Institutionalisierung forschungsethischer Standards – Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft?

Ingrid Miethe

Bereits seit den 1960er Jahren spielen forschungsethische Fragen eine stärkere Rolle. Angeregt durch die im Jahre 1964 für die Medizin verabschiedete „Deklaration von Helsinki“ (1964) (Weltärztebund 2000) wurden derartige Fragen auch in den Sozialwissenschaften (vgl. Hopf 2000: 590) verstärkt diskutiert. Allerdings blieben die Diskussionen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zunächst eher randständig (vgl. Kusenbach 2005). Erst ab Ende der 1970er Jahre erschien dann im englischsprachigen Raum eine größere Anzahl an Publikationen zu diesem Themenbereich (z.B. Barnes 1977, 1979; Sieber 1982; Callahan/Jennings 1983), der auch in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und weitergeführt wurde (vgl. Burgess 1989; Adelmann 1984; Simons/Usher 2000; McNamee/Bridges 2002). In den späten 1990er Jahren setzten dann vor allem im englischsprachigen Raum verstärkte Bemühungen ein, verbindliche Richtlinien für Forschungsethik zu etablieren (vgl. Roth 2004). Im Ergebnis dieser Bestrebungen kam es beispielsweise an Universitäten und Colleges in den USA und in Kanada zur Etablierung eigener Ausschüsse für Forschungsethik.[1] In diesen Ländern ist es heute nicht mehr möglich, Forschungen ohne die vorherige Genehmigung durch derartige Boards durchzuführen. Dies betrifft sowohl die Durchführung von Forschungsprojekten als auch Lehrforschungsprojekte und Qualifikationsarbeiten.

In Deutschland kam es in der Erziehungswissenschaft bisher nicht zur Einführung derartiger institutionalisierter Komitees. Stattdessen wurde von den verschiedenen Fachgesellschaften zunächst der Weg beschritten, Ethik-Kodizes zu erlassen, die Empfehlungscharakter haben. Auch die DGfE verabschiedete im Jahre 1999 einen derartigen Ethik-Kodex.[2] In diesem Ethik-Kodex sind die wesentlichen für Forschungsprozesse relevanten Aspekte erfasst. In §1 werden grundsätzliche forschungsethische Grundsätze formuliert. In §2 wird auf Fragen der Publikation und in §3 auf Gutachten und Rezensionen eingegangen. Die Rechte von Probandinnen und Probanden sind in §4 differenziert dargestellt und – soweit möglich – auf die unterschiedlichen

1 Diese werden in den USA als Institutional Review Board (IRB), in Kanada als Research Ethic Boards (REB) bezeichnet.

2 Online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf. Dieser Ethik-Kodex wurde vom Vorstand in seiner Sitzung vom 3./4. Dezember 1999 verabschiedet und trat mit seiner Publikation im Mitteilungsheft 20/1999 in Kraft.

Eventualitäten empirischer Forschung zugeschnitten. Im §5 wird spezifischer auf den Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden und Praxispartnern eingegangen. Für die folgende Diskussion ist besonders der §6 wichtig, in dem die Bildung eines Ethik-Rates festgeschrieben wird. Dieser soll „aus einer Frau und einem Mann, die Mitglied der DGfE sind", bestehen und wird in geheimer Wahl durch den Vorstand „aus einer Vorschlagsliste der Sektionen […] für die Dauer von vier Jahren" gewählt. Dieser Ethik-Rat hat die Aufgabe:

- „den Vorstand der DGfE und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und
- bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und ggf. Anhörung der Parteien durchzuführen."

Da gerade die Forschung mit qualitativen Daten ein besonders sensibles Feld darstellt (vgl. für eine zusammenfassende Darstellung Miethe 2010), wurde der Ethik-Kodex im Jahre 2006 durch Empfehlungen für den Umgang mit qualitativen Daten ergänzt (vgl. DGfE 2006). Dieser Ethik-Kodex der DGfE greift die internationale Diskussion und die dort formulierten Standards auf, sodass die deutsche Erziehungswissenschaft sich hier auf dem Stand der internationalen Diskussion befindet.[3]

Neben diesen von der DGfE formulierten Standards sind Forschende in der Erziehungswissenschaft auch an rechtliche Regelungen in Form der bundes- und landesrechtlich geregelten Datenschutzgesetze bzw. Archivgesetze gebunden. Sie sind forschungsethisch unmittelbar relevant, da sie die Wahrung von Persönlichkeitsrechten absichern sollen sowie Fragen der Erhebung, Aufbewahrung, Weitergabe und Veröffentlichung von Daten regeln (vgl. Gola/Schomerus 2007).

Vor diesem Hintergrund lässt sich konstatieren, dass es für Forschung in der Erziehungswissenschaft eine ausreichende Basis für eine ethisch verantwortliche Forschung gibt. Die zentralen Probleme sind in den jeweiligen Richtlinien und im Ethik-Kodex beschrieben. Dass hier nicht jedes in der Forschungspraxis entstehende (Detail-)Problem erfasst werden kann, liegt in der Natur der Sache, sind Forschungsprozesse doch nicht immer im vorab hundertprozentig hinsichtlich Verlauf und Ergebnis planbar (vgl. Miethe/Riemann 2007). Die beschriebenen Leitlinien sind jedoch offen genug, dass diese im Zweifelsfall flexibel auf konkrete Fragen und Probleme transferiert

3 Vgl. z.B. den 2011 verabschiedeten „Code of Ethics" der American Educational Research Association (AERA), der die bis dahin gültigen „Ethical Standards" ersetzte (online unter: http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/CodeofEthics/tabid/10200/Default.aspx). Für eine Übersicht über verschiedene Ethik-Kodizes europäischer Fachgesellschaften siehe: http://www.eera-ecer.de/about/ethical-guidelines/.

werden können. Es besteht von daher momentan eigentlich kein weiterer Handlungs- oder Änderungsbedarf.

Handlungsbedarf ergibt sich jedoch dadurch, dass die Einführung von Institutional Boards im internationalen Kontext eine Eigendynamik entwickelt hat, der sich auch die deutsche Erziehungswissenschaft nicht ohne Weiteres entziehen kann. So sind in vielen Ländern (z.B. USA, Kanada, Großbritannien) auch in der Erziehungswissenschaft Genehmigungsverfahren durch Institutional Boards selbstverständliche Praxis. In Deutschland sind inzwischen in vielen Fachdisziplinen – auch jenseits der Medizin – derartige Genehmigungsverfahren üblich (vgl. z.B. den Beitrag von Thiel in diesem Heft). Die aktuelle Entwicklung zeigt, dass sich aufgrund dieser internationalen Entwicklungen aus der Nichtexistenz von Institutional Boards Probleme für empirische (qualitative und/oder quantitative) Forschung in der Erziehungswissenschaft ergeben können, wenn:

- interdisziplinär geforscht wird mit Fachdisziplinen, in denen derartige Genehmigungsverfahren üblich sind (z.B. Medizin, Psychologie, Ernährungswissenschaft, u.a.).
- International geforscht wird in und mit Ländern, in denen auch für die Erziehungswissenschaft solche Genehmigungsverfahren üblich sind. Dies betrifft Länder wie die USA, Kanada, Großbritannien, Australien, aber beispielsweise auch viele afrikanische Länder.
- Internationale Zeitschriften vor Publikation die Genehmigungsnummer der Boards einfordern, da selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass empirische Forschung nur dann durchgeführt werden kann, wenn Projekte diesbezüglich geprüft wurden. Das Nichtvorliegen einer solchen Genehmigung kann ggf. die Publikation in einer internationalen Zeitschrift verzögern oder gar verhindern.

Diese Fälle sind keine seltenen Ausnahmen! Ich selbst wurde in den letzten Jahren mehrmals mit jedem dieser drei Probleme konfrontiert. Perspektivisch steht zu erwarten, dass auch potenzielle Drittmittelgeber in Deutschland verstärkt den Nachweis über die Prüfung ethischer Standards einfordern. In Teildisziplinen wie der Sonder- und Heilpädagogik, die traditionell eine größere Nähe zur Medizin aufweisen, ist das bereits heute mitunter der Fall.

Unabhängig davon, ob man selbst die Existenz derartiger Boards als sinnvoll erachtet oder nicht, kommt auch die Erziehungswissenschaft nicht umhin, sich diesbezüglich zu positionieren. Immer mehr Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler werden mit den genannten Problemen konfrontiert. Promovierende, die einerseits in den Zielländern ihre Forschungen nicht durchführen dürfen, da sie keine Genehmigungsnummer vorweisen können und denen andererseits in Deutschland diese Genehmigung nicht erteilt wird, da es keine diesbezüglichen Verfahren gibt, sind gar nicht so selten. Bisher ist es so, dass

alle Forschenden individuell Lösungen für dieses Problem finden müssen. Diesbezüglich haben sich verschiedene Strategien entwickelt:

Eine Strategie besteht beispielsweise darin, das Problem zu verschleiern, indem internationalen Partnerinnen und Partnern die Genehmigungsnummer für die Zukunft versprochen wird, in der Hoffnung, dass diese dann vergessen erneut danach zu fragen. Forschende werden so gezwungen quasi illegale – und forschungsethisch nun wirklich fragwürdige – Verhaltensweisen zu entwickeln.

Eine andere Strategie ist das Huckepack-Verfahren. Erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte müssen das Genehmigungsverfahren in einer anderen Fachdisziplin, z.B. der Psychologie, durchlaufen. Dies ist jedoch nicht unproblematisch, da die Standards und Selbstverständlichkeiten der Disziplinen durchaus unterschiedlich sind. Erziehungswissenschaftliche Projekte werden so in der Logik einer anderen Fachdisziplin begutachtet.

Und letztlich besteht eine Strategie darin, ausführliche „Essays" zu schreiben oder „Referate" zu halten, in denen den internationalen Partnerinnen und Partnern die (forschungsethische) Tradition der deutschen Erziehungswissenschaft dargelegt wird, in der Hoffnung, dass dies für das Gegenüber nachvollziehbar ist und den Eindruck hinterlässt, man selbst wäre ein(e) forschungsethisch akzeptable(r) Partner(in). Diese Strategie ist mitunter recht zeitaufwändig und nicht immer von Erfolg gekrönt, denn an Formalien kommt man auch in anderen Ländern oft nicht vorbei.

Welche Strategie auch immer gewählt wird: Es kommt zur Individualisierung eines strukturellen Problems, dem die Erziehungswissenschaft sich bisher noch nicht gestellt hat.

Jedoch soll nicht der Eindruck erweckt werden, die Einführung von Institutional Boards stelle das *Nonplusultra* hinsichtlich der Sicherung forschungsethischer Standards dar. Dies ist keinesfalls so, denn werfen wir einen Blick auf den englischsprachigen Raum, fällt auf, dass durch die Einführung von Boards viele neue Probleme entstanden sind. So haben sich Genehmigungsverfahren als ausgesprochen aufwändig erwiesen, was vor allem für Lehrforschungsprojekte – die oft nur über ein Semester reichen – schwierig ist. Auch entscheiden derartige Boards keinesfalls „objektiv", sondern können zu geradezu konträren Schlussfolgerungen kommen (vgl. z.B. Anthony 2005), restriktiver sein als es die zugrunde liegenden Richtlinien erfordern (vgl. Ells/Gutfreund 2006) oder auch dazu missbraucht werden, das Projekt von Kolleginnen und Kollegen „an die Kette zu legen oder zu untergraben" (vgl. Roth 2004: Abs. 9).

Aus Richtung der qualitativen Forschung werden die den Boards i.d.R. zugrunde liegenden Richtlinien auch unter methodischem Aspekt kritisiert Hier wird das Problem diskutiert, dass die ursprünglich aus der Medizin und der quantitativen Forschung kommenden Regelungen, sich für qualitative Forschungsprojekte (vgl. Smale 2002; Pring 2002; de Laine 2000; Milne

2005; Coupal 2004; Kusenbach 2005; Ells 2011) und insbesondere auch für qualitative erziehungswissenschaftliche Forschungen (vgl. Pritchard 2002; Tickle 2002) als zu eng erweisen. Auch werden ganze Forschungstraditionen, wie beispielsweise eine in der Ethnographie zur Anwendung kommende Beobachtung, infrage gestellt, da im Falle einer versteckten Beobachtung die Beobachteten kaum ihre Zustimmung zur Untersuchung gegeben haben (informed consent) (vgl. z.B. Kusenbach 2005: Abs. 5), es auch bei offener Beobachtungen immer wieder zu Situationen kommen kann, die de facto einer versteckten Beobachtung ähneln (vgl. z.B. Hopf 2000: 596f.; Burgess 1989: 67). Die Liste der methodischen Probleme ließe sich fortsetzen (vgl. ausführlich Miethe 2010; Miethe/Riemann 2007).

Auch sollte man sich nicht darüber hinweg täuschen, dass die den Boards zugrunde liegenden Richtlinien nur abstrakte und sehr generelle Richtlinien für das Vorgehen geben und keineswegs in der Lage sind, über die Vielzahl ethischer Dimensionen im Forschungsprozedere Auskunft zu geben (Gahleitner/Kiegelmann 2005). Jeder Ethik-Kodex erweist sich bei genauerer Betrachtung – auf die einzelnen Disziplinen und Anwendungsbereiche bezogen – als lückenhaft, weil es unmöglich ist, allen Eventualitäten vorzusorgen. Auch können die Boards allenfalls formal eine forschungsethisch verantwortliche Forschung garantieren. Ob die eigentliche Forschung dann tatsächlich zu einer forschungsethisch guten Forschung gerät, liegt stark in der Hand und der Kompetenz der Forschenden selbst. Diese müssen – gerade im Bereich qualitativer Forschung, die in die konkrete Interaktion mit den Beforschten geht – auch dazu in der Lage sein, die „ethically important moments“ (Guillemin/Gillam 2004: 262) im Forschungsprozess zu erkennen und kompetent und verantwortlich damit umzugehen. Dies erfordert jedoch eine fundierte Ausbildung, womit die Forderung impliziert ist, Forschungsethik stärker als bisher in die Methodenausbildung zu integrieren (vgl. z.B. McGinn/Bosacki 2004).

Trotz dieser Bedenken und Einschränkungen hinsichtlich der Möglichkeiten von Institutional Boards muss die Erziehungswissenschaft zur Kenntnis nehmen, dass international dieser Weg eingeschlagen wurde, der uns in irgendeiner Form zur Positionierung zwingt. Es stellt sich somit die Frage, wie perspektivisch in der Erziehungswissenschaft mit dieser Frage umgegangen werden soll. Denkbar sind verschiedene Optionen, die ich kurz vorstellen möchte und die auch auf dem Workshop der DGfE diskutiert wurden.

Option 1: Es bleibt alles wie bisher. Dies würde bedeuten, dass notwendige Genehmigungen von anderen Fachdisziplinen und Ländern nach deren fachdisziplinärer und nationaler Logik vergeben würden und jede(r) selbst eine Lösung für die jeweils eigene Forschung finden muss. International betrachtet stellt dies eher einen „deutschen Sonderweg“ innerhalb der internationalen Erziehungswissenschaft dar. Solange unsere nationalen Drittmittelgeber aber noch keine offiziellen Genehmigungsverfahren einfordern, wäre die-

ser Weg prinzipiell möglich. Der Vorteil dieses Weges wäre, dass damit auch die Nachteile der Boards wegfallen, wie z.B. aufwändige und formalistische Genehmigungsverfahren.

Option 2: Die DGfE befördert die Entwicklung forschungsethischer Boards. Damit würde die deutsche Erziehungswissenschaft an die internationalen Entwicklungen anschließen und die Genehmigungswege wären transparent. Mit diesem Vorteil sind allerdings auch die Nachteile dieser Boards verbunden. Außerdem wird diese Entwicklung insgesamt gefördert – und gerade für qualitative Forschung haben sich diese Boards nicht unbedingt als passend erwiesen. Nichtsdestotrotz gäbe es mit der Einführung von Boards auch in Deutschland klare Regelungen, die die dargestellten Probleme lösen würden.

Die DGfE könnte in zwei Richtungen aktiv werden. Zum einen könnte sie ihre Mitglieder dazu auffordern, an den jeweiligen Universitäten in der Richtung zu arbeiten, sich in die für andere Fachdisziplinen bestehende Ethik-Boards aktiv einzubringen oder eigene Boards zu gründen, um somit die erziehungswissenschaftliche Perspektive zu integrieren. Zum anderen besteht die Möglichkeit, den erwähnten Ethik-Rat der DGfE so auszubauen, dass dieser von DGfE-Mitgliedern genutzt werden kann, denen an der eigenen Hochschule keine (angemessenen) Genehmigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Dafür müsste der Ethik-Rat auf mehr als zwei Personen erweitert werden, wobei darauf zu achten ist, dass diese die unterschiedlichen Forschungsparadigmen angemessen vertreten. Ein solcher Weg wurde beispielsweise von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie beschritten und hat sich durchaus bewährt (vgl. den Beitrag von Thiel in diesem Heft).[4]

Auf dem Workshop sprachen sich die Teilnehmenden einvernehmlich für diese letzte Variante, den Ausbau des Ethik-Rates der DGfE, aus. Mit der Nutzung des Ethik-Rates der DGfE wäre den Kolleginnen und Kollegen gedient, die aus den o.g. Gründen auf offizielle Genehmigungsverfahren angewiesen sind. Wenn es innerhalb der eigenen Hochschule keine adäquate Möglichkeit gibt, könnten solche Projekte dann dem DGfE-Ethik-Rat vorgelegt werden, der die Möglichkeit bekommen müsste, entsprechende Genehmigungen zu erteilen.

In Abwägung der Vor- und Nachteile von Ethical Boards stellt sich jedoch auch die Frage, ob es unbedingt sinnvoll ist, diesen Weg insgesamt zu beschreiten. So wäre es momentan auch noch denkbar, derartige Boards – im Unterschied zum angelsächsischen Raum – nicht verbindlich festzuschreiben, sondern diese eher als freiwillige Selbstverpflichtung zu nutzen. Die Selbstregulation der wissenschaftlichen Gemeinschaft verlangt, dass sich ihre Mitglieder forschungsethisch sensibler Punkte bewusst sind. Die Auseinander-

4 Vgl. http://www.dgps.de/dgps/kommissionen/ethik/.

setzung damit erfolgt aber nicht unbedingt über formalisierte Regelungen, sondern stark auch durch die Entwicklung einer forschungsethisch sensibilisierten Diskursgemeinschaft, die im Studium beginnt, sich über alle Qualifikationsphasen weiter erstreckt und im Ergebnis zu Persönlichkeiten führt, die in der Lage sind, die ethisch relevanten Aspekte zu erkennen und damit verantwortlich umgehen zu können. Die Notwendigkeit dieser Kompetenz kann uns kein Ethical Board abnehmen.

Ingrid Miethe, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Literatur

Adelman, Clem (Ed) (1984): The Politics and Ethics of Evaluation. London, Canberra: Croom Helm.

Anthony, Robert (2004): Consistency of Ethics Review [12 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6(1). Art. 5. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050153 [Zugriff: 14. August 2013].

Barnes, John A. (1977): The Ethics of Inquiry in Social Science. Three Lectures. New Delhi, Oxford: University Press.

Barnes, John A. (1979): Who should know what? Social Science, Privacy and Ethics. Harmondsworth: Penguin.

Burgess, Robert G. (1989): Grey Areas: Ethical Dilemmas in Educational Ethnography. In: Burgess, R. G. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Basingstoke: Taylor & Francis, S. 60-76.

Callahan, Daniel/Jennings, Bruce (1983): Ethics, the Social Sciences, and Policy Analysis. New York, London: Plenum Press.

Coupal, Linda (2004): Practitioner-Research and the Regulation of Research Ethics. The Challenge of Individual, Organizational, and Social Interests [34 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6(1). Art. 6. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050163 [Zugriff: 14. August 2013].

de Laine, Marlene (2000): Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.

DGfE, Der Vorstand (2006): Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen. In: Erziehungswissenschaft 17, 32, S. 33-34.

Ells, Carolyn/Gutfreund Shawna (2006): Myths about Qualitative Research and the Tri-Council Policy Statement. In: Canadian Journal of Sociology 31, 3, S. 361-373.

Ells, Carolyn (2011): Communicating Qualitative Research Study Designs to Research Ethics Review Boards. In: The Qualitative Report 16, 3, S. 881-891. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-3/ells.pdf [Zugriff: 14. August 2013].

Gahleitner, Silke/Kiegelmann, Mechthild (2005): Ethische Fragen in der qualitativen Entwicklungspsychologie. In: Mey, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 265-285.

Gola, Peter/Schomerus, Rudolf (2007): Bundesdatenschutzgesetz. Kommentar. 9., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: Beck Juristischer Verlag.

Guillemin, Marilys/Gillam, Lynn (2004): Ethics, Reflexivity and „Ethically Important Moments" in Research. In: Qualitative Inquiry 10, 2, S. 261-280.

Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 589-599.

Kusenbach, Margarethe (2005): Across the Atlantic: Current Issues and Debates in US Ethnography [98 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6(3), Art. 47. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503470 [Zugriff: 14. August 2013].

McGinn, Michelle K./Bosacki, Sandra L. (2004): Research Ethics and Practitioners. Concerns and Strategies for Novice Researchers Engaged in Graduate Education [52 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 6. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040263 [Zugriff: 14. August 2013].

McNamee, Mike/Bridges, David (Hrsg.) (2002): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 927-937.

Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (2007): Mehr Fragen als Antworten. Überlegungen zu einem selbstkritischen Umgang mit forschungsethischen Problemstellungen in unserer Arbeit. In: Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 219-236.

Milne, Catherine (2005): Overseeing Research: Ethics and the Institutional Review Board [33 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6(1), Art. 41. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501412 [Zugriff: 14. August 2013].

Pring, Richard (2002): The Virtues and Vices of an Educational Researcher. In: McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers, S. 111-127.

Pritchard, Ivor A. (2002): Travelers and Trolls: Practitioner Research and Institutional Review Boards. In: Educational Researcher 31, 3, S. 3-13.

Roth, Wolff-Michael (2004): Qualitative Research and Ethics [15 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 7. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040275 [Zugriff: 14. August 2013].

Sieber, Joan E. (1982) (Hrsg.): The Ethics of Social Research. Surveys and Experiments. New York, Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag.

Simons, Helen/Usher, Robin (Hrsg.) (2000): Situated Ethics in Educational Research. London: RoutledgeFalmer.

Small, Robin (2002): Codes are not enough: What Philosophy can contribute to the Ethics of Educational Research. In: McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers, S. 89-110.

Tickle, Les (2002): Opening Windows, Closing Doors: Ethical Dilemmas in Educational Action Research. In: McNamee, M./Bridges, D. (Hrsg.): The Ethics of Educational Research. Oxford: Blackwell Publishers, S. 41-57.

Weltärztebund (2000): Deklaration des Weltärztebundes von Helsinki. Ethische Grundsätze für die medizinische Forschung am Menschen. Verabschiedet von der 52. Generalversammlung des Weltärztebundes Edinburgh, Schottland Oktober 2000. http://www.bbiks.de/klifo/¬Deklaration_Helsinki_Okt2000deut.htm [Zugriff: 14. August 2013].