

Empirische und didaktische Perspektiven bioethischen Lernens im Religionsunterricht

von
Monika E. Fuchs

Abstract

Bioethisches Lernen in Schule und Unterricht ist ein gleichermaßen notwendiges wie schwieriges Geschäft und stellt Lehrende wie Lernende vor besondere Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines empirischen Unterrichtsforschungsprojektes an der Georg-August-Universität Göttingen Prozesse bioethischen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe I untersucht. Im Zentrum der qualitativen Studie stand die Frage nach Konzepten und Kategorien bioethischen Urteilens aus Schülersicht. Der vorliegende Artikel stellt Konzeption und ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchung vor.

1. Annäherungen

1.1. Bioethisches Lernen als empirisches Forschungsfeld

Bioethik ist – spätestens und insbesondere seit der Etablierung neuer Bildungspläne – Gegenstand schulischen Lernens.¹ Die in diesem Zusammenhang formulierten und zum Teil postulierten Anforderungen an die Lernenden hinsichtlich Urteils- und Bewertungskompetenz bedürfen einer begleitenden empirischen Überprüfung und Fundierung.² Während bisherige Forschungsarbeiten eine deutliche Akzentsetzung hinsichtlich ethischer Reflexionsfähigkeit auf einem hohen fachwissenschaftlichen Niveau aufweisen,³ die fächerübergreifende sowie die Schülerperspektive indes nicht in zureichendem Maße Berücksichtigung fanden,⁴ widmen sich jüngere Arbeiten den Anforderungen bioethischen Lernens insbesondere in der Sekundarstufe I.⁵

¹ Vgl. exemplarisch die Verortung bioethischer Inhalte im Religionsunterricht beider Konfessionen im Bildungsplan der Realschule Klasse 10, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 29-42 sowie das Niedersächsische Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10 zum Kompetenzbereich Bewertung; Niedersächsisches Kultusministerium 2008, bes. 71 und 78.

² Insbesondere in der Biologiedidaktik hat die Formulierung von Bildungsstandards zu entsprechendem Handlungsbedarf geführt (vgl. KMK 2004, bes. 6ff.). Mit dem Ziel einer Ausdifferenzierung der durch die KMK-Beschlüsse gefassten Kompetenzbereiche wird derzeit an der Konzeption eines Strukturmodells zur Bewertungskompetenz für bioethische Kontexte gearbeitet, vgl. REITSCHERT / HÖBLE 2007, 52. Ausführlicher dargestellt bei REITSCHERT u.a. 2007; siehe auch REITSCHERT 2008.

³ Im Zentrum der (bio-)ethikdidaktischen Theoriebildung steht die Konzeption und Entwicklung von Modellen ethischer Urteilsbildung (vgl. exemplarisch TÖDT 1988, BENDER 1995 sowie bes. BÖGEHOLZ u.a. 2004), wobei dem Ansatz ethischer Reflexion ein hoher didaktischer Stellenwert zukommt.

⁴ Im Anschluss an SCHMID 2007, 178f. ist den Arbeiten von HÖBLE und RUNTENBERG (beide 2001) gemein, „dass sie den Unterricht der gymnasialen Oberstufe betreffen; insofern spiegeln sie den fachwissenschaftlichen Trend neuerer Konzeptionen (...). Die spezifische Lebenswelt der Sekundarstufe I, geschweige denn der Primarstufe, wird dabei nicht erfasst. (...) die didaktischen Fragestellungen [bleiben] so stark in den biowissenschaftlichen und philosophischen Horizont eingebunden, dass der Lebenskontext von Schülerinnen und Schülern demgegenüber zurücktritt. (...) In einer so konzipierten Didaktik (...) ist der Lehrer ohne Zweifel ‚Anwalt der Sache‘, ob sie nun als biologische Fachwissenschaft oder als ethischer Reflexionsprozess gefasst wird, die Anwaltsfunktion gegenüber den Interessen der Schülerinnen und Schüler wird jedoch nicht in gleicher Intensität ausgefüllt“.

⁵ KULD 2003, 98 markiert die besonderen Herausforderungen dieser Altersgruppe vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien zur Weltbildentwicklung: „Neben der Aufbereitung biologischer Sachverhalte und ihrer schöpfungstheologischen und ethischen Reflexion steht die zunächst schlicht

Intendiert ist, unter einem qualitativ-empirischen Zugriff Wissen über die Praxis⁶ bereitzustellen und auf diese Weise die Entwicklung bioethik-didaktischer Konzepte auch subjektorientiert fundieren zu können. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen zur Erfassung der Struktur von Bewertungskompetenz, zur Rolle von Emotion und Intuition in moralischen Urteilsbildungsprozessen sowie die fortfolgend dokumentierte Studie zu Konzepten und Kategorien bioethischen Urteilens aus Schülersicht.⁷ Das dezidierte Einholen der Schülerperspektive impliziert wiederum, sowohl die Bedingungen auf Seiten der Lernenden als auch den Kontext des Lehr-Lernprozesses zu reflektieren.⁸ Zu prüfen ist schließlich auch, was denn Bioethik als Lerngegenstand mit sich bringt.

1.2. Bioethisches Lernen als didaktisches Handlungsfeld

Erste Elemente bioethischen Lernens eröffnet der Blick auf den bioethischen Diskurs in Politik und Gesellschaft. Im Zentrum jener Diskussion stehen rasant fortschreitende technische, medizinische und biotechnologische Entwicklungen. Sie stellen vor die Notwendigkeit und zugleich vor die Schwierigkeit der Beurteilung von Handeln angesichts völlig neuer Handlungsoptionen und dilemmatischer Handlungsalternativen, für die es keine brauchbaren, konsensbestätigten Normen mehr zu geben scheint. Die Auseinandersetzung spielt sich dabei häufig auf unterschiedlichen Ebenen ab, insofern sowohl der gesellschaftliche Diskurs als auch die individuell zu verantwortende Entscheidung zu bedenken sind.

Damit wird augenscheinlich, dass sich auch die bioethische Urteilsbildung auf mehrere Ebenen bezieht. Sie betrifft Sachwissen über den Stand der biotechnologischen Möglichkeiten, Kriterien dafür, was gemacht werden darf oder soll, und sie tangiert zudem Einstellungsfragen – insbesondere dort, wo es um Haltungen zu Leben, zu Krankheit oder Gesundheit geht. Es ergeben sich pädagogische und didaktische Herausforderungen in dreierlei Hinsicht:

Erstens stellt Bioethik einen äußerst komplexen Unterrichtsgegenstand dar. Zu fragen ist, welche Inhalte sich für eine exemplarische Behandlung bioethischer Dilemmata im Unterricht eignen. Die genannten Ebenen machen bioethische Urteilsbildung zweitens zu einem Lernprozess zwischen Wissenserwerb und Einstellungsveränderung. Eine domänenspezifische Konkretisierung bioethischen Lernens im Religionsunterricht erfordert hier die Berücksichtigung insbesondere anthropologischer Grundperspektiven. D.h. eine religionspädagogisch intendierte ist zugleich eine theologisch reflektierte Bioethik, die nicht nur Handeln, sondern auch Menschsein angefragt sieht und Urteilsfähigkeit als Teil der Subjektwerdung versteht. Gleichwohl ist aus der Perspektive der Lernenden drittens zu beachten, dass diese

erscheinende Aufgabe, sich die SchülerInnen vorzustellen, die mit diesen Fragestellungen einer Bioethik konfrontiert werden sollen. Vieles wird einfach zu abstrakt sein und zuviel Wissen voraussetzen, also im Unterricht einer Sekundarstufe I einfach nicht vorkommen können.“ Vgl. dazu auch BIEHL / ROTHGANGEL 2006, 199.

⁶ „Die zentrale Forderung an empirische Forschung wird daher auch in Zukunft sein, Hypothesen über die Praxis zu liefern, um über diese aufzuklären, nicht im Sinne unmittelbarer Anwendung, jedoch in der Bereitstellung von Wissen über die Praxis.“ HEIL 2003, 26.

⁷ Vgl. WEIDENBACH 2005, REITSCHERT 2008 sowie FUCHS 2009.

⁸ Vgl. aktuell den Sammelband MANZ / SCHMID 2009, der theoretisch-grundlegende ebenso wie anwendungsbezogene Überlegungen zu „Bioethik in der Schule“ liefert. Hinsichtlich der Bedingungen auf Seiten der Lernenden ist mit BENDER darauf zu verweisen, dass Schule und Unterricht den Prozess ethischer Urteilsbildung aus der Situation beträchtlichen, aber keinesfalls totalen Unerfahreneins in Gang zu bringen versuchen; vgl. BENDER 1995, 10.

Urteilsbildung im Lernort Schule nur hypothetisch-argumentierend vorgenommen werden kann. Hier gilt es zu prüfen, wie eine möglichst lebensnahe Auseinandersetzung mit bioethischen Kontroversen erfolgen kann.

2. Konkrete Zugänge

Im Rahmen des Göttinger Unterrichtsforschungsprojektes „Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht“⁹ wurde auf der Basis dieser Überlegungen sowohl die bioethik-didaktische Rahmung konzipiert (Abb. 1) als auch das empirische Design (Abb. 2) entwickelt. Die Untersuchung wurde durchgeführt an Realschulen des Landes Baden-Württemberg in zwei evangelischen und zwei katholischen Lerngruppen im Unterrichtsfach Religion der 10. Jahrgangsstufe mit insgesamt 76 Schülerinnen und Schülern.

2.1. Bioethik-didaktische Rahmung

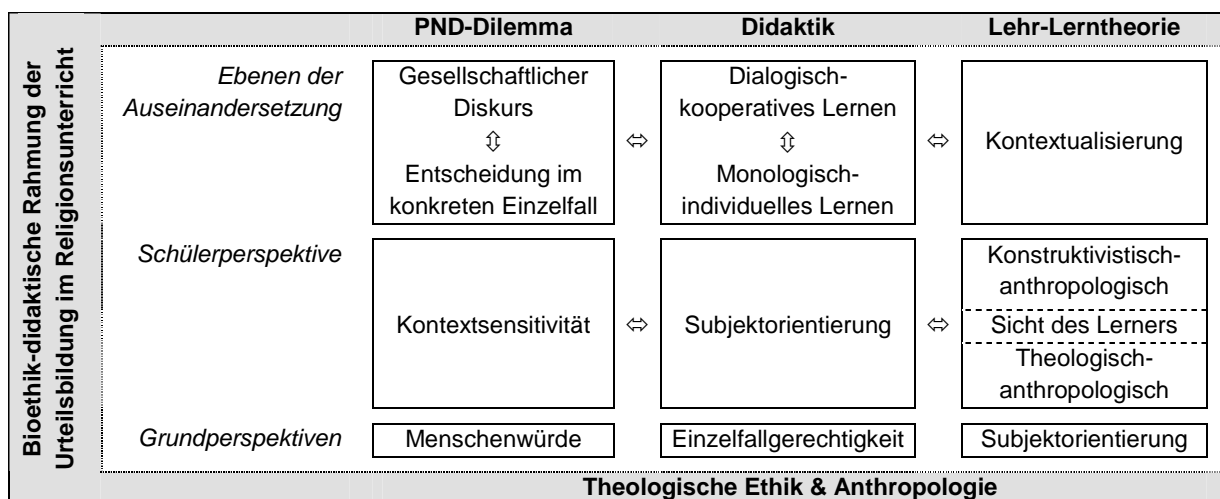


Abb. 1: Bioethik-didaktische Rahmung

Als Unterrichtsinhalt wurden pränataldiagnostische Dilemmata gewählt. Sie stehen exemplarisch für bioethische Fragen zu Lebenswert, Lebensanfang und Lebensende und spiegeln die *Ebenen der Auseinandersetzung* wider. Didaktisch wurden diese Ebenen aufgegriffen und unterrichtlich einerseits umgesetzt als dialogisch-kooperatives Lernen in Gruppen und andererseits als monologisch-individuelles Lernen der Schülerinnen und Schüler. Beiden Lehr-Lernwegen liegt ein kontextualisierter Lernprozess zugrunde, der mittels dilemmatischer Fallgeschichten realisiert wurde. Diese Fallgeschichten waren real (d.h. sie haben sich tatsächlich so ereignet), um trotz der Hypothetizität der Urteilsbildung einen möglichst lebensnahen unterrichtlichen Diskurs initiieren zu können. *Schülerinnen und Schülern* sollte auf diese Weise das Einüben von Kontextsensitivität anstelle undifferenzierter

⁹ Durchgeführt wurde das Unterrichtsforschungsprojekt im interdisziplinären Kontext des DFG-Graduiertenkollegs „Passungsverhältnisse schulischen Lernens – Verstehen und Optimieren“ am Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen (siehe <http://www.psych.uni-goettingen.de/special/grk1195/projekte/i/> [Zugriff: 23.05.2009]). Die Bearbeitung des Projekts erfolgte in Kooperation mit dem Forschungs- und Nachwuchskolleg „Bioethik im Horizont ethischer Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder“ der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Pauschalurteile ermöglicht werden; Subjektorientierung wurde in doppelter Weise gangbar im Blick auf die Lernenden und die real Betroffenen. Theologische Ethik und Anthropologie bildeten schließlich die Basis für die *Grundperspektiven* einer intendierten menschenwürdigen, einzelfallgerechten und eben subjektorientierten Entscheidung.

Neben der Idee einer Kontextualisierung von Lernprozessen war lehr-lerntheoretisch schließlich eine konstruktivistisch-anthropologische Sicht anschlussfähig, die den Lernenden als Konstrukteur seines Lernprozesses sieht. Insbesondere hier ergaben sich noch einmal eigens Konsequenzen für das Forschungsdesign, weil angesichts der Komplexität bioethischer Fragestellungen zu prüfen war, welche Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden hinsichtlich der Verwendung von Denk- und Begründungsmustern eigentlich gegeben sind.¹⁰

2.2. Forschungsmethodischer Zugang und empirisches Design

Das Forschungsdesign wurde als ein doppelerspektivisches konzipiert: Von Interesse waren zum einen Konzeptwechsel im Blick auf bioethisches Lernen; hier wurde gefragt, welche Konzepte und Kategorien bioethischen Urteilens sich durch Erhebung von (Vor-)Wissen und (Vor-)Einstellung im Bereich Pränataldiagnostik unter Schülerinnen und Schülern identifizieren lassen. Von Interesse war zum zweiten die Reflexion des unterrichtlichen Vermittlungsgeschehens; hier war zu prüfen, inwiefern sich hinsichtlich der Entwicklung bioethischer Urteilsbildung begründete Rückschlüsse auf die verwendeten monologisch-individuellen bzw. dialogisch-kooperativen Lehr-Lernstrategien ziehen lassen.

Gewählt wurde ein explorativer Zugang im Pretest, Posttest, Follow-up-Test-Design (Abb. 2). Die Untersuchung wurde als Fragebogenerhebung durchgeführt, wobei der Posttest unmittelbar nach der Intervention und der Follow-up-Test weitere drei Monate später erfolgte. Die zwischen Pre- und Posttest stattfindende Unterrichtseinheit wurde teilnehmend beobachtet und videografiert, so dass das Unterrichtsgeschehen reflektiert und analysiert werden konnte.

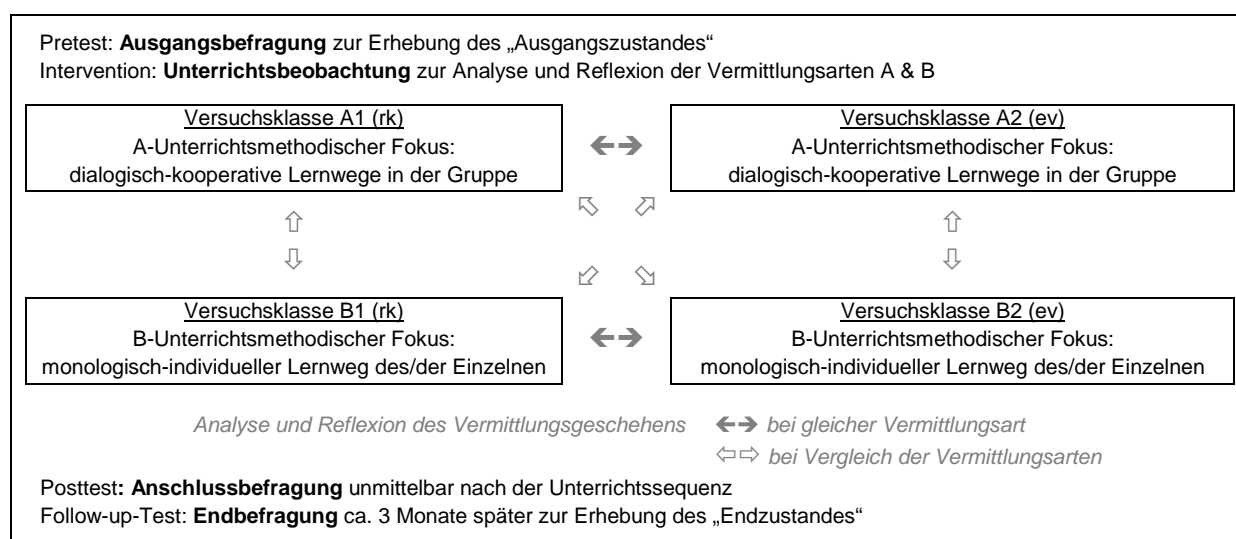


Abb. 2: Das Forschungsdesign

¹⁰ Im Übrigen zeigt sich die Erhebung des „Ausgangszustandes“ der Lernenden als zugleich didaktische Vorgehensweise, die sich – ebenso wie eine Kontextualisierung von Lernprozessen (vgl. Abb. 1) – als äußerst anschlussfähig an aktuell diskutierte Modelle kompetenzorientierten Lehrens und Lernens erweist; vgl. OBST 2008, bes. 136ff.

Diese Anlage des Designs ermöglichte Analysen des Vermittlungsgeschehens bei gleicher Vermittlungsart (Vergleich der Lerngruppen A bzw. der Lerngruppen B) sowie Analysen im Vergleich der Vermittlungsarten (Vergleich der Lerngruppen A mit den Lerngruppen B), und es waren mögliche konfessionsspezifische Differenzen zu ermitteln (Vergleich der Lerngruppen 1 mit den Lerngruppen 2). Angesichts der beiden Forschungsperspektiven – den zu identifizierenden Konzepten und Kategorien einerseits und den lehr-lernstrategisch gleichsam inszenierten Fallvergleichen andererseits – fiel die Entscheidung zugunsten der Grounded Theory (Strauss / Corbin 1996) als methodologischer wie methodischer Grundlage der Datenanalyse.

Im Kontext bioethischer Kontroversen zur Pränataldiagnostik wird insbesondere um den Moralstatus von Embryonen gerungen, zudem stellen sich Fragen der Einstellung zu bzw. des Umgang mit Behinderung noch einmal verstärkt. Vor diesem Hintergrund erfolgten Ausgangs-, Anschluss- und Endbefragung mittels halboffenem Fragebogen, der zwei Inhaltsbereiche umfasste:¹¹ Die Schülerinnen und Schüler wurden zum einen gebeten, sich zum Beginn des Menschseins zu äußern und zum zweiten, ihre Positionen zu je unterschiedlichen Deutungsangeboten im Umgang mit Behinderung zu formulieren.

3. Empirische Befunde

Die Befunde der Studie lassen sich in drei Bereiche strukturieren: Als *inhaltsbereichsbezogene Befunde* konnten mehrere Kategoriensysteme im Blick auf die Frage nach Moralstatus bzw. den Umgang mit Behinderung ermittelt und, damit verbunden, Konzeptwechsel identifiziert werden. *Gruppenspezifische Befunde* ergaben sich hinsichtlich Geschlecht, Konfession und Lerngruppen.¹² Als *prozessbezogene Befunde* konnten erfasst werden: Begründungsmuster und Argumentationsstrategien im Urteilsbildungsprozess, Ebenen von Lernprozessen in der retrospektiven Schülerselbstwahrnehmung (Lernzuwachs, Reflexionsinhalt), das Lehrgesprächsverhalten (Frageverhalten) sowie Rückschlüsse auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien.

Anhand der Explikation einzelner identifizierter Kategoriensysteme sowie eruiert er Rückschlüsse auf die verwendeten dialogisch-kooperativen bzw. monologisch-individuellen Lehr-Lernstrategien werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

3.1. Bereichsspezifische Befunde I: Wahrnehmung von Behinderung

Die Schülerinnen und Schüler waren in der schriftlichen Befragung mit vier Aussagen betroffener Personen bzw. Personengruppen zum Umgang mit Behinderung konfrontiert und wurden aufgefordert, dazu Stellung zu nehmen.¹³

¹¹ Darüber hinaus wurde zu allen drei Messzeitpunkten nach Präferenzen für bestimmte Unterrichtsmethoden gefragt; in Anschluss- und Endbefragung sollten die Lernenden zudem ihren eigenen Reflexionsinhalt und Lernzuwachs im Blick auf die zurückliegende Unterrichtseinheit einschätzen. Vgl. hierzu ausführlich FUCHS 2009.

¹² „Lerngruppen“ meint zum einen die Klassen als solche sowie die je Lerngruppe beschrifteten unterrichtlichen Lehr-Lernwege.

¹³ Die Aussagen waren so gewählt worden, dass sie einen repräsentativen Querschnitt über Diskussion und Gegenstand von Behinderung im Kontext pränataler Diagnostik abbilden.

In ihren Antworten nähern sie sich unter drei Betrachtungsperspektiven der Tatsache, dass es behinderte Menschen gibt. Neben grundsätzlichen Überlegungen zum Vorhandensein behinderten Lebens stellen 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. 3): Die Existenz behinderten Lebens wird reflektiert hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Berechtigung, der Schuldfrage und schließlich der Konsequenzen, insofern sie zur Disposition gestellt wird (Kategorie 1).

In Form einer Perspektivenübernahme wird 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 2).

Schließlich stellen die Lernenden Überlegungen an, wie denn der Umgang mit (einem) behinderten Menschen angemessen gestaltet werden kann. Dieser Umgang wird 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 3).

Kategorie 1: Vorhandensein behinderten Lebens
<p>EIGENSCHAFTEN und deren <i>dimensionale Ausprägungen</i></p> <p>URSACHEN (Woher kommt es?) <i>Schicksal (fatalistische Deutung) – Risiko (spielerische Deutung) – Ursache (rationale Deutung)</i></p> <p>BERECHTIGUNG (Darf es sein/bleiben?) <i>grundsätzliches (unbedingtes) Lebensrecht – Gleichheit – Da-Seins-Berechtigung – keine Daseinsberechtigung</i></p> <p>SCHULDFRAGE (Wer hat Schuld daran?) <i>unverschuldet – z.T. verschuldet</i></p> <p>DISPOSITION <i>als Frage aufgeworfen – konsequent zu Ende gedacht</i></p>
Kategorie 2: Leben als Behinderter / Umgang mit Behinderung
<p>SELBSTVERSTÄNDNIS <i>selbstbewusst – nicht selbstbewusst</i></p> <p>LEBENSQUALITÄT <i>eingeschränkt – normal (vergleichbar) – (individuell) hoch</i></p> <p>IMPLIKATIONEN (bzgl. der Alltagsbewältigung/der Begegnung mit Nicht-Behinderten) <i>Rechte – Grenzen – Pflichten</i></p>
Kategorie 3: Umgang mit (einem) behinderten Menschen
<p>METAEBENE <i>Akzeptanz & Respekt – Empathie & Perspektivenübernahme – aktive Unterstützung</i></p> <p>KONKRETE EBENE <i>Belastung – denkbare Möglichkeit – Bereicherung</i></p>

Abb. 3: Kategoriensystem Behinderung_postnatal

In deutlicher Unterscheidung hierzu liegt der zweite Kategorienstrang „Behinderung_pränatal“, der sich gänzlich um die Entscheidung für oder gegen ein behindertes Kind zentriert (Abb. 4).

Kategorie 4: Entscheidung (pro/contra behindertes Kind)
EIGENSCHAFTEN und deren <i>dimensionale Ausprägungen</i>
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>

Abb. 4: Kategoriensystem Behinderung_prenatal

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 Schülerinnen und Schüler 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).

Materiale Sachkriterien betreffen 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.¹⁴ 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 Lernenden insofern, als soziale Sachkriterien je nach Ausprägung die Komplexität der Rahmenbedingungen dezimieren können.

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

¹⁴ Für die Beschreibung der Eigenschaft „Einflussfaktoren“ gilt darüber hinaus, dass sich die Lernenden selbst nicht in den Dimensionen verorten lassen. Stattdessen wird in ihrer Argumentation die jeweilige dimensionale Ausprägung zum entscheidenden Faktor, wie sich am „Grad der Behinderung“ exemplarisch zeigen lässt: „(...) Jeder hat das Recht auf Leben. Natürlich kommt es drauf an, wie hoch die Krankheit sein wird, aber in der Regel finde ich es dumm. Denn wenn man ein Kind abtreibt, nur weil man weiß, dass es z.B. die Erbkrankheit vom Vater hat, ist dies richtig sinnlos.“

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.

Dass die Entscheidung für oder gegen ein behindertes Kind in irgendeiner Art und Weise auch verantwortet werden muss, erörtern die Schülerinnen und Schüler in den verbleibenden beiden Eigenschaften dieser vierten 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 vornehmen.

3.2. Bereichsspezifische Befunde II: Vergleich der Inhaltsbereiche

Vergleicht man die dargestellten Befunde mit den Ergebnissen zum zweiten Fragebogenbereich der Studie, in dem sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Beginn des menschlichen Lebens bzw. mit dem Moralstatus menschlicher Embryonen auseinandergesetzt haben, fällt auf, dass sie sich nicht nur einer Verhältnisbestimmung des ungeborenen, pränatalen Lebens zum geborenen, postnatalen Leben widmen, sondern diese Verhältnisbestimmung noch einmal eigens fokussieren auf die Bedingung prä- bzw. postnataler Behinderung.

Für die bioethische Urteilsbildung hat dies Konsequenzen hinsichtlich der Gewähr von Lebensrecht, das angesichts pränatal diagnostizierter Behinderung nur noch bedingt gewährt wird. Dieser entscheidende Befund liegt auf einer Linie mit einem gesamtgesellschaftlichen Phänomen. So gibt es für die Wertungen behinderten Lebens in modernen Gesellschaften 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.“¹⁵ Van den Daele, Mitglied im früheren nationalen Ethikrat, schreibt in seiner Darstellung empirischer Befunde zu den gesellschaftlichen Folgen der Pränataldiagnostik, dass „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.“¹⁶

3.3. Gruppenspezifische und prozessbezogene Befunde

Gilt der Blick nun in zweiter Forschungsperspektive den Auswirkungen der Lernarrangements und der Frage, welche Rückschlüsse sich auf die verwendeten Lehr-Lernstrategien ziehen lassen (vgl. Abb. 2), so kann zunächst zusammenfassend festgehalten werden, dass die Einschätzungen der Lernenden im Prozess der Urteilsbildung ihr Profil durch die beschrittenen Lehr-Lernwege gewinnen. Im

¹⁵ WOCKEN 2000, 302.

¹⁶ VAN DEN DAELE 2005, 238.

Detail sind unter pädagogischer wie didaktischer Perspektive insbesondere die folgenden Ergebnisse bedeutsam:

In den beiden Lerngruppen A (dialogisch-kooperative Lernarrangements) ist ein integratives bzw. inkludierendes Verständnis von Behinderung zu identifizieren. Dieses Verständnis äußert sich dahingehend, dass mit Verlauf der Messzeitpunkte die Wahrnehmung der Vielfalt von Positionen und damit einhergehend die Multiperspektivität der Argumentation zunimmt. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppen diskutieren die Problematik pränataler Diagnostik im Kontext des gesellschaftlichen Diskurses, insofern sie die sozialen und materialen Möglichkeiten der Unterstützung betroffener Frauen/Eltern berücksichtigen bzw. verstärkt dafür plädieren, also Elemente im Prozess der Urteilsbildung fokussieren, die gemeinschaftlich geklärt werden müssen. Sie vermögen ein Leben mit Behinderung durchaus auch als Bereicherung zu antizipieren. Vor diesem Hintergrund wird eher gegen einen Schwangerschaftsabbruch und für das Lebensrecht des (möglicherweise) behinderten Embryos votiert.

Hingegen wird die Verhältnisbestimmung Behinderung-Nichtbehinderung in den beiden Lerngruppen B (monologisch-individuelles Lernarrangement) eher dichotomisch gedacht, es bleiben Vorbehalte gegenüber den Implikationen eines Lebens mit Behinderung, z.T. auch gegenüber behinderten Menschen selbst. Die im Kontext einer PND stehende Entscheidung der Betroffenen wird wesentlich als ein individuell zu bearbeitendes und i.d.R. intrapersonell zu klärendes Problem betrachtet, entsprechend überwiegt hier der Einfluss von Personkriterien und selbstkonzeptionellen Überlegungen. Vor diesem Hintergrund wird häufiger für ein bedingtes Lebensrecht des behinderten Fötus votiert. Zwar sind die Argumentationen in den Lerngruppen B weniger aspektreich, doch ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Identifikation mit den beteiligten Personen der Fallgeschichten und damit einhergehend die Intensität der Verarbeitung größer.

4. Resümierende Perspektiven

Nicht näher eingegangen werden kann an dieser Stelle auf die vielfältigen weiteren Ergebnisse der Studie, beispielsweise auf die „Ethik der Schülerinnen und Schüler“, auf eruierte Begründungsmuster und Argumentationsstrategien in den ethischen Urteilen oder auf die identifizierten Zusammenhänge zwischen der Gesprächsführung einer Lehrkraft und dem Rezeptionsverhalten, Lernverlauf und Lernergebnis von Schülerinnen und Schülern.¹⁷ Dessen ungeachtet lassen sich anhand der vorgenommenen Auswahl an Ergebnissen einige resümierende Perspektiven formulieren.¹⁸

Mit Blick auf die fortschreitenden technischen, medizinischen und biotechnologischen Entwicklungen ist unter didaktischer Perspektive davon auszugehen, dass bioethischem Lernen in Schule und Unterricht bleibend Relevanz beizumessen ist. Zu hoffen ist, dass bioethische Urteilsbildung angesichts nach wie vor bestehender Forschungsdesiderate (vgl. 1.1.) auch bleibend Gegenstand empirischer Unterrichtsforschung ist. Vor dem Hintergrund vorliegender Implikationen der Befunde (vgl. bes.

¹⁷ Vgl. die unter 3. genannten Bereiche sowie die ausführliche Ergebnisdokumentation bei FUCHS 2009.

¹⁸ Zu forschungsmethodischen Implikationen und weiterführenden (Forschungs-)Perspektiven vgl. den Artikel von M. Rothgangel in dieser Theo-Web-Ausgabe.

3.3.) für eine „Didaktik der Bioethik“ ist darüber hinaus von Interesse, dass sich eine fachdidaktische Unterrichtsforschung tatsächlich auch als *fachdidaktische* versteht. Jene Befunde der Göttinger Bioethik-Studie können als deutlicher Indikator dafür gelesen werden, dass sich die Verschränkung von didaktischer Reflexion, empirischer Rekonstruktion und anschließender Rückbindung an Überlegungen zur Unterrichtsplanung und -qualität gerade im spezifischen Kontext fachdidaktischer Unterrichtsforschung als äußerst fruchtbar zu erweisen vermag. Unter empirischer Perspektive ist dies – nicht zuletzt im Blick auf aktuelle Herausforderungen einer kompetenzorientierten Planung von Lehr-Lernprozessen – ein gleichermaßen gewinnbringender wie herausfordernder Bescheid.

Literatur

- BENDER, WOLFGANG, Ethische Urteilsbildung als fachdidaktisches Prinzip, in: Ethik und Unterricht, o. Jg. (1995), H.1, 8-11.
- BIEHL, PETER / ROTHGANGEL, MARTIN, Konzeptionen und Strukturen, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 183-218.
- BÖGEHOLZ, SUSANNE, u.a., Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften ZfdN 10 (2004), 89-115.
- DAELE, WOLFGANG VAN DEN, Empirische Befunde zu den gesellschaftlichen Folgen der Pränataldiagnostik: Vorgeburtliche Selektion und Auswirkungen auf die Lage behinderter Menschen, in: Europäische Akademie, Graue Reihe 38, Juli 2005, Themenheft Recht und Ethik in der Präimplantationsdiagnostik, 206-254.
- FUCHS, MONIKA E., „Wer legt denn fest, was ‚normal‘ ist?“ Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Göttingen 2009 (erscheint bei Vandenhoeck & Ruprecht in der Reihe „Arbeiten zur Religionspädagogik“).
- HEIL, STEFAN, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: FISCHER, DIETLIND / ELSNBAST, VOLKER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 13-35.
- HÖBLE, CORINA, Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik, München / Innsbruck 2001.
- HONECKER, MARTIN, Bioethik aus der Sicht evangelischer Ethik, in: HOLDEREGGER, ADRIAN u.a. (Hg.), Theologie und biomedizinische Ethik. Grundlagen und Konkretionen, Freiburg 2002, 85-105.
- KMK (Hg.), Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. URL: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Biologie_MSA_16-12-04.pdf [Zugriff: 28.05.2008].
- KULD, LOTHAR, Nicht Gott, die Natur! Schöpfungsverständnis und Bioethik im Religionsunterricht, in: ru Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht, Themenheft Bioethik 33 (2003), H.3, 98-101.

- LACHMANN, RAINER, Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven, in: DERS. / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. (Reihe Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 4), Göttingen 2006, 13-22.
- MANZ, ULRIKE / SCHMID, BRUNO (Hg.), Bioethik in der Schule. Grundlagen und Gestaltungsformen, Münster 2009.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, Bildungsplan für die Realschule 2004. URL: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/> [Zugriff: 22.09.2008].
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10, Naturwissenschaften. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_nws_07_nib.pdf [Zugriff: 20.09.2008].
- OBST, GABRIELE, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- REITSCHERT, KATJA, Zur Struktur von Bewertungskompetenz in der Sek. I – Konkretisierung und Differenzierung eines Kompetenzmodells im Bereich der Bioethik. URL: <http://www.uni-oldenburg.de/biodidaktik/31713.html> [Zugriff: 28.05.2008].
- REITSCHERT, KATJA / HÖßLE, CORINNA, Zur Struktur von Bewertungskompetenz, in: BAYRHUBER, HORST / HÖTTECKE, DIETMAR / VOGT, HELMUT (Hg.), Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung – Empirische Forschung in den Fachdidaktiken. Abstracts. 3. Kongress der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in Essen, Kassel 2007, 52.
- REITSCHERT, KATJA u.a., Dimensionen Ethischer Urteilskompetenz, in: Zeitschrift für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht MNU 60 (2007), H.1, 43-50.
- RUNTENBERG, CHRISTA, Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik, Freiburg / München 2001.
- SCHMID, BRUNO, Bioethisches Lernen im Unterricht. Neue didaktische und methodische Ansätze, in: BOHLKEN, EIKE / PEETZ, SIEGBERT (Hg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie, Darmstadt 2007, 173-199.
- STRAUSS, ANSELM L. / CORBIN, JULIET, Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
- TÖDT, HEINZ-EDUARD, Perspektiven theologischer Ethik, München 1988, 21-48. (Überarbeitete Fassung von DERS., Versuch zu einer Theorie sittlicher Urteilsfindung, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 21 (1977), 81-93.)
- WEIDENBACH, MONIKA, 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 2005.
- WOCKEN, HANS, Der Zeitgeist: Behindertenfeindlich? Einstellungen zu Behinderten zur Jahrtausendwende, in: ALBERT, FRIEDRICH / HINZ, ANDREAS / MOSER, VERA (Hg.), Perspektiven der Sonderpädagogik, Neuwied 2000, 263-306.