

## **Unterrichtsbaustein „Ethische Fragen der Selektion“**

---

### ***Erläuterungen zum Baustein***

Im Baustein werden verschiedene Varianten von Aufgaben angeboten, die verschiedene Kompetenzen und theoretische Zugänge systematisch betonen (zu einem solchen theoriegeleiteten Vorgehen vgl. den Abschnitt unter „Konstruktionsprinzipien“ und Dietrich 2018). Die Materialien können und sollen also je nach längerfristigem Aufbau des Curriculums, Zielgruppe und Rahmenbedingungen danach ausgewählt werden, welche theoretischen Aspekte sie vertiefen sollen.

### **Bezug zu ethischen Kompetenzen und fundamentalethische Schwerpunkte**

Der Schwerpunkt des Aufgabenfelds 1 liegt auf der Kompetenz des Wahrnehmens und Deutens und ihres Wechselspiels mit der Kompetenz der Bewertung; es ist eher individualethisch ausgerichtet. Der Schwerpunkt des Aufgabenfelds 2 liegt auf der Kompetenz des Bewertens und der kritischen Begründung der vorausgesetzten Normen und Werte; dabei ist die individualethische Perspektive mit einer strebensethischen Perspektive des Gelingen des Lebens verbunden. Beim Aufgabenfeld 3 hingegen steht zwar auch die individualethische Perspektive im Vordergrund, sie fokussiert aber sollensethische Fragen der Begründung von Rechten und Pflichten. Zusammengefasst liegt damit der Schwerpunkt der vorgeschlagenen Aufgaben auf den Kompetenzen der Wahrnehmung und der Bewertung sowie der Reflexion von deren (theoretischen Voraussetzungen), weniger auf dem abschließenden Urteilen und gar nicht auf dem konkreten Handlungsbezug. Insofern sind alle Aufgaben eher problem-, als handlungsorientiert. Ein erheblicher Anteil der Aufgaben zur Wahrnehmungskompetenz setzt eine Perspektiveneinnahme oder einen Perspektivenwechsel voraus.

Die Art des Kompetenzbezugs ist mit fundamentalethischen Schwerpunkten verbunden: Entgegen der Stellungnahme des Deutschen Ethikrats und entgegen des Trends, Fragen des Glücks für philosophisch kaum diskutabel zu halten, liegt ein erheblicher Schwerpunkt der Materialien auf strebens- und individualethischen Fragen, das heißt, auf Fragen, die den individuellen Umgang mit der Situation und die Bestimmung eines guten Leben für sich und für andere betreffen. Es wird zwar auch die sollensethische Frage behandelt, inwiefern eine Selektion i.e.S. gerechtfertigt werden kann, doch ist diese Frage individualethisch gefasst und bezieht sich z. B. überhaupt nicht auf gesellschaftliche oder institutionelle Strukturen. So kommen wichtige Fragen wie die, ob es überhaupt zu den Aufgaben einer gesellschaftlichen Institution gehören sollte (und wie sie dies ethisch angemessen umsetzen könnte), nicht nur einen Kinderwunsch zu erfüllen, sondern dabei auch eine Selektion vorzunehmen, nicht vor.

Im Hintergrund der strebensethischen Ansätze steht die Unterscheidung von materialen und formalen Ansätzen, gelingendes Leben zu bestimmen, im Hintergrund der sollensethischen die Unterscheidung von konsequentialistisch-utilitaristischen und deontologischen Ansätzen.

Diese starke Berücksichtigung strebensethischer und individualethischer Fragen lässt sich zum einen durch Schüler\_innenorientierung legitimieren: Die Reflexion ihres Verhältnisses zu ihren Eltern ist für Schüler\_innen in der Pubertät von besonderer Bedeutung und auf andere Praxisfelder übertragbar. Außerdem haben Schüler\_innen hierbei einen eigenen Handlungsspielraum, während dieser in Bezug auf die gesellschaftliche Regulierung bioethischer Fragen nur sehr indirekt ist und Schüler\_innen hier eher Objekte als Subjekte von Entscheidungen sind. Nimmt man also die Idee Angewandter Ethik ernst, dass sie reale oder zumindest realistische und mit einem Entscheidungsspielraum versehene Fragen beantwortet, so kommen entgegen der vermutlich sollensethischen Interessen von Lehrenden die strebensethischen Fragen der Schüler\_innen verstärkt in den Blick.

Die Berücksichtigung strebensethischer Fragen lässt sich aber auch als fundamentalethische Positionierung verstehen: M. E. ist es zu kurz gedacht, sollensethische Fragen der gesellschaftlichen Regulierung ohne eine explizite Diskussion über die Vorstellungen von gutem Leben, deren Umsetzung ja gerade reguliert werden soll, zu führen. In einem sich liberal verhaltenden Staat entstehen durch die Vielzahl von jeweils für sich verständlichen und nachvollziehbaren Einzelentscheidungen sich verfestigende Strukturen und gesellschaftliche Beweislasten für bestimmte Arten und Weisen, sein Leben zu führen, so dass bestimmte Lebensformen wenn nicht ausgeschlossen, so doch behindert oder zumindest nicht gefördert werden – und zwar ohne, dass diese Einschränkung explizit reflektiert und demokratisch legitimiert wäre. Es ist daher erforderlich, in einem gesellschaftlichen Diskurs auch Fragen des Gelingens des Lebens zu diskutieren und sie nicht einer letztlich nur oberflächlich oder kontraproduktiv wirkenden „Toleranz“ zu überlassen.

Die fast ausschließliche Beschränkung auf strebensethische Fragen könnte gemildert werden, wenn man die Position Habermas', die Position des Deutschen Ethikrats und vor Allem eine weitere Position, welche nicht in gleicher Weise am Kindeswohl orientiert ist, mit einbezieht.

### **Fachdidaktische Zuordnung**

Die Vorschläge sind mit verschiedenen Ansätzen, Unterricht zu phasieren oder zu strukturieren, vereinbar, so z. B. mit dem problemorientierten, sogenannten Bonbonmodell von Sistermann (Sistermann 2016), dem Ziel von Konzeptveränderungen bei Zimmermann (Zimmermann 2016) oder dem Dissonanzmodell (Burkard, Franzen, Meyer 2018). Die über diese Modelle hinausgehende bzw. diese Modelle ergänzende Grundidee besteht darin, die Konfrontation der Vor-Urteile der SuS mit diese Vor-Urteile herausfordernden Positionen dezidiert (auch) theoriegeleitet vorzunehmen und anhand von fundamentalethischen Unterscheidungen und Theorien systematisch zu begründen.

### **Bezug zum fachwissenschaftlichen Forschungsstand**

Zum rechtlichen Hintergrund ist wichtig zu wissen, dass in Deutschland die gezielte merkmalsbezogene „Herstellung“ oder Auswahl von Embryos seitens der Wunscheltern, also den Eltern, die einen Embryo adoptieren wollen, verboten ist. Allerdings dokumentiert das fortpflanzungsmedizinische Zentrum, das die Spende vermittelt, „die

phänotypischen Merkmale der Spendereltern (Hauttyp, Augen- und Haarfarbe, Körpergröße, Blutgruppe), eine medizinische Drei-Generationen-Analyse möglicher Erbkrankheiten sowie die Anzahl und ID-Codes der eingelagerten sogenannten *straws*. Das sind Röhrchen, in denen Vorkernstadien oder Embryonen eingefroren werden“ (Deutscher Ethikrat 2016, S. 19). Anhand des Phänotyps und der Länge der Wartezeit nimmt das Fortpflanzungszentrum dann die Zuordnung zu den möglichen Wunscheltern vor, denen die o.g. genannten Informationen übermittelt werden. Einen direkten Einfluss „hinsichtlich gewünschter Eigenschaften“ können die Wunscheltern allerdings nicht nehmen (Deutscher Ethikrat 2016, S. 20). Anders sieht dies z. B. in Tschechien aus, dessen reproduktionsmedizinische Zentren auch von ausländischen Paaren genutzt werden können. In Tschechien ist, anders als in Deutschland, auch die gezielte Herstellung von Embryonen zum Zweck der Embryospende rechtlich zulässig (Deutscher Ethikrat 2016, S. 32) und eine Auswahl von Embryonen seitens der Wunscheltern ist in einem gewissen Maße möglich: „Abhängig vom jeweiligen Angebot der Klinik können die Empfängereltern die Spendereltern hierbei nach ihrer Größe, Haar- und Augenfarbe sowie ihrer Herkunft (aus einer Stadt oder vom Land) und ihrem Bildungsgrad auswählen. Außer in Fällen, in denen es um die Verhinderung von Erbkrankheiten geht, darf das Geschlecht des künftigen Kindes nicht bestimmt werden“ (Deutscher Ethikrat 2016, S. 32). In den USA ist die Embryospende/Embryooption, die bereits seit den 1980er Jahren praktiziert wird, rechtlich entweder sehr unterschiedlich oder (in den überwiegenden Staaten) gar nicht rechtlich reguliert (Deutscher Ethikrat 2016, S. 22 f.); dementsprechend ist auch eine gezielte Auswahl eines Embryos bzw. die „für Wunscheltern gezielte Herstellung von Embryonen“ möglich (Deutscher Ethikrat 2016, S. 24). Vor diesem Hintergrund ist das in dem vorgeschlagenen Material verwendete Szenario durchaus realistisch.

Trotz der strebensethischen und individualethischen Gewichtung speist sich der theoretische Impuls des Szenarios weitgehend aus Jürgen Habermas' Nachdenken über „Die Zukunft der menschlichen Natur“ (Habermas 2005), aus dem für fortgeschrittene Schüler\_innen in der Oberstufe weiteres Material übernommen werden könnte. Ich habe in M1 versucht, diese vier Bedingungen in die Szenarien zu integrieren und mit der Vorstellung einer (familiären) Diskursgemeinschaft zu kombinieren. Denn Habermas' entscheidende Frage ist, ob eine solche heranwachsende Person sich zwangsläufig aus dem „Sprachspiel des moralischen Gemeinwesens“ (Habermas 2005, S. 151) ausgeschlossen ist oder sich ausgeschlossen fühlen muss, weil die wesentliche Voraussetzung, dass „jeder von uns für die ethische Gestaltung des eigenen Lebens allein die Verantwortung trägt“ (Habermas 2005, S. 151), eingeschränkt ist. Muss durch die gezielte genetische Programmierung oder Auswahl wirklich eine „Verunsicherung des Statusbewusstseins eines Trägers von Bürgerrechten“ (Habermas 2005, S. 131) entstehen und worin besteht der Unterschied zu anderen Versuchen, die Entwicklung einer Person zu beeinflussen? Habermas setzt sich mit der Kritik auseinander, dass „sich die pädagogische Praxis in ihren Folgen von einer entsprechenden eugenischen Praxis [kaum unterscheidet]“, weil sie ebenfalls von einer „Unwiderruflichkeit von Entscheidungen, die für die Lebensgeschichte einer anderen Person bestimmte Weichen stellen“ geprägt ist (Habermas 2005, S. 139). Habermas führt den Vergleich weiter und

fragt: „Warum sollte sich eine heranwachsende Person nicht in der gleichen Weise mit manipulierten wie mit angeborenen Anlagen auseinandersetzen können? Warum sollte sie beispielsweise eine mathematische Begabung nicht im einen wie im anderen Fall ungenutzt „liegen lassen“, wenn sie lieber Musiker oder Hochleistungssportler werden möchte“ (Habermas 2005, S. 137)? Für Habermas beruht die entscheidende Gemeinsamkeit zwischen beiden Szenarien letztlich darauf, dass jede dieser Formen der Fremdbestimmung auf zurechenbaren Entscheidungen beruht (Habermas 2005, S. 138), die – im Sinne seines deontologischen Ansatzes – anhand der Absichten, mit denen sie getroffen wurden, zu bewerten sind (Habermas 2005, S. 147). Diese Entscheidungen bzw. Absichten müssen so gestaltet sein, dass sie „von einem mindestens kontrafaktisch zu unterstellenden Konsens der möglichen Betroffenen selbst abhängig gemacht werden“ (Habermas 2005, S. 149). Die Antizipation dieses Konsenses aber – so Habermas‘ eigene Position – überschreitet das uns mögliche „prognostische Wissen“ (Habermas 2005, S. 148) darüber, was diese Person einmal als ein gelingendes Leben empfinden wird: „Eine nutznießende Person muss die Chance erhalten, Nein zu sagen. Weil uns jenseits moralischer Einsichten eine objektive Einsicht von Werten nicht möglich ist und allem ethischen Wissen die Perspektive der ersten Person eingeschrieben ist, wird die endliche Verfassung des menschlichen Geistes mit der Erwartung überfordert, Angaben darüber zu machen, welche genetische Mitgift für die Lebensgeschichte unserer Kinder „die beste“ ist“ (Habermas 2005, S. 148). In Habermas‘ Terminologie bezeichnet „ethisches“ Wissen dasjenige, das in Abgrenzung zu moralischen Fragen im sollensethischen Sinne Fragen des Gelingen des Lebens betrifft. Ganz in Folge Kants geht er davon aus, dass es in Fragen des gelingenden Lebens kein mit anderen geteiltes sicheres Wissen geben kann und dass es daher „besserwisserisch“ ist, über das „Design eines Ungeborenen“ (Habermas 2005, S. 148) zu entscheiden.

Habermas‘ Voraussetzung über den Erkenntnisanspruch zu Fragen des gelingenden Lebens wird z. B. von Utilitaristi\_innen nicht geteilt, welche eine Abstufung des einschränkenden Charakters von genetischen Festlegungen voraussetzen und davon ausgehen, dass eine genetisch veränderte Person im Gegensatz zu z. B. Festlegungen auf der Ebene der Körperlichkeit die „Vergrößerung von Ressourcen“ im Bereich von „generalisierten Fähigkeiten wie Körperkraft, Intelligenz und Gedächtnis“ (Habermas 2005, S. 141) nicht ablehnen würden, weil sie ein „höheres Maß an genetischen Grundgütern“ (Habermas 2005, S. 141) darstellen würde. Aber – so könnte man weiter fragen – lässt sich eine solche Abstufung von „Grundgütern“ theoretisch begründen? Beruht hier nicht die utilitaristische Sicht auf einer materialen Theorie gelingenden Lebens, die essentialistische Züge hat? Und wenn man diese ablehnt – lassen sich mit Hilfe einer formalen Theorie des Glücks zumindest Grundkategorien für eine Diskussion über „Formen des Glücks“ unterscheiden (Seel 1994, 1995)?

Vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Sollens- und Strebensethik wird deutlich, dass die Argumentation Habermas‘ wie auch der Schwerpunkt der Darstellung der Diskussion seitens des Deutschen Ethikrats prima facie die sollensethische Dimension der Thematik betont und danach fragt, inwiefern die Rechte der Heranwachsenden verletzt

bzw. inwiefern sie gewahrt werden können bzw. wie die Gesellschaft mit den neuen Möglichkeiten umgehen soll. In Bezug auf die Embryospende/Embryooption gibt es ja sogar auch die Position, dass Eltern bzw. die Gesellschaft sogar verpflichtet sind, den überzähligen Embryonen „eine vorhandene Lebensperspektive nicht zu verwehren“ (Deutscher Ethikrat 2016, S. 76). Die strebensethische Frage, inwiefern ein solcherart „gewolltes“ Leben gelingen kann, wird quasi nur instrumentell im Hinblick auf die sollensethische Frage gestellt. Doch könnte man die Frage nach der Embryospende/Embryospende auch strebensethisch stellen, ohne damit zugleich sollensethische Überlegungen zu verbinden: Ist es denn wirklich so, dass ein Leben – wie es manche Eltern voraussetzen scheinen – ohne eigene leibliche Kinder nicht gelingen kann (ganz abgesehen davon, ob man ein Recht auf Fortpflanzung mit guten Gründen postuliert oder nicht)? Anhand welcher Voraussetzungen, die über ein unhinterfragtes Vorhandensein von Präferenzen hinausgingen, ließe sich dies plausibel machen? Wie lässt sich die oben skizzierte Frage, wie ein\_e Heranwachsende\_r sich zu den Plänen seiner Eltern verhalten kann, in strebensethischer Absicht ausbuchstabieren?

In einem weiteren Schritt kann die Diskussion, die bislang vorrangig individualethisch gedeutet wurde, auch sozialetisch befragt werden: Ist z. B. der Staat verpflichtet, Institutionen wie z. B. staatlich geförderte Fortpflanzungszentren zu schaffen, welche den Fortpflanzungswunsch der Eltern unterstützen? Und wie können solche Institutionen so geschaffen werden, dass sie gerecht sind und z. B. – wie es seitens des Deutschen Ethikrats ja auch gefordert wird – ein Recht der Heranwachsenden auf Kenntnis ihrer Abstammung sichern (Deutscher Ethikrat 2016, S. 87, vgl. Baustein)? Und welche Rolle spielen gesellschaftliche Erwartungen an ein gelingendes Leben?

### **Weiterführende Literatur für die eigene Lektüre und ggf. für den Unterricht in der Oberstufe zum Thema „Glück“ oder „Anthropologie“**

Seel, Martin (1994): Glück. In: Hastedt, Heiner; Martens, Ekkehard (1994): Ethik. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 145-163.

Seel stellt die These auf, dass in der Moderne zwar keine materiale Theorie des Glücks mehr möglich ist, die ganz bestimmte Ziele oder Güter als notwendig für ein gelingendes Leben ausweist, aber dass eine formale Theorie des Glücks notwendig ist, die reflektiert, in welchen Kategorien wir über Glück nachdenken können. Er bestimmt notwendige Bedingungen des Glücks und unterscheidet Wunscherfüllung, ästhetisch-sinnliche Erfahrung, Selbstbestimmung und Welterschließung als vier Formen, wie wir „Glück“ verstehen können. Die vorgeschlagene Systematik ist sehr gut für den Unterricht einsetzbar und stellt ein gutes Gegengewicht gegen die These dar, dass Glück etwas rein individuelles sei, über das man mit anderen nicht anhand von Kriterien diskutieren könne. Der Text ist relativ einfach geschrieben und könnte mit fortgeschrittenen Schüler\_innen in der Oberstufe gelesen werden.

Nussbaum, Martha (1993): Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Brumlik, Micha; Brunkhorst, Hauke (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Fischer, S. 323-261.

Martha Nussbaum schlägt vor dem Hintergrund der politisch relevanten Argumentation, dass so etwas wie „Grundbedürfnisse“ interkulturell ganz verschieden seien und daher auch nicht eingefordert werden könnten, zehn Dimensionen des Lebens bzw. der Fähigkeiten (capabilities) vor, die allen Menschen gemeinsam seien (z. B. Leben, Körperlichkeit, Bindungsfähigkeit u.a.). Es handelt sich um eine zentrale Position der Gegenwartsphilosophie, die im Unterschied zu vertragstheoretischen (z. B. Rawls), utilitaristischen (z. B. Singer) oder deontologischen Ansätzen (z. B. Habermas, Gewirth) den neoaristotelischen Ansätzen zuzurechnen und als „capabilities approach“ sehr wirkmächtig geworden ist. Der Text ist sprachlich und theoretisch für die direkte Lektüre im Unterricht zu voraussetzungsreich, könnte aber inhaltlich mit den sehr konkreten und intuitiv nachvollziehbaren Dimensionen des Menschlichen sehr gut eingesetzt und diskutiert werden.

## Literaturnachweise

Burkard, Anne; Franzen, Henning; Meyer, Kirsten (2018): Zwischen Dissonanz und Kohärenz: Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 1/2018, S. 87-95.

Deutscher Ethikrat (2016): Embryospende, Embryooption und elterliche Verantwortung. Stellungnahme. Berlin: Deutscher Ethikrat.

Dietrich, Julia (2018, im Erscheinen): Ethische Urteilsbildung. Zu Methode und Didaktik Angewandter Ethik. Berlin u.a.: Metzler.

Habermas, Jürgen (2005): Zur Zukunft der menschlichen Natur: Frankfurt: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha (1993): Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Brumlik, Micha; Brunkhorst, Hauke (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Fischer, S. 323-261.

Seel, Martin (1994): Glück. In: Hastedt, Heiner; Martens, Ekkehard (1994): Ethik. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 145-163.

Seel, Martin (1995): Versuch über die Form des Glücks. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sistermann, Rolf (2016): Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.) (2016): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts. Bern: Haupt, S. 203-223.

Zimmermann, Peter (2016): Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.) (2016): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts. Bern: Haupt, S. 61-78.