entstehung des Dekalogs auf das 8. Jahrhundert vor Beginn der christlichen Zeitrechnung. Es wird angenommen, dass er als Reaktion auf religiöse, politische und soziale Krisen jener Zeit zu verstehen ist. Er sollte einerseits die Beziehung zu Gott regeln (die ersten 3 Gebote), aber auch der Durchsetzung einer allgemeinen Lebenssicherung dienen und den sozialen Frieden wahren. Er war das Gesetz der menschlichen Gesellschaft, auf das sich bis zur Zeit der Aufklärung die Gesellschaften im klassischen Altertum und im Mittelalter ganz selbstverständlich bezogen.

Tugendhat sieht den Mangel eines traditionellen Konzeptes so: eine solche Moral „ist (...) prinzipiell unfähig, mit anderen Moralkonzepten zu diskutieren; sie kann nur glaubensmäßig und also dogmatisch ihre eigene Überlegenheit behaupten oder sich von den anderen abschließen“ (Tugendhat 1997, S. 66).

Die christlich-jüdische Moral lebte in säkularisierter Form in der Aufklärungsepoche weiter, wenn auch die durch die Entwicklung der Wirtschaft veränderten sozialen Strukturen den Bezug zu Religion und Gemeinschaft wandelten. Das Wahrnehmen individueller Freiheit gewann an Bedeutung. Den Anspruch auf Individualität und Autonomie sollte jede Person in gleicher Weise erheben können, er musste von allen gleichermaßen anerkannt werden. Damit wurde auch das Wahrnehmen individueller Verantwortung wichtig. Auch bei der Verantwortung konnte man nicht mehr auf Gott verweisen. Das bis zu diesem Zeitpunkt zentrale Prinzip der Gleichheit resp. Gerechtigkeit (vor Gott sind alle gleich) wurde um andere ergänzt, so um das Prinzip der Nichtschädigung, um das der Autonomie, aber auch um das der Fürsorge.

In der neuzeitlichen Aufklärung sind philosophisch gesehen zwei Wege beschritten worden. Der eine war derjenige der schottischen empirischen Schule des 18. Jahrhunderts, insbesondere der von Hume, der den Utilitarismus vorbereitet hat. Hier war man der Meinung, dass die Philosophie nur systematisch zusammenfassen muss, was vermeintlich alle billigen und tadeln. Die Schwäche dieses Ansatzes liegt darin, dass jeder Begründungsanspruch aufgehoben ist und wie selbstverständlich angenommen wird, dass das moralische Bewusstsein ein einheitliches ist und es gar nicht verschiedene Moralkonzepte gibt.

Einen anderen Weg beschritt Kant. Ethik gründe – so dachte er – auf der Vernunft des Menschen. Der von ihm formulierte kategorische Imperativ hat zwar seine Wurzel auch in der christlichen Tradition, in der goldenen Regel „Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso auch ihnen“ (Evangelium nach Lukas). Bei Kant ist diese Regel aber durch das Prinzip der Verallgemeinerung ergänzt:

„handle so (allen gegenüber) wie du aus der Perspektive einer beliebigen Person wollen würdest, dass alle handeln“ (zit. aus Tugendhat, 1997, S. 83).

Kant wollte mit dem Prinzip der Verallgemeinerung dem Umstand Rechnung tragen, dass es – unter den Bedingungen einer säkularisierten Gesellschaft – neu normative Regelungen der interpersonellen Beziehungen brauchte, da vieles nicht mehr vorgeben war. Tugendhat bezeichnet dieses Konzept *„als die Moral der universalen Achtung“* und fasst es zusammen im Satz: *„Instrumentalisier niemanden“* (Tugendhat 1997, S. 80).

Mit dem Inhalt des kategorischen Imperativs ist Tugendhat einverstanden. Hingegen kritisiert er Kants Versuch, die Begründung in der Vernunft des Menschen zu suchen, als zu rationalistisch. Eine solche Vernunft gebe es nicht, und auch ein absolutes Müssen könne es nicht geben. Genau hier setzt Tugendhat mit

seinem plausiblen Konzept an. Kant glaubte, beweisen zu können, dass es einen Sinn von „gut“ gibt, der von allen (auf Grund ihres Vernünftig-Seins) anerkannt werden muss. Tugendhat schlägt nun vor, diesen Anspruch in der Weise zu mildern, dass sich gegebenenfalls zeigen lässt, dass es einen Sinn von „gut“ gibt, der von allen nicht anerkannt werden muss, aber doch anerkannt werden könnte, weil dieser plausibel erscheint .

Damit geht es nun um die Frage, ob und weshalb wir uns auf das Konzept des Guten beziehen wollen. Wer die Frage „will ich zur moralischen Gemeinschaft gehören?“ stellt, muss sich also fragen „wer will ich überhaupt sein, woran liegt mir im Leben und was hängt für mich davon ab, ob ich mich als zugehörig zu einer moralischen Gemeinschaft verstehe“ (Tugendhat 1997, S.96)? Dieses Wollen aber, das so gut wie nie explizit und bewusst ist, ist keine isolierte Kraft. Es bezieht sich auf Gefühle wie Groll und Empörung, auf Schuld- und Schamgefühle, aber auch auf Stolz, Freude und so fort. Schuld- und Schamgefühle bezeichnet Tugendhat als eine Art innere Sanktion bei unethischem Handeln. Das Wollen bezieht sich auch auf Wünsche und Motive. Beispielsweise: „Welche Motive habe ich, mich als einer von Allen zu verstehen, die auf das bzw. ein Konzept des Guten hin wechselseitige Forderungen aneinander stellen“ (Tugendhat 1997, S.91)? Es ist auch geprägt von anthropologischen Grundannahmen, kulturellen und gesellschaftlichen Werten. Einer Person, welche die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft in Frage stellt, könne man nur aufzuzeigen versuchen, was sie damit alles über Bord werfen würde, entscheiden müsste sie sich selber. Und dies sei gut so. Man müsse sich doch fragen, „warum wir uns das Eingebundensein in Moral am liebsten wie das Eingebunden-Sein in eine Zwangsjacke denken wollen“ (Tugendhat 1997, S.96), mit der wir unserer zum erwachsenen Menschsein gehörigen Autonomie enthoben würden, aktiv für eine Moral der gegenseitigen Verantwortung einzustehen.

Eine Auseinandersetzung zwischen einer rationalen und einer die Gefühle zentral gewichtenden Begründung moralischen Handelns findet man auch zwischen der Diskursethik von Apel und Habermas und der ethics of care Carol Gilligans. Die Diskursethik trotz der Vielfalt von Weltentwürfen und formuliert einen Wertekonsens. Sie billigt dem Menschen die Fähigkeit zu, die Gründe der Gültigkeit ethischer Prinzipien zu erkennen und rationale Lösungen einzusehen und zu akzeptieren. Sie erhebt damit einen universalen Anspruch und baut auf der Tatsache einer Kommunikationsgesellschaft auf. Sie glaubt an die Möglichkeiten des Gesprächs. Die Diskursethik baut auf dem Entwicklungsschema von Lawrence Kohlberg auf, wonach sich der Mensch in verschiedenen Stufen zu einem moralisch hochstehenden Menschen entwickelt. Die Diskursethik ist eine Ethik, welche die Gerechtigkeit der Menschen untereinander zum zentralen Wert erhoben hat.

Dem entgegnet Carol Gilligan, – die von einer moralpsychologischen Seite her Anregungen für die Debatte einer feministischen Ethik lieferte –, dass der Verweis auf Gerechtigkeit nicht ausreichte,

um eine Welt menschlich gestalten zu können. Die Gerechtigkeitsmoral sei männlich geprägt. Gilligan entwirft ein Konzept einer Ethik der gegenseitigen Verantwortung und Fürsorge. Die Fürsorge-moral basiert nicht auf der Abwägung, welches Verhalten gerecht wäre, sondern primär auf einem Verantwortungsgefühl. Sie beinhaltet Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen anderer, Bereitschaft zur Verantwortung für andere, was Gilligan als eher weibliche Moral ansieht.

In dieser Replik von Gilligan auf die Diskursethik ist wiederum der Bezug zur Auseinandersetzung um Kant zu finden, wobei die Diskursethik beim Verweis auf die Vernunft bei Kant stehen bleibt. Gilligan hingegen macht insofern eine Erweiterung, als sie andere Qualitäten und Werte als Motive in den Vordergrund rückt, die über diesen einseitigen rationalen Begründungszusammenhang hinausweisen.

Zum Schluss dieses zweiten Fragments möchte ich noch einige Gedanken der postmodernen Ethik Zygmunt Baumans darlegen. Wie Tugendhat ist er der Ansicht, dass moralische Phänomene nicht rational zu begründen und nicht zu verallgemeinern sind. Moralische Handlungen seien Handlungen, die man wählen müsse, die man auch bewerten müsse. Bewertung sei ein unvermeidbarer Bestandteil des Wählens. Hier findet sich wieder der Gedanke, dass hinter diesem Müssen implizit das Wollen steht. Nun bringt Bauman einen meiner Meinung nach sehr wichtigen Aspekt in die ethische Diskussion ein: Er sagt, dass wir als Menschen zwar das Gute können wollen, dass wir aber eigentlich moralisch zutiefst ambivalent seien. Das moralische Selbst fühle, handle und bewege sich im Kontext der Ambivalenz und sei mit Unsicherheit durchsetzt. Eine ambiguitäts- und widerspruchsfreie moralische Situation könne es nicht geben. „Die Mehrzahl moralischer Entscheidungen fällt zwischen sich widersprechenden Impulsen. Am wichtigsten jedoch ist, dass beinahe jeder moralische Impuls, wenn man ihm nur konsequent folgt, unmoralische Folgen hat (sich um den Anderen zu sorgen, führt bezeichnenderweise im Extremfall zur Untergrabung seiner Autonomie, zu Beherrschung und Unterdrückung)“ (Bauman 1995, S.25). Diese Widersprüche gelte es auszuhalten, denn nichts desto trotz postuliert er, dass „moralische Verantwortung das persönlichste und unveräußerliches aller menschlicher Besitztümer und das kostbarste der Menschenrechte“ sei (Bauman 1995, S.373).

Je mehr ich mich mit den unterschiedlichen Begründungsansätzen ethisch moralischen Handelns auseinandergesetzt habe, desto eher schien mir, dass die an der Ratio orientierten philosophischen Konzepte nur unzureichend über eine intrinsische Motivation von ethischem Handeln Auskunft zu geben vermögen. Sowohl Tugendhat (mit dem Verweis auf die Gefühle und den Wunsch der Zugehörigkeit) als auch Gilligans ethics of care und Bauman (mit seinem Begriff des ambigen Durcheinander bei moralischen Entscheidungen) weisen auf die Notwendigkeit hin, sich konkreter mit der Bedeutung von persönlichen Beziehungen für die Moralentwicklung zu beschäftigen. Diese Beschäftigung steht nun meiner Meinung nach

an. Es ließen sich in dafür auch innerhalb der Moralphilosophie Ansätze finden, insbesondere zum Beispiel bei Buber und Lévinas. Als Psychologin reizt es mich aber auch zu schauen, wie sich die Entwicklungspsychologie oder die Bindungstheorie zu diesen Fragen äußern. Dem soll nun im nächsten Fragment nachgegangen werden.

Fragment 3 zur Frage weshalb wir lernen, was wir sollen, und weshalb wir es schließlich wollen

In der Entwicklungspsychologie wird Ähnliches wie in der Philosophiegeschichte beschrieben, wenn es um die Frage geht, wie wir lernen moralisch zu urteilen und zu handeln: „Auch in der Psychologie werden moralische Erkenntnisse nahezu ausschließlich als kognitive Fähigkeiten angesehen, die sich inhaltlich und, beherrscht von Piagets und Kohlbergs Theorien, in Stufen besonderer Qualitäten intellektueller Fähigkeiten entwickeln. Über die Notwendigkeit und Art der Vermittlung immer höherstufiger moralischer Urteile durch andere und vielleicht besondere Menschen wird dabei wenig gesagt“ (Grossmann & Grossmann 2007, S. 151).

Dies lässt sich vor allem bei der neueren Entwicklungsforschung zur Moral feststellen, die sich überwiegend als eine Art Neo-Kohlberg'sche Strömung verstehen lässt. Sie hinterfragt wohl einige Details von Kohlbergs Theorie. So wird etwa deutlich, dass sich sein Stufen- und Ebenenmodell in seiner Kausalität nicht halten lässt. Insbesondere die ersten zwei Stufen (zusammengefasst im so genannten präkonventionellen Niveau. Nach Kohlberg dominiert auf diesem die Orientierung an Belohnung und Bestrafung sowie an den eigenen Bedürfnissen) scheinen unzulänglich definiert (Keller 2005, S. 161). Doch fand eine Neuorientierung mit einem Einbezug weiterer Erfahrungsmodalitäten als der der Vernunft und mit der Erforschung der Bedeutung von Beziehungen bis jetzt kaum statt (siehe dazu insbesondere den Sammelband Latzko & Malti 2010).

Hingegen beschäftigen sich die psychoanalytisch orientierte Selbsttheorie und die Bindungstheorie intensiv mit den affektiven und den relationalen Aspekten der Moralentwicklung. Diese wird von ihnen als Teil unseres allgemeinen Selbstentwicklungsprozesses verstanden. Und ihr Ursprung liegt ihrer Ansicht nach in den Affekten wie Scham, Wut, Empörung, Ekel, Mitleid.

Nach Daniel Stern orientieren sich schon Babies und Kleinkinder an der Moralauffassung der Bezugspersonen. Der Grund dafür ist die Fähigkeit der sogenannten Affekt Abstimmung. Diese bildet sich ihm zufolge nach dem siebten bis neunten Lebensmonat heraus. In ihr geht es um die Koordination der Gefühle mit den Gefühlen der Anderen. Sie stelle „eine Ausführung von Verhaltensweisen dar, welche die Gefühlsqualität eines gemeinsamen Affektzustandes zum Ausdruck bringen, ohne die Verhaltensäußerung exakt zu imitieren. Wenn wir nur durch eigentliche Nachahmung demonstrieren können, dass wir einen Affektzustand mit dem Andern teilen, dann

wären wir auf hastige, unaufhörliche Nachahmungen beschränkt“ (Stern 2007, S. 203). Das Abstimmungsverhalten hingegen gestaltet das Geschehen um und lenkt die Aufmerksamkeit auf das, was „hinter“ dem Verhalten liegt, auf die Qualität des Gefühls, das gemeinsam empfunden wird (a. a. O., S. 204).

Das Phänomen der Affekt Abstimmung ist die Basis für weitere Phänomene in der Interaktion von Kindern mit ihren wichtigen Bezugspersonen. Dazu gehören die soziale Vergewisserung und die Beeinflussung des frühkindlichen affektiven Erlebens: Ein einjähriges Kind wird durch ein attraktives Spielzeug und eine lächelnde Mutter über eine scheinbar gefährliche „visuelle Klippe“ hinweggelockt. Wenn es an der Absturzstelle ankommt, macht es halt und vergleicht die Größe der Gefahr mit der Stärke seines Wunsches, hinüber zu gelangen. „Die Lage des Kindes (ist) nicht nur durch eine kognitive Ungewissheit charakterisiert, sondern durch die affektive Ambivalenz zwischen der Angst vor der visuellen Klippe – einer angeborenen Angst – und der Erkundungsfreude“ (a. a. O., S. 310). In dieser Ambivalenz blickt das Kind zu seiner Mutter auf. Wenn diese lächelt, krabbelt es hinüber, wenn sie besorgt dreinschaut, weicht es zurück und ärgert sich womöglich. Der affektive Zustand der Mutter determiniert oder modifiziert so den des Kindes.

Das Beispiel macht deutlich, wie durch das Phänomen der Affekt Abstimmung Wünsche und Phantasien, Befürchtungen, aber auch Gebote und Verbote der Eltern das seelische Erleben des Kindes konturieren können. Das Kind erfährt so allmählich, welche subjektiven Erlebnisse innerhalb oder außerhalb der Grenzen der Akzeptanz liegen, was danach erlaubt ist und was nicht. Schon bevor ein Kind seine Bezugspersonen verbal versteht, weiß es demzufolge deren Gesichtsausdrücke in dieser Hinsicht zu interpretieren: es wird den Ausdruck von Affekten wie Scham, Ärger oder Empörung zu entschlüsseln versuchen und möchte vermeiden, diese erneut hervorzurufen. Sieht es Stolz und Freude, wird es sich bestätigt fühlen.

Die Bindungstheorie beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, inwieweit frühe Bindungen die Moralentwicklung beeinflussen. Fördert eine sichere Bindung ein eigenständiges Verständnis von Moral oder führt sie im Gegenteil zu einer unhinterfragten Akzeptanz von tradierten Werten und Normen? Oder umgekehrt gefragt: „muss eine unsichere Bindung notwendig die Bereitschaft mindern, die universell verbindlichen moralischen Minimalregeln zu erfüllen“ (Hopf & Nunner 2007, S. 13)?

Hopf & Nunner stellen dazu fest, dass es bis heute keine Längsschnittstudien gebe, die sich explizit mit dem Verhältnis von frühen emotionalen Beziehungen und moralischer Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter befassen. Es gebe jedoch Studien (zum Beispiel die Minnesota-Längsschnittstudie von Sroufe et al. 2005), aus denen sich Schlüsse zum Verhältnis von frühen Bindungen und moralischer Entwicklung ableiten ließen. Besonders überzeugend kann ihrer Auffassung nach die Bedeutung früher emotionaler Beziehungen für die Entwicklung moralischer Eigenständigkeit am Beispiel misslungener Sozialisationsprozesse und dem devianter

Entwicklungen belegt werden. Die Ergebnisse ließen den Schluss zu, dass deviante und gewalttätige Jugendliche im Vergleich zu nicht-devianten Gruppen in ihrem Handeln weniger durch internalisierte Kontrollen gesteuert seien. Daraus könnten auch Schlüsse zur moralischen Entwicklung der untersuchten Kinder und Jugendlichen abgeleitet werden. „Aus diesen Studien ergibt sich der wiederholte Befund, dass delinquente Jugendliche in ihrer Kindheit zum einen wenig emotionale Unterstützung durch ihre Eltern erhielten und zum anderen in ihrem Elternhaus mit besonders harten Strafen rechnen mussten“ (Hopf & Nunner 2007, S. 22).

Grossmann & Grossmann (2007, S. 151ff) sind beeindruckt angesichts der Einmaligkeit der Tatsache, dass jedes einzelne Kind die Möglichkeit der Entwicklung in sich trage, in dem die biologisch gegebenen Bereitschaften an die jeweils herrschenden kulturellen Normen und Erkenntnisse adaptiert würden. Sie schließen aus den bisherigen Forschungen: „Respektvolle Mütter bemühen sich, die Kommunikation ihres Kindes zu verstehen, indem sie sich in seine Lage hinein fühlen. Wenn sie dann auch einfühlsam handeln, fühlt sich das Kind verstanden. Bindungsqualität und gegenseitiger Respekt sind unabdingbare Voraussetzungen für die zu vermittelnden moralischen Verbindlichkeiten gegenüber der Gemeinschaft von Individuen, zu der das Kind gehört. Dies ist zunächst meist die eigene Familie. Dagegen sind moralische Ansprüche, die während der Entwicklung über die „natürliche Gemeinschaft“ hinausgehen, intellektuelle Abstraktionen. Sie müssen emotional in den Erfahrungen des Individuums tief verwurzelt sein, um wirkungsvoll in Handlungen umgesetzt zu werden“ (a. a. O. S. 151f). Des Weiteren stellen sie fest, dass bei der Bindungsentwicklung folgendes nicht übersehen werden dürfe: „Moralentwicklung speist sich aus evolutionären, emotionalen und intellektuell-sprachlichen Quellen. Sie ist ein Gefüge, das sich beständig und gleichzeitig verändert und zwar über den gesamten Lebenslauf hinweg“ (a. a. O. S. 153). Vereinbarkeiten von Interessen und moralischen Werten seien immer wieder neu zu verhandeln. Die Ergebnisse seien offen.

Diese Ausführungen von Grossmann und Grossmann zeigen, dass sie die moralische Entwicklung stark gekoppelt an die Entwicklung der Fähigkeit zur Einfühlung sehen. Martin Hoffman hat sich in seinen Untersuchungen intensiv mit Empathie und Moral beschäftigt (Hoffman 2001). Die Fähigkeit zur Einfühlung gehört ihm zufolge auch zur Grundausstattung der menschlichen Gattung. Wie sich diese entwickelt, untersucht er am Beispiel des „empathic distress“, des Kammers, der einen ergreift, wenn man die Not anderer wahrnimmt. Dieser äußert sich zuerst im Sachverhalt der emotionalen Ansteckung. So beginnen Neugeborene zu weinen, wenn sie andere Säuglinge weinen hören. Im Laufe der Entwicklung differenziert sich diese spontane Empathie. Nach etlichen Monaten antworten Säuglinge nicht mehr mit reaktivem Mitweinen, sondern suchen den eigenen Kummer etwa durch Daumenlutschen zu bewältigen. Im zweiten Lebensjahr möchten Kinder dem anderen Trost spenden, bleiben in ihrer Mittelwahl allerdings noch einer egozentrischen

Perspektive verhaftet. So bringen sie beispielsweise ihrer traurigen Mutter das eigene Lieblingsspielzeug. Mit zunehmendem Alter verstehen die Kinder allmählich, dass gleiche Ereignisse bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Gefühle auslösen können und dass diese auch vom jeweiligen Kontext abhängig sind.

Mit der Erweiterung der Zeitperspektive und der Fähigkeit zur Verallgemeinerung in der Adoleszenz können die Heranwachsenden in ihrem Mitempfinden auch die Vergangenheit und Zukunftsperspektive des anderen oder die Lebensbedingungen von Gruppen mit einbeziehen. Und sie können Gegebenes kritisch hinterfragen und autonom urteilen (Hoffman 2001, S. 63ff).

Bei diesem Entwicklungsprozess geht es auch um den Begriff der Internalisierung von Normen. Neben der Situation des „empathic distress“ untersuchte Hoffman auch die so genannte Regel-Überschreitungssituation, die „transgression“. Sie diene ihm dazu, die „empathische Schuld“, insbesondere die auf Einfühlung beruhende Übertretungsschuld, genauer zu erforschen. Unter Schuld versteht er das schmerzhaftes Gefühl, sich selber nicht zu schätzen, verbunden mit einem Gefühl von Dringlichkeit, Spannung, Reue, resultierend aus der Einfühlung für jemandes Kummer, kombiniert mit dem Wissen, der Grund für diesen Kummer zu sein (a. a. O., S. 114). Bei Regel-Überschreitungssituationen sei es von großer Bedeutung zu intervenieren. Dies geschehe ausgesprochen häufig: ca. alle 11 Minuten bei Kindern von 12–15 Monaten. Am Ende des 2. Lebensjahres seien $\frac{2}{3}$ aller Eltern-Kind-Interaktionen Begegnungen, in denen es um Regeln geht, die das Kind gegen seinen Willen einhalten muss. Auf ein Jahr umgerechnet gehe es um 15 000 solcher Situationen (a. a. O. S. 141).

Hoffman macht drei Formen aus, wie in solchen Situationen umgegangen wird. Zum einen Machtausübung: bestrafen, festhalten, hindern, schlagen. Zum andern Liebesentzug. Als dritte Variante nennt er die „Induktion“: Hinweise auf beobachtbare schlechte Folgen des Handelns des Kindes, indem die Perspektive des Opfers eingenommen wird. Er stellt fest, dass Induktionen dann sinnvoll sind, wenn sie den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten des Kindes entsprechen und wenn sie das Kind aktiv werden lassen. Es ist also ganz wichtig, wie interveniert wird, damit das Kind sich einfühlen lernt (a. a. O. S. 151).

Die Forschungen von Stern, im Rahmen der Bindungstheorie und von Hoffman machen in meinen Augen vor allem eines deutlich: Für die Bereitschaft des Kindes, moralisch zu handeln, ist die Erfahrung zentral, – als eine Art moralische Grunderfahrung – als Person wahr- und angenommen zu werden. Dies ist die Basis, von der aus es in seiner weiteren emotionalen und kognitiven Entwicklung in der Lage und bereit sein wird, moralische Regeln zu lernen, sie als kategorische zu akzeptieren, zu verinnerlichen und wenn nötig zu hinterfragen.

Dies ist ein komplexer Prozess, in dem neben den Eltern wichtige Andere, insbesondere Gleichaltrige und die Schule eine Rolle spielen (siehe dazu Keller 2005, S. 149ff, Billmann-Mahecha &

Horster 2005, S.193ff). Es ist ein Prozess, der schließlich dazu befähigen sollte, die Erfahrungen aus nahen Beziehungen auf abstraktere Systeme und Sachverhalte zu übertragen, sich zum Beispiel mit Anforderungen, Regeln und Gesetzen von größeren Gemeinschaften auseinander zu setzen oder auch sich mit der Frage der universellen Verantwortung zu befassen.

Dieser Prozess sollte sich meiner Meinung nach auch fortsetzen, wenn es darum geht, sich mit der ethischen Verantwortung zu beschäftigen, die wir als Psychotherapeutinnen tragen. Es braucht Angebote in der Weiterbildung, aber auch in der allgemeinen Fortbildung, die uns ermöglichen, unser Wissen, unsere Haltung, unsere Schwierigkeiten in einer tragenden Gruppe zu reflektieren und mögliche Auswege aus ethischen Dilemmata finden zu können.

In diesem Sinne handeln die nächsten zwei Fragmente von der angewandten Ethik. In Fragment 4 werden die in den ethischen Richtlinien enthaltenen ethischen Prinzipien herausgeschält. Mit diesem Werkzeug in der Hand sollten wir in der Lage sein, uns hilfreich mit ethischen Dilemmasituationen beschäftigen zu können. In Fragment 5 finden sich Beispiele dafür.

Fragment 4 über angewandte Ethik. Ethische Richtlinien und die in ihnen enthaltenen Prinzipien

In den neunziger Jahren stieg bei den Psychotherapie- und den Berufsverbänden (nicht zuletzt auf Druck der Öffentlichkeit) die Sensibilität für ethische Fragen und für die Notwendigkeit, den Mitgliedern eine Orientierung und verbindliche Regeln in Form von Berufscodes oder ethischen Richtlinien an die Hand zu geben. Damit sollen die Rahmenbedingungen für Klientinnen und Klienten und Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten gestaltet werden.

Die psychotherapeutische Beziehung ist eine zutiefst asymmetrische. Eine Person, die Hilfe sucht, begibt sich in eine Situation der Abhängigkeit, in der Hoffnung, Hilfe bei der Lösung ihrer Probleme zu finden. Die Psychotherapeutin auf der andern Seite verfügt über eine große Machtfülle: über die Definitionsmacht, das heißt z. B. darüber, jemanden in Therapie zu nehmen oder abzuweisen; über die Macht, eine Diagnose zu stellen und über die Macht, welche ihr der soziale Status und die Überlegenheit ihres Wissens in Bezug auf Psychotherapie verleiht. Hierzu gehört auch die Macht der Sprache (siehe hierzu Kriz 1995, O'Hara 1999). Psychotherapeutinnen besitzen die Macht, die Bedingungen festzusetzen (Ort, Kosten, Zeit), innerhalb derer die Psychotherapie stattfindet.

Dass angesichts dieser Realität auf beiden Seiten zutiefst ambivalente Gefühle entstehen können, verwundert nicht. Als Psychotherapeutin habe ich mich mit dieser Realität auseinanderzusetzen, um nicht Gefahr zu laufen, diese Tatsache entweder zu verwischen oder die Macht zu missbrauchen (zu einem positiven Umgang mit Macht siehe Schmid 1996; Wiederkehr 1998).

Berufscodes bieten einen Rahmen, um Regeln des guten Umgangs mit dieser Macht festzuhalten und Klientinnen und Therapeutinnen gleichermaßen zu schützen. In den ethischen Richtlinien, welche die eingangs erwähnte Arbeitsgruppe für die pca.acp Gesellschaft zu entwerfen hatte, ging es um die Festlegung der folgenden Punkte eines Berufskodexes:

- um die Verpflichtung der Therapeutinnen, die berufliche Beziehung transparent zu gestalten; transparent in Bezug auf die Art und die Grenzen des Angebots, der Methode, des Settings, der absolvierten Ausbildung und der finanziellen Bedingungen.
- um die Pflicht, die Würde und Integrität der Hilfe suchenden Person zu respektieren und das inhärente Abhängigkeitsverhältnis nicht zu missbrauchen. Die Instrumentalisierung und der Missbrauch beginnt, wo Psychotherapeutinnen ihr professionelles Angebot verlassen, um ihre persönlichen emotionalen, wirtschaftlichen, sozialen oder sexuellen Interessen zu befriedigen.
- um die Einhaltung der Schweigepflicht, den Schutz von Daten um die Information über Beschwerdemöglichkeiten.

Im Berufskodex sind also Kriterien zur Beurteilung von nicht akzeptablem Verhalten und zur Förderung optimalen Verhaltens als Regeln formuliert. Er bietet aber auch eine Handhabe, die den Regeln zu Grunde liegenden ethischen Prinzipien zu benennen, was wesentlich hilfreicher ist, als sich einzig an Regeln orientieren zu müssen, die wir entweder einhalten, denen wir uns widersetzen oder die wir umgehen können.

Aus den ethischen Richtlinien lassen sich ethische Prinzipien herauslesen. Beauchamp und Childress (zitiert in Kottje-Birnbacher & Birnbacher 1999, S.37) formulierten 1989 die „Principles of biomedical ethics“. Zum einen handelt es sich dabei um diejenigen Prinzipien, die die Moralphilosophie der modernen Aufklärung als zentrale moralische Orientierung erachtete: das Prinzip der Nichtschädigung, das Prinzip der Autonomie, das Prinzip der Fürsorge und das Prinzip der Gleichheit oder Gerechtigkeit.

Diese Prinzipien können für die Psychotherapie folgendes bedeuten:

- Zu schädigendem Verhalten sind alle oben angeführten Instrumentalisierungen der Klientinnen zu zählen.
- Unter das Prinzip der Autonomie der Klientinnen gehört vor allem die Freiheit bezüglich der psychotherapeutischen Beziehung, also ein Psychotherapieangebot auszuschlagen, sich über andere Angebote informieren und eine aufgenommene Psychotherapie aufhören zu können. Unter das Prinzip gehört aber auch, dass Vorschläge der Therapeutin angenommen oder ausgeschlagen werden können, dass das Selbstbestimmungsbedürfnis des Klienten ernst genommen wird.
- Das Prinzip der Fürsorge bedeutet, dass die Psychotherapeutin die aktive Verantwortung für den psychotherapeutischen Prozess übernimmt und bei Schwierigkeiten Unterstützung in Form von Supervision sucht.

- Das Prinzip der Gleichheit/Gerechtigkeit meint, dass darauf geachtet werden sollte – beispielsweise bei knappen Ressourcen – nicht bestimmte Gruppen zum Schaden anderer zu bevorzugen.

Als weitere Prinzipien sind zum Teil ergänzend, zum Teil konkretisierend für die psychotherapeutische Situation zu nennen:

- Die Prinzipien der Verantwortlichkeit, der Professionalität, der Transparenz bezüglich des Angebots, des Respekts vor der Würde und Integrität der Klientin, der Qualitätssicherung, der Schweigepflicht.

Wollen wir also Verhalten auf seinen ethischen Gehalt hin prüfen und bewerten, so stehen uns als eine Möglichkeit diese Beurteilungskriterien zur Verfügung. Ihnen allen liegt das Gebot: „Instrumentalisieren niemanden!“ zu Grunde.

Ich möchte nun im folgenden Fragment anhand dieser Prinzipien konkrete Situationen aus der psychotherapeutischen Praxis genauer anschauen.

Fragment 5 über moralische Dilemmata im psychotherapeutischen Alltag

In der psychotherapeutischen Beziehung, im Rahmen jeder Institution mit psychotherapeutischem Anspruch sowie innerhalb der psychotherapeutischen Ausbildung gibt es immer wieder Momente – zu Beginn des Artikels bezeichnete ich sie als Krisenmomente –, die zu Reflexionen über das richtige Handeln, bezogen auf seinen ethischen Gehalt, Anlass geben. Der Ort, wo dieses Nachdenken stattfindet, ist vor allem die Supervision und das Ethikseminar (siehe Fragment 6). Die folgenden Beispiele stammen vom einen oder andern Ort. Ich habe die Beispiele nicht wegen ihrer Einzigartigkeit, sondern vielmehr wegen ihrer Beispielhaftigkeit ausgewählt. Mit ihrer Reflexion will ich keine fertigen Lösungen anbieten, sondern dafür sensibilisieren, wie komplex der Umgang mit ethischen Fragen sein kann. Ich hoffe aber auch vermitteln zu können, dass gerade diese Komplexität eine Herausforderung sein kann, sich auf die Beschäftigung mit diesen einzulassen. In diesem Sinne sind die folgenden Beispiele zuallererst auch sehr positiv zu sehen. Das Öffentlichmachen eines ethischen Problems in einer Supervisionsgruppe oder im Ethikseminar werde ich als einen ersten wichtigen Schritt im Prozess der Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmata.

Beispiel 1

Eine Klientin, mit der Diagnose einer affektiven Psychose, geht seit Jahren zu derselben Psychotherapeutin in Psychotherapie. Die therapeutische Beziehung ist sehr tragfähig, sie überdauerte schon mehrere Klinikaufenthalte. Obwohl die Klientin diese meist als sehr belastend erlebt hatte, ging die Initiative für einen Klinikeintritt bisher

jeweils von ihr selber aus. Nicht so diesmal. Die Klientin wurde depressiv und ihr Zustand verschlechterte sich trotz der Erhöhung der Medikamente (die sie in Zusammenarbeit mit einer Psychiaterin einnahm). Sie war zuerst latent, dann akut suizidal, weigerte sich aber, in die Klinik zu gehen. Die Psychotherapeutin war äußerst beunruhigt. In der Supervision spürte sie, dass sie die Verantwortung nicht mehr alleine zu tragen vermochte. In Absprache mit der Psychiaterin deklarierte die Psychotherapeutin ihre Grenzen, und sie stellte die Klientin vor die Alternative, entweder freiwillig in die Klinik zu gehen oder mittels eines fürsorglichen Freiheitsentzugs eingeliefert zu werden. Schließlich willigte die Klientin ein, in die Klinik einzutreten.

Hier haben wir es mit einem der schwierigsten ethischen Konflikte in der Psychotherapie zu tun. Die meisten der oben beschriebenen Prinzipien werden tangiert. Das Prinzip der Verantwortlichkeit und das Prinzip der Professionalität insofern, dass es um das Einschätzen einer absolut heiklen Situation geht, bei der Leben auf dem Spiel steht. Die von der Psychotherapeutin schließlich gewählte Handlung folgt dem Primat der Prinzipien der Nichtschädigung und der Fürsorge. Diese kollidieren jedoch gleichzeitig mit denjenigen der Autonomie und des Respekts vor der Integrität der Klientin. Es wird deutlich, dass hier nur zwischen unbefriedigenden Möglichkeiten gewählt werden kann. Die Psychotherapeutin wählt diejenige Möglichkeit, die ihr am wenigsten schädlich erscheint. Sie kann das Ungute höchstens dadurch mildern, dass sie das Prinzip der Transparenz ernst nimmt und die Klientin hinsichtlich ihrer eigenen Grenzen und den Grenzen einer ambulanten Psychotherapie und hinsichtlich ihrer Haltung der Möglichkeit des Suizids gegenüber aufklärt.

Beispiel 2

Ein Supervisand arbeitet als Psychotherapeut in einer soziotherapeutischen Institution, die von einem Team geleitet wird. Obwohl im Team klare Richtlinien zur Regelung des Umgangs mit Klientinnen bestehen und private Beziehungen zwischen Teammitgliedern und Klientinnen nicht erlaubt sind, trifft sich ein Mitarbeiter immer wieder mit Klientinnen außerhalb der Institution. Er trinkt mit ihnen Kaffee oder nimmt sie mit zu Veranstaltungen zu Themen, die ihm selber viel bedeuten.

In diesem Beispiel geht es nicht um den Mitarbeiter und sein unethisches Verhalten, das Prinzipien wie Verantwortlichkeit, Professionalität und Respekt vor der Integrität der Klientinnen verletzt, sondern der Supervisand mit seinem Dilemma steht im Blickfeld. Hier geht es vor allem um das Prinzip der Verantwortlichkeit. Der Supervisand weiß wohl, dass er das Verhalten des Kollegen im Team ansprechen sollte, er will aber lieber nicht. Folgende Befürchtungen lassen ihn zurückschrecken: einerseits die Befürchtung, die andern würden gar nicht auf ihn reagieren, zu seinem Anliegen würde schlicht geschwiegen. Oder dieses würde bagatellisiert, man würde ihm sagen, er übertreibe, er meine, er wisse es besser als

die anderen. Oder es käme zu einer Spaltung im Team, in der ein Teil des Teams mit ihm einig wäre und das Verhalten des Kollegen als missbräuchlich, ein anderer Teil dieses jedoch als harmlos einstuft würde. Oder das Team würde sein Anliegen ernst nehmen und dann wäre der Kollege zu verwarnen. Bei weiteren Verstößen gegen die Richtlinien der Institution müssten schließlich Sanktionen ausgesprochen werden.

Obwohl die zuletzt erwähnte mögliche Reaktion sich für den Supervisanden eigentlich richtig anfühlt, löst sie bei ihm Angst aus.

Alle beschriebenen Varianten zeigen uns: es braucht Mut, tabuisierte Themen aufzugreifen und anzusprechen. Der narzisstische Missbrauch – und als solcher ist das Verhalten des Teamkollegen wohl zu werten – ist sicher ein solches Tabuthema, schon deshalb nur mit Mühe ins Gespräch zu bringen, weil er oft schwer fassbar ist (zur Problematik des narzisstischen Missbrauchs: Dreyfus & Haug 1996; Hafke 1998). Übrigens gleicht die ganze Palette mit den verschiedenen vom Supervisanden befürchteten Reaktionen seiner Teammitglieder den Erfahrungen, die Opfer von narzisstischen oder sexuellen Übergriffen erleben. Wenn sie über ihre Missbrauchserlebnisse sprechen, stoßen sie auf Reaktionen, die von Schweigen bis hin zu übermäßigem Aktivismus reichen. Personen, die mit solchen Erfahrungen konfrontiert werden, versuchen, das Unglaubliche, das sie hören, zu bewältigen, indem sie dieses entweder verleugnen oder „wegzuhandeln“ versuchen. Angemessenes Handeln erfordert, sich dem Unguten zu stellen, es anzuerkennen und auszuhalten und sorgfältig zu prüfen, was allenfalls zu tun oder auch zu lassen ist.

Beispiel 3

Ein Klient kommt schon drei Jahre in eine Psychotherapie, er hält viel von seiner Psychotherapeutin. Er bezieht eine Invalidenrente und arbeitet an einem geschützten Arbeitsplatz. In letzter Zeit erzählt er immer wieder von Treffen in einer sektenähnlichen Gruppe. Damit löst er bei der Psychotherapeutin unguete Gefühle aus. Das, was er ihr an Inhalten berichtet, steht ihren eigenen Werten meist diametral gegenüber.

In der Supervisionsgruppe wird die Tatsache, dass der Klient über diese Treffen berichtet, positiv gewertet. Das lasse auf eine tragfähige therapeutische Beziehung schließen. Die Psychotherapeutin solle doch mittels ihres therapeutischen Angebotes versuchen, den Klienten in seinem Erleben und Handeln zu verstehen. Oft sei ja etwas, was wir vordergründig als unverständlich oder als schädlich für einen Klienten betrachten, bei genauerem Hinschauen durchaus einfühlbar, der Selbstachtung dienlich oder möglicherweise sogar wachstumsfördernd. Falls jedoch die Psychotherapeutin weiterhin Mühe habe mit den Erfahrungen, die ihr Klient in dieser Gruppe mache, so solle sie ihm gegenüber transparent sein. Damit ermögliche sie ihm, seine eigenen Motive und Haltungen zu überdenken, zumindest aber erfahre er, dass er als Person akzeptiert

werde, auch wenn der Psychotherapeutin die Tatsache, dass er in diese Gruppe geht, Sorgen macht.

Es erscheint hier also sinnvoll, beim therapeutischen Verstehen zu bleiben. Die Therapeutin ist zusätzlich dazu aufgefordert, sich mit ihren eigenen Werten und Normen auseinanderzusetzen.

Beispiel 4

Ein Supervisand hat sich in eine Klientin verliebt. Er ist beeindruckt von ihrer Lebensgeschichte und ihrer Kraft, diese zu bewältigen. Selber in einer Beziehungskrise stehend, möchte er ihr helfen, aus ihrer unglücklichen Ehe auszubrechen. Er weiß, dass die Klientin auch in ihn verliebt ist, sie schreibt ihm Briefe und wünscht darin, ihn außerhalb der therapeutischen Situation treffen zu können.

Der Psychotherapeut verdient Respekt dafür, dass er sein Problem offen in die Supervisionsgruppe trägt. Er weiß eigentlich auch, dass er seine Verliebtheit mit der Klientin nicht ausleben darf. Trotzdem hätte ein Teil von ihm gerne von der Gruppe und der Supervisorin gehört, dass er sich zu ihrem Retter aufschwingen und alle Grenzen sprengen solle! Nimmt man seine Gefühle ernst, so ist dieser Wunsch durchaus einfühlbar. Seine Gefühle sollen auch Raum haben. Sie positiv zu beachten, ist Aufgabe einer Supervision. Gleichzeitig ist aber eine klare Haltung darüber nötig, dass Gefühle und Handlungen verschiedene Realitäten sind und das Ausleben seiner Gefühle hier nicht akzeptiert werden kann (zur Grundhaltung der Positiven Beachtung siehe Lietaer 1990).

Hier geht es um die Prinzipien von Verantwortlichkeit, Professionalität und Nichtschädigung: es ist verantwortungslos und unprofessionell zu meinen, eine therapeutische Beziehung lasse sich in eine Liebesbeziehung überführen, ohne dass Schaden angerichtet würde. In diesem Kontext ist es vor allem das Prinzip des Respekts vor der Würde und Integrität der Klientin, das Beachtung fordert.

Die therapeutische Beziehung als eine asymmetrische Beziehung gleicht einer Eltern-Kind-Beziehung. Deshalb käme die Umwandlung der Beziehung letztlich einem Übergriff gleich, auch wenn die Klientin sich diese Veränderung im Moment wünscht (zu den Ursachen und Folgen von sexuellen Übergriffen in der Psychotherapie siehe Bachmann & Böker 1994; Becker-Fischer & Fischer 1996; Heyne 1991; Pope & Bouhoutsos 1992; Rutter 1991).

Das Offenlegen des Problems ist sicher eine wichtige Vorbeugung gegen einen möglichen Übergriff. Gefühle der erotischen Anziehung, der Verliebtheit in der Psychotherapie aufkommen können bei der gegebenen Nähe und Intimität aufkommen. Die Aufgabe besteht darin, mit diesen Gefühlen adäquat umzugehen. Die Verantwortung dafür liegt allein beim Psychotherapeuten oder der Psychotherapeutin.

Unser Psychotherapeut benötigte einige für ihn zum Teil sehr schmerzvolle Supervisionsstunden, bis er sich von seiner Verliebtheit verabschieden konnte. Die liebe- und humorvolle Anteilnahme der Gruppe hat ihm dabei sehr geholfen, mehr Abstand zu seinen

Gefühlen und Wünschen zu bekommen. Manchmal hätte er diese Therapie am liebsten abgebrochen. Damit hätte er jedoch die Klientin im Stich gelassen und diese hätte eine Traumatisierung, möglicherweise auch eine Retraumatisierung erleben müssen.

Auf die Schilderung eines Beispiels einer Situation in der Ausbildung muss ich hier verzichten. Ich würde nämlich dabei riskieren, dass Ausbilderin oder Ausbildungskandidatin des Beispiels erkannt werden könnten. Damit hätte ich aber gegen die Prinzipien der Verantwortlichkeit, der Schweigepflicht und des Respekts vor der Integrität der beteiligten Personen verstoßen. Ich möchte aber auch ohne konkretes Beispiel anmerken, dass das Machtgefälle innerhalb der Weiterbildung zwischen Ausbilderin und Ausbildungskandidatin hoch ist. Es ist mit demjenigen, wie es in der Psychotherapie besteht, absolut zu vergleichen. Vor allem, wenn das Machtgefälle als solches nicht wahrgenommen wird, kann das für die Ausbildungskandidatinnen schmerzhaft Folgen haben. Laut einer Umfrage der Weiterbildungskommission der pca.acp Gesellschaft, in der auch die Zufriedenheit der Kandidatinnen mit der Weiterbildung thematisiert wurde (WBK 1997, mündliche Mitteilung), gibt es einzelne Ausbildungskandidatinnen, die von schwierigen Erfahrungen während der Weiterbildung sehr belastet sind. Nicht dass sie diese Erfahrungen gemacht haben, ist in erster Linie bedenklich – die perfekte Ausbildungssituation kann es wohl kaum geben –, sondern dass sie sich mit ihren Erfahrungen nicht ernst genommen oder allein gelassen fühlten, diese oft auch mit niemandem auszutauschen wagten.

Nachdenklich stimmt mich auch die Erfahrung, die ich in meiner Arbeit in der Beschwerdekommision mache: Ausbildungskandidatinnen wagen aus Angst vor Sanktionen nicht, sich über Schwierigkeiten in der Ausbildung zu beschweren. Die Ausbildungssituation scheint also eine höchst brisante bezüglich ethischer Dilemmata zu sein. Wie damit umgehen? Hier sind alle Beteiligten gefordert: Ausbilder und Ausbilderinnen in erster Linie, aber auch Verbände, Ausbildungskandidatinnen und -kandidaten.

Es bleiben immer Fragen offen. Jedem neuen moralischen Konflikt oder ethischen Dilemma haben wir wieder mit unserer ganzen Wachheit und Aufmerksamkeit zu begegnen. Ich hoffe, es sei mir gelungen, mit der Darlegung dieser Fallbeispiele dazu anzuregen.

Fragment 6 und die Moral von der Geschichte

Der Denkprozess in der Arbeitsgruppe Ethik führte bei ihren Mitgliedern zu Wachstum hinsichtlich der eigenen Sicherheit in der philosophisch-psychologischen Reflexion und in der Beurteilung ethischer Dilemmata. Sie kamen deshalb zum Schluss, dass eine Beschäftigung mit ethischen Fragen auch für andere Psychotherapeutinnen – insbesondere aber für Ausbildungskandidatinnen – fruchtbar sein könnte. Sie schlugen der Weiterbildungskommission der pca.acp Gesellschaft vor, ein Seminar zum Thema zu etablieren.

Diese nahm den Vorschlag auf. Seit 1999 wird alljährlich ein dreitägiges Seminar mit dem Titel: „Ethische Fragen im psychotherapeutischen Alltag“ angeboten. Es ist Teil der Weiterbildung zur Personzentrierten Psychotherapeutin.

Das Seminar ist so aufgebaut, dass die Teilnehmerinnen – ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung zum Thema Moral und Ethik – lernen, ethische Dilemmata zu erkennen und zu reflektieren, welche ethischen Prinzipien jeweils tangiert sind. So soll ein Weg aus der jeweiligen Dilemma-Situation gefunden werden können. Um sich ihrer eigenen Haltung und ihres Wissenstandes bewusst zu werden, beschäftigen sich die Teilnehmerinnen zuerst mit Fragen zur eigenen moralischen Entwicklung:

Welche Verhaltensweisen galten in deiner Ursprungsfamilie und in deinem Umfeld als moralisch wertvoll? Wie hast du gelernt, was moralisch richtig ist? Wie wurden die „Moralkonzepte“ begründet? An welche Sätze erinnerst du dich in diesem Zusammenhang?

Weitere Fragen handeln vom *beruflichen Kontext*:

Welches sind deiner Meinung nach die wichtigsten Verstöße gegen die Ethik, die man sich als Therapeutin gegenüber seinen Klientinnen zuschulden kommen lassen kann? Woher weißt du, dass diese Praktiken unethisch sind? Worauf gründet dein Urteil vor allem?

Die letzten beiden Fragen lauten:

Angenommen du hättest erfahren, dass eine Kollegin unethisch gehandelt hat: Was solltest du oder könntest du tun? Was würdest du wahrscheinlich tun?

Die an diese Fragen anschließenden Diskussionen sind immer sehr engagiert und machen deutlich, wie wenig wir uns in der Regel mit der eigenen moralischen Entwicklung beschäftigen haben. Zudem, wie wenig in den Ursprungsfamilien explizit über die Vorstellungen von richtig und falsch gesprochen worden ist. Auch bezüglich der beruflichen ethischen Anforderungen weiß man vieles „einfach so“.

Die Behandlung der beiden letzten Fragen führt direkt zum Sachverhalt der Dilemma-Situation. Diese wird in einem nächsten Schritt genauer betrachtet. Anhand von Berichten aus Tageszeitungen, die ein, manchmal nicht auf Anhieb identifizierbares, ethisches Dilemma beinhalten, wird geübt, dieses zu erkennen. Weiter soll herausgefunden werden, welche ethischen Prinzipien dabei tangiert sind. Es soll darauf geachtet werden, welche moralischen Gefühle beim Identifizieren und beim Lösen des Dilemmas ausgelöst werden und welche Informationen diese uns geben. Danach wird mit eigenen Beispielen aus der Praxis weitergearbeitet, so wie es in Fragment 5 ausführlich dargestellt wurde. Weitere Themen ergeben sich aus den von den Teilnehmerinnen vorgestellten Beispielen. Immer findet auch ein Block zum Thema der eigenen Psychohygiene statt.

Das Seminar ist auf zwei Blöcke verteilt, so dass zwischen dem ersten und dem zweiten Block Gelegenheit ist, im Berufsalltag wahrzunehmen, ob einem ethische Probleme überhaupt begegnen, und wenn ja, was sie auslösen und wie die Einzelne damit umgeht. Die Prozesse in den unterschiedlichen Gruppen ähneln sich, sie ähneln auch demjenigen, den die Arbeitsgruppe Ethik bei sich festgestellt hat: in der Beschäftigung mit ethischen Fragen entwickelt sich eine Art dialektisches Vorwärtsschrauben: man bewegt sich von konkreten Situationen zu abstraktem Reflektieren zu konkreten Situationen und so weiter. Dadurch entsteht immer mehr Klarheit. Gleichzeitig tauchen aber auch wieder neue Fragen auf. Die Teilnehmerinnen erleben Phasen von Müdigkeit, Schwere, auch Verwirrung und Phasen von Lebendigkeit, Farbigkeit und Luzidität.

Dabei stellt sich natürlich auch die Frage:

Was verändert sich überhaupt konkret in unserer psychotherapeutischen Arbeit, wenn wir uns mit ethischen Fragen beschäftigen?

mit ethischen Fragen dazu beitragen, dass ein personenzentrierter Umgang damit dergestalt Form annehmen kann, als sich Jede und Jeder ermächtigt fühlt, sich mit den eigenen Erfahrungen in die Diskussion einzumischen und mitzudenken.

Meist stellen die Teilnehmerinnen fest, dass sie sich dadurch in einigen Aspekten aufmerksamer und offener fühlen. Beispielsweise hinsichtlich

- der eigenen Grenzen,
- der strukturellen Macht, die wir als Psychotherapeutinnen, als Supervisorinnen und als Ausbilderinnen besitzen und der Verantwortung, die diese Tatsache mit sich bringt,
- des Hinterfragens der eigenen Werte und Normen,
- ethischer Dilemmata, des Abwägens von Möglichkeiten bezüglich ihrer Folgen
- des Treffens einer Wahl im Konflikt verschiedener Werte,
- der Einsicht, dass Gut und Böse nicht immer so eindeutig auszumachen sind, sich auch plötzlich trotz anderer Absicht in ihr Gegenteil verkehren können.

Es bleibt zu hoffen, dass in schwierigen ethischen Situationen dann auch tatsächlich auf diese Erfahrungen und dieses Wissen zurückgegriffen werden kann. Ganz grundsätzlich hege ich die Hoffnung, dass Raum und Kontakt mit Anderen in der Beschäftigung

Literatur

- Bachmann, K. M. & Böker, W. (Hrsg.) (1994). *Sexueller Missbrauch in Psychotherapie und Psychiatrie*. Bern: Hans Huber.
- Bauman, Z. (1995). *Postmoderne Ethik*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Becker-Fischer, M. & Fischer, G. (1996). *Sexueller Missbrauch in der Psychotherapie – was tun?* Heidelberg: Asanger.
- Billmann-Mahecha, E. & Horster, D. (2005). Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 193–211). Wiesbaden: Verlag der Sozialwissenschaften.
- Dreyfus, R. & Haug, H. (1996). Zum narzisstischen Missbrauch in der Therapie. In D. Hoffmann-Axthelm (Hrsg.), *Verführung in Kindheit und Psychotherapie* (S. 90–108). Basel: Schwabe.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme*. München: Piper.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2007). Die Entwicklung zwischenmenschlicher Moral in Bindungsbeziehungen. In C. Hopf & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit* (S. 151–175). Weinheim: Juventa.
- Habermas, J. (1983). Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In ders., *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* (S. 53–125). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hafke, C. (1998). *Vertrauen und Versuchung*. Über Machtmissbrauch in der Therapie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heyne, C. (1991). *Tatort Couch*. Zürich: Kreuz Verlag.

- Hoffman, M.L. (2001). *Empathy and Moral Development*. Cambridge: University Press.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149–172). Wiesbaden: Verlag der Sozialwissenschaften.
- Kottje-Birnbacher, L. & Birnbacher, D. (1999). Ethik in der Psychotherapie. In W. Tress & M. Langenbach (Hrsg.), *Ethik in der Psychotherapie* (S. 36–49). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, J. (1995). Über die Macht der Sprache. In C. J. Schmidt-Lellek & B. Heimannsberg (Hrsg.), *Macht und Machtmissbrauch in der Psychotherapie* (S. 43–63). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Latzko B. & Malti T. (2010) (Hrsg.). *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Leijssen, M. (1999). Unethisches Verhalten von Kolleginnen in Beratung und Therapie. *zak – Kwintessenz*, 13.
- Lietaeer, G.J. (1990). Bedingungsloses Akzeptieren: eine umstrittene Grundhaltung in der klientenzentrierten Psychotherapie. *Brennpunkt*, 45, S. 27–37.
- O'Hara, M. (1999). Eine feministische Analyse des Gesprächs Rogers – Sylvia. *Brennpunkt*, 79, 7–18.
- pca.acp (1997). *Ethische Richtlinien für Psychotherapeutinnen pca.acp*. Weiterbildungsrichtlinien, Anhang IV, S. 25. www.pca-acp.ch/Home/Weiterbildung/Weiterbildungsrichtlinien.de.41.html
- Pope, S.P. & Bouhoutsos, J.C. (Eds.) (1992). *Als hätte ich mit einem Gott geschlafen*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Rutter, P. (1991). *Verbotene Nähe*. Düsseldorf: Econ.
- Schmid, P.F. (1996). Personale Macht. Thesen aus personenzentrierter Sicht. *Brennpunkt*, 67, 5–20.
- Sroufe, L.A. et al. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaption from birth to adulthood*. New York: The Guilford Press.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tugendhat, E. (1997). *Vorlesungen über Ethik*. (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiederkehr, K. (1998). Geschlechtsspezifischer Umgang mit Macht in der Gesprächspsychotherapie. *Brennpunkt Sondernummer*, 38–46.

Autorin:

Rosina Brossi, lic. phil. Psychotherapeutin und Ausbilderin pca.acp., arbeitet in eigener Praxis

Korrespondenzadresse:

Rosina Brossi
CH-4058 Basel, Grenzacherstrasse
E-Mail: rosinabrossi@bluewin.ch