

„Denn irgendwie krank sein bedeutet nicht schlechter sein.“ – Bioethik aus Schülerperspektive am Beispiel Pränataldiagnostik

Zusammenfassung

Bioethisches Lernen ist ein gleichermaßen notwendiges wie schwieriges Geschäft und stellt Lehrende wie Lernende vor besondere Herausforderungen. Angesichts der Komplexität des Gegenstands erfolgt Urteilsbildung als ein Ineinandergreifen von Einstellungen, Sachwissen und Kriterien. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines empirischen Unterrichtsforschungsprojektes Prozesse bioethischen Lernens unter SchülerInnen der Sekundarstufe I untersucht. Im Zentrum der qualitativen Studie stand die Frage nach Konzepten und Kategorien bioethischen Urteilens zum Themenfeld Pränataldiagnostik. Der Beitrag stellt zunächst die identifizierten Kategoriensysteme vor, die einerseits die Frage nach dem Moralstatus menschlicher Embryonen und andererseits den Umgang mit Behinderung betreffen. Anhand der Kernkategorie werden die eruierten Kategorien in ein Zusammenhangsmodell überführt und im Blick auf das zentrale Phänomen diskutiert.

Schlagwörter: Bioethische Urteilsbildung, Pränataldiagnostik, Fragebogenerhebung, Kategorienbildung, Grounded Theory

“Cause being sick doesn’t mean being worse” – student perspectives on bioethics concerning prenatal diagnostics

Bioethical learning is an essential as well as difficult topic that challenges both teachers and learners. Due to the complexity of the issue the formation of an opinion requires the combination of attitudes, factual knowledge and specific criteria. Against this background, processes of bioethical learning have been examined among students in grade 10 as part of an empirical research project on teaching. This qualitative study focussed on concepts and categories of forming a bioethical opinion about prenatal diagnostics. This contribution will present the identified systems of categories, which on the one hand deal with the question of the moral status of human embryos and on the other hand consider dealing with handicaps. With the help of the main category the other determined categories will be transferred into a coherent model and will then be discussed with respect to the central phenomenon.

Keywords: bioethical decision making, prenatal diagnostics, questionnaires, concepts and categories, Grounded Theory

1. Bioethik in der Schule?! – Bedarfsanzeigen

Seit einigen Jahren führen atemberaubende Fortschritte und neue Erkenntnisse in Humangenetik und Biomedizin zu kontrovers geführten Diskussionen darüber, wie deren Nutzung ethisch verantwortet werden kann. Jüngstes Beispiel ist die Debatte des Deutschen Bundestags über eine Zulassung der PID, in der die bestehende gesellschaftliche wie gesellschaftspolitische Relevanz bioethischer Fragen einmal mehr augenscheinlich

wurde. Das Ringen um Sachverhalte, die den verantwortlichen Umgang des Menschen mit Leben und mit seiner Umwelt betreffen (vgl. Knoepffler 2007: 152), bleibt ein äußerst umstrittenes.

Vor diesem Hintergrund ist zu klären, welche Herausforderungen sich für schulisches Lernen ergeben und welchen Beitrag die fachdidaktische Unterrichtsforschung im Prozess dieser Klärung zu leisten vermag. Zwar scheint die Integration bioethischer Themenstellungen insbesondere im Zuge der Etablierung kompetenzorientierter Curricula vollzogen (exemplarisch MKS 2004: 29-42; NKM 2008: 71.78), doch bedürfen die – gerade in diesem Zusammenhang formulierten und z.T. postulierten – Anforderungen an die Lernenden hinsichtlich Urteils- und Bewertungskompetenz einer empirischen Überprüfung und Fundierung (vgl. Reitschert u.a. 2007; Reitschert 2009). Innerhalb der einzelnen Disziplinen stehen die Konzeption und Entwicklung von Modellen ethischer Urteilsbildung (vgl. z.B. Tödt 1988; Bender 1995; Bögeholz u.a. 2004) im Fokus der (bio-)ethikdidaktischen Theoriebildung. Ein wesentlicher didaktischer Stellenwert wird dem Ansatz ethischer Reflexion beigemessen, wobei frühere Forschungsarbeiten (Höble 2001; Runtenberg 2001) eine deutliche Akzentsetzung hinsichtlich ethischer Reflexionsfähigkeit auf hohem fachwissenschaftlichem Niveau aufweisen. Konstatiert werden zudem die Vernachlässigung einer fächerübergreifenden Perspektive sowie schließlich die defizitäre Berücksichtigung der Schülerperspektive (vgl. Schmid 2007: 178f.).

Insbesondere das letztgenannte Desiderat wurde und wird in Folge unter einem qualitativ-empirischen Zugriff einzuholen versucht, um so die Entwicklung bioethikdidaktischer Konzepte auch unter Berücksichtigung subjektiver Werturteile und Urteilsbildungsprozesse fundieren zu können (vgl. Weidenbach 2005; Reitschert 2009). Aus religionspädagogischer Perspektive wird in diesem Zusammenhang angemahnt, sich den Anforderungen bioethischen Lernens in der bis dato vernachlässigten Altersgruppe der Sekundarstufe I zu widmen (vgl. Kuld 2003: 98; Schmid 2007: 179).

Ausgehend von diesen empirischen Bedarfsanzeigen galt ein zentrales Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung der Frage, welche Konzepte und Kategorien bioethischen Urteilens sich durch Erhebung von (Vor-)Wissen und (Vor-)Einstellung unter SchülerInnen der Sekundarstufe I identifizieren lassen.¹ Die im Rahmen fachdidaktischer Unterrichtsforschung notwendig vorzunehmende domänenspezifische Konkretisierung fiel zugunsten des Religionsunterrichts aus, wo insbesondere diejenigen ethischen Implikationen Berücksichtigung finden, in denen Menschsein und Menschenwürde thematisiert werden (so z.B. PND, Organtransplantation, Sterbehilfe; vgl. MKS 2004: 29-42).

1 Der vorliegende Aufsatz stellt hierzu Ausschnitte und zentrale Ergebnisse der Studie „Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht“ dar, die im Rahmen des interdisziplinären DFG-Graduiertenkollegs „Passungsverhältnisse schulischen Lernens“ (s. URL: <http://www.psych.uni-goettingen.de/special/grk1195/> [Zugriff 25.02.2011]) am Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Universität Göttingen durchgeführt wurde; vgl. bereits Fuchs 2009. Die zweite Forschungsperspektive galt den Wirkungszusammenhängen zwischen Urteilsbildungsprozess und Lehr-Lern-Arrangement. Die ausführliche Ergebnisdokumentation Fuchs 2010 analysiert hierzu die Auswirkungen von im Unterricht verwendeten unterschiedlichen Lehr-Lernstrategien dialogisch-kooperativen bzw. monologisch-individuellen Lernens.

2. Bioethische Urteilsbildung aus Schülerperspektive – Zugänge

Unterrichtsforschung, die den Blick auf ethische Problemstellungen richtet, steht unweigerlich auch vor der Frage nach Urteilsbildung: Wie und auf welcher Grundlage vollziehen sich Entscheidungsprozesse? Unterrichtliche Bildungsprozesse zielen dabei auf weit mehr als eine bloße „Vermittlung“ biotechnologischen bzw. biomedizinischen Wissens. Intendiert wird zugleich die Reflexion der ethischen Implikationen, was von den SchülerInnen verlangt, Sachverhalte nicht nur zu kennen, sondern auch einschätzen, bewerten und beurteilen zu können. Wiederum fließen bei der Behandlung bioethischer Themen, ob bewusst oder unbewusst, mehrere Komponenten in die Urteilsbildung ein: Neben biologisch-medizinischer Sachkenntnis bleibt die Frage nach Kriterien für das, was gemacht werden darf und/oder soll; zudem spielen wie auch immer geartete Einstellungen zum Leben, zu Krankheit, Gesundheit etc. eine Rolle. Diese Bandbreite dokumentieren bereits folgende Schüleraussagen: „Vielleicht war ja die pränatale Diagnostik falsch.“/„Wer legt denn fest, was ‚normal‘ ist?“/„Jeder Mensch, ob behindert oder nicht, ist die Zukunft!“

Für die vorliegende Studie wurde nun ein qualitativer Zugang im Pre-, Post- und Follow-up-Testdesign gewählt. Sie fand statt an Realschulen des Landes Baden-Württemberg in vier Lerngruppen im Unterrichtsfach Religion² der 10. Jahrgangsstufe. Teilgenommen haben insgesamt 76 SchülerInnen, die von ihren regulären Fachlehrkräften unterrichtet wurden. Die Untersuchung wurde als Fragebogenerhebung mit videodokumentierter unterrichtlicher Intervention zwischen Pre- und Posttest durchgeführt, wobei der Posttest unmittelbar nach der Intervention und der Follow-up-Test weitere drei Monate später erfolgte.

Inhaltlich wurden die Fragebögen dahingehend angelegt, die im Kontext bioethischer Kontroversen zur Pränataldiagnostik diskutierten Fragenkreise adäquat abzubilden. Gerungen wird hier insbesondere um den Moralstatus von Embryonen („Wann beginnt eigentlich Menschsein?“); zudem stellen sich Fragen der Einstellung zu bzw. des Umgangs mit Behinderung noch einmal verstärkt. In Konsequenz umfasste die Ausgangs-, Anschluss- und Endbefragung mittels halboffenem Fragebogen jeweils zwei Inhaltsbereiche: Die SchülerInnen wurden zum einen gebeten, sich zum Beginn des Menschseins zu äußern und zum zweiten, ihre Positionen zu vier unterschiedlichen und jeweils repräsentativen Deutungsangeboten im Umgang mit Behinderung zu formulieren.

2 Religionsunterricht wird in Baden-Württemberg in der Regel konfessionell getrennt unterrichtet. Da in vier Klassen erhoben wurde, lag es nahe, diesen sich bietenden zusätzlichen Vergleichshorizont für die Untersuchung fruchtbar zu machen (s. Fuchs 2010: 412ff, 510ff, 547ff.). Mit Blick auf die Intervention waren zudem die Domänenspezifika des Religionsunterrichts aufzuzeigen, in dem schöpfungs- bzw. rechtfertigungstheologisch gerahmte anthropologische Grundperspektiven als zusätzliche ethische Deutungsangebote in die Diskussion eingehen (s. Fuchs 2010: 107-139).

Die unterrichtliche Intervention zwischen Pre- und Posttest beschäftigte sich mit ethischen Implikationen pränataler Diagnostik. Sie stehen exemplarisch für medizin-ethische Fragen zu Lebenswert, Lebensanfang und Lebensende, und es lassen sich die individuelle ebenso wie die gesellschaftliche Relevanz von neuen Anwendungsmöglichkeiten der Biotechnologie abbilden. Darüber hinaus war – neben der Idee einer Kontextualisierung von Lernprozessen – lehr-lerntheoretisch zudem eine konstruktivistisch-anthropologische Sicht anschlussfähig, die den Lernenden als Konstrukteur seines Lernprozesses sieht (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995; Mendl 2005; Büttner 2006; Haselhorn/Gold 2006). Hier ergaben sich noch einmal eigens Konsequenzen für das Forschungsdesign, insofern vorfindliche Ausgangslagen auf Seiten der SchülerInnen den Ausgangspunkt nicht nur des Lern- sondern auch des Forschungsprozesses bildeten.³

3. Identifizierte Kategorien bioethischer Schülerurteile am Beispiel PND

Mit der explorativen Anlage der Studie und dem damit verbundenen Forschungsinteresse, dezidiert die Perspektive von SchülerInnen der Sekundarstufe I einzuholen, fiel auch die Entscheidung zugunsten der pragmatistisch inspirierten Variante der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996; Strübing 2004) als methodologischer wie methodischer Grundlage der Datenanalyse. Bisherige Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung haben gezeigt, dass hier gerade „das dem axialen Kodieren zugrunde liegende Kodierparadigma eine differenzierte Betrachtungsweise des Lernprozesses ermöglicht.“ (Rothgangel/Saup 2003: 94) Entsprechend erfolgte die Datenauswertung im konsequenten Anwenden des offenen Kodierens (Konzeptualisierung der Daten; Entwicklung der Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen), des axialen Kodierens (Ausarbeitung von Subkategorien und Neu-Zusammensetzung der Daten mittels Kodierparadigma „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“) und des selektiven Kodierens (Auswählen der Kernkategorie und Validierung der Beziehungen) (ausführlich Fuchs 2010: 308-348).

Fortfolgend werden nun die je Inhaltsbereich ermittelten Kategoriensysteme expliziert und anhand des zentralen Phänomens in ein Zusammenhangsmodell überführt.⁴

3 In fachdidaktischer Perspektive wird die „Erhebung des Ausgangszustands“ von Lernenden zwischenzeitlich auch im Rahmen von Modellen kompetenzorientierten Lehrens und Lernens diskutiert; vgl. Obst 2008.

4 Zur ausführlichen Dokumentation sämtlicher Untersuchungsergebnisse siehe Fuchs 2010: 389-581. Neben den hier dargestellten Befunden ergaben sich gruppenspezifische Befunde hinsichtlich Geschlecht, Konfession und Lerngruppen. Als prozessbezogene Befunde konnten erfasst werden: Begründungsmuster und Argumentationsstrategien im Urteilsbildungsprozess, Ebenen von Lernprozessen in der retrospektiven Schüler selbstwahrnehmung (Lernzuwachs, Reflexionsinhalt), das Lehrergesprächsverhalten (Frageverhalten) sowie Rückschlüsse auf die verwendeten Lehr-Lern-Arrangements.

3.1 Zum Verhältnis geborenen und ungeborenen Lebens

Der Fragebogenimpuls zum Inhaltsbereich „Moralstatus“ umfasste die Statements zweier Talkgäste einer Diskussionsrunde. Während der erste Gast unter Verweis auf einen Entwicklungsprozess in Stufen den Fötus noch nicht als Menschen betrachtete und sich entsprechend für einen gestuften Lebensschutz aussprach, plädierte der zweite Gast für einen absoluten Lebensschutz. Ausgehend von diesen beiden Textimpulsen sollten die SchülerInnen zunächst angeben, welchem der Talkgäste sie eher zustimmen und ihr Votum anschließend begründen. Die Schülerperspektive auf den Moralstatus menschlicher Embryonen und die damit verbundene Frage nach dem Beginn des Menschseins ergab als einzelne und starke Kategorie die einer Verhältnisbestimmung: „Der Status ungeborenen Lebens (Embryo) im Verhältnis zum Status geborenen Lebens (Mensch)“. Diese Kategorie ließ sich in Bezug auf fünf EIGENSCHAFTEN und *dimensionale Ausprägungen* entwickeln (Abb. 1).

Abbildung 1: Kategorie „Verhältnisbestimmung“

Kategorie 1:	Der Status ungeborenen Lebens (Embryo) im Verhältnis zum Status geborenen Lebens (Mensch)
Menschsein ist abhängig von BEDINGUNGSFAKTOREN. <i>abhängig – irgendwie abhängig – unabhängig</i>	
Die Verhältnisbestimmung impliziert eine bestimmte Sicht der EMBRYONALENTWICKLUNG. <i>lückenlose Entwicklung als Mensch (kein qualitativer Unterschied) – Entwicklung zum Menschen (es gibt einen qualitativen Unterschied)</i>	
Die Verhältnisbestimmung impliziert die Setzung je unterschiedlicher ZEITPUNKTE für den Beginn des Menschseins. <i>von Beginn an – ab einer gewissen Entwicklungsstufe – ab der Geburt</i>	
Die Verhältnisbestimmung hat Konsequenzen für die HALTUNG ZUR ABTREIBUNG. <i>(moralisch) nicht vertretbar – bedingt vertretbar – (moralisch) vertretbar</i>	
Die Verhältnisbestimmung hat Konsequenzen in der Frage nach LEBENSRECHT. <i>absolut – abhängig von Bedingungen – ab der Geburt</i>	

In einer ersten Eigenschaft diskutieren die SchülerInnen Menschsein in (Un-)Abhängigkeit von Bedingungsfaktoren. Je nachdem, wie die Verhältnisbestimmung ausfällt, d.h. inwiefern der moralische Status ungeborenen Lebens mit dem geborenen Lebens gleichgesetzt wird, ergeben sich weitere Eigenschaften. Zwei davon betreffen die Einschätzung dessen, wie die Entwicklung des Fötus qualitativ zu sehen ist; ebenso Einschätzungen dahingehend, welche Zeitpunkte für den Beginn des Menschseins angesetzt werden können. Zwei weitere Eigenschaften beziehen sich auf Konsequenzen, die sich entsprechend der Verhältnisbestimmung in der Haltung zu Abtreibung und Lebensrecht ergeben: „Ich bin auch der Meinung, dass Menschenleben ab der Zellverschmelzung beginnt, und ab diesem Zeitpunkt hat es ein Recht auf Leben.“

Sämtliche Ergebnisse dieses Inhaltsbereiches sind auf Folie dessen zu lesen, dass die Frage nach dem Moralstatus des Embryos noch unabhängig von einer möglichen

Behinderung diskutiert wird. Dabei zeigt sich, dass die Denk- und Empfindungsfähigkeit ein zentrales Konzept in der Argumentation darstellt, hier am Beispiel der Bedingungsfaktoren für Menschsein in Abhängigkeit solcher Faktoren: „Stimmt schon, ein Kind ist erst nach 8 Monaten fertig. Zellhäufchen empfinden keinen Schmerz.“; andererseits als Plädoyer für eine Unabhängigkeit von Bedingungen: „Es fühlt vielleicht noch nichts und kann auch nicht denken, aber es ist schon ein Mensch.“

3.2 Zur Wahrnehmung von Behinderung

Im zweiten Inhaltsbereich konnten vier weitere Kategorien zur Wahrnehmung von Behinderung identifiziert werden. In ihren Stellungnahmen zu den Aussagen betroffener Personen bzw. Personengruppen zum Umgang mit Behinderung nähern sich die Zehntklässler der Tatsache, dass es behinderte Menschen gibt, unter drei Betrachtungsperspektiven: Neben grundsätzlichen Überlegungen zum Vorhandensein behinderten Lebens stellten sich Fragen des Umgangs damit sowohl aus der Perspektive Behinderter als auch Nicht-Behinderter.

Entsprechend war ein aus drei Kategorien bestehender Kategorienstrang „Behinderung postnatal“ zu identifizieren (Abb. 2): Die Existenz behinderten Lebens wurde reflektiert hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Berechtigung, der Schuldfrage und schließlich der Konsequenzen, insofern sie zur Disposition gestellt wird (Kategorie 2). In Form einer Perspektivenübernahme wurde in einer weiteren Kategorie aus der Sicht behinderter Menschen deren Umgang mit Behinderung thematisiert hinsichtlich der Aspekte Selbstverständnis und Lebensqualität sowie im Blick auf sich ergebende Implikationen in der Begegnung mit nicht-behinderten Menschen (Kategorie 3). Schließlich stellten die SchülerInnen Überlegungen an, wie denn der Umgang mit (einem) behinderten Menschen angemessen gestaltet werden kann. Dieser Umgang wurde aus der Perspektive Nicht-Behinderter auf einer Metaebene im Blick auf Akzeptanz, Perspektivenübernahme und Unterstützung sowie auf einer konkreten Ebene hinsichtlich belastender bzw. bereichernder Momente reflektiert (Kategorie 4).

Exemplarisch kann am Beispiel der Kategorie 2 gezeigt werden, dass sich diejenigen SchülerInnen, die ein unbedingtes Lebensrecht und/oder Aspekte einer Gleichheit nicht einzuräumen bereit sind, von der Frage nach der Berechtigung behinderten Lebens insbesondere dort herausgefordert sehen, wo sie mit realer Behinderung konfrontiert sind. An eben dieser Schnittstelle wird die Differenz zwischen prä- und postnataler Behinderung erstmals augenfällig und vermag als Diskrepanz zwischen fötaler und realer Behinderung identifiziert zu werden. Zwar ist die Behinderung eines Fötus gleichermaßen real, hat aber in der Wahrnehmung der SchülerInnen einen anderen Stellenwert – sie scheint ungleich weniger faktisch, fassbar und insgesamt „beziehungslos“. Im Gegensatz dazu sind behinderte Menschen erlebbar existent, also „beziehungsfähig“, und ihr Da-Sein zieht die Auseinandersetzung um ihre Da-Seins-Berechtigung nach sich. In eher neutralen Konzepten wird Behinderung dabei als Ausdruck von Vielfalt gesehen und das Dasein behinderter Menschen als Ausdruck von Zugehörigkeit formuliert:

„Nein, es sollte doch auch unterschiedliche Menschen geben, sonst ist es doch langweilig.“/„Diese Aussage stimmt nicht, denn behinderte Menschen gehören genauso dazu wie gesunde Menschen.“/„Denn irgendwie krank sein bedeutet nicht schlechter sein.“

Abbildung 2: Kategoriensystem Behinderung_postnatal

Kategorie 2: Vorhandensein behinderten Lebens	
URSACHEN (Woher kommt es?)	<i>Schicksal (fatalistische Deutung) – Risiko (spielerische Deutung) – Ursache (rationale Deutung)</i>
BERECHTIGUNG (Darf es sein/bleiben?)	<i>grundsätzliches (unbedingtes) Lebensrecht – Gleichheit – Da-Seins-Berechtigung – keine Daseinsberechtigung</i>
SCHULDFRAGE (Wer hat Schuld daran?)	<i>unverschuldet – z.T. verschuldet</i>
DISPOSITION	<i>als Frage aufgeworfen – konsequent zu Ende gedacht</i>
Kategorie 3: Leben als Behinderter/Umgang mit Behinderung	
SELBSTVERSTÄNDNIS	<i>selbstbewusst – nicht selbstbewusst</i>
LEBENSQUALITÄT	<i>eingeschränkt – normal (vergleichbar) – (individuell) hoch</i>
IMPLIKATIONEN (bzgl. der Alltagsbewältigung/der Begegnung mit Nicht-Behinderten)	<i>Rechte – Grenzen – Pflichten</i>
Kategorie 4: Umgang mit (einem) behinderten Menschen	
METAEBENE	<i>Akzeptanz & Respekt – Empathie & Perspektivenübernahme – aktive Unterstützung</i>
KONKRETE EBENE	<i>Belastung – denkbare Möglichkeit – Bereicherung</i>

Eher positiv akzentuierte Konzepte benennen die Berechtigung zunächst ganz allgemein: „Ich finde, er hat auch ein Recht, auf der Welt zu sein.“ Des Weiteren wird auf die Chance eines bereits eingeräumten Lebensrechts verwiesen: „Nein, dieses Kind hat genauso ein[en] Platz auf dieser Welt bekommen, wie jeder andere Mensch auch. Ich denke, wenn dieses Kind schon auf der Welt ist, hat es seinen Platz und wird nicht einfach ohne weiteres ‚entfernt‘.“ Die negativ konnotierten Konzepte liegen indes alle auf der argumentativen Linie einer Duldung dessen, was nicht mehr zu verhindern ist: „Klar, jetzt ist er auf der Welt, also muss man ihn ja akzeptieren, alles andere wäre unmenschlich.“ „Eigentlich richtig, wenn man in einer Zeit geboren wurde, wo es technisch noch nicht möglich war, Behinderungen zu vermeiden, aber trotzdem eine Belastung für die Gesellschaft.“

Jene Diskrepanz zwischen prä- und postnataler Behinderung zeigt sich fortfolgend auch in Kategorie 5. In deutlicher Unterscheidung zum identifizierten Kategorienstrang „Behinderung_postnatal“ zentriert sich der Kategorienstrang „Behinderung_pränatal“ gänzlich um die Entscheidung für oder gegen ein behindertes Kind (Abb. 3).

Abbildung 3: Kategoriensystem Behinderung_pränatal

Kategorie 5:	Entscheidung (pro/contra behindertes Kind)
Die Entscheidung	
... impliziert HANDLUNGSOPTIONEN. <i>Ergebnistendenz pro – Ergebnisoffenheit – Ergebnistendenz contra</i>	
... steht in einem BEGRÜNDUNGSHORIZONT. <i>individuell verortet (Entscheidungsträger) – prinzipiell verortet</i>	
... unterliegt EINFLUSSFAKTOREN. <i>material – sozial – (selbst-)konzeptionell</i> ↳ Subkategorien Sach- und Personkriterien	
... hat KONSEQUENZEN (Bewusstsein). <i>zu bedenken – zu tragen</i>	
... wird BEWERTET. <i>zu verantworten/keine Zumutung – bedingt zu verantworten – Zumutung/nicht zu verantworten</i>	

In einer ersten Kategorieneigenschaft wird die Entscheidung als solche anhand ihrer Handlungsoptionen zu fassen gesucht. Zwei weitere Eigenschaften betreffen den Entscheidungsprozess, insofern denkbare bzw. zu tragende Konsequenzen reflektiert werden und die Entscheidung auf ihre Einflussfaktoren hin geprüft wird. Bei letztgenannter Eigenschaft fällt auf, dass die jeweiligen Ausprägungen keine reinen Kräftepunkte eines Kontinuums darstellen. Sie sind Subkategorien, die als Sach- bzw. Personkriterien noch einmal eigens ausdifferenziert werden. Hierbei haben die Lernenden in erster Linie den Prozess der Entscheidungsfindung vor Augen. Sie gehen der Frage nach, welche Faktoren auf diesen Prozess wie Einfluss nehmen bzw. nehmen können. Anhand von drei Subkategorien werden (selbst-)konzeptionelle Faktoren auf Seiten der Beteiligten (Personkriterien) ebenso reflektiert wie solche, die als soziale und materiale Faktoren den Fallkontext, das Umfeld und die Gegebenheiten betreffen (Sachkriterien) (Abb. 4).

Die materialen Sachkriterien benennen die überschaubaren bis komplexen Rahmenbedingungen, den Grad der Behinderung, der von leicht bis schwer variieren kann sowie das Sachwissen, das gering bis fundiert ausgeprägt sein kann. Die sozialen Sachkriterien betreffen die (nicht) vorhandene Unterstützung, das Beziehungsgefüge, das intakt bzw. nicht intakt sein kann, sowie den Druck, der sich schwach bis stark aufbauen kann. In dieser zweiten Subkategorie der Faktoren, die den Entscheidungsprozess für oder gegen ein behindertes Kind beeinflussen, steht die Frage „Wer hilft?“ bzw. „Wer hilft wie?“ im Vordergrund. Materiale und soziale Faktoren korrelieren für die SchülerInnen insofern,

als soziale Sachkriterien je nach Ausprägung die Komplexität der Rahmenbedingungen dezimieren können.

Abbildung 4: Kategorie 5_pränatal – Subkategorien der Eigenschaft Einflussfaktoren

Die Entscheidung unterliegt EINFLUSSFAKTOREN. <i>material – sozial – (selbst-)konzeptionell</i> ↳ Subkategorien Sach- und Personkriterien	

(1) Sachkriterien material (<i>Was ist Sache?</i>)	
RAHMENBEDINGUNGEN <i>überschaubar – komplex</i>	
GRAD DER BEHINDERUNG <i>leicht – schwer</i>	
STAND DES SACHWISSENS <i>gering – fundiert</i>	
Sachkriterien sozial (<i>Wer hilft wie?</i>)	
UNTERSTÜTZUNG <i>vorhanden – nicht vorhanden</i>	
BEZIEHUNGSGEFÜGE <i>intakt – nicht intakt</i>	
DRUCK <i>stark – schwach</i>	
(2) Personkriterien – (selbst-)konzeptionell (<i>Frage nach dem Bewältigungspotential</i>)	
BELASTBARKEIT, RESSOURCEN	} je stark – schwach
FACHKOMPETENZ	
WISSEN	
VOLITIONALE DURCHSETZUNG	
VERARBEITUNGSPROZESS	
EMOTION	

Die Einflussfaktoren auf Seiten der Betroffenen selbst werden in der dritten Subkategorie als Personkriterien diskutiert, wobei Fragen nach dem Bewältigungspotential konzeptionell bzw. (per Zuschreibung) selbstkonzeptionell zu beantworten gesucht und Zukunftsperspektiven ausgelotet werden. Jedes Personkriterium kann auf Seiten der Betroffenen stark bis schwach ausgeprägt sein, und die Logik der Schülerargumentation lautet: je stärker ausgeprägt ein Personkriterium ist, desto wahrscheinlicher fällt die Entscheidung für ein behindertes Kind. Innerhalb der Schülerstatements werden im Blick auf die betroffenen Mütter/Eltern zumeist mehrere Personkriterien zusammengedacht, beispielsweise Belastbarkeit, Ressourcen und Fachkompetenz; (Sach-)Wissen und volitionale Durchsetzung oder auch der Verarbeitungsprozess als solcher und die damit einhergehenden Emotionen der Beteiligten: „Das sehe ich genauso! Man kann nur ein behindertes Kind erziehen, wenn man die Kraft, den Mut und vor allem Liebe für das Kind hat. Das Kind darf nicht vernachlässigt werden.“/„Ich denke, diese Aussage ist nicht immer in Ordnung. Manch eine Mutter liebt ihr Kind so wie es ist, egal ob behindert, krank oder gesund. Und wenn diese Mutter auch dazu bereit ist, das Kind zu pflegen, ist es völlig richtig, das Kind zu bekommen.“

Dass die Entscheidung für oder gegen ein behindertes Kind in irgendeiner Art und Weise auch verantwortet werden muss, erörtern die SchülerInnen in den verbleibenden beiden Eigenschaften dieser fünften Kategorie – zum einen im Blick auf denkbare, individuell oder prinzipiell verortete Begründungen, auf deren Basis die Entscheidung gefällt wird, und zum anderen, indem sie Bewertungen „zwischen Verantwortung und Zumutung“ vornehmen. Eine definitive Zumutung wird anhand der Konzepte „Gesundheitszustand“ und „Kosten“ konstatiert: „Wenn man voraussieht, dass das Kind so krank sein wird und es trotzdem zur Welt bringt, finde ich, ist es eine Zumutung! (...)“

Dem als Konsequenz genannten „Mehr“ an Aufgaben entspricht in der Bewertung ein „Mehr“ an Verantwortung: „Falsch! Warum sollten Eltern keiner Verantwortung gerecht werden, wenn sie ein behindertes Kind zur Welt bringen? Dadurch haben sie noch viel mehr Verantwortung. Man muss erst mal selbst damit klar kommen, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen.“

4. Identifizierte Kategorien & zentrales Phänomen im Zusammenhangsmodell

Der Vergleich der beiden im Fragebogen eruierten Inhaltsbereiche ergibt nun, dass sich die Lernenden nicht nur einer Verhältnisbestimmung des ungeborenen, pränatalen zum geborenen, postnatalen Leben (Kategorie 1) widmen, sondern dieses Verhältnis noch einmal eigens fokussieren auf die Bedingung pränatale Behinderung (Kategorie 5) bzw. postnatale Behinderung (Kategorien 2-4). Für die bioethische Urteilsbildung der SchülerInnen hat dies Konsequenzen hinsichtlich der Gewähr von Lebensrecht, das angesichts pränatal diagnostizierter Behinderung nur noch bedingt gewährt wird. In der Datenanalyse eröffnete sich hier im letzten Schritt des selektiven Kodierens ein Zusammenhangsmodell, das die Geburt eines Menschen als „Wasserscheide“ zum zentralen Phänomen, also zur Kernkategorie integriert (Abb. 5).

Als ausschlaggebender Faktor erweist sich die Denk- und Empfindungsfähigkeit, insofern sie als variierender Kontext zu identifizieren ist: Für Inhaltsbereich 1 steht die Denk- und Empfindungsfähigkeit des Fötus in Unabhängigkeit von Behinderung als mangelhaft oder mangelnd zur Diskussion. Hier werden die (wissenschaftlichen) Aussagen zu den defizitären embryonalen Fähigkeiten als ein unsicheres Wissen entweder ignoriert, akzeptiert oder aber in Frage gestellt („man weiß ja nicht sicher, ob“, „es ist nicht wissenschaftlich erwiesen, dass“). In Konsequenz aber überwiegt auf Seiten derjenigen SchülerInnen, die die Verhältnisbestimmung Embryo = Mensch setzen, trotz möglicherweise eingeschränkter Denk- und Empfindungsfähigkeit das Recht auf Leben.

Dieser Umgang verändert sich noch einmal entscheidend im Inhaltsbereich 2, weil jetzt die Diagnoseergebnisse des Arztes das Wissen darstellen, mit dem umzugehen ist. Im Fall einer definitiv diagnostizierten Behinderung gehen die SchülerInnen im Unterricht davon aus, dass sich mangelnde Denk- und Empfindungsfähigkeit v.a. in eingeschränkten Sinnesfunktionen äußert. In ihren Fall- und Dilemmapräsentationen ist ferner festzustellen, dass einige dieses Wissen auch dort als ein „sicheres“ rekonstruieren, wo es um Wahrscheinlichkeiten oder Vermutungen geht. Die Konsequenz, die aus diesem Wissen im Blick auf die Haltung zum Fötus, zu dessen Lebensschutz und Lebensrecht gezogen wird, ist beide Male dieselbe: die als definitiv erachteten Einschränkungen werden jetzt zur Voraussetzung bzw. Bedingung.

In Konsequenz sind Identität, Kontinuität und Potentialität des Fötus in ihrer Selbstverständlichkeit in Frage gestellt; zu diskutieren ist die Entscheidung pro/contra behindertes Kind (Kategorie 5) mit entsprechenden Handlungsoptionen. Für die Gewähr von

Lebensrecht und die Bewertung der Konsequenzen (in Kategorie 5) ergibt sich folgende Situation: Wo die Verhältnisbestimmung (in Kategorie 1) Embryo $\neq$ Mensch lautete, steht das Lebensrecht nun unbedingt in Frage, und eine Abtreibung gilt als vertretbar, wenn nicht sogar geboten. Wo die Verhältnisbestimmung (in Kategorie 1) Embryo = Mensch lautete, ist das Lebensrecht theoretisch noch immer gegeben, wird aber praktisch insofern eingeschränkt, als Abtreibung nun als bedingt vertretbar und/oder verständlich gilt.

Im Prozess der Abwägung von Handlungsoptionen wird zugestanden, dass Identität ggf. ausgebildet werden kann (vgl. die Eigenschaften „Selbstverständnis“ und „Lebensqualität“ in Kategorie 3). Im Begründungshorizont (Kategorie 3) kommen Beziehungsaspekte zum Tragen („Kommt drauf an, wie lange das Kind schon im Bauch war.“) und es greifen erneut Personkriterien („Das weiß die Frau im Voraus.“, „Die Mutter liebt ja ihr Kind.“) sowie Sachkriterien („Diese Aussage finde ich ok! Weil sonst würde die Frau vielleicht ohne den anderen Weg zu sehen abtreiben und danach bereuen. Sie sollte erst einmal richtig von Fachärzten und Spezialisten beraten werden; vielleicht lohnt es sich ja, nicht abzutreiben.“)

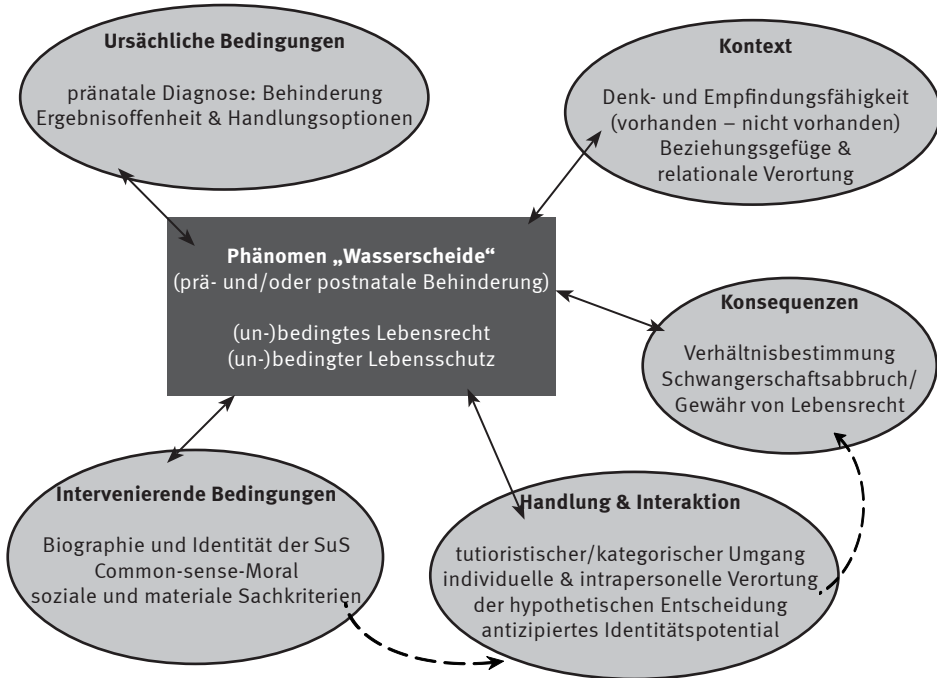
Das abschließende Zusammenhangsmodell beinhaltet nun sowohl die Einstellung der Lernenden selbst als auch ihre Handlungszuschreibung im Blick auf die Betroffenen. Diese Zuschreibung fällt jeweils unterschiedlich aus und ist zunächst abhängig davon, ob die einzelnen SchülerInnen ein vermeintlich sicheres pränataldiagnostisches Wissen als ein unsicheres wahrnehmen. Von Bedeutung ist dann, ob sie ihren tutoristischen bzw. kategorischen Umgang mit unsicherem Wissen in Inhaltsbereich 1 übertragen auf den Umgang mit „sicherem“ Wissen in Inhaltsbereich 2, oder ob sie ihre Argumentationsstrategie variieren.

Die Handlungszuschreibung ist ferner davon abhängig, welches Identitätspotential die SchülerInnen für behinderte Menschen antizipieren, wobei sich eine zunehmende Akzeptanz behinderter Menschen bei gleichzeitiger Zunahme vorgeburtlicher Selektion gerade nicht ausschließen (s.u.) und zur Ausbildung des Phänomens „Wasserscheide“ beitragen.

Diese durchgängig nachzuzeichnende Diskrepanz in der Argumentation bzgl. fötaler Behinderung einerseits und sichtbar existierender Behinderung andererseits mag dabei logisch inkonsistent sein, zeigt sich aber als kohärent hinsichtlich empirischer Befunde zu den gesellschaftlichen Folgen der Pränataldiagnostik, insofern auch hier „der Umgang mit ungeborenem Leben nicht zum Modell für den Umgang mit geborenem Leben wird. Offenbar ist die Geburt eines Menschen nicht nur nach dem Gesetz, sondern auch im Bewusstsein der Bevölkerung so etwas wie eine moralische Wasserscheide. Wer geboren ist, hat uneingeschränkt Anspruch auf Achtung seiner Würde und Schutz seines Lebens und kann nicht Objekt einer Selektion sein.“ (van den Daele 2005: 238). Für die Wertungen behinderten Lebens in modernen Gesellschaften gibt es also eine Art Wendepunkt, der „durch das Kriterium definiert [wird], ob ein Mensch mit Behinderungen schon als lebendige Person auf dieser Welt existiert oder noch nicht.

Wenn Behinderte erst einmal da sind, werden sie akzeptiert und in ihrem Lebensrecht geachtet.“ (Wocken 2000: 302).

Abbildung 5: Phänomen „Wasserscheide“ – Zusammenhangsmodell



5. Resümierende Perspektiven

Wenn eingangs die Frage aufgeworfen wurde, welche Schwierigkeiten sich für schulische Bildungsprozesse ergeben und welchen Beitrag die fachdidaktische Unterrichtsforschung im Prozess dieser Klärung zu leisten vermag, so liegt mit dieser Studie ein Beitrag zur differenzierten Wahrnehmung von Schülerperspektiven am Beispiel bioethischer Urteilsbildung vor. Als äußerst fruchtbar und für weitere Untersuchungen empfehlenswert hat sich in methodischer Hinsicht die konsequente Anwendung der Grounded Theory erwiesen – insbesondere die im Vorgang des offenen Kodierens beginnende konsequente Dimensionalisierung der Eigenschaften –, wobei Erträge in mehrfacher Hinsicht zu konstatieren sind: Zum einen zeichnen die je Kategorien und Eigenschaften ermittelten Dimensionen ein klares Bild der vorhandenen Heterogenitäten. Datenbasiert kann aufgezeigt werden, in welcher Breite innerhalb einer Lerngruppe gedacht wird und wie unterschiedlich die einzelnen Lernenden Inhalte rezipieren und weiter verarbeiten. Damit ist zugleich die Herausforderung unterstrichen, vor der Lehrkräfte

in der realen Unterrichtssituation stehen. Sie haben jene Palette an Meinungen, Sach- und Wertedimensionen auszuhalten, aufzugreifen und didaktisch fruchtbar zu machen, wobei sich die Strukturen subjektiver Urteile und insbesondere deren Normativität auf Seiten Einzelner auch jenseits ethisch intendierter Relevanz bewegen können. Vor dem Hintergrund der eruierten Bandbreite an Meinungen und Perspektiven als einer ganz wesentlichen didaktischen Herausforderung dürfte deshalb die Kenntnis dessen dem „Ziel einer verbesserten Handlungsfähigkeit der Akteure im Untersuchungsbereich“ (Strübing 2004: 81) auf Seiten der Lehrkräfte förderlich sein.

Insbesondere in den Kategorien zum zweiten Inhaltsbereich zeigen sich zum zweiten unterschiedliche perspektivische Annäherungen der Lernenden; so beispielsweise im Recht des Behinderten auf Zumutung auf der Basis seiner nicht-verschuldeten Behinderung bzw. umgekehrt dessen aktive Unterstützung von Seiten der Nicht-Behinderten. Zum dritten ergibt die konsequent induktive Erhebung der Schülerperspektiven schließlich Aufschluss über Veränderung und Lernzuwachs, der unter quantitativer Lesart gar nicht in Erscheinung treten bzw. unter deduktiver Analyse lediglich Bekanntes bestätigen könnte.

Zugleich ist damit weiterführender Forschungsbedarf markiert. Er betrifft einerseits die Frage nach dem ethik-fachwissenschaftlichen Niveau bzgl. der konkreten Urteilsbildung. Dabei sprechen die Ergebnisse zum jetzigen Zeitpunkt für eine Fortsetzung *qualitativer* Forschungsarbeiten. Zwar haben diese Studie und jüngere Untersuchungen (Weidenbach 2005; Reitschert 2009) die Mahnung ernst genommen, Vorläuferarbeiten seien zu stark an den Fachwissenschaften orientiert auf Kosten einer Schülerorientierung und Forschung gerade in der Sekundarstufe I. Die Besonderheiten einer bioethischen Urteilsbildung sind damit für diese Altersgruppe in mehrfacher Hinsicht dokumentiert (Kategorien, Argumentationsstrategien, Bewertungsstrukturen, die Rolle von Emotionen). Zugleich lassen die Befunde anfragen, wie ethisches Fachwissen didaktisch beantwortet und altersadäquat zu vermitteln ist. Zu prüfen wäre die „Rechtmäßigkeit“ und Realisierbarkeit bestehender Anforderungen in Modellen zur Urteilsbildung und Bewertungskompetenz (vgl. z.B. Reitschert 2007: 38) beispielsweise anhand eines Settings mit Varianz in der Verwendung von ethischen Theorien und Fachvokabular. Auf dieser Basis ließen sich möglicherweise (altersadäquat re-)formulierte Niveaunkonkretisierungen erschließen und/oder wäre ein Beitrag zur Präzisierung der Begriffe Urteils-, Argumentations- und Bewertungskompetenz geleistet. Ferner fehlen Detailkenntnisse, wo genau die bioethischen Urteilsdifferenzen von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II liegen.

Weiterführender Forschungsbedarf betrifft zum zweiten und in dezidiert inhaltlicher Hinsicht die Implikationen für das Themenfeld Bioethik. Wollte man auf der Basis der vorgestellten Kategorien im Sinne eines theoretischen Samplings weiter verfahren, so wäre in einer Folgeuntersuchung die Wasserscheide als solche zu thematisieren und die SchülerInnen könnten gezielt zur Diskrepanz zwischen prä- und postnataler Behinderung befragt werden. Ein Lebensrecht in Abhängigkeit von Menschenwürde stellt bleibend die Frage nach dem Moralstatus und wird auch in anderen bioethischen

Auseinandersetzungen thematisiert. Ähnlich gelagerte Forschungen im Themenfeld Bioethik ließen sich auch zu den Inhaltsgegenständen Sterbehilfe oder Organtransplantation durchführen. Sowohl was den Wunsch nach Sterbehilfe als auch deren Ausführung anbelangt, wäre als zu prüfende Hypothese von Interesse, inwiefern sich hier die Wasserscheide prä-/postnatale Behinderung gleichsam analog abbilden lässt hinsichtlich junge/alte Erkrankte, weil hochbetagten Menschen möglicherweise ein anderer (Moral-)Status zuerkannt wird als solchen, die „ihr Leben noch vor sich haben“ oder mittendrin stehen. In diesem Zusammenhang wäre von Interesse, inwiefern Aussagen über den Zustand – insbesondere über die eingeschränkte Denk- und Empfindungsfähigkeit – von irreversibel komatösen bzw. generell von komatösen Patienten ähnlich wissenschaftskritisch eingeschätzt werden wie Aussagen über die mangelnde Denk- und Empfindungsfähigkeit eines Fötus.

Und nicht zuletzt erscheint eine Verschränkung der fachdidaktischen Forschungsaktivitäten im Themenfeld Bioethik – gerade im Blick auf die aktuellen Herausforderungen einer kompetenzorientierten Planung von Lehr-Lernprozessen *und* der (Weiter-)Entwicklung von Modellen ethischer Urteilsbildung – als gleichermaßen gewinnbringende wie herausfordernde Aufgabe. Zu prüfen wäre, inwiefern sich die im Rahmen fachdidaktischer Unterrichtsforschung notwendig vorzunehmenden domänenspezifischen Konkretisierungen zugunsten interdisziplinärer Forschungsanlagen aufbrechen ließe, zumal Bioethik bereits als „Ansatzpunkt fächerverbindenden Lernens“ (Schmid 2009) ausgewiesen ist.

Autorenangaben

Dr. Monika E. Fuchs
Georg-August-Universität Göttingen
Theologischen Fakultät der
monika.fuchs@theologie.uni-goettingen.de

Literatur

- Bender, W. (1995): Ethische Urteilsbildung als fachdidaktisches Prinzip. In: Ethik und Unterricht, 1, S. 8-11.
- Bögeholz, S./Höble, C./Langlet, J./Sander, E./Schlüter, K. (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, S. 89-115.
- Bohlken, E./Peetz, S. (Hrsg.) (2007): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Büttner, G. (Hrsg.) (2006): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart: Calwer.
- Fuchs, M. E. (2009): Empirische und didaktische Perspektiven bioethischen Lernens im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 8, 1, S. 80-90.

- Fuchs, M. E. (2010): Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Bd. 43. Göttingen: V&R unipress.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, S. 867-888.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höble, C. (2001): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik. München: Studien Verlag.
- Knoepffler, N. (2007): Prinzipien und Regeln der Bioethik. Überlegungen zu einem integrativen Rahmenmodell bioethischer Urteilsbildung. In: Bohlken, E./Peetz, S. (Hrsg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 151-172.
- Kuld, L. (2003): Nicht Gott, die Natur! Schöpfungsverständnis und Bioethik im Religionsunterricht. In: Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht, Themenheft Bioethik, 3, S. 98-101.
- Kuld, L./Schmid, B. (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer.
- Mendl, H. (2005) (Hrsg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Band 1. Münster: Lit Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan für die Realschule 2004. <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/> [Zugriff: 10.02.2011]
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10, Naturwissenschaften. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_nws_07_nib.pdf [Zugriff: 10.02.2011]
- Obst, G. (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reitschert, K. (2007): Bioethisches Schülerurteil im Spannungsfeld von Biologie, Philosophie und Religion – Ein Problemaufriss am Beispiel der Präimplantationsdiagnostik. In: Aufbrüche. Hausnachrichten des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, 14, 2, S. 33-40.
- Reitschert, K. (2009): Ethisches Bewerten im Biologieunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe I. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Reitschert, K./Langlet, J./Höble, C./Mittelsten-Scheid, N./Schlüter, K. (2007): Dimensionen Ethischer Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, 60, 1, S. 43-50.
- Rothgangel, M./Saup, J. (2003): Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht. In: Fischer, D./Elsenbast, V./Schöll, A. (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen, Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster: Waxmann, S. 85-102.
- Runtenberg, Ch. (2001): Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik. Freiburg i. Br.: Alber-Verlag.
- Schmid, B. (2007): Bioethisches Lernen im Unterricht. Neue didaktische und methodische Ansätze. In: Bohlken, E./Peetz, S. (Hrsg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 173-199.
- Schmid, B. (2009): Bioethik als Ansatzpunkt fächerverbindenden Lernens. In: Manz, U./Schmid, B. (Hrsg.): Bioethik in der Schule. Grundlagen und Gestaltungsformen. Münster: Waxmann, S. 19-37.

- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Reihe Qualitative Sozialforschung, Bd. 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tödt, H.-E. (1988): *Perspektiven theologischer Ethik*. München: Kaiser, S. 21-48. (Neuaufgabe von Ders. (1977). *Versuch zu einer Theorie sittlicher Urteilsfindung*. In: *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 21, S. 81-93.)
- van den Daele, W. (2005): *Empirische Befunde zu den gesellschaftlichen Folgen der Prä-nataldiagnostik: Vorgeburtliche Selektion und Auswirkungen auf die Lage behinderter Menschen*. In: *Europäische Akademie, Graue Reihe 38, Themenheft Recht und Ethik in der Präimplantationsdiagnostik*, S: 206-254. http://www.ea-aw.de/fileadmin/downloads/Graue_Reihe/GR_38_Praeimplantationsdiagnostik_072005.pdf [Zugriff: 28.02.2011]
- Weidenbach, M. (2005): *Emotionen in moralischen Urteilsbildungsprozessen. Reflexion moralischer Intuition und Anerkennung subjektiver Prioritäten in Schülerurteilen zur Bioethik – ein biologiedidaktisches Konzept*. Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 24, Hamburg: Verlag Dr. Kováč.
- Wocken, H. (2000): *Der Zeitgeist: Behindertenfeindlich? Einstellungen zu Behinderten zur Jahrtausendwende*. In: Albert, F./Hinz, A./Moser, V. (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik*. Neuwied: Luchterhand, S. 263-306.