



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Didaktik und Methodik im Ethikunterricht – unter besonderer
Berücksichtigung moralisch brisanter Themen rund um den
Beginn menschlichen Lebens“

verfasst von

Valerie Zeilinger, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Deutsch, Psychologie und Philosophie

Diplomarbeitsbetreuer: Doz. Mag. Dr. Georg Cavallar

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, die vorliegende Arbeit selbstständig, ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 2015-04

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Was ist Ethik?	8
2.1. Die Grundlagen der Ethik.....	8
2.2. Die Frage nach dem „Guten“ und ihre Problematik.....	11
2.3. Was sind Werte?	14
2.4. Ethik und Moral.....	16
2.5. Die Angewandte Ethik.....	20
2.5.1. Der Beginn menschlichen Lebens in Bioethik und Medizinethik.....	20
2.6. Zusammenfassung	22
3. Der Ethikunterricht als Schulversuch in Österreich	23
3.1. Überblick über die Entwicklung des Ethikunterrichts in Österreich	23
3.2. Vorgebrachte Gründe für die Einführung eines Ethikunterrichts, Gegenstimmen und Problematiken	26
3.3. Zu den Inhalten des momentanen Ethikunterrichts in Österreich.....	31
3.3.1. Wertevermittlung und Werteorientierung im österreichischen Ethikunterricht.....	32
3.3.2. Lehrpläne für das Fach Ethik	34
3.3.2.1 Lehr- und Lernziele des Ethikunterrichts	35
3.4. Zusammenfassung	36
4. Brisante Themen im Ethikunterricht	38
4.1. Die Position der Lehrenden im Unterricht über brisante Themen.....	38
4.2. Brisante Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens	41
4.2.1. Die Pränataldiagnostik	43
4.2.1.1 Medizinische Fakten.....	44
4.2.1.2 Die Pränataldiagnostik in Österreich	45
4.2.1.3 Die Pränataldiagnostik als moralisches Dilemma und als Ursache für Abtreibung.....	48
4.2.1.4 Zusammenfassung	52
4.2.2. Die Abtreibung	52
4.2.2.1 Kurzer Abriss der Abtreibung in Österreich ab dem 18. Jahrhundert.....	53
4.2.2.2 Die Abtreibung als intrapersoneller vs. interpersoneller Konflikt.....	58
4.2.2.3 Der moralische Status von Embryonen	60
4.2.2.3.1 Die SKIP-Argumente.....	61
4.2.2.3.2 Kontra-SKIP-Argumente.....	63

4.2.2.4 Zusammenfassung.....	66
5. Die Didaktik und Methodik im Ethikunterricht.....	68
5.1. Didaktik – Die Lehre vom WAS und WOZU?.....	68
5.2. Methodik – Praktisches Verfahren von Lehren und Lernen.....	69
5.2.1. Die Blitzlichtmethode.....	70
5.2.2. Die Arbeit mit Dilemmata und Dilemmadiskussionen im Unterricht.....	70
5.2.3. Fishbowl-Methode.....	72
5.2.4. Podiumsdiskussion	72
6. Die Anwendung der didaktischen und methodischen Erkenntnisse auf brisante Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens	74
6.1. Die Brisanz der Themen Abtreibung und Pränataldiagnostik im Unterricht	75
6.2. Nicht geeignete Materialien	76
6.3. Voraussetzungen für die geplanten Unterrichtsstunden.....	78
6.4. Das Thema Pränataldiagnostik im Ethikunterricht.....	79
6.4.1. Stundenbilder und Beschreibung der einzelnen Phasen sowie Arbeitsmaterialien	80
6.5. Das Thema Abtreibung im Ethikunterricht	85
6.5.1. Stundenbilder und Beschreibung der einzelnen Phasen sowie Arbeitsmaterialien	87
6.6. Exkursion	99
7. Zusammenfassung und Schlussfolgerung.....	101
8. Quellenverzeichnis	105
8.1. Literaturverzeichnis.....	105
8.2. Onlinequellen	112
8.3. Filmverzeichnis	115
8.4. Abbildungsverzeichnis.....	116
8.5. Musikverzeichnis.....	116
9. Anhang	117
9.1. Kurzzusammenfassung.....	117
9.2. Abstract.....	113
9.3. Curriculum Vitae.....	119

1. Einleitung

Sämtliche Bereiche modernen Lebens sind heutzutage von großen Fortschritten und Erkenntnissen im Bereich der Naturwissenschaften geprägt, die ethische Fragen aufwerfen und moralische Grundsätze in Frage stellen oder auch gefährden. Gerade aus diesem Grund ist es wichtig, den Bereich Ethik zu fördern und die nachfolgenden Generationen mit Themen der Ethik zu konfrontieren und diese für Grenzbereiche und kontroverse Themen zu sensibilisieren. Themen der Ethik umgeben unseren Alltag, unser Leben von allen Seiten. Sich nicht mit Ethik zu beschäftigen ist daher quasi unmöglich, da sie ein allgegenwärtiger Begleiter menschlichen Miteinanders ist. Sie findet sich in der Arbeit, im Sport und - für diese Arbeit besonders relevant - auch in der Medizin und der Schule wieder. In der Schule ist die Ethik sowohl als Inhalt von Interaktionen als auch, seit gar nicht so langer Zeit, als Unterrichtsfach zugegen. Der Ethikunterricht wurde in einigen Ländern bereits dauerhaft in die Schulen integriert und die Auseinandersetzung mit moralischen Themen somit zu einem festen Bestandteil der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen. Das Beschäftigen mit Ethik soll dementsprechend nicht mehr nur implizit, sondern ganz bewusst in einem dafür geschaffenen Umfeld passieren.

Unter Ethik wird vereinfacht gesprochen eine Reflexion über die richtige und gute menschliche Handlungsweise verstanden (vgl. Andersen 2005, 2). Was als „gut“ angesehen wird, ist jedoch eine Frage, die oft von den gesellschaftlichen Konventionen geprägt ist, in denen die Fragen nach „gut“ und „böse“ diskutiert werden. Im Ethikunterricht soll den Schülerinnen und Schülern die Chance gegeben werden, unter Betrachtung und Erarbeitung von wichtigen und unter anderem brisanten Themen, für sich zu entscheiden was „gut“ ist und ihre Gedanken frei zu artikulieren. Die Entfaltung ihrer persönlichen Meinung, das stichhaltige Argumentieren dieser sowie die wachsende Toleranz anderen Meinungen gegenüber soll an konkreten Anwendungsbeispielen geschult werden. Einige Ansätze über den Beginn des menschlichen Lebens eignen sich hierfür besonders, da sie kontroverse, viel diskutierte Themen sind, an denen sich diese Fertigkeiten ausgezeichnet schulen lassen. Die Institution Schule und insbesondere der Ethikunterricht ist dafür prädestiniert, Kindern und Jugendlichen einen Raum für diese Themen und ihre dazu aufkommenden Fragen zu bieten sowie sie in der Entwicklung ihres Werte- und

Moralbewusstseins und ihrer moralischen Urteilsbildung zu unterstützen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage für diese Arbeit:

Wie können moralisch brisante Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens im Ethikunterricht wertorientiert behandelt werden und welche Fertigkeiten können anhand dieser gelernt werden?

In dieser Arbeit wird also der Frage nachgegangen, inwiefern die Lehrperson einen offenen, wertorientierenden Raum für moralisch brisante Themen, im vorliegenden Zusammenhang speziell rund um den Beginn menschlichen Lebens, im Unterricht schaffen kann und welche wichtigen Kompetenzen anhand dieser Themen erlernt werden können. Die Behandlung moralischer Themen in der Schule, die als brisant, kontrovers und emotional aufgeladen gelten, beinhaltet einige Hürden, da gerade Bereiche, deren Bewertung von der individuellen Einstellung zu „gut“ und „böse“ abhängen, schwer zu unterrichten sind. Den Fragen, wie mit Wertpluralismus in einer Klasse umgegangen werden sollte und wie eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler sowie eine Oktroyierung der persönlichen Meinung der Lehrperson vermieden werden kann, wird in dieser Arbeit nachgegangen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird im ersten Teil der Arbeit herausgearbeitet, was Ethik ist, wie sie von der Moral unterschieden wird, welche wichtigen Fragen sie behandelt und in welche Teilbereiche sie sich kategorisieren lässt. Hierbei soll der Fokus auf den Bereichen Bioethik und Medizinethik liegen, da moralische Fragestellungen rund um den Beginn menschlichen Lebens unter anderem diesen Fachgebieten zugeordnet werden. Der erste Teil versucht sich auch daran, eine Definition für die Begriffe „Gut“ und „Werte“ zu geben, da diese in der Behandlung der brisanten Themen im Ethikunterricht eine große Rolle spielen.

Der Ethikunterricht wurde in Österreich erst 1997/1998 als vorläufiger Schulversuch eingeführt, war im Schuljahr 2012/2013 bereits an 234 Schulen vertreten (vgl. Bucher 2014, 11) und ist eine viel diskutierte Neuerung, die in Österreich immer noch in der Form des Schulversuchs besteht und von vielen Seiten kontrovers betrachtet wird. Den Fragen, wieso der Bereich Ethik in der Schule vertreten sein sollte, welche Werte und Kompetenzen den Schülern und Schülerinnen

vermittelt werden müssen, oder ob es um eine wertneutrale Unterstützung bei der Entwicklung der individuellen Kompetenzen gehen sollte, widmet sich der zweite Teil dieser Arbeit. Über die Entwicklung des Ethikunterrichts in Österreich, seine momentane Beschaffenheit, seine Lehr- und Lernziele sowie seine Didaktik und Methodik soll hierbei ein Überblick gegeben werden.

Gerade die moralischen Aspekte rund um den Anfang und das Ende menschlichen Lebens sind von den technischen Innovationen (z. B. immer bessere diagnostische Verfahren), die Fragen nach einer moralischen Handhabung aufwerfen, besonders betroffen. Daher wurden für diese Arbeit zwei zusammenhängende Gebiete gewählt, die emotional stark aufgeladen sind und an denen sich Moralbewusstsein und Meinungsvielfalt im Unterricht sehr gut erörtern lassen – die Pränataldiagnostik und die Abtreibung. Gerade das Thema Abtreibung ist für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ein sehr lebensnahes, aber sicher eines der kontroversesten Themen. Die meisten Schülerinnen und Schüler der höheren Schulstufen haben zu diesem Thema vermutlich bereits eine klare Meinung; dieser Punkt macht die Thematik sowohl für den Unterricht als auch für diese Arbeit besonders spannend. Im dritten Teil der Arbeit soll daher die moralische Problemstellung speziell hinsichtlich der gewählten Themen, Abtreibung und Pränataldiagnostik, herausgearbeitet werden. Hierzu soll in einem ersten Schritt ein kurzer Einblick in die rechtlichen und medizinischen Grundlagen der beiden Themenbereiche gegeben werden, um anschließend die sich daraus ergebenden Dilemmata zu betrachten.

Der Fokus soll schließlich auf dem abschließenden vierten Teil dieser Arbeit liegen. In diesem soll das im zweiten und dritten Teil der Arbeit erlangte Wissen hinsichtlich der Didaktik und Methodik des Ethikunterrichts sowie das Fachwissen über die moralischen Problematiken der Abtreibung und Pränataldiagnostik in geplanten Unterrichtseinheiten angewendet werden. Hierfür sollen konkrete, als Muster dienende Beispiele dafür gegeben werden, wie diese brisanten Themen in einem wertvollen Ethikunterricht behandelt werden könnten. Dadurch soll das Ziel der vorliegenden Arbeit, eine kompetente Behandlung moralisch sensibler Themen „rund um den Beginn menschlichen Lebens“ im Ethikunterricht, erreicht werden.

2. Was ist Ethik?

Die Wurzeln der Ethik reichen bis weit in die Antike zurück und es gibt zahlreiche antike und neuzeitliche Philosophen, die sich mit der Ethik beschäftigen. Eine vollständige Abhandlung der Geschichte der Ethik ist für diese Arbeit nicht notwendig, daher wird im Folgenden lediglich ein kurzer Überblick über die Hauptaspekte der Ethik und jene Themenfelder gegeben, die für diese Arbeit von Bedeutung sind. Denn um in den darauffolgenden Punkten dieser Arbeit verstehen zu können, warum ein Ethikunterricht in Österreich angestrebt wird, dieser gerade als Schulversuch existiert und von vielen Personen des privaten und öffentlichen Lebens als wichtig erachtet wird, da das Beschäftigen mit diesen Thematiken für Menschen jeden Alters, aber gerade für junge Menschen, einen wichtigen Teil ihrer Ausbildung ausmachen sollte, müssen die Inhalte der Ethik bereits bekannt sein. Daher soll zuallererst ein kurzer Einblick in die Ethik gegeben werden; was die Ethik ausmacht, was ihr Grundgedanke ist, ihre Themenfelder sind. Da der Kern dieser Arbeit durch die Hauptfrage gebildet wird, wie brisante Themen im Unterricht aufbereitet werden können, die Fragen nach einer guten und richtigen Handlungsweise aufwerfen und bei denen verschiedene, persönliche Ansichten diesbezüglich im Unterricht aufkommen, soll das Augenmerk dieses einleitenden Kapitels nicht auf der Beschäftigung mit einzelnen Philosophen oder Richtungen liegen, sondern vielmehr auf der Klärung von Fragestellungen, die für den weiteren Verlauf dieser Arbeit relevant sein werden; wie beispielsweise „Was ist das Gute?“ und „Was sind Werte?“. Da diese Fragen im Laufe des Unterrichts, im Rahmen der Behandlung moralischer Themen über den Beginn menschlichen Lebens, zwangsweise aufkommen und behandelt werden sollten, ist die Auseinandersetzung mit jenen Fragen von großer Relevanz für die vorliegende Arbeit.

2.1. Die Grundlagen der Ethik

Es ist kein leichtes Unterfangen, die Ethik als solche zu definieren, da sie sich aus verschiedenen Theorien, Systemen und Ansätzen zusammensetzt (vgl. Suda 2005, 16). Einen ersten Anhaltspunkt kann zunächst die etymologische Analyse des Wortes Ethik liefern. Die

Etymologie eines Begriffs gibt oftmals recht schnell Aufschluss darüber, was den Kern eines Gegenstands bildet. Ebenso verhilft die etymologische Betrachtungsweise von Wörtern, die ihren Ursprung in einer anderen Sprache haben und daher nicht selbsterklärend sind, dazu, diese Bezeichnungen korrekt zu gebrauchen. Denn wie schon der Philosoph Immanuel Kant (1785, 82) vermerkte: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“.

Das ethische Denken hat seinen Ursprung keineswegs in der Neuzeit, sondern wird der Sophistik zugeordnet (vgl. Fischer et al. 2008, 21). Zudem stammt das Wort Ethik aus der Antike. Die Bezeichnung leitet sich von dem griechischen Adjektiv „ethikos“ ab, das wiederum von „éthos“, dem griechischen Wort für „Brauch“ oder „Gewohnheit“ abstammt (vgl. Andersen 2005, 1). Ebenso wird éthos in anderen Quellen als Sitte, Charakter und „gewohnter Ort des Lebens“ (vgl. Höffe 2008, 71) sowie von Aristoteles, dem Begründer der ethischen Wissenschaft (vgl. Suda 2005, 108), in seinem Hauptwerk, der Nikomachischen Ethik, auch als „Seelenzustand“ bezeichnet (vgl. Hepfer 2008, 14). Als Bezeichnung für die philosophische Beschäftigung mit wichtigen Themen wurde der Begriff Ethik ebenfalls erstmals von Aristoteles verwendet. Er verbindet diesen in Form eines Adjektivs mit dem griechischen Wort „theoria“; zusammengefügt bedeutet „ethike theoria“: die „Beschäftigung mit Sitten und Gebräuchen“. Inhalt der ethischen Anschauungen sind demnach die menschlichen Sitten und Bräuche, die in den einzelnen Gesellschaften anzutreffen sind und von der Ethik auf ihre Sinnhaftigkeit hin untersucht werden (vgl. Fischer et al. 2008, 20). Mit der Auseinandersetzung, Betrachtung und Bewertung der unterschiedlichen Lebensweisen in den einzelnen Kulturen, gehen auch immer Konflikte und kontroverse Ansichten einher. Die Ethik versucht auf die im menschlichen Leben und Miteinander aufkommenden Fragen und Problematiken Antworten zu geben.

Ansätze einer Ethik gab es zwar schon vor Aristoteles, bei den Sophisten; beispielsweise bei Sokrates und Platon (vgl. Höffe 2008, 71). Durch Aristoteles wurde die Ethik jedoch zu einem eigenständigen Teilbereich der Philosophie (vgl. Rohls 1999, 62), die wiederum das systematische Nachdenken über die Welt, die Menschen und das Denken selbst ist. Die Philosophie selbst wird in die theoretische und die praktische Philosophie unterteilt. Das Gebiet der theoretischen Philosophie beschränkt sich auf Fragen über die Welt und das Wissen darüber. In diesen Bereich fallen metaphysische Fragen, Fragen der Logik, die Wissenschaftsphilosophie,

die Philosophie der Mathematik und viele weitere (vgl. Rohls 1999, 62). Der Bereich der praktischen Philosophie ergibt sich bereits aus seiner Bezeichnung; das Adjektiv „praktisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang „auf unser Handeln bezogen“ (vgl. Hepfer 2008, 15). Sie befasst sich also mit der moralischen Praxis, mit dem, was getan werden soll. Zu diesem Gebiet zählen unter anderem die politische Philosophie, die Rechtsphilosophie und insbesondere auch die Ethik, die auch als Moralphilosophie bezeichnet wird (vgl. Höffe 2008, 72). Während die Rechtsphilosophie und die politische Philosophie die Sicherung des Allgemeinwohls im Fokus haben, beschäftigt sich die Ethik mit dem richtigen Verhalten von Einzelpersonen (vgl. Fenner 2008, 5).

Die Kernfrage der Ethik lautet: „Wie soll ich handeln?“. Dabei ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Ethik keine direkten Anweisungen gibt, die für Handlungssituationen ausnahmslos anwendbar sind, sondern allgemeine Beurteilungskriterien entwickelt, welche die Frage, wie der Mensch handeln sollte, auf einer theoretischen Ebene klären (vgl. Fenner 2008, 5). Dieser Punkt ist besonders wichtig, da die Ethik (auch als Unterrichtsgegenstand) keine Lösungen bereithält, sondern den Menschen auf dem Weg zu einem guten Leben mit theoretischen Konzepten begleitet und unterstützt. Zudem sei anzumerken, dass Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik davon spricht, dass der Mensch ethische Reflexionen nicht nur anstellen soll, um anschließend zu wissen, wie er zu handeln hat, sondern auch immer mit der Absicht, ein besserer Mensch zu werden (vgl. Fenner 2007, 2).

Die Ethik erfährt in der heutigen Zeit einen regelrechten Aufschwung. Sie ist ein „zentrales Thema der öffentlichen Debatte“. Andersen (2005, 2f.) fasst seine Gedanken dazu, unter Bezugnahme auf Aristoteles, folgendermaßen zusammen:

Ethik ist eine kritische Reflexion über unsere Vorstellungen von der richtigen oder guten menschlichen Handlungsweise oder Lebensführung. Eine solche Reflexion liegt anscheinend besonders nahe, wenn nicht mehr selbstverständlich ist, was gut ist.

Die Ethik kommt demnach besonders dann zum Einsatz, wenn sich Menschen über „gut“ und „schlecht“ Gedanken machen (müssen) und die verschiedenen Vorstellungen davon hinterfragt

werden. Zu solchen kritischen Auseinandersetzungen mit Fragen nach „gut“ und „böse“ kommt es laut Andersen heutzutage besonders durch die biomedizinische Entwicklung. Diese wirft neue Fragen auf, denen sich vergangene Generationen noch nicht stellen mussten. Diese „Frage nach dem Rechten und Guten stellt sich für jede Gesellschaft, jede Generation und jede Person“ (Pauer-Studer 2010, 11). Was unter dem Rechten und Guten zu verstehen ist, wird aber auch von jeder Gesellschaft, Generation und Person unterschiedlich bewertet. Schon die Sophisten, philosophische Wanderlehrer, haben zu ihrer Zeit erkannt, dass Gerechtigkeit und andere Werte nicht an jedem Ort dasselbe bedeuten. Die Frage, die sich ihnen dadurch gestellt hat, war, ob es eine allgemeine Moral, eine Vorstellung von „dem Guten“ gibt und wenn ja, was diese ausmacht (vgl. Fischer et al. 2008, 21). Doch worum handelt es sich bei Begriffen wie „Wert“ und „Gut“ in einem ethischen Sinn?

2.2. Die Frage nach dem „Guten“ und ihre Problematik

Die Ethik gibt es nicht alleine durch die Existenz der Menschheit, sondern nur dadurch, dass die Menschen begonnen haben, sich konkrete Fragen über „gut“ und „schlecht“ zu stellen. Diese Termini sind jeder Person bekannt und allgemein gebräuchlich. Sie werden zur Beschreibung von Eigenschaften, Tätigkeiten, Äußerlichkeiten und Gemütszuständen verwendet und im Grunde reichen die Worte „gut“ und „schlecht“ aus, um alltägliche Dinge und Situationen zu bewerten (vgl. Hepfer 2008, 47). Der Begriff „gut“, um den es nun im Speziellen gehen soll, ist jedoch komplexer, als diese erste Betrachtung vermitteln mag, da seine Bedeutung keineswegs eindeutig bestimmt ist (vgl. Höffe 2008, 127). Zunächst muss zwischen dem Adjektiv „gut“ und dem Substantiv „das Gute“ unterschieden werden. Das Adjektiv „gut“ wird im Alltag in einem Sinn gebraucht, der oft nichts mit der Ethik an sich zu tun hat. Mit „gut“ bezeichnen Personen etwas, das in ihrem Dasein von ihnen bewertet werden möchte. Laut dem Eintrag über „das Gute“ im Lexikon der Ethik (Höffe 2008, 127) wird das Adjektiv „gut“ „als Eigenschaft eines Gegenstandes, Zustands, Ereignisses, einer Handlung, einer Aussage, die diesen an sich zukommt [...]“ verstanden; „ein Seiendes ist gut, insofern es ist, was es sein kann“. Ein vielgenütztes Beispiel dafür wäre die Bewertung eines schneidenden Messers, das als „gutes“ Messer bezeichnet wird, da es seinen Zweck erfüllt (vgl. Fischer 2007, 21 oder Birnbacher 2003,

10). In diesem Fall steht das Messer jedoch in keinem direkten Zusammenhang mit einer moralischen Fragestellung nach „gut“ und „böse“, da es als „gut“ zu bewerten ist, egal ob es sich bei seinem Gebrauch um Brotschneiden oder ein Verbrechen handelt (vgl. Hepfer 2008, 48). Der Begriff „gut“ wird hierbei als ein Synonym von „richtig“ angesehen. Etwas ist „gut“ wenn es in seinem Sein richtig und erstrebenswert ist. Albert Schweitzer (vgl. 2007, 351) meint, dass jedes menschliche Verhalten, das als „gut“ bewertet wird, auf die „materielle und geistige Erhaltung oder Förderung von Menschenleben und auf das Bestreben, es auf seinen höchsten Wert zu bringen“ zurückzuführen ist. Im Gegensatz dazu ist alles „böse“, was ein Menschenleben in diesen Punkten hemmt.

„Das Gute“ wiederum ist der grundlegende Kern der Philosophie. Von Aristoteles in seinem Werk „Nikomachische Ethik“ als das definiert, wonach alles strebt, ist „das Gute“ das Endziel der Menschen (vgl. Aristoteles 1957, 25); „das Gute“ zu tun und „das Böse“ zu unterlassen gilt als das ethische Grundprinzip (vgl. Knauer 2002, 13). Das „höchste Gut“ wird von Aristoteles (vgl. 1957, 27 und 30) als „das Glück“ definiert, das die Menschen um seiner selbst willen erstreben. Das Glück ist das „höchste Gut“, wonach die Menschen ihr Leben ausrichten und das mithilfe aller anderen Güter erreicht werden will. Aristoteles Hauptwerk stellt eine Hilfestellung für alle dar, die erlernen wollen, ein guter und somit glücklicher Mensch zu sein. „Das Gute“ lässt sich laut Aristoteles durch die tugendmäßige Tätigkeit der Seele erreichen.

Die Problematik hinsichtlich der Definition des „Guten“ ergibt sich einerseits aus der vielfältigen Verwendungsweise des Begriffes „Gut“, der für Moore (vgl. 2007, 350) sogar als undefinierbar gilt: „Das Gute“ ist demnach „[...] einer jener zahllosen Gegenstände des Denkens, die selbst der Definition unfähig sind, weil sie die letzten Begriffe sind, mit denen alles, was definierbar *ist* [Hervorhebung im Original], definiert werden muss“. Andererseits bringt auch der philosophische Gebrauch des Begriffs einige Probleme mit sich. Die Problematik der Aussage, „das Gute“ sei „das Ziel, zu dem alles strebt“ ergibt sich daraus, dass nicht alles, wonach ein Mensch strebt, als „moralisch gut“ bezeichnet werden kann. Indem beispielsweise die eigenen Interessen und die eigene Bedürfnisbefriedigung verfolgt werden, kann es zu der Schädigung anderer Menschen sowie der Behinderung deren Interessen kommen. Das Streben nach „dem

Guten“ für den einen kann dadurch etwas „Schlechtes“ für ein anderes menschliches Lebewesen¹ bedeuten (vgl. Hepfer 2008, 47). Beispielsweise gibt es eine recht allgemeine Übereinstimmung darüber, dass ein Mord eine Tat darstellt, die von Grund auf als schlecht und unmoralisch zu bewerten ist. Doch auch hier sprechen viele von Ausnahmen, wenn es sich um Notwehr, die Todesstrafe oder Abtreibung handelt. Die Tat an sich ist „schlecht“, Ausnahmen davon werden aber teilweise legalisiert und als „gut“ empfunden. Das Problem an der Frage nach „dem Guten“ ist daher, dass es kein allgemein anerkanntes Kriterium für „das Gute“ gibt (vgl. Knauer 2002, 13f.).

Ebenso wird auch von Aristoteles (vgl. 1957, 27) selbst „das Glück“ als „höchstes Gut“ als problematisch erachtet. Denn jeder Mensch versteht unter dem Glück etwas anderes und die Vorstellung von dem „höchsten Gut“ kann auch intrapersonell wechseln. Eine Spezifizierung des „guten Lebens“ ist aufgrund dessen „immer nur in Bezug auf konkrete Personen mit ihren individuellen Interessen, Wünschen und Zielen möglich [...]“ (Fenner 2007, 5). Daraus lässt sich schließen, dass Entscheidungen und Handlungen einzelner Personen, die zu ihrem persönlichen Glück beitragen, schlecht von anderen als „gut“ oder „schlecht“ bewertet werden können; es kann nur aus der eigenen Sicht moralisch argumentiert werden. Es ist daher für ein friedliches Zusammenleben wichtig, die Wünsche und Entscheidungen der Mitmenschen zu respektieren und zu lernen, andere Meinungen anzuerkennen. Andererseits ist auch die Aufklärung über „das Gute“ sehr wichtig, da das moralisch falsche Handeln oft in Unkenntnis gründet. Ein Mensch, der „das Gute“ und „das Schlechte“ nicht kennt, hält das, was er erstrebt, automatisch für „gut“, auch wenn dieses vielleicht rechtlich oder von anderen Personen als moralisches Übel angesehen wird (vgl. Rohls 1999, 47). Das heißt, dass eine Reflexion über die eigenen Ansichten und die Auseinandersetzung mit „dem Guten“ wichtig ist, um eigene Taten von anderen Blickwinkeln her analysieren zu können.

¹ Der Begriff Lebewesen wurde gewählt, da in der folgenden Abtreibungsdebatte die Interessen von Föten besprochen werden, bei denen der Status „Mensch“ umstritten ist.

2.3. Was sind Werte?

Zentraler Fachbegriff des Ethikunterrichts ist zweifellos der Begriff Wert. So selbstverständlich das ist, so schwierig ist es zu beschreiben und zu bestimmen, was ein Wert ist. (Wiater 2011, 24).

Wenn von Ethikunterricht die Rede ist, dann schwingt unwillkürlich der Terminus „Werterziehung“ gleich mit. Dieser Begriff ist nicht automatisch negativ konnotiert; da es jedoch oft scheint, als würde dieses „Modewort“ unüberlegt in vielen Lehrplänen verwendet, ist eine Definition des Wertebegriffs wichtig. Ebenso aus dem Grund, da auch die Überlegungen: „Wieviel ist ein Mensch wert?“, „Sind alle Menschen gleich viel wert?“ und „ab wann ist ein Mensch etwas wert?“, die in der nachfolgenden Abtreibungsdebatte sehr zentral sind, in den Bereich der Wertethik fallen.

Die Wertethik oder auch Philosophie der Werte, welche Axiologie genannt wird, entstand erst im 19. Jahrhundert und orientiert sich an der Güterethik der griechischen Philosophie. Erst seit dieser Zeit wird im philosophischen Sinn von „Werten“ gesprochen; davor war der Begriff des „Guten“ vorrangig (vgl. Wiater 2011, 24). Die Aufgabe der Axiologie besteht darin, die unterschiedlichen Kategorien von Werten zu unterscheiden und anschließend zu beschreiben, wie diese, gemäß des individuellen Wertempfindens, hierarchisch geordnet werden können (vgl. Fischer et al. 2007, 86).

Unter einem Wert können die „bewußten oder unbewußten Orientierungsstandards u. Leitvorstellungen, von denen sich Individuen u. Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen“ (Höffe 2008, 344), verstanden werden. Ein Wert ist dementsprechend etwas, das eine Sache oder ein Phänomen für eine Person erstrebenswert macht (vgl. Wiater 2011, 26). Was ein Mensch als wertvoll erachtet, wird erstrebt und anderen Dingen, die als weniger wertvoll empfunden werden, vorgezogen. Eine Sache oder ein Phänomen erhält ihren Wert also durch die individuelle Bewertung des Menschen. In der Philosophie ist unter diesen Werten jedoch nicht der materielle Besitz gemeint, sondern vielmehr etwas, das „sich auf ein Gut von ideellem Gehalt bezieht“ (vgl. Maio 2012, 18). Diese ideellen Güter lassen sich in drei Kategorien unterteilen: die

logischen, geistigen Werte, die sich auf „das Wahre“ beziehen, die ästhetischen Werte, die sich auf „das Schöne“ beziehen und schlussendlich die ethischen Werte, bezogen auf „das Gute“.

Wertinhalt	Beispiele
Materielle Werte	Besitz
Ideelle Werte	
Geistige Werte	Plausibilität, Kohärenz
Ethische Werte	Respekt, Achtsamkeit, Rücksicht
Ästhetische Werte	Schönheit, Harmonie
Soziale Werte	Gleichheit, Friede, Ansehen
Religiöse Werte	Heil, ewiges Leben, Seligkeit

Abb. 1 (Maio 2012, 18)

Die in Grafik 1 vermerkten ethischen Werte sind maßgebend für das zwischenmenschliche Zusammenleben und für das „gute Leben“ des Menschen unverzichtbar. Ethische Werte sind immer „[...] eine Art Aufruf, die Aufforderung, etwas Bestimmtes zu tun oder eine ganz bestimmte Haltung einzunehmen“ (Maio 2012, 18).

Bei den ethischen Werten lassen sich vier psychosoziale Grundwerte definieren (vgl. Wiater 2011, 32):

- Der Grundwert „Selbstbestimmung“
- Der Grundwert „soziale Ordnung“
- Der Grundwert „Achtung der Person“
- Der Grundwert „Förderung der seelischen und körperlichen Funktions- und Leistungsfähigkeit“

Über sein eigenes Leben bestimmen zu können ist ein zentraler Wunsch aller Menschen. Eigene Entscheidungen nach seinen Ansichten zu treffen und seine Ziele frei zu verfolgen ist ein wichtiger Wert. Dieser Wunsch steht jedoch in Wechselbeziehung mit dem Grundwert der „sozialen Ordnung“, da dieser in einer Gemeinschaft das soziale Zusammenleben durch Normen regelt, um die drei weiteren Grundwerte zu gewährleisten. Ein Mensch kann darum den Grundwert „Selbstbestimmung“ nicht bedingungslos leben; denn die letzten beiden Grundwerte

verlangen nach der seelischen und körperlichen Unversehrtheit eines Menschen und dessen Recht auf die Befriedigung seiner Bedürfnisse (vgl. Wiater 2011, 32). Ein Mord, beispielsweise, wäre demnach zwar selbstbestimmt, würde die Grundrechte eines anderen Lebewesens jedoch verletzen. Diese Grundwerte werden von jeder Person selbst hierarchisiert, je nachdem welcher Wert einem Menschen zu seinem persönlichen Glück verhilft. Die geringer eingestuften Werte sollen helfen, den höchsten Wert, das Endziel zu erreichen (vgl. Rommel 2007, 317). Daraus ergibt sich, dass es zu Konflikten zwischen verschiedenen Werten kommen kann (vgl. Fischer et al. 2007, 86). Diesbezüglich müssen dann in sogenannten „Dilemmaentscheidungen“ die Vernunftgründe abgewogen werden, um schlussendlich einen Wert dem anderen vorziehen zu können.

2.4. Ethik und Moral

Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer. (Schopenhauer 1840)

Seiner Etymologie nach bedeutet das Wort Moral, das von dem lateinischen Wort „mos“ (der Übersetzung des griechischen Wortes *éthos* (vgl. Wiater 2011, 38)) abstammt, dasselbe wie Ethik: Sitte und Gewohnheit. In der Antike von Aristoteles (vgl. Ach/Siep 2008, 11) als auch in der Gegenwartssprache werden die Termini Ethik und Moral aus diesem Grund oft gleichbedeutend verwendet (vgl. Birnbacher 2007, 1 oder Andersen 2005, 2); so auch von dem australischen Philosophen Singer (vgl. 1994, 15) in seinem Werk „Praktische Ethik“. Pauer-Studer (vgl. 2010, 12) führt in ihrer Einführung in die Ethik jedoch an, dass verschiedene Theoretiker und Theoretikerinnen zwischen Ethik und Moral strikt trennen, was in der Philosophie heutzutage eher die gängige Handhabung ist. Die Ethik als Moralphilosophie ist nach überwiegender philosophischer Annahme nicht mit der Moral gleichzusetzen, sondern verhält sich der Moral gegenüber vielmehr als Metaebene (vgl. Birnbacher 2007, 2). Unter Ethik wird daher, unter anderem von dem Philosophen Habermas, die „Kunst des persönlich guten Lebens“ verstanden und unter Moral die Regeln, „die unser Leben gesellschaftlich strukturieren“ (vgl. Pauer–Studer 2010, 12). Ethisch-praktische Fragen, die sich mit dem Guten beschäftigen, verlangen daher persönliche, perspektivische Antworten über das Gelingen des individuellen

Lebens, moralisch-praktische Fragen, die sich mit Gerechtigkeit beschäftigen, hingegen nach universalistischen Antworten (vgl. Ach/Siep 2008, 11). Unter Ethik versteht man demnach die Kunst, sein Leben nach den Regeln der Moral zu leben und die bereits erwähnte ethische Kernfrage „Wie soll ich handeln?“ unter Berücksichtigung der moralischen Regeln, zu beantworten.

Die Moral kann also als die „[...] Gesamtheit von Regeln, Geboten und Verboten, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft festlegen, was für Mitglieder einer bestimmten Gruppe als sittlich richtig oder falsch, gut oder böse gilt“ (Wiater 2011, 38) verstanden werden. Diese moralischen Regeln beinhalten Überzeugungen über das richtige Handeln, die ganz individuell, kollektiv geteilt oder gesellschaftlich vorgeschrieben sein können. Diese Regeln sind von Gesellschaft, Kultur und sogar dem Zeitalter abhängig, in deren Kontext die Moral betrachtet wird und können „a priori weder als absolut gut, noch als absolut schlecht eingestuft werden“ (Berens 2008, 26). Es gibt also nicht nur eine einzige, allgemeingültige Moral; die Moral ist vielmehr ein Produkt von gesellschaftlich vermittelten Normen, Idealen und Wertvorstellungen, die den Personen einer Gesellschaft durch Institutionen wie Eltern, Schule, Freunden, Rechtssystem oder Medien vermittelt werden. Diese von außen vermittelten Ideale müssen jedoch von den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft verinnerlicht werden. Ein Verinnerlichen der vorgelegten Anweisungen führt zu einer intensiven emotionalen Verbindung zu diesen Regeln. Damit gehen bei einem Regelverstoß emotionale Reaktionen wie Schuldgefühle, Empörung oder ein Gefühl der Ungerechtigkeit einher, die zeigen, dass die Normen von den Mitgliedern einer Gesellschaft zu Eigen gemacht wurden und diese von den moralischen Regeln überzeugt sind. Diese moralischen Überzeugungen gehen Hand in Hand mit den dadurch entstehenden Forderungen nach einer richtigen Verhaltensweise. Keine moralische Regel, die zwar als richtig empfunden wird, nach der aber nicht gelebt wird, ist sinnvoll. Die Handlungen einer Person gelten nur dann als moralisch wertvoll, wenn Situationen von möglichst vielen Gesichtspunkten her betrachtet und bewertet werden (vgl. Berens 2008, 27).

Moral ist etwas sehr Persönliches, denn anders als bei dem Rechtssystem in einem Land, bei dem Regeln gelten, ob sie nun subjektiv für richtig empfunden werden oder nicht, muss ein Moralsystem von jedem Menschen individuell verinnerlicht werden, damit es bestehen kann

(vgl. Birnbacher 2007, 7f.). Im Mittelpunkt dieser sogenannten Individualmoral oder persönlichen Moral steht die Frage, wann ein Mensch im moralischen Sinne gut handelt und wann wiederum Handlungen als moralisch verwerflich gelten. Dabei steht das persönliche Glück und gute Leben jedes Einzelnen im Mittelpunkt. Wie bereits erläutert, kann die Vorstellung des Guten und des Glücks individuell ausfallen; aufgrund dessen muss die persönliche Moral einerseits reflektiert und andererseits argumentiert werden können, um das eigene Verhalten sowie die eigenen Handlungen vor anderen zu rechtfertigen. Denn der Individualmoral steht die öffentliche Moral oder Sozialmoral gegenüber, die sich vor allem der Frage nach Gerechtigkeit und Gleichheit widmet (vgl. Pauer-Studer 2010, 15). Die Sozialmoral bemüht sich um das bestmögliche Zusammenleben zwischen den Menschen einer Gesellschaft, das nur ermöglicht werden kann, wenn die Regeln der Sozialmoral eine allgemeine Gültigkeit aufweisen (vgl. Fenner 2008, 228).

Die philosophische Disziplin Ethik widmet sich der Moral in drei unterschiedlichen Formen: in der Deskriptiven Ethik, der Normativen Ethik und der Metaethik.

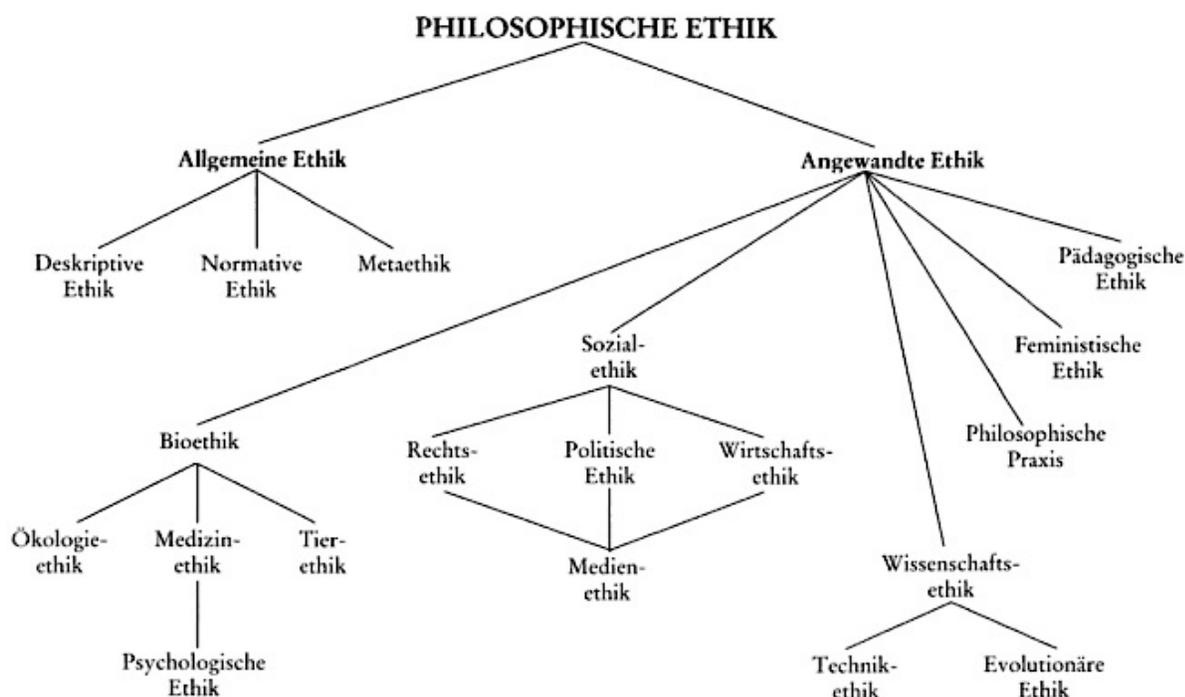


Abb. 2: (Pieper/Thurnherr 1998, 9)

Grafik 2 zeigt, dass die drei Bereiche der Ethik, die sich auf die Moral beziehen, unter dem Punkt der Allgemeinen Ethik zusammengefasst werden, die dem Bereich der Angewandten Ethik gegenübersteht, auf den später noch genauer eingegangen wird.

Die Deskriptive Ethik untersucht bestehende Moralsysteme „historisch-faktischer Gemeinschaften“ (Pieper/Thurnherr 1998, 10) und beschreibt, welche Wertvorstellungen und Normen in diesen gelten oder gegolten haben (vgl. Fenner 2008, 7). Die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden weder bewertet, noch als normativ verbindlich, „richtig“ oder „falsch“ beurteilt. Als Beispiel dafür nennt Andersen (vgl. 2005, 7) die Aussage: „Mitglieder der katholischen Kirche betrachten Abtreibung nach pränataler Diagnostik als falsch“. Die Ansicht der katholischen Gemeinschaft über das Thema Abtreibung wurde hier zusammengefasst, aber nicht bewertet. Von Pieper wird auch die Wertethik zur Deskriptiven Ethik gezählt (vgl. Fischer et al. 2007, 87), da es, wie bereits erwähnt, deren Aufgabe ist Wertesysteme zu beschreiben.

Die Metaethik bezieht, ebenso wie die Deskriptive Ethik, keine Stellung, sondern beschäftigt sich mit der moralischen Sprache und der Verwendungsweise von moralischen Begriffen wie „Gut“, „Pflicht“, „Verantwortlichkeit“ und „Schuld“ sowie Begründungs- und Argumentationsweisen (vgl. Birnbacher 2007, 59). Ihr Aufgabengebiet ist es, die Leistungskraft ethischer Theorien, die Sprache und Logik moralischer Diskurse und die Methoden moralischer Argumentationen zu untersuchen (vgl. Pieper/Thurnherr 1998, 10). Die metaethische Reflexion ist für die Ethik unabdingbar, da sie der Ethik für das Nachdenken über „das Gute“ richtungsweisend ist (vgl. Pauer-Studer 2003, 245).

Die Normative Ethik befasst sich schließlich mit den inhaltlichen Aspekten der Moral. Das Ziel der Normativen Ethik ist es, eine Antwort auf die Frage nach der richtigen moralischen Verhaltensweise zu finden und allgemeingültige Richtlinien aufzustellen, nach denen sich die Menschen orientieren können. Wiederum bietet Andersen (2005, 9) hierfür eine Überlegung an: „Es ist verwerflich, nach einer pränatalen Diagnostik abzutreiben, denn es ist eine Übertretung der fundamentalen Norm, dass man einen anderen Menschen nicht töten darf.“ Wie an dem Beispiel sehr gut zu sehen ist, beinhalten normative Überlegungen immer eine Stellungnahme, die eine Norm ablehnt oder verteidigt. Für diese Arbeit ist die Seite der Normativen Ethik wesentlich relevanter als die beiden anderen Gebiete, da die Normative Ethik in enger

Verbindung mit der Angewandten Ethik steht, in deren Bereich wiederum verschiedene Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens fallen. Deswegen wird im Folgenden die Angewandte Ethik vorgestellt.

2.5. Die Angewandte Ethik

Grafik 2 gibt einen Überblick über die Angewandte Ethik, die sich mit den einzelnen Fragen nach einer „guten“ Handlungsweise in den verschiedenen Lebensbereichen beschäftigt. Diese Lebensbereiche sind unter anderem Ökologie, Medizin, Wirtschaft und Technik (vgl. Fenner 2008, 9). Da die Entscheidungen in solchen Gebieten oft das Leben vieler, wenn nicht aller Menschen beeinflusst, bedarf es einer ethischen Reflexion über die konkreten Handlungen in diesen Bereichen (vgl. Hepfer 2008, 15). Der Begriff „Bereich“ ist hierbei auch ausschlaggebend für die Abgrenzung der Angewandten Ethik von der Allgemeinen Ethik, die nicht bereichsspezifisch ist (vgl. Fischer et al. 2007, 93).

Die Aufgabe der Angewandten Ethik besteht primär darin, „Probleme zu identifizieren, Begriffe zu präzisieren und Fragen zu formulieren“ (vgl. Ach/Siep 2008, 26). Es geht also darum, ein Problem auf seine Beschaffenheit und Plausibilität hin zu untersuchen, eine Debatte zu versachlichen und transparent zu machen und weniger darum, letztgültige Antworten zu finden. Die Moralphilosophie kann zwar eigene Lösungsvorschläge zu diesen „Bereichsproblemen“ vorbringen, die aber nicht automatisch „wahr“ sind, sondern bloß eine weitere Stimme bilden, die an einer Debatte um ein moralisches Problem teilnimmt (vgl. Wiesing 2000, 132). Die Angewandte Ethik versucht hingegen, in den einzelnen Bereichen wie Wirtschaft, Technik etc., Möglichkeiten für eine moralische Handlungsweise aufzuzeigen.

2.5.1. Der Beginn menschlichen Lebens in Bioethik und Medizinethik

Die Themen rund um den Beginn und das Ende menschlichen Lebens bekommen in der Angewandten Ethik an sich einen Sonderstatus eingeräumt; denn „all jene Fragen, die mit dem

Anfang und dem Ende des menschlichen Lebens zu tun haben, stehen im Brennpunkt des Interesses der Angewandten Ethik [...]“ (Horster 2013, 43). Generell werden diese Themen jedoch der Bioethik zugeordnet, in welcher man auf Fragen nach „dem Wert des organischen Lebens und dessen Gefährdungen durch manipulative Eingriffe seitens des Menschen (z. B. mittels Gentechnologien)“ (Pieper/Thurnherr 1998, 10) stößt. Die Fragen zu den Themen Pränataldiagnostik, Präimplantationsdiagnostik, Embryonenforschung, Abtreibung, würdevollem Sterben und Sterbehilfe sind der Medizinethik zuzurechnen, die ebenso wie die Umwelt- oder Tierethik, ein Teilbereich der Bioethik ist (vgl. Horster 2013, 43). Die Medizinethik, der am intensivsten bearbeitete Teilbereich der Bioethik (vgl. Siep 1998, 18), befasst sich mit moralischen Fragen zu Problematiken in der Medizin. Die Ethik versucht hier, als Disziplin des systematischen Nachdenkens über „das Gute“, Klarheit darüber zu schaffen, „unter welchen Umständen und Voraussetzungen man wohlbegründet von einer guten Handlung oder einer guten Haltung in der Medizin sprechen kann“ (Maio 2012, 3). Eine ethische Reflexion ist, wie bereits erwähnt, immer dann gefragt, wenn nicht mehr selbstverständlich ist, was gut ist (vgl. Andersen 2005, 2). Dies betrifft in der Medizinethik die moralischen Grenzen in klinischen Szenarien, wie beispielsweise den Einsatz technischer Geräte in der Schwangerenvorsorge oder das Forschen an menschlichen Embryonen. Kants „Problemstellung der Freiheit des moralischen Willens ‚du kannst, denn du sollst‘“ muss laut dem Philosophen Hans Jonas aufgrund der wachsenden technischen Möglichkeiten um den Satz „soll ich tun, was ich kann?“ ergänzt werden (vgl. Sass 1998, 81). Nicht alles, was heutzutage im Bereich des Möglichen liegt, ist automatisch moralisch wertvoll. Um dem zur Zeit gelebten Grundsatz „alles ist erlaubt, was nicht verboten ist“ (vgl. Graf 2000, 124ff.) und dem heute bestehenden „Machbarkeitswahn“ (vgl. Nano Spezial 2012, 19’18’’) entgegenzuwirken, sind Ethikkommissionen gerade in der Medizinethik ausgesprochen wichtig. Ethikkommissionen haben die schwierige Aufgabe, medizinische Forschungsprojekte oder Einzelfälle auf ihren moralischen Gehalt hin zu beurteilen sowie bei einem Thema die Vernunftgründe abzuwägen, und die vorhandenen Werte zu hierarchisieren, um auf ein moralisch vertretbares Ergebnis zu kommen.

In Vorarlberg gibt es etwa seit 2006 den „Arbeitskreis Schwangerschafts-Ethik“, der als Kommission über den Spätabbruch einer Schwangerschaft ab der 24. Schwangerschaftswoche entscheidet. Sollte sich das Gremium aus 24 Experten und Expertinnen gegen einen Abbruch

entscheiden, ist diese Entscheidung bindend und die Schwangerschaft darf nicht im Bundesland Vorarlberg beendet werden. Auch hier kommt es zu geteilten Meinungen bezüglich dieses Gremiums; es ist von einer „Entmündigung der Frau“ und einem Entscheidungsfinden unter „fremden Gesichtspunkten“ die Rede, andere Stimmen empfinden diesen Ausschuss als „große Hilfestellung“ und „sehr wertvoll“ (vgl. dieStandard 2006, o.S.).

2.6. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Ethik mit der guten Handlungsweise der Menschen beschäftigt, die darin begründet wird, dass jede Person auf der Suche nach ihrem persönlichen Glück ist. Dieses „höchste Gut“ ist es, nach dem jeder Mensch strebt, welches jedoch für jeden Menschen etwas anderes bedeuten kann. Die Ethik befasst sich mit der Moral, ihren Begriffen und Systemen, während diese wiederum Regeln festlegt, die das menschliche Handeln und Miteinander normieren sollen. Das moralische Regelsystem einer Gesellschaft muss von deren Mitgliedern individuell akzeptiert werden, um bestehen zu können und sich ebenso den Innovationen der Zukunft anpassen. Neue technische Möglichkeiten erfordern eine Moral, welche die Sicherung einer guten Handlungs- und Lebensweise garantieren kann. Moralische Normen werden durch unterschiedliche Institutionen vermittelt. Kinder und Jugendliche bekommen daher von vielen Seiten verschiedene Meinungen über die richtige Handlungsweise zu hören. Das heißt, dass eine Reflexion über die eigenen Ansichten und Handlungen sowie die Auseinandersetzung mit dem Guten wichtig ist, um die Taten von anderen Blickwinkeln her analysieren zu können.

3. Der Ethikunterricht als Schulversuch in Österreich

Die Einführung eines regulären, schulischen Ethikunterrichts wird in Österreich von vielen Personen des privaten und öffentlichen Lebens als sehr wichtig empfunden und seit einigen Jahren öffentlich diskutiert. In dem folgenden Kapitel wird ein kurzer Überblick über den relativ jungen historischen Verlauf des Ethikunterrichts in Österreich gegeben. Ebenso werden die Argumente für und gegen einen Ethikunterricht als Pflichtfach an allen österreichischen Schulen dargelegt. Der momentane Ethikunterricht wird anschließend auf seinen Lehrplan, seine Lehr- und Lernziele sowie auf seine Didaktik und Methodik hin untersucht.

3.1. Überblick über die Entwicklung des Ethikunterrichts in Österreich

Erste Überlegungen zu einem Ethikunterricht in Österreich kamen bereits in den siebziger Jahren auf, als es in einigen Bundesländern Deutschlands, aufgrund von zahlreichen Kirchenaustritten und Abmeldungen vom Religionsunterricht, zur Einführung eines Ethikunterrichts als Religionsunterricht-Ersatz für alle Schüler und Schülerinnen ohne regulären, schulischen Religionsunterricht kam. Im Zuge der sogenannten 68er-Bewegung kam es in Deutschland zu einem Aufruf an alle Schülerinnen und Schüler, sich vom Religionsunterricht abzumelden, welchem beispielsweise in Niedersachsen bis Anfang der siebziger Jahre auch 40% der Pflichtschülerinnen und -schüler nachkamen. Dieser Umschwung setzte nicht nur ein Reflektieren und Umgestalten des Religionsunterrichts in Gange, sondern rief auch den Ethikunterricht ins Leben. Ab dem Schuljahr 1972/1973 besuchten die ersten Schülerinnen und Schüler das „überstürzt“ eingerichtete Fach Ethik an deutschen Gymnasien. Interessanterweise reduzierten sich die Abmeldungen vom Religionsunterricht mit der Einführung des „Ersatzfach Ethik“ schlagartig (vgl. Bucher 2001, 35f.). Dieser Rückgang kann wohl darauf zurückgeführt werden, dass es plötzlich statt der Freizeit, die von den Schülern und Schülerinnen durch eine Abmeldung vom Religionsunterricht gewonnen wurde, einen Ersatzunterricht gab. Es gab nun nicht mehr die Wahl zwischen Religion und einer einstündigen Pause, sondern lediglich die Wahl zwischen zwei verschiedenen Unterrichtsfächern, was offenbar wieder zu einer bewussten

Entscheidung für den Religionsunterricht führte. Denn an den zurückgehenden Abmeldungen ist erkennbar, dass es bei der Abmeldungswelle womöglich weniger um einen Protest gegen den Religionsunterricht an sich, als vielmehr um einen gruppenspezifischen Prozess und die verlockende Aussicht auf eine Stunde für private Zwecke ging. Andernfalls wäre der Ethikunterricht für alle Religionsschüler und -schülerinnen, die sich von der Religion aufgrund einer Glaubenskrisen abwenden wollten, doch eine willkommene Alternative gewesen und die Abmeldungszahlen vom Religionsunterricht wären noch gestiegen.

Auch in Österreich kam es zwar auf Seiten der Jungsozialisten zu Auflehnungen gegen den Religionsunterricht, die jedoch die Abmeldungen von diesem nicht gravierend beeinflussten; denn der Religionsunterricht wurde in Österreich, trotz großer, öffentlich ausgetragener und medienübertragener Debatten, größtenteils befürwortet (vgl. Bucher 2001, 38 und 21). Infolgedessen wurden die Gedanken bezüglich eines Ethikunterrichts in Österreich temporär auf Eis gelegt. Der Ethikunterricht, in Österreich erstmals nur in der Krankenpflege etabliert (vgl. Jäggle 1999, 5), wurde schließlich im Schuljahr 1997/1998 an acht Standorten als Schulversuch eingeführt (vgl. Göllner 1999, 74). Die Voraussetzungen, die einen Schulversuch in Österreich rechtfertigen und die Bedingungen, welche es zu erfüllen gilt, sind in § 7 des Bundesgesetzes vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (kurz Schulorganisationsgesetz oder SchOG) genau geregelt: Ein Schulversuch darf demnach in Österreich zur Erprobung besonderer pädagogischer oder schulorganisatorischer Maßnahmen sowie zur Verbesserung didaktischer und methodischer (insbesondere sozialer) Arbeitsformen eingeführt werden, soweit der Einführung mindestens zwei Drittel der Lehrenden und Erziehungsberechtigten der Schüler und Schülerinnen der betroffenen Klassen zustimmen.

Im Jahr 2000 war der Ethikunterricht bereits an 76 Schulen in ganz Österreich als Schulversuch etabliert; er wurde ab der 9. Schulstufe angesiedelt und galt als Ersatzunterricht für den Religionsunterricht (vgl. Jäggle 1999, 8). Dieses Fach wurde also für all jene eingeführt, die ohne Konfession sind oder sich vom regulären Religionsunterricht abgemeldet haben. Diejenigen, die einen Religionsunterricht ihrer eigenen Konfession in der Schule angeboten bekamen, hatten die Möglichkeit, sich zwischen Ethik- oder Religionsunterricht zu entscheiden. Für die Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen konnten oder

wollten, war der Ethikunterricht hingegen Pflicht. Schon 1999/2000 wurde von Bucher (vgl. 2001, o.S.) ein Bericht über die Evaluierung des Schulversuchs Ethikunterricht sowie dessen positiven Ergebnisse dem Bundesministerium vorgelegt, um eine Einführung des regulären Ethikunterrichts anzuregen. Dieser Bericht wurde zwar zur Kenntnis genommen, ein verpflichtender Besuch des Ethikunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler wurde von der Regierung jedoch nicht angedacht; der Ethikunterricht als Schulversuch lebte fort (vgl. Dietl-Zeiner, Johannes 2013, o.S.).

Im Mai 2011 wurde in Wien die wiederholt angekündigte Enquete² über verschiedene Streitfragen eines Ethikunterrichts in Österreich gehalten. Unter dem Titel „Werterziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ fanden sich verschiedene Experten und Expertinnen, wie unter anderem die Universitätsprofessoren Dr. Konrad Paul Liessmann und Dr. Anton A. Bucher sowie die ehemalige Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Dr. Claudia Schmied, zu einer parlamentarischen Diskussion über den Ethikunterricht ein. Die in den Impulsreferaten dargestellten Meinungen gingen in die verschiedensten Richtungen. Der Ethikunterricht als Ersatzpflichtfach wurde ebenso gelobt wie kritisiert. Das stenographische Protokoll der Enquete wurde veröffentlicht, ist frei zugänglich und gibt Einblick in die Stellungnahmen der Experten (Parlamentarische Enquete des Nationalrates 2011, o.S.). Aber auch diese Diskussion verhalf nicht zu Änderungen oder Entscheidungen bezüglich des Ethikunterrichts.

Der Ethikunterricht als Schulversuch in Österreich wird weiterhin öffentlich diskutiert und gerade in den letzten Jahren hat die Anzahl der Artikel in renommierten Zeitungen wie der Presse oder dem Standard über das Thema Ethikunterricht zugenommen. Somit ist diese Thematik nicht nur Sache der (Bildungs-)Politik, es wird vielmehr auch der Öffentlichkeit zugeschrieben, sich über diesen Gegenstand Gedanken zu machen. Erst im Dezember 2014 ist ein Artikel erschienen, der sich mit der Relevanz von Ethik und/oder Religion für österreichische Eltern von Kindern unter 19 Jahren beschäftigt (vgl. Mayr 2014, o.S.). Unter den Befragten fiel die Befürwortung eines einheitlichen Ethikunterrichts prozentual in etwa genauso hoch aus wie die eines Religionsunterrichts. Es scheint also selbst bei Umfragen der österreichischen

² Der Begriff Enquete wird im österreichischen als Arbeitstagung gebraucht und beschreibt in diesem Fall die parlamentarische Diskussion eines Themas. (vgl. Duden online)

Bevölkerung nicht zu einem einheitlichen Ergebnis für oder gegen einen Ethikunterricht zu kommen.

Erst am 1.10.2012 wurde vom BMUKK ein Bericht über den Ethikunterricht an das Parlament übermittelt, in welchem drei Varianten eines möglichen Ethikunterrichts vorgestellt wurden, wobei die zweite Variante den momentanen Zustand des Ethikunterrichts in Österreich repräsentiert (vgl. BMBF 2014, o.S.):

- Der Ethikunterricht als ein- oder zweistündiger Pflichtgegenstand
- Der Ethikunterricht als alternativer Pflichtgegenstand zum Religionsunterricht
- Der Ethik als Lehrplanbestandteil eines anderen Pflichtgegenstandes

Doch auch hier stehen eine Antwort und ein Beschluss aus. Die Einführung eines flächendeckenden Ethikunterrichts scheint zudem an Kostenfaktoren zu scheitern. Laut Quin (vgl. Parlamentarische Enquete 2011, 46), Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft, sei das hohe Haus voraussichtlich nicht bereit, den dreistelligen Millionenbetrag zu investieren, den es jährlich kosten würde, den Ethikunterricht als alternativen Pflichtgegenstand auf alle Schulstufen auszuweiten. Auf eine Entscheidung bezüglich des Ethikunterrichts in Österreich darf weiterhin gespannt gewartet werden.

3.2. Vorgebrachte Gründe für die Einführung eines Ethikunterrichts, Gegenstimmen und Problematiken

Gleich zu Beginn, unter § 2, hält das österreichische Schulorganisationsgesetz fest, dass die Schulen in Österreich die Aufgabe haben, „[...] an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. [...]“ (Schulorganisationsgesetz § 2). Diesen gesetzlichen Anspruch zu erfüllen obliegt seit jeher dem schulischen Religionsunterricht, in welchem den Kindern und Jugendlichen wichtige Werte vermittelt werden; selbstverständlich unter Berücksichtigung der

moralischen Vorstellungen der jeweiligen Religion. Der Gedanke, „[...] es sei für zusehends weniger SchülerInnen gewährleistet, jene religiös-sittliche Bildung zu erhalten, die § 2 SchOG vorschreibt“ (Bucher 2001, 22) wurde in dem Antrag auf einen „Schulversuch Ethik“ eingebracht und auch heute noch wird der § 2 in vielen österreichischen Ethiklehrplänen als Grundlage für die Inhalte eines Ethikunterrichts angeführt (vgl. Göllner 2002, 40, 46 und 52). Die vermehrten Kirchenaustritte der letzten Jahrzehnte und die damit in Verbindung stehende hohe Abmeldungsrate vom Religionsunterricht lenken den Blick seit 1990 zunehmend auf die Frage einer Wertevermittlung außerhalb des Religionsunterrichts. Die Anforderung an die Schule, ihre Schülerinnen und Schüler moralisch zu erziehen, wurde ebenso immer lauter (vgl. Adam/Schweitzer 1996, 11) und die Notwendigkeit eines neuen Bereichs, der diese Aufgabe erfüllen sollte, begann sich immer mehr herauszukristallisieren (vgl. Bucher 2001, 17). Die Religion gibt Gläubigen in Entscheidungsfindungen des alltäglichen Lebens Halt, da sie den Glaubensmitgliedern Denk- und Verhaltensregeln zur Verfügung stellt, mit denen diese ihre Taten und Wünsche reflektieren können. Diese Anhaltspunkte sollen Personen, die sich von der Religion abgewandt haben, durch den Ethikunterricht zuteilwerden (vgl. Berens 2008, 14). Gerade in jungem Alter ist die Suche nach Vorbildern sehr ausgeprägt und moralische Haltungen des Freundeskreises und der Familie werden schnell als die eigenen übernommen. Die Moral- und Entwicklungspsychologen und -psychologinnen gehen davon aus, dass sich die moralischen Einstellungen in jungem Alter noch leicht modifizieren lassen, während die Einstellungen erwachsener Personen sich verfestigen und nur mehr schwer ändern lassen (vgl. Bucher 2002, 37). Da schon immer von einer Generation in die nächste ein Wandel in den Moralvorstellungen stattgefunden hat und es durch die moralische Verwahrlosung und Orientierungslosigkeit der Jugendlichen einen Schrei nach Ethikunterricht gibt (vgl. Waibl 2002, 87), ist dieser, laut den Befürwortern, besonders wichtig, um bei den Heranwachsenden von Anfang an eine moralische Erziehung zu gewährleisten.

Neben diesen Argumenten, die für einen wertevermittelnden Unterricht für all jene, denen die Unterstützung und Orientierungshilfe der Religion fehlt, sprechen, gibt es auch Stimmen, die für einen allgemein verpflichteten Ethikunterricht plädieren und nicht als „Ersatzfach für Religion“. Der Terminus „Ersatzpflichtfach“, der ursprünglich für den Ethikunterricht gebraucht wurde, stieß weitläufig auf Empörung, da Schülerinnen, Schüler und deren Eltern ohne religiöses

Bekenntnis nicht einsahen, wieso sie einen Ersatz für Religionsunterricht bräuchten. Diese ursprüngliche Bezeichnung für den Ethikunterricht will laut Göllner (vgl. 1999, 75) zwei Dinge deutlich machen; einerseits, dass die rechtliche Stellung des Religionsunterricht in Österreich abgesichert ist und andererseits, dass Personen ohne konfessionellen Unterricht wichtige Bildungsziele versäumen. Große Kritik gab es demzufolge bezüglich des implizierten Gedankens, dass Menschen, die keiner Religion angehören, eine Art moralische Ersatzerziehung benötigen (vgl. Bucher 2001, 63). Die Stimmen der Empörung wurden zudem noch lauter, als es 2011 zu einem „demokratiepolitischen Fauxpas“ (vgl. Bucher 2014, 58) kam: An der Enquete am 4. Mai 2011 fanden sich neben den Abgeordneten der Parlamentsparteien und der Landesschulräte, den 12 Bundesräten, den Vertretern und Vertreterinnen aus Familienbünden, Schülerorganisationen etc. auch jeweils zwei Vertreter und Vertreterinnen der vierzehn staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Österreich ein, um über die Werterziehung in der Schule zu diskutieren (vgl. Bucher 2014, 11). Die einzige Gruppe die sich nicht vertreten fühlte, waren die konfessionslosen Menschen in Österreich, die nach dem Stand von 2014 immerhin 2,4 Millionen Menschen waren und damit knapp 30% der österreichischen Bevölkerung ausmachten (Die Konfessionsfreien 2014, o.S.), da diese nicht dazu eingeladen wurden, ihre Meinung bei dieser Enquete kundzutun (vgl. Bucher 2014, 57f.). „Die Kinder, die ein solcher Unterricht am meisten betreffen würde, sind die Kinder konfessionsfreier Eltern. Aber die Konfessionsfreien dürfen trotz zahlreicher Anfragen keinen Vertreter hinschicken“, heißt es in einem Schreiben des Zentralrats der Konfessionsfreien (vgl. o.J, 1) an die Öffentlichkeit. Das Versäumnis, Vertreter der konfessionsfreien Bürger einzuladen, verstärkte die Befürchtungen der Konfessionsfreien, dass der Ethikunterricht einen Religionsunterricht für alle ungetauften Kinder darstellen soll, der noch dazu verpflichtend ist. Dieser Vorwurf wurde durch folgende Anmerkung unterstrichen:

Die Lehrbücher werden von katholischen Theologen geschrieben, ReligionslehrerInnen mit Schnellsiedeausbildung treten als EthiklehrerInnen auf und nebenbei wird so getan, als sei jeder, der keinen konfessionellen Religionsunterricht besucht hat, nicht zu moralischem Handeln fähig. Das ist beleidigend und undemokratisch.

Heinz Oberhammer, damaliger Vorsitzender des Zentralrats der Konfessionsfreien, wurde nachträglich eingeladen, sein Anliegen bei der Enquete, als Experte der Grünen, zu adressieren.

Er plädierte im Zuge dessen für einen „weltanschaulich neutralen“ Ethikunterricht (vgl. Parlamentarische Enquete 2011, 28). Die Konfessionsfreien sind daher gegen den momentan bestehenden Ethikunterricht, der für all jene ohne konfessionellen Unterricht konzipiert ist. Mit der Aktion „Ethik für Alle“ setzt sich die gleichnamige Plattform für einen flächendeckenden Ethikunterricht ein, der nicht vom Besuch eines Religionsunterrichts abhängen soll (vgl. Religion ist Privatsache o.J, o.S).

„Ethik ist nicht das, was von den Religionen übrig bleibt, wenn man Gott durchstreicht [...]“, wurde von Konrad Paul Liessmann während der parlamentarischen Enquete (2011, 11) angemerkt. Für ihn kann ein Ethikunterricht kein Ersatz für den Religionsunterricht sein, da Ethik kein Ersatz für Religion ist. In einem Artikel der Presse (vgl. Riegler-Picker 2014, o.S.) wird für einen gemeinsamen Werte- und Ethikunterricht plädiert, da dies laut dem Autor die einzige Möglichkeit sei, zu zeigen, was „bei uns geht und was nicht“. Jeder, ob gläubig oder nichtgläubig, soll „ein gemeinsames Verständnis für Ethik, Werte und gemeinsame Rechte vermittelt bekommen“. Ein gemeinsames Wertefundament soll angestrebt werden, das nur diesseits des Religionsunterrichts erreicht werden kann. „Wo sonst soll ein gemeinsames Verständnis für ein respektvolles, aufgeklärtes Zusammenleben in Österreich und Europa gelernt werden, wenn nicht in der Schule – in einem gemeinsamen Werte- und Ethikunterricht?“ Diese These wird auch von Liessmann (Parlamentarische Enquete 2011, 11) unterstrichen:

Eine moderne, in hohem Maße von Migration und kultureller Vielfalt geprägte Gesellschaft benötigt Grundlagen, Formen und Verfahren des Zusammenlebens, die für alle Mitglieder dieser Gesellschaft gelten können – egal, welcher sprachlichen oder ethnischen Herkunft sie auch sein mögen, egal, ob sie Gläubige oder Nichtgläubige sind, egal, ob sie sich zu einer anerkannten, nicht anerkannten oder gar keiner Religionsgemeinschaft bekennen.

Für Bucher (vgl. 2014, o.S.), der 2001 den Ethikunterricht in Österreich evaluiert hat, ist es ein Skandal, dass der Ethikunterricht nach etlichen Jahren noch immer nicht an allen Schulen vertreten ist und nach wie vor als Provisorium behandelt wird. Er plädiert für das Ende des Schulversuchs und für die feste Integrierung der Ethik in einem dafür vorgesehenen Raum; dem Ethikunterricht (vgl. Bucher 2002, 33). Als Bezeichnung schlug dieser „Ethik- und

Religionskunde“ vor, da es sein mag, „dass individuelle Religiosität privat ist, aber [...] Religionen als soziale, weltanschauliche und auch politische Kräfte [...]“ niemals privat sein können und die Schülerinnen und Schüler darüber Bescheid wissen müssen (vgl. Parlamentarische Enquete 2011, 9).

Wie in jeder Debatte, stehen den zahlreichen Argumenten für einen Ethikunterricht ebenso Gegenargumente gegenüber, die eine Einführung des Ethikunterrichts (egal in welcher Form) für nicht notwendig erachten oder gegen die derzeitige Ausführung des Ethikunterrichts sind.

Die Freistunde, die als Argument für die Einführung eines Ethikunterrichts verwendet wurde, da die Schülerinnen und Schüler von dem Gedanken einer Stunde im Kaffeehaus versucht sind, sich aus ebendiesem Grund vom Religionsunterricht abzumelden, wurde von einer Vertreterin der Wiener Grünen als Gegenargument gebracht; die Freistunde hat, laut Susanne Jerusalem (vgl. 1999, 52f), dem Religionsunterricht gut getan, da er sich stark verbessern musste, um die Schülerinnen und Schüler zu halten. Eine Freistunde sei zudem für die ohnehin zeitlich und inhaltlich überforderten Kinder und Jugendlichen eine positive Sache, die ihnen weder genommen, noch mit einem Ersatzfach zugemauert werden sollte. Die freiheitliche Partei ist der Ansicht, dass Wissensvermittlung die primäre Aufgabe der Schule und der Erziehungsauftrag Aufgabe der Eltern sei. In einem Ethikunterricht wäre jedoch die Wertvorstellung der Lehrperson maßgebend, ein solcher sei somit abzulehnen (vgl. Jerusalem 1999, 52). Das Parteiprogramm der FPÖ bezieht sich zudem auf den christlichen Wertekonsens und sieht daher keine Notwendigkeit für einen Werteunterricht neben dem Religionsunterricht (vgl. Dietl-Zeiner, Johannes 2013, o.S.).

2013 war der Ethikunterricht auch bei allen anderen Parteien, „das erste Mal ein breitgeschlagenes Thema im Wahlkampf“ (Bucher 2014, 113). Da jedoch bis zu dem heutigen Tag keine Veränderungen des Schulversuchs vollzogen wurden, werden nun die Inhalte des momentanen österreichischen Ethikunterrichts genauer betrachtet.

3.3. Zu den Inhalten des momentanen Ethikunterrichts in Österreich

Der Ethikunterricht in Österreich wird wie kein anderes Fach zeitweise schwächer, dann wieder stärker diskutiert. Er wurde verschiedenen Evaluationen unterzogen (vgl. Bucher 2001 und Göllner 2002) und befindet sich nach knapp 17 Jahren immer noch in der Probephase. Der Ethikunterricht ist kein Fach wie Mathematik oder Geographie, deren theoretische Inhalte sich durchaus gut für den regulären Unterricht eignen, die Ethik ist vielmehr sowohl Unterrichtsfach als auch Gegenstand eines jeden anderen Unterrichtsfaches im schulischen Bereich. Unterrichtsprinzipien wie Respekt, Toleranz etc. sind moralisch relevante Themen, die im Ethikunterricht behandelt werden sowie ständiger Begleiter in allen anderen Unterrichtsfächern. Moralische Fragestellungen kommen im Schulalltag in unterschiedlichen Situationen auf; bei der Frage einer gerechten Bewertung, dem Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden und bei klasseninternen Problemen; seien das nun Mobbing, Rassismus, Ausgrenzung jeder Art oder Respektlosigkeit im Schulalltag. Daher ist die moralische Bildung, die, „neben der Vermittlung von kognitivem und fachlichem Wissen zum Selbstverständnis der Schule, als Ort mit einem erzieherischen Auftrag“ (Göllner 2002, 40) gehört, in jedem Bereich des Schulalltags anzusiedeln und nicht nur in dem eigentlichen Fach Ethik. „Selbst eine Schule, die sich ausschließlich auf die Vermittlung rein wissenschaftlicher Informationen beschränken will, würde doch auch ethisch erziehen –

indem sie die wissenschaftliche Weltansicht als die einzig legitime Umgangsweise mit den Fragen und Problemen des Lebens erscheinen lässt“ (Adam/Schweitzer 1996, 20). Schule kann demnach moralische Erziehung nicht vermeiden, diese findet immer und überall statt. Das Fach Ethik dient aber dazu, die Schülerinnen und Schüler auf genau jene Themen des respektvollen Miteinanders zu sensibilisieren und sie durch Werteorientierung im Ethikunterricht bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Ausprägung ihrer sozialen Kompetenzen zu unterstützen. Ethikunterricht wird demnach seinem Namen nach von „ethischem Unterricht“ unterschieden, der als Unterrichtsprinzip auch in allen anderen Fächern durchgeführt werden kann und soll (vgl. Bucher 2001, 15). Schule kann es also nicht vermeiden moralisch zu erziehen und Werte zu vermitteln. Es fragt sich aber, um welche Werte es in einem Ethikunterricht gehen soll (Adam/Schweitzer 1996, 27).

3.3.1. Wertevermittlung und Werteorientierung im österreichischen Ethikunterricht

Sowohl in der Diskussion um die Einführung eines Ethikunterrichts, seinen Lehr- und Lernzielen sowie in den zentralen Fragen der Ethik und Philosophie, ist immer wieder von Werten, Wertewandel und Wertevermittlung die Rede. Wie schon gezeigt wurde, ist auch gleich zu Beginn des österreichischen Schulorganisationsgesetzes festgelegt, dass Schüler und Schülerinnen nach bestimmten Werten erzogen werden sollen. Diese Werte sollen den gesellschaftlichen Vorstellungen von Sitte, Religion und sozialen Werten entsprechen und den gesellschaftlichen Normen von dem Schönen, Wahren und Guten genügen. Solche Werte sind zwar in jeder Gesellschaft fest verankert, die Werte unterscheiden sich jedoch von Gesellschaft zu Gesellschaft. Um dem Schulorganisationsgesetz gerecht zu werden, müssten sich Lehrpersonen insofern zunächst die Frage stellen, wie diese Werte in Österreich aussehen und ob überhaupt „österreichische Werte“ in einer multikulturellen Gesellschaft ausformuliert werden können; es ist möglich, wie der Versuch in diese Richtung des damaligen Staatssekretär für Integration Sebastian Kurz, beweist. In der Wertefibel „Zusammenleben in Österreich“ gibt es hiermit seit 2013 einen bestehenden Leitfaden für die Verinnerlichung der Werte, die in Österreich gelten. Bei den österreichischen Werten des Wahren, Schönen und Guten handelt es sich hiernach um 18 festgelegte Werte, die lauten wie folgt: Selbstbestimmung, Verantwortlichkeit, Selbstdisziplin, Gerechtigkeit, Anerkennung, Respekt, Teilnahme, (Kultur)-Bildung, Offenheit, Gemeinwohl, Einsatzbereitschaft, Freiwilligkeit, Vielfalt, Eigenverantwortung, Leistung, Sicherheit, Konfliktkultur und Zivilcourage (Bundesministerium für Inneres/Staatssekretariat für Integration 2013, 34f.).

Ob diese Broschüre sinnvoll ist, sei dahin gestellt. Tatsache ist, dass die in dem Schulorganisationsgesetz vermerkten „Werte unserer Gesellschaft“ seit 2013 ein konkretes Gesicht haben. Hierbei wird eine Wertevermittlung im Unterricht erwünscht; die Schülerinnen und Schüler sollen in den objektiven Wertekanon eingewiesen werden und die Lehrenden sollen eine Hilfestellung bei der Wertumsetzung sein (vgl. Wiater 2011, 63).

In Diskussionen um den Ethikunterricht wird immer wieder postuliert, dass dieser auf keinen Fall „ideologisch indoktrinieren“ darf, andererseits jedoch eine Wert-Indifferenz bei den Jugendlichen unbedingt vermeiden muss (vgl. Pfeifer 2009, 38). Hier handelt es sich um einen

Zwiespalt, bei dem einerseits Werte vermittelt werden sollen, ohne die Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte „Wertrichtung“ zu drängen, und andererseits die Werte im Unterricht nicht gleichgültig werden dürfen. Daher kann gesagt werden, dass es im Ethikunterricht weniger um eine reine Einprägung der „österreichischen“ Werte gehen soll, sondern vielmehr darum, Pluralität und Diversität als sittliche Werte zu erkennen und dadurch die Toleranz anderen Kulturen und deren Werten gegenüber zu festigen. Es soll dem Erziehenden im Ethikunterricht gelingen Themen so zu unterrichten, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer bisherigen Wertungen bewusst werden und sie diese eventuell neu bestimmen. Die Kinder und Jugendlichen sollen also das Werten erlernen.

Was die Schule tun kann und tun muss, ist, im Unterricht und im Schulleben die Bedingungen der Möglichkeit dafür zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche die transsubjektiv verbindlichen Wertungen in ihre Reflexion aufnehmen, sie für wertvoll erachten und als wertvoll erleben. (Wiater 2011, 70)

Wiater nennt dies den Weg von der Wertklärung zur Wertorientierung: „Die Wertorientierung der Schülerinnen und Schüler hat nichts mit Indoktrination, Manipulation oder disziplinierender Einflussnahme zu tun. Sie erweitert aber systematisch deren moralische Mündigkeit.“ Für diese Wertorientierung werden von ihm einige Orientierungspunkte genannt, durch die ein Unterricht wertorientierend gestaltet werden kann (vgl. Wiater 2011, 69):

- Präsentation einer ethisch belangvollen Situation oder Problematik
- Klärung konkreter Wertungen und individueller Werthaltungen der Lernenden angesichts des vorgegebenen Problems/Austausch anfänglicher Meinungen
- Herstellen von Sachkundigkeit durch Internet, Fachbücher, die Lehrperson etc.
- Zusammenstellen aller in Frage kommenden Werteaspekte der Problematik
- Austausch von Argumenten und Gegenargumenten zu der Problematik
- Konfrontation des eigenen Denkens und Handelns
- Zukünftige Berücksichtigung dieses Argumentationsweges in eigenen Lebensbereichen.

3.3.2. Lehrpläne für das Fach Ethik

Ein Lehrplan ist die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten) und Lehrzielen, die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/Lernbereichen vermittelt werden sollen. (Wiater 2011, 45)

Die Lehrpläne für die österreichischen Schulformen sind auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung und Frauen einsehbar; für den Ethikunterricht in Österreich gibt es jedoch keinen allgemeingültigen Lehrplan; Da der Ethikunterricht in Österreich noch immer nur als Schulversuch zugegen ist, liegt es an jeder Schule selbst, einen geeigneten Lehrplan zu erstellen, der dann vom Bundesministerium oder dem Landesschulrat bewilligt werden muss. Die Uneinheitlichkeit der Lehrpläne ist einer der viele Kritikpunkte an dem österreichischen Ethikunterricht (vgl. Jerusalem 1999, 53) und die Anzahl der bereits bewilligten Lehrpläne in Österreich ist nicht bekannt, es gibt jedoch einige veröffentlichte Lehrpläne, die oft als Grundlage für die Erstellung der Ethiklehrpläne anderer Schulen herangezogen werden (vgl. Pädagogische Hochschule Tirol o.J, o.S.). Ebenso finden sich in Göllners (vgl. 2002) Dissertation „Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich“, die auch als Buch erschienen ist, neben Lehrplänen aus verschiedenen Ländern auch zehn österreichische Lehrpläne für das Fach Ethik. Der Ethikunterricht wird angehalten, sich an den Grund- und Menschenrechten zu orientieren, auf denen auch das österreichische Bildungswesen basiert. Er soll die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen, Werten und Normen zu differenzierten Beurteilungen zu gelangen (vgl. Göllner 2002, 45). Mögliche Gebiete eines Ethikunterrichts sind etwa Themen wie Lebensgestaltung, Persönlichkeitsbildung, Wertordnungen, Weltanschauungen, Religionen und Bedeutung der Kultur (vgl. Göllner 2002, 33).

3.3.2.1 Lehr- und Lernziele des Ethikunterrichts

Wie bereits angemerkt, gibt es aufgrund des Nichtvorliegens eines „staatlich verbindlich gemachten“ (vgl. Wiater 2011, 45) Lehrplans keine allgemeingültigen Lehr- und Lernziele die sich aus einem solchen ablesen lassen könnten. Im Folgenden soll dennoch versucht werden, jene Unterrichtsziele herauszuarbeiten, die den bestehenden, öffentlich zugänglichen Ethiklehrplänen gemein sind. Aufgrund dessen werden im Folgenden jene Unterrichtsziele hervorgehoben, die sich aus den bestehenden Lehrplänen herauslesen lassen und welche für die weitere Arbeit entscheidend sind.

Ein wichtiger Punkt im Ethikunterricht ist die *ethische Reflexion*, bei der das Ziel die „[...] selbst bestimmte ethische Urteilsbildung“ ist (vgl. Rösch 2012, 55). Wer über verschiedene Themen und über sich selbst, seine eigene Einstellung, regelmäßig reflektiert und sich somit eine *kritische Denkweise* aneignet, wird viele Dinge anders sehen als zuvor und auch in vielen Situationen anders handeln (vgl. Berens 2008, 8). Hierbei soll auch die Fähigkeit zur *Selbstkritik* geschult werden (vgl. Pfeifer 2009, 62). Gerade bei Heranwachsenden ist das Schulen der Selbstreflexion besonders notwendig, da die Ansichten Jugendlicher oft von Ideologien und Werten abstammen, die von den Eltern oder Peers unreflektiert als die eigenen übernommen wurden.

Ein weiteres Ziel des Ethikunterrichts, das durch das erste Lehr- und Lernziel, die ethische Reflexion, erlangt werden soll, ist die *Toleranz*; ein Begriff, der in nahezu jedem Ethiklehrplan Europas als Lehr- und Lernziel auftaucht (vgl. Göllner 2002, 278). Die Jugendlichen sollen soziales Verständnis erlangen und dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossener werden sowie die Meinung anderer Personen tolerieren und respektieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, „eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen, sehen und kritisch beurteilen zu können“ (Pfeifer 2009, 62).

Durch die ethische Reflexion der eigenen, und die kritische Beurteilung anderer Einstellungen, erfolgt eine differenzierte Denkweise, welche die Grundlage für das *selbstständige Urteilen*

bildet, das wiederum als Bildungsziel im Schulorganisationsgesetz unter § 2 aufscheint. Eine kritische Denkweise soll den Jugendlichen helfen, Entscheidungen ihres eigenen Lebens selbstbestimmt zu treffen.

Diese eigenen Meinungen und Entscheidungen sollen durch *fundiertes Fachwissen* und mithilfe *rhetorischer Kompetenzen* argumentiert und authentisch in Gespräche und Diskurse eingebracht werden können (vgl. Pfeifer 2009, 62). Das *moralische Argumentieren* ist die Schlüsselqualifikation eines Ethikunterrichts. Diese Kompetenz soll an fiktiven oder realen Dilemmata geübt werden. Die Lehr- und Lernziele des Ethikunterrichts lassen sich daher wie folgt zusammenfassen:

- Ethische Reflexion/Wechseln des eigenen Blickwinkels
- Soziales Verständnis/Toleranz
- Entwicklung einer differenzierten Denkweise, um eigene Entscheidungen zu treffen
- Fundiertes Fachwissen
- Argumentieren der eigenen Meinung und Entscheidungen

Der Ethikunterricht soll somit idealerweise über eine reine Wissensvermittlung hinausgehen und neben der Beschäftigung mit Vertretern und Vertreterinnen der ethischen Philosophie, ihren Grundlagen und Theorien auch durch das Nachdenken über aktuelle, altersadäquate Themen zu einer Erweiterung des Horizonts der Schülerinnen und Schüler führen. Ein Bewusstwerden über verschiedene Themen wie Umwelt, Liebe, Grenzfragen des Lebens etc. und eine Sensibilisierung für das Umfeld, das sie umgibt, ist das Ziel des Ethikunterrichts (vgl. Bucher 2001, 276f.).

3.4. Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit Fragestellungen der Ethik ist gerade für junge Heranwachsende besonders wichtig. Einerseits, da die Reflexion und das Nachdenken über moralische Themen den Charakter formt und andererseits, da es vorausschauend betrachtet überaus wichtig ist, die zukünftige Generation in moralischen Fragestellungen und deren Bewertungen zu schulen. Auch

in Zukunft wird es, unter anderem in medizinischen und ökologischen Bereichen, immer öfter Situationen geben, in denen die Frage nach „gut“ und „schlecht“ gestellt werden muss. Diese Situationen rufen nach Personen, die mit fundiertem Fachwissen und schlagkräftigen Argumenten nach moralisch vertretbaren Antworten suchen. Der Ethikunterricht dient mit seinen Lehr- und Lernzielen dazu, der nächsten Generation eine Richtung des guten Handelns zu weisen. Daher ist es auch besonders wichtig, dass sich die Institution Schule ihrer Aufgabe der rhetorischen Schulung sowie einer Werteorientierung und moralischen Erziehung bewusst ist. Der Ethikunterricht als Ort, an dem diese Werteorientierung anhand von moralischen Themenfeldern stattfinden kann, ist in vielen Ländern bereits wirksam und auch in Österreich als Schulversuch zugegen. Die Einführung eines für alle Lernenden verpflichtenden Ethikunterrichts, nicht nur für jene ohne Konfession, wird seit Jahren diskutiert; eine Entscheidung ist jedoch nicht absehbar.

4. Brisante Themen im Ethikunterricht

Unter einem brennenden Thema wird ein solches verstanden, das seiner Wortbedeutung nach viel Zündstoff für eine Diskussion oder Auseinandersetzung enthält. Es handelt sich hierbei also um Themen, die automatisch konfliktgeladen sind und somit kritisch betrachtet werden müssen, da es zu diesen Themen nicht nur eine, sondern noch weitere konträre Annahmen gibt, die in einer Diskussion aufeinandertreffen können. Viele dieser Themen sind hochaktuell und beinhalten akute Probleme, die politische oder gesellschaftliche Hintergründe haben können. Beispiele hierfür wären die Todesstrafe, Sterbehilfe, Amokläufe oder Attentate. Ob über solche aktuellen Themen im Unterricht gesprochen wird, hängt oftmals vom persönlichen Engagement der Lehrperson ab, zumal die Zeit und der Ort dafür oft fehlen. Des Weiteren gibt es brennende Themen, die inhaltlich sehr heikel sind, da oftmals Gebiete berührt werden, die mit großen Emotionen und auch persönlichen Erfahrungen einzelner Schülerinnen und Schülern verbunden sein können. Beispiele für solche Themen wären beispielsweise Essstörungen oder Mobbing, bei der vielleicht sogar Kinder und Jugendliche in der Klasse selbst davon betroffen sind. Gerade hier bietet sich der Ethikunterricht an, um solche schwierigen Themen zu besprechen. Es gilt aber, aufgrund der Brisanz dieser Themen, einige Dinge zu beachten.

4.1. Die Position der Lehrenden im Unterricht über brennende Themen

Um die beschriebenen Ziele des Ethikunterrichts erreichen zu können, muss eine Lehrperson „[...] sich der ethischen Dimension von Unterrichtsinhalten bewusst sein und diese ausdrücklich thematisieren können“ (Mette 1996, 372). Das heißt, dass sowohl das Fachwissen über Themen als auch deren Brisanz im Ethikunterricht kompetent vermittelt werden müssen. Engagierte Lehrende müssen sich Gedanken machen, mit welchen Herausforderungen die heranwachsende Generation im Verlauf ihres Lebens noch konfrontiert werden wird und wie sie heute schon am besten darauf vorbereitet werden kann (vgl. Mette 1996, 373). Darum soll die Lehrperson die Kinder und Jugendlichen schon früh zum Nachdenken über die Konsequenzen ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen anregen (vgl. Göllner 2002, 30).

Während anschließend an eine empirische Untersuchung aus dem Jahr 1996 festgehalten wurde, dass die Ethiklehrenden für den Standpunkt, den diese für richtig halten, eintreten sowie auf Fragen des richtigen Verhaltens eindeutige Antworten geben können müssen (vgl. Wiater 2011, 232), heißt es gegenwärtig immer öfter, dass engagierte Ethiklehrende sich selbst und ihr eigenes Weltbild in Frage stellen, flexibel sein und nicht auf dem eigenen Standpunkt beharren sollen (vgl. Berens 2008, 8). Laut Berens (vgl. 2008, 21) unterliegt der ideale Ethikunterricht weder religiösen Dogmen noch einer Staatsmoral und genauso wenig soll die eigene Meinung der Lehrenden den Unterricht bestimmen. Die Lehrperson sollte die Schüler und Schülerinnen viel eher so neutral wie möglich begleiten und somit ein ideales Umfeld für die Meinungen der Lernenden schaffen. „Im Ethikunterricht geht es [...] darum, Positionen und Richtungen darzustellen und dabei das größtmögliche Maß an ethischer Indifferenz an den Tag zu legen“ (Göllner 2002, 268). Dieser „Wertrelativismus“, bei dem die eigenen Meinungen und Werte der Lehrperson nicht in den Unterricht mit einfließen, gerät spätestens bei der zwangsläufig aufkommenden Frage der Lernenden nach der persönlichen Meinung der Lehrperson ins Wanken. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern nun einerseits eine persönliche Antwort verweigern oder andererseits die eigene Meinung zu dem Thema äußern. Laut Göllner (vgl. 2002, 269) kann das unüberlegte Beziehen eines Standpunkts in einer brisanten Thematik jedoch fatale Auswirkungen nach sich ziehen. Denn die Schüler und Schülerinnen sollen in ihrem Überlegen, das zwar oft anders, aber auf keinen Fall schlechter oder besser als das der Lehrperson ist, nicht durch die Meinung einer Respektperson gehindert werden.

Eine große Schwierigkeit beim Unterrichten solcher brisanten Themen ist das Vermeiden einer moralischen Überforderung. Für den Ethikunterricht wird ein „Überwältigungsverbot“ gefordert, nach welchem die Schülerinnen und Schüler „nicht mit einer einseitigen Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Lehrermeinungen konfrontiert werden dürfen“ (Göllner 2002, 269). Laut einem Artikel des Jahres 2010 aus dem deutschen Tagesspiegel kam es zu einem Skandal an einer evangelischen Schule, als ein Pädagoge offenbar versuchte, seine Schüler und Schülerinnen mit Hilfe von unangemessenen Arbeitsblättern, die auf schockierende Art und Weise den Ablauf eines Schwangerschaftsabbruchs beschreiben, gegen Abtreibung aufzubringen (vgl. Vieth-Entus 2010, o.S.) Dieser Fall zeigt deutlich, dass die Kundgebung einer extremen Meinung der Lehrperson weder erwünscht, noch im Unterricht angebracht ist.

„Der Ethikunterricht räumt dem Schüler ausdrücklich das Recht, wenn nicht sogar die Pflicht, auf eine persönliche Meinung ein“ (Berens 2008, 21). Dazu gehören laut Berens sowohl das Recht zu hinterfragen sowie Nein zu sagen. Die Schüler und Schülerinnen werden dazu angehalten, erhaltene Informationen zu analysieren und auf ihren Wahrheitsgehalt zu untersuchen. Es ist sehr wichtig, dass von der Lehrperson klar kommuniziert wird, dass jede Meinung zu einem Thema gesagt werden darf. Äußerungen, die sich nicht mit der eigenen Meinung vertragen, die dem eigenen, gesellschaftlichen oder ethischen Bild nicht entsprechen, sind Teil der Bearbeitung von brisanten Themen im Unterricht. Doch was, wenn die formulierten Gedanken gegen moralische Grundsätze verstoßen, wenn rassistische, diskriminierende und fragwürdige Haltungen im Unterricht kommuniziert, vielleicht sogar gelebt werden? Wie sieht es in diesem Fall mit der eigenen Meinung der Lehrperson aus? Wie Lehrende in solchen Fällen reagieren sollen, ist eine schwierige Frage und kann oft nur im Kontext der jeweiligen Situation beantwortet werden. In einem Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer für den Umgang mit Rechtsextremismus (vgl. Forum Politische Bildung 2010, S.2) wird beispielsweise empfohlen, die Jugendlichen präventiv beim Erwerb von „Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten, Konflikten, Ängsten oder bei der Förderung eines stabilen Selbstwertgefühls zu unterstützen“, da ein Mangel dieser Fertigkeiten, laut dem Leitfaden, grundlegend für rechtsextremes Denken sein sollen. Sollten unangebrachte Äußerungen vernommen werden, sollten Lehrpersonen zudem, laut dem Leitfaden, Distanz bewahren und nicht „(über)reagieren“. „Beschimpfungen, Hasstiraden und Gewaltausübung dürfen allerdings nicht einfach hingenommen werden! Die Normverletzungen müssen aufgezeigt, besprochen [...] werden.“ Auch hier ist die Position der Lehrenden eine schwierige Frage, bei der den Lehrenden viel Verantwortung für das eigene Entscheiden einer angebrachten Reaktion übertragen wird.

Von jedem Lehrenden, egal welchen Gegenstands, wird vorausgesetzt, dass dieser ein Experte auf seinem Gebiet ist. In theoretischen Fächern ist ein fundiertes Fachwissen Voraussetzung, während an die Ethiklehrer und -lehrerinnen, neben dem Vermitteln von Wissen, zusätzlich vorausgesetzt wird als Wertevermittler und -vermittlerinnen, Moderatoren und Moderatorinnen, Coach und Coachinnen sowie Manager und Managerinnen zu fungieren (vgl. Wiater 2011, 229).

Der Lehrer soll also alles können: weltanschaulich neutral unterrichten, plurale, individuelle, religiöse, gesellschaftliche und wertbezogene Einstellungen kennen, diese in ihrer Eigenart würdigen sowie gegebenenfalls kontroversiell behandeln. (Göllner 2002, 269)

Nach diesem Anforderungskatalog, der zweifelsfrei ein utopisches Bild zeichnet, mag so mancher Lehrer, so manche Lehrerin, schnell resignieren. Die ideale Position der Lehrenden, gerade bei brisanten Themen, kann sich abschließend als „unterstützende Zurückhaltung“ formulieren lassen.

4.2. Brisante Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens

Der Beginn menschlichen Lebens ist heutzutage von vielen Faktoren begleitet, die für die Generationen vor uns noch undenkbar gewesen wären. Wo vor einigen Jahren die menschliche Reproduktion von Zufälligkeit und Natürlichkeit geprägt war, spielen heute viele technische Neuerungen und die Wunschvorstellungen der Eltern eine große Rolle. „Die Fortschritte der Reproduktionsmedizin machen selbst bis daher Unmögliches möglich“ (Graf 2005, 10). Dieses Zitat weist darauf hin, dass Dinge, die bis zu diesem Zeitpunkt weder möglich waren, noch als notwendig erachtet wurden, durch technische Hilfsmittel in der Gegenwart und auch vermehrt in der Zukunft ermöglicht werden können. Das Wort „Fortschritt“ beinhaltet in sich immer etwas Positives; ein gutes Vorankommen, ein weiterer Schritt in die richtige Richtung. Diese „Fortschritte“ in Bezug auf die Reproduktionsmedizin ermöglichen den Mitgliedern unserer Gesellschaft unter anderem, den natürlichen Weg der Reproduktion zu umgehen, ihr eigenes Glück in die Hand zu nehmen und den Weg ihrer Familienplanung mitzubestimmen.

Das Wissen über die Gene [...] kann den Weg in eine bessere Zukunft ebnen, in eine Welt mit weniger Ungerechtigkeit und weniger Leid, in der auch das Alter erträglich und das Geborenwerden nicht mehr [...] ein von der Unbekannten namens >Erbkrankheit< geprägtes Abenteuer ist. [...] Die Gesundheit wird neue, unbesiegbare Verbündete finden, das Leben wird im Durchschnitt von längerer Dauer sein, und eine Zukunft größeren Wohlbefindens wird sich vor uns auftun. (Dulbecco/Chiaberge 1991, 11)

Dieses Zitat des Nobelpreisträgers für Medizin Renato Dulbecco lobt die Fortschritte und Folgen der Gentechnologie in den höchsten Tönen. Das Leben der Menschen wird laut Dulbecco durch das neue „Wissen über die Gene“ bereichert, verlängert werden und schmerzloser verlaufen als je zuvor. Gerade in der Medizin fragen Veränderungen jedoch auch immer nach einer neuen moralischen Verantwortung, die der Menschheit durch diese Innovationen übertragen wird. Fragen rund um den Beginn menschlichen Lebens waren schon immer emotional aufgeladen und brisant. Doch der rasante medizinische und technologische Fortschritt der letzten Jahre sowie der immer größer werdende Wunsch nach Perfektion in allen Lebensbereichen, wirft gerade heutzutage moralisch brisante Fragen von ungeahnter Reichweite auf. Denn heutzutage können die ohnehin schon verschwommenen Grenzen des Lebensbeginns auf eine ganz neue Weise beeinflusst werden (vgl. L'hoste 2004, 5). Die Diskussionen über Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens beginnen schon bei der Verhütung, die heutzutage einfacher und sicherer ist als je zuvor. Das von liberalem Standpunkt aus befürwortete, jedoch von konservativen Positionen, welche besonders von der katholischen Kirche unterstützt werden, verpönte Recht, die Empfängnis menschlichen Lebens zu verhindern, wird auch aus ethischer Sicht diskutiert. Hier handelt es sich um die Frage, ob es sich bei der Verhütung, ebenso wie bei der Abtreibung, um die Vernichtung bestehenden oder potenziellen menschlichen Lebens handelt oder nicht (vgl. Kuhse/Singer 1999, 114).

Auch ein aufkommender Kinderwunsch oder eine bestehende Schwangerschaft werfen immer häufiger moralische Fragestellungen auf. Denn durch neue medizinische Techniken ist es möglich, menschliches Leben außerhalb des ursprünglichen Entstehens zu erzeugen. Bei der künstlichen Befruchtung, der In-vitro-Fertilisation, werden mehrere Spermien- und Eizellen außerhalb des menschlichen Körpers verschmolzen. Die daraufhin entstandenen Embryonen werden auf ihre „Brauchbarkeit“, also auf Erbkrankheiten, Fehlbildungen sowie auf das Geschlecht überprüft, bevor anschließend mehrere der gesunden Embryonen in der Gebärmutter eingepflanzt werden. Diese selektive Kontrolle, bei der nicht überlebensfähige oder geschädigte Embryonen ausgeschieden werden, nennt man Präimplantationsdiagnostik (PID) (vgl. Graf 2005, 12 und 21). Die In-vitro-Fertilisation ermöglicht Paaren, die auf natürlichem Weg nicht schwanger werden können, die Erfüllung eines Kinderwunsches; und die PID sogar den Wunsch

nach einem möglichst gesunden Kind. Auch im Zusammenhang mit diesen Methoden gibt es unzählige moralische Fragen; etwa, ob die Selektion von Embryonen in der PID und die Forschung an den ausgesonderten Embryonen legitim sind, deren Beantwortung jedoch für die Zwecke dieser Arbeit offen gelassen werden darf. Vielmehr soll im Folgenden auf moralische Fragestellungen hinsichtlich der ausgewählten Themen, Abtreibung und Pränataldiagnostik, eingegangen werden. Bei diesen Themen handelt es sich um sehr lebensnahe, brisante Themen, welche in einem engen Zusammenhang stehen, da die Pränataldiagnostik, mit ihren Untersuchungen von menschlichen Föten, oft Ausgangspunkt für eine Entscheidung zur Abtreibung ist. An diesen beiden Themen können die gegenwärtigen Problematiken in der Medizinethik besonders deutlich dargestellt werden.

Die pränatale Ultraschalldiagnostik macht es möglich, ein Kind und seinen Herzschlag zu sehen, bevor es von der Mutter das erste Mal gespürt wird, das Geschlecht kann pränatal herausgefunden werden und die Möglichkeit eines 3D-Scans ermöglicht es, sein Kind und seine Gesichtszüge schon real zu erkennen, bevor es geboren ist. Diese Diagnostiken, die oft als „Baby-Fernsehen“ verstanden werden, stellen für die zukünftigen Eltern einerseits schöne Meilensteine in der Schwangerschaft dar, allerdings ist ihr eigentlicher Hauptzweck, die Gesundheit des Fötus zu untersuchen und eventuellen medizinischen Handlungsbedarf frühzeitig zu erkennen. Das Ergebnis einer Anomalie des Kindes, welche durch die Pränataldiagnostik sichtbar wird, führt zwangsläufig zu der Frage nach einer Abtreibung. Von diesen medizinisch indizierten Abtreibungsentscheidungen sind jedoch Fälle einer gesund verlaufenden, wenn auch ungewollten Schwangerschaft zu unterscheiden. In jedem Fall ergeben sich in diesem Zusammenhang immer brisante Dilemmata.

4.2.1. Die Pränataldiagnostik

Wie zuvor bereits erläutert, gibt es bei der Präimplantationsdiagnostik im Laufe einer In-vitro-Fertilisation schon im frühesten Entwicklungsstadium eines extrakorporal entstandenen Embryos die Möglichkeit Anomalien zu erkennen und zu „verhindern“, indem diese Embryonen nicht in die Gebärmutter eingesetzt werden und so an einer Entwicklung gehindert werden. Diese

Möglichkeit gibt es für Schwangerschaften, die auf natürlichem Weg entstanden sind, selbstverständlich nicht. Die Forschung konzentriert sich jedoch immer mehr darauf, Anomalien auch bei intrakorporal gezeugten Föten möglichst früh erkennen zu können, um dann bei Bedarf weitere Schritte einzuleiten. Die dafür entwickelte Methode ist die Pränataldiagnostik; eine Untersuchungsmethode, die dazu dient, schon während der Schwangerschaft Anomalien, Erbkrankheiten, Chromosomenfehler, Stoffwechseldefekte und andere Abnormitäten festzustellen (vgl. Graf 2005, 43f).

4.2.1.1 Medizinische Fakten

Bei der Pränataldiagnostik gilt es zwischen invasiven und nicht invasiven Methoden zu unterscheiden. Bei den invasiven, risikoreichen Methoden muss für eine sichere Diagnose Fruchtwasser, fetales Blut oder Gewebe entnommen werden, während die nicht invasiven Methoden ohne ein direktes Risiko für den Fötus auskommen. Natürlich kann es auch hier zu Komplikationen kommen, diese sind aber wesentlich geringer als bei invasiven Methoden (vgl. Graf 2005, 43f.). Zu den nicht invasiven Methoden gehören der Ultraschall, der 3D Ultraschall, der Triple-Test und die Analyse des mütterlichen Bluts, die zur routinemäßigen Untersuchung während der Schwangerschaft eingesetzt werden (vgl. Gropp 2005, 57). Die Ultraschalluntersuchung gehört heutzutage bei den meisten Schwangerschaften zur Routineuntersuchung dazu, ist in Österreich jedoch nicht verpflichtend. Durch eine Untersuchung mittels Ultraschall können sowohl Anomalien an den Gliedmaßen als auch die Zahnanlagen des Fötus festgestellt werden. Die durchgeführte Nackenfaltenmessung gibt Aufschluss über ein erhöhtes Risiko von Trisomie 21 des Fötus (vgl. Horster 2013, 9). Ebenso werden bei einer Blutuntersuchung der Schwangeren, dem Triple-Test, drei chemische Werte ermittelt, mit denen das individuelle Risiko für eine Chromosomenanomalie, also für das mögliche Auftreten eines Down-Syndroms berechnet. Der 3D-Ultraschall gibt unter anderem Aufschluss über skelettäre Anomalien, fehlerhafte Großhirnstrukturen, Genitalanomalien oder Fehlbildungen am fetalen Kopf (vgl. Graf 2005, 46.). Nur falls bei der Untersuchung mithilfe nicht invasiver Methoden ein Risiko für eine oder mehrere der zuvor beschriebenen Abnormitäten erkannt wurde, „sollte auf die invasiven Methoden der PND zurückgegriffen

werden, weil [...] ein gesundheitliches Risiko für die Schwangere (Infektionen, Blutungen, wehenartige Schmerzen) und für das Ungeborene ein erhöhtes Verletzungsrisiko einhergeht“ (vgl. Gropp 2005, 59). Invasive Methoden sind einerseits die Fruchtwasseruntersuchung, bei der die Zellen und chemischen Substanzen der entnommenen Fruchtwasserprobe untersucht werden und andererseits die Chorionzottenbiopsie, bei der eine kleine Probe der Plazenta entnommen und auf Defekte hin untersucht wird. Diese invasiven Methoden werden im Falle der Suche nach chromosomalen Erkrankungen, wie beispielsweise dem Down-Syndrom, heutzutage schon von einem Bluttest ersetzt, der ebenso gut Aufschluss über mögliche Anomalien geben kann, für Mutter und Kind jedoch keine Gefahren mit sich bringt. Dieser Test wird jedoch bislang nicht von den Krankenkassen übernommen, ist sehr teuer und daher bis jetzt nur eine Alternative zu den invasiven Tests (ARD Reportage 2013). Die technischen Möglichkeiten sind in der Pränataldiagnostik mittlerweile so weit fortgeschritten, dass sich die Untersuchungen nicht mehr auf ein einzelnes Gen beschränken, sondern gleich das ganze Genom des Ungeborenen erfassen können. Somit werden auch Informationen erlangt, nach denen ursprünglich gar nicht gesucht wurde (vgl. Duba/Speicher 2013, 19).

Das Risiko, ein Kind mit einer der genannten Abnormitäten auf die Welt zu bringen, liegt bei ungefähr drei Prozent. Von diesen 3% können jedoch lediglich 0,5 Prozent durch die Pränataldiagnostik festgestellt werden. Einerseits, da die Pränataldiagnostik Abnormitäten (noch) nicht zu 100% erfassen kann und andererseits, da viele Behinderungen auch erst durch Komplikationen während der Geburt auftreten können (z. B. durch zu wenig Sauerstoff) (vgl. Hager/Grießler 2012, 1). Eine Pränataldiagnostik kann also weder ein gesundes Kind, noch die hundertprozentige Erfassung einer Krankheit garantieren, ist aber, zumindest bei den invasiven Methoden, mit einem Risiko für den Fötus und die Mutter verbunden.

4.2.1.2 Die Pränataldiagnostik in Österreich

Die rechtlichen Grundlagen der Pränataldiagnostik, sind in Österreich in § 69 Gentechnikgesetz geregelt.

§ 69. (1) Eine genetische Analyse [...] im Rahmen einer pränatalen Untersuchung, darf nur nach Vorliegen einer schriftlichen Bestätigung der zu untersuchenden Person durchgeführt werden, dass sie zuvor durch einen in Humangenetik/medizinische Genetik ausgebildeten Facharzt oder einen für das Indikationsgebiet zuständigen Facharzt über deren Wesen, Tragweite und Aussagekraft aufgeklärt worden ist und aufgrund eines auf diesem Wissen beruhenden freien Einverständnisses der genetischen Analyse zugestimmt hat. Werden diese Untersuchungen pränatal durchgeführt, so müssen Aufklärung und Zustimmung der Schwangeren auch die Risiken des vorgesehenen Eingriffes umfassen.

Die Entscheidung zu dieser Diagnostik liegt in Österreich alleine bei der schwangeren Frau und wird in Österreich auch zunehmend in Anspruch genommen. Einerseits, da drei Ultraschalluntersuchungen von der Krankenkasse übernommen werden und andererseits, weil sie auch immer häufiger von Fachleuten empfohlen wird, auf die schwangere Frauen als fachliche „Laien“ vertrauen „müssen“.

Bis vor einigen Jahren wurde die Pränataldiagnostik nur bei Risikogruppen von dem behandelnden Arzt bzw. der behandelnden Ärztin empfohlen, mittlerweile wird diese Untersuchung jedoch immer mehr zu einem „selbstverständlichen Bestandteil der medizinischen Schwangerenbetreuung“ (Strachota 2006, 7); nicht zuletzt, da den behandelnden Ärztinnen und Ärzten bei Behinderungen, die von ihnen in den Untersuchungen übersehen wurden, eventuell Klagen und langjährige, kostspielige Unterhaltszahlungen bevorstehen (vgl. Pollak 2014, o.S.). Von „wrongful birth“³ wird gesprochen, wenn die Eltern eines Kindes mit einem nicht erkannten und diagnostizierten Defekt, den zuständigen Mediziner, die zuständige Medizinerin auf Schadenersatz verklagen, da dieses Kind nach Aussage der Eltern bei „einer klaren Befundstellung der ÄrztInnen [...] nicht geboren worden wäre“ (Schwarz 2009, 89).

In den drei folgenden Fällen kam es früher hauptsächlich zu einer Empfehlung für Pränataldiagnostik:

- bei schwangeren Frauen über 35 Jahren

³ Der Begriff wird mit „unrechtmäßige Geburt“ bzw. „schadhaftes Leben“ übersetzt.

- bei dem Risiko einer möglichen Übertragung von Erbkrankheiten
- nach der Reproduktion mit In-vitro-Fertilisation

Auf der Website der österreichischen Gesellschaft für prä- und perinatale Medizin (2004, o.S.) wurden zudem noch folgende weitere Gründe aufgelistet, bei denen laut dieser Seite eine Frau von der Untersuchung in der Frühschwangerschaft besonders profitieren würde:

- Sollte der Vater des Kindes über 50 Jahre alt sein
- Wenn bei einer Ultraschalluntersuchung eine Auffälligkeit entdeckt wird
- Falls Fehlgeburten in der Vergangenheit vorliegen
- Wenn bereits ein Kind mit Chromosomenschäden geboren wurde
- „Viele Eltern wollen aber auch einfach nur Gewissheit, dass sich ihr Baby gesund entwickelt. Dann trägt eine vorgeburtliche Untersuchung in den meisten Fällen zur Beruhigung für den weiteren Verlauf der Schwangerschaft bei.“

Diese Angaben implizieren, dass es für Frauen generell empfohlen wird, den Test zur Beruhigung zu machen, es stellt sich nur die Frage, ob die Durchführung solcher Tests die Eltern wirklich beruhigt, oder diese für die lange Zeit der Schwangerschaft regelrecht beunruhigt und panisch werden lässt. In dem Buch „Zwischen Hoffen und Bangen“ von Andrea Strachota (vgl. 2006, o.S.) erzählen Mütter und Väter von ihren Erfahrungen mit der Pränataldiagnostik. Diese Berichte lassen deutlich werden, dass die Tests an sich immer mit großen Ängsten und Sorgen verbunden sind, unabhängig von dem Ergebnis der Diagnostik.

Gerade auch wegen dieser schwerwiegenden Belastung, die das Warten auf ein Ergebnis auf die zukünftigen Eltern hat, verläuft die Einführung der Pränataldiagnostik als ein Teil der Schwangerenbetreuung in Österreich nicht ohne Diskussion. Denn durch die mögliche „Abschaffung von Behinderungen“, für welche pränatale Untersuchungen die Voraussetzungen schaffen, fühlen sich insbesondere Betroffene, Angehörige und Behindertenverbände diskriminiert und stehen der Pränataldiagnostik misstrauisch gegenüber (vgl. Honecker 2005, 196).

4.2.1.3 Die Pränataldiagnostik als moralisches Dilemma und als Ursache für Abtreibung

Aufgrund der Tatsache, dass von dem Risiko, ein Kind mit Abnormitäten auf die Welt zu bringen, jede Frau betroffen ist, handelt es sich bei der Pränataldiagnostik um ein Thema von großem allgemeinen Interesse (vgl. Beck-Gernsheim 2001, 24). Die Angst vor Krankheit, Schmerz und Tod lebt seit jeher in den Menschen. So auch der Wunsch nach einem Kind, das von diesen drei Faktoren nicht unmittelbar bedroht ist. Die heutigen Möglichkeiten schüren diesen Wunsch und die Medizin nähert sich immer weiter der Möglichkeit an, ein Kind mit optimaler Lebensqualität zu garantieren. An dieser Stelle kann von „medizinischem Fortschritt versus menschlicher Freiheit“ gesprochen werden, da durch diese medizinischen Möglichkeiten Bedürfnisse geweckt und dadurch moralisch fragwürdige Entscheidungsspielräume eröffnet werden (vgl. Kreß 2003, 33 und 38). Die Pränataldiagnostik ist eine neomodische Erfindung, die erstmals schon während der Schwangerschaft einen „Ausweg“ aus einem zukünftigen Leben mit einem kranken oder behinderten Kind bietet und für die Angehörigen neue Entscheidungsmöglichkeiten aufzeigt. Diese Möglichkeiten führen aber auch oftmals zu einem, für die Angehörigen und oftmals auch die behandelnden Mediziner und Medizinerinnen, unlösbaren Konflikt und einem moralischen Dilemma (vgl. Honecker 2005, 193). Diese Dilemmata werden durch größeres Wissen über den Gesundheitszustand des Kindes ausgelöst, das zu mehr Gewissheit, aber gleichzeitig auch zu weiteren schwierigen Entscheidungen führt. Bei der Pränataldiagnostik lassen sich folgende Dilemmata unterscheiden, die im Folgenden genauer analysiert werden:

- Pränataldiagnostik: ja oder nein? Unwissen vs. Wissen
- Pränataldiagnostik als Ursache für Abtreibung vs. Heilungschance
- Abtreibung nach Diagnose einer Anomalie: ja oder nein?

Die Einführung der Pränataldiagnostik als Routineuntersuchung ist vielfach umstritten. Die Befürworter dieser Methode argumentieren mit dem seelischen Leid der zukünftigen Eltern, sollte das Kind mit einer schweren Missbildung, unheilbaren Krankheit oder gar tot zur Welt kommen und der Rettung von Kindern mit pränatal diagnostizierten, heilbaren Krankheiten. Die Gegner warnen vor einer zukünftigen (noch stärkeren) Diffamierung von Menschen mit

Behinderungen (DIE ZEIT für die Schule/Peter Ustinov Stiftung 2011, 2). Zudem könnten aufgrund der immer genauer werdenden Analyse des Genoms weitere Gendefekte ausschlaggebend für einen Schwangerschaftsabbruch werden. Was geschieht beispielsweise, wenn das Ungeborene das Brustkrebsgen in sich trägt (ARD Reportage 2013); wird in der Zukunft eine Schwangerschaft mit solchen Informationen fortgesetzt? Und wäre es nicht manchmal einfach besser, nichts darüber zu wissen?

Gegner der Pränataldiagnostik argumentieren damit, dass die Untersuchung, die oftmals ein Auslöser für ein Abtreibungsdilemma darstellt, zwar vorgeburtlich bereits Aussagen über die Natur des Menschen, aber nicht über dessen Person liefern kann. Ein Mensch ist mehr als seine bloße Natur und die Pränataldiagnostik kann lediglich die genetischen Bedingungen aber nicht die Besonderheit eines Individuums erfassen (vgl. Honecker 2005, 195). Ebenso führt die Möglichkeit der Geschlechtererkennung zu einem dramatischen Problem; dem „Genderzid“. Darunter versteht man die gezielte Abtreibung von (meistens weiblichen) Embryonen aufgrund ihres Geschlechts. Gerade in Asien ist der „Genderzid“ ein großes Problem, da es einen gewaltigen Unterschied im Wert der Geschlechter gibt, aber auch in Europa, beispielsweise in Schweden, gilt eine geschlechtsselektive Abtreibung nicht als illegal (vgl. Kummer 2013, 10-12).

Da die genauen Details einer Untersuchung, mit den Vorteilen, Risiken und „Nachwirkungen“ noch nicht allgemein bekannt sind, entscheiden sich Frauen oft für eine Diagnostik, ohne sich des Ablaufs, der Folgen etc. bewusst zu sein. Gerade weil in Österreich drei Ultraschalluntersuchungen von der Krankenkassa übernommen werden, stellt sich für viele Frauen gar nicht die Frage, ob sie diesen Test durchführen lassen möchten. Die „Biomedizin und Biotechnologie (Embryonenforschung, genetische Diagnostik [...] u. a.) haben eine Eingriffsmacht gewonnen, durch die – so lautet die Sorge – der Mensch technologisch überfremdet zu werden und seine Freiheit zu verlieren droht“ (Kreß 2003, 33).

Die Entscheidung zu einer Diagnostik ohne ausreichende Aufklärung würde laut Aristoteles sogar als unfreiwillig gelten, da sich die Frau aus Unwissenheit dazu entschieden hat und dieser Handlung Schmerz und Reue folgen könnten (vgl. Aristoteles 1957, 57). Informationen über Pränataldiagnostik und ihre Auswirkungen zu bekommen, erfordert viel Eigeninitiative der

Eltern. Von den medizinischen Fachleuten wird die Pränataldiagnostik, aus oben bereits genannten Gründen empfohlen und auch Broschüren und offizielle Internetseiten über die Pränataldiagnostik in Österreich vermitteln die absolute Notwendigkeit dieser Untersuchungen. „Je früher die Untersuchung, desto besser sind die Chancen für Mutter und Kind“. Dieser Satz findet sich auf der Seite der österreichischen Gesellschaft für prä- und perinatale Medizin (vgl. 2004, o.S.) und wird dort nicht weiter kommentiert, wirft aber viele unbeantwortete Fragen auf. Ein frühzeitiges Informieren und kritisches Hinterfragen der erlangten Informationen ist laut Experten und Expertinnen überaus wichtig und sollte sogar schon vor einer Schwangerschaft in der Schule beginnen (vgl. Helmberger 2013, o.S.). Das Informieren soll eine freiwillige Entscheidung für oder gegen die Pränataldiagnostik garantieren.

Absicht und Ziel der Pränataldiagnostik ist es grundsätzlich, „[...] aufgrund dieses Vorauswissens Vorbeugung, Heilung, Hilfe und persönliche Orientierung zu ermöglichen“ (Honecker 2005, 194). Ein grundlegendes Problem bei der Pränataldiagnostik ist es jedoch, dass die „Diagnosemöglichkeiten [...] den Therapiemöglichkeiten bei weitem vorausgeeilt“ sind. So können viele chromosomale Krankheiten wie beispielsweise das Down-Syndrom zwar festgestellt, allerdings nicht therapiert werden. In diesem Fall verhilft die Diagnose „Trisomie 21“ nicht zur Förderung der Gesundheit des Fötus, sondern nur zu der Möglichkeit einer „Vermeidung“ dieser Krankheit durch einen Schwangerschaftsabbruch. Die Pränataldiagnostik wird daher von einigen Personen als „Test auf Leben oder Tod des Fötus“ wahrgenommen (vgl. Beck-Gernsheim 1991, 27f). Dieser Aussage sei jedoch entgegnet, dass die Diagnose anderer Krankheiten, die zuvor für das ungeborene Kind lebensbedrohlich waren, wie verschiedene Herzfehler, Defekte des Zwerchfells oder ein Harnröhrenverschluss (Pränataldiagnostik/Was? Wie? Wozu?) durch das frühzeitige Erkennen immer besser behandelt werden können, da alle Maßnahmen für die Behandlung nach der Geburt, für eine frühzeitige Einleitung der Geburt oder eines Kaiserschnitts vorzeitig getroffen werden können. Bei dem Dilemma „Pränataldiagnostik als Ursache für Abtreibung vs. Heilungschance“ zeigt sich stark, dass eine Pränataldiagnostik sowohl positive als auch negative Folgen nach sich ziehen kann. Einerseits ist es positiv, pränatal so viel für die Gesundheit des Ungeborenen tun zu können, andererseits stellt sich die Frage, wie sehr im natürlichen Verlauf einer Schwangerschaft „mitgearbeitet“ werden sollte und ob die vielen Tests und Informationen die werdenden Eltern nicht oft unnötigerweise beunruhigen.

Die pränatale Diagnose einer schweren körperlichen Missbildung oder einer unheilbaren Krankheit stellt die Eltern oft vor eine schwierige Entscheidung. Die Eltern müssen innerhalb kurzer Zeit entscheiden, ob sie das Kind *lebend* zur Welt bringen wollen oder nicht (vgl. Berens 2008, 18). Die Betonung des Wortes lebend erfolgt deshalb, da bei einer Spätabtreibung, also nach der dreimonatigen Frist, sich der Embryo bereits in einem Entwicklungsstadium befindet, in dem er von der Frau geboren werden muss. In Österreich ist die Abtreibung bei einer diagnostizierten schweren Behinderung bis unmittelbar vor der Geburt straflos (vgl. § 97 StGB). Das Ergebnis der Pränataldiagnostik ermöglicht es also, sich für die Abtreibung von extrakorporal überlebensfähigen Embryonen zu entscheiden. Diese Entscheidung müssen Eltern für sich und aufgrund ihrer eigenen moralischen Wertvorstellungen treffen; die Beratung durch Fachleute spielt jedoch auch hier, bei der Entscheidungsfindung nach der Diagnose einer Anomalie, eine große Rolle. Vertreter und Vertreterinnen der Behindertenverbände werfen Humangenetikern und -genetikerinnen vor, dass die Aufklärung über die Folgen eines behinderten Kindes stark defektorientiert und auf einen finanziellen Gesichtspunkt hin verläuft. Die finanziellen Folgekosten, die für die Familie eines behinderten Kindes und die Gesellschaft entstehen, sind sicher nicht zu unterschätzen, allerdings wird darauf hingewiesen, dass eine solche Kosten-Nutzen-Rechnung inhuman sei. Eine Beratung nach einer auffälligen pränatalen Diagnostik darf nicht nur rein rationale Aspekte beinhalten, sondern muss auch die emotionalen Werte bezüglich des heranwachsenden Kindes berücksichtigen. Die Krankheit eines geliebten Menschen wird nicht ausschließlich als Belastung empfunden, sondern kann ebenso zu einer Quelle von Erfahrungen und neuen Fähigkeiten werden (vgl. Beck-Gernsheim 2001, 25f.).

Eltern entscheiden sich aus den verschiedensten Gründen gegen die Fortführung einer Schwangerschaft. Die Pränataldiagnostik gilt jedoch als häufiger Anstoß für eine Abtreibung. Es gibt in Österreich keine eindeutigen Zahlen, keine genauen Statistiken, sondern lediglich Schätzungen; nach diesen werden beispielsweise rund 90% aller Schwangerschaften mit einer Down-Syndrom-Diagnose, die durch die Pränataldiagnostik festgestellt wurden, nicht fortgeführt (vgl. Nano Spezial 2012).

4.2.1.4 Zusammenfassung

Die Pränataldiagnostik ist eine Errungenschaft der Medizintechnik, die sowohl positive als auch negative Faktoren mit sich bringt. Die Gesundheit des Ungeborenen kann durch frühzeitige Erkennung einer heilbaren Krankheit gefördert, aber auch durch Komplikationen bei der Untersuchung, oder gar einem Abbruch der Schwangerschaft (ultimativ) geschädigt werden. Auch für die Angehörigen ist eine Pränataldiagnostik stets eine emotionale Ausnahmesituation. Diese Faktoren gilt es bei einer Entscheidung für oder gegen die Pränataldiagnostik zu beachten. Daher ist eine Aufklärung über die Vor- und Nachteile einer Diagnostik unabdingbar und bestenfalls auch frühzeitig in der Schule anzusiedeln.

4.2.2. Die Abtreibung

Schon in der Antike wurde unter anderem von Aristoteles die Meinung vertreten, dass ein Staat weder zu groß noch zu klein sein darf. In der Frühabtreibung sah Aristoteles ein geeignetes Mittel, die Bevölkerungszahl unter Kontrolle zu halten (vgl. Kindl 1996, 49). Während auch im Mittelalter das römische Recht dem Ungeborenen keinerlei Rechtssubjektivität eingestand, kam es in der Neuzeit durch die Päpste zu einer Verschärfung der Abtreibungsregelung; sowohl die Abtreibung als auch die Empfängnisverhütung galten als todeswürdiges Delikt (vgl. Kindl 1996, 56 und 60). Diese Überlieferungen zeigen, dass dieses Thema schon immer diskutiert, zu manchen Zeiten befürwortet und zu anderen abgelehnt bzw. bekämpft wurde. Die folgenden Punkte behandeln das Thema Abtreibung in seinen rechtlichen und ethischen Facetten. Anders als bei der Pränataldiagnostik, bei der medizinische Fakten zumindest in Grundzügen zu einem Verständnis der dahinterliegenden moralischen Dilemmata notwendig sind, ist dies bei dem Thema Abtreibung nicht unbedingt erforderlich. Denn im Falle der Abtreibung ist das medizinische Wissen hinsichtlich ihres Ablaufes und ihrer zahlreichen Methoden nicht notwendig, um die Problematik aus ethischer Sicht zu verstehen; nämlich, ob es sich bei einem Embryo um schützenswertes, menschliches Leben handelt und ob dieses frühzeitig beendet werden darf. Gerade in dieser Frage erregt der australische Philosoph Peter Singer durch seine Thesen immer wieder Aufsehen und löst mit seinen radikalen Forderungen Diskussionen über

den Lebenswert eines Menschen aus. Somit soll in der folgenden Darstellung der Abtreibung als moralisches Dilemma auf seine Standpunkte eingegangen werden, gerade auch deshalb, da seine provokanten Thesen und Forderungen eine Möglichkeit bieten, Schüler und Schülerinnen anhand seiner Texte über die Abtreibung zum Nachdenken zu bringen. Es gibt selbstverständlich auch zahlreiche andere Philosophen und Philosophinnen, die zu diesen Themen klar Stellung beziehen (beispielsweise John Harris, John Rawls, Donald Dworkin); eine ausführliche Betrachtung aller Thesen ist für die Arbeit jedoch nicht erforderlich und wird aus diesem Grunde nicht vollzogen. Die Entscheidung für Singer lässt sich daraus begründen, dass seine Stimme in der Abtreibungsdebatte nicht überhört werden kann und auch nicht werden sollte. Um auch die Argumente der Gegenseite durch eine philosophische Stimme zu unterstreichen, folgen auf Singers Thesen über Abtreibung einige Argumente des Autors Don Marquis.

Zu Beginn wird ein kurzer Überblick über die Abtreibung in Österreich ab dem 18. Jahrhundert sowie über die weit zurückreichende und immer noch bestehende Abtreibungsdebatte gegeben. Anschließend wird insbesondere auf die moralischen Problematiken und Fragestellungen, welche das Thema Abtreibung umgeben, eingegangen, da die Abtreibung als moralisches Dilemma Inhalt der Unterrichtseinheiten ist, die im 4. Teil der Arbeit vorgestellt werden. Die rechtlichen Grundlagen erlauben es in Österreich, jede Schwangerschaft bis zur Vollendung der 12. Schwangerschaftswoche und eine Schwangerschaft mit einer diagnostizierten Abnormität oder bei Gefährdung der Gesundheit der Mutter, bis kurz vor der Geburt zu beenden. Grundsätzlich kann bei der Abtreibung zwischen Frühabtreibung und Spätabtreibung unterschieden werden. Der Fokus des folgenden Teils liegt jedoch auf der Frühabtreibung, da diese in den geplanten Unterrichtseinheiten behandelt werden wird.

4.2.2.1 Kurzer Abriss der Abtreibung in Österreich ab dem 18. Jahrhundert

Schon seit Menschengedenken wurden Abtreibungen durchgeführt, doch erst seit kurzem finden diese in Österreich nicht mehr nur heimlich statt (vgl. Berens 2008, 18); in den letzten Jahren wurde die Abtreibung in den meisten Ländern Europas (Ausnahmen sind lediglich Polen und Irland) nach und nach straffrei (vgl. Maio 2012, 225). Eine Abtreibung war in Österreich Mitte

des 18. Jahrhunderts eine Tat, die mit dem Tod bestraft wurde. Während das Gesetz zu dieser Zeit für die Abtreibung in der ersten Hälfte der Schwangerschaft noch eine Strafmilderung vorsah, galt in der darauffolgenden Rechtsordnung die Abtreibung, egal in welchem Stadium der Schwangerschaft, als Kriminalverbrechen. Als Strafe wurden „hartes Gefängnis“ und „öffentliche Arbeit“ vorgesehen. Die Strafe variierte jedoch je nachdem, ob die Abtreibung erfolgreich war oder nicht und bezog sich sowohl auf die schwangere Frau als auch auf diejenigen, welche die Abtreibung vollzogen hatten. Mit dem 1.1.1812 trat das österreichische ABGB (Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch) in Kraft, das unter § 22 eine Vorschrift bezüglich des Status eines ungeborenen Kindes enthält, die heutzutage immer noch gültig ist:

Selbst ungeborene Kinder haben von dem Zeitpunkt ihrer Empfängnis an einen Anspruch auf den Schutz der Gesetze. Insoweit es um ihre und nicht um die Rechte eines Dritten zu tun ist, werden sie als Geborene angesehen; [...]

Dieser Paragraph macht deutlich, dass ungeborenen Kindern generelle Rechtsfähigkeit zugesprochen wird, da sie als bereits geborene Menschen betrachtet werden sollen. Gemäß § 6 ABGB hat jeder Mensch schon durch die Vernunft einleuchtende Rechte und ist daher laut diesem Paragraphen als eine Person zu betrachten. Demnach gilt auch für einen ungeborenen Menschen grundsätzlich das Recht, nicht getötet zu werden (vgl. Bernat 2011, 50).

Anfang der 1920er Jahre wurde von Frauenbewegungen statt strengen Strafen nach einer Abtreibung, die Aufklärung über Verhütungsmittel, soziale Dienste, Beratungsstellen sowie die legale, unentgeltliche Abtreibung innerhalb der ersten drei Monate durch einen Arzt oder eine Ärztin gefordert. In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das Leben der Mutter erstmals höher eingestuft als das Leben des Embryos. Bis zu diesem Zeitpunkt war eine Abtreibung selbst bei unmittelbarer Lebensgefahr der Mutter verboten. Diese Art des Abbruchs wurde 1922 durch eine Notstandsbestimmung entschuldigt (vgl. Schwarz. 2009, 24f). Dem Ungeborenen wird demnach sein Recht auf Leben abgesprochen, sofern durch einen derartigen Eingriff eine Gefahr für das Leben oder die Gesundheit der Schwangeren abgewendet werden kann (vgl. Bernat 2011, 58).

Im Nationalsozialismus gab es bezüglich der Abtreibung eine Doppelmoral. Es wurde zwischen „erwünschten Abtreibungen“, die als Weg zur Beseitigung „unwerten“ Lebens galten und einem Abtreibungsverbot bei „erbgesunden arischen Kindern“ unterschieden. Die Abtreibung eines „reinrassigen“ Kindes galt als Verbrechen, da die Sicherung eines erbgesunden reinen Nachwuchses garantiert werden sollte. Zu dieser Zeit wurden Zwangsabtreibungen sowohl zur Beseitigung behinderter oder nicht arischer als auch voraussichtlich erbkranker arischer Kinder durchgeführt (vgl. Schwarz 2009, 26f.). Aus dem Film „Der lange Arm der Kaiserin“ von Susanne Riegler (vgl. 2012) lässt sich vernehmen, dass der Gebrauch von Kondomen ausschließlich für Soldaten vorgesehen war, um Geschlechtskrankheiten vorzubeugen, welche die Schwächung der deutschen Streitmacht nach sich gezogen hätten. Das „Bundesgesetz zum Schutz keimenden Lebens“ und das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ wurden nach dem zweiten Weltkrieg aufgehoben (vgl. Schwarz 2009, 28.).

Vor 1967 war die Abtreibung lediglich in Schweden und Dänemark legal, Großbritannien und



New York folgten bald mit gelockerten Gesetzen, die eine Abtreibung auf Wunsch möglich machten (vgl. Singer 1994, 177). In den 1970er Jahren formierte sich in Österreich zum einen die Frauenbewegung „AUF“, die für die Abschaffung des damaligen § 144 StGB demonstrierte, der eine Abtreibung als Verbrechen deklarierte. Andererseits bildete sich an der Gegenfront die „Aktion Leben“, deren Mitglieder gegen die Legalisierung der Abtreibung plädierten (vgl. Schwarz 2009, 30f). Im Plakatarchiv der österreichischen Nationalbibliothek findet sich folgendes Plakat, das sich zeitlich vor der Einführung der Fristenlösung einordnen lässt:

Bei diesem Plakat (Abb 3.) handelt es sich um eine politische Werbung der Frauenbewegung

Abb. 3: Plakat 1

von 1973, die sich für die Abschaffung des § 144 StGB und die Einführung einer sogenannten Fristen-lösung einsetzt, die den Schwangerschafts-abbruch in den ersten drei Monaten von sämtlichen Strafen befreien sollte. Dem Werbetext ist zu entnehmen, dass ein Abtreibungsverbot zu selbstständigen oder unprofessionellen Versuchen eines Schwangerschaftsabbruchs führt, welche die Gesundheit und das Leben der Frauen gefährden. „Ein Gesetz, das mehr schlechte als gute Wirkungen hat, ist ein schlechtes Gesetz [...]. Solange es in seiner gegenwärtigen Form existiert, werden es Tausende von Frauen brechen“ (Singer 1994, 187).

Öffentliche Diskussionen wie diese führten schließlich im Jahre 1973 zu dem parlamentarischen Beschluss für eine Fristenregelung, die am 1.1.1975 eingeführt wurde (vgl. Bernat 2011, 60). Die Fristenregelung wurde und wird jedoch von Abtreibungsgegnern vehement kritisiert, wie dieses Plakat (Abb. 4) aus dem Jahre 1975 zeigt. Hierbei handelt es sich ebenfalls um politische Werbung die gegen die Fristenlösung protestiert. Es wird auf die Aussage Papst Johannes Paul VI. von 1974 verwiesen, der die Abtreibung als Verbrechen deklariert. Demnach handelt es sich bei diesem Begehren zum Schutz des menschlichen Lebens um eine katholische Initiative, die sich bei ihrer Argumentation auf die Kirche stützt. Im österreichischen

Strafgesetzbuch finden sich, trotz aller Proteste, seitdem unter der Überschrift „Strafbare Handlungen gegen Leib und Leben“ in drei aufeinanderfolgende Paragraphen zum Thema Abtreibung, welche die rechtliche Lage ausformulieren. Unter dem ersten Paragraphen, § 96 des österreichischen Strafgesetzbuches, findet sich folgende Regelung bezüglich des Schwangerschaftsabbruchs:



Abb. 4: Plakat 2

- (1) Wer mit Einwilligung der Schwangeren deren Schwangerschaft abbricht, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr, begeht er die Tat gewerbsmäßig, mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen.
- (2) Ist der unmittelbare Täter kein Arzt, so ist er mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren, begeht er die Tat gewerbsmäßig oder hat sie den Tod der Schwangeren zur Folge, mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren zu bestrafen.
- (3) Eine Frau, die den Abbruch ihrer Schwangerschaft selbst vornimmt oder durch einen anderen zulässt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr zu bestrafen.

Ein Schwangerschaftsabbruch ist demnach in Österreich strafbar, es sei denn, er geschieht unter, durch den nachfolgenden §97 festgelegten, besonderen Umständen. Zusammengefasst spricht dieser Paragraph davon, dass „die Tat“ nicht strafbar ist, wenn der Abbruch innerhalb der ersten drei Monate nach vorhergehender Beratung und von einem Arzt vorgenommen wird, wenn die weitere Schwangerschaft eine Gefahr für die körperliche oder seelische Gesundheit der Schwangeren darstellt oder das Kind körperlich oder geistig schwer geschädigt ist. Ebenfalls gilt das Alter der Schwangeren als Grund für einen straffreien Schwangerschaftsabbruch; war die Frau zu der Zeit der Schwängerung unmündig, darf ein Abbruch von einem Arzt vorgenommen werden.

Die Fristenlösung spricht zwar von einem weitgehend straffreien Schwangerschaftsabbruch in Österreich, der Eintrag im Strafgesetzbuch lässt jedoch deutlich werden, dass es sich bei einer Abtreibung generell um eine Straftat handelt, was auch durch die Begriffe „Täter“ und „Tat“ sehr deutlich gemacht wird (siehe § 97). Die „Pro-Choice“ Bewegung ist mit dem Gesetz unzufrieden, da sich der Abtreibungsparagraph bis heute im Strafgesetzbuch wiederfindet. Auch das Parlament der EU verabschiedete 2002 eine Stellungnahme, in der die Legalisierung der Abtreibung gefordert wurde, die sofort vehement von der konservativen Seite bekämpft wurde (vgl. Schwarz 2009, 109). Generell ist die Abtreibungsdebatte heutzutage stärker denn je durch Stimmen der „Pro-Choice-“ als auch der „Pro-Life-Bewegungen“ geprägt. Immer wieder wird gefordert, die Fristenregelung, die seit 40 Jahren besteht, zu ändern. Im August 2014 wanderten 40 Jugendliche von Salzburg nach Linz, im Namen aller ungeborenen Kinder (vgl. APA-OTS 2014, o.S.) und ein paar Wochen später fanden sich Demonstrierende am Stephansplatz ein, um für „das Recht auf einen selbstbestimmten Schwangerschaftsabbruch“, der zudem kostenlos und

frei zugänglich sein sollte, zu demonstrieren (ÖH Uni Wien 2014, o.S.). Sobald eine der Bewegungen eine Aktion plant, reagiert die Gegenseite mit Aufrufen zu einer Gegendemonstration. Die Abtreibung in Österreich scheint eine Aporie zu sein, bei der es ein ständiges Rad an Argumenten und Aktionen gibt, ohne in der Abtreibungsdebatte einen gemeinsamen Lösungsweg zu finden.

4.2.2.2 Die Abtreibung als intrapersoneller vs. interpersoneller Konflikt

„Der Schwangerschaftsabbruch gehört zu den meistdiskutierten und schwierigsten Problemen der medizinischen Ethik“ (Wiesing 2000, 131), dessen „[...] Kern der Problematik in der ‚Zweierbeziehung‘ zwischen schwangerer Frau und gezeugtem Kind zu finden“ ist (Kindl 1996, 19). Ein Schwangerschaftskonflikt entsteht dann, wenn die Frau sich nicht in der Lage sieht, das Kind anzunehmen und auszutragen (beispielsweise durch eine diagnostizierte Behinderung), sich andererseits aber dem Kind gegenüber verpflichtet fühlt (vgl. Fischer et al. 2008, 157). Hierbei stehen sich die Verantwortung der Frau für den Embryo und ihre persönlichen Interessen unversöhnlich gegenüber (vgl. Kindl 1996, 20). Die Bewertung der beiden Interessen variieren je nach Argumentation. Die Positionen, die eine ungewollte Schwangerschaft als intrapersonelles Problem sehen, empfinden den Fötus nicht als eigenständiges Lebewesen, sondern als einen Teil der Schwangeren, da Mutter und Kind in der Schwangerschaft eine „biologisch-psychoziale Einheit“ bilden (vgl. Wiesing 2000, 133). Ein intrapersoneller Konflikt zeichnet sich dadurch aus, dass ein Problem nur eine einzelne Person betrifft. Der intrapersonelle Konflikt liegt bei der Abtreibung in der Entscheidungsfindung, da eine Entscheidung, die nur eine Person betrifft, auch von dieser selbst getroffen werden muss. Die Interessen des Embryos kommen also nachrangig nach denen der Mutter. Singer beispielsweise spricht einem Embryo jedes Eigeninteresse ab, solange dieser keinen Schmerz empfinden kann, kein Bewusstsein hat. Ein Schwangerschaftsabbruch beendet für ihn unter diesen Umständen „[...] eine Existenz, die überhaupt keinen Wert an sich hat“ (vgl. Singer 1994, 197). Unter dem Motto „Mein Bauch gehört mir“ (vgl. Riegler 2012) kämpft die Frauenbewegung für das Recht einer Frau, sich autonom für einen Lebensweg zu entscheiden und über den eigenen Körper bestimmen zu dürfen. Doch diese „holistische“ Ansichtswiese, bei der das „Mutter-Kind-System“ als Ganzes

und nicht in seinen Einzelteilen betrachtet wird, kann sich nur auf die ersten Wochen in der Entwicklung des Fötus beziehen, da es nach gewissen Entwicklungsschritten des Kindes nicht mehr abzustreiten ist, dass es sich bei einem Schwangerschaftsabbruch um einen interpersonellen Konflikt handelt. Welcher Moment dabei der entscheidende ist, prägt die Abtreibungsdebatte sehr stark (vgl. Wiesing 2000, 135), da nicht jede Position, so wie Singer, das Bewusstsein eines Lebewesens als Voraussetzung für eigene Interessen sieht.

Die konservative Position sagt, dass die Abtreibung von Anfang an einen interpersonellen Konflikt darstellt; einen Konflikt also, von dem mehrere Lebewesen betroffen sind. In dem Fall der Abtreibung handelt es sich, dieser Ansicht nach, also um einen Konflikt zwischen der Schwangeren und dem Fötus, die unterschiedliche Interessen und Ansprüche vertreten. Doch auch für den Arzt, der sowohl der Mutter als auch dem ungeborenen Kind verpflichtet ist, stellt eine Abtreibung ein Dilemma dar (vgl. L'hoste 2004, 56f.). Auf der einen Seite findet sich die Pflicht menschliches Leben zu schützen, auf der anderen Seite jedoch die Pflicht, für die Gesundheit der Mutter Sorge zu tragen; sowohl im physischen als auch im psychischen Sinne (vgl. Horster 2013, 16). Die Frage des Schwangerschaftsabbruchs zielt also darauf ab, ob und ab wann Embryonen eigene Interessen vertreten und ob und ab wann diese schützenswert sind. In der Debatte um den Schwangerschaftsabbruch kann daher grundsätzlich zwischen zwei Fragen unterschieden werden (vgl. Fenner, 2010, 80):

- Wann beginnt menschliches Leben?
- Ab wann ist dieses entstandene menschliche Leben schützenswert?

In der Frage nach dem Beginn menschlichen Lebens, bei dem biologische Aspekte, wie die menschliche DNA, zentral sind (vgl. Ach 2011, 25), sind sich die Vertreter der Kirche, des Staats, der Medizin und Biologie weitgehend einig; menschliches Leben entsteht durch die Zeugung. Der Moment der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle ist ein klar feststellbarer und „willkürfreier“ Moment (vgl. Wiesing 2000, 137). Nicht so aber das „Personsein“ des ungeborenen Lebens, welches von vielen Stimmen von dem biologischen „Menschsein“ getrennt wird. Das Personsein fällt für konservative Positionen mit dem Zeitpunkt der Zeugung zusammen, für andere lässt sich das Personsein jedoch an anderen Merkmalen und

Entwicklungsstufen, beispielsweise an „Empfindungsfähigkeit oder hirnerganspezifischen Funktionen“ (vgl. Ach 2011, 27), festmachen. Die Frage, wann ein menschliches Lebewesen eine Person ist und ab wann dieses Leben schützenswert ist, nennt man die Frage nach dem moralischen Status.

4.2.2.3 Der moralische Status von Embryonen

In dieser bedeutenden Frage um den moralischen Status von Embryonen stehen sich grundsätzlich zwei Extrempositionen gegenüber. Auf der einen Seite argumentieren Anhänger der konservativen Position, die einem Kind bereits „ab der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle das gleiche Lebensrecht zugesteht wie jedem erwachsenen Menschen“ (Wiesing 2000, 135), für einen automatischen, bedingungslosen, moralischen Status ab der Zeugung. Dieser Seite steht die andere extreme Auffassung gegenüber, die sagt, dass für den „Besitz eines Lebensrechtes Fähigkeiten wie Zeiterfahrung oder Selbstbewusstsein konstitutiv seien [...]“ (Wiesing 2000, 136). Selbstbewusstsein wird hierbei als das aktive Wahrnehmen der eigenen Person, das Abgrenzen der eigenen Person von anderen Personen sowie die Fähigkeit, sich auf die Zukunft und Vergangenheit beziehen zu können, verstanden (vgl. Wagner-Westerhausen 2008, 118). Diese Fertigkeiten bilden Menschen laut dieser Position jedoch erst nach der Geburt und sogar erst im Laufe ihrer kindlichen Entwicklung aus. Demzufolge rechnen sie weder Föten, noch Neugeborenen ein Lebensrecht, einen moralischen Status zu. Vertreter und Vertreterinnen dieser Extremposition, wie beispielsweise Singer (vgl. Spiegel Online 2001, 2) gehen in der Frage einer straffreien Tötung sogar noch weiter, indem sie dafür plädieren, schwer behinderte Neugeborene schmerzlos töten zu dürfen.

Diese zwei Positionen sind keinesfalls die einzigen Ansichtsweisen in dem Diskurs über das „Personsein“ eines Embryos, Fötus oder Kindes. Zu dem moralischen Status von Embryonen gibt es „eine kaum mehr überschaubare Vielzahl von mehr oder minder gut begründeten Positionen“ (Ach 2011, 25). Die Darstellung der zwei Extrempositionen macht jedoch gleich zu Beginn deutlich, wie unterschiedlich die Meinungen zu dieser Angelegenheit sind und wie schwer es ist, hierbei einen gemeinsamen Nenner zu finden. Die Frage nach dem moralischen

Status von Embryonen und die verschiedenen Ansätze machen die Komplexität der Abtreibungsdebatte aus.

4.2.2.3.1 Die SKIP-Argumente

Ab der Verschmelzung der zwei Zellen beginnt aus der „Pro-Life“ Perspektive ein Leben (vgl. L’hoste 2004, 4), das um seiner selbst willen schutzwürdig ist, unabhängig von seinen momentanen Fähigkeiten oder Eigenschaften. Diese Position beruft sich in ihren Argumenten häufig auf religiöse Aspekte, wie beispielsweise die „Gottesebenbildlichkeit“ oder auf das Prinzip der Menschenwürde (vgl. Ach 2011, 26).

Bei den Entscheidungen des deutschen Bundesverfassungsgerichts findet sich unter dem Punkt Abtreibung folgende Aussage:

Wo menschliches Leben existiert, kommt ihm Menschenwürde zu; es ist nicht entscheidend, ob der Träger sich dieser Würde bewußt ist und sie selbst zu wahren weiß. Die von Anfang an im menschlichen Sein angelegten potentiellen Fähigkeiten genügen, um die Menschenwürde zu begründen. (...) Das menschliche Leben stellt, wie nicht näher begründet werden muß, innerhalb der grundgesetzlichen Ordnung einen Höchstwert dar; es ist die vitale Basis der Menschenwürde und die Voraussetzung aller anderen Grundrechte. (Bundesverfassungsgericht 2005, o.S.)

Bei Betrachtung dieser Aussage wird klar, dass hierbei für einen moralischen Status jedes menschlichen Lebewesens plädiert wird, unabhängig der geistigen Fähigkeiten. Alleine die genetisch vorbestimmte Grundlage für diese Fähigkeiten gilt laut dem deutschen Bundesverfassungsgericht als schützenswert. Ebenso spielt die Würde in den sogenannten SKIP-Argumenten eine zentrale Rolle, die wiederum für die Argumentation gegen Abtreibung wichtig sind. SKIP ist ein Akronym, das sich aus den Anfangsbuchstaben der Spezies-, Kontinuums-, Identitäts- und Potentialitätsargumente zusammensetzt. Diese vier Argumentationstypen, setzen

sich allesamt für den moralischen Status des Embryos ein und lauten wie folgt (vgl. Damschen/Schönecker 2002, 3-6.):

- **Das Speziesargument**

Dieses beruft sich auf die grundlegende Würde, die allen Angehörigen der Spezies Mensch zukommt. Da Embryonen dies zweifelsfrei tun, gehört auch ihnen Würde und Lebensschutz (vgl. Ach 2011, 26) zugesprochen. Das Leben des Menschen als Person beginnt mit der Konzeption und endet mit dem biologischen Tod (vgl. L'hoste 2004, 114).

- **Das Kontinuumsargument**

Bei diesem ist der grundlegende Faktor die kontinuierliche Entwicklung des Embryos, bei der es keinen konkreten moralisch relevanten Einschnitt gibt. Einen bestimmten Zeitpunkt zu bestimmen, ab dem ein Embryo schützenswert ist, wäre laut diesem Argument willkürlich, da unter anderem zwischen einem Neugeborenen und einem „gleichaltrigen“ Ungeborenen moralisch nicht unterschieden werden könnte. Aus diesem Grunde gebührt einem Ungeborenen bereits von Beginn an Würde.

- **Das Identitätsargument**

Laut dem Identitätsargument besteht bereits zwischen dem Embryo und der Person, die dieses Ungeborene „unter glücklichen Umständen“ (Ach 2011, 26) einmal sein wird, eine Verbindung. Die genetische Individualität ist bereits in der DNS eines Menschen festgemacht. Daher sei bereits dem Embryo Würde zuzugestehen, da kein Embryo einem anderen Embryo, ebenso wie kein Mensch einem anderen Menschen auf der Welt, haargenau gleicht.

- **Das Potentialitätsargument**

Das Potentialitätsargument argumentiert ganz ähnlich damit, dass ein Embryo bereits das Potenzial für die Entwicklung zu einem Menschen in sich trägt. Alles, was ein Mensch einmal

können und sein wird, ist bereits im Embryo gegeben und nur noch nicht vollständig entwickelt; insofern sei ihm Würde zuzusprechen. Dieses Argument gilt als das einflussreichste, aber auch das umstrittenste der SKIP-Argumente (vgl. Ach 2011, 26).

4.2.2.3.2 Kontra-SKIP-Argumente

Jedem einzelnen der SKIP-Argumente stehen jedoch auch Gegenargumente gegenüber. Die Debatten über den moralischen Status ungeborener Menschen werden insofern oft von beiden Seiten durch „Pro-SKIP-“ oder „Kontra-SKIP-Argumente“ unterstrichen. Unter dem Punkt der Kontra-SKIP-Argumente wird besonders auf Singer (1994, 180) verwiesen, der sich intensiv mit den SKIP-Argumenten und ihrer Relativierung auseinandergesetzt hat.

Allgemein ist die Ansicht verbreitet, daß Schwangerschaftsabbruch aus moralischer Sicht ein unlösbares Dilemma ist, aber ich werde zeigen, daß es – wenigstens im Rahmen einer nicht-religiösen Ethik - eine eindeutige Antwort gibt: Wer eine andere Ansicht vertritt, befindet sich ganz einfach im Irrtum. (Singer 1994, 180)

- **Kontra-Speziesargument**

Singer bestreitet das folgende Standardargument, welches für den Embryo einen moralischen Status argumentiert und das lautet wie folgt (vgl. Singer 1998, 83):

- *Every human being has a right to life.*
- *A human embryo is a human being.*
- *Therefore the embryo has a right to life*

Singer kommentiert das Standardargument wie folgt: „[...] *the embryo is clearly a being of some sort, and it can't possibly be of any other species than **Homo sapiens*** [Hervorhebung im Original] [...] *but the first premise is surprisingly vulnerable*“ (vgl. Singer 1998, 84). Im Gegensatz also zu anderen Standpunkten, die der ersten Prämisse sofort einen Wahrheitsgehalt zuordnen würden, wodurch das Standardargument zu einer logischen Konklusion gelangen kann,

„spricht er dem Embryo zwar das Menschsein zu, das „Personsein mit Lebensrecht“ jedoch nicht (vgl. L’hoste 2004, 5). Singer unterscheidet also zwischen dem Menschsein als Zuordnung zu der Gattung Mensch und dem Menschsein, das in sich schützenswerte Eigenschaften beherbergt, dem Begriff der Person. Singers Argumente streiten die konservative Meinung, dass der Fötus ein menschliches Wesen sei, nicht ab. Für ihn ist jedoch viel eher die Frage, ob es sich bei einem Embryo um menschliches Leben handelt, moralisch nicht wichtig. Laut Singer sind viel mehr die Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein solcher hat, entscheidend (vgl. SPIEGEL ONLINE 2001, 1). Singers Ansicht nach muss eine Person erst „ich“ sagen können, bevor das von der Person damit wahrgenommene, eigene Leben geschützt werden muss. Damit ist für ihn ein Mensch, egal welchen Alters, der zu der Formulierung eigener, sich selbst betreffender Gedanken nicht fähig ist, weniger schützenswert als andere (menschliche oder tierische) Lebewesen (vgl. Singer 1994, 197). Laut Gegnern des Speziesarguments handelt es sich hierbei um einen „naturalistischen Fehlschluss“, da im Speziesargument allein die Zugehörigkeit zu der biologischen Spezies Mensch für die Schutzwürdigkeit ausschlaggebend ist (vgl. Ach 2011, 26). Laut Kuhse und Singer (vgl. 1999, 109) ist dies jedoch nicht genug, da ein menschliches Wesen für sie nicht automatisch mehr wert ist als Mitglieder anderer Spezies.

- **Kontra-Kontinuumsargument**

Gegen das Kontinuumsargument wird vorgebracht, dass trotz einer kontinuierlichen Entwicklung eines Embryos sein Status im Frühstadium durchaus von dem in einem späteren Stadium unterschieden werden kann, auch wenn der „entscheidende Moment“ dabei nicht klar festzulegen ist (vgl. Ach 2011, 26). Als Metapher wird hierfür das Beispiel genannt, ab welcher Baumanzahl von einem Wald gesprochen werden kann, wenn diese Bezeichnung für einen oder zwei Bäume noch nicht gilt (vgl. Maio 2012, 209). Auch hier kann die Grenze nicht klar gezogen, das Stadium eines einzelnen Baumes jedoch von einem Wald unterschieden werden.

- **Kontra-Identitätsargument**

Kuhse und Singer (vgl. 1999, 82f.) sehen die potenzielle Teilbarkeit der Embryonalzellen in ihrer frühen Entwicklung als stichhaltige Widerlegung des Identitätsarguments. Bei der Zeugung

handelt es sich bei den entstehenden Zellen nicht um ein Individuum, da es sich um totipotente Zellen handelt, die in ihrer weiteren Entwicklung in den ersten 14 Tagen (vgl. Kuhse/Singer 1999, 107) noch nicht eingeschränkt sind und aus welchen auch Mehrlinge entstehen könnten. Die gleiche DNA von Zellen und dem daraus entstandenen Menschen reichen also laut Singer und Kuhse nicht aus, um einen moralischen Status von Beginn an zu gewähren.

- **Kontra-Potentialitätsargument**

Die Frage, die sich Gegner des Potentialitätsarguments stellen, ist, ob es plausibel sein kann, einem Embryo gleichen Wert wie einem geborenen Menschen zuzuordnen. Ach (vgl. 2011, 27) gibt als Kontraargument das sogenannte Kastanienbeispiel: Kastanien werden ohne weitere moralische Einwände als Futtermittel oder für Bastelarbeiten verwendet. Für diese gelten also nicht die gleichen, moralischen Schutzansprüche wie für einen aus Kastanien gewachsenen vollwertigen Kastanienbaum. Auf die menschliche Spezies umgewandelt kann dieses Beispiel klar machen, dass das Potentialitätsargument als nicht ausschlaggebend betrachtet wird, da sich das reine Potenzial, ein schützenswerter Mensch zu werden, dann auch bereits in der Eizelle oder dem Spermium finden müsste (vgl. Kuhse/Singer 1999, 114). Für Singer ist das Potentialitätsargument irrelevant, da für ihn schützenswertes Leben erst mit Faktoren beginnt, die sogar über die Geburt hinweg und weit in den Kleinkindstatus hineingehen. Er geht sogar noch weiter, indem er dafür plädiert, den entscheidenden Moment der Geburt aufzuheben, der dafür sorgt, dass ein geborenes Kind unter allen Umständen am Leben erhalten und geschützt werden muss (vgl. L'hoste 2004, 6).

Ich [Singer, Anm.] habe einmal den Vorschlag gemacht, eine Phase von 28 Tagen nach der Geburt festzusetzen, nach der dann das volle Lebensrecht erst in Kraft tritt. Das ist zwar ein sehr willkürlicher Zeitpunkt, den wir einer Idee aus dem antiken Griechenland entlehnt haben. Aber es würde den Eltern Zeit für ihre Entscheidungen geben. (vgl. Spiegel Online 2001, 2)

In seinem Aufsatz „Why Abortion is immoral“ beschreibt der amerikanische Philosoph und Universitätsprofessor Don Marquis (vgl. 1998, 183) die jahrelange Debatte über Abtreibung als eine endlose Schleife von Argumenten, die sowohl auf der Befürworter- als auch der Gegenseite

für sich sehr plausibel sind, jedoch laut Marquis (vgl. 1998, 184) im Zuge ihrer Argumentationsweise zu keiner Übereinstimmung kommen können. Dies liegt für ihn daran, dass in der Abtreibungsdebatte der Fokus auf der Frage nach dem Beginn menschlichen Lebens liegt, die wesentliche Frage, was Töten allgemein betrachtet unmoralisch macht, jedoch außen vor gelassen wird: „[...] *a necessary condition of resolving the abortion controversy is a more theoretical account of the wrongness of killing*“ (Marquis 1998, 188). Er meint, die Sachlage müsste noch von diesem anderen Standpunkt her betrachtet werden und stellt aufgrund dessen die Fragen, warum Töten schlecht und Mord ein Verbrechen ist, an den Anfang seines Essays. Er möchte diese Fragen ohne die metaphysischen Aspekte wie Gott oder das Leben nach dem Tod, die oft als Argumente für Mord als schweres Verbrechen dienen, beantworten (vgl. Marquis 1998, 183). Für ihn ist die Auswirkung auf das Opfer, dem dadurch die Zukunft genommen wird, das wahre Verbrechen, selbst wenn, und damit widerspricht er Singers Thesen, sich das Opfer seiner Zukunft nicht bewusst ist und sie nicht wertschätzen kann (vgl. Marquis 1998, 189). Laut Marquis ist also die Abtreibung eines Ungeborenen genauso falsch wie die Tötung eines unschuldigen Erwachsenen. Er merkt aber an, dass es sowohl bei der Tötung unschuldiger Erwachsener (Sterbehilfe) sowie einer Abtreibung (beispielsweise nach einer Vergewaltigung) Ausnahmen geben kann, bei der er eine Abtreibung für vertretbar hält, auf die er in seinem Aufsatz jedoch nicht näher eingeht (vgl. Marquis 1998, 184). Demzufolge bewerten auch absolute Abtreibungsgegner, die in dem Schwangerschaftsabbruch ein Tötungsdelikt sehen, die Abtreibung nicht ausschließlich als unmoralisch. Die Entscheidung zu einem Schwangerschaftsabbruch kann dementsprechend „nicht immer als richtig oder falsch eingestuft werden – schon gar nicht pauschal. [...] Jeder Fall stellt eine neue, eigene Situation dar und muss auch als eine solche behandelt werden“ (vgl. L’hoste 2004, 171).

4.2.2.4 Zusammenfassung

Abtreibung hat sich in Österreich zu einer straffreien, jedoch nicht allgemein anerkannten oder rechtmäßigen Option entwickelt. Der Schwangerschaftsabbruch wird sowohl von medizinischer, religiöser und ethischer Seite kritisch betrachtet; die zahlreichen Positionen und Debatten sowie deren Argumente und Gegenargumente machen eine Bewertung der Abtreibung als „richtig“

oder „falsch“ nicht leicht, beziehungsweise auch gar nicht möglich. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich jede Frau in Österreich momentan „frei“ für einen frühen Schwangerschaftsabbruch entscheiden und diesen, unter Anbetracht der rechtlichen Bedingungen bezüglich des Zeitpunkts, straffrei durchführen lassen kann. Die einzelnen Faktoren sind bei jedem Fallbeispiel unterschiedlich, die Abwägung dieser liegt in der Hand der schwangeren Frau.

5. Die Didaktik und Methodik im Ethikunterricht

Das Befassen mit der Didaktik und Methodik des Lehrens und Lernens ist für die Unterrichtsplanung eines jeden Gegenstands unumgänglich. Während die Didaktik sich mit den theoretischen Fragen des Lehrens und Lernens auseinandersetzt, bietet die Methodik den Lehrenden methodische Hilfestellungen, um die theoretischen Inhalte optimal vermitteln zu können. Die Verbindung der Didaktik und Methodik verhilft der Lehrperson ihre Lehrziele zu erreichen und den Unterricht kompetent zu gestalten.

5.1. Didaktik – Die Lehre vom WAS und WOZU?

Immer wenn durch „[...] Instruieren, Anleiten, oder Anregen bei Personen [...] Lernen initiiert, unterstützt, gesichert und überprüft wird [...]“ spricht man von Didaktik (vgl. Wiater 2011, 74). In einem weiten Sinn ist ihr Gegenstand jegliche Art des Lehrens und Lernens, in einem engeren Sinn der Unterricht und noch enger gefasst, der Schulunterricht (vgl. Pfister 2014, 101). Unter Didaktik wird demnach in diesem Fall die Theorie des Lehrens und Lernens im Schulunterricht verstanden. Von Pfister (vgl. 2014, 102) wurden zur Orientierung für Lehrende die zentralen Fragen der Didaktik formuliert, die gerade für die Unterrichtsplanung besonders wichtig sind:

- **Was soll gelehrt und gelernt werden?**

Diese Inhaltsfrage beschäftigt sich damit, welche Themen für den Ethikunterricht geeignet sind und welche Inhalte den Schülerinnen und Schülern helfen Fertigkeiten zu erlernen.

- **Wozu soll gelehrt und gelernt werden?**

Diese Frage dient der Begründung eines Lehr- und Lerninhalts. Was können die Kinder und Jugendlichen mit diesem Inhalt anfangen? Welche Bedeutung hat der Inhalt in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben?

- **Wie kann gelehrt werden, damit das Gelehrte (am besten) gelernt wird?**

Hierbei wird gefragt, wie die Lehrperson die Sicherung der Lehr- und Lernziele ermöglichen kann. Unter diesem Punkt sollen sich Lehrende die Frage stellen, auf welche Hilfsmittel zurückgegriffen werden kann um die Inhalte für die Klasse interessant, zugänglich und begreiflich zu machen.

Pfister (vgl. 2014, 109) bezieht sich bei diesen drei Punkten auf die bildungstheoretische Didaktik, die von Klafki entwickelt wurde, und deren Punkte der didaktischen Analyse einer vorbereiteten Unterrichtseinheit dienen. Durch die Beantwortung dieser Fragen soll sich dem Lehrenden der Wert der geplanten Einheit für die Schülerinnen und Schüler erschließen. Die theoretische Didaktik hilft mit ihren Fragestellungen deshalb besonders dabei, die Lehr- und Lerninhalte bei der Unterrichtsplanung auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen.

5.2. Methodik – Praktisches Verfahren von Lehren und Lernen

Unter Methodik wird im pädagogischen Sinn die Lehre davon verstanden, wie etwas unterrichtet wird. Die Methodenfrage „Wie soll gelehrt und gelernt werden?“ bezieht sich einerseits auf die Struktur des geplanten Inhalts und andererseits darauf, mit welchen Mitteln die geplanten Inhalte bestmöglich unterrichtet werden können. Sie beschreibt also die verschiedenen von der Lehrperson gewählten Verfahrensweisen und Methoden, die allesamt zu einem gemeinsamen Ziel hinführen: dem kompetenten Lernenden. Diese Methodenfrage kann nicht unabhängig von den didaktischen Inhalts- und Begründungsfragen beantwortet werden, da verschiedene Inhalte und Unterrichtsziele nach unterschiedlichen Methoden verlangen (vgl. Pfister 2009, 103 und 105). Es gibt zahlreiche Methoden für den Unterricht und ebenso viele Ansichten darüber, welche von diesen „brauchbar“ sind. Unter diesem Punkt werden daher nur die Methoden angeführt, die sich speziell dazu eignen, sensible Themen, zu denen es divergente Meinungen gibt, im Unterricht zu behandeln und welche die Erfüllung der Lehr- und Lernziele ermöglichen.

5.2.1. Die Blitzlichtmethode

Die Blitzlichtmethode wurde entwickelt, um die Kommunikation und das Lernklima in Arbeitsgruppen zu verbessern. Erfolgreiches Lehren und Lernen kann nur stattfinden, wenn sich die einzelnen Mitglieder gehört und berücksichtigt fühlen. Ist dies nicht der Fall, wird die Unzufriedenheit oft nicht artikuliert und die Qualität des Unterrichts wird gemindert. Dies soll durch diese Methode, die zu jeder Zeit im Unterricht als Einstieg, als Feedback oder auch spontan zwischendurch, angewendet werden kann, verhindert werden. Dabei kommen nach der Reihe alle Schülerinnen und Schüler zu Wort, um eine Frage in ein bis zwei kurzen, persönlich formulierten Sätzen zu beantworten. Durch das Blitzlicht wird die Einstellung zu einem Thema der einzelnen Gruppenmitglieder für die anderen sichtbar (vgl. Peterßen 2009, 48). So werden beispielsweise gleich zu Beginn alle Schülerinnen und Schüler ins Boot geholt. Eine Variante dieser Methode wäre das „Blitzlicht mit Wurfgeschoss“, bei dem ein Gegenstand als symbolisches Mikrophon einander zugeworfen wird (vgl. Knoll 2007, 238).

5.2.2. Die Arbeit mit Dilemmata und Dilemmadiskussionen im Unterricht

Die Arbeit an Dilemmata ist eine wichtige Methode des Ethikunterrichts. Bei einem moralischen Dilemma handelt es sich um ein Problem, das dadurch entsteht, dass einer moralischen Pflicht nur nachgekommen werden kann, indem eine andere moralische Pflicht verletzt, ignoriert oder hintangestellt wird. Das Dilemma beschreibt daher die Zwangslage einer Person, zwischen zwei unangenehmen Alternativen zu wählen (vgl. Lind 2011, 7). Detlef Horster (vgl. 2013, 16) hat für die Entscheidungsfindung eines Dilemmas vier Fragen entwickelt, mit denen man sich bei der Analyse eines Dilemmas schrittweise nähern könnte:

- **Welche Pflichten stehen in Konkurrenz?**

In diesem Schritt werden die gegenüberstehenden Pflichten analysiert um die Frage, welche Pflichten überhaupt angesprochen werden, beantworten zu können.

- **Welche Zusatzinformationen hat man im konkreten Fall?**

Unumgänglich ist es, den Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit der Zusatzinformationen klarzumachen. Jedes Dilemma hat verschiedene Aspekte und jedes Problem ist individuell. Eine Lösung kann demzufolge nicht auf alle Dilemmata angewendet werden.

- **Haben eine oder mehrere Pflichten Vorrang und warum?**

Bei diesem Punkt ist die persönliche Meinung besonders wichtig. Je nach eigener Überzeugung, fallen die Pflichten unterschiedlich stark ins Gewicht.

- **Kann mit der angestrebten Entscheidung gelebt werden?**

Hierbei werden die Nachwirkungen analysiert, die der getroffenen Entscheidung folgen: Wie fühlt sich die Person damit, mit welchen Reaktionen muss sie rechnen und welche psychischen, physischen oder rechtlichen Konsequenzen könnten auf die Handlung folgen?

Es ist obligatorisch zu verstehen, dass diese vier Punkte für eine Dilemmaentscheidung kein Rezept sind, sondern lediglich eine Anleitung für eine rationale Entscheidungsfindung. „Wenn wir uns in schwierigen Entscheidungssituationen an die Ethik wenden, so erwarten wir gezielte Hilfe und sind nicht selten enttäuscht, wenn wir erfahren, dass die Antworten eher allgemeiner Natur sind und die Anwendung auf den konkreten Fall einiges Nachdenken erfordert“ (vgl. Hefner 2008, 35f.). Dies liegt daran, dass kein Fallbeispiel dem anderen gleicht. Die individuellen Faktoren müssen bei der Arbeit mit einem Dilemma immer wieder aufs Neue berücksichtigt werden. Bei der Dilemmadiskussion handelt es sich um eine Methode, welche die moralische und demokratische Denk- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler trainiert sowie bei der Entscheidungsfindung dazu dient, das Dilemma von allen Seiten zu analysieren. Bei der Dilemmadiskussion werden Pro- und Kontraargumente ausgetauscht, um alle Facetten der Problematik zu beleuchten. „Moralische *Handlungsfähigkeit* [Hervorhebung im Original] wird übereinstimmend definiert als die Fähigkeit, das in der Schule [...] erworbene moralische Wissen auch im realen Alltag anwenden zu können“ (Lind 2011, 2). Eine wichtige Regel bei der Dilemmadiskussion ist es, andere Personen und deren Meinung nicht abzuwerten. Diese Abmachung trägt dazu bei, dass die Argumente und Gegenargumente der Diskussion auf den moralische Kern des Dilemmas fokussiert sind (vgl. Lind 2011, 8).

5.2.3. Fishbowl-Methode

Eine Methode, die sich für die Diskussion eines Themas oder Dilemmas hervorragend eignet, ist die Fishbowl- oder auch Aquariums-Methode (vgl. Peterßen 2009, 38 oder Knoll 2007, 185), bei der ein kleiner Teil der Gruppe stellvertretend ein gemeinsames Thema diskutiert. Der Name ergibt sich daraus, dass inmitten eines Sesselkreises (dem Aquarium), 4-7 Sessel stehen, von denen einer leer bleiben soll. Auf den restlichen Stühlen nehmen Diskutanten und Diskutantinnen sowie eine Person, welche die Aufgabe der Moderation übernimmt, Platz. Während in diesem „Innenkreis“ eine rege Diskussion stattfindet, hören die Personen des „Außenkreises“ aufmerksam zu, um jederzeit selbst in die Debatte einsteigen zu können; dies erfolgt, indem sich die Person auf den frei gelassenen Stuhl setzt, oder aber, wenn momentan kein Platz frei ist, sich hinter einen der besetzten Stühle stellt. Derjenige, der auf diesem Stuhl sitzt, darf, falls er gerade am Wort ist, die eigenen Gedanken fertig formulieren, bevor dieser den Platz für die andere Person freigibt. Ebenso können die Diskutierenden jederzeit in den Außenkreis zurückkehren. Daraufhin entstandene freie Plätze können, müssen aber nicht sofort besetzt werden (vgl. Knoll 2007, 185f.).

Eine Variante der Fishbowl-Methode wäre es, die Diskussion mit vorgegebenen Meinungen zu vollziehen. Es ist durchaus erwünscht, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Positionen zu vertreten, die nicht mit der eigenen Meinung übereinstimmen. So können festgefahrene Positionen verlassen und eine Thematik neu durchdacht werden; der Fokus kann so auf der Argumentation liegen. Diese Möglichkeit, über ein Thema zu diskutieren, ohne dass die Mitschüler und Mitschülerinnen oder die Lehrperson wissen, ob es sich dabei um die eigene oder gegensätzliche Meinung handelt, ist eine gute Möglichkeit, ohne Angst vor Urteilen aktiv zu werden und mitzuarbeiten.

5.2.4. Podiumsdiskussion

Bei dieser Methode sitzen maximal fünf diskutierende Schülerinnen und Schüler sowie ein Moderator, eine Moderatorin, anders als bei der Fishbowl-Methode, in einem Halbkreis **vor** der Klasse. Die Diskutierenden gelten hier als Experten und Expertinnen auf ihrem Gebiet und

müssen über ein vorgegebenes Thema, vor Publikum, das den Expertinnen und Experten auch Fragen stellen kann, diskutieren. Bei dieser Methode sollen die Positionen/Meinungen klar vertreten, begründet und gegenübergestellt werden. Ziel ist es, dass die zuvor gesammelten Argumente nicht einfach abgspult werden, sondern dass zugehört, aufeinander eingegangen wird und Gegenargumente formuliert werden, damit so eine tatsächliche Diskussion stattfindet (vgl. Knoll 2007, 149-151).

6. Die Anwendung der didaktischen und methodischen Erkenntnisse auf brisante Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens

In diesem vierten und abschließenden Teil der Arbeit soll der mögliche Ablauf von Unterrichtseinheiten über die Themen Abtreibung und Pränataldiagnostik aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel und mithilfe der vorgestellten didaktischen Methoden dargestellt werden. Der Fokus der Stunden soll darauf liegen, die zuvor eruierten Lernziele der *ethischen Reflexion, Förderung von Toleranz und Respekt, des selbstständigen Urteilens und dem Argumentieren der eigenen Meinung* mit dem Unterricht zu fördern.

Im Gegensatz zu einem Religionsunterricht, der sich nach einer bestimmten Religion richtet und den Schülerinnen und Schülern somit bereits bestehende moralische Konzepte anbieten kann, die es nur mehr erfolgreich anzuwenden gilt, soll ein Ethikunterricht Kindern und Jugendlichen Wege zeigen, Lebenswahrheiten selbst zu entdecken, zu verstehen und nach ihnen zu leben. Der Ethikunterricht kann dabei nicht auf religiöse Dogmen zurückgreifen und muss sich daher andere Anwendungsbeispiele suchen (vgl. Berens 2008, 7), an denen die Schülerinnen und Schüler ihre moralischen Kompetenzen erlernen und erproben können. Die beiden Anwendungsbeispiele stehen oft in enger Verbindung mit Fragen des Lebens und Alltagsthemen, die oftmals auch das Leben der Schüler und Schülerinnen betreffen. Deshalb ist es erforderlich, sich zuallererst klar zu werden, was Kinder und Jugendliche beschäftigt, was sie interessiert, was ihnen Angst und Sorge bereitet und wie sie die Welt um sich herum wahrnehmen (vgl. Pfeifer 2009, 15). Die beiden Anwendungsbeispiele Abtreibung und Pränataldiagnostik stehen in enger Verbindung zu den Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen. Themen wie Sexualität, Verhütung, Schwangerschaft etc. sind gerade in der Pubertät für die Jugendlichen von großem Interesse. Auch bei diesen Themen hat die Schule einen Erziehungs- und Aufklärungsauftrag, der garantieren soll, dass die Schülerinnen und Schüler über diese wichtigen Themen Bescheid wissen. Gerade die Abtreibungsthematik ist auch abseits eines Schulunterrichts bei den Schülern und Schülerinnen ein großes Thema, da die jüngere Bevölkerung mit dem Schwangerschaftsabbruch als einer selbstverständlichen Möglichkeit heranwächst, nicht ungewollt Eltern zu werden (vgl. L'hoste 2004, 178). Das Thema Pränataldiagnostik wurde für

die Behandlung im Ethikunterricht gewählt, da dieses Thema in Zeiten des „Designer-Babys“ eine Vielzahl an Dilemmaentscheidungen beinhaltet, die sich besonders eignen, um Schülerinnen und Schülern die Problematik solcher Thematiken und die Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten und Meinungen aufzuzeigen. Die beiden gewählten Themengebiete werden deshalb auch im Ethikunterricht angesiedelt, da sie weder ausschließlich im Religionsunterricht, unter einem einseitigen, religiös geprägten Aspekt, noch im Biologieunterricht, unter einem rein medizinischen Gesichtspunkt, besprochen werden sollten. Im Ethikunterricht geht es bei diesen Themen nicht um die Belehrung mit dem moralischen Zeigefinger, sondern um eine neutrale Vermittlung von wichtigen fachlichen und rechtlichen Informationen und die Erlernung von Kompetenzen anhand dieser zwei Beispiele.

Nach der Begutachtung der auffindbaren Lehrpläne ließ sich feststellen, dass die Erarbeitung der Abtreibung zumeist in der 9./10. Schulstufe eingeordnet wird. So beispielsweise bei dem Lehrplan für das Fach Ethik des BRG Wörgl in Innsbruck, bei dem die Abtreibung unter dem Punkt „Grenzfragen des Lebens“ in der 6. Klasse behandelt wird (vgl. Lehrplan Ethik-Präambeln o.J, o.S). Die Pränataldiagnostik wird in keinem der Lehrpläne für Ethik erwähnt, was nicht weiter erstaunlich ist, da dieses Thema noch keinen obligatorischen Bestandteil der schulischen Ausbildung einnimmt. Dieses Thema kann jedoch einzelnen Punkten der Biologie-Lehrpläne zugeordnet werden. Die 9. und die 10. Schulstufe werden primär von 15 bis 16 jährigen Schülern und Schülerinnen besucht. Daher werden die folgenden Unterrichtseinheiten für diese Altersklasse gestaltet.

6.1. Die Brisanz der Themen Abtreibung und Pränataldiagnostik im Unterricht

Die Abtreibung sowie die Pränataldiagnostik gelten als heikle, sensible Themen und sind nicht leicht zu unterrichten. Dies ergibt sich daraus, dass die Abtreibung und Pränataldiagnostik vom österreichischen Gesetz als straffrei gelten und es daher, anders als bei Fragen wie „Darf ich töten oder stehlen?“, die aufgrund des Gesetzes mit „Nein“ zu beantworten sind, bedingen, dass man sich auf seine eigene Wertvorstellung verlassen muss. Die Bewertung dieser zwei medizinischen Praktiken als „gut“ oder „schlecht“ können sehr variieren. Diesbezüglich soll es

im Unterricht hauptsächlich darum gehen, das Argumentieren an diesen Beispielen zu erlernen und seine Sichtweise wechseln zu können. Die Schülerinnen und Schüler sollen tolerant gegenüber anderen Meinungen und Einstellungen werden und sich durch diese konkreten Beispiele klar werden, dass die eigene moralische Vorstellung nicht zwangsläufig für alle gelten muss.

Da es nun, nach der theoretischen Aufarbeitung und Zusammenfassung der beiden brisanten Themen, um die Behandlung ebendieser im Ethikunterricht geht, muss das Themenfeld der Abtreibung aufgrund seiner Brisanz noch einmal kurz eingegrenzt werden. Singer eignet sich durch seine provokanten Thesen zwar für die Anregung im Unterricht, allerdings sollten sich die theoretischen Informationen nicht alleine auf ihn fokussieren, da eine möglichst neutrale Vermittlung der Theorie angestrebt werden soll. Somit ist einerseits die Präsenz seiner Aussagen klein zu halten, als auch das Thema Abtreibung auf die Behandlung der pränatalen Abtreibung im Frühstadium einzugrenzen und um die Spätabtreibung zu verringern. Der Ethikunterricht hat, wie jeder anderwärtige Unterricht auch, einem Lehrplan zu folgen und hat daher für die Behandlung der Themen nicht unbegrenzt Zeit. Alleine die Abtreibung in einem Frühstadium ist sehr umfangreich und es empfiehlt sich, diese Problematik und seine Pro- und Kontraargumente lieber genau durchzunehmen, als die weiteren unglaublich kontroversen und oftmals schockierenden Punkte einer Spätabtreibung ebenfalls in den Unterricht mit einzubringen. Ebenso sei darauf zu achten, dass es sich bei der Unterrichtsplanung nicht um eine ausführliche Beschreibung der Abtreibungstechniken handeln soll, sondern sich der Unterricht auf die moralischen Aspekte und kontroversen Thesen beziehen sollte.

6.2. Nicht geeignete Materialien

Damit die Kinder und Jugendlichen im Zuge des Ethikunterrichts über ihre eigenen Ansichten nachdenken und sich eigene Haltungen aufbauen können, bedarf es Informationen über die besprochene Thematik, die von der Lehrperson zur Verfügung gestellt zu werden haben. Dabei ist zu beachten, dass die Informationen so vollständig wie möglich sein sollten, dem Alter und der Sensibilität der Schüler und Schülerinnen jedoch angepasst sind. Da es sich gerade bei

Abtreibung um ein Thema handelt, das heikle Aspekte wie die Tötung des Fötus beinhaltet, ist darauf zu achten, welche Materialien für den Unterricht geeignet sind und welche nicht. Der Unterricht über brisante Themen erfordert viel Vorbereitungszeit und genaue Sichtung der verfügbaren Materialien.

Während das Medium Film im Unterricht über Pränataldiagnostik durchaus zu informativen Zwecken eingesetzt werden kann, da es geeignete Kurzfilme und Clips aus dem Internet gibt, ist es für das Thema Abtreibung weniger gut geeignet. Dies ergibt sich daraus, dass die meisten Filme und Dokumentationen über dieses Thema, die auch gerne zu der Verwendung im Unterricht angepriesen werden, klar Position für oder gegen eine Abtreibung beziehen. Es ist dementsprechend schwer, solche Filme bei so brisanten Themen einzusetzen, da die Schüler und Schülerinnen somit in eine Richtung geschoben und manipuliert werden könnten. Ein Beispiel für einen „Pro-Life“ Film wäre „Der stumme Schrei“ von Jack Duane Dabner aus dem Jahr 1984, der von der Lebensrechtsbewegung im Kampf gegen Abtreibung eingesetzt wurde. Dieser sowie sein Nachfolgefilm „Ungeborene wollen leben“ (1987) sind beide in voller Länge im Internet frei zugänglich, für die neutrale Behandlung der Abtreibungsthematik im Unterricht jedoch nicht geeignet. Eine Dokumentation die der „Pro-Choice“ Bewegung zugeordnet werden kann, wäre „Der lange Arm der Kaiserin“ von Susanne Riegler (vgl. 2012), die den langen Weg von Maria Theresia bis zu der straffreien Abtreibung in Österreich nachzeichnet. Hier kommen Frauen zu Wort, die sich in Zeiten, in denen es die heutigen Möglichkeiten noch nicht gab, anders helfen mussten. Eine Möglichkeit wäre es, zu beiden Seiten Filme zu zeigen, allerdings würde die Wahl dann aus Zeitgründen wohl gleich darauf fallen, keine Filme zum Thema Abtreibung zu zeigen. Filme sind immer stark mit Emotionen verbunden und wollen auch bewusst bei den Zusehenden Emotionen hervorrufen. Diese Emotionen können die Schülerinnen und Schüler leicht überfordern und bringen sie nur dazu, ihre Meinung den aufkommenden Emotionen wie Abscheu, Schuld etc. anzupassen und nicht wirklich zu reflektieren.

Auch von schockierenden Bildern, wie abgetriebenen Föten, ist dringend abzuraten. In einigen Lehrbüchern wird mit grafischen und sehr drastischen Inhalten gearbeitet; so zum Beispiel in dem Werk „Ethik für das Leben“ (vgl. Schwendemann/Stahlmann 2006, 43), das Materialien und Unterrichtsentwürfe zu ethischen Themen beinhaltet, und in dem sich zu der Behandlung des Themas Abtreibung eine Kopiervorlage von einer Nierenschale mit einem abgetriebenen Embryo

finden lässt. Der Rezeption dieses Lehrbuchs kann jedoch schnell entnommen werden, dass es sich hierbei um ein Werk handelt, das stark durch religiöse Aspekte beeinflusst ist. Diese Materialien sollen folglich zur Abschreckung und moralischen Erziehung in einem religiösen Sinn verwendet werden. Vom Gebrauch solcher Materialien ist hiermit stark abzuraten, da sie keinen pädagogischen Mehrwert enthalten.

Schülerinnen und Schüler, die sich mit einem Thema intensiv auseinandersetzen wollen, haben dank dem Stand der Technik die Möglichkeit, sich zu jeder Zeit Zugang zu Bildern und Filmmaterial zu verschaffen. Im Unterricht soll jedoch darauf geachtet werden, dass die Schüler und Schülerinnen sich Ihre Meinung möglichst frei bilden können.

6.3. Voraussetzungen für die geplanten Unterrichtsstunden

Für die geplanten Unterrichtseinheiten, bei denen es besonders um den Kompetenzerwerb anhand der Beispiele Pränataldiagnostik und Abtreibung geht, wird vorausgesetzt, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereits mit den medizinischen und rechtlichen Aspekten dieser zwei Themen befasst haben. Es macht wenig Sinn, den Schülerinnen und Schülern Beispiele und Denkanstöße zu Themen zu geben, die zuvor nicht bereits besprochen wurden. Ein theoretischer Hintergrund hilft, sich die Lage eines Themas (in diesem Fall die rechtliche, medizinische und ethische Lage) bewusst werden zu lassen, um es anschließend von allen Seiten, Standpunkten und Meinungen her analysieren zu können. Ebenfalls kann ein erster theoretischer Einstieg helfen, sich eine anfängliche Meinung zu bilden, um sich über seine eigenen Werte und Prinzipien klar zu werden. Das ist erforderlich, um in den folgenden Punkten seine eigene Meinung vertreten zu können und auch die Motivation zu haben, sich bei der Diskussion eines Themas einzubringen. Da ein Ziel des Ethikunterrichts sowohl die Vermittlung theoretischer Inhalte ist, aber auch über die reine Wissensvermittlung hinaus zu gehen hat, bietet es sich an, vor dem praktischen Teil die Theorie zu diesen beiden Themen durchzunehmen. Dies kann einerseits im Ethikunterricht in einer vorangehenden Stunde, als auch in einem anderen Unterrichtsfach erfolgen. Die Themen Pränataldiagnostik und Abtreibung lassen sich sehr gut mit dem Fach Biologie verbinden. Für dieses Fach ist das Thema Mensch und Gesundheit sowohl in den Lehrplänen der Unter- als auch der Oberstufe in jeder Schulstufe vermerkt. Schon

in der ersten Klasse werden Themen der Sexualität, der Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt angesprochen, die erneut in der vierten Klasse durchgenommen werden sollen. In der sechsten Klasse werden Fortpflanzungs- manipulationen und die Embryonalentwicklung durchgenommen, in der achten Klasse Stammzellenforschung und erneut die Reproduktionsmedizin (BMFB 2015, o.S). Eine fächerübergreifende Behandlung der Themen bietet sich daher an und es wäre sinnvoll, die Stunden über Pränataldiagnostik und Abtreibung in einem Zeitraum anzusiedeln, bei dem die Schülerinnen und Schüler bereits ein Basiswissen aus dem Biologieunterricht vorweisen können. Für Schülerinnen und Schüler ist es besonders spannend, wenn sie bereits erworbenes Wissen in eine Diskussion einbringen können. Sollte eine Koordination der beiden Fächer nicht möglich sein, bietet es sich an, das Wissen der Schülerinnen und Schüler durch eine Stunde über die theoretischen Inhalte der beiden Themen im Ethikunterricht anzugleichen.

Ebenso wird vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Arbeitsmethoden bereits vertraut sind und Fragen wie „Was ist ein Dilemma?“ und „Wie ist ein Argument aufgebaut?“, „Was sind und wie funktionieren Syllogismen?“ bereits bearbeitet wurden. Es wird daher in den Stundenbildern für die (andernfalls aufwändige) Erklärung der Methoden nicht viel Zeit eingerechnet.

6.4. Das Thema Pränataldiagnostik im Ethikunterricht

An dem Thema Pränataldiagnostik soll einerseits eine Aufklärung über die Vor- und Nachteile der Untersuchungsmethoden erfolgen, als auch anhand dieses Themas die Bearbeitung von Dilemmaentscheidungen geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe von Fallbeispielen lernen, ihren Blickwinkel zu wechseln und ein Problem aus verschiedenen Positionen heraus zu erörtern.

6.4.1. Stundenbilder und Beschreibung der einzelnen Phasen sowie Arbeitsmaterialien

- **Erste Stunde über Pränataldiagnostik**

Phase	Zeit	Inhalt	Sozialform	Medium
1	5min	Einstieg Wiederholung des bisherigen Wissensstands durch die Blitzlicht-Methode	L/S Gespräch	Tafel -
2	30min	Einführender Kurzfilm (bis Minute 20'10'') + anschließende, gemeinsame Evaluation der Informationen	Kurzfilm L/S Gespräch	Film Beamer Laptop
3	15 min	Austeilen des Handouts, Erstellen einer Pro/Kontra Liste zur Pränataldiagnostik	L/S Gespräch	Tafel Handout

Phase 1:

Nach der Begrüßung der Klasse wird das Thema der nächsten Unterrichtseinheiten, die moralische Problematik der Pränataldiagnostik, verlautbart. Um den bisherigen Wissensstand der Klasse zu eruieren, wird als Einstieg in die Stunde, in einem Gespräch zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schüler (L/S Gespräch), die Blitzlicht-Methode angewandt. Hierbei soll die Frage „Was weißt du bereits über die Pränataldiagnostik?“ von den Schülerinnen und Schülern beantwortet werden.

Phase 2:

Durch den 20-minütigen Kurzfilm (Nano Spezial 2012) soll das Wissen der Schülerinnen und Schüler angeglichen werden, um eine homogene Wissensgrundlage für die folgenden Stunden zu gewährleisten. Die Lernenden bekommen vorab den Auftrag sich Notizen zu machen, welche Vor- und Nachteile einer Pränataldiagnostik in dem Film erwähnt werden. Durch diesen Arbeitsauftrag vorab sollen die Jugendlichen lernen, durch aufmerksames Zusehen wichtige Informationen zu filtern.

Danach wird der Film gemeinsam kurz besprochen: Worum handelt es sich bei dem Inhalt des Films? Welche Informationen waren neu?

Phase 3:

Gemeinsam mit der Lehrperson werden nun, im abschließenden Teil der Stunde, Pro- und Kontraargumente für oder gegen die Pränataldiagnostik gesammelt. Diese werden von der Lehrperson auf der Tafel notiert sowie von den Jugendlichen auf ihrem Handout. Da die Liste am Ende möglichst alle wichtigen Punkte beinhalten sollte, gilt es als Lehrperson die Schülerinnen und Schüler durch gezielte Fragen in die richtige Richtung zu lenken. Durch die Eruiierung der Vor- und Nachteile einer Pränataldiagnostik sollen die Schüler und Schülerinnen lernen, beide Seiten eines Themas zu analysieren.

- **Arbeitsmaterialien der ersten Stunde über Pränataldiagnostik**
- **Handout**

Tabelle 2	
Pro- und Kontraargumente der Pränataldiagnostik	
Pro	Kontra
<ul style="list-style-type: none"> • Standarduntersuchung • Vom Arzt empfohlen worden • Gehört zur Vorsorge dazu • Bekannte familiäre Erbkrankheiten • Früherkennung oder Ausschluss bestimmter Krankheiten und Behinderungen • Sorge mindern • Heilungschance größer • Gewissheit bekommen • Diagnose hat therapeutischen Wert • Rechtzeitige Planung • Entscheidungshilfe für Abtreibung 	<ul style="list-style-type: none"> • PND wurde nicht vom Arzt angeboten • Kein 100%iges Ergebnis • Angst vor dem Ergebnis • Unnötige Untersuchung • Risiko vor Fehlgeburt ist zu hoch • Nur wenige Schwerbehinderungen sind angeboren • Religiöse Aspekte • „Es wird schon nichts sein“ • Keine Risikoschwangerschaft • Abtreibung ohnehin keine Option • Angst vor fälschlichem Ergebnis

- **Kurzfilm**

Der vorgeschlagene Kurzfilm findet sich in der 3Sat Mediathek (Link siehe Literaturverzeichnis). Für den Unterricht ist es ratsam, diesen auf einen USB-Stick oder eine DVD zu überspielen.

- **Zweite Stunde über Pränataldiagnostik:**

Phase	Zeit	Inhalt	Sozialform	Medium
1	5min	Einstieg Einführung in das Thema der Stunde Input durch Kurzfilm	L-Vortrag Einzelarbeit	 Kurzfilm
2	5min	Arbeitsauftrag erklären Fallbeispiel austeilen und gemeinsam lesen	L- Vortrag Vorlesen	Handout
3	15min	Fallbeispiel nach Vorgaben bearbeiten	Gruppenarbeit	Handout Notizen
4	5min	Gruppenfindung je nach Position, Vergleichen der Argumente	Gruppenarbeit	Lose
5	20min	Podiumsdiskussion mit vorgegebenem Standpunkt + Entscheidungsfindung	Diskussion L/S Gespräch	

Phase 1:

Nach dem Einstieg wird, statt der klassischen Stundenwiederholung, eine zweiminütige Vorschau für die ARD Reportage (2013) „Der Traum vom perfekten Kind“ gezeigt, die medizinische Fakten enthält und den Schülerinnen und Schülern die Informationen des Kurzfilms der vergangenen Stunde noch einmal ins Gedächtnis rufen soll.

Solch ein Input eignet sich sehr gut, um eine Klasse auf die kommende Stunde einzustimmen. Die Konzentration kann über diese kurze Zeitspanne gehalten werden und die übermittelten Informationen können gut aufgenommen werden.

Phase 2 + 3:

Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Stunde ein Fallbeispiel, bei dem es um die Probleme eines Paares nach einer Ultraschalluntersuchung geht, aus verschiedenen Perspektiven bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand ihrer Pro- und Kontraliste und mit ihrem Wissen der beiden Filme überlegen, wie ein Mediziner, Elternteil eines behinderten Kindes, ein Vertreter der Kirche und das schwangere Paar aus diesem Beispiel für oder gegen die Pränataldiagnostik argumentieren würden. In der dritten Phase wird daher zuerst das Handout ausgeteilt, das Fallbeispiel und der Arbeitsauftrag vorgelesen und erklärt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zu dritt zusammenfinden und gemeinsam den Fall bearbeiten. Während die Schülerinnen und Schüler das Fallbeispiel bearbeiten, bereitet die Lehrperson unterdessen die folgende Podiumsdiskussion vor. Dafür werden sieben Sessel vor den Tischen der Lernenden in einem Halbkreis positioniert.

Phase 4:

Nachdem die Schülerinnen und Schüler das Fallbeispiel in den Kleingruppen bearbeitet haben, soll jeder von ihnen einen Zettel ziehen, auf dem eine der fünf Positionen steht (Die Position des Paares wird in „Mutter“ und „Vater“ aufgeteilt). Die Schülerinnen und Schüler mit derselben Position finden sich zusammen und besprechen die jeweils in den Kleingruppen erörterten Argumente ihrer Position. Anschließend soll von den Jugendlichen eine Person gewählt werden, die als Experte oder Expertin die Position in der Podiumsdiskussion vertritt. Die Lehrperson hat darauf zu achten, dass diese Phase nicht länger als fünf Minuten dauert.

Phase 5:

Die fünf Experten und Expertinnen finden sich in dem Sesselkreis ein. Zwei Stühle stehen für „Gastsprecher“ aus dem „Publikum“ zur Verfügung, die jederzeit von Schülerinnen und Schülern besetzt werden können, um an das Expertenteam Fragen zu stellen. Die Lehrperson leitet die Moderation der Podiumsdiskussion und begrüßt zu Beginn die Vertreter der Positionen zu der Diskussion des vorherigen Fallbeispiels. Die „Regeln“ einer Podiumsdiskussion werden zu Beginn noch einmal erklärt und die Lehrperson merkt an dieser Stelle an, dass zwei weitere Informationen über den konkreten Fall zur Verfügung stehen:

- Die Eltern haben bereits ein Kind, das aufgrund von Geburtskomplikationen besondere Bedürfnisse hat
- Die Familie des Vaters ist sehr religiös

Die Experten werden nun gebeten, ihre Gedanken über eine weiterführende Diagnostik auszutauschen. Die Lehrperson hilft, durch Fragen an die Experten und Expertinnen, das Gespräch in Gang zu halten. Nach der Meinungsfindung soll im Plenum über eine Entscheidung gesprochen werden.

- **Arbeitsmaterialien der zweiten Stunde über Pränataldiagnostik**
- **Kurzfilm**

Der vorgeschlagene Kurzfilm (Trailer) findet sich auf Youtube (Link siehe Literaturverzeichnis). Für den Unterricht ist es ratsam, diesen auf einen USB Stick oder eine DVD zu überspielen.

6.5. Das Thema Abtreibung im Ethikunterricht

Die Aufgabe der angewandten Ethik, zu der die Problematiken um die Abtreibung zu rechnen sind, besteht darin, die Debatte um den Schwangerschaftsabbruch zu versachlichen und die Argumente transparent darzustellen. Infolgedessen ist es auch im Unterricht wichtig, beide Seiten des Konflikts für die Schülerinnen und Schüler zu veranschaulichen und ihnen klar zu machen, dass es für solche Probleme keine wahre Lösung gibt und die eigene Meinung nicht als Maxime angenommen werden kann.

Wer die rechtliche Erlaubtheit oder sittliche Richtigkeit von Abtreibung [...] in bestimmten Fällen behauptet, kommt nicht umhin, dafür ethisch und rechtlich stichhaltige Argumente vorzulegen. Wer dagegen die rechtliche Erlaubtheit oder die ethische Richtigkeit [...] bestreitet, muß in der Lage sein, die vorgebrachten Argumente methodisch korrekt zu widerlegen oder zumindest zu entkräften. (Hagel 1996, 179)

Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand dieser Thematik über eine moralische Problematik nachdenken, sich eine eigene Meinung bilden und lernen diese zu vertreten (vgl. Rösch 2012, 70). Diese Lernziele stehen im Fokus der folgenden Unterrichtskonzeptionen.

- **Handout**

Tabelle 4

Fallbeispiel zur Pränataldiagnostik

Fallbeispiel:

Ein Paar, das seit Jahren versucht hat Nachwuchs zu bekommen, erwartet ein Kind und ist darüber sehr glücklich. Bei der ersten Ultraschalluntersuchung fällt der Gynäkologin die verdickte Nackenfalte des Fötus auf. Diese hat den Grenzwert von 3mm überschritten, was ein Anzeichen für eine chromosomale Störung sein kann. Die Ärztin empfiehlt dem Paar eine weitere Diagnostik, die genauere Informationen liefern kann. Die Fruchtwasseruntersuchung ist jedoch für das Ungeborene nicht ungefährlich. Das Paar überlegt nun, ob eine weitere pränatale Diagnostik durchgeführt werden soll, oder lieber nicht.

Arbeitsauftrag:

Das Paar steht vor einer schwierigen Entscheidung. Überlege dabei, welche Argumente für oder gegen eine weiterführende Untersuchung aus Sicht eines Mediziners, eines Kirchenvertreters, von Eltern mit einem behinderten Kind und dem zukünftigen Elternpaar sprechen. Mach dir dazu Stichworte, um deine Gedanken festzuhalten.

Notizen:

Sicht des Mediziners:

Sicht des Kirchenvertreters:

Sicht der Eltern eines behinderten Kindes:

Sicht der zukünftigen Eltern:

6.5.1. Stundenbilder und Beschreibung der einzelnen Phasen sowie Arbeitsmaterialien

- **Erste Stunde über Abtreibung**

Tabelle 5

Phase	Zeit	Inhalt	Sozialform	Medium
1	10min	Einstieg Input durch Lied Handout austeilen	L-Vortrag	Lied Medium zum Abspielen Handout
2	10min	Gespräch über das Lied und das Thema Abtreibung	L/S-Gespräch Diskussion im Plenum	
3	10min	SKIP-Argumente	L-Vortrag	
4	15min	Erarbeitung der Kontra- SKIP-Argumente	L/S-Gespräch	Handout
5	5min	Anonyme Meinungs- abgabe zur Abtreibung	Einzelarbeit	„Briefkasten“ Zettelchen

Phase 1:

Das Lied „Die alte Engelmacherin“ von Helmut Qualtinger (2009) soll den Themenblock der nächsten Stunden über die Abtreibung einleiten und wird als Einstieg in die Stunde von der Lehrperson vorgespielt. Die Schülerinnen und Schüler sollen hierbei überlegen, um welchen Beruf es sich dabei handeln könnte, als Hilfestellung bekommen die Lernenden den Liedtext ausgehändigt.

Phase 2:

Sobald es klar ist, um welches Thema es sich handelt, wird in einem L/S-Gespräch über das Lied gesprochen: Welche Situation gab es damals in Österreich? Welche Pro- und Kontraargumente der Abtreibung lassen sich aus dem Text herauslesen? Wird die Abtreibung in dem Lied befürwortet oder abgelehnt? Der Wissensstand der Schülerinnen und Schüler soll sich in diesem

Gespräch erschließen. Die Lehrperson soll in diesem Gespräch auf die Frage, welche Positionen es in der Abtreibungsdebatte gibt, hinleiten.

Phase 3:

Sobald sich in der Plenumsdiskussion herauskristallisiert hat, dass es, grob gesagt, eine liberale und eine konservative Position gibt, wird von der Lehrperson auf die SKIP-Argumente der konservativen Position verwiesen. Diese werden den Schülerinnen und Schülern nacheinander präsentiert. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Jugendlichen die Argumente wirklich verstehen. Dies kann durch Nachfragen der Lehrperson und ein angeregtes Gespräch über die einzelnen Argumente erreicht werden. Die Frage „Findet ihr das Argument plausibel?“ soll geklärt werden.

Phase 4:

In der vierten Phase wird ein Handout mit den SKIP-Argumenten ausgeteilt. Auf diesem findet sich Platz, die Kontra-SKIP-Argumente zu vermerken, die nun von den Schülerinnen und Schülern möglichst eigenständig konstruiert werden sollen. Da es sich hierbei aber um keine einfache Aufgabe handelt, lenkt die Lehrperson auch hier mit Fragen in die richtige Richtung.

Phase 5:

Nach der Beschäftigung mit den SKIP-Argumenten sowie deren Gegenargumenten, sollen die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer eigenen Meinung, ob die nun für oder gegen eine Abtreibung ist, gestützt fühlen. Am Ende der Stunde sollen die Schülerinnen und Schüler daher ihre Meinung in anonymer Form aufschreiben und in einen „Briefkasten“ werfen. Dazu kann ein umgestalteter Karton dienen. Die Lehrperson schreibt diese am Computer zusammen und druckt sie, als Basis für die nächste Stunde, aus.

- **Arbeitsmaterialien der ersten Stunde**

- **Handout mit Liedtext**

Tabelle 6

„Die Engelmacherin“ von Helmut Qualtinger	
<p>Wenn ich denk an vergangene Zeiten, An die herrlichen Sehenswürdigkeiten, Uns'rer Wienerstadt von anno damals, Dann klopft bis zum Hals mir mein alt's Wienerherz Es erzählte mir oft mein Herr Vater Von der Sesselfrau, vom Maronibrater. Doch mit Fiaker und Wasserer gingen dahin Die schönsten Berufe aus Wien. Man hat drüber g'sungen voll Herz und voll G'müt, Nur für einen Beruf gab's bis jetzt noch kein Lied:</p> <p>Die alte Engelmacherin vom Diamantengrund, Die gibt's heut nimmermehr. So manchem Mädel, das in Not war, Und vor Angst und Scham halb tot war Hat gerettet sie die Ehr. Sie hat an Floh gemacht aus jedem Elefanten Und erwarb viel Sympathie, Weil hast du heut' auch keine Sorgen, Hast du sie vielleicht schon morgen Und an Ausweg wußt nur sie. Ihre Kundinnen, die waren niemals skeptisch. Sie blieben ihr ein ganzes Leben treu, Und war ihr Werkzeug einmal nicht ganz antiseptisch, Dann machte sie statt einem Engerl zwei. Die alte Engelmacherin vom Diamantengrund Verteidigte sich dann: Überlegt's euch doch an wengerl, 's gibt im Himmel so viel' Engerl Und auf ein, zwei mehr kommt's wirklich nicht mehr an. - Hallo!</p>	<p>Sie hat viel Katastrophen verhindert Auch die Wohnungsnot hat sie oft gelindert. Und sie hat, auch wenn's niemanden kümmert, Atome zertrümmert als erste in Wien! Sie verzichtete auf jeden Titel Ja so bescheiden waren ihre Mittel. Was die Ärzte erreicht hab'n mit viel Evipan Hat sie nur mit'n Gottvertraun 'tan. Und manchmal als Lohn für ihr edles Bemüh'n Da kommen die Engerl auf Urlaub nach Wien.</p> <p>Zur alten Engelmacherin vom Diamantengrund, Wir liebten sie so sehr! Weil ihre Hilfe war für alle, Und ihr Sinn fürs Soziale War beinah' schon legendär. Die alte Engelmacherin hat jeder 'kannt am Grund, Sogar die Polizei. Ja, aber auch ein Polizeirat Ist ein Mensch und ist verheirat' Deshalb fand er nichts dabei. Jedoch es gibt im Leben immer wieder Neider. Die Ärzte hab'm ihr 's Handwerk abgestellt. Die machen heut' genau dasselbe, aber leider Verlangens' dafür zehnmal so viel Geld! Die alte Engelmacherin vom Diamantengrund Hat das net lang ertrag'n. Und sie ist vor ein paar Jahr'n Leider selbst ein Engerl word'n Und dann hab'n die andern Engerl sie daschlog'n - Hallo!</p>

- Handout mit SKIP-Argumenten

Tabelle 7
Die SKIP-Argumente
<p>Das Speziesargument:</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) Jedes Mitglied der Spezies Mensch hat Würde. (2) Jeder menschliche Embryo ist Mitglied der Spezies Mensch. (3) Jeder menschliche Embryo hat Würde.
<p>Kontra Speziesargumente:</p>
<p>Das Kontinuumsargument:</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) Jedes menschliche Wesen hat Würde. (2) Jeder menschliche Embryo wird sich kontinuierlich zu einem menschlichen Wesen entwickeln. (3) Jeder menschliche Embryo hat Würde.
<p>Kontra-Kontinuumsargument:</p>
<p>Das Identitätsargument:</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) Jedes Wesen, das besteht, hat Würde. (2) Jeder menschliche Embryo ist identisch mit dem Mensch, der dieser einmal sein wird. (3) Daher hat schon der Embryo Würde.
<p>Kontra –Identitätsargument:</p>

Das Potentialitätsargument:

- (1) Jedes Wesen, das potenziell ist, hat Würde.
- (2) Jeder menschliche Embryo ist ein Wesen, das potenziell ist.
- (3) Jeder menschliche Embryo hat Würde.

Kontra-Potentialitätsargument:

- **Zweite Stunde über Abtreibung**

Die zweite sowie die dritte Unterrichtsstunde orientieren sich an den bereits vorgestellten Punkten der Wertorientierung von Werner Wiater (siehe dazu bereits Seite 30).

Tabelle 8

Phase	Zeit	Inhalt	Sozialform	Medium
1	10min	Einstieg Personenbeschreibung	L-Vortrag L/S-Gespräch	Tafelbild
2	5min	Wertehaltungen gegenüber Abtreibung werden geklärt	L-Vortrag Gespräch im Plenum	
3	3min	Klasse herrichten	Teamarbeit	
4	30min	Stationenarbeit über Abtreibung	Gruppenarbeit	Handouts
5	2min	Austeilen der Handouts Ziehen einer Position	L-Vortrag	Handouts Lose

Phase 1:

Der erste Punkt der Werteorientierung von Wiater lautet: Präsentation einer ethisch belangvollen Situation oder Problematik. Die Situation bzw. das Fallbeispiel, über das in dieser Stunde gesprochen werden soll, muss jedoch erst von den Schülerinnen und Schülern erfunden werden.

Nach dem Einstieg in die Stunde zeichnet die Lehrperson dafür eine schwangere Frau auf die Tafel und fragt die Jugendlichen, wie sie heißen soll, wie alt sie ist, ob verheiratet oder nicht, welchen Beruf sie hat, etc.; bis die Personenbeschreibung fertig ist. Danach wird ein Pfeil gezeichnet, der nach rechts, auf das zuvor abgedeckte Wort Pränataldiagnostik, zeigt. Erneut werden die Schülerinnen und Schüler gebeten zu bestimmen, welche Details die Schwangere durch diese Diagnostik erfährt und wie es ihr mit den Informationen geht. Die einzelnen Punkte werden von der Lehrperson an der Tafel sowie von den Lernenden in ihren Unterlagen notiert, damit diese den Überblick über die Rahmenbedingungen des Fallbeispiels behalten können.

Phase 2:

Sobald die Personenbeschreibung fertig ist sowie die Einzelheiten des Fallbeispiels fixiert sind, kommt der zweite Punkt der Wertorientierung zum Einsatz: Die Klärung konkreter, individueller Werthaltungen der Lernenden. Dafür werden nun die zusammengefassten Haltungen der Schülerinnen und Schüler aus der letzten Unterrichtsstunde vorgelesen. Die Jugendlichen müssen zu ihren Aussagen hier **nicht** Stellung beziehen. Es soll lediglich kurz darüber gesprochen werden, welche Ergebnisse daran erkennbar sind. Ist die überwiegende Mehrheit der Klasse für oder gegen Abtreibung? Dieser Punkt soll aufzeigen, dass es auch innerhalb der Klasse zu unterschiedlichen Meinungen bezüglich der Abtreibung kommt.

Phase 3:

Der Punkt „Herstellen von Sachkundigkeit“ soll durch eine Stationenarbeit erfolgen. Dafür werden in einem ersten Schritt, in Teamarbeit, die Tische an die Längsseiten der Klasse gerückt. Sowohl auf den Tischen der linken als auch auf der rechten Seite, befinden sich dieselben vier Stationen, um einer Staubildung vor den Stationen vorzubeugen. An den Tischen, auf denen sich eine Station (in Form eines Handouts) befindet, werden immer mindestens vier Sessel gruppiert.

Phase 4:

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es in dieser Phase, in Vierergruppen, anhand der einzelnen Stationen, Pro- und Kontraargumente zu dem konkreten Fallbeispiel zu erarbeiten. Bei den vier Stationen handelt es sich um ein Interview mit Singer, ein Handout mit den vier Grundwerten nach Wiater, den § 97 der rechtlichen Regelung des Schwangerschaftsabbruchs in Österreich sowie einen Artikel, der die Meinung des Papstes über die Abtreibung beleuchtet. Dadurch soll auch der Punkt „Zusammenstellen aller in Frage kommenden Werteaspekte der Problematik“ erfolgen. Jede Gruppe startet bei einer der Stationen und es wird jeweils an einer Seite des Raumes rotiert. Da diese Phase, die mit dreißig Minuten relativ knapp bemessen ist, und das Rotieren einheitlich erfolgen sollen, hat die Lehrperson die Aufgabe, alle sieben Minuten zum Wechsel der Stationen aufzufordern.

Phase 5:

Am Ende der Stunde erhalten die Lernenden jeweils ein Handout der vier Stationen. Ebenso lässt die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler einen kleinen Zettel ziehen, auf dem entweder *Pro* oder *Kontra* vermerkt ist. Die Schülerinnen und Schüler erfahren dadurch, welche Stellung sie im Laufe der nächsten Stunde in Bezug auf das Thema Abtreibung beziehen sollen. Die Hausaufgabe könnte hierbei lauten, sich in die jeweiligen, erarbeiteten Argumente der Pro- oder Kontraseite sowie in die SKIP-Argumente der vergangenen Stunde einzulesen.

- **Arbeitsmaterialien der zweiten Stunde**
- **Handout über Grundwerte Wiater** (vgl. 2011, 32):

Tabelle 9

Die vier Grundwerte nach Werner Wiater

- Der Grundwert „Selbstbestimmung“
- Der Grundwert „soziale Ordnung“
- Der Grundwert „Achtung der Person“
- Der Grundwert „Förderung der seelischen und körperlichen Funktions- und Leistungsfähigkeit“.

Lest euch die vier Grundwerte durch. Was könnten sie bedeuten?

Sind diese eurer Meinung nach in der Abtreibungsdebatte als Argumente einsetzbar?

Würdet ihr die einzelnen Grundwerte jeweils als Pro- oder Kontra-Argumente einsetzen?

Sind die Grundwerte vielleicht für beide Seiten brauchbar? Wenn ja, durch welche Argumentation?

Überlegt euch Argumente, die sich für euch aus den Grundwerten herleiten lassen.

- **Handout über die Gesetzeslage in Österreich** (vgl. § 97 StGB):

Tabelle 10

Österreichische Regelung der Abtreibung

Die Tat ist nach § 96 nicht strafbar,

1. wenn der Schwangerschaftsabbruch innerhalb der ersten drei Monate nach Beginn der Schwangerschaft nach vorhergehender ärztlicher Beratung von einem Arzt vorgenommen wird; oder
2. wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Abwendung einer nicht anders abwendbaren ersten Gefahr für das Leben oder eines schweren Schadens für die körperliche oder seelische Gesundheit der Schwangeren erforderlich ist oder eine ernste Gefahr besteht, dass das Kind geistig oder körperlich schwer geschädigt sein werde, oder die Schwangere zur Zeit der Schwängerung unmündig gewesen ist und in allen diesen Fällen der Abbruch von einem Arzt vorgenommen wird; oder
3. wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Rettung der Schwangeren aus einer unmittelbaren, nicht anders abwendbaren Lebensgefahr unter Umständen vorgenommen wird, unter denen ärztliche Hilfe nicht rechtzeitig zu erlangen ist.

Wie kann aufgrund dieser Paragraphen auf rechtlicher Ebene für einen Schwangerschaftsabbruch argumentiert werden?

Formuliert hierzu 3 Argumente in Form von Syllogismen.

- **Ausschnitte eines Interviews mit Singer** (vgl. Spiegel Online 2001, S1f.):

Tabelle 11

Ausschnitte aus einem Interview mit Peter Singer (2001)

[...]

SPIEGEL: Tatsache aber ist: Sie [jede Frau, Anm.] könnte sich heutzutage für beide Möglichkeiten [die Schwangerschaft fortzuführen oder abzubrechen, Anm.] entscheiden...

Singer: ...eine Entscheidung, die sie noch vor kurzem nicht hätte fällen können. Das ist richtig. Denn wenn eine neue Technik wie die der Gentests bereitsteht, dann stellt sie uns auch vor neue Entscheidungen.

SPIEGEL: Ist es diese Wahlfreiheit, die Sie meinten, als Sie einmal von einer "gewaltigen Verschiebung im Fundament westlicher Ethik" sprachen?

Singer: Ja. Wir fällen Entscheidungen darüber, welche Art von Leben wir fortsetzen wollen und welche nicht.

[...]

SPIEGEL: Lassen Sie uns versuchen, Ihr Denkmodell auf Embryonen anzuwenden. Zunächst: Wann beginnt in Ihren Augen menschliches Leben?

Singer: Darüber gibt es unterschiedliche Meinungen – aber unter ethischem Gesichtspunkt ist es gar nicht furchtbar wichtig, für welche davon man sich entscheidet.

SPIEGEL: Nein? Über keine Frage wird in der gegenwärtigen Debatte um embryonale Stammzellen so erbittert gestritten wie über diese.

Singer: Das ist eben falsch. Moralisch wichtig ist doch nicht, ob ein Embryo menschliches Leben ist, sondern einzig die Frage, welche Fähigkeiten und Eigenschaften er hat. Denn auf diese gründet sich sein moralischer Status.

[...]

Welche Argumente lassen sich eurer Meinung nach aus der Position von Peter Singer ableiten?

- **Ausschnitt eines Artikels über die Stellungnahme des Papstes bezüglich der Abtreibung** (vgl. Spiegel Online 2014, o.S.):

Tabelle 11

Papst sieht Abtreibungen als Teil von „Wegwerfkultur“

[...]

Rom - Papst Franziskus hat Abtreibungen scharf kritisiert. In seiner jährlichen Rede zur Lage der Welt sagte das Oberhaupt der katholischen Kirche vor dem Diplomatenkörper des Vatikans, die Praxis sei ein Beweis der heutigen "Wegwerfkultur", bei der Menschen ebenso verschwendet werden wie Lebensmittel.

Damit reagiert der Papst auf konservative Stimmen, die seine klare Positionierung zu dem Thema gefordert hatten. Franziskus sagte nun, es sei furchtbar, allein daran zu denken, "dass es Kinder gibt, Opfer von Abtreibungen, die niemals das Licht der Welt sehen werden".

[...] In dem im November veröffentlichten Dokument [Evangelii Gaudium] stellte er klar, man dürfe nicht erwarten, "dass die Kirche ihre Position zu dieser Frage ändert". Es sei nicht fortschrittlich, "sich einzubilden, die Probleme zu lösen, indem man ein menschliches Leben vernichtet".

Ungeborene Kinder seien "die Schutzlosesten und Unschuldigsten von allen, denen man heute die Menschenwürde absprechen will". Es sei falsch, die Position der Kirche als ideologisch, rückschrittlich oder konservativ abzutun. Die Verteidigung des ungeborenen Lebens sei vielmehr eng mit der Verteidigung jedes beliebigen Menschenrechts verbunden: "Sie setzt die Überzeugung voraus, dass ein menschliches Wesen immer etwas Heiliges und Unantastbares ist, in jeder Situation und jeder Phase seiner Entwicklung."

Überlegt, wie sich die Thesen des Papstes in Argumente gegen die Abtreibung umformulieren lassen können? Und wie könnten die Gegenargumente zu dieser Meinung lauten?

- **Dritte Stunde über Abtreibung**

1	5min	Einstieg Gestaltung des Klassenraums	L-Vortrag Teamarbeit	
2	5min	Blitzlicht Auswahl der Diskutierenden	L/S-Gespräch	Wurfgeschoß
3	30min	Fishbowl-Methode	Diskussion im Plenum	Sesselkreis
4	10min	Umstellen des Klassenraums Gemeinsame Evaluierung der Ergebnisse	Teamarbeit L/S-Gespräch	

Phase 1:

Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich über einen längeren Zeitraum mit dem Thema Abtreibung beschäftigt haben, soll das erworbene Wissen nun in einer praktischen Übung angewendet werden. Dieser Punkt ist sehr wichtig, da theoretisches Wissen immer auch in einem praktischen Kontext angewendet werden soll, um das Argumentieren und produktive Diskutieren aufgrund von erlernten Fakten auszuprobieren, damit dadurch das erlangte Wissen intensiviert wird sowie diese Kompetenzen geschult werden.

Da die Schülerinnen und Schüler mit der Fishbowl-Methode bereits vertraut sind, wird diese zunächst von der Lehrperson angekündigt. In Teamarbeit wird anschließend der Klassenraum dafür hergerichtet: Die Tische werden an die Wände gerückt, die Sessel bilden einen großen Kreis, in dessen Mitte sich fünf Stühle befinden; diese sind ebenfalls zu einem Kreis angeordnet.

Phase 2:

Danach werden die Schüler und Schülerinnen gebeten, einen Kreis innerhalb des Sesselkreises zu bilden. Mithilfe der Blitzlichtmethode mit Wurfmikrofon (siehe bereits Seite 67) soll nun herausgefunden werden, welche Schüler und Schülerinnen die Pro- und welche die Kontraseite in der vorhergegangenen Stunde gezogen haben. Die vier Schülerinnen und Schüler mit einer Pro- oder Kontraseite, die das Wurfgeschöß als letzte zugeworfen bekommen haben, dürfen als Diskutierende in der Mitte des Kreises Platz nehmen.

Phase 3:

Bei der Anwendung des Wissens über die Abtreibungsdebatte kommt nun die „Fishbowl-Methode“ zum Einsatz. Diese Methode fokussiert sich auf den Austausch von Argumenten und Gegenargumenten zu dem Fallbeispiel der vorherigen Stunde. Daher werden die Informationen um die schwangere Frau sowie deren Erkenntnisse durch die Pränataldiagnostik noch einmal für alle zusammengefasst. Die Aufgabenstellung dieser Dilemmadiskussion lautet, in Bezug das Fallbeispiel zu argumentieren, wieso eine Abtreibung in diesem Fall eine Möglichkeit sein sollte, oder nicht sein darf.

Dadurch wird die Argumentation der Schülerinnen und Schüler mit den Meinungen der Kolleginnen und Kollegen konfrontiert, ohne dass diese sich angegriffen fühlen müssen, da es sich nicht (zwangsläufig) um die eigene Meinung handelt.

Phase 4:

Nach der Fishbowl-Methode wird der Klassenraum, in Teamarbeit, wieder in seinen ursprünglichen Zustand zurückversetzt. Es ist sehr wichtig, in Anschluss an diese Diskussion, die durchaus hitzig verlaufen kann, die Ergebnisse der Debatte gemeinsam zu evaluieren.

6.6. Exkursion

Das Angebot für Workshops in Schulen zu den Themen Sexualität, Verhütung und Abtreibung beschränkt sich auf Organisationen wie „Aktion Leben“ und „Österreichische

Lebensbewegung“, deren Namen schon verraten, dass es sich hierbei um „Pro-Life“ Organisationen handelt. Aber selbst diese meinten auf Anfrage, ob es möglich wäre, an einem dieser Workshops in Wien teilzunehmen, dass kaum mehr Vorträge und Workshops in Wien gehalten werden würden. Die Aktion Leben bietet jedoch die Möglichkeit an, mit Klassen ihren Standort in 1150 Wien zu besuchen. Dort gibt es die Möglichkeit, altersadäquat über oben genannte Themen zu sprechen und den Verein Aktion Leben besser kennenzulernen. Aktion Leben ist eine Organisation, die durch Unterstützung und Beratung schwangeren Frauen zur Seite stehen möchte. Die Frauen werden über ihre Möglichkeiten in Österreich beraten sowie, falls es zu einer Entscheidung für die Schwangerschaft kommt, gegebenenfalls finanziell unterstützt. Die Organisation spricht sich dafür aus, dass ihr vor allem die Beratung und Aufklärung der Frauen, Kinder und Jugendlichen ein Anliegen sei. Wenn diese zu der Fortführung der Schwangerschaft oder der Reflexion über den Schutz menschlichen Lebens verhelfen, ist dies laut ihnen zu befürworten. Jedoch gibt es auch für Frauen, die einen Schwangerschaftsabbruch durchführen ließen, die Möglichkeit einer von der Aktion Leben zur Verfügung gestellten psychologischen Betreuung. Das Wohl der Frau in allen Fragen rund um die Schwangerschaft ist der Aktion Leben daher das größte Anliegen.

Einen Gegensatz zur Aktion Leben bietet das Museum für Verhütung und Schwangerschaftsabbruch in Wien. In diesem kann die Geschichte von antiken bis zu heutigen, wirkungsvollen und straffreien Verhütungsmethoden, Methoden des Schwangerschaftsabbruchs sowie die Geschichte des Schwangerschaftstests nachverfolgt werden. Einerseits dient das Museum der Aufklärung über diese Bereiche der Sexualität, andererseits zielt diese Ausstellung natürlich darauf ab zu zeigen, dass „der Umgang mit der eigenen Fruchtbarkeit von jedem selbst gestaltet – und ggf. auch selbst erkämpft – werden muss“ (Museum für Verhütung und Schwangerschaftsabbruch 2015, o.S.). Diese Ausstellung vermittelt eindeutig eine „Pro-Choice-Gesinnung“.

Da sich beide Standorte in 1150 Wien befinden, würde sich die Kombination eines Besuchs der zwei Institutionen im Rahmen einer Exkursion anbieten. In beiden Einrichtungen gibt es die Möglichkeit, eigene Termine und altersgerechte Führungen für Schulklassen zu buchen.

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie die brisanten Themen Abtreibung und Pränataldiagnostik im Ethikunterricht behandelt werden können und was anhand dieser zwei Themen, speziell aus ethischer Sicht, gelernt werden kann. Um diese Frage fundiert beantworten zu können, wurde in den ersten Teilen der Arbeit zunächst die theoretische Wissensgrundlage für die Beantwortung dieser Forschungsfrage geschaffen. Diese erfolgte schließlich durch einen praktischen, abschließenden Teil, in welchem die Erkenntnisse über die Didaktik und Methodik eines Ethikunterrichts sowie das Wissen um die medizinischen, rechtlichen und moralischen Fragen der Abtreibung und Pränataldiagnostik, in Form von Unterrichtsstunden, angewendet wurden. Durch diese geplanten Unterrichtsstunden entstand ein Leitfaden, eine Hilfestellung zur Behandlung dieser Themen im Unterricht.

Moralische Fragestellungen beschäftigen die Menschheit seit jeher. Die Fragen „Was ist eigentlich Ethik?“ und „Wozu ist sie gut?“ treten aber dennoch auch heute noch auf. Die Ethik scheint demnach ein Gebiet zu sein, das sich zwar in sämtlichen Lebensbereichen wiederfindet, welches aber im Alltag selten einer Definition unterzogen wird. Doch gerade in Zeiten, in denen der Ethikunterricht in aller Munde ist, da dieser österreichweit in vielen Schulen eingeführt wurde und im Zuge dessen öffentlich diskutiert wird, ob ethischer Unterricht eine Notwendigkeit darstellt, ist die Ethik nicht mehr nur Reflexionsbereich der Philosophen und Philosophinnen, sondern auch ganz speziell ein Thema, das Politiker und Politikerinnen, Lehrende sowie Kinder und Jugendliche und deren Eltern und Großeltern beschäftigt. Befürworter des Ethikunterrichts verweisen in erster Linie auf die Notwendigkeit einer Werteerziehung in der Schule. Daher verlangt der Begriff „Wert“ nach einer Definition, da dieser nicht klar greifbar ist und dennoch in fast allen Lehrplänen für den Ethikunterricht verwendet wird.

Der einleitende Teil der vorliegenden Arbeit befasst sich daher neben der Ethik an sich, ihren Wurzeln und Themenfeldern, auch mit der Begriffsdefinition der „Werte“ und des „Guten“. Dieser Definitionsversuch macht hinsichtlich beider Termini deutlich, dass sich eine klare Erfassung ihrer Bedeutung als problematisch gestaltet, da „Werteempfinden“ und die Vorstellung des „Guten“ immer nur in Hinblick auf die eigene Wahrnehmung diskutiert werden

können. Der Begriff des Guten ist in diesem Zusammenhang aus zweierlei Sicht problematisch; einerseits, da er sich auf verschiedene Art und Weise verwenden lässt, andererseits, da er von Aristoteles als das Endziel eines jeden Menschen beschrieben wird, welches aber bei genauerer Betrachtung nicht ein verbindliches, sondern vielmehr ein individuelles Ziel darstellt. Das Endziel, das höchste Gut, stellt für Aristoteles die Glückseligkeit dar. Was einen Menschen schlussendlich Glückseligkeit erreichen lässt, kann jedoch den Schaden einer anderen Person bedeuten. Daher können nicht alle Taten, die für einen Menschen zu Glückseligkeit führen, als „gut“ bewertet werden. Die aufgezeigte Tatsache, dass Werte von Menschen hierarchisiert werden, um das höchste Gut, die Glückseligkeit, zu erreichen, macht deutlich, dass es zwischen zwei Werten zu Konflikten kommen kann, was sich in Dilemmata äußert. Das Nachkommen der einen Pflicht erfordert oftmals das Vernachlässigen einer anderen. Diese grundlegende Erkenntnis in Bezug auf die „Werte“ und das „Gute“ verhilft zu dem Verständnis, dass Themen eines Ethikunterricht schon aus diesem Grund brisant sind, da sich das Wertempfinden und die Vorstellung einer richtigen, guten Handlungsweise gravierend unterscheiden können. Zudem werden Wertvorstellungen von Kindern und Jugendlichen oftmals von ihren Bezugspersonen unreflektiert übernommen.

Wie der zweite Teil der Arbeit aufzeigt, hat Ethikunterricht daher, neben der ebenfalls unerlässlichen Wissensvermittlung, die Verantwortung, den Schülerinnen und Schülern eine Wertorientierung zu geben, bei denen nicht eine Werteinprägung, sondern vielmehr die Anregung für die eigene persönliche Wertentwicklung im Fokus steht. Diese ist überaus wichtig, um zu lernen, die eigenen Werte zu reflektieren, zu hierarchisieren und dadurch eigene, fundierte Entscheidungen zu treffen und ebenso begründen zu können. Der eigenen Wertehaltung steht jedoch gegenüber, dass andere Werteinstellungen und Meinungen toleriert und respektiert werden sollen. Die Fertigkeiten Toleranz und Respekt sollen durch Reflektieren, Diskutieren und Argumentieren an Fallbeispielen erlernt werden. Die Erörterung dieser Unterrichtsziele gestaltete sich jedoch als recht beschwerlich, da, wie in der Arbeit dargestellt wurde, erkennbar ist, dass sich die Etablierung des Ethikunterrichts als Pflichtfach als äußerst schwierig gestaltet und es somit noch keine festgelegten Lehr- und Lernziele gibt. Verschiedene Faktoren tragen dazu bei, dass der Ethikunterricht auch nach rund 17 Jahren in Österreich immer noch nur als Schulversuch zugegen ist. Aufgrund dessen wurde auch die Entwicklung eines eigenen,

allgemeingültigen Lehrplans oder eines Studienfachs noch nicht vollzogen. Durch die zahlreichen Lehrpläne, bei denen der Fokus der verschiedenen Unterrichtsziele variieren kann, ergibt sich auch ein umfangreiches Anforderungsprofil für einen kompetenten Lehrenden des Faches Ethik. Nicht nur die Tatsache, dass zahlreiche Kompetenzen gefordert werden, sondern auch der wichtige Punkt, dass Lehrende, gerade in Ethik, mit ihrer eigenen politischen, religiösen und ethischen Meinung zurückhaltend agieren müssen, stellt die Lehrperson in diesem Fach vor eine große Herausforderung. Denn der Unterricht soll keinesfalls ein emotionsunabhängiger sein, aber die Meinungen der Lehrperson sollten, falls sie einer Extremposition zugewandt sind, so weit wie möglich außen vor gelassen werden. Es ergab sich aus der Recherche, dass die „Position der Lehrperson“ gerade bei brisanten Themen im Ethikunterricht eine große Rolle spielt. Aus den zahlreichen Meinungen über die richtige Haltung der Lehrperson konnte in dieser Arbeit eruiert werden, dass diese unterstützend aber zurückhaltend im Unterricht agieren sollte. Denn gerade in Themen wie der Abtreibung und Pränataldiagnostik kann die Meinung der Lehrperson, sollte diese in eine extreme Richtung tendieren, zu einer dementsprechend einseitigen Gestaltung des Unterrichts führen. Dies wäre jedoch negativ, da, wie schon gezeigt wurde, die Schülerinnen und Schüler gerade in einem jugendlichen Alter sehr von Bezugspersonen, und daher auch von ihren Lehrpersonen, beeinflussbar sind.

Die Abtreibung und Pränataldiagnostik stellen zwei alltägliche, etablierte Praktiken dar, die in enger Verbindung zueinander und ebenso mit den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler stehen und im dritten Teil der Arbeit genauer auf ihre medizinischen, rechtlichen und moralischen Aspekte hin analysiert wurden. Die Abtreibung ist heutzutage, anders als vor rund vierzig Jahren, kein absolutes Tabuthema mehr und in Österreich unter vielen Bedingungen straffrei. Die Jugendlichen wachsen also mit der Abtreibung als einer Möglichkeit auf, um die lange gekämpft wurde, die aber immer noch umstritten ist. Sowohl im Zuge der Pränataldiagnostik als auch in der Abtreibungsdebatte zeigen sich viele Dilemmata, welche moralische Fragestellungen aufwerfen, deren Diskussion sich diese Arbeit sowohl in einem theoretischen, als auch in einem angewandten Teil widmet. Angefangen bei der Frage nach der Legitimität der Pränataldiagnostik, die eine Ursache für zahlreiche Abtreibungen darstellt, bis hin zur Frage nach dem moralischen Status des Kindes, steht die Abtreibung mit ihren moralischen Fragen im Brennpunkt der Medizinethik.

Die theoretische Bearbeitung der beiden Themen, mit besonderem Fokus auf ihre moralischen Dilemmata, ließ erkennen, dass das Wissen über diese Themen für die Heranwachsenden von besonderer Bedeutung ist und sich die beiden Themen hervorragend eignen, um die bereits angeführten Lehr- und Lernziele im Ethikunterricht zu schulen.

In einem vierten und abschließenden Teil der Arbeit wurde das Wissen um die beiden brisanten Themen daher herangezogen, um an geplanten Unterrichtseinheiten deren mögliche Behandlung im Ethikunterricht aufzuzeigen. An diesen ist erkennbar, dass es eine Balance zwischen theoretischen Informationen und deren „praktischer“ Anwendung an fiktiven Fallbeispielen geben muss. Dies schafft einerseits die idealen Voraussetzungen für das Erreichen der Unterrichtsziele und ist ebenso wichtig für das Interesse der Schüler und Schülerinnen an der Thematik. Denn gerade der Ethikunterricht hat mit seinen brisanten, aber auch (dadurch) unglaublich spannenden Themen die Chance, die Kinder und Jugendlichen einerseits zum Nachdenken zu bringen und andererseits die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Themen ihres Lebens zu erkennen und in ihnen somit Wissbegierde und Faszination zu wecken.

8. Quellenverzeichnis

8.1. Literaturverzeichnis

Ach, Johann S.: Autonomie und Lebensschutz. Moralische Probleme am Beginn menschlichen Lebens. In: Johann S. Ach, Kurz Bayertz und Ludwig Siep (Hrsg.): *Grundkurs Ethik. Anwendungen. Bd. 2*. Paderborn: mentis Verlag 2011. S. 23 - 35.

Ach, Johann S. und Ludwig Siep: Zur Einführung. In: Johann S. Ach, Kurz Bayertz und Ludwig Siep (Hrsg.): *Grundkurs Ethik. Grundlagen. Bd. 1*. Paderborn: mentis Verlag 2008. S. 9 - 30.

Adam, Gottfried und Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag 1996.

Andersen, Svend: *Einführung in die Ethik*. 2. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter Verlag 2005.

Aristoteles: *NIKOMACHISCHE ETHIK*. Übersetzt, eingeleitet und kommentiert von Franz Dirlmeier. Hamburg: Hanseatische Druckanstalt 1957.

Beck-Gernsheim, Elisabeth: Die soziale Konstruktion des Risikos – das Beispiel Pränataldiagnostik. In: Christian Geyer (Hrsg.): *Biopolitik. Die Positionen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag 2001. S. 21 – 40.

Berens, Norbert: *Der Ethikunterricht. Didaktik des religionsneutralen Werteunterrichts*. Ein Kompendium. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag 2008.

Bernat, Erwin: Der Status des Ungeborenen im Kontext des österreichischen Medizinrechts. In: Brigitte Tag (Hrsg.): *Lebensbeginn im Spiegel des Medizinrechts. Beiträge der 2. Tagung der Medizinrechtslehrerinnen und Medizinrechtslehrer 2010 in Zürich*. Baden-Baden: Nomos Verlag 2011. S. 49 – 78.

Birnbacher, Dieter: Analytische Einführung in die Ethik. Berlin: Walter de Gruyter Verlag 2007.

Bucher, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. POLITISCH VERSCHLEPPT–PÄDAGOGISCH ÜBERFÄLLIG!. Innsbruck: Verlagsanstalt Tyrolia 2014.

Bucher, Anton A.: Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“. Innsbruck: Verlagsanstalt Tyrolia 2001.

Bucher, Anton A.: Zwar bewährt, aber wenig forciert: Ethikunterricht in Österreich. In: Karl Heinz Auer (Hrsg.): *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*. Innsbruck: Tyrolia Verlag 2002. S. 11 - 39.

Damschen, Gregor und Dieter Schönecker (Hrsg.): Der moralische Status menschlicher Embryonen. Berlin: Walter de Gruyter Verlag 2002.

Dulbecco, Renato und Riccardo Chiaberge: KONSTRUKTEURE DES LEBENS. Medizin und Ethik im Zeitalter der Gentechnologie. München: Piper Verlag 1991.

Fenner, Dagmar: Das gute Leben. Berlin: Walter de Gruyter Verlag 2007.

Fenner, Dagmar: Einführung in die Angewandte Ethik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2010.

Fenner, Dagmar: Ethik. Wie soll ich handeln? Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2008.

Fischer, Johannes, Stefan Gruden, Esther Imhof und Jean-Daniel Strub: Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2008.

Göllner, Manfred: Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. Münster: LIT Verlag 2002.

Göllner, Manfred: Ethikunterricht in Österreich. Synopse der Standorte und Lehrplaninhalte. In: Martin Jäggle und Grete Anzengruber (Hrsg.): *Ein Fach Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen - Informationen*. Schulheft 93/1999. S. 74 - 83.

Graf, Roland: Ethik in der medizinischen Forschung rund um den Beginn des menschlichen Lebens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005.

Gropp, Stephanie: Schutzkonzepte des werdenden Lebens. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2005.

Hager, Mariella und Erich Griebler: „Wunsch nach einem perfekten Kind“ und „Angstspirale“. Perspektiven auf Pränataldiagnostik und Spätabbruch in der klinischen Praxis. Wien: Institut für höhere Studien 2012.

Hagel, Joachim: Anfang und Ende des menschlichen Lebens. Der Beitrag von R. Dworkin zur Diskussion um Abtreibung und Euthanasie. In: Brantschen, J. B. R. Imbach und G. Vergauwen (Hrsg.): *FREIBURGER ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND THEOLOGIE*. Bd. 43. Heft 1/2. Freiburg: Paulusverlag 1996. S. 179 - 198.

Hepfer, Karl: Philosophische Ethik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag 2008.

Honecker, Martin: Wissen und Handeln. *Ethische Probleme und Aporien in pränataler Diagnostik und Fortpflanzungsmedizin*. In: Eberhard Schockenhoff, Alois Joh. Buch, Matthias Volkenandt und Verena Wetzstein (Hrsg.): *Medizinische Ethik im Wandel. Grundlagen – Konkretionen – Perspektiven*. Stuttgart: Schwabenverlag 2005. S. 192 - 206.

Horster, Detlef (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Texte und Materialien für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam Verlag 2013.

Höffe, Otfried (Hrsg.): *Lexikon der Ethik*. 7. Aufl. München: C.H. Beck Verlag 2008.

Jäggle, Martin und Grete Anzengruber (Hrsg.): *Ein Fach Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen – Informationen*. Schulheft 93/1999.

Jerusalem, Susanne: *Stellungnahme der Wiener Grünen. Ethikunterricht – „Knigge“ fürs 21. Jahrhundert*. In: Martin Jäggle und Grete Anzengruber (Hrsg.): *Ein Fach Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe Kontroversen Informationen*. Schulheft 93/1999. S. 51 - 54.

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*. 1781. In: Gustav Hartenstein (Hrsg.): *IMMANUEL KANT'S KRITIK DER REINEN VERNUNFT*. Leipzig: Leopold Voss Verlag 1868.

Kindl, Manfred: *Philosophische Bewertungsmöglichkeiten der Abtreibung*. Philosophische Schriften. Bd. 18. Berlin: Duncker & Humboldt Verlag 1996.

Knauer, Peter: *Handlungsnetze. Über das Grundprinzip der Ethik*. Frankfurt: Books on Demand 2002.

Knoll, Jörg: *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007.

Kreß, Hartmut: *Medizinische Ethik. Kulturelle Grundlagen und ethische Wertkonflikte heutiger Medizin*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2003.

Kuhse, Helga und Peter Singer: *Individuen, Menschen, Personen. Fragen des Lebens und Sterbens*. In: Edgar Morscher und Otto Neimaier (Hrsg.): *Beiträge zur Angewandten Ethik. Eine Schriftenreihe des Forschungsinstituts Philosophie/Technik/Wirtschaft an der Universität Salzburg*. Bd. 5. Sankt Augustin: Academia Verlag 1999.

Kummer, Susanne: Genderzid: Gezielte Abtreibung von Mädchen in Asien, aber auch in Europa. In: *Imago hominis. Quartalsschrift des Instituts für Medizinische Anthropologie und Bioethik*. Heft 20. Wien: IMABE 2013. S. 10 - 12.

Leerhoff, Holger und Thomas Wachtendorf (Hrsg.): Das Wahre, das Gute, das Schöne. Beiträge zur Philosophie. Oldenburg: BIS Verlag 2005.

L'hoste, Sibylle H.: Ambivalenz der Medizin am Beginn des Lebens. Der Schwangerschaftsabbruch. Kann die Philosophie zu einer Lösung beitragen? In: Hans-Martin Sass (Hrsg.): *Ethik in der Praxis/Practical Ethics. Studien/Studies*. Bd. 17. Münster: LIT Verlag 2004.

Maiò, Giovanni: Mittelpunkt Mensch: Ethik in der Medizin. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Schattauer Verlag 2012.

Marquis, Don: Why Abortion Is Immoral. In: Gregory E. Pence (Hrsg.): *Classic Works in Medical Ethics. Core Philosophical Readings*. Boston: The McGraw-Hill Companies 1998. S. 183 - 200.

Mette, Norbert: Welche Kompetenzen und Qualifikationen benötigt die Lehrerschaft? In: Adam, Gottfried und Friedrich Schweitzer. (Hrsg.) *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag 1996. S. 370 - 382.

Moore, George Edward: „gut“ ist nicht definierbar. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *Lesebuch zur Ethik: Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. S. 348 - 350.

Pauer-Studer, Herlinde: Einführung in die Ethik. 2. Aufl. Wien: Facultas 2010.

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon. 3. Aufl. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2009.

Pfeifer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2009.

Pfister, Jonas: Fachdidaktik Philosophie. 2. Aufl. Bern: Haupt Verlag 2014.

Pieper, Annemarie und Urs Thurnherr (Hrsg.): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C.H. Beck Verlag 1998.

Rohls, Jan: Geschichte der Ethik. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag 1999.

Rommel, Herbert: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse. Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung. Bd. 27. Freiburg und München: Karl Alber Verlag 2007.

Rösch, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. 3. Aufl. Münster: LIT Verlag 2012.

Sass, Hans-Martin: Medizinethik. In: Annemarie Pieper und Urs Thurnherr (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Eine Einführung*. München: C.H. Beck Verlag 1998. S. 80 - 109.

Schwarz, Karin: Der Schwangerschaftsabbruch. Eine rechtliche und gesellschaftspolitische Analyse. Linz: Pro Libris Verlag 2009.

Schweitzer, Albert: Ehrfurcht vor dem Leben. In: Otfried Höffe: *Lesebuch zur Ethik: Philosophische Text von der Antike bis zur Gegenwart*. S. 351 - 352.

Schwendemann, Wilhelm und Matthias Stahlmann: Ethik für das Leben. Materialien und Unterrichtsentwürfe zu den Themen: Der Anfang des Lebens – Ehrfurcht vor dem Leben – Schwangerschaftsabbruch – Sterben, Tod, Auferstehung – Sterbebegleitung, Sterbehilfe, Euthanasie – Organ-Markt – Xenotransplantation. 2. Aufl. Stuttgart: Calwer Verlag 2006.

Siep, Ludwig: Bioethik. In: Annemarie Pieper und Urs Thurnherr (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Eine Einführung*. München: C.H. Beck Verlag 1998. S. 16 - 36.

Singer, Peter: *Praktische Ethik*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam jun. Verlag 1994.

Singer, Peter: The Moral Status of the Embryo. In: Gregory E. Pence (Hrsg.): *Classic Works in Medical Ethics. Core Philosophical Readings*. Boston: The McGraw-Hill Companies 1998. S. 83 - 92.

Strachota, Andrea: *Zwischen Hoffen und Bangen. Frauen und Männer berichten über ihre Erfahrungen mit pränataler Diagnostik*. Frankfurt am Main: Mabuse Verlag 2006.

Suda, Max Josef: *Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2005.

Waibl, Elmar: Ethikunterricht? Ethikunterricht! In: Karl Heinz Auer (Hrsg.): *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*. Innsbruck: Tyrolia Verlag 2002. S. 87 - 98.

Wagner-Westerhausen, Katja: *Die Statusfrage in der Bioethik*. Berlin: LIT Verlag 2008.

Wiater, Werner: *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2011.

Wiesing, Urban (Hrsg.): *Ethik in der Medizin. Ein Reader*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag 2000.

8.2. Onlinequellen

APA-OTS: Artikel über Protestmarsch für ungeborene Kinder. Aufgerufen am 12.12.2014.

http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20140812_OTS0033/jugendliche-im-einsatz-gegen-abtreibung-zu-fuss-von-salzburg-nach-linz

BMBF: Bericht zu Ethikunterricht an das Parlament. Wien: 2014. Aufgerufen am 1.2.2015.

<https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2012/20121001.html>

BMFB: Lehrpläne. Wien: 2015. Aufgerufen am 8.2.2015.

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>

Broschüre: „Pränataldiagnostik/ Was? Wie? Wozu? Informationen zu Untersuchungen während der Schwangerschaft“. Aufgerufen am 11.1.2015.

http://www.xn--prnatal-info-hcb.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/Praenataldiagnostik-Was-Wie-Wozu.pdf

Bundesministerium für Inneres und Staatssekretariat für Integration (Hrsg.): Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden. Wien: 2013. Aufgerufen am 1.2.2015.

http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/fileadmin/user_upload/Broschuere/RWR-Fibel.pdf

Bundesverfassungsgericht: Würde des Menschen. 2005. Aufgerufen am 15.1.2015.

http://www.ak-lebensrecht.de/info/gesetz_bverfge.html

DieStandard: Artikel über Arbeitskreis Schwangerschafts-Ethik. 2006. Aufgerufen am 4.12.2014.

<http://diestandard.at/2386705>

DIE ZEIT für die Schule und Peter Ustinov Stiftung: THEMA DES MONATS: Gentests am Embryo: Das ethische Dilemma. Die Debatte um pränatale Diagnostik, Eugenik und die Akzeptanz behinderter Menschen in unserer Gesellschaft. 09/2011. Aufgerufen am 2.2.2015.

<http://zfds.zeit.gaertner.de/Arbeitsblaetter-Sekundarstufe-II2>

Dietl-Zeiner, Johannes: „Österreichische Politik und Ethikunterricht“. Bericht über Positionen der Bundespolitiker auf die Initiative der Einführung des Ethikunterrichts (seit 2002). 2013. Aufgerufen am 2.2.2015.

http://www.dietlzeiner.at/bericht13_ethik.htm

Duba, Hans-Christoph und Michael Speicher: Expertengutachten. Beratung bei genetischen Analysen. Wien: Bundesministerium für Gesundheit 2013.

http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/4/6/0/CH1053/CMS1362400994960/genetischeanalysen_20130320.pdf

Duden online: Bedeutung des Wortes „Enquete“. Aufgerufen am 12.12.2014.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Enquete>.

Religion ist Privatsache. Initiative zur Entflechtung von Staat und Religion: Ethik für alle. Aufgerufen am 18.11.2014.

<http://www.religion-ist-privatsache.at/ethik-fuer-alle/>

Forum Politische Bildung (Hrsg.): Leitfaden für Lehrer/innen. Umgang mit Rechtsextremismus und Revisionismus im Unterricht. In: Informationen zur politischen Bildung. Bd. 32 [onlineversion]. 2010. Aufgerufen am 12.2.2015.

http://www.politischebildung.com/pdfs/32_leitfaden.pdf

Helmberger, Doris: Die Not der Entscheidung. 2013. Aufgerufen am 20.11.2014.

<http://www.furche.at/system/showthread.php?t=54593>

Lehrplan Ethik-Präambeln. Aufgerufen am 11.11.2014.

<http://www.brg-woergl.at/fileadmin/daten/Downloads/Sonstiges/Lehrplan/Lehrplan-Ethik.pdf>

Lind, Georg: Die Methode der Dilemmadiskussion. In: Friedhelm Brüggem, Wolfgang Sander, Christian Igelbrink (Hrsg.): *Basistexte zur Urteilsbildung*. Bd. 2. Münster: LIT Verlag 2011. Aufgerufen am 3.2.2015.

http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2011_Konstanzer-Methode_Kap-6-Moral-ist-lehrbar.pdf

Mayr, Peter: Höhergebildete wollen eher Ethik- statt Religionsunterricht. 2014. Aufgerufen am 02.01.2015.

<http://derstandard.at/2000009318028/Hoehere-Gebildete-wollen-Ethik-statt-Religionsunterricht>.

Museum für Verhütung und Schwangerschaftsabbruch 2015. Aufgerufen am 20.2.2015.

<http://de.muvs.org/museum/schulen/>

ÖH Uni Wien: Aufruf zu „pro-choice“ Demonstration. 2014. Aufgerufen am 12.12.2014.

<http://www.oeh.univie.ac.at/aktuelles/stories/presseaussendung-zur-pro-choice-demonstration>

Österreichische Gesellschaft für Prä- und Perinatale Medizin. 2004. Aufgerufen am 2.12.2014.

http://www.perinatal.at/sites/prae-nataldiagnostik_einleitung.html

Parlamentarische Enquete des Nationalrates: „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“. Wien: Österreichisches Parlament 2011. Aufgerufen am 12.12.2014.

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/fname_219130.pdf

Pädagogische Hochschule Tirol: Lehrgänge Ethik. Schullehrpläne AHS und BHMS. Aufgerufen am 3.12.2014.

<http://lg-ethik.tsn.at/content/schullehrpl%C3%A4ne-ahs-und-bhms>.

Pollak, Karin: „Die Angst vor Klagen sitzt uns im Nacken“ 2014. Aufgerufen am 20.11.2014.

<http://derstandard.at/1395363047041/Die-Angst-im-Nacken>

Riegler–Picker, Klemens: Wie man der Radikalisierung begegnen könnte. Ein Plädoyer für einen gemeinsamen Werte- und Ethikunterricht. 2014. Aufgerufen am 02.12.2014.

<http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/3879121/Wie-man-der-Radikalisierung-begegnen-konnte?from=suche.intern.portal>

Schulorganisationsgesetz. Aufgerufen am 09.01.2015.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>.

Spiegel Online: Gespräch mit Peter Singer: „Nicht alles Leben ist heilig“. Philosoph Peter Singer über den moralischen Status von Embryonen, das Lebensrecht von Neugeborenen und die Revolution der westlichen Ethik. 2001. Aufgerufen am 15.2.2015.

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/gespraech-mit-peter-singer-nicht-alles-leben-ist-heilig-a-169604.html>

Spiegel Online: Rede zur Lage der Welt: Papst sieht Abtreibungen als Teil von „Wegwerfkultur“. 2014. Aufgerufen am 2.2.2015.

<http://www.spiegel.de/panorama/leute/papst-franziskus-kommentiert-abtreibungen-als-schrecklich-a-943245.html>

Standard: Artikel über parlamentarische Enquete. 2011. Aufgerufen am 12.12.2014.

<http://derstandard.at/1297821214476/Diskurs-Parlamentarische-Enquete-zu-Ethikunterricht-fix>

Vieth-Entus, Susanne: Lehrer agitierte über Abtreibung. Aufgerufen am 12.1.2015.

<http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/hellersdorf-lehrer-agitierte-gegen-abtreibung/1689612.html>

Zentralrat der Konfessionsfreien (Hrsg.): Ethikunterricht. Alle dürfen mitreden. Nur die Betroffenen müssen schweigen. Aufgerufen am 11.11.2014.

<http://www.religion-ist-privatsache.at/webandco/downloads/Enquete.pdf>

8.3. Filmverzeichnis

Riegler, Susanne: Der lange Arm der Kaiserin. Die Geschichte des Schwangerschaftsabbruches in Österreich [DVD]. Österreich: 2012.

Nano Spezial: Pränataldiagnostik – der große Umbruch. 2012. Aufgerufen am 12.1.2015.

<http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=29157>

ARD Reportage: Mittagmagazin. Der Traum vom perfekten Kind. 2013. Aufgerufen am 12.1.2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ra0FaEUzIts>

8.4. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Maio, Giovanni: Mittelpunkt Mensch: Ethik in der Medizin. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Schattauer Verlag 2012.

Abbildung 2: Pieper, Annemarie und Urs Thurnherr (Hrsg.): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C.H. Beck Verlag 1998.

Abbildung 3: Plakat 1: Politische Werbung gegen den § 144. Wien: Gröpner OHG 1973. Standort: ÖNB Bildarchiv und Grafiksammlung.

Abbildung 4: Plakat 2: Politische Werbung gegen die Fristenlösung: Volksbegehren Schutz des menschlichen Lebens. Linz: Feichtinger Josef 1975. Standort: ÖNB Bildarchiv und Grafiksammlung.

8.5. Musikverzeichnis

Qualtinger, Helmut: Die Engelmacherin. 2009. Aufgerufen am 2.2.2015.

https://www.youtube.com/watch?v=9H_9aod74qo

9. Anhang

9.1. Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Frage, wie die Abtreibung und Pränataldiagnostik, zwei viel diskutierte und moralisch brisante Themen rund um den Beginn menschlichen Lebens, im Ethikunterricht behandelt werden können, ohne die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik zu überfordern.

Zu Beginn der Arbeit wird den Fragen nachgegangen, was Ethik genau ist, welchen Fragen sie sich stellt und ob der Ethikunterricht ein fester Bestandteil des österreichischen Schulsystems werden sollte. Der momentane Ethikunterricht wird anschließend mit seinen Lehr- und Lernzielen sowie Didaktik und Methodik vorgestellt. Da die Schülerinnen und Schüler anhand der zwei Themenbereiche sowohl Fachwissen, als auch wichtige Fertigkeiten wie Toleranz, eine kritische Denkweise und stichhaltige Argumentationsweise erlangen sollen, werden die beiden gewählten Themen, Abtreibung und Pränataldiagnostik, sowohl anhand ihrer medizinischen und rechtlichen Gesichtspunkte, als auch anhand ihrer moralischen Problematik analysiert. Abschließend werden konkrete Vorschläge für die Behandlung der Themen im Unterricht präsentiert.

9.2. Abstract

The main aim of this thesis is to show how to teach such delicate topics as abortion or prenatal diagnostics in school without forcing a one-sided opinion upon the students. The position of the teacher will be analysed as well as what the students are supposed to learn from these topics.

The first part of the thesis concerns ethics as such, what questions ethics tries to answer, and the second part relates to whether ethics classes should be mandatory in Austrian schools. Thereupon, the current situation with regard to ethics classes in Austria will be discussed as well as respective teaching and learning goals and didactic and teaching methodology.

In the third part of the thesis, the two chosen topics, abortion and prenatal diagnostics, will be analysed from a medical and legal as well as from an ethical perspective, as students are supposed to not only gather theoretical knowledge with regard to the chosen topics, but also to accomplish skills such as tolerance, critical thinking and solid and convincing reasoning.

The fourth and final part of the thesis should give practical examples on what ethics classes covering abortion and prenatal diagnostics could look like.

9.3. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Valerie Anna Zeilinger

Geburtsdatum: 18.03.1991

Geburtsort: Wien

Ausbildung

2001 - 2005 Besuch des GRG 16 Wien

2005 - 2010 Besuch des Kunstzweigs der HBLA Herbststraße

06. 2010 Matura mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden

10. 2010 – dato Lehramtsstudium an der Universität Wien
Fächerkombination: Deutsch (333)
Psychologie und Philosophie (299)

10. 2014 Abschluss des Bachelorstudiums Deutsche Philologie