



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Beim Leben meiner Schwester“

ethikdidaktische Überlegung zur Präimplantationsdiagnostik anhand des Spielfilms

Verfasserin

Isabella Michl – Eitel

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. Theo.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 020 313

Diplomfach lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Katholische Religion UniStG

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Sigrid Müller

Inhaltsverzeichnis

1. JUGEND UND FILM	11
1.1. Der Aufstieg des Films und seine pädagogische Indienstnahme im deutschen Sprachraum..	11
1.2. Die Bedeutung des Films für die heutige Jugendkultur	14
1.3. Resümee.....	18
2. DAS MEDIUM FILM IM KONTEXT MORALISCHER FRAGEN.....	19
2.1. Werte im Film.....	20
2.2. Narration und Moral	23
2.3. Der Einsatz des Films in einem ethikdidaktisch orientierten Religionsunterricht	24
2.3.1. <i>Film als ein Spezifikum des Religionsunterrichts</i>	25
2.3.2. <i>Kritische Anmerkungen zu Film als Unterrichtsmethode</i>	28
2.3.3. <i>Chancen der Nutzung von Filmen in einem ethikdidaktischen Religionsunterricht</i>	29
2.4. Resümee.....	31
3. DER BEISPIELFILM: BEIM LEBEN MEINER SCHWESTER.....	32
3.1. Kurzcharakteristik.....	33
3.2. Die Dramaturgie des populären Films	34
3.3. Analyse des Films „Beim Leben meiner Schwester“ anhand seiner dramaturgischen, narrativen Struktur	39
3.3.1. <i>Dramaturgische Drei-Akte-Struktur</i>	40
3.3.2. <i>Grundproblematik</i>	44
3.3.3. <i>Werte im Film</i>	46
3.4. Ethische und wissenschaftliche Fakten - den Film betreffend.....	47
3.4.1. <i>Medizinische und rechtliche Hintergrundinformationen</i>	47
3.4.2. <i>Ethische Problematik anhand von ausgewählten Filmszenen</i>	71
3.5. Resümee.....	99
4. DIDAKTISCHE REFLEXION.....	102
4.1. 4.1. Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht.....	103
4.1.1. <i>Wertentwicklung</i>	106
4.1.2. <i>Wertkommunikation</i>	109
4.2. Didaktische Medienanalyse	110
4.2.1. <i>Gründe für den Einsatz des Films im Unterricht</i>	111
4.2.2. <i>Die Wirkung des Mediums</i>	112
4.2.3. <i>Das Lehrpotenzial des Mediums</i>	113
4.2.4. <i>Zeitpunkt und Intention der Verwendung des Mediums im Unterricht</i>	115

4.2.5.	<i>Medienkompetenz der Lehrperson</i>	116
4.3.	Zur Arbeit mit dem Film „Beim Leben meiner Schwester“ im Unterricht.....	116
4.3.1.	<i>Thema und übergeordnetes Gesamtziel des Unterrichts</i>	116
4.3.2.	<i>Verortung im Lehrplan</i>	117
4.3.3.	<i>Stundenbild</i>	117
4.3.4.	<i>Arbeitsblätter</i>	121
4.3.5.	<i>Reflexion des Verlaufs und der Ergebnisse des Unterrichts</i>	125
4.4.	Resümee.....	130
5.	NACHWORT	131
6.	LITERATUR	134
7.	ABSTRACT	146

Verzeichnis der Graphiken und Tabellen

Graphik 1: Präimplantationsdiagnostik.....	55
Tabelle 1: Verlauf einer Dilemmadiskussion.....	111
Tabelle 2: Lernpotential der Dilemmageschichte.....	115
Tabelle 3: praktisches Unterrichtskonzept.....	120

Vorwort

Der Film „Beim Leben meiner Schwester“ hat mich sehr berührt. Daher möchte ich vorwegnehmen, dass meine folgenden Überlegungen im vollen Bewusstsein und in Anteilnahme an dem Leid, mit welchem Eltern in einer solchen Dilemmasituation konfrontiert sind, geschehen. Dennoch schließe ich mich der Meinung einiger Mitglieder der österreichischen Bioethikkommission an, indem ich darauf aufmerksam mache, dass es zur ausgewogenen moralischen Bewertung einer Handlung die Beachtung aller konstitutiven Strukturmomente, also ihres Inhalts, ihrer Ziele und Intentionen, der Mittel und Wege zur Verfolgung der Ziele, der absehbaren Konsequenzen sowie der Gegebenheiten in individual-ethischer und sozial-ethischer Perspektive, zu berücksichtigen gilt.¹ So werde ich in meiner Arbeit nicht bei den Möglichkeiten der Präimplantationsdiagnostik stehen bleiben, sondern auch ihre potentiellen Gefahren und Konsequenzen, sowie deren ethische Bewertungen aufzeigen.

Für das Entstehen dieser Arbeit war viel Energie und ein intensives Literaturstudium in, mir vorher fremder, medizinischer Lektüre notwendig. An dieser Stelle möchte ich mich nun bei einigen lieben Menschen bedanken, die mir während dieser Zeit eine große Stütze waren: Ich möchte meinem Mann und meinen Eltern für ihre Geduld und ihre moralische Rückenstärkung im Laufe meines Studiums danken. Meiner Mutter und meiner Schwiegermutter danke ich besonders für die unterstützende Betreuung meiner Tochter, wenn ich zu lernen hatte. Bei den Korrekturarbeiten leisteten mir mein Schwiegervater und meine Freundin Martina gute Dienste und konstruktive Hinweise. Weiters schulde ich meiner ehemaligen Religionslehrerin Frau Mag. Annemarie Grahofer-Karka und ihren SchülerInnen Dank. Frau Mag. Grahofer-Karka gab mir die Möglichkeit, mein Diplomarbeitsthema in der Praxis zu erproben. Nicht zuletzt möchte ich mich darüber hinaus bei Frau Professor Sigrid Müller und Frau Professor Andrea Lehner-Hartmann für ihre hilfreiche Betreuung bedanken.

¹ Nach: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 51 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

Isabella Michl – Eitel: „Beim Leben meiner Schwester“ –
ethikdidaktische Überlegung zur Präimplantationsdiagnostik anhand des Spielfilms

Einleitung

„Und ich glaube, dass traurige Geschichten über konkretes Leiden gewöhnlich der bessere Weg sind, damit Leute ihr Verhalten ändern, als universelle Regeln zu zitieren.“²

In den medizinischen Humanwissenschaften sind kontinuierliche Entwicklungen zu konstatieren. Vor allem durch den immer rasanteren Verlauf in der biomedizinischen Forschung entstehen für unsere Gesellschaft viele neue Fragen und Aufgaben. Auch alle am Bildungsprozess Beteiligten, stehen, angesichts des medizinischen und genetischen Fortschritts, vor neuen Herausforderungen und sehen sich vor der Aufgabe, dieser wissenschaftlichen Entfaltung sinnvoll und ethisch verantwortet zu begegnen.³

Als zukünftige Religionslehrerin habe ich mich gefragt, wie man mit Jugendlichen im Religionsunterricht am Besten an solche schwierigen ethischen Themen herangehen sollte. Kann es reichen, den SchülerInnen die Problematik nüchtern zu schildern, oder sollte man versuchen, die Jugendlichen durch ein Medium ihrer Lebenswelt zur Beschäftigung mit moraltheologischen oder ethischen Themen zu bewegen?

Der Film „Beim Leben meiner Schwester“ erzählt eine berührende Dilemmageschichte über die künstliche Erzeugung eines Kindes, welches durch die Methode der Präimplantationsdiagnostik selektiert wird, um, unter anderem durch Knochenmarksspenden, zur Heilung seiner leukämiekranken Schwester beizutragen. Im Film sieht man sehr schön die Möglichkeiten und Auswirkungen, welche die Methode der Präimplantationsdiagnostik in einem solchen Fall bietet. So stellte ich mir die Frage: Kann man diesen Spielfilm konstruktiv dafür nutzen, die Jugendlichen für die ethische Problematik der „Erzeugung eines Kindes zur Heilung eines Geschwisterkindes“ zu sensibilisieren und zu einer ethischen Urteilsbildung zu motivieren?

² Der amerikanische Philosoph Richard Rorty im Gespräch mit Ingeborg Breuer, Frankfurter Rundschau vom 06.08.1994; In: Fuchs Monika: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, V & R unipress, Göttingen 2010, S. 204

³ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 21

Der aktuelle Forschungsstand zum Thema „Präimplantationsdiagnostik“ ist reich an medizinischen Schriften. Außerdem beschäftigen sich nicht wenige EthikerInnen und TheologInnen mit eben dieser Thematik und reflektieren sie aus einer philosophischen, anthropologischen, oder theologischen Sichtweise, wobei meist die Frage der „Menschenwürde“ im Vordergrund steht. Dennoch gibt es momentan leider sehr wenig Literatur zu dem speziellen Fall der gezielten Erzeugung eines Embryos zur Heilung eines Geschwisterkindes. Hierbei musste ich mich auf aktuelle Berichte aus den Medien sowie auf Bewertungen nationaler Bioethikkommissionen beschränken. Die vorliegende Arbeit ist generell zum größten Teil ein Ergebnis von Literaturrecherchen. Lediglich im vierten Kapitel (Vgl. Kapitel 4.3.) ging ich sozusagen in die „Feldforschung“ über und probierte mein Konzept an einer Unterrichtsklasse aus, was, meines Erachtens nach, zu spannenden Ergebnissen geführt hat. Außerdem musste ich mich erst in die, mir zuvor unbekannte, Methode der Filmanalyse einlesen, um dieses Konzept selbständig am Spielfilm „Beim Leben meiner Schwester“ anzuwenden.

Im ersten Kapitel meiner Diplomarbeit geht es um das besondere Verhältnis zwischen Film und Jugend (Vgl. Kapitel 1.2.) und darum, dass seine Qualitäten rasch von der Pädagogik erkannt wurden (Vgl. Kapitel 1.1.). Außerdem soll auf die Notwendigkeit einer kritischen Medienerziehung hingewiesen werden (Vgl. Kapitel 1.2.).

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Medium Film im Kontext moralischer Fragen. Hier wird geprüft, ob sich Filme generell für moralische Themenbereiche beziehungsweise für den Religionsunterricht eignen (Vgl. Kapitel 2.3.). Gefragt wird zudem, inwiefern es Filme vermögen, junge Menschen in ihren Meinungen oder Wertvorstellungen zu beeinflussen (Vgl. Kapitel 2.1.). Außerdem soll auf den Zusammenhang von Narration, Moral und filmische Narration aufmerksam gemacht werden (Vgl. Kapitel 2.2.).

Den Hauptteil der Diplomarbeit stellt das dritte Kapitel dar. Hier wird der Spielfilm „Beim Leben meiner Schwester“ genauer beschrieben (Vgl. Kapitel 3.1.) und einer Filmanalyse (Vgl. Kapitel 3.3.) unterzogen. Dabei werden die Grundproblematik und die Werte, welche im Film direkt oder indirekt präsent sind, aufgedeckt. Danach werden die wissenschaftlichen und ethischen Fakten, den Film betreffend, genauer untersucht (Vgl. Kapitel 3.4.). Im Zentrum stehen dabei folgende Fragen: Wäre die im Film

beschriebene Problematik auch in der Realität möglich? Wenn ja, wie würde dies theologisch und ethisch bewertet werden? Was sind die juristischen Voraussetzungen für einen solchen Fall? Ist dies überhaupt in jedem Staat gesetzlich erlaubt, oder gibt es differierende Regelungen? (Vgl. Kapitel 3.4.1.)

Am Ende des dritten Kapitels werden ethische Problematiken anhand von ausgewählten Filmszenen reflektiert. So ergeben sich Fragen, wie: Besteht für den Embryo ein moralischer Schutzanspruch? Gilt für Embryonen auch das Prinzip der Menschenwürde? Wie ist die Präimplantationsdiagnostik moralisch zu bewerten? Ist es ethisch gerechtfertigt, einen Menschen im Reagenzglas zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten? Was bedeutet es für den Menschen selbst, „künstlich“⁴, und zu einem ganz bestimmten Zweck gezeugt worden zu sein? (Vgl. Kapitel 3.4.2.)

Das vierte Kapitel ist der didaktischen Reflexion gewidmet. Einleitend wird hier gefragt werden, wie bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht geschehen kann (Vgl. Kapitel 4.1.). Dabei gehe ich besonders auf die Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation ein. Außerdem wird der Film „Beim Leben meiner Schwester“ einer didaktischen Medienanalyse unterzogen (Vgl. Kapitel 4.2.). Beim anschließenden Unterrichtskonzept (Vgl. Kapitel 4.3.) orientiere ich mich didaktisch am Lernmodell von Kuld und Schmid (Vgl. Kapitel 4.1.1), welche die These vertreten, dass Kinder am Besten durch Widersprüche, also anhand von Dilemmageschichten zu kognitiven ethischem Lernen und Urteilen gelangen.⁵ Ich werde aufzeigen, dass es nicht genügt allein den Film zu zeigen, sondern, dass, im Zuge einer Dilemmadiskussion, eine diskursive Reflexion des Films für bioethisches Lernen unerlässlich ist (Vgl. Kapitel 4.3.4.). Abschließend reflektiere ich die Ergebnisse und den Verlauf der konkreten Unterrichtssituation (Vgl. Kapitel 4.3.4.).

Es liegt nicht in der Absicht dieser Arbeit das Medium Film als einzig sinnvolles Werkzeug zum ethikdidaktischen Lernen im Religionsunterricht zu präsentieren. Natürlich gibt es zahlreiche Möglichkeiten, ethikdidaktische Themen zu bearbeiten,

⁴ Der Begriff „künstlich“ bezieht sich in diesem Kontext auf die medizintechnische Befruchtung einer Eizelle im Reagenzglas durch die Methode der In-Vitro-Fertilisation. Genauerer hierzu wird später, im Kapitel 3.4., erklärt.

⁵ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 205

wobei Methodenvielfalt generell ein wichtiger Faktor des Unterrichtens ist. Meine Arbeit soll aufzeigen, dass ein Unterricht, der sich auf das Medium Film nicht einlässt, eine elementare Chance vergibt, schülerorientiert, also nah an der Lebenswelt und den Interessen der Jugendlichen, zu agieren. Gerade wenn es um die Vermittlung von moralischen Themen geht, reicht es nicht mehr, wie einst mit dem Zeigefinger zu winken, sondern man sollte sich genau überlegen, wie man das Interesse der Jugendlichen wecken kann. Filme erzählen jedenfalls Geschichten in einer ganz spezifischen Art und Weise. Sie rufen andere Reaktionen hervor als Narrationen oder Literatur. Ein Film ist kein billiger oder schlechter Ersatz für diese, sondern hat seine eigenen Stärken, welche im Unterricht fruchtbringend genutzt werden können. Gerade ein Spielfilm wie „Beim Leben meiner Schwester“ kann durch seine Dilemmageschichte zu einem „Lernen aus Widersprüchen“, das heißt zu einem kognitiven, aber auch affektiven ethischen Verstehen und Urteilen führen.

1. Jugend und Film

„Filmemacher sollten daher den Mut aufbringen, die Kinder ernst zu nehmen und ihnen auch wahrhaftige persönliche Geschichten zu erzählen, statt sich auf eher konservative und rein edukative Positionen zurückzuziehen.“⁶

Jugendliche haben eine besondere Affinität zum Medium Film. Im ersten Kapitel dieser Arbeit wird auf das Verhältnis zwischen Jugend und Medien sowie deren pädagogische Indienstnahme eingegangen.

1.1. Der Aufstieg des Films und seine pädagogische Indienstnahme im deutschen Sprachraum

Im folgenden Unterkapitel wird ich die Geschichte des Unterrichtsfilms im deutschen Sprachraum beleuchtet. Diese ist für die vorliegende Diplomarbeit insofern relevant, da sich PädagogInnen schon sehr früh der pädagogischen Qualitäten von Filmen bewusst waren und den Film in ihre Dienste nahmen. Der damaligen Zeit entsprechend geschah dies oft in einer unkritischen, moralisierenden Weise.

Der erste Kinematograph, welcher von den wohlhabenden bürgerlichen Brüdern Lumière erfunden wurde, kam am 28. Dezember 1895 in einem Pariser Varieté zum Einsatz. Die Menschen waren von der Bewegtheit der Bilder und den sich daraus entwickelnden neuen Möglichkeiten fasziniert. Dennoch rief diese neue technische Innovation alsbald Kritiker auf, welche die kulturelle Sinnhaftigkeit dieses neuen Mediums in Frage stellten. Das lag zu einem großen Teil daran, dass die ersten Filmvorführungen auf Jahrmärkten und in Großstadtvarietés stattgefunden haben.⁷ Solche Veranstaltungen lagen unter der Würde des intellektuellen Bürgertums. Somit wurde vorerst weder der künstlerische, noch der erzieherische Wert des Films

⁶ Twele Holger: Bundesverband, Jugend und Film Jahrestagung (BJF) 2011, Kinderfilme, die uns fehlen – mit Mut, Witz und voller Leben. Tagung für filminteressierte Jugendliche, Fachkräfte der Jugend- und Kulturarbeit, Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden-Naurod, (20. – 22. Mai 2011), URL: <http://jahrestagung.bjf.info/dokumentation2011b.htm> (Stand: 11.12.2011)

⁷ Nach: Hochmuth Kurtheinz: Unterrichtsfilm und Tonbildreihe im didaktischen Problemzusammenhang. Dissertation an der Julius – Maximilians Universität Würzburg 1976, S. 64

anerkannt. Er galt zunächst als „Verderber der Jugend“.⁸ Während er diesen Ruf in der Österreichischen Monarchie einige Jahre lang nicht abstreifen konnte und dort viel über Schulverbote und Zensuren gestritten wurde, erkannte man im Deutschen Reich schneller seine pädagogischen Qualitäten. Vereine, wie die „kinematographische Reformbewegung“ (1907), der „Bilderbühnenbund deutscher Städte“ (1918) und in Österreich die „Kastalia“ (1912) erkannten den Film als neue, moderne Lehrmethode an. Teilweise überraschend moderne Ansichten sind bei der Bewertung der pädagogischen Eignung des Films für Kinder zu konstatieren. So schreibt beispielsweise der Verein „Kastalia“ über die Schulfilme als „Quelle der Inspiration“:

„[...] die Jugend wird fröhlich sich an dem kastalischen Quell laben können, auf dass ein fröhliches Lernen in der Schule und in den Vorführungssälen der Kastalia anheben wird und unsere Jungen und Mädchen ausgestattet werden mit Wissen und Können fürs Leben.“⁹

Wenn Filme für Kinder als geeignet angesehen wurden, dann nur, wenn sie einen belehrenden, moralisierenden Charakter aufwiesen, was uns aus heutiger Perspektive weniger pädagogisch sinnvoll erscheinen mag. So lauteten zwei Punkte der österreichischen Schulzensurbehörde:

Ehrfurcht vor Religion und Vaterlandsliebe sollten gewahrt bleiben. Filme, die eine ungesetzliche, strafbare, unsittliche oder unmoralische Handlung darstellen ohne, dass dem Verbrecher die gerechte Strafe widerfährt, beziehungsweise wenn das Verbrechen in allen Einzelheiten gezeigt wird, sind für Kinder nicht zugelassen. Werden aber die Folgen von derartigen Handlungen deutlich und wirken sie abschreckend, können sie vor Kindern vorgeführt werden.

Kinodramen ohne ethischen Wert, amerikanische „Indianerbüchel“ und eine allzu aufregende Handlung sind für die Vorführung vor Kindern nicht geeignet.¹⁰

⁸ Nach: Hausmanning Thomas: Kritik der medienethischen Vernunft. Die ethische Diskussion über den Film in Deutschland im 20. Jahrhundert, Wilhelm Fink Verlag, München 1992, S. 87 - 169

⁹ Vereinsbericht, in Kastalia, 2. Jg; Nr. 1 [Jänner 1913], S. 13, zit. nach: Szalay Elisabeth: Von der Hintertreppe in die Schulstube. Der Beginn der Schulfilmbewegung in Österreich am Beispiel des Vereins „Kastalia“, Diplomarbeit an der Universität Wien 2006, S. 123

¹⁰ Nach: Gugler Josef: Schulzensur; in: Kinematographische Rundschau, Nr. 184 [17. September 1911], S. 1 – 4; zit. nach: Szalay Elisabeth 2006, S. 42

Der sinnvolle Einsatz von Filmen zur ethischen Erziehung wurde also schon erkannt, mit dem Unterschied, dass die damaligen Filme einen belehrenden Charakter aufwiesen und von den Schülern nicht kritisch hinterfragt werden sollten. Filme waren, nach der damals vorherrschenden Meinung, ein Spiegel der unverfälschten Wahrheit. So schrieb die „Kastalia“ beispielsweise über den Film:

„ [...] unverfälscht aufrichtig – unbestechlich wahr, belehrt er die Gegenwart überzeugend, indem er den Beschauer mitten in die Sache selbst führt, ihn zum Mithandelnden macht, ihn mit Sinnen und Gefühl sehen lässt, was das Filmband zeigt.“¹¹

Diese unhinterfragte Rezeption des Films, der Irrglaube, er zeige stets die Wahrheit, gepaart mit seinem moralisierenden, belehrenden Charakter, machten ihn und das damalige Publikum zu einem leichten Opfer der NS-Propagandamaschinerie.

Der Unterrichtsfilm wurde in Deutschland erstmals 1933 als offizielles Unterrichtsmittel eingeführt. Generell erkannte das nationalsozialistische Regime schnell die politische und wirtschaftliche Bedeutung des Films.¹² Die nationalsozialistische Regierung richtete in Berlin die „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm“ ein, welche später in die „Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ umbenannt wurde. Das bestehende Netz der deutschen Bildstellen wurde von nun an zentral organisiert und verwaltet.¹³ Als bekennender Cineast legte Goebbels besonderen Wert auf die Reformierung des Filmwesens.¹⁴ Goebbels war der Meinung, dass der Film kein „bloßes Unterhaltungsmittel“, sondern ein Erziehungsmittel mit „staatsmoralischen Tendenzen“ sein sollte.

In den 1960er Jahren wurden Unterrichtsfilme häufig in Schulklassen, vor allem in Volksschulen, gezeigt.¹⁵

¹¹ A. M.: Der Kriegsfilm, in: Kastalia, 3. Jg; Nr. 8 [September 1914], S. 69; zit. nach: Szalay Elisabeth 2006, S. 122

¹² Nach: Kallinger Elisabeth: Werte im Spielfilm, Über Vermittlungsweisen; Diplomarbeit an der Universität Wien 2001, S. 17

¹³ Nach: Hochmuth Kurtheinz 1976, S. 66

¹⁴ Nach: Jeretic Manuela: Gesundes Volk, starkes Volk, unbesiegbares Volk. Euthanasie im nationalsozialistischen Spielfilm. Der Arzt in seiner Rolle als ideologischer Verbreiter von Rassenhygiene, Diplomarbeit an der Universität Wien 2006, S. 97

Ebenso: Drewniak Boguslaw: Der deutsche Film 1938 – 1945, Droste Verlag, Düsseldorf 1987; S. 18

¹⁵ Nach: Hochmuth Kurtheinz 1976, S. 68

Dem Einsatz von Filmen im Unterricht sind heute durch neue technische Möglichkeiten, wie Notebooks, Beamer, vernetzte Unterrichtsräume mit W-LAN und Internetanschlüssen keine Grenzen mehr gesetzt.¹⁶

Wenn wir also die geschichtliche Entwicklung des Unterrichtsfilms betrachten, lassen sich folgende pädagogische Schlüsse daraus ziehen:

Man sollte den Film nicht als unhinterfragbare Wahrheit rezipieren, wie das in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geschehen ist.

Außerdem wäre es falsch, den Film für politische oder generell ideologische Indoktrinationen zu missbrauchen.

Eine reflektierte Filmbetrachtung, beziehungsweise eine Filmanalyse ist für den heutigen Einsatz des Mediums Film im Unterricht unerlässlich, gerade wenn es sich, wie in unserem Fall, um einen Spielfilm handelt, welcher eine ethische Problematik zur Sprache bringt.

1.2. Die Bedeutung des Films für die heutige Jugendkultur

Bevor ich auf das Medium Film im Kontext moralischer Fragen eingehe, möchte ich im folgenden Unterkapitel vorerst die Bedeutung, welche dieser in den modernen Jugendszenen hat skizzieren, und aufzeigen, dass die Lebenswelt der heutigen Jugendlichen von Medien bestimmt ist.

Wenn wir von „Jugendlichen“ sprechen, dann meinen wir meist dreizehn- bis achtzehnjährige¹⁷ Menschen, welche in dieser Lebensphase starke Veränderungen durchmachen. „Sie verändern sich physisch und psychisch, auf der kognitiven und moralischen Ebene, emotional, in ihrer Sexualität und Identität.“¹⁸

Viele Jugendliche sind in dieser Phase der Identitätssuche verunsichert und ziehen sich in so genannte „Jugendkulturen“ oder „Jugendszenen“ zurück. Dies sind Räume, in denen sich Jugendliche ihre eigene Welt schaffen, um sich von den Erwachsenen

¹⁶ Nach: Karsch Manfred, Rasch Christian: Religionsunterricht mit Filmen Sekundarstufe I, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007, S. 5

¹⁷ Eingrenzung nach Baacke Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk; in: Medien praktisch 2/96 1997; zit. nach: Pfeiffer Susanne: Film und Religion. Die Mediensozialisation Jugendlicher im Informationszeitalter, LIT Verlag, Münster 2000, S. 3

abzugrenzen. Jugendkulturen werden jedoch nicht von den Jugendszenen selbst reflektiert, sondern von den Erwachsenen, die mit jungen Menschen im Speziellen zu tun haben. Die Bezeichnung „Jugend“ kann somit nur als Projektion verstanden werden.¹⁹ Jugendkulturelle Lebensformen werden meist in Cliques ausgelebt, wo es auch zur Bewältigung von jugendalterspezifischen Problemen kommen kann. Solche Cliques sind für viele junge Menschen eine wichtige Basis, welche ihnen meist emotionale Stabilität und Geborgenheit bietet.²⁰

Jugendkulturen sind, durch gegenseitige Beeinflussung, untrennbar mit den modernen Medien, wie Internet, Fernsehen, Film und Musik verbunden. Medien werden von jungen Menschen zur sozialen Identitätssicherung und zur kulturellen Sinnvergewisserung genutzt.²¹ Den Jugendlichen ist es auf ihrer Identitätssuche wichtig einen gewissen „Stil“ zu finden: „Stil zu haben beinhaltet die Fähigkeit, bewusst für andere ebenso wie für das eigene Selbstbild eine einheitliche Interpretation seiner Person anzubieten und zu inszenieren.“²²

Offenbar liegt in dem Wunsch um Selbststilisierung in Verhalten und Kleidung ein deutliches Bestreben nach sozialer Anerkennung.²³ Folgende Funktionen sind dabei den Medien zuzurechnen:

- Die Medien prägen Stile von Jugendlichen und gestalten das Trend-Setting aktiv mit.
- Sie tragen wesentlich zur Verbreitung bestehender jugendkultureller Symbole bei und machen sie somit einem größeren Publikum zugänglich. „Medien machen sich dabei das öffentliche Bild von Jugendkulturen zu Eigen, stilisieren es hoch oder dramatisieren es.“²⁴ Da der Film ein Teil der Medienindustrie ist, unterliegt er derselben Ambivalenz: „Er steigert das Bewusstsein von Bedeutung und Größe jugendkultureller Inszenierungen, benutzt sie aber gleichzeitig, um Gewinn daraus zu schlagen.“²⁵

¹⁸ Pfeiffer Susanne 2000, S. 3

¹⁹ Nach: Ebd. S. 4

²⁰ Nach: Pfeifer Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2003, S. 19

²¹ Nach: Charlton Michael, Neumann-Braun Klaus: Medienkindheit Medienjugend, BeltzPVU, München 1992, S. 21

²² Vollbrecht Ralf: Die Bedeutung von Stil. Jugendkulturen im Licht der neueren Lebensstildiskussion, S. 29, In: Ferchoff Wilfried, Sander Uwe, Vollbrecht Ralf (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten, Weinheim und München 1995

²³ Nach: Pfeifer Volker 2003, S. 19

²⁴ Pfeiffer Susanne 2000, S. 47

²⁵ Schäfer Dieter, Baacke Horst: Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film, Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1994, S. 21

- Bei Vermittlungsstrategien orientieren sich die Medien an der Schnellebigkeit der Gesellschaft.²⁶
- Medien sind also für junge Menschen nicht nur die Lieferanten für Träume, sondern sie bieten auch Identifikationsfiguren an. In der Forschung ist man sich einig, dass moderne Medien, wie Fernsehen, Internet und Filme im Allgemeinen oder das Kino im Speziellen, zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten der heutigen Jugendkultur zu zählen sind.²⁷

In den großen Kinopalästen unserer Zeit wird der Film zu einem Ereignis hochstilisiert. Die ZuschauerInnen können sich in den dunklen Vorführsälen in ihre bequemen, gepolsterten Sessel zurücklehnen und während des Films, welcher von Vorschauen auf neue Filme, Werbungen und einem musikalisch gestalteten Abspann umrahmt ist, ihre Alltagsorgen vergessen.²⁸ Der Film wird zum „sozialen, kulturellen und emotionalen Ereignis.“²⁹ Kinos stellen nicht nur eine ökonomische Bereicherung für Unternehmer dar, sondern wirken, wenn alle Geschäfte bereits geschlossen haben, Straßen belebend.³⁰ Den größten Anteil der Kinogeher machen die Jugendlichen aus und, nach Susanne Pfeiffer, haben Jugendkulturen aus verschiedenen Gründen eine besondere Affinität zum Kino:

- Kinos stellen durch ihre Vorstellungen bis tief in die Nacht und dem damit verbundenen Konsum von Popcorn und Getränken einen attraktiven Treffpunkt für Jugendliche dar.
- Kinos und Jugendkulturen sind beide auf der Straße beheimatet und entziehen sich somit dem kontrollierbaren Rahmen des Privaten (wie zum Beispiel dem Elternhaus)
- Die Filme liefern den Jugendlichen neue Möglichkeiten zur Selbstidentifikation. Dies führt beispielsweise zur Kopierung verschiedener Idole.
- Der Film hebt sich vom langweiligen Alltag ab, speist sich durch Emotionen und regt somit die Phantasie junger Menschen an.³¹
- „Leben wie im Kino ist der Wunsch der Jugendlichen, die sich gegen ständige Wiederholungen in ihrem eigenen Leben wehren.“³²

²⁶ Nach: Pfeiffer Susanne 2000, S. 11

²⁷ Nach: Jagenteufel Monika: Ethik im Kino? Ansätze zu einer ethischen Auseinandersetzung mit den Potenzialen des populären Spielfilms anhand von Paul Ricoeurs Theorie der narrativen Identität, Diplomarbeit an der Universität Wien 2003, S. 7

²⁸ Nach: Pfeiffer Susanne 2000, S. 49

²⁹ Schäfer, Baacke 1994, S. 21

³⁰ Nach: Pfeiffer Susanne 2000, S.49

³¹ Nach Ebd. S. 49

³² Ebd. S. 49

Aber nicht nur der Film, sondern auch zahlreiche andere Medien wie das Internet und Musik, werden von den Jugendlichen intensiv in Anspruch genommen: „Jugendliche nutzen [fast] alle Medien [fast] überall und zu [fast] allen Tageszeiten.“³³

Folgende Komponenten zur allgemeinen Mediennutzung Jugendlicher erscheinen der Expertin Susanne Pfeiffer relevant:

- Da Jugendliche Medien als Teil ihres Lebens von Geburt an erleben, können sie auch am besten mit den Anforderungen des Medienzeitalters umgehen.
- Sie sind offener für technische Innovationen als andere Altersgruppen.
- Medien werden alltäglich aktiv genutzt oder passiv rezipiert.³⁴

Eine deutsche empirische Studie zum Medienverhalten zehn- bis siebzehnjähriger SchülerInnen zeigte, dass der Fernsehkonsum, nach dem Musik hören, den zweiten Platz im beliebtesten Freizeitverhalten der Jugendlichen einnahm.³⁵

„Die überwiegende Zahl der Schüler schaute nach eigenen Angaben fast täglich fern [83 %]. Realschüler waren dabei die eifrigsten Fernseher, wie auch das Fernsehen mit zunehmendem Alter der Schüler an Bedeutung gewann. Das Geschlecht spielte bei den Fernsehzeiten während einer Woche keine besondere Rolle. Auch die Muttersprache war kein Differenzierungskriterium für den wöchentlichen Fernsehkonsum.“³⁶

Auch das Internet hat einen wesentlichen Platz im Medienkonsum Jugendlicher eingenommen. Ein besonders starker Trend liegt in den neuen „virtuellen Welten“ der Internetgeneration, wie „Facebook“, „Twitter“, oder dergleichen, in denen Kommunikation und Austausch von Informationen, Nachrichten und Trends geschieht. Über diverse Internetportale und Chat-Rooms interagiert die heutige Jugend, bestimmt ihre Freizeitgestaltung und diskutiert auch über die neuesten Filme:

„Medien werden häufig im Rahmen der Clique konsumiert. Die Diskussion mit Gleichaltrigen aufgrund ihrer gemeinsamen Rezeption über Inhalt, Darsteller, etc. spielt eine große Rolle.“³⁷

Immer wieder wird in der Forschung auch kritisch angemerkt, dass der unreflektierte, beliebige Medienkonsum Jugendlicher nicht gut geheißen werden kann und eine

³³ Charlton Michael, Neumann-Braun: 1992, S. 20

³⁴ Nach: Pfeiffer Susanne 2000, S. 42

³⁵ Nach: Bofinger Jürgen: Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10 bis 17 jähriger Schülerinnen und Schüler, KoPäd Verlag, München 2001, S.56

³⁶ Nach: Bofinger Jürgen 2001, S.57

kritische Medienerziehung von Nöten wäre. Junge Leute besitzen oft eine „medienparkähnliche Ausstattung“³⁸ in ihren Kinderzimmern.

„Unsere Schüler sind tagtäglich mit Massenmedien konfrontiert, zumeist ohne vorher eine Auswahl getroffen zu haben, mit welchen sie eigentlich konfrontiert werden möchten und dürfen. Nur selten sind es Filme, die wirklich sinnvoll und deren Inhalt für die Bildung der Kinder und Jugendlichen bedeutsam sind.“³⁹

Angeblich soll die Medialisierung des Alltags auch in subtiler Weise die Bewusstseins- und Wahrnehmungsstrukturen beeinflussen: „Was die audiovisuellen Medien zeigen, gilt häufig als bare Münze. `Video, ergo est`: Ich sehe, also ist es.“⁴⁰

Bereits Ende der 1990er Jahre prognostizierten Medienexperten, dass sich der Konsum, das Angebot und die Vielfalt der Medien bis zum Jahr 2005 und darüber hinaus weiter entwickeln werden.⁴¹ „Die ethisch moralische Orientierungslosigkeit [40,5%] wird in dem Überangebot größer.“⁴²

Diese statistische Einschätzung führt uns wieder zu zwei Grundfragen der vorliegenden Diplomarbeit: Auf welche Art und Weise wirkt der Film auf die Ausbildung einer ethischen Identität Jugendlicher und wie kann er positiv dazu beitragen? Die Beantwortung dieser Fragen würde den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen und käme wohl nur im Zuge einer- über einen längeren Zeitraum laufenden Studie- zu einem befriedigenden Resultat. Dennoch werden im 2. Kapitel die Möglichkeiten der Wertvermittlung durch Filme ansatzweise thematisiert.

1.3. Resümee

Zusammenfassend kann man also behaupten, dass vor allem junge Menschen als „Subjekte der Medienwelt“ gelten. Sie konsumieren sie am häufigsten. Dabei bieten

³⁷ Pfeiffer Susanne 2000, S. 42

³⁸ Pfeifer Volker 2003, S. 19

³⁹ Wagner Juliane: Unterrichtseinheit: König der Löwen – Der Film im Unterricht. Darstellung ausgewählter Unterrichtssequenzen für den Ethik- Werte & Normenunterricht, GRIN Verlag, Norderstedt 2004, S. 2

⁴⁰ Pfeifer Volker 2003, S. 19

⁴¹ Nach: Klinger Walter, Zoche Peter, Harnischfeger Monika, Kolo Castulus: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Frauenhofer – Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung in Karlsruhe 1998, S.495 ; zit. nach: Pfeifer Volker 2003, S. 19

⁴² Pfeifer Volker 2003, S. 19

ihnen die Medien eine Ablenkung von ihren Problemen, sie liefern ihnen Erregung, Abenteuer, Aggression, Spannung und Action.⁴³ Außerdem erhalten sie durch sie Informationen und „Konversationsangebote“⁴⁴ (vor allem im Internet, durch Gesprächsportale). Natürlich sind Medien auch zur Entspannung und einfach nur dem Lachen dienlich.⁴⁵ Dabei wirken Medien, wie vor allem Filme, auch Identität stiftend und tragen immens zur Verbreitung jugendkultureller Symbole bei.

Es steht außer Frage, dass Medien im Allgemeinen und der Film im Speziellen zur Lebenswelt der Jugendlichen gehören. Rasch nach der Erfindung des Films wurden, wie in Kapitel 1.1. festgestellt, seine pädagogischen Qualitäten erkannt. Der Film hatte einst und jetzt die Fähigkeit junge Menschen zu faszinieren. Diese Faszinationskraft wurde früher von PädagogInnen ausgenutzt und sollte heute, durch eine kritische Medienerziehung, sinnvoll genutzt werden. Wie fruchtbar der Film für einen ethikdidaktischen Religionsunterricht sein kann, wird in den folgenden Kapiteln thematisiert.

2. Das Medium Film im Kontext moralischer Fragen

„The film maker shows us how we act as human beings and raises questions that we might not wish to confront in reality.“⁴⁶

Nachdem im ersten Kapitel das Verhältnis zwischen Jugend und Film sowie dessen Faszinationskraft und auch Beeinflussungsmacht auf junge Menschen, thematisiert wurde, widme ich mich nun dem Medium Film im Kontext moralischer Fragen. Da es bei dieser Diplomarbeit um die Vermittlung ethikdidaktischer Überlegungen anhand eines Spielfilms geht, werden in diesem Unterkapitel folgende Fragen behandelt:

- Kann das Medium Film moralische Werte vermitteln?
- Besitzt das Medium Film das Potenzial, die Gesellschaft zu beeinflussen?

⁴³ Nach: Schäfer, Baacke 1994, S. 15

⁴⁴ Nach: ebd. S. 15

⁴⁵ Nach: ebd. S. 42/43

⁴⁶ Malone Peter: Can Movies be a Moral Compass? ST. PAULS and WACC, London 2005, S. 7

2.1. Werte im Film

Filme sind meist mit zahlreichen Werten bestückt. Bevor darauf näher eingegangen wird, soll vorerst, anhand von ausgewählten Definitionen, der Begriff „Wert“ geklärt werden:

„Unter `Werten` versteht die Soziologie eine Art moralisches Gerüst als Orientierungshilfe und Handlungsanleitung für den Einzelnen, der sich seine Präferenzen persönlich auswählt, aber nicht in einem Vakuum, sondern in Zusammenhang mit seinem sozialen Umfeld.“⁴⁷

Jeder ist von seinem sozialen Umfeld geprägt und hat Vorstellungen von Gut und Böse, oder Richtig und Falsch übermittelt bekommen. Moralische Werte sind geschichtlich gewachsen und auch kulturell relativ unterschiedlich. Daher sind sie:

„die von einer Gruppe, Schicht oder von allen Mitgliedern einer Gesellschaft geteilte Auffassung des Wünschenswerten, Erstrebenswerten, die die Auswahl unter möglichen Handlungsweisen, -mitteln und -zielen beeinflusst und einschränkt.“⁴⁸

Werte sind zu unterscheiden von Einstellungen, welche auf ersteren aufbauen, von Normen, die konkretes Verhalten regeln, von individuellen Bedürfnissen und von äußerlichen Persönlichkeitsmerkmalen.⁴⁹

„Sie dienen als Maßstäbe oder Standards der Lebensführung, zur Rechtfertigung von Positionen und Ideologien, als Bewertungs- und Orientierungsrichtlinie für Zwecke und Ziele; weiters haben Werte eine Kompensations- und Entlastungsfunktion und sie bestimmen für uns, was bedeutungsvoll, sinnvoll und erstrebenswert ist, und kompensieren damit die Instinktreduktion.“⁵⁰

Werte verstärken sich wechselseitig, hängen in einem hierarchischen Verhältnis voneinander ab und stehen in Bezug zueinander.⁵¹

⁴⁷ Jagenteufel Monika 2003, S. 25

⁴⁸ Haselauer Elisabeth: Die Mitte der Seele. Zur Kultursoziologie des kybernetischen Zeitalters, Böhlau, Wien 1991

⁴⁹ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 26

⁵⁰ Reinhold Gerd: Soziologie Lexikon, Oldenbourg, Wien und München 1997, S. 593 f.

⁵¹ Nach: Hillmann, Karl–Heinz, Hartfiel Günter: Wörterbuch der Soziologie, Kröner, Stuttgart 1994, S. 928 f.

Ein Film ist stets in das jeweilige, in der Gesellschaft vorherrschende Wertesystem eingebettet. Filme nehmen in unserer heutigen Gesellschaft eine wichtige Rolle ein. Man kann mit Recht behaupten, dass Filme ein Bestandteil unseres Alltags, unserer Kultur und unseres Erlebens darstellen.⁵²

Filme beeinflussen, nach Peter Malone, sogar die Gesellschaft:

„Cinema – the moving image – changes the way society sees itself and the way people respond to moral and social issues, like capital punishment [Dead Man Walking], abortion [Vera Drake], gay rights [The Wedding Banquet], old age [On Golden Pond], youth [Cidade de Deus], disability [Children of a Lesser] and the ethical consequences of science [Terminator].“⁵³

Aber wie werden Werte in Filmen gezeigt? Manche Werte unterliegen wohl einer bewussten Vermittlungsintention des Regisseurs beziehungsweise der Regisseurin, und andere werden versteckt in die Filmhandlung eingebettet: Die Filmsoziologie kennt verschiedene Arten der Integration von Werten im Film. Sogar durch Farben können dem/der ZuschauerIn Werte näher gebracht werden. Kalte, dunkle Farben geben der Handlung beispielsweise einen negativen Eindruck. Verhaltensweisen der DarstellerInnen können natürlich auch indirekt vorbildhaft wirken. Oft verkörpern die ProtagonistInnen auch einen besonderen Wert, wie beispielsweise: „der Gerechte“, oder: „die Mutige“.⁵⁴ Wenn ein bestimmter Wert von einem beliebten Filmstar, beziehungsweise von einem Idol verkörpert wird, erhöht sich dadurch die Glaubwürdigkeit sowie die Wahrscheinlichkeit, dass vor allem jüngeres Publikum leichter erreicht wird und den entsprechenden Wert annimmt.⁵⁵

Weiters können Werte auch über Schlüsselsätze dargestellt werden.⁵⁶ Gemäß Studien der Filmsoziologie bewegen sich die filmischen Werte am häufigsten in den Themenbereichen Familie, Gesundheit, Sicherheit, Erziehung und Bildung, Kunst und Kultur, Umweltschutz sowie Gleichberechtigung. In neueren Filmen, besonders in

⁵² Nach: Wagner Juliane 2004, S. 2

⁵³ Malone Peter 2005, S. 7 - 8

⁵⁴ Nach: Kallinger Elisabeth 2001, S. 20 - 24

⁵⁵ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 27; Vgl.: Aichinger Hermine: Value Placement. Die Platzierung sozialer Werte in Kinofilmen als neue Chance im Bereich des Sozial-Marketings, Diplomarbeit Universität Wien 1993, S. 21 - 40

⁵⁶ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 27

Beziehungs- und Problemfilmen, wird die Gleichberechtigung zwischen Geschlechtern und Rassen als selbstverständlich und als expliziter Wert dargestellt. ProtagonistInnen haben in Filmen überdurchschnittlich oft einen Hochschulabschluss und im Bereich der Gesundheit zeigen Filme oft die negativen Folgen von Alkohol-, Drogen- und Nikotinkonsum und propagieren gleichzeitig Sport und gesunde Ernährung. Letztendlich bleibt es dem/der RegisseurIn überlassen, wie viele Werte er in einen Film integriert. Dieser orientiert sich dann auch an markt- und kunstbedingten Kriterien und macht davon seine Wertekonstruktionen abhängig. Sie dürfen jedoch nicht allzu aufdringlich wirken und müssen dennoch gegen die Ablenkung, die der Film bietet, ankommen.⁵⁷

Wie beeinflussbar sind speziell junge Menschen durch Medien und vor allem Filme? Vermitteln Filme ihnen großteils ihre Wertvorstellungen?

Natürlich haben Erwachsene eher bereits gefestigte Wertvorstellungen, wenn sie Medienprodukte konsumieren. Bei Jugendlichen ist die Wahrscheinlichkeit jedoch wesentlich höher, dass ihre Werte durch Filme geformt oder beeinflusst werden.⁵⁸ Im Grunde ist es kaum messbar, wie weit der mediale Einfluss bereits auf unsere Wertvorstellungen eingewirkt hat. Daher gibt es Studien, welche untersuchen, inwieweit KünstlerInnen, ProduzentInnen, JournalistInnen und Werbefachleute Werte kodieren und wie diese von uns verarbeitet werden, während unsere intellektuellen Abwehrmechanismen durch die Darstellungsweise vermindert bis gänzlich umgangen werden.⁵⁹

Es ist eine Tatsache, dass Filme, versteckt oder offen, versuchen Werte zu vermitteln, womit besonders junge Zielgruppen leichter erreicht werden. Welche Werte dann tatsächlich übernommen werden, hängt von den RezipientInnen ab. Auch im Film „Beim Leben meiner Schwester“ werden Werte durch SchauspielerInnen verkörpert oder durch die Handlung den Zuschauern näher gebracht (Kapitel 3.3.3.), worauf ich in der späteren Filmanalyse eingehen werde.

⁵⁷ Nach: Aichinger Hermine 1993, S. 70 - 127

⁵⁸ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 22

⁵⁹ Nach: Limburg Val: Electronic media ethics, Focal Press, Boston und London 1994, S. 1 - 6

2.2. Narration und Moral

Moral und Erzählungen hängen in gewisser Weise zusammen. Erzählungen enthalten nämlich meist eine moralische Botschaft beziehungsweise Kernaussage. Da in der Diplomarbeit ein Film behandelt wird der eine Geschichte mit einer moralischen Botschaft erzählt, wird im folgenden Unterkapitel das Verhältnis von Erzählung, Film und Moral skizziert.

Film ist ein narratives Medium, auch wenn er natürlich künstlerisch gesehen noch viel mehr ist. Über die Erzählung wird meist eine Ethik vermittelt. In Filmen wird moralisches und unmoralisches Handeln thematisiert und reflektiert. So gehört die Moral, genau wie die Liebe, die Kunst, die Geschichte oder die Religion zu den großen Themen der Literatur und auch des Films. Durch moralische Aspekte in Filmen werden bei den RezipientInnen meist unterschiedliche Reaktionen hervorgerufen: Tradierte Moralvorstellungen können hinterfragt und überkommene Ansichten kritisiert werden, oder man fühlt sich einfach in seinen bestehenden Werten bestätigt. Jedenfalls werden die ZuschauerInnen zu ethischen Reflexionen hingeführt und zum Nachdenken über ihr eigenes Leben inspiriert.⁶⁰ Auch Peter Malone ist davon überzeugt, dass Filme uns über unsere Moralvorstellungen reflektieren lassen:

„We also challenged in our senses, our emotions, our wills and our minds, to appreciate the values in the film. Sometimes the values are evident [sometimes even didactic or emotionally manipulative]. At other times, we check on our own values because of our disagreement with, even disgust at, those on screen.“⁶¹

Narrationen beinhalten also einen moralischen Kern. Nicht umsonst sagt man sprichwörtlich: „Die Moral von der Geschichte ist...“ Prägnant zusammengefasst, verstehen es Erzählungen:

- moralische Überzeugungen von Menschen zu bestärken.
- moralische Werte zu transportieren. Weshalb sie oft in pädagogisch belehrender Intention eingesetzt werden.⁶²

⁶⁰ Nach: Jagenteufel Monika 2000, S. 11

⁶¹ Malone Peter 2005, S. 13

⁶² Nach: Düwell Markus: Ästhetische Erfahrung und Moral, In: Mieth Dietmar: Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, Attempto Verlag, Tübingen 2000, S.11 - 12

Gleichzeitig besitzen Narrationen ein manipulatives Potenzial, da sie unmittelbar an die Emotionen und die emotionale Motivationsebene der Menschen appellieren.⁶³

Filme, so auch der behandelte Film „Beim Leben meiner Schwester“, stellen den/die ZuschauerIn oft vor moralische Dilemmaentscheidungen. Freilich wird dem/der ZuschauerIn im Laufe des Films meist eine Lösung des Dilemmas geboten, ob diese/r jene gut findet, bleibt jedoch ihrer/seiner eigenen kritischen Reflexion überlassen. Es gibt didaktische Überlegungen, wie beispielsweise die der Pädagogen Lothar Kuld und Bruno Schmid, welche Dilemmageschichten zum ethischen Lernen im Religionsunterricht einsetzen. Gelernt werden soll aus Widersprüchen als die „Ursprungssituation kognitiven ethischen Lernens“.⁶⁴ Die SchülerInnen lernen, zwischen konkurrierenden Werten abzuwägen und in Konfliktsituationen zu entscheiden.

„Das Ziel, die damit gegebene Lernchance ethisch, psychologisch und didaktisch zu bedenken wird an Dilemmageschichten vollzogen. Diese werden verstanden als Modellgeschichten, die überschaubare Fragen stellen und nachvollziehbare Lösungswege fordern, wobei die Autoren davon ausgehen, dass moralische Interaktionen stets Dilemmastrukturen aufweisen, so dass hinter ethischem Lernen jeweils auch eine Dilemmageschichte steckt.“⁶⁵

Wie bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht anhand von Dilemmageschichten, im speziellen durch die Dilemmageschichte „Beim Leben meiner Schwester“ geschehen kann, wird in einem späteren Kapitel (Vgl. Kapitel 4.) behandelt.

2.3. Der Einsatz des Films in einem ethikdidaktisch orientierten Religionsunterricht

Im voran gegangenen Kapitel wurde bereits festgestellt, dass Filme der Lebenswelt der Jugendlichen entspringen und diese eine große Bedeutung in der Freizeitgestaltung der jungen Menschen einnehmen. Nun wird gezeigt, dass Filme, welche ethische Themen behandeln, die SchülerInnen zum Nachdenken anregen und sie für moraltheologische

⁶³ Nach: Ebd. S. 12

⁶⁴ Nach: Kuld Lothar, Schmid Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2001, S. 187

Themen sensibilisieren können. Außerdem wird auf kritische Stimmen eingegangen, die einem Einsatz von Filmen im Unterricht negativ gegenüberstehen. Zudem wird aufgezeigt, dass gerade im Religionsunterricht der Film eine beliebte Unterrichtsmethode darstellt.

2.3.1. Film als ein Spezifikum des Religionsunterrichts

Es ist eine bekannte Tatsache, dass vor allem im Religionsunterricht gerne Filme gezeigt werden. Die Frage „Können wir nicht mal wieder einen Film anschauen?“ gehört offenbar zum Religionsunterricht dazu. SchülerInnen nehmen die Filmbetrachtung anscheinend als einen festen Bestandteil des Religionsunterrichts wahr.⁶⁶ Audiovisuelle Medien sind ja seit der empirischen Wende⁶⁷ des Religionsunterrichts und der Konzentration auf den problemorientierten Religionsunterricht Mitte der siebziger Jahre nicht mehr aus dem Methodenrepertoire der ReligionslehrerInnen wegzudenken.⁶⁸ Es kommt auch vor, dass SchülerInnen Filmvorschläge liefern. Der Filmexperte Thomas Scheidt rechnet diese Schülerinitiative sogleich der besonderen Eignung des Films für den Religionsunterricht an und meint: „Hier zeigt sich, dass es eine Nähe von Film und Religion gibt, die auch die SchülerInnen spüren.“⁶⁹

Nicht zu vergessen ist jedoch, dass eine Kritik am häufigen Filmkonsum im Religionsunterricht durchaus seine Berechtigung hat. Nämlich dann, wenn ein Film ohne ein didaktisches Konzept und ohne Nachbesprechung gezeigt wird. Dann ist er, statt einer sinnvollen Arbeitsmethode, lediglich ein Mittel um die Zeit tot zu schlagen, was angesichts der vielfältigen Bearbeitungsmöglichkeiten, die dieses Medium liefert, äußerst bedauerlich wäre. Wenn also ein/e ReligionslehrerIn Filme ohne didaktische

⁶⁵ Fuchs Monika 2010, S. 206

⁶⁶ Nach: Scheidt Thomas: Können wir nicht wieder einen Film schauen? Das Medium Film im Religionsunterricht, In: Bohrmann Thomas: Theologie und populärer Film (Handbuch) Bd. 2, Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich 2009, S. 311

⁶⁷ In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es zu einer großen Anzahl von Abmeldungen vom Religionsunterricht. Die katholische Kirche ordnete eine empirische Erforschung des Religionsunterrichts an, welche methodische und didaktische Verbesserungsvorschläge zur Folge hatte. In der Würzburger Synode wurde beschlossen, dass „Glaube und Schülerwirklichkeit stärker aufeinander bezogen werden sollen“: "Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Lichte des Glaubens verstehbar werden." Mitte der 70 er Jahre gingen die Abmeldezahlen zurück; Nach: Karsch Manfred, Rasch Christian 2007, S. 5 - 7

⁶⁸ Nach: Karsch Manfred, Rasch Christian 2007, S. 5

Überlegungen zeigt, wären die Filmvorschläge der SchülerInnen nur ein Ausdruck davon, dass sie sich vom Religionsunterricht nicht viel erwarten. Leider ist es tatsächlich so, dass der Film häufig einfach zum „Pausenfüller“ degradiert wird. Oft werden Filme nämlich nur vor den Ferien eingesetzt, wenn bei den SchülerInnen bereits eine Freizeitstimmung herrscht. Filme sind dann jedoch nur Entertainer ohne Reflexion oder Einbindung in den bisherigen Unterricht. Die Botschaften des Films bleiben somit ohne Zusammenhang im Raum stehen und werden nicht mit dem Unterrichtsthema verknüpft. Es gilt aber Medienbotschaften zu entschlüsseln.⁷⁰

„Auch heute werden Filme gerne als Abschluss einer Unterrichtsreihe eingesetzt, manchmal als ‚Belohnung‘ nach eher trockenem Unterrichtsstoff, manchmal als Bestätigung oder Ergänzung des bisher Erarbeiteten. Nicht selten stehen dabei der Einsatz eines Films und seine Auswertung in einem zeitlichen Missverhältnis, und das Potenzial des komplexen Mediums Film wird häufig nur unzureichend ausgeschöpft.“⁷¹

Wenn man jedoch beschließt, im Religionsunterricht einen Spielfilm zu zeigen, um ein didaktisches Konzept mit gewissen Lernzielen zu verwirklichen, so kann man sich folgender Vorteile bewusst sein:

Filme besitzen einen hohen Stellenwert in der Alltagskultur der Jugendlichen.

Daher eignen sie sich sehr gut darin, die von den Lehrplänen geforderte Verbindung von theologischem Stoff mit der Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen.

Gerade Spielfilme dienen jungen Menschen verstärkt zur eigenen Weltdeutung und bieten neben Sinn vielfach auch ethische Maßstäbe.⁷²

Schließlich ist es kein Geheimnis, dass traditionelle Institutionen, wie Kirche oder Familie bei den meisten Jugendlichen zunehmend an Bedeutung verlieren.

„Freilich ist die Kirche in der Sicht Jugendlicher nicht mehr ausschließlich der Ort, wo ihnen religiöse Sinnangebote und eine ihren Vorstellungen angemessene Praxis angeboten werden. An diese Stelle ist neben Rave-Partys, Love Parades u.a. eben auch

⁶⁹ Scheidt Thomas 2009, S.311

⁷⁰ Nach: Pfeiffer Susanne 2000, S. 1

⁷¹ Scheidt Thomas 2009, S.312

⁷² Nach: Scheidt Thomas 2009, S. 311

das Kino mit den jeweils unterschiedlichen Inszenierungs- und Gestaltungsformen getreten.⁷³

Daher ist es wichtig, dass man versucht, die Jugendlichen über ihre Lebenswelt mit religiösen, theologischen und ethischen Themen zu erreichen. So hat man die Chance, SchülerInnen auf ihrem Weg zu einer kritischen Mediennutzung zu begleiten und ihnen neue Perspektiven auf ein ihnen allzu bekanntes Medium zu liefern.⁷⁴

Außerdem könnte man die sicherlich bereits vorhandenen Fähigkeiten der SchülerInnen im Umgang mit Medien nützen:

„Die Einbindung und Förderung der Kompetenzen, über die die Jugendlichen verfügen, trägt im Unterricht dazu bei, dass sie in einer sich verändernden und von Medien immer mehr bestimmten Welt bestehen können; denn nicht alle Jugendlichen beherrschen automatisch einen reflektierten Umgang mit Medien.“⁷⁵

Es ist also nicht selbstverständlich, dass SchülerInnen einen kritischen und reflektierten Medienkonsum praktizieren. Eine Motivation zu einem solchen wäre demnach wünschenswert. Angeleitetes, entschleunigtes und genaues Schauen zeichnet einen guten Medienunterricht aus.⁷⁶

Dem Lehrer oder der Lehrerin sollte natürlich auch klar sein, was er oder sie mit dem Film erreichen will. Daher gilt es, vorab ein klares Lehrziel zu definieren. Beim Einsatz eines Mediums im Unterricht ist, nach Thomas Scheidt, eine vorhergehende didaktische Medienanalyse nötig:

- „Welche Wirkung hat das Medium auf mich und welche möglicherweise auf die Schülerinnen und Schüler?
- Welches Lehrpotenzial hat das Medium?
- Mit welcher Intention und in welcher Unterrichtsphase will ich das Medium einsetzen?
- Welche Informationen muss ich mir vorher über das Medium aneignen?“⁷⁷

Diese Fragen werden bezüglich des Films „Beim Leben meiner Schwester“ ausreichend in der didaktischen Medienanalyse (Kapitel 4.2) behandelt werden.

⁷³ Nach: Kirsner Inge, Wermke Michael (Hrsg.): Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2000, S. 9

⁷⁴ Nach: Scheidt Thomas 2009, S. 311; Vgl.: Kirsner Inge, Wermke Michael 2000, S. 7-10

⁷⁵ Pfeiffer Susanne 2000, S. 1

⁷⁶ Nach: Karsch Manfred, Rasch Christian 2007, S. 5

⁷⁷ Scheidt Thomas 2009, S. 312

2.3.2. Kritische Anmerkungen zu Film als Unterrichtsmethode

In wissenschaftlichen Disziplinen, wie der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie, gibt es immer noch Stimmen, welche dem Film mehr Gefahren als Potenziale zurechnen. Moderne (Hollywood-) Spielfilme werden oft zu Recht für ihren leichtfertigen Umgang mit Sexualität und Gewalt kritisiert. Frauen werden allzu oft zu Sexualobjekten degradiert und gewalttätige Szenen können zur Gewalttätigkeit animieren. Aber solche Szenen können, wenn man sie gemeinsam mit den SchülerInnen entlarvt, auch zu einem besseren Verständnis unserer Welt führen, denn Kultur sollte auch fähig sein, in kritischer Weise vorhandene Zustände vor Augen zu führen und Reaktionen darauf hervorzurufen.⁷⁸ Natürlich muss man bei der Auswahl der Filme im Unterricht auf die altersgemäßen Beschränkungen Rücksicht nehmen. Von feministischer Seite wird oftmals kritisiert, dass in Spielfilmen gewisse Stereotypen vermittelt werden. Damit forcieren man Vorurteile und Menschen würden in Rollenbilder gezwängt.⁷⁹ Freilich will man den SchülerInnen nicht Vorurteile oder Rollenbilder als unhinterfragbaren Status Quo präsentieren. Es wäre hier methodisch ratsam, den Film kurz zu stoppen und in einem Lehrer-Schülergespräch diese Stereotype aufzudecken. Oder man reicht den Jugendlichen nach dem Film ein Arbeitsblatt, auf welchem die fragliche Szene noch einmal beschrieben wird, und bespricht diese dann im Plenum.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass körperliche Normmaße zu Lasten derer, die vom gängigen Schönheitsideal abweichen, vorgeführt werden und besonders die unteren Schichten der Gesellschaft, Randgruppen, ethnische und religiöse Gemeinschaften werden verkürzt und oft verletzend typisiert dargestellt.⁸⁰ Dem kann man entgegenhalten, dass man für den Unterricht entweder solche Filme auswählt, die eben nicht nur diese standardisierten Schönheitsideale vermitteln, oder jene, bei denen es um ethische Konflikte oder historische Gegebenheiten geht. Der Fokus dieser Filme ist also ein ganz anderer. Oder man zeigt bewusst Filme, die Vorurteile vermitteln und enttarnt diese gemeinsam mit den SchülerInnen.

⁷⁸ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 12

⁷⁹ Nach: Ebd. S. 12 - 13

⁸⁰ Ebd. S. 13

Leider beschäftigen sich die wissenschaftlichen Disziplinen im Bezug auf eine Medienethik eher auf die „Sex & Crime“ Gefahren in Filmen, anstatt die Potenziale für die Ausbildung einer ethischen Identitäts- beziehungsweise Meinungsbildung Jugendlicher, zu erkennen. Ein wichtiger Aspekt einer kritischen Medienerziehung wäre also, gegenwärtige Trends, Vorurteile oder Gewalt gemeinsam mit den Jugendlichen zu entlarven.

2.3.3.Chancen der Nutzung von Filmen in einem ethikdidaktischen Religionsunterricht

Da die Einflüsse des Mediums Film, wie im vorangegangenen Kapitel argumentiert, auf die Jugend und die Gesellschaft im Allgemeinen eben nicht mehr wegzudenken sind, gilt es Wege zu finden, die Potenziale positiv einzusetzen und die negativen Auswirkungen möglichst gering zu halten. Die Beurteilungen der diesbezüglichen Chancen des Unterhaltungsfilms reichen von Glorifizierung bis zu völligem Pessimismus.

Wenn man beschließt, den Film für die Diskussion ethischer und philosophischer Wertargumentationen zu verwenden, muss man sich jedoch dessen bewusst sein, dass manch kritische Stimmen dies als Missbrauch des Gesamtkunstwerks deuten könnten. „Den Film als Steinbruch zu behandeln und nur Bilder, die einem gerade gelegen erscheinen, herauszunehmen, würde seinen Eigenwert verletzen.“⁸¹ Man kann Filme aber als vielschichtige Texte betrachten, die eben auch unterschiedlich gelesen werden können. So verletzt man ihren Anspruch, als Gesamtkunstwerk gesehen zu werden, nicht. Wenn man also die Vielschichtigkeit eines Films respektiert, versteht man unter einer philosophischen oder ethischen Bezugnahme nur eine der vielen verschiedenen sich durch dieses Medium anbietenden Lesarten.⁸²

Gerade diese Vielseitigkeit des Leinwandwerks und die Anerkennung seiner Buntheit und seiner Breite an Möglichkeiten entspricht dem Sinn des Kinos: „Films do so much

⁸¹ Jagenteufel Monika 2003, S. 24

⁸² Nach: Ebd. S. 24

more than serve as illustrations of philosophical themes. That they might do so can only amount to one aspect of what is going on.”⁸³

Der Freiheit der Kunst gerecht zu werden, ihre Werke nicht zu vereinnahmen und dabei gleichzeitig einen Gewinn für die Gesellschaft daraus zu ziehen und potenzielle Gefahren abzuwehren, ist eine schwere Gratwanderung, die immer wieder neu geleistet werden muss.

Film ist eben ein Basismedium, welches durch seine weite Verbreitung und seine Fähigkeit zu begeistern, es nötig macht, sich philosophisch, ethisch und kritisch damit auseinanderzusetzen. Man sollte Filme also reflektiert betrachten und junge Menschen zu einer kritischen Filmbetrachtungskompetenz anleiten. Dann können die im Film behandelten Probleme und Themen diskutiert und mit einer normativen Ethik in Verbindung gebracht werden.⁸⁴

„Films take positions; they are edited; they offer partial truths. They can be used to reveal and to conceal, for political and socio-cultural propaganda and censorship. That is why people need to learn how to read and reflect critically about what they see, to understand the techniques, syntax and grammar of film, recognising its hidden messages and questioning its assumptions and worldviews. There is a fundamental need for media education about film.”⁸⁵

Wie bereits in Kapitel 2.2. festgestellt wurde, gibt es einen Zusammenhang zwischen Narration und Moral. Wenn man mit SchülerInnen im Religionsunterricht über ethische, beziehungsweise moraltheologische Themen sprechen will, eignet sich dafür die Methode der „Narration“⁸⁶ sehr gut, da dadurch ethische Dilemmafragen aufgeworfen werden können. Filme bieten eben eine „robuste Narration, die Vorstellungskraft und Empathie involviert, wie das kein Textbuch könnte.“⁸⁷ Gerade Spielfilme können durch ihr narratives Element dem Religionsunterricht dienlich sein:

⁸³ Falzon Christopher: Philosophy goes to the movies. An introduction to philosophy, Routledge, London and New York 2002, S. 5f

⁸⁴ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 21

⁸⁵ Malone Peter 2005, S. 8

⁸⁶ Zur Erklärung: Eine moralische Dilemmageschichte kann in einer schriftlichen, mündlichen oder eben audiovisuellen Narration den SchülerInnen adäquat präsentiert werden.

⁸⁷ Nach: Jagenteufel Monika 2003, S. 21

„Wer einen Spielfilm im Religionsunterricht einsetzt, muss sich zunächst der besonderen Dynamik bewusst sein, die ein Spielfilm auslösen kann. Ein Film ist darauf angelegt, emotionale Reaktionen hervorzurufen, die oft nur schwer vorherzusehen und einzuschätzen sind. Daher ist es unbedingt ratsam einen Spielfilm zuvor selbst in voller Länge anzusehen, bevor er im Unterricht zum Einsatz kommt. Die Emotionalität und Unmittelbarkeit des filmischen Erlebnisses sind aber auch große Chancen des Spielfilms, denn er eröffnet eine andere Welt und kann `magische Momente` hervorrufen, die lange im Gedächtnis bleiben.“⁸⁸

Ein großes Problem beim Einsatz des Mediums Film im Unterricht ist die Zeit, die er in Anspruch nimmt. Ein durchschnittlicher Spielfilm ist zwischen 90 und 120 Minuten lang und lässt sich daher schwer in den Unterrichtsalltag einfügen. Am besten eignet sich also ein Kinobesuch oder eine Doppelstunde, um mit Filmen zu arbeiten.⁸⁹ Denn: „Wenn es möglich ist, sollte ein Spielfilm ohne Unterbrechung gezeigt werden“⁹⁰, weil nur so, wie bereits erwähnt, seine besondere Stärke, „die Emotionalität“, vermittelt werden kann.

Filme konfrontieren die SchülerInnen mit Themen, denen sie ansonsten womöglich ausgewichen wären. Sie zeigen auch, wie Menschen mit verschiedenen moralischen Konflikten und Pflichten umgehen können. Dem/der kritischen Betrachter/in sollte jedoch klar sein, dass aufgrund der zeitlichen Begrenzung, welcher der Film unterliegt, eine Lösung der ethischen Dilemmasituation schneller als im realen Leben gefunden wird.

2.4. Resümee

Betrachtet man Film im Kontext moralischer Fragen, so kommt man zu dem Ergebnis, dass Film sehr wohl explizit und implizit versucht, moralische Werte zu vermitteln und Sinneinstellungen sowie Weltansichten der Menschen zu beeinflussen. Gerade junge Menschen, deren Einstellungen und Ansichten zum Leben vielleicht noch flexibler sind, werden durch Filme geprägt. Es ist unbestritten, dass wir in einem Medienzeitalter leben, und, dass gerade Jugendliche zu den hauptsächlichen Konsumenten neuer

⁸⁸ Scheidt Thomas S. 313

⁸⁹ Nach: Ebd. S. 314

⁹⁰ Ebd. S. 314

Medien zu zählen sind. So wäre es wichtig, den Jugendlichen einen kompetenten, kritisch-reflexiven Umgang mit Medien beizubringen.

Gerade im Religionsunterricht eignet sich die Methode der Filmdidaktik sehr gut, da man somit schülerorientiert an ethikdidaktische und moraltheologische Fragen herangehen kann. Der Film, und im Besonderen der Spielfilm, ist ja ein narratives Medium, welches durch seine, meist emotionalen, Dilemmasituationen bestens zur Reflexion moralischer Fragen dienlich ist. Durch Filme, welche ethische Thematiken und Dilemmageschichten beinhalten, werden Fragen aufgeworfen, mit welchen sich die SchülerInnen vielleicht ansonsten nicht beschäftigt hätten. Außerdem kann der kritische Umgang mit narrativer Ethik im Film, die Jugendlichen zu einer moralischen Wertbildung anleiten und deren selbständige Meinungsbildung unterstützen.

Die Gefahren der negativen Einflüsse, wie zum Beispiel Gewaltszenen, können durch eine kritische Entlarvung abgeschwächt werden.

3. Der Beispielfilm: Beim Leben meiner Schwester

„Ich bin ein Designerbaby. Ich wurde in einem Reagenzglas befruchtet als Ersatzteillager.“⁹¹

Das dritte Kapitel meiner Arbeit widmet sich nun ganz dem Film „Beim Leben meiner Schwester“. Zunächst werde ich seinen Inhalt wiedergeben und mich bemühen, seine Drei-Akte-Struktur anhand einer Medienanalyse zu entlarven. Danach prüfe ich, ob die im Film beschriebene Dilemmasituation auch in der Realität möglich wäre. Dafür muss man die wichtigsten medizinischen Hintergrundinformation zu Präimplantationsdiagnostik und Leukämie sowie die rechtlichen Grundlagen kennen. Außerdem soll gefragt werden, ob es bereits ähnliche medizinische Fälle gegeben hat. Hierbei werden Medienartikel der letzten Jahre zu Rate gezogen werden. Abschließend werden essentielle ethische Fragen, anhand von ausgewählten Filmsszenen, gestellt werden. Dabei wird es nicht nur um die potentielle Menschenwürde eines Embryos gehen, sondern auch um die Frage ob es richtig ist, einen Menschen mit Hilfe

⁹¹ Vgl.: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 3. Gespräch zwischen Anna und dem Anwalt Campbell

technischer Methoden zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten.

Der Beispielfilm: „Beim Leben meiner Schwester“

Originaltitel/Sprache: „My sister`s keeper“ /englisch

Erscheinungsjahr: USA 2009

Genre: Spielfilm, 109 Min.

Regie: Nick Cassavetes

Produktion: New Line Cinema Prod./ Curmudgeon Films/ Mark Johnson Production

Darsteller: Abigail Breslin (Anna), Cameron Diaz (Sara/Mutter), Alec Baldwin (Campell Alexander/Anwalt), Jason Patric (Brian/Vater), Sofia Vassilieva (Kate), Heather Wahlquist (Tante Kelly), Evan Ellingson (Jesse/Bruder), u.a.

Altersfreigabe: FSK 12 Jahre

3.1. Kurzcharakteristik

Der Film zeigt uns das Leben der Familie Fitzgerald, deren zweitältestes Kind, Kate, an Leukämie erkrankt ist. Als alle herkömmlichen Behandlungsmethoden scheitern, wird den Eltern empfohlen mithilfe technischer Methoden, wie In-Vitro-Fertilisation und Präimplantationsdiagnostik, ein Kind zu erzeugen, welches einen ähnlichen genetischen Code wie Kate aufweist. So kommt es zu der Geburt von Anna. Sie wird somit zu einem bestimmten Zweck geboren und dient ihrer Schwester in den folgenden Jahren als Spenderin für Stammzellen, Knochenmark, Granulozyten und andere wichtige Körpersubstanzen.

Mit fünfzehn Jahren versagen bei Kate die Nieren und ihre Schwester Anna soll ihr nun eine Niere spenden. Anna weigert sich jedoch und nimmt sich einen Anwalt, um sich von der elterlichen Vormundschaft in medizinischen Fragen entbinden zu lassen. Sie möchte über ihren Körper selbst bestimmen. Am Ende des Gerichtsverfahrens wird klar, dass Anna nicht allein, sondern mithilfe ihres Bruders Jesse und auf Anordnung der krebserkrankten Kate gehandelt hat. Der Wunsch der todkranken Kate ist es sterben zu dürfen. Der Film endet mit dem Tod Kates und dem familiären Neuanfang.

Die Handlung dauert vom Antrag Annas bis zum Tod Kates nur eine Woche auf der Gegenwartsebene. Diese wird öfters durch Rückblenden auf den Lebensweg der Familie unterbrochen. In den Rückblenden sieht man dann, wie die verschiedenen Familienmitglieder mit der Situation umgehen. Somit ermöglicht der Film einen Blick

auf die Perspektive der Betroffenen, welche von den Konsequenzen und Potenzialen der Stammzellenforschung und der Gentechnologie betroffen sind.⁹²

Die katholische Filmwerkstatt schreibt dazu:

„Die im wissenschaftlichen, ethischen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs oft mit Vehemenz und nicht immer mit allgemein verständlichen Argumenten geführte Debatte um Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Biomedizin wird im Film nicht nur auf einer kognitiven, sondern auch stark emotional besetzten Ebene geführt. `Beim Leben meiner Schwester` ist ein Film, der die in dieser Debatte grundlegende Frage aus unterschiedlichen Perspektiven zur Sprache bringt: `Darf der Mensch alles, was ihm seine Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen, auch tun?` Die Lösungen, die der Film dafür anbietet, bleiben bis zuletzt kontrovers und bieten damit Anknüpfungspunkte als Impulse und Einstieg in vertiefende Erarbeitung der damit verbunden medizinischen und ethischen Fragen.“⁹³

Daher eignet sich der Film sehr gut für eine ethikdidaktische Bildung von Jugendlichen ab 12 Jahren⁹⁴ im Religionsunterricht, im Ethikunterricht oder im Biologieunterricht. Aber auch zur Erwachsenenbildung kann er eingesetzt werden.

3.2. Die Dramaturgie des populären Films

Wenn man einen Film analysiert, muss man, der Vielschichtigkeit des Kunstwerks entsprechend, auch seine vielseitigen Dimensionen beachten. Man kann das visuelle und das auditive Element eines Films besonders begutachten und/oder man konzentriert sich auf die Narration, die DarstellerInnen oder die Gattung des Films.

Bei der Diskussion ethischer Problematiken bietet es sich an, die dramaturgische Narration des Films genauer unter die Lupe zu nehmen. Denn, wie im vorangegangenen Kapitel argumentiert (Vgl. 2.2), hängen Erzählungen und Moral sehr eng zusammen. Daher wird nun im Folgenden kurz das narrative Element eines Films im Allgemeinen

⁹² Nach: Karsch Manfred: „Beim Leben meiner Schwester“. Analyse der katholischen Filmwerkstatt GmbH 2010, S.2 [Online-Ausgabe,URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beim_lebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)]

⁹³ Ebd. S. 2

⁹⁴ Da der Film ab 12 Jahren freigegeben ist, kann man davon ausgehen, dass er sich für 12 - Jährige bereits eignet.

skizziert. „Die narrative Ebene analysiert die im Film erzählte Geschichte, die agierenden Filmcharaktere und das dem Film zugrunde liegende Thema.“⁹⁵

Die ZuschauerInnen stiften der Filmerzählung einen Sinn bei, weil sie diese in Bild und Ton erleben und ihr eine Bedeutung beimessen.⁹⁶ Im Betrachten agieren die ZuschauerInnen nicht passiv, sondern erschließen sich aktiv den Inhalt des Films. Die Narration selbst, begrenzt sich weder auf die schriftlichen, noch auf die mündlichen Möglichkeiten von Sprache. Erzählt werden kann nämlich gleichermaßen durch Bilder, Bewegungen, Gesten, beziehungsweise durch deren Kombinationen.⁹⁷ Generell gilt, dass in der filmischen Erzählung die Kameraeinstellungen stets so geändert werden, dass der Handlungsablauf in Bild und Ton schlüssig ist. Dabei muss für die ZuschauerInnen ein erkennbarer Zusammenhang entstehen, damit sie aus den Einzelteilen eine Sinn machende Einheit erkennen können. Die Dramaturgie spielt in der Organisation des Ablaufs eine entscheidende Rolle:

„Die Filmhandlung lässt sich als dramatisches Geschehen fassen: Als Auftreten von Figuren, als Handlung zwischen ihnen [Interaktion] innerhalb eines begrenzten Spielfeldes, innerhalb eines Raums, geprägt durch den Konflikt und dessen Lösung.“⁹⁸

Die Narration im Film wird stets durch eine für ihn typische Dramaturgie realisiert. Für die Analyse und die Interpretation eines Films sowie für eine kritische Medienerziehung ist es daher sinnvoll, den dramaturgischen Ablauf eines Films erkennen und entlarven zu können. Aus diesem Grund wird nun im Folgenden auf das Grundmuster der dramaturgischen Struktur eines populären Films eingegangen werden. Es ist bemerkenswert wie sehr diese Grundstruktur auf den Beispielfilm „Beim Leben meiner Schwester“ zutrifft.

Für den Erfolg eines Films sind nicht nur ein erfahrener Regisseur oder eine geübte Regisseurin, populäre SchauspielerInnen und eine gute Kamerafrau oder ein guter Kameramann nötig, sondern vor allem auch eine aufregende Geschichte (story), welche

⁹⁵ Bohrmann Thomas, Veith Werner, Zöller Stephan: Theologie und Populärer Film (Handbuch) Bd.1, Ferdinand Schöningh, Paderborn 2007, S. 26

⁹⁶ Nach: Ebd. S. 104

⁹⁷ Nach: Ebd. S. 104 mit Bezug auf Hickethier Knut: Film- und Fernsehanalyse, Metzler Verlag Stuttgart und Weimar 1996, S. 107

⁹⁸ Hickethier Knut 1996, S. 117

dem Film als Drehbuch zugrunde liegt.⁹⁹ Der amerikanische Drehbuchanalytiker Syd Field beschreibt eine paradigmatische Grundstruktur des filmischen Erzählens, welche generell jedem populären Film unterliegt.¹⁰⁰ Die so genannte „Drei-Akte-Struktur“ besteht aus Exposition, Konfrontation und Auflösung: Im ersten Akt, auch Exposition genannt, werden die Hauptfigur und ihr Leben, der Ort und die Zeit der Filmhandlung vorgestellt.¹⁰¹

Generell gilt, dass die Erzählung im Film auf einen bestimmten Rahmen festgelegt ist, der vom Anfang und vom Ende bestimmt wird:

„Der Anfang schafft den Raum, in dem die Erzählung stattfindet, und trägt zur Glaubwürdigkeit des Gezeigten bei. Die Erzählung wird auf das Ende hin erzählt, das sinnstiftend wirkt, weil die Erzählung abgeschlossen und als in sich geschlossene Sinneinheit gesehen wird.“¹⁰²

Der Anfang und das Ende eines Films bilden stets den Rahmen der Geschichte. Am Ende soll der zentrale Konflikt, der zu Beginn angesprochen wurde, gelöst sein, wobei dem Zuschauer ein Gefühl der Geschlossenheit vermittelt wird.¹⁰³

In der Exposition wird der/die ProtagonistIn entweder visuell oder auditiv mit Hilfe eines Monologs, oder eines Dialogs vorgestellt.¹⁰⁴ Das Publikum erfährt wo beziehungsweise in welcher „Welt“ die Geschichte spielt und was das Hauptziel des Protagonisten oder der Protagonistin ist. Die Handlung des Films wird durch die Bewegung auf das Ziel hin strukturiert. Das Hindernis, welches den Weg der Hauptperson versperrt, wird am Ende der Exposition auftauchen und somit den zentralen Konflikt des Films etablieren.¹⁰⁵ Eine Filmgeschichte hat auch stets eine Vorgeschichte, die sich im Leben der Hauptfigur ereignet hat, bevor die eigentliche Geschichte beginnt. Das sind meist Erlebnisse, die auf die Filmhandlung Einfluss

⁹⁹ Nach: Bohrmann Thomas 2007, S. 15

¹⁰⁰ Nach: Field Syd: Das Drehbuch. In: Meyer Andreas, Witte Gunther, Henke Gebhard u.a.: Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis, München 2001, S. 11-120;

¹⁰¹ Nach: Bohrmann Thomas 2007, S. 15 - 16

¹⁰² Ebd. S. 104

¹⁰³ Nach: Bohrmann Thomas 2007, S. 26

¹⁰⁴ Nach: Krützen Michaela: Dramaturgie des Films. Wie Hollywood erzählt, Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 133

¹⁰⁵ Nach: Bohrmann Thomas, Veith 2007, S. 15

haben. Man nennt sie „Backstorywounds“. Der Filmanfang sollte fürs Publikum interessant sein. Nach ungefähr zehn Minuten hat der- oder die ZuschauerIn meist bereits entschieden, ob ihm die Geschichte zusagt und ob er ihr weiterhin folgen möchte. Innerhalb dieser Zeit wird auch der erste Hook¹⁰⁶ gesetzt. Seine Aufgabe besteht darin, den RezipientInnen wie mit einem Angelhaken einzufangen und ihn für das Filmgeschehen zu sensibilisieren.¹⁰⁷ Der Filmexperte Hant sagt dazu:

„Wie ein Fisch aus dem Wasser soll der Zuschauer aus seinen alltäglichen Gedanken herausgerissen werden, hinein in die Welt des Films. Ein guter Hook unterbricht mit einem Schlag alles, was der Zuschauer vor Beginn des Films gedacht hat. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, dass er mit seiner ganzen ungeteilten Aufmerksamkeit den Vorgängen im Film folgen kann.“¹⁰⁸

Natürlich würde eine vollkommen linear ablaufende Story das Publikum langweilen. Daher wird am Ende des ersten Aktes meist der erste Wendepunkt, der so genannte „Plot Point“ gesetzt.¹⁰⁹ Man darf darunter ein überraschendes Ereignis verstehen, welches die Handlung in eine andere Richtung lenkt und somit das Interesse für eine weitere Rezeption weckt. Durch den Plot Point wird, aus welchem Grund auch immer, das gewohnte Leben der Hauptfigur schlagartig verändert.¹¹⁰ Somit treibt der erste Wendepunkt die Handlung voran und bildet eine Überleitung zum zweiten Akt.

Im zweiten Akt (Konfrontation) wird das, was bereits in der Exposition grundgelegt wurde, weiter vertieft: Man lernt nun die Hauptfigur, dessen Gefühle und dessen Handlungsmotivationen besser kennen.¹¹¹ Die Hauptfigur wird dazu genötigt, sich allen, scheinbar unüberwindbaren, Hindernissen und Problemen, die sich in dem neuen Umfeld finden, zu stellen. Sie wird mit dem Hauptkonflikt konfrontiert und versucht diesen zu lösen.¹¹²

¹⁰⁶ „Hook“ ist englisch und bedeutet: (Angel)haken, Nach: Breitsprecher Roland, Terrel Peter (u.a.): Pons-Collins English German Dictionary. Wörterbuch für Schule und Studium, öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG, Wien 2000 S. 559

¹⁰⁷ Nach: Bohrmann Thomas 2007 S. 16; Vgl.: Hant Peter: Das Drehbuch. Praktische Filmdramaturgie, Huebner Felicitas, Frankfurt am Main 2000, S. 73 - 74

¹⁰⁸ Hant Peter 2000, S. 73

¹⁰⁹ Nach: Field Syd 2001, S. 12/13

¹¹⁰ Nach: Bohrmann Thomas 2007, S. 16/17; Vgl.: Krützen Michaela 2004, S. 111

¹¹¹ Nach: Bohrmann Thomas 2007, S. 17

¹¹² Nach: Ebd. S. 17

Deutlich wird einem der Konflikt eines Films, wenn man einerseits das Ziel des Protagonisten oder der Protagonistin und andererseits das Ziel des Antagonisten oder der Antagonistin erkennt. Meist kollidieren die Ziele der zwei Seiten miteinander. Manchmal kann es aber auch sein, dass beide das gleiche Ziel verfolgen und sich darum streiten.¹¹³ Generell kann man sagen: Um die Geschichte die erzählt wird nachvollziehen zu können, ist es nötig, den Konflikt auf der Handlungsebene herauszuarbeiten und zu benennen. Thomas Bohrmann beschreibt dies folgendermaßen:

„Die Lösung des Konflikts auf der Handlungsebene korrespondiert mit der Beantwortung der im Film aufgeworfenen Grundfrage auf der Rezeptionsebene. Jeder populäre Film stellt eine leitende Frage, die gegen Ende zufrieden stellend beantwortet wird. Dabei wartet der Zuschauer während der Rezeption mit Spannung auf die Art und Weise der Konfliktlösung.“¹¹⁴

Jeder Film hat neben der Grundfrage (auf der Rezeptionsebene) und dem Grundkonflikt (auf der Handlungsebene) ein Thema, welches ihn auf ein Kernproblem reduziert. Das Thema zieht sich dabei wie ein roter Faden durch die Filmhandlung. Oft lässt sich das Thema durch einen von der Hauptfigur gesprochenen Schlüsselsatz zusammenfassen. Obwohl das Thema sehr eng mit dem Grundkonflikt zusammenhängt, beschreibt es weniger die Ziele und Wünsche des Protagonisten oder der Protagonistin und des Antagonisten oder der Antagonistin, wie das beim Grundkonflikt der Fall ist, sondern zeigt die „übergreifende Problemstellung“ an.¹¹⁵

Am Ende des zweiten Aktes werden die Hindernisse immer dichter und scheinen unüberwindbar. Dann kommt es aber zum zweiten großen Wendepunkt: Dem „Plot Point Two“, welcher die Geschichte zum dritten Akt überleitet und die Handlung somit im rascheren Tempo einem Höhepunkt zuführt.¹¹⁶

Die Lösung des Konflikts erfolgt im dritten Akt (Auflösung):

¹¹³ Nach: Ebd. S. 27

¹¹⁴ Ebd. S. 27

¹¹⁵ Nach: Ebd. S. 28

¹¹⁶ Nach: Ebd. S. 17

„Im großen Kampf muss sich der Protagonist behaupten und zumeist um ‚Leben und Tod‘ kämpfen. Wenn er der antagonistischen Kraft face to face gegenüber steht, wird er das letzte Mal auf die Probe gestellt und muss sich [...] behaupten.“¹¹⁷

Oft wird einem das Gefühl gegeben, dass sich am Ende des Films ein Handlungskreis geschlossen hat. Die heile Ausgangssituation wurde wieder erreicht und es überkommt einen ein Gefühl der Vollständigkeit. In den letzten Filmszenen, dem so genannten „kiss off“, wird den ZuschauerInnen die Gelegenheit ermöglicht, sich von der dramatischen Situation im zweiten Akt zu erholen und nun das Happy End zu genießen.¹¹⁸

Natürlich handelt es sich bei dieser Darstellung der dramaturgischen Struktur nur um ein Grundmuster, welches jedoch im Groben auf zahlreiche populäre Spiel-, Liebes-, Dramen-, Action oder Abenteuerfilme zutrifft. So passt es auch sehr gut zu unserem Film „Beim Leben meiner Schwester“. Weniger kommerzielle Filme brechen gern ein Stück weit aus dieser Standardkonstruktion aus. Aber auch kommerzielle Horrorfilme bevorzugen beispielsweise ein offenes Ende.¹¹⁹

3.3. Analyse des Films „Beim Leben meiner Schwester“ anhand seiner dramaturgischen, narrativen Struktur

Im Folgenden werde ich die Drei-Akte-Struktur selbstständig an dem Film „Beim Leben meiner Schwester“ anwenden. Die Informationen über den dramaturgischen Ablauf aus dem vorangegangenen Kapitel, werden dabei als Werkzeug dienen. Wenn man gemeinsam mit den SchülerInnen die dramaturgische Struktur eines Films anschaut, entlarvt man sein standardisiertes Konzept, was einer kritischen Medienerziehung entspricht. Als ZuschauerIn sollte man bei der Rezeption und Analyse des Films seine/ihre subjektive Wahrnehmung reflektieren und sich der generellen Fiktionalität des Films bewusst sein, denn:

„Die Reflexivität erlaubt dem Menschen, medial inszenierte Themen zu seinen eigenen individuellen Einstellungen und moralischen Haltungen in Beziehung zu setzen.“¹²⁰

¹¹⁷ Ebd. S. 17

¹¹⁸ Nach: Ebd. S. 17

¹¹⁹ Nach: Ebd. S. 27

¹²⁰ Bohrmann Thomas 2007, S. 38

Generell hat jeder Film eine Aussage, beziehungsweise eine moralische Botschaft mit der er dem Zuschauer etwas mitteilen will. Die Filmanalyse verhilft dem Rezipienten oder der Rezipientin zu einer Verschärfung seiner oder ihrer Wahrnehmung. Er/sie erkennt dadurch solche Besonderheiten wie „versteckte“ Zitate und deutet sie im Kontext des Filmthemas.¹²¹

3.3.1. Dramaturgische Drei-Akte-Struktur

1. Akt - Exposition: Kapitel 1 - 5

Rahmenhandlung – Erste Szene: Man sieht die Protagonistin Anna nachdenklich am See sitzen. Die Hintergrundmusik wirkt melancholisch. (Gegenwartsperspektive):

Anna wird den ZuschauerInnen mit Hilfe eines auditiven Monologs vorgestellt. Dieser wird visuell durch Familienerinnerungen, welche wie Homevideo - Aufnahmen wirken, unterstützt. Die folgende Filmhandlung besteht aus Rückblicken/ Backstorywounds auf die Vergangenheit (Vergangenheitsperspektive):

Im Monolog wird bereits der zentrale Konflikt angedeutet. Dieser stellt wohl auch den ersten Hook dar:

„Ein Wissenschaftler brachte die Eizellen meiner Mutter mit dem Sperma meines Vaters zusammen, um eine spezielle Kombination von Genen zu erzeugen. Er tat es, um das Leben meiner Schwester zu retten. Manchmal frage ich, was gewesen wäre, wenn Kate gesund gewesen wäre. Dann wäre ich vermutlich immer noch da oben im Himmel und würde darauf warten, dass mir ein Körper hier unten auf der Erde zugeteilt wird. Geplant oder nicht – ich bin hier!“¹²²

- Ort und Zeit der Filmhandlung werden offenbar.
- Vorerst wird eine Familienidylle dargestellt.
- Kates Gesundheitszustand verschlechtert sich.

Ein zweiter Hook wird gesetzt: Anna nimmt sich einen Anwalt (Alexander Campbell). Sie teilt ihm mit:

„Ich will das Recht auf meinen Körper bei meinen Eltern einklagen [...] Meine Schwester hat Leukämie. Sie wollen mich dazu zwingen, ihr meine Körperteile zu

¹²¹ Nach: Bohrmann Thomas 2007, S. 28

¹²² Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 1. Vorspann/Monolog Annas

spenden. [...] Es würde mich nicht mal geben, wenn Kate nicht krank wäre. Ich bin ein Designerbaby. Ich wurde in einem Reagenzglas befruchtet als Ersatzteillager.“¹²³

Dann sieht man einen Rückblick aus der Perspektive der Mutter Sara. Die Diagnose „Leukämie“ wird den Eltern mitgeteilt. Sara sagt zum Vater/ Brian:

„Dir ist doch klar, dass ich es nicht zulassen werde, dass sie stirbt.“¹²⁴

Der behandelnde Arzt macht dem Ehepaar folgenden Vorschlag:

„Ich würde ihnen gerne einen unkonventionellen Vorschlag machen. Nicht jedes Geschwisterkind kommt als Spender in Frage, einige aber schon. Vielleicht sollten sie noch ein weiteres Kind bekommen. Ich will sie nicht überreden. Aber Blut aus der Nabelschnur kann bei Leukämie Patienten äußerst wirkungsvoll sein. Es ist wie ein Wunder. Sara: „Woher können sie wissen, dass das neue Kind ein geeigneter Spender wäre?“ Arzt: „Das könnten wir sicherstellen. Mit Präimplantationsdiagnostik gäbe es eine hundertprozentige¹²⁵ Übereinstimmung.“¹²⁶

Plot Point One/ Erster großer Wendepunkt: In der Gegenwartsebene erhält Sara die gerichtliche Klage ihrer Tochter Anna. Sie verklagt ihre Eltern auf das Recht über ihren eigenen Körper bestimmen zu dürfen. Das Hauptziel der Protagonistin wird offenbar: Sie möchte nicht mehr als menschliches Ersatzteillager dienen. Sie möchte als eigene Person mit eigener Würde wahrgenommen werden. „Ich bin auch wichtig“¹²⁷, klagt Anna. Das grundlegende Thema – Ein Mensch wurde zu einem ganz bestimmten Zweck künstlich erzeugt, nämlich um einem anderen Menschen das Leben zu retten – kommt nun gänzlich zu Tage.

¹²³ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 3. Gespräch zwischen Anna und dem Anwalt Campbell

¹²⁴ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 4. Den Eltern wird die Diagnose gestellt

¹²⁵ Hier weicht der Film von den wissenschaftlichen Fakten ab. Eine hundertprozentige Übereinstimmung der Gene eines durch PID erzeugten Geschwisterkindes mit dem erkrankten Kind, ist, nach heutigem Stand der Medizin, nicht möglich. Es handelt sich lediglich um die Erzeugung eines Kindes mit ähnlichem genetischen Code. Näheres dazu, siehe Kapitel 3.4 (Ethische und wissenschaftliche Fakten)

¹²⁶ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Der Arzt rät den Eltern zur Erzeugung eines Kindes mit ähnlichem genetischen Code wie die erkrankte Kate.

¹²⁷ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Familiäre Krisendiskussion

2. Akt – Konfrontation: Kapitel 6 - 22

Im 2. Akt lernt man durch Rückblicke die Gefühle und die Handlungsmotive der Hauptfigur Anna und der anderen Familienmitglieder besser kennen.

Brian, der Vater, reflektiert darüber ob sie zu weit gegangen sind, indem sie Anna seit ihrer Geburt zu zahlreichen Behandlungen gezwungen haben.

Sara, die Mutter, kämpft aus voller Leidenschaft für das Leben ihrer Tochter Kate. Wie sehr sie ihr Kind liebt, kann man in der Szene erkennen, als sie sich auch den Kopf kahl rasiert, damit die leukämiekranke Kate sich endlich wieder aus dem Haus traut. Sie begleitet Kate zu allen Behandlungen und hat ihr Leben, ihre gesamte Energie und Aufmerksamkeit ihrem kranken Kind zugewendet. Dabei vernachlässigt sie ihre zwei anderen Kinder und ihren Mann. Sie existiert quasi nur noch dafür, Kate am Leben zu erhalten.

Kates und Annas Bruder Jesse fühlt sich vergessen und vernachlässigt. Alles dreht sich um seine beiden Schwestern. Es wird auch von Niemandem bemerkt, wenn er einige Zeit nicht da ist. Als er noch jünger war, merkten die anderen lange nicht, dass er Legastheniker ist. Seine Gefühle bringt er durch Malen zum Ausdruck.

Kate selbst hat sich mit ihrem Zustand abgefunden. Sie ist bereit zu sterben. Es macht ihr nichts aus, dass die Krankheit sie zerstört. Aber es tut ihr weh, dass die Krankheit auch ihre Familie zerstört. Sie hat den anderen gegenüber sogar ein schlechtes Gewissen:

„Jesse, es tut mir leid, dass ich die ganze Aufmerksamkeit auf mich gezogen habe, als du sie so nötig hattest. Dad, es tut mir leid, dass du wegen mir deine große Liebe verloren hast. Mum, du hast die ganze Zeit meine Kämpfe für mich gekämpft. Tut mir leid, dass du sie nicht gewinnen konntest. Meine Schwester, du warst immer so klein. Tut mir leid, dass ich zugelassen habe, dass sie dir wehgetan haben. Tut mir leid, dass ich nicht auf dich aufgepasst habe.“¹²⁸

Eine kleine „Zusatzgeschichte“ stellt die Liebe zwischen Kate und einem anderen an Leukämie erkrankten Jugendlichen dar, welche in Rückblicken erzählt wird. Dem/der

¹²⁸ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 7, Kate erinnert sich: Es tut mir leid!

ZuschauerIn wird dadurch veranschaulicht, dass auch Kate einmal eine romantische Liebe in ihrem kurzen Leben erfahren darf. Diese Liebe lenkt sie von ihrer Krankheit ab und baut sie wieder auf.

Der Arzt eröffnet Sara, dass Kate sterben wird. Kate akzeptiert es. Doch Sara will davon nichts wissen.

Anna muss damit klar kommen, dass ihre Mutter sehr wütend und enttäuscht ihretwegen ist. Die Hindernisse werden, wie es für den 2. Akt üblich ist, immer dichter und scheinbar unüberwindbar.

Plot Point Two/ Zweiter großer, überraschender Wendepunkt: Gegenwartsebene – Gerichtsszene: Der wahre Grund, warum Anna Kate ihre Niere nicht spenden will, kommt ans Tageslicht: Kate hat sie darum gebeten. Sie spürt, dass ihre Zeit zu gehen gekommen ist und hat Anna darum gebeten zu klagen. Rückblick auf eine Szene, wo die zwei Schwestern auf einer Decke im Gras liegen: Anna fragt Kate:

„Aber was soll ich ihnen denn sagen [Anm.: den Eltern]?“

Kate antwortet:

„Sag ihnen, dass du auch wichtig bist. Sag ihnen, dass du Fußball spielen willst. Sag ihnen du willst Cheerleaderin werden.“ Anna: „Sie werden mir nicht glauben.“ Kate: „Doch, das werden sie. Und willst du wissen warum? Weil es die Wahrheit ist.“¹²⁹

3. Akt – Lösung: Kapitel 23 – 27 (inklusive Abspann)

Nachdem die „Bombe geplatzt ist“, dass Kate sterben will, treffen sich alle Verwandten in ihrem Spitalszimmer.

Kate will danach allein mit ihrer Mutter reden. Sie zeigt ihr das Album mit allen Erinnerungen ihres Lebens, welches sie gebastelt hat. „Das sind wir“, sagt sie ihrer Mutter.¹³⁰

Plötzlich erkennt Sara, dass sie Kate loslassen muss. Kate hat schon länger gespürt, dass ihr Körper dem Kampf gegen die Krankheit nicht mehr standhalten kann und ist bereit

¹²⁹ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 22., Das Versprechen – Kates Entscheidung

¹³⁰ Vgl.: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 24., Das letzte Gespräch zwischen Sara und Kate

zu gehen. Saras Anspannung löst sich in Tränen auf, sie schlafen aneinander gekuschelt ein und Kate stirbt in dieser Nacht.

Es kommt, wie es für den 3. Akt üblich ist, zur „Lösung des Konflikts“: Anna wird nicht mehr für Heilungszecke instrumentalisiert. Sara gibt den Kampf um Kates Leben auf. Kate findet endlich Frieden und Erlösung. Nach der Beerdigung überbringt Alex Campbell Anna den offiziellen Gerichtsbeschluss: Anna hat gewonnen. Ihr wurde das Recht, bei medizinischen Fragen über ihren Körper bestimmen zu dürfen, zugestanden.

Am Ende des Films wird der Handlungskreis geschlossen. Die heile Ausgangssituation (vor der Krankheit) wurde wieder erreicht, was beim Zuschauer oder bei der Zuschauerin ein Gefühl der Vollständigkeit bewirkt. Die übrigen Familienmitglieder leben wieder ihr Leben/ihren Alltag.

In den so genannten „kiss – off“ Szenen sieht man, wie die verschiedenen Familienmitglieder nach der Trauer ihr Leben wieder weiterleben können.

Rahmenhandlung – Schlusszene in der Gegenwartsebene: Die Rahmenhandlung wird dadurch geschlossen, dass man die Familie wieder, wie in der ersten Szene, am See in Montana sieht, wo sie sich jedes Jahr zu Kates Geburtstag treffen. Der Film begann mit einem Monolog Annas und endet auch mit einem solchen.

3.3.2. Grundproblematik

Wenn man die Grundproblematik zusammenfassen will, so bietet sich folgende Aufteilung an:

1.) Jeder Film stellt eine leitende Frage, welche gegen Ende beantwortet wird. Die Grundfrage ergibt sich auf der Rezeptionsebene und lautet in unserem Fall: Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen dadurch das Leben zu retten? Wie auch immer der jeweilige Rezipient diese Frage für sich beantworten möchte, ist ihm überlassen. Der Film liefert seine eigene Antwort auf diese Problematik, indem Anna im Schlussmonolog sagt:

„Ich denke, es gibt keinen Grund dafür, warum manche von uns gehen und manche leben können. Der Tod ist einfach der Tod. Es gibt keine Erklärung dafür. Es gab einmal eine Zeit, da dachte ich wäre auf die Erde geschickt worden, um meine Schwester zu retten. Doch letztendlich konnte ich es nicht. Jetzt ist mir klar, dass es gar nicht darum ging. Es

ging darum, dass ich eine Schwester hatte. Sie war fantastisch. Ich bin sicher, dass ich sie eines Tages wieder sehen werde. Bis dahin bleibt unsere Beziehung weiterhin bestehen.“¹³¹

Anna, das durch Präimplantationsdiagnostik heraus selektierte In-Vitro Kind ist in dem Bewusstsein aufgewachsen, dass der Grund bzw. der Sinn ihrer Existenz die Heilung ihrer krebskranken Schwester ist. Das muss für einen Menschen ein wahnsinniger Druck sein. Letztendlich stellt sie fest, dass sie es nicht konnte und, dass das gar nicht so wichtig ist. Der Film bietet also folgende Lösung an: Obwohl Krankheit und Tod für uns unverständlich sind, gehören sie zum Leben dazu. Man darf niemanden zu einem bestimmten Zweck instrumentalisieren. Soll heißen: Jeder Mensch jedes Kind ist wichtig.

2.) Der Grundkonflikt spielt sich auf der Handlungsebene ab und zeigt sich durch die sich divergierenden Wünsche der Protagonisten. Er spielt sich im Grunde zwischen Sara, Anna und Kate ab. Sara möchte Kate nicht loslassen. Sie will mit allen Mitteln verhindern, dass Kate stirbt und vollzieht eine Güterabwägung indem sie es zulässt, dass Annas Körper medizinisch ausgenutzt wird. Anna will einerseits ihrer Schwester helfen und will andererseits auch als wichtig angesehen, ernst genommen und geliebt werden. Sie steht unter Druck. Kate erkennt, dass ihre Zeit gekommen ist und möchte sterben. Sie möchte losgelassen werden.

3.) Das Thema, beziehungsweise die übergreifende Problemstellung reduziert den Film auf ein Kernproblem und zieht sich wie ein roter Faden durch den Film. Oft wird es durch einen Schlüsselsatz formuliert: „Ich bin ein Designerbaby. Ich wurde in einem Reagenzglas befruchtet als Ersatzteillager.“¹³² Das Kernproblem/das Thema des Films lautet also: Ein Mensch wurde zu einem ganz bestimmten Zweck künstlich erzeugt, nämlich um einem anderen Menschen das Leben zu retten.

¹³¹ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 26, Schlusszene am See

¹³² Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 3., Gespräch zwischen Anna und dem Anwalt Campbell

3.3.3. Werte im Film

Jeder Film versucht, bewusst oder unbewusst, offensichtlich oder indirekt, Wertvorstellungen zu vermitteln (siehe Kap. 2.1). Ob diese auch von den RezipientInnen angenommen beziehungsweise durch deren Denken bestätigt werden, liegt an diesen selbst.

Folgende Werte werden im Film gezeigt oder durch die ProtagonistInnen verkörpert:

1.) Liebe

Mutterliebe, Vaterliebe und Geschwisterliebe werden im Film ausreichend dargestellt. Der Familienzusammenhalt ist stark und von Anfang bis zum Ende des Films spürbar. Auch eine romantische Liebe zwischen zwei kranken Teenagern wird gezeigt.

2.) Der Kampf um das Richtige

Die Meinungen darüber, was das so genannte „Richtige“ ist, gehen zunächst auseinander. Sara gibt bis zum Schluss nicht auf und will für das Leben ihrer Tochter kämpfen. Anna tritt hingegen dafür ein, dass sie über ihren Körper selbst bestimmen kann und kein menschliches Ersatzteillager mehr sein muss. Kate kämpft im Stillen für ein Ende ihres Leids.

3.) Aufopferung

Auch hierfür kann die Figur der Mutter, welche sich gänzlich der Pflege ihres kranken Kindes hingibt, dienen. Sie gibt ihren Job als Anwältin auf und konzentriert ihr Leben völlig auf ihr krankes Kind. Dabei opfert sie jedoch nicht nur ihre gesamte Energie, sondern unbewusst auch das Familienglück der anderen.

4.) Selbstlosigkeit

Kate hat ein schlechtes Gewissen, weil ihre Krankheit ihrer Familie so viele Opfer abverlangt hat. Berührend wirkt ihr Monolog, bei dem sie sich für alle Umstände, die sie den anderen bereitet hat, entschuldigen will.

5.) Hoffnung

Das Ende des Films ist mit Hoffnung durchtränkt. Kate hofft darauf, nach dem Tod ihrem verstorbenen Freund wieder zu begegnen. Auch Anna glaubt fest daran, dass sie ihre Schwester eines Tages wieder sehen wird.

Deutlich wird im Film folgender Wertkonflikt: Die Wertvorstellung „Jedes Leben sollte gerettet werden“ konkurriert mit der Wertvorstellung „Menschliches Leben darf nicht instrumentalisiert werden“, beziehungsweise „jeder Mensch ist Zweck an sich.“

3.4. Ethische und wissenschaftliche Fakten - den Film betreffend

Der Film arbeitet mit medizinischen und juristischen Elementen, welche versteckte und offene ethische Problematiken mit sich bringen. Weiters soll geklärt werden, ob die im Film dargestellte Situation fiktiv ist oder real möglich wäre. Daher ist eine Klarstellung aller Sachfragen für all jene, die den Film zur Bildungsarbeit verwenden wollen, unerlässlich. Die ethischen Fragen, welche der Film direkt und indirekt aufwirft, werden, anhand von ausgewählten Szenen, bearbeitet werden.

3.4.1. Medizinische und rechtliche Hintergrundinformationen

Im folgenden Unterkapitel konzentriere ich mich auf die medizinischen und rechtlichen Fakten den Film betreffend. Über diese sollte die Lehrperson, die den Film in der Bildungsarbeit verwenden möchte, Bescheid wissen. Ethische Fragen werden hier noch nicht angesprochen.

3.4.1.1. *Leukämie und ihre Behandlungsmöglichkeiten*

Als Sara und Brian im 4. Kapitel des Films mit der Diagnose „Leukämie“ konfrontiert werden, sind sie geschockt und wollen es nicht wahrhaben. Diese Reaktion entspricht auch der typischen Verhaltensweise von Eltern in der Realität:

Experten meinen, dass Eltern deren Kind an Leukämie erkrankt ist, geschockt reagieren und die Diagnose erst nicht glauben können. Danach stellen sich Angstgefühle, depressive Zustände und die große Furcht vor dem Verlust des Kindes ein.¹³³

a.) Definition von Leukämie im Allgemeinen

Unter „Leukämie“ versteht man eine Erkrankung des blutbildenden Systems. Die Krankheit bewirkt eine verstärkte Vermehrung von weißen Blutkörperchen (Leukozyten). Leukämie tritt in verschiedenen Formen auf. Betrifft sie die im

¹³³ Nach: Kreß Hartmut, Kaatsch Hans-Jürgen (Hrsg.): Menschenwürde, Medizin und Bioethik – heutige Fragen medizinischer und ökologischer Ethik Bd. 1, LIT Verlag, Münster 2000, S. 81

Knochenmark gebildeten Zellen, nennt man sie „myeloische¹³⁴ Leukämie“. Vermehren sich nur jene Lymphozyten, welche sich in der Milz oder den Lymphknoten gebildet haben, spricht man von einer „lymphatischen Leukämie“. Beide Arten von Leukämie können chronisch oder akut auftreten und führen zu einer Vermehrung der weißen Blutkörperchen von normalerweise 5000 – 7000 im Kubikmillimeter auf 10 000 – 500 000. Trotz ihrer hohen Anzahl sind sie degeneriert und nicht dazu im Stande den Erkrankten gegen Infektionen zu schützen. Deshalb ist es für Kate im Film, auch so gefährlich an irgendwelchen Infektionen zu erkranken und ihre Mutter hat es sich zur Lebensaufgabe gemacht, alles steril und keimfrei zu halten. Außerdem kommt es durch die Störung der Blutbildung zu Anämien der normalen Blutbestandteile, ein Mangel an roten Blutkörperchen, auch „Erythrozyten“ genannt, welche für den Sauerstofftransport zuständig sind, ist die Folge. Weiters ist ein Defizit an blutungsstillenden Blutplättchen, genannt „Thrombozyten“, und an funktionierenden weißen Blutkörperchen, „Leukozyten“, zu konstatieren.¹³⁵

b) Akute Promyelozytenleukämie, im speziellen Fall von Kate

Bei Kate wird eine akute Promyelozytenleukämie diagnostiziert (APL), welche zu den seltenen Formen der Leukämie gehört. Die unterschiedlichen Therapieformen basieren zunächst alle auf einer Chemotherapie, welche eine Remission des Blutbildes anzielt. Eine weitere Behandlungsmöglichkeit stellt eine passende Rückenmarksspende dar.¹³⁶ Da für Kate kein geeigneter Spender zu finden ist, kommt diese Option für sie nicht in Frage. Eine neuere Variante zur Behandlung von APL ist die Knochenmarksbeziehungsweise die Stammzellentransplantation.¹³⁷

¹³⁴ Myelos (latein.) bedeutet Knochenmark; Vgl.: Duden, Das große Fremdwörterbuch, Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter, 3. Aufl. Dudenverlag Mannheim-Leipzig-Zürich-Wien 2003, S.908

¹³⁵ Nach: Pollak Kurt (Dr.med.): Der Hausarzt. Ein Gesundheitsratgeber für die ganze Familie, Orbis Verlag, München 1991, S. 239 – 240; Weiter siehe: Lukas H. (Dr. med.), u.a.: Das große Reader's Digest Gesundheitsbuch. Ein umfassendes Nachschlagewerk für gesunde und kranke Tage, Verlag Das Beste GmbH, Stuttgart – Zürich – Wien, S. 361

¹³⁶ Nach: Horak Friedrich, Böck Andreas, Pollak Arnold: Säugling, Kindheit und Jugend, Univ. Klinik für Kinder- und Jugendheilkunde, Medizinische Universität Wien, MCW Block 16, 3. Auflage, Facultas Verlag, Wien 2008, S. 219 – 220

¹³⁷ Nach: Schäffler Arne, Menche Nicole, Balzen Ulrike, Kommerell Tilman: Pflege Heute. Lehrbuch und Atlas für Pflegeberufe, Urban & Fischer, München 2000, S. 820 - 821

„In der Krebsforschung besteht die Hoffnung, menschliche embryonale¹³⁸ Stammzellen zur Regeneration des durch die Krebstherapie zerstörten Zellgewebes einsetzen zu können.“¹³⁹

Bisher wurden dafür nur Stammzellen aus dem Knochenmark benutzt. Autologe, das heißt körpereigene Spenden kommen dabei nur in Frage, wenn das Restgewebe nicht vom Tumor befallen ist. Fremdspenden, die gewebeverträglich sind, sind nur unter großen Schwierigkeiten zu beschaffen. Daher verspricht man sich nun von Embryonalen Stammzellen (ES) die gesamte Wiederherstellung des Immunsystems und die Umgehung der Knochenmarkstransplantation.¹⁴⁰

c.) Stammzellenforschung zur Behandlung von Leukämie

Stammzellen finden sich während der Embryonal- und Fetalentwicklung, weshalb sie bei der Embryonenforschung entnommen werden, wodurch es jedoch zur Zerstörung der Embryonen kommt. So genannte „adulte Stammzellen“ finden sich im erwachsenen Organismus und in bestimmten Tumoren. Embryonale Stammzellen (ES) können aber auch aus der Nabelschnur gewonnen werden.¹⁴¹ Im Film sagt der Arzt zu den Eltern: „[...] Aber Blut aus der Nabelschnur kann bei LeukämiepatientInnen äußerst wirkungsvoll sein. Es ist wie ein Wunder.“¹⁴²

Bei der Gewinnung von embryonalen Stammzellen muss also, ethisch gesehen, zwischen der Zerstörung von Embryonen und der harmloseren Gewinnung dieser aus der Nabelschnur unterschieden werden.

Zurzeit gibt es auch die Möglichkeit embryonale Stammzellen aus der Nabelschnur prophylaktisch für zukünftige Erkrankungen zu konservieren. „Die Möglichkeit der

¹³⁸ Bei „embryonalen Stammzellen“ muss man zwischen jenen, die aus der Nabelschnur eines Neugeborenen gewonnen werden und solchen, die aus einem Embryo entnommen werden, was die Zerstörung desselben zur Folge hätte, differenzieren. Näheres, siehe c.)

¹³⁹ Berger Martin: Embryonenschutz und Klonen beim Menschen. Neuartige Therapiekonzepte zwischen Ethik und Recht: Ansätze zur Entwicklung eines neuen Regelungsmodells, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 2007, S. 35

¹⁴⁰ Nach: Ebd. S. 35

¹⁴¹ Nach: Ebd. S. 19 – 20

¹⁴² Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Der Arzt rät den Eltern zur Erzeugung eines Kindes mit ähnlichem genetischen Code wie die erkrankte Kate.

Isolierung dieser wandlungsfähigen Zellen eröffnet für die regenerative wie auch reproduktive Medizin weitreichende Perspektiven.¹⁴³

Bezüglich Stammzellenforschung sollte man wissen, dass ein lebensfähiger Organismus aus zahlreiche Zellen besteht, welche sich durch Arbeitsteilung auszeichnen. Zu Beginn der Entwicklung eines mehrzelligen Organismus, steht jedoch nur eine Ur-Zelle, welche sich durch Zellteilungen und biochemische Prozesse bis zur Lebensfähigkeit weiterentwickelt. Die Differenzierung der einzelnen Zellen zu bestimmten Zelltypen findet schon sehr früh, meist während der Embryogenese, statt. Wenn sich eine Zelle zu einem bestimmten Gewebetyp hin differenziert, ist diese Festlegung meist irreversibel und inkludiert eine weitere Differenzierungsfähigkeit der Zelle. Der Vorteil von Stammzellen ist also, dass sie noch nicht ausdifferenziert sind und dass bei ihrer Teilung wiederum eine undifferenzierte und eine zur Differenzierung fähige Zelle entstehen können. Da sich Stammzellen in einem so frühen Entwicklungsstadium befinden, können aus ihnen zu bestimmten Zwecken geeignete Zellen aufgebaut werden.

d.) Mögliche Anwendung des therapeutischen Klonens im Bereich der Krebstherapie

Im Beispielfilm, „Beim Leben meiner Schwester“, wird den Eltern der an Leukämie erkrankten Kate ganz richtig erklärt, dass ihr eine Knochenmarksspende weiterhelfen könnte. Heterologe Spenden sind nur unter großen Schwierigkeiten zu bekommen und es besteht bei ihnen die Gefahr einer Abstoßungsreaktion. Autologe Spenden kommen aber nur bei Tumorfreiheit des Restgewebes in Frage. Nun erliegt die Krebsforschung der Hoffnung, durch menschliche Embryonale Stammzellen (ES) eine Regeneration des durch die Krebstherapie zerstörten Zellgewebes zu erwirken. Zurzeit werden dafür Stammzellen aus dem Knochenmark verwendet. Aber weil es eben nicht leicht ist geeignete Zellen zu bekommen, verspricht man sich von dem Einsatz der ES-Zellen eine völlige Wiederherstellung des Immunsystems. Durch die Gewinnung von ES-Zellen, mit Hilfe der Technik des „therapeutischen Klonens“, könnten somit die mit Immununverträglichkeiten verbundenen Schwierigkeiten, wie Abstoßungsreaktionen sowie die bisher nötige Knochenmarkstransplantation umgangen werden.¹⁴⁴

¹⁴³ Berger Martin 2007, S. 20

¹⁴⁴ Nach: Berger Martin 2007, S. 35

3.4.1.2. Präimplantationsdiagnostik als Voraussetzung

Das Wort „Präimplantationsdiagnostik“ (PID) taucht im Film nur einmal kurz auf und wird nicht weiter erklärt. Allerdings ist die moralische Problematik, die sich aus der Präimplantationsdiagnostik ergibt, stets im Hintergrund präsent. Von Präimplantationsdiagnostik ist im Film dann die Rede, als der Arzt dem Ehepaar Fitzgerald den Vorschlag unterbreitet, sie könnten ein Kind medizinisch erzeugen, welches zur Heilung Kates beitragen könnte. Auf die Frage Saras, wie es möglich wäre, dass das erzeugte Kind ein genetisch kompatibler Spender für Kate wäre, sagte der Arzt: „Das könnten wir sicherstellen. Mit Präimplantationsdiagnostik gäbe es eine hundertprozentige Übereinstimmung.“¹⁴⁵ An dieser Stelle muss man dazu sagen, dass der Film hier ein wenig von der Realität abweicht. Es ist, nach heutigem Stand der Medizin, nicht möglich einen Menschen mit hundertprozentig gleichem genetischem Code zu erzeugen. Man kann jedoch durch die Methode der Präimplantationsdiagnostik einen Embryo mit ähnlichem genetischem Code auswählen.

Es gilt zu unterscheiden zwischen der üblichen, häufiger angewendeten Pränataldiagnostik und der selteneren Präimplantationsdiagnostik:

„Unter Pränataldiagnostik versteht man ganz grundsätzlich, dass zwischen der Implantation des Embryos in der Plazenta und der Geburt diagnostische Verfahren angewandt werden zur Erkennung von körperlichen Missbildungen, Abweichungen in der Chromosomenzahl und Gendefekten des Fetus.“¹⁴⁶

Weiters unterscheidet man bei der Pränataldiagnostik zwischen „invasiven Methoden“, welche innerhalb des Mutterleibs angewendet werden, und „nicht-invasiven Methoden“, die außerhalb des Mutterleibs stattfinden.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“ New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Der Arzt rät den Eltern zur Erzeugung eines Kindes mit gleichem genetischen Code wie die erkrankte Kate.

¹⁴⁶ Flöel Agnes, Hartmann Bernd, Neuhaus Eva M., Stosch Klaus, Thole Christoph, Wagner Martin: Designer – Baby. Diagnostik am ungeborenen Leben, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, München, Wien, Zürich 2009, S. 11

¹⁴⁷ Nicht – invasive Methoden stellen zum Beispiel Blutentnahmen, wie der Triple Test, bei welchem Hormone aus dem Blut der Mutter ausgewertet werden, dar. Aber auch Ultraschall-Feindiagnostik gehört zu den nicht-invasiven Methoden der PND (Pränataldiagnostik). Natürlich erzielt man mit der invasiven Pränataldiagnostik genauere Ergebnisse und es lassen sich dadurch genetische Tests ermöglichen. Man benutzt Zellen, die mit dem Fetus identisch sind, da sie direkt aus dem Bauchraum der Mutter entnommen werden. Am häufigsten ist hierbei die Methode der „Amniozentese“, besser als „Fruchtwasseruntersuchung“ bekannt, bei welcher zwischen der 14 und 17 Schwangerschaftswoche durch

Die Präimplantationsdiagnostik dient eigentlich einer erweiterten genetischen Diagnose und Auswahl eines Embryos unter mehreren gezeugten. Kurz gesagt:

„Einem In-vitro erzeugten Embryo werden im Vier- bis Achtzellenstadium ein bis zwei [möglicherweise noch] totipotente Zellen¹⁴⁸ entnommen und in einer Zellkultur entwickelt, bis eine genügende Zahl von Zellen für die genetische Untersuchung zur Verfügung steht.“¹⁴⁹

Das Ergebnis dieser Untersuchung bildet die Basis für den Entschluss, den Embryo in die Gebärmutter einzupflanzen oder zu verwerfen. Einige Frauen nehmen die Präimplantationsdiagnostik in Anspruch, wenn bei ihnen die Gefahr eines erbbedingt kranken Kindes mit Gendefekten vorliegt. So spricht man bei der PID (Abkürzung für „Präimplantationsdiagnostik“) im Allgemeinen auch von „Prävention durch genetische Selektion“.¹⁵⁰ Mit „Prävention“ ist die Verhinderung der Geburt eines Kindes mit erblich bedingtem Gendefekt gemeint.¹⁵¹

Im Folgenden soll versucht werden die PID genauer zu erklären: Für die PID müssen unbefruchtete Eizellen einer Frau gewonnen werden. Normalerweise reift im weiblichen Zyklus nur jeweils eine Eizelle heran. Da man für die spätere Selektion jedoch viele Eizellen braucht (um eben aus der Vielzahl eine passende Eizelle zu selektieren), muss sich die Frau einer Hormonbehandlung unterziehen. Außerdem hat die In-vitro-Fertilisation eine geringe Erfolgsrate (13,6 Prozent)¹⁵², was auch für die Notwendigkeit der Gewinnung mehrerer Eizellen spricht:

die Bauchdecke der Mutter Fruchtwasser punktiert wird. Eine andere Methode mit dem gleichen Effekt nennt sich „Chorionzottenbiopsie“ und wird zwischen der 8 und 12 Schwangerschaftswoche angewendet. Hierbei wird ein dünner Schlauch vaginal eingeführt um Gewebeproben aus der Plazenta zu entnehmen. Die Gefahr einer Fehlgeburt, oder einer Missbildung des Embryos ist hier höher, jedoch liegt das Ergebnis der Untersuchung sehr rasch vor und man kann, wenn dieses „negativ“ ausfällt, mithilfe einer Curritage das Kind abtreiben. Das Risiko eine Fehlgeburt zu erleiden ist bei der Amniozentese geringer als bei der „Chorionzottenbiopsie“, jedoch können bei der Amniozentese weniger Zellen gewonnen werden; Nach: Flöel Agnes 2009, S. 11 - 13

¹⁴⁸ Unter „Totipotentialität“ versteht man die totale Undifferenziertheit einer Zelle. An einer späteren Stelle wird näher darauf eingegangen werden.

¹⁴⁹ Pöltner Günther: Grundkurs Medizin – Ethik, Facultas Verlag, Wien 2002, S. 151

¹⁵⁰ Nach: Ebd. S. 151

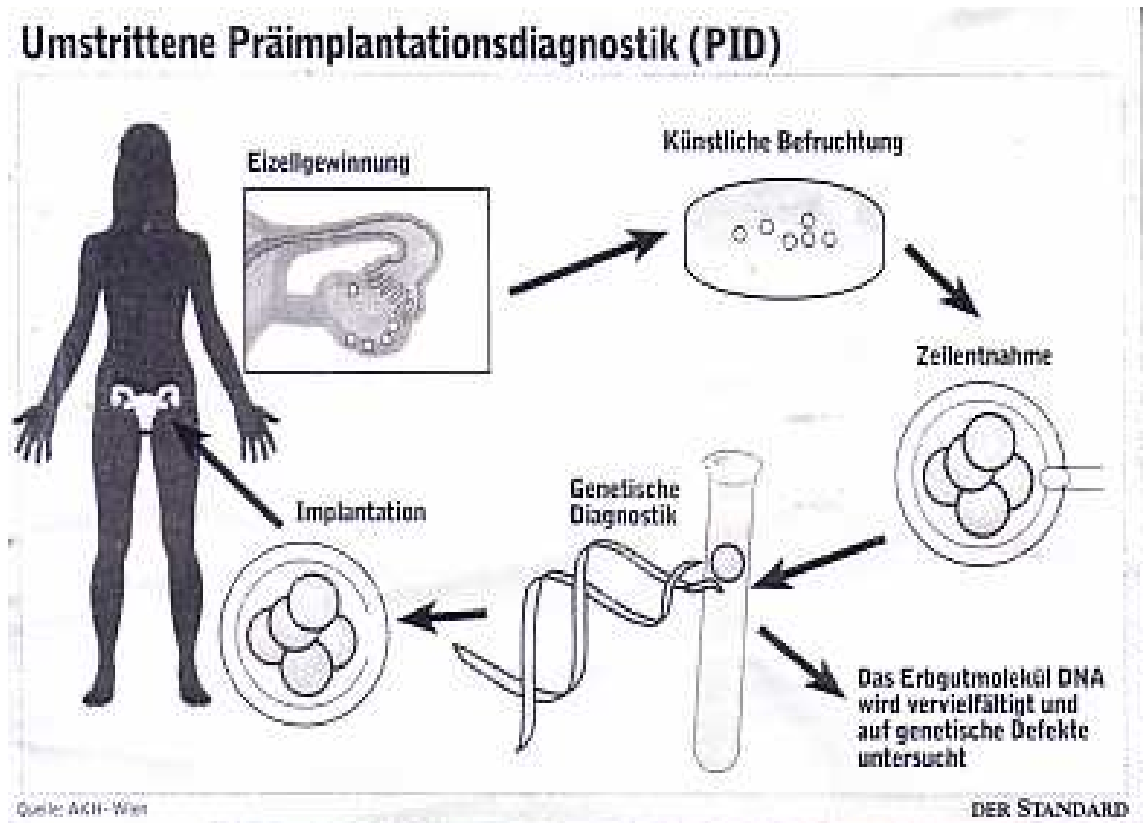
¹⁵¹ Die ethische Problematik, die sich daraus ergibt, wird im Kapitel 3.4.2. thematisiert werden.

¹⁵² Nach: Flöel Agnes 2009, S. 14 - 15

„Die reifen Eizellen werden mit einer Hohlnadel unter Ultraschallkontrolle entnommen und können anschließend im Labor mit dem Spermium des zukünftigen Vaters befruchtet werden.“¹⁵³

Graphik 1 veranschaulicht die Methode der PID¹⁵⁴:

Graphik 1: Präimplantationsdiagnostik



Die Befruchtung findet „im Glas“, fachlich gesprochen „In-vitro“, statt:

„Unter IVF (In-vitro-Fertilisation) versteht man zunächst ein medizinisch-technisches Verfahren, bei dem die Eizelle der Frau mit dem Samen des Mannes in der Retorte, also außerhalb des Mutterleibes zusammengebracht wird.“¹⁵⁵

¹⁵³ Ebd. S. 14

¹⁵⁴ Bildquelle: Feiertag Andreas: Neue Stufe der Selektion erreicht. Ein Designerbaby als Knochenmarkspender für den Bruder: Erstmals ist in Europa ein Embryo nach seinen genetischen Eigenschaften ausgewählt worden. Die Debatte über die Grenzen der Wissenschaft ist neu eröffnet; In: Der Standard, Thema, Mittwoch, 07. 06. 2006, S. 2

¹⁵⁵ Laun Andreas: Aktuelle Probleme der Moralthologie, Herder & Co, Wien 1991, S. 119

Das erste „Retortenbaby“ wurde am 25. Juli 1978 in Oldham, England, geboren, „Luise Brown“ genannt und ging in die Geschichte ein. Die gesellschaftlichen Reaktionen auf diese neue medizintechnische Methode reichten von Schock bis hin zu Faszination. Heute wird das Verfahren gesellschaftlich kaum mehr debattiert oder in Frage gestellt, da der Wunsch nach Kindern im Allgemeinen auf Verständnis trifft.¹⁵⁶

Die IVF diene ursprünglich dazu den Kinderwunsch „unfruchtbarer“ Paare zu stillen. Der Experte Dietmar Mieth kritisiert:

„Die IVF wirft bereits erhebliche und komplexe Probleme in ihrer Anwendung als Sterilitätstherapie auf. Dabei ist Sterilität ein relativer Begriff: einerseits genügt für die Diagnose ‚Unfruchtbarkeit‘ bereits ein Jahr erfolgloser Bemühungen um eine Schwangerschaft, andererseits wird auch die sogenannte Subfertilität darunter subsumiert. Diese Probleme verschärfen sich noch einmal, wenn die IVF vorgenommen wird, um eine genetische Kontrolle durchführen zu können. Damit wird die IVF außerhalb des Anwendungsgebietes eingesetzt, das zu ihrer Entwicklung und Legitimation leitend war.“¹⁵⁷

Wenn es also zur Befruchtung in der Retorte gekommen ist, dann befinden sich die Embryonen am dritten Tag nach der Befruchtung im Sechs- bis Zehnzellenstadium. Nun werden ein bis zwei Zellen entnommen, die vermutlich noch totipotent sind, und werden auf das gesuchte genetische Merkmal hin untersucht. Unter „Totipotentialität“ versteht man:

„[...] die Fähigkeit einer Zelle oder eines Zellverbandes sich in jede Körperzelle zu differenzieren und einen vollständigen Organismus zu entwickeln.“¹⁵⁸

Wie viele der Embryonalen Stammzellen noch totipotent sind, hängt von ihrem Entwicklungsstadium ab. Es ist noch nicht sicher, bis zu welchem Entwicklungsstadium die Totipotenz anhält (bis zum Vierzellstadium sind sie sicher totipotent, während im Achtzellstadium nur noch manche Zellen diese Eigenschaft aufweisen).¹⁵⁹ Die Embryonen mit dem passenden genetischen Erbgut werden, in der Hoffnung auf Erfolg,

¹⁵⁶ Nach: Ebd. S. 119

¹⁵⁷ Mieth Dietmar: Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Biotechnik, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2002, S. 165

¹⁵⁸ Berger Martin 2007, S. 220 u. S. 20

¹⁵⁹ Nach: Ebd. S. 22; Vgl.: Mieth Dietmar 2002, S. 164

in die Gebärmutter eingepflanzt. Alle anderen werden, je nach Rechtssituation des jeweiligen Landes, eingefroren, zur Spende freigegeben, oder vernichtet.

Auf die ethischen Pro- und Contra Argumente, die eine PID mit sich bringt, wird in einem späteren Kapitel eingegangen werden. Medizinisch gesehen, liegt in der PID insofern ein Vorteil, dass durch diese Selektion die Frühgeburten-, Fehlgeburten- und Abortrate gesenkt wird. Eltern mit einem erhöhten Risiko für eine Erbkrankheit, bleiben somit Abtreibungen in einem späteren Schwangerschaftsstadium erspart.¹⁶⁰ Medizinische Risiken sind, nach der Expertin Agnes Flöel¹⁶¹, folgende:

- Schon die Eizellengewinnung stellt eine Belastung für die Frau dar. Drei bis fünf Prozent der Frauen zeigen nach der Hormonbehandlung ein Hyperstimulationssyndrom. Dieses führt im Extremfall zu lebensbedrohlichen Überreaktionen auf Hormone und zum Anschwellen der Eierstöcke auf Organgröße.
- Eine Eizellenpunktion ist generell mit Risiken wie vaginalen Blutungen und Darmverletzungen verbunden.
- Die Chance auf eine erfolgreiche IVF liegt nur bei 13, 6 Prozent.
- Die Chance, dass eine ICSI („Intra cytoplasmatic sperm injection“), bei der Samenzellen einzeln mit einer feinen Glaspipette in Eizellen geschleust werden, erfolgreich ist, liegt bei geringen 15, 1 Prozent.
- Durch die IVF kommt es zu einer hohen Rate an Mehrlingsgeburten (23, 1 % Zwillinge; 3,3 % Drillinge), was zu vermehrten Schwangerschaftskomplikationen und Frühgeburten führen kann. Das könnte wiederum gesundheitsschädigende Folgen für die Neugeborenen mit sich ziehen.

Die „European Society of Human Reproduction and Embryology“, kurz ESHRE, veröffentlichte eine Erhebung der Erfahrungen von 26 Diagnose – Zentren. Ihrzufolge wurde die PID bei 116 Föten durch eine Fruchtwasseruntersuchung während der Schwangerschaft überprüft.

„Dabei stellten sich vier Fehldiagnosen heraus. Zwei Schwangerschaften wurden abgebrochen, zwei Kinder wurden mit einer `genetischen Schädigung` geboren.“¹⁶²

Folglich empfiehlt die ESHRE immer, nach einer PID zur Kontrolle eine PND.¹⁶³

Laut einer aktuellen Studie der ESHRE liegt die Geburtenrate pro übertragenem Embryo bei Eltern mit erblicher Vorbelastung bei 26 Prozent.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Nach: Flöel Agnes 2009, S. 19

¹⁶¹ Nach: Ebd. S. 14 - 15

¹⁶² Ebd. S. 15

¹⁶³ Nach: Ebd. S. 14 - 15

3.4.1.3. Anna - eine „genetische Kopie“ – Faktum oder Fiktion?

Wenn von einer „genetischen Kopie“ gesprochen wird, denkt man automatisch an „Klonen“. Aber im Film ist nie von Klonen die Rede und auch in der Realität ist dies in keinem Land erlaubt. Noch ist kein offizielles Forschungsergebnis zum reproduktiven Klonen eines Menschen bekannt.

Unbestritten ist jedenfalls, dass bereits Schlagzeilen um die Welt gegangen sind, nachdem Kinder mit Hilfe von PID erzeugt wurden, welche zur Heilung eines Geschwisterkindes beigetragen haben. Durch die PID kann nämlich an Embryonen eine so genannte „Positive Selektion“ durchgeführt werden. Das heißt, dass all jene Embryonen ausgewählt werden, welche genetisch am besten zu dem zu heilenden Kind passen. Diese werden dann in den Mutterleib eingepflanzt, in der Hoffnung, dass sich mindestens einer davon weiterentwickelt. Alle übrigen Embryonen werden, obwohl sie gesund wären, meist verworfen. Das daraus entstehende Kind, in unserem Fall „Anna“, ist also keine exakte genetische Kopie des kranken Kindes, sondern einfach ein genetisch ähnliches Geschwisterkind. Auch der Experte Eberhard Schockenhoff meint zum fremdnützigen therapeutischen Einsatz der PID:

„In diesem Fall sollen mit Hilfe der PID unter den ebenfalls in einer Überzahl erzeugten Embryonen diejenigen ermittelt werden, die aufgrund spezifischer Verträglichkeitskriterien im Rahmen der Therapie eines bereits geborenen, lebensbedrohlich erkrankten Geschwisterkindes als Zell- und Gewebespende in Frage kommen (‘Rettungskinder’). In den bisher bekannt gewordenen Fällen handelt es sich um eine Knochenmarksspende zur Behandlung einer seltenen, besonders gefährlichen Form der Leukämie, die ohne diesen experimentellen Therapieversuch mit Hilfe der PID nicht heilbar gewesen wäre.“¹⁶⁵

Fakt ist also, dass der Film ethische Problematiken der heutigen Zeit anspricht. Neben dem speziellen Fall, dass Kinder durch PID künstlich erzeugt werden, die zur Heilung eines Geschwisterkindes beitragen sollen, wird von zahlreichen Forschern folgendes erwartet:

¹⁶⁴ Nach: Kronthaler Martina: Streit um die PID. Zulassung wäre ein hohes Risiko für die Gesellschaft, Gastkommentar In: Tageszeitung Die Presse, 21.07.2011, S. 27

¹⁶⁵ Schockenhoff Eberhard: Ethik des Lebens. Grundlagen und neue Herausforderungen, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2009, S. 371

„Humane Stammzellen werden in Zukunft einen vollkommen neuen therapeutischen Ansatz zur Behandlung gegenwärtiger noch schwer oder gar nicht therapierbarer Krankheiten liefern.“¹⁶⁶

3.4.1.4. Mediale Sensationen - „Designerbabies als Lebensretter“ und ihre theologische Bewertung

Im folgenden Unterkapitel werden einige Zeitungsberichte über so genannte „Designerbabies“¹⁶⁷ thematisiert. Somit wird klargestellt, dass der medizinische Fall des Beispielfilms Ähnlichkeiten mit der Realität aufweist: Es wurden bereits mithilfe von PID einige Kinder zur Heilung von Geschwisterkindern erzeugt.

Anschließend erwähne ich auch die Position der katholischen Kirche zu dieser Thematik.

In den meisten populären Medien werden Designerbabies als Sensationen präsentiert, wobei die ethisch schwierige Problematik nur verkürzt dargestellt wird. Im Grunde lässt sich auf beiden Seiten der Debatte eine polemische Ausdrucksweise finden. Allein im Begriff „Designerbaby“ schwingt bereits eine emotionale Wertung mit. Dennoch werde ich, aufgrund der häufigen Verwendung in der Fachliteratur und in den Medien, in meinen Ausführungen ebenfalls von diesem Wort Gebrauch machen.

In einigen Zeitungen, oder Online Journalen, wurde jeder der europäischen Fälle als „erstes Designerbaby“ angepriesen.¹⁶⁸ So wurde schon in der Schweiz, in Spanien und in Frankreich ein „erstes Designerbaby“ geboren, was jeweils zu großer Aufregung und breiten Diskussionen führte. Das wirklich „erste Designerbaby“ wurde im Jahr 2000 in Minneapolis (USA) geboren und seitdem gab es mehrere solche Fälle in den USA, in Großbritannien, in Belgien und in anderen europäischen Ländern. Laut der Tageszeitung Standard wurde das erste Designerbaby, Adam Nash, In-vitro gezeugt und unter mehreren Embryonen mittels Präimplantationsdiagnostik ausgewählt, um

¹⁶⁶ Flöel Agnes 2009, S. 43

¹⁶⁷ Mit „Designerbabies“ werden „auf Bestellung genetisch angepasste Babies“ betitelt. Damit sind Kinder gemeint, die direkt nach den Vorlieben der Eltern gestaltet werden, In: Flöel Agnes 2009, S. 11; Vgl.: Soanes C., Stevenson A.: Oxford Dictionary of English, Oxford University Press, Oxford, UK, 2005

¹⁶⁸ Müller Ute: „Designerbaby rettet siebenjährigen Spanier, in Welt Online 15.03.2009, URL: <http://www.welt.de/gesundheit/article3382076/Designerbaby-rettet-siebenjaehrigen-Spanier.html> (Stand: 15.11.2011)

seiner kranken Schwester Molly Knochenmark zu spenden: „Die zu diesem Zeitpunkt sechsjährige Molly litt an einer erblichen – und tödlichen Form von Anämie.“¹⁶⁹

Was Europa anbelangt, entschied sich ein Schweizer Ehepaar 2006 erstmals für diesen Eingriff in Belgien, da in der Schweiz die PID verboten ist. Ihr Sohn Noah litt an einem schweren, genetisch bedingten Immundefekt, der primär bei Buben zur Krankheit wird. Nur eine Stammzellentherapie, also transplantierte Zellen aus dem Knochenmark eines geeigneten Spenders, versprach Heilung. Genau wie in unserem Film, ist das auch „eine bewährte Therapie, die etwa Leukämie heilen kann.“¹⁷⁰ Da kein geeigneter Spender gefunden werden konnte, entschied sich die Familie für eine unkonventionelle Methode. Durch IVF wurden mehrere Eizellen der Mutter mit dem Samen des Vaters befruchtet:

„Mit der PID wurden dann jene Embryonen ausgewählt, die erstens keinen Gendefekt hatten und zweitens auch in allen anderen notwendigen genetischen Merkmalen mit Noah übereinstimmten.“¹⁷¹

Markus Hengstschläger, ein Genetiker der medizinischen Universität Wien, sagte dazu:

„Erstmals in Europa wurden mit der PID nicht jene Embryonen ausselektiert, die defekt sind und deshalb niemals zu einer Schwangerschaft führen würden. Sondern es wurden von lebensfähigen und gesunden Embryonen die selektiert, die genetisch kompatibel waren.“¹⁷²

So wurde „Elodie“ zum ersten europäischen Designerbaby.

Im südspanischen Sevilla sorgten medizinische Forscher im März 2009 für Schlagzeilen. Andrés Mariscal wurde dank seines künstlich erzeugten Bruders Javier von der erblichen Blutkrankheit „Thalassaemia major“ geheilt. Diese Sensationsnachricht ging um die Welt und ebenso in die Medizingeschichte ein:

¹⁶⁹ Feiertag Andreas 2006, S. 2

¹⁷⁰ Nach: Ebd. S. 2

¹⁷¹ Ebd. S. 2

¹⁷² Ebd. S. 2

„Javier wurde künstlich gezeugt und von den Ärzten gezielt unter denjenigen Embryonen ausgewählt, die die Erbkrankheit nicht aufwiesen und genetisch am besten zu Andrés passten.“¹⁷³

In Frankreich kam es, im Jänner 2011, im Pariser Vorort Clamart zur Geburt des ersten französischen Designerbabys. Der kleine Bub wurde „Umut Talha“ genannt, was „Hoffnung“ bedeutet und konnte seine ältere Schwester durch Stammzellen aus seiner Nabelschnur von der genetisch bedingten Blutkrankheit „Beta – Thalassämie“ heilen.¹⁷⁴ Die Familie hatte vor ihm zwei Kinder bekommen, die beide die Blutkrankheit haben einen fünfjährigen Sohn und eine dreijährige Tochter. Um Umut Talha zu erzeugen, wurden durch den gleichermaßen bejubelten wie umstrittenen Stargynäkologen René Frydman siebenundzwanzig Embryonen erzeugt. Nur einer davon hatte die richtige „Kombination“ und wurde in den Mutterleib eingepflanzt.¹⁷⁵ Aber was mit den übrigen sechsundzwanzig Embryonen geschah, die genetisch nicht so gut zu Umuts Schwester passten und dennoch „gesund“ waren, wird nicht erwähnt. Es ist zu vermuten, dass sie, genau wie die von der Erbkrankheit betroffenen Embryonen „entsorgt“ wurden.

Ethisch problematisch ist, dass zum einen die Würde des menschlichen Individuums angegriffen wird, indem es zu einem ganz bestimmten Zweck erzeugt wird.¹⁷⁶ Seine Existenz ist also instrumentalisiert. Zum anderen werden zahlreiche Embryonen diesem Zweck geopfert. Aus diesen Gründen war und ist die katholische Kirche gegen diesen Eingriff, wurde dafür jedoch medial als „konservativ und rückständig“ abgestempelt und selbst kritisiert. Sogar in der konservativen Tageszeitung „El Mundo“ wurde in einem Leitartikel geschrieben:

„Es ist unverständlich warum sich die Kirche im 21. Jahrhundert noch immer vehement gegen den wissenschaftlichen Fortschritt stemmt. [...] Weder die Ärzte noch die Familie

¹⁷³ Müller Ute: „Designerbaby rettet siebenjährigen Spanier, in Welt Online 15.03.2009, URL: <http://www.welt.de/gesundheit/article3382076/Designerbaby-rettet-siebenjaehrigen-Spanier.html> (Stand: 15.11.2011)

¹⁷⁴ Stephan Silvie: PID in der Kritik. Frankreich streitet über „Designer-Baby“, URL: http://www.rp-online.de/politik/ausland/Frankreich-streitet-ueber-Designer-Baby_aid_969833.html (Stand: 03.11.2011)

¹⁷⁵ Nach: Ebd.

¹⁷⁶ Nach: Mieth Dietmar 2002, S. 170 f.

können nachvollziehen, warum die Präimplantationsdiagnostik umstritten und in einigen Ländern, darunter auch Deutschland, verboten ist.¹⁷⁷

Die katholischen Bischöfe kritisierten in einer Konferenz zur Stammzellenforschung im Oktober 2008: „Die Geburt eines Menschen geht einher mit der Zerstörung von anderen Lebewesen, seinen Geschwistern, denen man ihr Recht auf Leben verweigert.“¹⁷⁸ In der christlichen Theologie wird diese Dilemmasituation auf dem Hintergrund der Schöpfungstheologie betrachtet. Gott schuf demnach die Menschen ohne Vorbedingungen als Mitliebende mit freiem Willen. Die Liebe Gottes ist ein Geschenk, das sich der Mensch nicht verdienen muss, sondern welches ihm von Anfang an, allein aufgrund seines „Mensch seins“, zukommt.¹⁷⁹ So ist jedes Leben Gabe Gottes und muss daher geschützt werden. Von katholischer und evangelischer Seite her wird betont, dass die Achtung vor der Würde und Individualität des Menschen oberste Priorität haben sollte. Menschliches Leben darf nicht nach fremden, planenden Zwecken hergestellt werden. Dass sich eine Person anmaßt, die Existenz einer anderen Person selektiv zu bestimmen, widerspricht der Menschenwürde und der grundlegenden Gleichheit aller Menschen.¹⁸⁰ Auch die beiden anderen großen monotheistischen Religionen, das Judentum und der Islam, vertreten ebenfalls das Prinzip der Menschenwürde.¹⁸¹

Die katholische Kirche plädiert für den Beginn der Menschenwürde ab der Befruchtung der Eizelle. Der Experte Dietmar Mieth meint dazu:

„Viele gehen davon aus, dass bereits mit der befruchteten Eizelle menschliches Leben vorliegt, das von diesem Zeitpunkt an unantastbar und schützenswert sei. Das Leben ist schützenswert, weil es sich um ein neues menschliches Lebewesen handelt, das sich

¹⁷⁷ Müller Ute: „Designerbaby rettet siebenjährigen Spanier, in Welt Online 15.03.2009, URL: <http://www.welt.de/gesundheit/article3382076/Designerbaby-rettet-siebenjaehrigen-Spanier.html> (Stand: 15.11.2011)

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Nach: Stosch Klaus: Menschenwürde von Beginn an? Philosophische und theologische Erkundungen; In: Flöel Agnes 2009, S. 53

¹⁸⁰ Offizielle Äußerungen der Kirchen zu den hier thematisierten Konfliktfragen: Instruktion „Dignitas Personae“ – Über einige Fragen der Bioethik“ von 2008, In: URL: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20081208_dignitas-personae_ge.html (Stand: 05.06.2011) von römisch-katholischer Seite und der gemeinsamen Erklärung der EKD, der deutschen Bischofskonferenz und der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen „Gott ist ein Freund des Lebens“ von 1989 URL: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/gottist/freundeslebens.html> (Stand: 07.06.2011)

eigenständig entwickeln kann. Diese Position, die hauptsächlich von der katholischen Kirche vertreten wird, achtet das neue Leben vom Augenblick der Empfängnis an als Person und plädiert für die Zuerkennung aller Rechte einer Person, insbesondere für das Recht auf Leben.¹⁸²

Der kleine Spanier Andrés Mariscal soll dank der Stammzellen des Nabelschnurbluts seines Bruders geheilt worden sein und muss sich nun nicht mehr alle 14 Tage einer quälenden Bluttransfusion unterziehen. „Andrés hat jetzt ein neues Leben vor sich“, sagt der Arzt Alvaro Urbano, welcher einer der behandelnden Mediziner in diesem Fall war.¹⁸³

3.4.1.5. Juristische Situation in Österreich, in Europa und in den USA

Zwischen Wissenschaft und Recht besteht ein ambivalentes Verhältnis. Einerseits fürchtet sich die Wissenschaft vor Einschränkungen durch das Recht, andererseits sucht die Wissenschaft Schutz im Recht. Das Recht soll im Allgemeinen dazu dienen, sinnvolle Forschung zu unterstützen und unberechtigte Eingriffe dort abzuwehren, wo Wissenschaftler verantwortungslos handeln. Die rasante Entwicklung der biomedizinischen Möglichkeiten machen immer wieder neue ethische Prüfungen und juristische Regelungen notwendig. Es gilt einerseits, die Freiheit der Forschung und andererseits die Wahrung der Menschenwürde zu gewährleisten. Dabei ist es schwer für das Recht es allen Recht zu machen.¹⁸⁴ Jedenfalls gibt es in der EU, wie in vielen anderen politischen Fragen, keine Einigkeit bezüglich der moralischen Legitimität der Forschung an oder des Status von humanen Embryonen. Die PID ist in der Schweiz und in Irland verboten. In Österreich und in Deutschland ist sie eingeschränkt erlaubt. „In allen anderen EU-Staaten ist die genetische Diagnose von künstlich gezeugten Embryonen vor ihrer Einpflanzung in die Gebärmutter erlaubt.“¹⁸⁵ Forschungsprojekte

¹⁸¹ Nach: Stosch Klaus: Menschenwürde von Beginn an? Philosophische und theologische Erkundungen; In: Flöel Agnes 2009, S. 53

¹⁸² Mieth Dietmar 2002, S. 170

¹⁸³ Müller Ute: „Designerbaby rettet siebenjährigen Spanier, in Welt Online 15.03.2009, URL: <http://www.welt.de/gesundheit/article3382076/Designerbaby-rettet-siebenjaehrigen-Spanier.html> (Stand: 15.11.2011)

¹⁸⁴ Nach: Taupitz Jochen: Embryonenforschung zwischen wissenschaftlicher Freiheit und rechtlicher Verantwortung, S. 17; in: Kreß Hartmut, Kurt Racké: Medizin an den Grenzen des Lebens. Lebensbeginn und Lebensende in der bioethischen Kontroverse, LIT. Verlag Münster 2002

¹⁸⁵ Feiertag Andreas: Neue Stufe der Selektion erreicht. Ein Designerbaby als Knochenmarkspender für den Bruder: Erstmals ist in Europa ein Embryo nach seinen genetischen Eigenschaften ausgewählt

müssen jedenfalls auf nationaler sowie auf EU Ebene überwacht werden und sich einer ethischen, sowie wissenschaftlichen Prüfung unterziehen.¹⁸⁶

Im Film wird mit Hilfe von Präimplantationsdiagnostik ein Kind erzeugt, welches mit einem Geschwisterkind genetisch kompatibel ist. Daher wird im Folgenden der juristische Grad der Erlaubtheit der PID beleuchtet. Da der Film in den USA spielt, wird der Fall unter der dortigen Gesetzeslage betrachtet. Danach wird überprüft ob so ein Vorgehen nach österreichischem bzw. europäischem Recht erlaubt wäre.

a.) Die Rechtslage in den USA

In den Vereinigten Staaten von Amerika unterscheidet sich die Gesetzeslage je nach Bundesstaat. Die Präimplantationsdiagnostik ist in manchen Bundesstaaten, wie zum Beispiel in Florida und in Louisiana verboten und in anderen, wie beispielsweise in Michigan und New Hampshire ist sie nur erlaubt, wenn eine medizinische Begründung zur genetischen Voruntersuchung der Embryonen vorliegt. Wiederum andere Bundesstaaten haben die PID gar nicht gesetzlich geregelt.¹⁸⁷ „Die konkrete Ausgestaltung der Praxis unterliegt fast ausschließlich der freiwilligen Selbstkontrolle der Mediziner.“¹⁸⁸ Dort kommt sie auch zur Bestimmung des Geschlechts zur Anwendung. Manche Amerikaner, die es sich leisten können, wollen nämlich eine „ausgeglichene“ Familie. Das ganze nennt sich „family balancing“ und ist ein Trend, welcher amerikanische Reproduktionsmediziner zu Millionären macht. Eltern können sich, je nach Wunsch, ein Mädchen oder einen Buben bestellen. In einem Interview mit der Zeitung „Die Zeit“ sagt der amerikanische Fortpflanzungsmediziner Jeffrey Steinberg: „Für viele Familien gehört es zum Lifestyle, die Familie geschlechtlich auszubalancieren.“¹⁸⁹ Auf die Frage, ob er ein genetisch passendes Kind erzeugen

worden. Die Debatte über die Grenzen der Wissenschaft ist neu eröffnet; Standard Artikel vom 07.06. 2006, S. 2

¹⁸⁶ Nach: Europäische Gruppe für Ethik in Naturwissenschaften und neuen Technologien bei der Europäischen Kommission: Deutsche Übersetzung der Empfehlungen zur ethischen Prüfung von FP7 – Forschungsprojekten mit humanen embryonalen Stammzellen – Stellungnahme Nr. 22 – 20. 06. 2007, S. 2 – 3, In: Berger Martin 2007, S. 147 - 148

¹⁸⁷ Nach: Lennen Leonhard: Präimplantationsdiagnostik. Praxis und rechtliche Regulierung in sieben ausgewählten Ländern, TAB – Büro für Technikfolgen – Abschätzung beim Deutschen Bundestag, Arbeitsbericht Nr. 094, Berlin 2004, URL: <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/publikationen/berichte/ab094.html>, (Stand: 13.01.2011)

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Hossli Peter: Der Lehrling Gottes, Junge oder Mädchen? Der Fortpflanzungsmediziner Jeffrey Steinberg verhilft Paaren zum Kind nach Wunsch. Gespräch mit einem amerikanischen Multimillionär,

würde, um einem bereits lebenden, kranken Kind das Leben zu retten, antwortete er auch mit: „auf jeden Fall.“¹⁹⁰ Auf die Frage ob er Designerbabies fabriziere, rechtfertigte er sich:

„Ich fabriziere keine Babys. Ich beobachte den Prozess und wähle aus. Ich lasse bloß Spermia auf eine Eizelle fallen und schaue, was die Natur daraus macht. Am genetischen Material ändere ich nichts.“¹⁹¹

Dr. Steinbergs Klinik wird auch von vielen asiatischen Paaren, vor allem von ChinesInnen, aufgesucht, die sich einen Jungen wünschen. Aber auch EuropäerInnen fliegen zur Geschlechtswahl extra in die USA.¹⁹²

Demnach ist die Handlung des besprochenen Films in den USA durchaus denkbar und realistisch. Außerdem wurde ja im Jahr 2000, wie in 3.4.1.4. erwähnt, in den USA das erste „Designerbaby“ Adam Nash geboren, um seiner kranken Schwester das Leben zu retten.

b.) Die Rechtslage in Österreich

In Österreich und auch in Deutschland herrschen strenge Fortpflanzungsgesetze. Generell gibt es, im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, einen hohen Schutz des Embryos, jedoch besteht eine Inkonsistenz zwischen eben diesem Schutz des Embryos In-vitro und seiner Lage nach seiner Einpflanzung in den Mutterleib. Ist der Embryo nämlich eingepflanzt, sind in Österreich Pränataluntersuchungen zulässig, die bei einem Verdacht auf Behinderung zur Abtreibung des Kindes bis kurz vor seiner Geburt, führen können.

Im Fortpflanzungsmedizingesetz (FMedG) gibt es einen Paragraphen, der über Diagnoseverfahren an Embryonen In-vitro handelt:

§ 9 Abs. 1 FMedG:

„Entwicklungsfähige Zellen dürfen nicht für andere Zwecke als für medizinisch unterstützte Fortpflanzung verwendet werden. Sie dürfen nur insoweit untersucht und

Die Zeit Online 22.07.2007, Nr. 09, S. 2 [Online-Ausgabe, URL: <http://zeus.zeit.de/text/2007/09/P-Steinberg> (Stand: 13.01.2011)]

¹⁹⁰ Ebd. S. 3

¹⁹¹ Ebd. S. 3

¹⁹² Nach: Ebd. S. 3 - 4

behandelt werden, als dies nach dem Stand der medizinischen Wissenschaft und Erfahrung zur Herbeiführung einer Schwangerschaft erforderlich ist. Gleiches gilt für Samen oder Eizellen, die für medizinisch unterstützte Fortpflanzungen verwendet werden sollen.¹⁹³

Daraus werden generell ein Verbot der PID und ein Verbot der Untersuchung von Samen- und Eizellen bezüglich einer medizinisch zu erwirkenden Fortpflanzung abgeleitet.

§ 2 Abs. 2. FMedG: Laut diesem Paragraphen ist eine medizinisch unterstützte Fortpflanzung erst möglich, wenn:

„[...] alle anderen möglichen und zumutbaren Behandlungen zur Herbeiführung einer Schwangerschaft durch Geschlechtsverkehr erfolglos gewesen oder aussichtslos sind.“¹⁹⁴

Somit ist die PID an die Bedingung der Infertilität geknüpft.¹⁹⁵

§ 3 des Embryonenschutzgesetzes vom 13. 12. 1990 (EschG) besagt, dass die Geschlechtswahl verboten ist. Eine Ausnahme besteht nur dann, wenn das Kind vor schwerwiegenden geschlechtsspezifischen Krankheiten bewahrt werden soll.

Nach einer Erweiterung des Fortpflanzungsmedizingesetzes 2005 ist die PID in Österreich an „entwicklungsfähigen Zellen“ nur dann erlaubt, wenn sie zur Erlangung einer Schwangerschaft notwendig ist. Sie ist in Österreich aber noch nie durchgeführt worden.

c.) Der Bericht der österreichischen Bioethikkommission

Im Juni und Juli 2004 hat in Österreich im Auftrag des Bundeskanzleramtes eine Bioethikkommission mit namhaften ExpertInnen, wie Univ. Prof. Dr. Günther Pöltner oder Univ. Prof. Dr. Günter Virt u.a. getagt. Die Bioethikkommission dient dazu, den Bundeskanzler „in allen gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen und rechtlichen

¹⁹³ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Fortpflanzungsmedizingesetz, In: Rechtsinformationssystem des österreichischen Bundeskanzleramtes § 9, Absatz 1, URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10003046> (Stand: 26.12.2011)

¹⁹⁴ Ebd. § 2, Absatz 2

¹⁹⁵ Nach: Ebd. § 2, Absatz 2

Fragen aus ethischer Sicht zu beraten.“¹⁹⁶ Es wurde zwar keine einheitliche Stellungnahme abgegeben, jedoch war die Mehrheit der TeilnehmerInnen für eine beschränkte Zulassung der PID in Österreich.¹⁹⁷

Zwölf Mitglieder dieser Kommission waren für eine beschränkte Zulassung der PID und sieben empfahlen die Beibehaltung der bisherigen Gesetzeslage.

Ein völliges Verbot der PID erschien den meisten Mitgliedern nicht sinnvoll, da die derzeitige Gesetzeslage eine Untersuchung und Behandlung von Zellen erlaubt, wenn dies zum Herbeiführen einer Schwangerschaft dienen soll (Art. 9 FMedG). Es soll dabei nicht um die Verhinderung eines kranken oder behinderten Kindes gehen, sondern um die Geburt eines lebensfähigen Kindes:

„Leitend ist also nicht die Unterscheidung zwischen lebenswert und lebensunwert, die von Behindertenvertretern und Lebensschützern zu Recht kritisiert wird, sondern die Unterscheidung zwischen lebensfähig und nicht lebensfähig.“¹⁹⁸

Laut der Österreichischen Bioethikkommission unterscheidet man bei der PID folgende Indikatorengruppen¹⁹⁹:

- Die PID hat eine Schwangerschaft und die Geburt eines lebensfähigen Kindes zum Zweck.
- „Indikationen für die PID wären in diesem Fall Erbkrankheiten und Chromosomen- oder Gendefekte, die eine Schwangerschaft gar nicht erst zustande kommen lassen, die zu wiederholten Fehlgeburten oder bereits in den ersten Lebensmonaten nach der Geburt zum Tod führen.“²⁰⁰ Hier ist das Ziel der Ärzte nicht die Verhinderung der Geburt eines kranken, oder behinderten Kindes, sondern die Geburt eines lebensfähigen Kindes.
- Der Einsatz der PID zur Verhinderung der Geburt eines schwer erkrankten oder behinderten Kindes („Negative Selektion“ von Embryonen).
- So genannte „Hochrisikopaare“ wünschen sich ein eigenes Kind und setzen die PID dafür ein, um die Geburt eines kranken oder behinderten Kindes zu verhindern. Somit ist hier nicht die „Lebensfähigkeit“ das Ziel, sondern eine negative Selektion von unerwünschten Krankheiten. Bezüglich der Frage der negativen Selektion von

¹⁹⁶ Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 1 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

¹⁹⁷ Nach: Ebd. S. 31

¹⁹⁸ Nach: Körtner Ulrich: PID – Argumente für eine beschränkte Zulassung; Online Artikel des ORF vom 06.03.2007, URL: <http://science.orf.at/science/koertner/117997> (Stand: 15.12.2011)

¹⁹⁹ Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 35 -37 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

²⁰⁰ Ebd. S. 35

Krankheiten, die prinzipiell mit dem Leben vereinbar sind, gehen die Meinungen der Kommissionsmitglieder auseinander. Die Mehrheit der KommissionsteilnehmerInnen war hier für eine beschränkte Zulassung der PID.

- Die PID zum Zweck einer positiven Selektion von gewünschten genetischen Merkmalen.
- Auch die BefürworterInnen einer weitgehenden Zulassung der PID lehnten dies eindeutig ab.

So genannte „Designerbabies“ sollen nicht erlaubt werden.

Darunter fällt die Diagnose von erwünschten genetischen Eigenschaften eines Embryos:

„Sie kommt für Paare in Frage, die ein Kind mit bestimmten genetischen Eigenschaften haben wollen, welches dann zum Beispiel als Blut- und Knochenmarkspender/in für Geschwister zur Verfügung stehen kann (immunologisch `passendes` Kind; HLA – typing)“²⁰¹

Weiters diskutierte die Bioethikkommission die bestehende Inkonsistenz, dass bestehende Schwangerschaften durch Pränataldiagnostik (PND) untersucht werden können und es so zu sehr späten und manchmal auch gehäuften Schwangerschaftsabbrüchen kommen kann. Eine PID wäre also für Frauen, bei denen ein erhöhtes Risiko besteht, ein genetisch erkranktes, lebensunfähiges Kind zu bekommen, weniger schmerzhaft und unproblematischer. Daher wäre es aus ethischer und rechtlicher Sicht inkonsistent, die PID generell zu verbieten. Aus diesem Grund ist die Mehrheit der Kommissionsmitglieder für eine PID bei Paaren, die ein hohes Risiko haben, ein schwer genetisch krankes Kind zu bekommen. Abgelehnt wird eine generelle Einführung eines genetischen Screenings im Rahmen der In-Vitro-Fertilisation. Die PID soll also auf Einzelfälle beschränkt bleiben.²⁰²

Der Bericht der Ethikkommission wurde 2004 verfasst. Im September 2005 musste das Gesundheitsministerium nach Protesten, unter anderem von Behindertenorganisationen Pläne zurücknehmen, denen zufolge die PID nach mehrfach fehlgeschlagener In-Vitro-Fertilisation und dem Verdacht, dass der Fötus wegen eines Gendefekts vor oder kurz nach der Geburt stirbt, quasi unbeschränkt zugelassen worden wäre.²⁰³

d.) Die EU – Grundrechte – Charta 2000

²⁰¹ Ebd. S. 4

²⁰² Nach: Ebd.: S. 47

²⁰³ Nach: Feiertag Andreas 2006, S. 2

Die „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ wurde am 07.12.2000 feierlich in Nizza veröffentlicht.

„Ziel war es, bei der rasanten Entwicklung in gesellschaftlichen, sozialen, wissenschaftlichen und technologischen Bereichen einheitliche Grundrechte und Regelungen zum Schutz der Menschen in den EU Mitgliedstaaten zu erwirken. Im Mittelpunkt stehen dabei die unteilbaren und universellen Werte der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität.“²⁰⁴

Folgende Punkte der Charta sind für diese Arbeit relevant:²⁰⁵

- Nach Artikel 1 ist die Würde des Menschen unantastbar, zu schützen und zu achten.
- Nach Artikel 2 hat jede Person das Recht auf Leben
- Nach Artikel 3 hat jede Person das Recht auf körperliche und geistige Unversehrtheit.
- Weiters wird in § 2 von Artikel 3 das reproduktive Klonen von Menschen verboten.

Die Charta wurde vom Europäischen Rat „begrüßt“, ihr fehlt es aber noch an rechtlicher Verbindlichkeit.

e.) Die Bioethik Konvention des Europarates: Das Übereinkommen zum Schutz der Menschenrechte und der Menschenwürde im Hinblick auf die Anwendung von Biologie und Medizin: Das Menschenrechtsübereinkommen zur Biomedizin (1997)

Das Menschenrechtsübereinkommen zur Biomedizin (MÜB) baut auf der europäischen Menschenrechtskonvention von 1950 auf. Durch dieses Übereinkommen soll eine engere Verbindung zwischen den Positionen der Mitgliedsstaaten des Europarats bezüglich ihrer Regelungen zum Schutz der Menschenrechte und zur Wahrung der Grundfreiheiten erstellt werden. Schon die Formulierung der Präambel beinhaltet unter anderem für die Thematik dieser Diplomarbeit relevante Aussagen:

„Im Bewusstsein der raschen Entwicklung von Biologie und Medizin; überzeugt von der Notwendigkeit, menschliche Lebewesen in ihrer Individualität und als Teil der Menschheit zu achten, und in der Erkenntnis, dass es wichtig ist, ihre Würde zu gewährleisten; im Bewusstsein, dass der Missbrauch von Biologie und Medizin zu Handlungen führen kann, welche die Menschenwürde gefährden; bekräftigend, dass die Fortschritte in Biologie und Medizin zum Wohl der heutigen und der künftigen

²⁰⁴ Präambel der “Charta of Fundamental Rights of the European Union”, Deutsche Fassung: AB1. 2000/ C 346/01, zit. nach: Berger Martin 2007, S. 137 - 138

²⁰⁵ Nach: Ebd., zit. nach: Berger Martin 2007, S. 137 - 138

Generationen zu nutzen sind; [...] entschlossen, im Hinblick auf die Anwendung von Biologie und Medizin die notwendigen Maßnahmen zu ergreifen, um den Schutz der Menschenwürde sowie der Grundrechte und Grundfreiheiten des Menschen zu gewährleisten – sind wie folgt übereingekommen.[..]“²⁰⁶

Die Verfasser des MÜB sind sich also im Klaren darüber, dass der rasche biomedizinische Fortschritt nicht auf Kosten der menschlichen Würde, sondern nur zum Nutzen der Menschheit zulässig ist.

Interessant für diese Diplomarbeit sind folgende Kapitel des MÜB:

- Kapitel IV – Menschliches Genom:

In Artikel dreizehn des MÜB geht es um Interventionen in das menschliche Genom:

„Eine Intervention, die auf die Veränderung des menschlichen Genoms gerichtet ist, darf nur zu präventiven, diagnostischen oder therapeutischen Zwecken und nur dann vorgenommen werden, wenn sie nicht darauf abzielt, eine Veränderung des Genoms von Nachkommen herbeizuführen.“²⁰⁷

- Kapitel V – Wissenschaftliche Forschung:

In Artikel achtzehn des MÜB geht es um die Forschung an Embryonen In Vitro:

„(1) Die Rechtsordnung hat einen angemessenen Schutz des Embryos zu gewährleisten, sofern sie Forschung an Embryonen In Vitro zulässt. (2) Die Erzeugung menschlicher Embryonen zu Forschungszwecken ist verboten.“²⁰⁸

Außerdem sollen einwilligungsunfähige Personen davor geschützt werden, dass ihnen Organe oder Gewebe entnommen werden.²⁰⁹ Ausnahmen bestehen nur dann, wenn es keine/n einwilligungsfähige/n SpenderIn gibt, wenn die Spende lebensrettend wäre, wenn die Spende für einen Geschwisterteil wäre und wenn der/die SpenderIn nicht eindeutig ablehnt.²¹⁰ Außerdem müssen die Regelungen zum Schutz

²⁰⁶ Das Übereinkommen ist allein in Englisch und Französisch ausgefertigt worden und nur in diesen Sprachen verbindlich: „Convention for the Protection of Human Rights and Dignity of the Human Being with regard to the Application of Biology and Medicine/ Convention pour la protection des Droits de l’Homme et de la dignité de l’être humain à l’égard des applications de la biologie et de la médecine: Convention sur les Droits de l’Homme et de la biomédecine“, URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/164.htm> (Stand: 12.12.2011); zit. nach: Berger Martin 2007, S. 139 - 145

²⁰⁷ Ebd., Kapitel IV, Artikel 13

²⁰⁸ Ebd. Kapitel V, Artikel 18

²⁰⁹ Nach: Ebd. Kapitel V, Artikel 20, § 1

²¹⁰ Nach: Ebd. Artikel 20, § 2

einwilligungsunfähiger Personen²¹¹ beachtet werden. Eine Einwilligung kann somit auch von einem erziehungsberechtigten Elternteil gegeben werden.

Weiters sollten einwilligungsunfähige Personen davor bewahrt werden, dass an ihnen Forschung betrieben wird.²¹² Ausnahmefälle bestehen nur dann, wenn die Forschung der einwilligungsunfähigen Person dienlich ist und wenn die betroffene Person nicht ablehnt und wenn dieselbe Forschung an einwilligungsfähigen Personen nicht möglich wäre. Wie oben, müssen die Regelungen zum Schutz einwilligungsunfähiger Personen beachtet werden. Eine Einwilligung kann somit auch von einem erziehungsberechtigten Elternteil gegeben werden.²¹³

Das MÜB garantiert nur einen rechtlichen Mindeststandard. Das heißt, dass die jeweiligen Länder ihren nationalen, rechtlichen Bestimmungen zur Embryonenforschung Folge leisten können, jedoch nicht den EU-Mindeststandard unterschreiten dürfen. EU-weit ist es zwar verboten menschliche Embryonen zu Forschungszwecken zu zeugen, jedoch ist die Forschung an überzähligen IVF-Embryonen in gewissem Umfang gestattet. In Österreich und Deutschland ist die verbrauchende Embryonenforschung durch das Embryonenschutzgesetz strikt verboten. Das widerspricht jedoch nicht mit der EU Regelung, da diese eben, wie gesagt, nur einen Mindeststandard des Rechts darstellt.²¹⁴

f.) Fazit der Rechtslage in Österreich, Europa und den USA im Vergleich zum Film

Durch das Fortpflanzungsmedizingesetz und das Embryonenschutzgesetz sind Embryonen in Österreich nahezu unantastbar. In Österreich ist die PID seit 2005 in eingeschränktem Maße erlaubt. Genauer gesagt ist sie nur gestattet, wenn sie eine Schwangerschaft zum Ziel hat. Durchgeführt wird sie nur bei Paaren, bei denen ein Risiko auf eine schwere, erbbedingte Krankheit vorliegt. Folge dessen ist in Österreich nur eine „Negative Selektion“ möglich. Das heißt, dass kranke, nicht lebensfähige Embryonen nicht in den Mutterleib eingepflanzt werden. Eine „Positive Selektion“, also die Aussortierung von Embryonen nach gewünschtem genetischem Material, ist in

²¹¹ Nach: Ebd. Artikel 6, § 1 - 5

²¹² Nach: Ebd. Artikel 17, § 1 - 2

²¹³ Nach: Ebd. Artikel 6, § 1 - 5

²¹⁴ Nach: Berger Martin 2007, S. 142

unserem Land nicht erlaubt. Der medizinische Fall der Erzeugung eines „Designerbabys“, wie im Film dargestellt, ist derzeit in Österreich nicht möglich, dagegen in einigen europäischen Staaten sowie in manchen Bundesstaaten der USA erlaubt.

In Europa ist man sich nur darin einig, dass das reproduktive Klonen sowie die Erzeugung von Embryonen zu Forschungszwecken verboten sind. Weiters kommt man darin überein, dass die Würde eines menschlichen Lebewesens gewahrt und geschützt werden muss. Entscheidend ist aber, dass man keine einheitliche Definition über den „Status des Embryos“ formulieren kann. Die Mitgliedsstaaten haben also unterschiedliche Ansichten darüber ab wann von einem „menschlichen Lebewesen“, mit Recht auf Würde, die Rede sein kann. Wenn ein Staat Embryonenforschung zulässt, dann muss sich diese einer ethischen und wissenschaftlichen Prüfung unterziehen und steht unter Beobachtung des jeweiligen Staats und der Europäischen Union. Die EU Grundrechte, wie das MÜB, stellen also nur einen Minimalkonsens der juristischen Regelungen dar. Vieles wird weiterhin national entschieden. Somit ist in einigen Ländern verbrauchende Embryonenforschung, die PID und „therapeutisches Klonen“ erlaubt.

Im Film sehen wir auch, dass Anna um das Recht kämpft von ihrer elterlichen Vormundschaft in medizinischen Fragen los gesprochen zu werden. Sie will also über ihren Körper und ihre Organe selbst bestimmen können. Laut dem MÜB müssen einwilligungsunfähige Personen davor geschützt werden, dass ihnen Organe entnommen werden. Mit dieser Klausel sind nicht nur geistig behinderte Menschen, oder Personen, welche im Koma liegen gemeint, sondern wohl auch Kinder gemeint, deren Einwilligungsfähigkeit mit dem Alter kontinuierlich steigt. Eigentlich wäre eine Spende von Organen und Gewebe nicht zulässig, wenn sich die einwilligungsunfähige Person klar dagegen ausspricht, wie das im Fall Annas ist, jedoch hat hier auch der elterliche Vormund ein Entscheidungsrecht und die Spende wäre zulässig, wenn sie lebensrettend und für ein Geschwisterteil vorgesehen wäre. Daher wäre die Frage der Spende einer Niere einer Minderjährigen, die sich weigert, laut europäischem Gesetz, wie im Film, ein Streitfall und müsste vor Gericht entschieden werden.

3.4.2. Ethische Problematik anhand von ausgewählten Filmszenen

Die Erzeugung eines Kindes mit einem ähnlichen genetischen Code, wie ein bereits existierender Mensch, ist, wie oben dargelegt, mit den derzeitigen rechtlichen Regelungen und medizinischen Potenzialen keine Fiktion mehr. Die im Film dargestellte dramatische ethische Dilemmasituation ist eine potenzielle Folge der erweiterten Möglichkeiten der Biomedizin und der Genforschung. In den vergangenen Jahren wurde aufgrund eben dieser neuen biomedizinischen Möglichkeiten verstärkt ein normativer Diskurs in medizinisch-wissenschaftlichen sowie in philosophischen und theologischen Fachkreisen²¹⁵ geführt. Einige Länder beauftragten darüber hinaus nationale Ethikräte, die über die neuesten biomedizinischen Entwicklungen urteilen sollten. Schließlich stecken hinter solchen Entwicklungen nicht nur die Interessen der Eltern eines kranken Kindes, sondern immer auch Prestigeinteressen von ÄrztInnen und PolitikerInnen sowie kapitalistische und ökonomische Intentionen.²¹⁶

Im folgenden Kapitel wird, anhand von ausgewählten Filmszenen, auf die ethischen Problematiken, welche die medizinische Instrumentalisierung eines Menschen und die PID mit sich bringen, eingegangen.

3.4.2.1. Den Eltern wird vorgeschlagen, ein Kind durch PID künstlich zu erzeugen, welches zur Heilung ihres leukämiekranken Kindes beitragen soll

In dieser ethischen Dilemmasituation²¹⁷ müssen die Eltern eine Entscheidung für oder gegen die potenzielle Heilung ihres Kindes treffen. Gleichzeitig nehmen sie jedoch durch ihre Zustimmung zur PID die Tötung anderer Embryonen, beziehungsweise anderer potenziell zukünftiger Kinder in Kauf. Diese Frage der Priorisierung kommt in zwei Szenen besonders gut zum Vorschein:

1. Szene: Der Vorschlag des Arztes (Kapitel 5)

²¹⁵ Eine gute Zusammenfassung der wichtigsten Positionen findet sich im Werk: Geyer Christian: Biopolitik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001

²¹⁶ Nach: Karsch Manfred: Beim Leben meiner Schwester, Arbeitshilfe, Katholisches Filmwerk GmbH 2010, S.13, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 13.06.2011)

²¹⁷ Eine ethische Dilemmasituation zeichnet sich stets dadurch aus, dass konkurrierende Werte einen Konflikt bilden, dessen Überwindung nur durch eine Güterabwägung geschehen kann. Mehr dazu kann im Kapitel 4 dieser Diplomarbeit nachgelesen werden.

In einem Rückblick sieht der Zuschauer wie die Eltern mit der tragischen Nachricht konfrontiert werden, dass ihre dreijährige Tochter an Leukämie erkrankt ist. Ihnen wird gesagt, dass alle konventionellen Behandlungsmethoden, wie Chemotherapie und Bestrahlungen, ihrer Tochter Kate nicht mehr helfen können. Für eine Rückenmarkstransplantation gibt es keine/n geeigneten SpenderIn. Weder die Eltern, noch Kates Bruder erfüllen die dafür genetischen Voraussetzungen. Wie schockierend diese Nachricht auf die Mutter wirkt, erkennt man daran, dass sie zum Vater sagt: „Dir ist doch klar, dass ich es nicht zulassen werde, dass sie stirbt.“²¹⁸ Schließlich macht ein Arzt dem Ehepaar folgenden Vorschlag:

„Ich würde ihnen gerne einen unkonventionellen Vorschlag machen. Nicht jedes Geschwisterkind kommt als Spender in Frage, einige aber schon. Vielleicht sollten sie noch ein weiteres Kind bekommen. Ich will sie nicht überreden. Aber Blut aus der Nabelschnur kann bei Leukämiepatienten äußerst wirkungsvoll sein. Es ist wie ein Wunder. Sara: „Woher können sie wissen, dass das neue Kind ein geeigneter Spender wäre?“ Arzt: „Das könnten wir sicherstellen. Mit Präimplantationsdiagnostik gäbe es eine hundertprozentige Übereinstimmung.“²¹⁹



220

²¹⁸ Vgl.: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 4., Den Eltern wird die Diagnose gestellt

²¹⁹ Vgl.: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Der Arzt rät den Eltern zur Erzeugung eines Kindes mit gleichem genetischen Code wie die erkrankte Kate.

²²⁰ Bildquelle nach: Karsch Manfred: Beim Leben meiner Schwester, Arbeitshilfe, Katholisches Filmwerk GmbH 2010, S.M01, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

2. Szene: Gerichtsverhandlung (Kapitel 19)

Als der Anwalt Alexander Campbell Sara vor Gericht verhört, will er darauf aufmerksam machen, dass die Eltern stets im Sinn von Kate gehandelt haben und Annas Glück somit dem ihrer Schwester geopfert haben.

Anwalt Campbell: „Sie haben sie nicht gefragt, ob man ihr Nadeln in den Arm stechen darf.“

Sara: „Ich hatte sie gebeten ihrer Schwester zu helfen und sie hat eingewilligt.“

Campbell: „Wirklich? Wurde sie nicht von zwei Krankenschwestern festgehalten, weil sie sich so gewehrt hat? Mrs. Fitzgerald, Wie alt war Anna als sie das nächste Mal ins Krankenhaus musste?“

Sara: „Als Kate neun war erhielt sie eine...“

Campbell: „Danach habe ich nicht gefragt, Ich wollte wissen was ANNA passierte, als sie sechs war.“

Sara: „Sie hat Granulozyten gespendet.“

Campbell: „Was bedeutet das? Noch mehr Nadeln? Haben sie sie gefragt?“

Sara: „Nein, wir haben viel darüber gesprochen. Aber ich habe sie nicht gefragt.“

Campbell: „Als nächstes kam die Knochenmarktransplantation. Können sie uns dieses Verfahren beschreiben?“

Sara: „Dabei wurden Nadeln in Annas Hüfte eingeführt...in den Knochen.“

Campbell: „Große Nadeln? Könnten sie dem Gericht bitte zeigen, wie groß die Nadeln waren? Das ist eine schwierige Behandlung, hab ich Recht. Anna musste danach noch im Krankenhaus bleiben. Wie lange?“

Sara: „Sechs Tage. Es gab Komplikationen.“

Campbell: „Sind sie möglicherweise zu weit gegangen?“

Sara: „Wenn ich ausschließlich Annas Situation bedenke, dann ja. Aber ich denke dabei immer an meine ganze Familie. Kate ist die Kranke – sie hat Vorrang.“

Campbell: „Es ist also eine Priorisierung: Es darf die Gesundheit des einen Kindes zugunsten des anderen beeinträchtigt werden. Wo ist die Grenze?“

Sara: „Für Kate geht es um Leben und Tod.“

Campbell: „Nicht für Kate, sondern für Anna. Schon vergessen? Ihretwegen sind wir hier.“

Sara: „Aber das ist eine Fangfrage, weil Anna nicht die einzige Person in dieser Problemstellung ist. Wenn wir die ganze Situation ausschließlich von Annas Warte aus sehen, sicher, dann ist es brutal. Ich meine, wer will schon gern von zentimeterlangen Nadeln durchlöchert werden? Und sie können mich ansehen und mir sagen wie schrecklich ich bin, dass ich meinem Kind so etwas antue. Und wissen sie was? Es ist schrecklich! Aber es ist nicht so schrecklich wie sein Kind zu begraben.“

Campbell: „Sie setzen sich also für ihre Familie ein? Und sie setzen sich für Kate ein?“

Sara: „Das ist mein Job!“

Campbell: „Aber die zentrale Frage ist: Wer setzt sich für Anna ein?“²²¹



222

Aus diesen beiden Filmszenen ergeben sich folgende moralische Konfliktfragen:

a.) Besteht für den Embryo ein moralischer Schutzanspruch?

Im Film wird die „Präimplantationsdiagnostik“ nur kurz erwähnt und nicht weiter erklärt. Was im Zuge einer PID mit Embryonen geschieht, kommt also nicht direkt zur Sprache und ist im Film kein direkt angesprochener sondern impliziter, moralischer Konflikt. Die Frage ob man es gut heißt, einen Menschen künstlich zu erzeugen, um

²²¹ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 19, Die Gerichtsverhandlung

²²² Bildquelle nach: Karsch Manfred: Beim Leben meiner Schwester, Arbeitshilfe, Katholisches Filmwerk GmbH 2010, S.M10, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

einem anderen Menschen damit das Leben zu retten, setzt also erst eine ethische Bewertung der PID voraus.

Ob man die PID nun befürwortet oder nicht hängt wiederum im Wesentlichen damit zusammen welchen moralischen Status man einem menschlichen Embryo zugesteht. „Moralisch unbedenklich ist die Präimplantationsdiagnostik dann, wenn kein besonderer Schutzanspruch des Embryos berührt ist. Dies ist jedoch nicht der Fall“²²³, meint Dr. Hille Haker, die eine Spezialistin auf diesem Ethikgebiet ist. Ob man den Embryo als schützenswert ansieht, hängt wiederum damit zusammen, ob man ihm Würde zugesteht. Ist der Embryo bereits ein menschliches, lebendes Wesen mit Würde?

Die Menschenwürde wurde nicht grundlos in den juristischen Grundrechten verankert. Theologisch gesehen, gründet die Menschenwürde in der Gottebenbildlichkeit des Menschen, was im Judentum und im Christentum betont wird. Gott schuf Menschen, weil er Mitliebende will. Diese Liebe muss sich der Mensch nicht verdienen, sondern kommt ihm aufgrund seines Menschseins zu, und ist ein Geschenk Gottes. Seine Würde ist unteilbar und unverlierbar. Philosophisch argumentiert, kommt dem Menschen Würde als Person zu. Die Person ist Zweck an sich und darf nicht als bloßes Mittel missbraucht werden.²²⁴ Dieser unbedingte Sollensanspruch wurde schon von Immanuel Kant formuliert und wird uns in Kapitel 3.4.2.2. noch tiefer gehend beschäftigen.

Hier soll nun die Frage sein: Ab wann besteht die Menschenwürde? Besteht sie bereits ab der Befruchtung der Eizelle? Die so genannten SKIP – Argumente (Spezies, Kontinuum, Identität, Potentialität) stehen für eine „ganzheitliche“ Sichtweise und erklären, dass menschliches Leben von Beginn an, also ab der Befruchtung, zu schützen ist.²²⁵

Der Experte Eberhard Schockenhoff hält fest, dass es sich bei der anthropologischen Bedeutung der Embryonalentwicklung um folgendes handelt:

²²³ Haker Hille: Stellungnahme zur Präimplantationsdiagnostik, PID – Anhörung 13.11.2000; Interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Universität Tübingen, S.1, URL: http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/ftp/pdf_arch/med_hak.pdf (Stand: 05.12.2011)

²²⁴ Nach: Stosch Klaus: Menschenwürde von Beginn an? Philosophische und theologische Erkundungen, In: Flöel Agnes 2009, S. 52 - 53

²²⁵ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 141

„Es ist ein und dasselbe, mit sich identische menschliche Wesen, das alle Anlagen zu seiner späten Entfaltung bereits potentiell in sich trägt und das sich in einem kontinuierlichen Prozess ohne relevante Einschnitte von Anfang an als die Person entwickelt, der wir nach dem Gesetz der Gleichursprünglichkeit und Gegenseitigkeit dieselbe Achtung schulden, die wir für uns selbst in Anspruch nehmen. Diese Überlegung benötigt außer den angegebenen humanbiologischen Fakten, auf die sie sich bezieht, keine weiteren Zusatzannahmen. Sie kommt auch ohne besondere religiöse Prämissen aus und ist deshalb prinzipiell von jedem Standpunkt aus rationaler Zustimmung fähig.“²²⁶

Auch im deutschen Bundesverfassungsgericht wird festgehalten:

„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.“²²⁷

Somit bezieht sich das Bundesverfassungsgericht auf das so genannte „Speziesargument“, welches zu den erwähnten SKIP-Argumenten gehört:

- „Jedes Mitglied der Spezies Mensch hat Menschenwürde.
- Jeder menschliche Embryo ist Mitglied der Spezies Mensch.
- Also: Jeder menschliche Embryo hat Menschenwürde.“²²⁸

Nun gibt es aber KritikerInnen, die die Menschenwürde nicht allein am Speziesbegriff, sondern nur an Personen mit bestimmten Leistungen oder Fähigkeiten (wie Intelligenz, Selbstbewusstsein, Zukunftsbezug oder Vernunft) festmachen wollen. Folgt man jedoch einer so gearteten „praktischen Ethik“, dann wären nicht nur Embryonen, sondern auch Babies, geistig Behinderte oder Komatöse nicht als Personen mit Menschenwürde anzusehen, weil sie eben nicht in der Lage sind, gewisse Leistungen zu erbringen. Hingegen würden gewissen Primatenarten als Personen angesehen werden.

„Viele Philosophen tendieren deshalb dazu, die Personenwürde nicht an Leistungsmerkmale zu knüpfen, zumal hier jede Grenzziehung leicht ad absurdum geführt werden kann. Stattdessen machen sie die Personenwürde an der Zugehörigkeit zur Spezies Mensch fest.“²²⁹

²²⁶ Schockenhoff Eberhard 2009, S. 506

²²⁷ BVerfGE 39, 1 (41), zit. nach: Stosch Klaus 2009, S. 54

²²⁸ Ebd. S. 54

²²⁹ Stosch Klaus 2009, S. 55

Die Menschenwürde gilt als „universal, unteilbar und unbedingt.“²³⁰ Man kann also kaum bestreiten, dass eine befruchtete Eizelle zur Spezies Mensch gehört, jedoch stellt sich die Frage, ob sie deshalb genauso wie dieser zu schützen ist, weil einem geborenen Menschen ja, wie bereits erwähnt, viel mehr „Qualitäten“ zu eigen sind.

Hier kommt das „Potenzialitätsargument“ der SKIP – Argumente zu tragen:

- „Jedes menschliche Wesen, das potenziell Eigenschaften hat, die man von Personen aussagt, wie Selbstbewusstsein, Freiheit, Präferenzen, Interessen oder ähnliches, hat Menschenwürde.
- Jeder menschliche Embryo ist ein Wesen, das potenziell die genannten Eigenschaften hat.
- Also: Jeder menschliche Embryo hat Menschenwürde.“²³¹

KritikerInnen meinen jedoch, dass man nicht von Sein auf Sollen schließen sollte. Ein Beispiel: Nur weil möglicherweise mehrere Mitglieder eines Kollegs die Potenzialität besitzen einen Nobelpreis zu gewinnen, heißt das nicht, dass sie ihn tatsächlich gewinnen und ihnen schon im Vorhinein die damit verbundenen entsprechenden Rechte und Würden zustehen würden.²³² Dagegen kann man argumentieren, dass dem Embryo eine aktive Potenzialität zukommt:

„Die aktive Potenzialität hingegen kommt einem Lebewesen zu, das bereits existiert und als solches das reale Vermögen besitzt, gewissermaßen von selbst bestimmte Eigenschaften oder Tätigkeiten zu entwickeln.“²³³

Es ist dem Embryo also intrinsisch eingestiftet, sich zu einem erwachsenen Menschen hin zu entwickeln, sofern er nicht von außen daran gehindert wird. Dass jemand einen Nobelpreis gewinnt, liegt nicht in seinen unbedingten Möglichkeiten.²³⁴ Weiters wird oft eingewendet, dass es unrealistisch wäre vor der Einnistung in den Uterus (Nidation) bereits von einer Potenzialität einer Entwicklung hin zum Menschen zu sprechen. Daher will man demnach den Zeitpunkt der Menschenwürde auf später vertagen. Einige PhilosophInnen oder WissenschaftlerInnen argumentieren daher mit einer „gradualistischen Schutzwürdigkeit“ des Embryos, das heißt, dass dem Embryo ein gestufter Lebensschutz zukommt, der von seinem jeweiligen Entwicklungsstadium

²³⁰ Ebd. S.55

²³¹ Ebd. S. 56; Vgl.: Schockenhoff Eberhard 2009, S. 508 - 510

²³² Ebd. S. 57

²³³ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 147

abhängt. Hierbei scheiden sich jedoch auch die Geister. Man ist sich nicht einig darüber, ab welchem Entwicklungszeitpunkt genau eine Schutzwürdigkeit des Embryos gegeben ist.²³⁵

Gradualitätsargumentativ eingerichtete Zeitgrenzen sind nach der Expertin Monika Fuchs:

- Das Eindringen des Spermiums in die Eizelle, womit andere Spermien ausgeschlossen sind und das Entwicklungsprogramm der Eizelle unumkehrbar zu arbeiten beginnt.
- Vereinigung der Vorkerne in den ersten vierundzwanzig Stunden. Nun steht ein individuelles Genom, der einmalige Chromosomensatz des werdenden Menschen fest (biologisch–heteronomer Frühembryo).
- Beginn der genetischen Selbststeuerung des Embryos im Vier- bis Achtzellstadium. Ab jetzt wird das neue Genom aktiv (biologisch–autonomer Frühembryo).
- Der Zeitpunkt der Einnistung (Nidation), beginnt etwa am siebten Tag nach der Befruchtung und ist am vierzehnten Tag abgeschlossen, erst dann ist eine individuelle Entwicklung möglich.
- Herausbildung des Primitivstreifens und damit Ausschluss der Mehrlingsbildung nach ungefähr vierzehn Tagen nach der Befruchtung. Dann setzt die axiale Differenzierung mit der Bildung des Kopffortsatzes ein.
- Etwa zwischen dem neunzehnten und dem zweiundzwanzigsten Tag beginnt die Bildung des Zentralnervensystems, beziehungsweise des Neuralrohres mit Anlage des Rückenmarks. Jetzt beginnt auch die Ausdifferenzierung des Gehirns, mit welchem sich auch die Empfindungsfähigkeit und allmählich einsetzendes Bewusstsein steigern.²³⁶

Die verschiedenen Ansätze der gradualistischen Schutzwürdigkeit zeigen uns wie wenig Konsens es auch innerhalb der medizinischen Forschung zu diesem Thema gibt.

Der moralische Status eines Embryos vor der Nidation wird von vielen angezweifelt. So argumentieren manche, dass man vor der Einnistung nicht von einem individuellen menschlichen Wesen sprechen kann, da sich ja die Zygote noch teilen kann und es zu Zwillings- oder Mehrlingsgeburten kommen kann. Dennoch könnte man sich fragen, warum eine befruchtete Eizelle aus der sicher nur ein Mensch entstehen kann, weniger schützenswert wäre, als eine aus der zwei entstehen könnten.²³⁷

²³⁴ Zur Erklärung: Es ist niemanden intrinsisch eingestiftet oder vorgegeben einen Nobelpreis zu gewinnen.

²³⁵ Nach: Stosch Klaus 2009 S. 57 - 58

²³⁶ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 144 - 145

²³⁷ Nach: Stosch Klaus 2009, S. 59

Ein Kritikpunkt am Potenzialitätsargument ist, dass der Embryo sich nicht automatisch zu einem Menschen weiterentwickelt. Er braucht passende „Umweltbedingungen“ dazu. Ein Embryo In-vitro hätte sowieso von allein kein Potenzial sich zu einem Menschen zu entwickeln (wenn man ihn nicht einpflanzt).²³⁸ Kommt ihm damit automatisch ein geringerer Status als einem Embryo In-vivo zu?

Einige Mitglieder der österreichischen Bioethikkommission meinen, dass man den Status eines Embryos nicht an die Intention seiner Erzeugung festlegen sollte, denn:

„[...] mit der Implantation wird dem bereits lebenden Embryo nicht seine Lebensfähigkeit eingepflanzt, sondern sein Weiterleben zugelassen, beziehungsweise mit dem Nicht – Transfer verhindert.“²³⁹

Ein Embryo In-vivo muss sich auch nicht unbedingt weiterentwickeln. Jene Mitglieder der österreichischen Bioethikkommission, welche die PID befürworten, meinen dazu:

„Die statistische Wahrscheinlichkeit, dass aus einer befruchteten Eizelle ein Individuum wird, liegt jedoch allgemein unter fünfzig Prozent. [...] Das Potenzialitätsargument verkennt die Relevanz epigenetischer Prozesse, die nicht schon in der befruchteten Eizelle als solcher angelegt sind.“²⁴⁰

Dagegen könnte man einwenden, dass ein natürlicher Abbruch der embryonalen Entwicklung ein üblicher Vorgang ist, der eben zum Leben dazu gehört. Wenn also ein Embryo quasi „natürlich“ abgeht, dann ist das eben „Schicksal“, jedoch wurde nicht mutwillig eingegriffen. Einige Mitglieder der österreichischen Bioethikkommission sind ebenfalls der Meinung, dass Naturvorgänge keine Handlungsnormen rechtfertigen:

„Die Selektion durch die Natur ist kein moralisches Leitbild für eine Selektion durch den Menschen, vollends kein Rechtfertigungsgrund.“²⁴¹

Bezüglich der gradualitätsargumentativ eingerichteten Zeitgrenzen gibt es, wie gesagt, so große Uneinigkeit, dass die Gefahr besteht, dass der Grenzziehung eine gewisse

²³⁸ Nach: Ebd. S. 60

²³⁹ Nach: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 56 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

²⁴⁰ Ebd. S. 32 - 33

²⁴¹ Ebd. S. 55

Willkür anhaftet. Nach dem Experten Klaus Stosch kann hier das „Kontinuumsargument“ greifen:

„An dieser Stelle greift nun das `Kontinuumsargument`, das die biologische Tatsache ins Feld führt, dass ein klarer Einschnitt fehlt, ab dem der Mensch all die Eigenschaften ausgebildet hat, die uns berechtigen, beziehungsweise zwingen, ihm Menschenwürde zuzubilligen.“²⁴²

Unser aller Lebensgeschichte ist von einer Kontinuität durchzogen, die wir selbst nicht vollständig rekonstruieren können und:

„Was gegen einen Gradualismus der Schutzwürdigkeit spricht, ist die Kontinuität der Entwicklung, die die Setzung von Zäsuren nicht ohne eine verbleibende Beliebigkeit zulässt.“²⁴³

Das letzte noch nicht genannte der SKIP Argumente ist das „Identitätsargument“.²⁴⁴ Woran macht man Identität fest? Man ist in den verschiedensten Augenblicken des Lebens dasselbe „Ich“:

„Würde kommt mir – und das ist jetzt der entscheidende Gedanke des Arguments – nicht zu, weil ich bestimmte Dinge tue oder Fähigkeiten besitze, sondern weil ich `ich` bin und als ein solches `ich` Möglichkeiten habe, die die Zuschreibung von Würde rechtfertigen.“²⁴⁵

Dass man vielleicht bereits vor der Nidation ein „Ich“ ist, ist lediglich ein Gedanke, den man nicht empirisch beweisen, sondern nur transzendental argumentieren kann. Der Philosophie Professor Robert Spaemann versucht es folgendermaßen zu erklären:

„Jeder von uns sagt: `Ich wurde dann und dann gezeugt und dann und dann geboren`, und Kinder fragen ihre Mutter: `Wie war das, als ich in deinem Bauch war?` Das Personalpronomen `ich` bezieht sich nicht auf ein Ich-Bewusstsein, das damals noch niemand von uns hatte, sondern auf das beginnende Lebewesen Mensch, das erst später

²⁴² Stosch Klaus: Menschenwürde von Beginn an? Philosophische und theologische Erkundungen, S. 58

²⁴³ Honnefelder Ludger: Pro Kontinuumsargument: Die Begründung des moralischen Status des menschlichen Embryos aus der Kontinuität der Entwicklung des ungeborenen zum geborenen Menschen, In: Damschen/Schönecker (Hrsg.): Der moralische Status menschlicher Embryonen. Pro und contra Spezies-, Kontinuums-, Identitäts- und Potentialitätsargument, Berlin – New York 2002, S. 71; Vgl.: Schockenhoff Eberhard 2009, S. 511 - 512

²⁴⁴ Nach: Schockenhoff Eberhard 2009, S. 506 - 508

²⁴⁵ Stosch Klaus 2009, S. 61

‘ich’ sagen lernte, und zwar, weil andere Menschen zu ihm bereits ‘du’ sagten, ehe es selbst ‘ich’ sagen konnte.²⁴⁶

Aber auch wenn der Mensch aufgrund einer Behinderung nicht „ich“ sagen kann, so gehört er dennoch als Tochter oder Sohn einer Familie und somit der Menschheitsfamilie, die eine Personengemeinschaft ist, an. Die „Zugehörigkeit zur Menschheitsfamilie“ stellt also für Spaemann ein Kriterium für Personenwürde dar.²⁴⁷

Zusammenfassend kann man sagen, dass von allen SKIP Argumenten, zur Schutzwürdigkeit des Embryos, das Speziesargument von KritikerInnen am wenigsten bestritten werden kann. Unbestreitbar ist nämlich, dass einem Menschen nicht aufgrund seines Geschlechts, seiner Leistungen, seines Zustandes oder seiner Fähigkeiten ein besonderer Status oder eine Schutzwürdigkeit zukommt, sondern allein aufgrund der Tatsache, dass er ein Mensch ist und der Gemeinschaft der Menschen angehört. Dabei ist es irrelevant, ob er aufgrund einer Zeugung In-vivo oder In-vitro dieser Gemeinschaft angehört. Ein Mensch zu sein ist keine Eigenschaft, die einem zukommt. Wir sind keine Menschen weil wir bestimmte Eigenschaften unser eigen nennen, sondern weil wir Menschen sind entwickeln wir die einen oder anderen Eigenschaften. Manche von uns weniger und andere mehr.²⁴⁸ So stellten einige Mitglieder der Bioethikkommission fest:

„Deshalb kommt dieser Status allen Menschen [Universalität] und allen Menschen gleichermaßen zu [fundamentale Gleichheit der Menschen in ethischer und rechtlicher Hinsicht].“²⁴⁹

Jede/r von uns sagt, indem er auf seine/ihre Lebensgeschichte zurück blickt, dass er/sie irgendwann gezeugt wurde. Auch wenn wir uns unserer selbst noch nicht gegenwärtig waren, so waren wir dennoch schon da. Wir sind Menschen in einer leiblichen – personalen Einheit. Manche meinen, dass wir lediglich aus zahlreichen Zellverbänden bestehen. Der Mensch nimmt sich jedoch selbst nicht als „Zellhaufen“ wahr. Der

²⁴⁶ Spaemann Robert. Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian: Biopolitik. Die Positionen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001, S. 49

²⁴⁷ Vgl.: Ebd. S. 49

²⁴⁸ Nach: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 52 - 54 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

²⁴⁹ Ebd. S. 53

moralische Status des Menschen gründet in der Tatsache Mensch zu sein und auf eine zeitliche – geschichtliche Weise zu leben.²⁵⁰

„Der Embryo entfaltet sich als Mensch zum Menschen. Ein Mensch entwickelt sich auf etwas hin, nicht aber handelt es sich um eine Entwicklung von etwas Nicht – Menschlichem auf den Menschen, um eine Entwicklung eines potentiellen auf einen aktuellen Menschen hin.“²⁵¹

Das Leben lässt also keine Gradualität zu. „Man kann nicht mehr oder weniger leben, sondern nur leben oder nicht leben.“²⁵² Wir erfahren uns als ein einziges Lebenssubjekt, welches sich in unterschiedlichen Lebensphasen befindet. Schließlich kann ich nicht sagen, dass mir ein Embryo voraus gegangen ist und es kann nicht gesagt werden, dass ich aus einem Embryo entstanden bin, weil ich ja nicht aus mir selbst entstehen kann, „sondern nur – unter entsprechenden Bedingungen – aus mir zu mir selbst kommen kann.“²⁵³

Welchen Status man auch immer Embryonen zugestehen möchte, sie können nicht für sich selbst eintreten. So ist es, angesichts der Unklarheiten über die moralische Schutzwürdigkeit von Embryonen und das Einsetzen der Menschenwürde, ethisch sinnvoll, dass man dieses Thema vorsichtig behandelt.

b.) Wie ist die Präimplantationsdiagnostik moralisch zu bewerten?

Mit der Zeugung der ersten „Designerbabies“, die ihre Geschwisterkinder retten sollten, wurde eine Grenze in der Bioethik überschritten: Es kam zu einem neuen ethischen Sonderfall:

„Erstmals stand bei der künstlichen Befruchtung Leben gegen Leben, erstmals sprang die mit Präimplantationsdiagnostik durchgeführte Selektion auf eine neue Stufe: von gesund oder defekt auf passend oder unpassend.“²⁵⁴

Dass den Filmeltern der Vorschlag unterbreitet wird, sie könnten mithilfe von Präimplantationsdiagnostik ein Kind zeugen, welches die gleichen genetischen Voraussetzungen hat wie ihr krankes Kind und somit als Spender fungieren könnte, ist,

²⁵⁰ Nach: Ebd. S. 52 - 54

²⁵¹ Ebd. S. 54

²⁵² Ebd. S. 53

²⁵³ Ebd. S. 54

wie wir gesehen haben (3.4.1.4.), keine Fiktion mehr. Auch wenn der medial oft verwendete Ausdruck „Designerbaby“ missverständlich ist, denn „design“ wird eigentlich nichts, sondern lediglich ausgewählt, bleibt die Problematik der Instrumentalisierung menschlichen Lebens bestehen. Auf diese ethische Problematik wird in Kapitel 3.4.2.2 stärker eingegangen werden. Hier soll erst einmal auf das moralische Problem der Embryonenselektion eingegangen werden. Gegner der „Designerbabies“ meinen, dass wir durch die PID und der mit ihr verbundenen Selektion einer neuen Eugenik entgegensteuern. Üblicherweise wird nämlich zwischen folgenden Handlungsmöglichkeiten gewählt:

- Ist der Embryo passend? Dann wird er eingepflanzt.
- Ist der Embryo unpassend? So wird er verworfen, der Forschung freigegeben, oder eingefroren.

Ein weiteres Problem ist auch, dass für dieses Verfahren mehrere Embryonen erzeugt werden müssen, um den „passenden“ Embryo zu finden. Um beispielsweise das französische Designerbaby „Umut Talha“ zu erzeugen, wurden zuvor 26 Embryonen, die lebensfähig gewesen wären, selektiert. Ob man dies nun ethisch bedenklich findet, oder nicht, hängt eben von dem Status, dem man Embryonen zugestehen will, ab. Dass man Menschen nach Kriterien „passend“ – oder „unpassend“ selektiert, widerspricht der Würde des Menschen. Nach der Charta der Europäischen Rechte, hat jede Person das Recht auf unversehrtes Leben. Da man sich jedoch nicht einig ist, welcher Status einem Embryo zukommt, ist es schwer für diesen einen allgemein gültigen rechtlichen Schutzanspruch zu formulieren. Der Genetiker Markus Hengstschläger warnt jedoch vor einer Verurteilung dieser Praxis:

„Würde man das aus ethischen Gründen verbieten, müsste man auch sagen, dass es ethisch zulässig ist, den Buben [beziehungsweise das kranke Kind] sterben zu lassen, obwohl er gerettet werden könnte.“²⁵⁵

Ethik beinhaltet ja nicht nur das was man tut, sondern auch das was man unterlässt. Die Eltern unternehmen bei der Entscheidung für oder gegen ein „Designerbaby“ also eine ethische Güterabwägung. Lässt man das kranke Kind sterben? Oder erzeugt man ein neues Kind, das man für medizinische Zwecke instrumentalisiert? Für liebende Eltern

²⁵⁴ Feiertag Andreas 2006, S. 2

²⁵⁵ Feiertag Andreas 2006, S. 2

ist es wohl das Schlimmste, wenn sie ein Kind verlieren, aber das darf nicht als Argument gelten um einem anderen Kind zu schaden. Und dem künstlich erzeugten Kind würde vermutlich damit geschadet werden, wenn seine Existenz als reines Mittel zum Zweck angesehen würde.

Abgesehen davon ist es ethisch nicht zulässig so viele lebensfähige Embryonen dafür zu opfern. Schließlich sind diese ebenfalls, wenn auch nur potenziell, Kinder dieser Eltern. Diese Güterabwägung zieht sich womöglich, wie uns das Filmbeispiel zeigt, durch das gesamte weitere Leben des „Designerbabys“. Dafür sprechen folgende Sätze aus der zweiten Szene, die ich bereits dargelegt habe:

Campbell: „...Sind sie möglicherweise zu weit gegangen?“

Sara: „Wenn ich ausschließlich Annas Situation bedenke, dann ja. Aber ich denke dabei immer an meine ganze Familie. Kate ist die Kranke – sie hat Vorrang.“

Campbell: „Es ist also eine Priorisierung: Es darf die Gesundheit des einen Kindes zugunsten des anderen beeinträchtigt werden. Wo ist die Grenze?“²⁵⁶

An diesem Beispiel wird noch einmal deutlich, dass eine Güterabwägung, beziehungsweise eine Priorisierung zwischen den Kindern vollzogen wird. Gerechtfertigt wird dies von der Mutter damit, dass es bei Kate um Leben und Tod ginge. Aber die Frage „Wo ist die Grenze?“, scheint mir durchaus berechtigt.

Häufiger als „Designerbabies“, welche zur Heilung eines Geschwisterkindes beitragen sollen, wird durch die PID eine Vermeidung der Geburt von Kindern mit genetischen Belastungen errungen.

²⁵⁶ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 19, Die Gerichtsverhandlung

Im Folgenden werden die gängigen ethischen Argumente, welche für und gegen eine Präimplantationsdiagnostik sprechen, dargelegt:

Argumente für eine Präimplantationsdiagnostik sind in der allgemeinen Ethikdiskussion²⁵⁷ folgende:

- Durch die Pränataldiagnostik werden Mütter oft mit einer Erkrankung ihres Kindes und mit einer Entscheidung über einen Schwangerschaftsabbruch konfrontiert. Mithilfe der Präimplantationsdiagnostik kann nun die genetische Disposition des Embryos bereits im Reagenzglas untersucht werden. Dies hat den Vorteil, dass Embryonen, welche genetische Defekte haben, nicht mehr in die Mutter eingepflanzt werden. Die Mutter erspart sich somit einen Schwangerschaftsabbruch in einem späten Stadium.²⁵⁸
- Die Diagnose und Verhinderung eines genetisch kranken Kindes, ist vor einer Schwangerschaft einfacher als ein Eingriff in die Keimbahn, von dem man sich, in späterer Zukunft, die Verhinderung erbbedingter Krankheiten verspricht.²⁵⁹
- Die PID hat zum Ziel, so genannten „Risikopaaren“ den Wunsch nach einem eigenen nicht behinderten Kind zu erfüllen. Durch sie kann die „Not der Kinderlosigkeit“ und das Leid, welches Eltern womöglich bei der Geburt eines behinderten oder erbkranken Kindes empfinden würden, beseitigt werden.²⁶⁰
- Die PID ist ein „besseres Mittel“. Denn sie ist (a) eine bessere Alternative zu einem Schwangerschaftsabbruch, mit welchem ja auch immer psychophysische Belastungen der Frau verbunden sind. Außerdem werden einem Kind Leid und ein allzu früher Tod erspart. Weiters gehen manche davon aus, dass ein Embryo, im Gegensatz zu einem Fetus in einem späteren Stadium, seine Tötung nicht spüren kann. (b) Nachdem ein Schwangerschaftsabbruch gesetzlich und gesellschaftlich toleriert ist, wäre es inkonsequent die PID zu verbieten. Warum sollte ein Embryo In-Vivo weniger schützenswert sein als ein Embryo In-Vitro? Wer also gegen Abtreibungen ist, kann nicht gegen PID sein, da durch die PID ja ein Schwangerschaftsabbruch vermieden wird.²⁶¹
- Die Folgen eines Verbots der PID sind auf keinen Fall wünschenswert, weil dadurch ein Behandlungstourismus mit der Bevorzugung wohlhabender Bürger stattfinden und zu sozialer Ungerechtigkeit führen würde.²⁶²

²⁵⁷ Nach: Pöltner Günther 2002, S. 152 - 154; siehe auch: Flöel Agnes 2009, S. 15 - 25; siehe auch: Haker Hille: Stellungnahme zur Präimplantationsdiagnostik, PID – Anhörung 13.11.2000; Interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Universität Tübingen, S. 1ff, URL: http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/ftp/pdf_arch/med_hak.pdf (Stand: 05.12.2011), siehe auch: Spaemann Robert: Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian 2001, S. 41 – 42; u.a.

²⁵⁸ Nach: Pöltner Günther 2002, S. 152

²⁵⁹ Nach: Ebd. S. 153

²⁶⁰ Nach: Ebd. S. 153

²⁶¹ Vgl.: Ebd. S. 153

²⁶² Vgl.: Ebd. S. 154

Folgende Argumente innerhalb aktueller Ethikdiskussionen²⁶³ sprechen gegen eine Präimplantationsdiagnostik:

- Wenn das Ziel der Präimplantationsdiagnostik in der Beseitigung der Not der Kinderlosigkeit von „Risikopaaren“ liegt, dann sollte man fragen, ob es nicht ethisch unbedenklichere Wege gibt, dieser Not entgegenzusteuern. Risikobehaftete Paare könnten sich auch für eine Adoption oder für den Verzicht auf Nachkommen entscheiden. Natürlich sind diese Wege auch nicht einfach und für manche Menschen nicht möglich. Dennoch sollte man diese Alternativen nicht von vornherein als „unmenschliche Zumutung“ abtun.²⁶⁴

Hille Haker meint dazu:

„Paare haben kein moralisches Recht auf eine assistierte Fortpflanzung, denn die Fortpflanzung stellt kein elementares Gut zur Realisierung des menschlichen Lebens dar.“²⁶⁵

- Gleichzeitig räumt sie ein, dass man den Wunsch nach Kindern und das Leid, dass durch unerfüllten Kinderwunsch entsteht, ernst nehmen sollte.²⁶⁶ Der Zweck heiligt jedoch nicht die Mittel.
- Durch die PID werden zahlreiche Embryonen erzeugt mit der Gewissheit, dass viele von ihnen nicht eingepflanzt werden. Es besteht zwischen der Präimplantationsdiagnostik und der Pränataldiagnostik ein wesentlicher Unterschied: Bei der PID liegt noch keine Schwangerschaft vor. Im Zentrum der PID liegt der Wunsch nach einem gesunden Kind. Die Erfüllung dieses Wunsches obliegt dem Handeln anderer, den ÄrztInnen, die die PID durchführen und das Kind gegebenenfalls einpflanzen. Daher kann man die PID nicht direkt mit der PND vergleichen und von einer „Abwägung bezüglich des geringeren Übels“ sprechen. Bei der PID entscheiden nicht direkt betroffene Eltern, sondern Dritte in einem Labor über Leben und Nicht – Leben. Wenn einer Schwangeren gesagt wird, dass sie ein lebensunfähiges, behindertes Kind bekommen wird, befindet sie sich womöglich in einem „Schwangerschaftskonflikt“ und steht vor dem Dilemma über eine Abtreibung nachzudenken.²⁶⁷

²⁶³ Nach: Pöltner Günther 2002, S. 152 - 154; siehe auch: Flöel Agnes 2009, S. 15 - 25 ; siehe auch: Haker Hille: Stellungnahme zur Präimplantationsdiagnostik, PID – Anhörung 13.11.2000; Interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Universität Tübingen, S.1, URL: http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/ftp/pdf_arch/med_hak.pdf (Stand: 05.12.2011), siehe auch: Spaemann Robert: Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian 2001, S. 41 – 42; siehe auch: Mieth Dietmar 2002, S. 183f.

²⁶⁴ Vgl.: Ebd. S. 154

²⁶⁵ Haker Hille: Stellungnahme zur Präimplantationsdiagnostik, PID – Anhörung 13.11.2000; Interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Universität Tübingen, S.1, URL: http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/ftp/pdf_arch/med_hak.pdf (Stand: 05.12.2011)

²⁶⁶ Vgl.: Ebd. S. 1

²⁶⁷ Vgl.: Pöltner Günther 2002, S. 155

Hille Haker meint dazu:

„Die PID fällt demgegenüber nicht in diese Kategorie der notwendigen Güterabwägung aufgrund eines Dilemmas. Denn mit der assistierten Fortpflanzung wird wissentlich – willentlich überhaupt erst eine Konfliktsituation herbeigeführt, die dann eine Güterabwägung nach sich zu ziehen scheint. Dies ist unzulässig – es wird weder dem Schutzanspruch des Embryos gerecht noch der realen Konfliktsituation von Frauen, die während ihrer Schwangerschaft mit der Entscheidung über den Schwangerschaftsabbruch konfrontiert sind.“²⁶⁸

Auch der Experte Marcus Düwell kritisiert diese Entscheidungsmacht Dritter. Er meint, dass bei einer bestehenden Schwangerschaft und eine durch PND diagnostizierte Behinderung ein individueller Konflikt vorliegt. In diesem Fall würde nämlich das Recht über den eigenen Körper die moralische Legitimation für einen Schwangerschaftsabbruch abgeben. Bei der PID müsste man jedoch ein Recht auf ein „gesundes“ Kind unterstellen. Damit ist aber notwendig ein Unwerturteil über die TrägerInnen besonderer genetischer Konstitutionen ausgesprochen.²⁶⁹

Außerdem räumt er ein, dass es bei der PID nicht mehr um die individuelle Konfliktsituation einer Schwangeren und deren Beziehung zum Embryo geht, sondern darum, dass eine Gesellschaft das Recht erhält, TrägerInnen der Menschenwürde das Recht auf Leben ab- oder zuzusprechen, was natürlich mit der Menschenwürde und den Menschenrechten unvereinbar ist.²⁷⁰

Durch die PID kommt es stets (ob gewollt oder nicht) zu einer Selektion menschlichen Lebens. Bei der „Negativen Selektion“, bei der jene Embryonen verworfen werden, welche eine genetisch bedingte Krankheit aufweisen, kann man von der Gefahr einer Eugenik sprechen. Hier wird nicht mehr zwischen lebensfähig- oder lebensunfähig unterschieden, sondern zwischen lebenswert und lebensunwert. Wer als „lebenswert“ gilt, wird immer mehr von der Gesellschaft vorgegeben. ÄrztInnen und Eltern stehen

²⁶⁸ Haker Hille: Stellungnahme zur Präimplantationsdiagnostik, PID – Anhörung 13.11.2000; Interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Universität Tübingen, S. 2, URL: http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/ftp/pdf_arch/med_hak.pdf (Stand: 05.12.2011)

²⁶⁹ Nach: Düwell Marcus: Präimplantationsdiagnostik – Facetten einer ethischen Bewertung, URL: <https://www.thieme-connect.com/ejournals/abstract/zblgyn/doi/10.1055/s-2003-41636> (Stand: 13.12.2011)

²⁷⁰ Nach: Ebd.

ziemlich unter Druck, weil von ihnen erwartet wird, ein leistungsfähiges, gesundes Kind auf die Welt zu bringen. Das müsste doch mit den heutigen Methoden der Medizin möglich sein. Es kommt immer wieder vor, dass Eltern von behinderten Kindern gefragt werden: „Warum tut ihr euch das an? Warum habt ihr es nicht abtreiben lassen?“ Außerdem gibt es keine einheitlichen Definitionen dafür, was eigentlich gesund ist. Was ist bereits ein Grund für eine Abtreibung? Eine leichte Behinderung? Ein erhöhtes Risiko an Diabetes oder Krebs zu erkranken?²⁷¹ Agnes Flöel warnt vor einem Paradigmenwechsel in der Medizin, der durch die Technik der PID entstehen könnte und uns wieder in gefährliche Nähe zur nationalsozialistischen Zeit führt:

„Sieht man von der NS – Zeit ab, ist es bislang ärztlicher Auftrag gewesen, Leben zu schützen und zu bewahren. Durch die Auswahl von Embryonen könnte menschliches Leben deutlicher manipulierbar und deutlicher sortierbarer werden.“²⁷²

Zukunftsszenarien mancher Philosophen spiegeln derzeit medizinisch unmögliche, Bilder wieder: Perfekte Menschen werden nach unseren Vorstellungen erzeugt. Die Wissenschaft träumt davon irgendwann Augenfarbe, Haarfarbe, Intelligenzquotient und andere Eigenschaften von künftigen Kindern bestimmen zu können. So verrückt dies klingen mag, entspricht dies dennoch den Wünschen mancher Forscher. Auf der berühmten Ciba Konferenz in den neunzehner Jahren beschlossen deren TeilnehmerInnen, dass man eines Tages Menschen schaffen sollte, die intelligenter wären und solche, die „ArbeitssklavInnen“ seien.²⁷³ Agnes Flöel stellt auch zu Recht die Indikationsfrage nach dem Leid, welches nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet. Was für manche wie Leid wirkt, ist für die betroffene Person womöglich gar nicht so.²⁷⁴ Agnes Flöel und Robert Spaemann nennen dafür folgendes Beispiel:

„Die Human Fertilization and Embryology Authority, die in England die In-vitro Befruchtungen beaufsichtigt, plant inzwischen offiziell die Freigabe der Selektion von tauben Babies tauber Eltern und die selektive Zerstörung der gesunden Embryonen.“²⁷⁵

²⁷¹ Nach: Flöel Agnes 2009, S. 22

²⁷² Nach: Ebd. S. 22

²⁷³ Nach: Spaemann Robert: Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian 2001, S. 41 - 42

²⁷⁴ Nach: Flöel Agnes 2009, S. 22

²⁷⁵ Spaemann Robert: Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian 2001, S. 42

Gehörlose Eltern dürfen demnach wählen, ob ihr Kind auch gehörlos sein soll. Eine wahre Pervertierung der „Positiven Selektion“ stellt die Möglichkeit der Geschlechtswahl dar. Hier ist allerdings zu unterscheiden zwischen der Geschlechtswahl aufgrund erblich bedingter an das Geschlecht gebundener Krankheiten, und der Geschlechtswahl aufgrund von privater Favorisierung. Wie ich bereits in Kapitel 3.4.1.5. erwähnt habe, gibt es in den USA Kliniken, die die Geschlechtswahl von Kindern anbieten. Die Eltern können sich, je nach Belieben, ein Mädchen oder einen Jungen wünschen. Argumentiert wird dies damit, dass das Glück der Eltern berücksichtigt werden sollte. In einigen asiatischen Ländern ist es, aus soziokulturellen und ökonomischen Gründen alltäglich, dass Mädchen systematisch abgetrieben werden.²⁷⁶

GegnerInnen der PID wird vorgeworfen, dass eine Ablehnung dieser mit gleichzeitiger gesellschaftlicher Akzeptanz von Abtreibung inkonsequent wäre. Dies ist jedoch nur der Fall, wenn man gesellschaftliche Akzeptanz mit ethischer Unbedenklichkeit gleichsetzt. Das soll heißen: Was gesellschaftlich allgemein akzeptiert wird, ist deshalb noch nicht ethisch gerechtfertigt.²⁷⁷

„Das Argument, weil etwas gesellschaftlich akzeptiert wird, das weiterhin ethisch problematisch bleibt, muss etwas Strukturanaloges auch akzeptiert werden, das ebenfalls problematisch ist, ist kein ethisches Argument.“²⁷⁸

Ursprünglich wurde die In-vitro-Fertilisation dafür entwickelt, um kinderlosen Paaren zu einem eigenen Kind zu verhelfen. Die PID könnte nun dazu führen, dass die IVF zu einem Selektionsapparat umfunktioniert wird. Schließlich geht es bei der PID nicht nur um eine Infertilitätsbekämpfung, sondern darum, bestimmte genetisch gewünschte Kinder zu produzieren.²⁷⁹ Die PID dient „negativen eugenischen Zwecken, was auf längere Sicht eine Veränderung ihrer Zugangsindikatoren bedeuten könnte.“²⁸⁰ Bei den medizinischen Nachteilen der PID haben wir bereits gesehen, dass die IVF eine geringe

²⁷⁶ Nach: Ebd. S. 23

²⁷⁷ Nach: Pöltner Günther 2002, S. 157

²⁷⁸ Mieth Dietmar: Präimplantationsdiagnostik im gesellschaftlichen Kontext – eine sozialetische Perspektive, In: Ethik in der Medizin 11, Supplement 1, 1999, S. 83, [Online-Ausgabe: URL: <http://www.springerlink.com/content/0935-7335/11/s1/> (Stand: 27.01.2012)]

²⁷⁹ Nach: Pöltner Günther 2002, S. 157 - 158

²⁸⁰ Ebd. S. 158

Erfolgsquote bietet und für die Frau mit physischen und psychischen Belastungen verbunden ist. Außerdem wird wegen der hohen Fehlerquote nach einer PID automatisch eine PND empfohlen, „was den ursprünglichen Vorteil der Präimplantationsdiagnostik [Vermeidung eines späten Schwangerschaftsabbruchs] wiederum relativiert.“²⁸¹

Durch die PID werden Embryonen zu Testzwecken und mit dem Wissen, dass viele von ihnen vernichtet werden, erzeugt. Somit widerspricht die PID dem Verbot der verbrauchenden Embryonenforschung.²⁸²

3.4.2.2. Anna, das In-vitro-Kind, denkt über ihre Existenz nach und klagt das Recht, über ihren Körper selbst bestimmen zu können, ein.

Geschwisterkinder, die durch Präimplantationsdiagnostik erzeugt und selektiert werden, um ihren kranken Geschwistern durch Gewebsspenden das Leben zu retten, sind keine Neuigkeit mehr. Angesichts der glücklichen Eltern und ihrer geheilten Kinder trauen sich nur wenige, diese Methode in Frage zu stellen. Aber was ist mit der Würde der künstlich erzeugten Kinder? Wie fühlen sich die Kinder selbst, wenn sie erst den Zweck ihrer Erzeugung herausfinden? Diese und ähnliche ethische Konfliktfragen werden durch folgende Filmszenen angesprochen:

1. Szene: Am Beginn des Films stellt sich Anna den Zuschauern durch einen Monolog vor (Kapitel 1)

„Als ich klein war, erzählte mir meine Mutter, dass ich ein kleines Stück des blauen Himmels bin, das auf die Welt gekommen wäre, weil sie und Dad mich so sehr liebten. Später wurde mir klar, dass das nicht der ganzen Wahrheit entsprach. Die meisten Babys sind ungeplant. Ich meine, oben im Weltraum fliegen all die vielen Seelen herum auf der Suche nach einem Körper, in dem sie leben können. Dann haben hier auf der Erde zwei Menschen Sex miteinander oder was auch immer und – bums – ungeplant. Sicher, man hört immer wieder diese Geschichten, dass alle die perfekte Familie planen, aber in Wahrheit sind die meisten Babys Produkte betrunkenener Nächte und fehlender Empfängnisverhütung. Es sind Unfälle, nur Menschen, die Probleme haben, Babys zu bekommen, planen sie tatsächlich. Ich hingegen bin nicht ungeplant. Ich wurde künstlich

²⁸¹ Ebd. S. 158; Vgl. Mieth Dietmar 2002, S. 165

²⁸² Ebd. S. 158

erschaffen, geboren zu einem ganz bestimmten Zweck. Ein Wissenschaftler brachte die Eizellen meiner Mutter mit dem Sperma meines Vaters zusammen, um eine spezielle Kombination von Genen zu erzeugen. Er tat es, um das Leben meiner Schwester zu retten. Manchmal frage ich mich, was gewesen wäre, wenn Kate gesund gewesen wäre. Dann wäre ich vermutlich immer noch da oben im Himmel und würde darauf warten, dass mir ein Körper hier unten auf der Erde zugeteilt wird. Geplant oder nicht – ich bin hier!“²⁸³

2. Szene: Anna spricht erstmals mit dem Anwalt Alexander Campbell (Kapitel 3):

Anna sagt zu Anwalt Campbell:

„Ich will das Recht auf meinen Körper bei meinen Eltern einklagen [...] Meine Schwester hat Leukämie. Sie wollen mich dazu zwingen, ihr meine Körperteile zu spenden. [...] Es würde mich nicht mal geben, wenn Kate nicht krank wäre. Ich bin ein Designerbaby. Ich wurde in einem Reagenzglas befruchtet als Ersatzteillager.“²⁸⁴



285

²⁸³ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 1, Annas Monolog

²⁸⁴ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 3, Anna nimmt sich einen Anwalt

²⁸⁵ Bildquelle nach: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, S. M04 URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

3. Szene: Anna erklärt ihren Eltern, warum sie nicht mehr als Spenderin für ihre Schwester fungieren möchte (Kapitel 5)

„Ich will das nicht mehr machen, Mum.

Ich bin auch wichtig, Mum.

Ich bin auch wichtig.“²⁸⁶



287

Szene: Annas Monolog am Schluss des Films (Kapitel 26)

„Ich denke es gibt keinen Grund dafür, warum manche von uns gehen und manche leben können. Der Tod ist einfach der Tod. Es gibt keine Erklärung dafür. Es gab einmal eine Zeit, da dachte ich, ich wäre auf die Erde geschickt worden, um meine Schwester zu retten. Doch letztendlich konnte ich es nicht. Jetzt ist mir klar, dass es gar nicht darum ging. Es ging darum, dass ich eine Schwester hatte. Sie war fantastisch. Ich bin sicher, dass ich sie eines Tages wieder sehen werde. Bis dahin bleibt unsere Beziehung weiterhin bestehen.“²⁸⁸

²⁸⁶ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Anna diskutiert mit ihrer Mutter

²⁸⁷ Bildquelle nach: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, S. M04 URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

²⁸⁸ Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 26, Annas Monolog am Schluss des Films



289

Diese vier Filmszenen führen zu folgenden ethischen Konfliktfragen:

a.) Ist es ethisch gerechtfertigt, einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten?

Wenn man einen Menschen zu einem ganz bestimmten Zweck erzeugt, nimmt man ihm von Beginn an das Recht auf Autorenschaft²⁹⁰ seines eigenen Lebens. Auch wenn der Zweck – die Heilung eines Kindes – an sich gut ist, so heißt das nicht, dass die dafür nötigen Mittel auch ethisch unbedenklich sind. Ein Mensch, welcher zum Zweck der Heilung eines anderen Menschen erzeugt wurde, ist bereits vor seiner Geburt instrumentalisiert. Dies widerspricht schon dem kategorischen Imperativ Immanuel Kants: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“²⁹¹

Die Expertin Regine Kollek schildert die Vergegenständlichung und die probeweise Erzeugung mehrerer Embryonen, ihrer genetischen Kontrolle sowie der abschließenden Selektierung der einen und dem Transfers der anderen, folgendermaßen:

²⁸⁹ Bildquelle nach: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, S. M11 URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

²⁹⁰ Nach Spaemann Robert: Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian 2001, S. 45 f.

²⁹¹ Kant Immanuel (1786/1972): Grundlegung zur Metaphysik, Reclam-Verlag, Stuttgart 2007, S. 79

„Die Annäherung an den Embryo in-vitro erfolgt ähnlich wie die an ein Konsumobjekt, dessen Qualität geprüft und gewährleistet werden muss, bevor er für die Etablierung einer Schwangerschaft als geeignet angesehen werden wird.“²⁹²

Eberhard Schockenhoff schließt sich der Argumentation Regine Kolleks an und fügt hinzu, dass ein PID Verfahren somit auf einer Instrumentalisierung des Embryos beruhe, welche sich im kategorischen Imperativ Kants ausdrückt und mit der Menschenwürde unvereinbar sei.²⁹³ Weiters erklärt er:

„Da die Erzeugung der später verworfenen Embryonen unter einem zuvor definierten Vorbehalt erfolgt, werden diese in keiner Weise um ihrer selbst willen geachtet, sondern von Anfang an ausschließlich als Mittel zu einem ihrer Existenz fremden Zwecke gewollt. Der einzelne Embryo ist nur als Teil eines Gesamtvorgangs gewollt, der darauf abzielt, neues Leben zu erzeugen. Doch wird der Embryo nicht um seiner selbst Willen ins Leben gerufen, wie es die Achtung vor seinem selbstzwecklichen Dasein erfordern würde.“²⁹⁴

Unabhängig davon, ob man einem Embryo bereits menschliche Würde zugestehen will, widerspricht dieser zweckgesteuerte Zeugungsvorgang der Würde des zukünftig geborenen Menschen.

Auch Robert Spaemann rekurriert auf Kant indem er meint, dass es die Menschenwürde verbiete Menschen ausschließlich als Mittel den Zwecken anderer Personen unterzuordnen.²⁹⁵ Die Würde des Menschen muss unantastbar sein und keinem sollte demnach das Recht auf „natürliche Abstammung“ verweigert werden. Dieses Recht bezieht sich nicht auf eine Bevorzugung des genetischen Zufalls, noch wird die natürliche Vereinigung von Ei- und Samenzelle zur verpflichtenden Norm einer Fortpflanzung angesehen, sondern es geht, laut Honnefelder, einfach darum, dass jeder das Recht auf ein genetisches Erbe haben sollte, in das nicht eingegriffen wurde.²⁹⁶ Fortpflanzungsmediziner würden nun vielleicht einwenden, dass bei der PID nicht in das Erbgut eingegriffen, sondern lediglich ausgewählt wird. Dennoch widerspricht es

²⁹² Kollek Regine: Präimplantationsdiagnostik. Embryonenselektion, weibliche Autonomie und Recht, Francke Verlag, Tübingen 2000

²⁹³ Schockenhoff Eberhard 2009, S. 375

²⁹⁴ Ebd. S. 375

²⁹⁵ Vgl.: Spaemann Robert: Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian 2001, S. 45

der Würde des Menschen, als Freiheitswesen, dass er es einer manipulierten Zeugung, beziehungsweise einer Selektion zu verdanken hat, auf der Welt zu sein. Die Auswahl eines Embryos nach passenden genetischen Merkmalen setzt eine so genannte „Positive Eugenik“ voraus. Unter „Positiver Eugenik“ versteht man

„die praktische Anwendung humangenetischer Erkenntnisse auf Bevölkerungen. Eine negative Eugenik intendiert die Vorbeugung einer Verschlechterung, eine positive Eugenik die Verbesserung der Erbanlagen.“²⁹⁷

Eine Positive Eugenik wird im allgemeinen Diskurs aus verschiedenen Gründen abgelehnt:²⁹⁸

- Eine solche läuft der Menschenwürde zuwider. Denn eine Veränderung oder eine Auswahl nach bestimmten Kriterien der Erbinformation „unterwirft den Betroffenen den Zwecksetzungen Dritter und missachtet damit den Selbstzweckcharakter des Menschen.“²⁹⁹
- Desweiteren verletzt eine Positive Eugenik das „Recht auf Naturwüchsigkeit der Abstammung und einer niemand zu verdankenden personalen Identität und missachtet damit das Recht auf Unverletzlichkeit der Person.“³⁰⁰
- Eine Positive Eugenik, mit welchen Intentionen sie auch immer verfolgt wird, würde längerfristig gesehen, zu einer Zweiklassengesellschaft führen. Es würde zwischen jenen Menschen unterschieden werden, welche aus besonderen Zwecken „gezüchtet“ und unter bestimmten genetischen Merkmalen ausgewählt wurden, und jenen, die ohne besonderen Grund – quasi „natürlich“- gezeugt wurden.³⁰¹
- Außerdem bedeute eine positive Eugenik eine „Herrschaft der Toten über die Lebendigen“³⁰², weil die späteren Menschen manipulativ erzeugte Lebewesen gemäß den Wünschen ihrer Vorgänger wären.³⁰³ Nicht nur Eingriffe in die Keimbahn, durch welche das Erbgut auf Wunsch verändert werden könnte, sondern auch Selektionen anhand einer PID fallen darunter. In beiden Fällen werden Menschen nach bestimmten Vorstellungen anderer Menschen erzeugt. Im Hinblick auf die vielen Missbrauchsmöglichkeiten, wenn ein Staat dies erlaubt, sollte man im

²⁹⁶ Honnefelder Ludger: Humangenetik und Menschenwürde, In: Honnefelder Ludger, Rager G. (Hrsg.): Ärztliches Urteilen und Handeln, Insel, Frankfurt – Leipzig 1994, S. 229

²⁹⁷ In: Pöltner Günther 2002, S. 328

²⁹⁸ Argumente gegen eine „Positive Selektion“ Vgl.: Kapitel 8.2 Keimbahnintervention S. 163 – 170, In: Pöltner Günther 2002, Die Keimbahnintervention hat zum Ziel defekte Gene auszutauschen, um Erbkrankheiten zu verhindern. Damit überschneidet sich ihre ethische Problematik teilweise mit jener der Präimplantationsdiagnostik, siehe dazu: Pöltner Günther 2002, S. 163

²⁹⁹ Pöltner Günther 2002, S. 168

³⁰⁰ Ebd. S. 168

³⁰¹ Nach: Ebd. S. 168 - 169

³⁰² Ebd. S. 169

³⁰³ Nach: Ebd. S. 169

Interesse der Kinder diese von den positiv-eugenischen Präferenzen ihrer Eltern schützen.³⁰⁴

Liberalere Positionen sind der Meinung, dass neue biomedizinische Methoden die menschliche Autonomie in der Fortpflanzung stärken würden. Der medizinische und technische Fortschritt führe ja stets zu verbesserten Lebensqualitäten und sei in der freiheitsliebenden, pluralistischen Gesellschaft ein zu schützendes Gut. In der Medizingeschichte wurden immer wieder neue Entwicklungen wie die Erfindung der Impfung, oder die Operation am offenen Herzen, kritisiert. Wie soll man nun neuere biomedizinische Entwicklungen kritisieren, ohne dem Vorwurf einer resakralisierenden Moralisierung der menschlichen Natur anheim zu fallen?³⁰⁵ Jürgen Habermas versucht diesen Konflikt durch die Einführung des Begriffs einer „Gattungsethik“ zu lösen:

„Ein ganz anderes Bild ergibt sich freilich, wenn man die ‚Moralisierung der menschlichen Natur‘ im Sinne der Selbstbehauptung eines gattungsethischen Selbstverständnisses begreift, von dem es abhängt, ob wir uns auch weiterhin als ungeteilte Autoren unserer Lebensgeschichte verstehen werden und uns gegenseitig als autonom handelnde Personen anerkennen können.“³⁰⁶

Diese Autonomie würde uns dann genommen werden, wenn schon ab unserer Geburt Dritte über unsere genetischen Merkmale entscheiden könnten. Gesellschaftlich gäbe es dann einen Unterschied zwischen zwei Anfängen menschlichen Lebens „gezeugt“ oder „erzeugt“. Dabei hätte, ungeachtet seiner Anfänge, jeder Mensch das Recht auf ein „Selbsteinkönnen“. Wenn künftigen Menschen dieses Recht genommen und ihre Existenz zu bestimmten Zwecken instrumentalisiert würde, dann käme dies einer illegitimen Machtausübung einer Generation auf die Nächste gleich. Hans Jonas wies bereits 1989 auf die drohende Machtverschiebung hin:

„Aber wessen Macht ist das, und über wen oder was? Offenbar die Macht Jetziger über Kommende, welche die wehrlosen Objekte voraus liegender Entscheidungen der Planer

³⁰⁴ Nach: Ebd. S. 169

³⁰⁵ Nach: Habermas Jürgen: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 2001, S. 34 - 50

³⁰⁶ Ebd.: S. 49

von heute sind. Die Kehrseite heutiger Macht ist die spätere Knechtschaft Lebendiger gegenüber Toten.“³⁰⁷

Kants Imperativ muss also auch für Menschen gelten, die noch nicht geboren wurden.

b.) Was bedeutet es für den Menschen selbst, künstlich und zu einem ganz bestimmten Zweck erzeugt worden zu sein?

Anna wurde nicht gezeugt, weil sich ihre Eltern noch ein Kind wünschten, sondern sie wurde zu einem ganz bestimmten Zweck erzeugt. Im Film wird uns die Selbstwahrnehmung Annas dargelegt. Sie sagt selbst, sie sei ein „menschliches Ersatzteillager“³⁰⁸ und, dass es sie nicht einmal geben würde, wenn ihre Schwester nicht krank wäre. Anna geht ziemlich reflektiert und nüchtern mit den Fakten und den Umständen ihrer Erzeugung um. Man könnte meinen, fast zu reflektiert für eine Zwölfjährige. Ob dies eine fiktionale Phantasie des Regisseurs ist, oder ob reale Kinder auch so reflektiert über ihre zweckmäßige Erzeugung denken würden, können wir nicht wissen. Noch hat wohl niemand die so genannten „Designerbabies“ (das erste, im Jahr 2000 mit dieser Intention erzeugte Kind, ist mittlerweile elf Jahre alt) gefragt, wie es ihnen damit geht, dass sie zu einem bestimmten Zweck geboren wurden. Werden sie enttäuscht sein? Oder werden sie gar stolz darauf sein, dass sie ihrem Geschwisterteil das Leben retten konnten? Unbestritten ist auf jeden Fall, dass es einen wahnsinnigen Druck bedeuten muss, für das Weiterleben eines Geschwisterteils verantwortlich zu sein. Auch Anna sagt im Film, dass sie dachte, sie wäre auf die Welt gekommen, um ihrer Schwester das Leben zu retten. Was ist, wenn dieses Vorhaben, wie in Annas und Kates Fall doch nicht gelingt und die Krankheit siegt? Wäre dem künstlich erzeugten Kind somit sein Existenzgrund genommen? Obgleich wir keine Antworten auf diese schwierigen Fragen haben, da sie von der individuellen Situation und Geschichte der jeweiligen Designerkinder abhängen, wäre es dennoch unverantwortlich sie erst gar nicht zu stellen.

³⁰⁷ Jonas, Hans: Lasst uns einen Menschen klonieren. In: ders.: Technik, Medizin und Eugenik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1985, S. 168.

³⁰⁸ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 3, Anna nimmt sich einen Anwalt

Anna hat sich offenbar mit dem Grund ihrer Erzeugung abgefunden: „Geplant, oder nicht. Ich bin hier!“³⁰⁹ Und jetzt, da sie hier ist, kann sie die Autorenschaft für ihre Lebensgeschichte einfordern und für ihr „Selbstseinkönnen“ eintreten. Sie will für das Recht, über ihren Körper bestimmen zu können, eintreten. Dies spiegelt sich in den Sätzen: „Sie wollen mich dazu zwingen meine Körperteile zu spenden“³¹⁰, und „Ich will das nicht mehr machen, Mum!“³¹¹ wieder. Der Vater, Brian, erkennt schneller als seine Frau, dass Anna nun, da sie sprechen kann, älter ist und immer mehr auf ihr Sie – Selbstseinkönnen besteht, zu nichts mehr gezwungen werden kann. Nüchtern fragt er Sara ob er oder sie Anna auf dem Operationstisch festhalten sollten.³¹²

Mit dem Satz: „Ich bin auch wichtig, Mum!“³¹³ wird klar, dass Anna sich auch geliebt und ernst genommen fühlen möchte. „Designerbabies“, die zur Heilung ihres Geschwisterkindes erzeugt wurden, wollen sicher auch als um ihrer selbst Willen geliebte Personen wahrgenommen werden. Wer will das nicht? Vor der Erzeugung Annas haben Brian und Sara eine Güterabwägung vorgenommen. Nun, da beide Kinder auf der Welt sind, kann das Glück des einen nicht mehr gegen das Glück des anderen aufgewogen werden. Eine Dilemmasituation hat somit zur Nächsten geführt Daher spricht die Autorin Elisabeth Beck–Gernsheim von einer „sozialen Konstruktion des Risikos“, welche sich durch die Gentechnologie und ihre neuen Möglichkeiten ergibt.³¹⁴

Eberhard Schockenhoff meint dazu:

„Sicherlich können die Eltern ihm [dem zu einem bestimmten Zweck erzeugten Kind] durch ihren Umgang mit ihm das Gefühl vermitteln, ebenso geliebt zu sein wie ein anderes Kind. Doch wird ihn in seiner späteren Existenz immer das Wissen begleiten, dass der eigentliche Grund seines Daseins darin liegt, dass ihn die Ärzte zur

³⁰⁹ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; – Kap. 1, Annas Monolog

³¹⁰ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 3, Anna nimmt sich einen Anwalt

³¹¹ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Anna diskutiert mit ihrer Mutter

³¹² Nach: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, Arbeitshilfe S. 13 – 18, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

³¹³ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Anna diskutiert mit ihrer Mutter

³¹⁴ Nach: Gernsheim-Beck, Elisabeth, Die soziale Konstruktion des Risikos – am Beispiel Pränataldiagnostik. In: Geyer Christian: Biopolitik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 2001, S. 21 - 40

Durchführung der Behandlung eines anderen benötigen. Zudem ist nicht ersichtlich, wie so hoch invasive Eingriffe wie mehrfache Knochenmarkpunktionen über einen längeren Zeitraum hinweg an einem nicht einwilligungsfähigen Minderjährigen ethisch legitimiert werden sollen.³¹⁵

Wir wissen nicht, welche Folgen diese neuen biomedizinischen Entwicklungen haben werden. Und wir können noch nicht sagen, wie es einem Kind damit geht, zu einem ganz bestimmten Zweck gezeugt worden zu sein. Aber wir können Verantwortung übernehmen, indem wir diese Fragen nicht ignorieren, sondern diskutieren und ethisch beurteilen.

3.5. Resümee

Ein Kind wird künstlich erzeugt und mithilfe von Präimplantationsdiagnostik selektiert, um einem anderen Kind damit das Leben zu retten. Welche Konsequenzen hat dies für alle Beteiligten? Welche moralischen Konfliktfragen werden dadurch berührt? Durch die Filmgeschichte „Beim Leben meiner Schwester“ wird auf emotionaler Ebene, ein Einblick in diese Dilemmasituation gewährleistet. In der üblichen Drei–Akte–Struktur wird der/die ZuschauerIn durch alle Höhen und Tiefen der Familie Fitzgerald geführt. Er/Sie teilt mit ihnen alle Kontingenzerfahrungen, wie Geburt, Leid (in Form von Leukämie) und schließlich den Tod. Leid und Tod bleiben für uns unverständlich, gehören jedoch zum Leben dazu. Der Film gibt also nicht vor, Erklärungen, Antworten oder Lösungen für Leid und Tod parat zu haben. Bei allem Verständnis, dass er für die gegen Leid und Tod kämpfende Mutter Sara aufbringt, zeigt er jedoch deutlich, dass es dennoch keinen Grund dafür geben darf die Existenz eines Menschen zu instrumentalisieren. Durch genaues, filmanalytisches Betrachten des Films wird dem Rezipienten oder der Rezipientin die Grundproblematik des Films klar: Ein „Designerbaby“ wurde zu einem bestimmten und nur aus diesem Grund erzeugt: Es fungiert als menschliches Ersatzteillager. Seine Existenz ist vorgegeben, instrumentalisiert. Dagegen wirkt Annas Einwand wie ein Aufschrei: „Ich bin auch wichtig, Mum!“³¹⁶ Jeder Mensch hat das Recht auf Autorenschaft seines Lebens, auf ein

³¹⁵ Schockenhoff Eberhard 2009, S. 377

³¹⁶ Nach: Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009; Kap. 5, Anna diskutiert mit ihrer Mutter

Selbstseinkönnen. Jeder Mensch hat Würde und darf nicht zu bestimmten Zwecken missbraucht werden.³¹⁷ Was ist jedoch mit Embryonen? Ob man die Methode der Präimplantationsdiagnostik nun befürwortet oder nicht, hängt im Wesentlichen damit zusammen, welchen moralischen Status man menschlichen Embryonen zugesteht. Die Diskussion um die Statusfrage von Embryonen drängt zu dem Eingeständnis, dass wir über ein Nichtwissen nicht hinauskommen. Hier liegt ein Tutorismus³¹⁸ vor, welchen man mit „in dubio pro embryone“ beantworten könnte.³¹⁹ So raten einige Mitglieder der Bioethikkommission:

„Das bedeutet, sich für den biologisch bestimmten Beginn neuen menschlichen Lebens zu entscheiden, und den menschlichen Embryo ab Befruchtung nicht als bloßes Rechtsgut, sondern als Träger eigener Rechte anzuerkennen, unter den vollen Lebensschutz sowie das Instrumentalisierungsverbot zu stellen und damit einer Abwägung mit anderen Gütern zu entziehen.“³²⁰

Die rechtliche Lage ist, was die Rechtfertigung von Präimplantationsdiagnostik im Speziellen, und die Schutzwürdigkeit von Embryonen im Allgemeinen, anbelangt, sehr unterschiedlich und von den Gesetzen des jeweiligen Staats abhängig. Für gesetzliche Regelungen sind jedenfalls klare Grenzziehungen nötig und was den Beginn menschlichen Lebens anbelangt, erscheinen die verschiedenen und uneinigen gradualistischen Konzepte abgestuften Lebensschutzes willkürlich. Der einzig willkürfreie Zeitpunkt, scheint der biologisch bestimmte Beginn menschlichen Lebens zu sein.³²¹

³¹⁷ Nach: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, Arbeitshilfe S. 13 – 18, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)

³¹⁸ Unter Tutorismus versteht man eine ethische Regel, gemäß der das Handeln im nicht behebbaren Zweifelsfall den sichereren Weg einzuschlagen hat. (Aus dem Nicht – Wissen, ob p vorliegt, folgt nicht das sichere Wissen, dass p nicht vorliegt.) In: Pöltner Günther 2002, S. 333

³¹⁹ Nach: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 57 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

³²⁰ Ebd. S. 57

³²¹ Nach: Ebd. S. 57

Abschließend kann man alle Pro und Contra Argumente der Präimplantationsdiagnostik folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Entscheidung für oder gegen eine Abtreibung im Zuge einer Schwangerschaft, ist nicht mit einer Entscheidung im Fall einer PID zu vergleichen.³²²
- Durch die PID wird menschliches Leben zur Disposition gestellt. Sie verstößt damit gegen das Instrumentalisierungsverbot.³²³
- Die PID kann sich nicht gegen den Vorwurf wehren, als „Zeugung auf Probe“ zu gelten. Da durch sie zahlreiche Embryonen mit dem Bewusstsein, eventuell nicht eingepflanzt zu werden, erzeugt werden.³²⁴
- Eine Einschränkung der PID auf gewisse Indikationen, würde dem öffentlichen Ausweitungsdruck nicht lange standhalten.³²⁵ Dies sieht man am besten an ihrer bisherigen Entwicklung: Zunächst wurde sie dafür entwickelt, um die Geburt von lebensfähigen Kindern bei Hochrisikopaaren zu ermöglichen. Dann weitete man sie auf eine negative Selektion aus, um „lebenswertes“ Leben zu schaffen. Schließlich nützt man sie mittlerweile dafür, durch eine positive Selektion, „passende“ Embryonen zu erzeugen. Hier ist nun von den so genannten „Designerbabies“ die Rede, welche zur Heilung anderer Kinder dienen. Letztendlich wird die PID nun auch dafür missbraucht, das Geschlecht des Kindes aufgrund des persönlichen Lifestyles zu bestimmen. „Überall dort, wo dieses Verfahren einmal eingeführt ist, wird es beständig erweitert“,³²⁶ befürchtet auch die Generalsekretärin der „Aktion Leben“, Mag. Kronthaler, in einem Gastkommentar der Tageszeitung „die Presse“.
- Durch die PID werden eine Selektion und eine Eugenik betrieben, welche der Menschenwürde widersprechen.

Die normale Gesetzeslage beinhaltet eine Untersuchung auf Lebensunfähigkeit im Sinne einer begrenzten Lebensfähigkeit. Diese Untersuchung bildet einen ethisch zu verantwortenden Grenzfall, der nicht unter das Instrumentalisierungsverbot fällt, da er nicht dazu dient genetisch auffällige aber lebensfähige Embryonen auszuwählen. Unter der Definition „begrenzte Lebensfähigkeit“ versteht man all jene Embryonen, die keine Einnistung schaffen würden, oder kurz nach der Geburt oder während der Schwangerschaft sterben würden.³²⁷

³²² Nach: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 59 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

³²³ Nach: Ebd. S. 64

³²⁴ Nach: Ebd. S. 59; Vgl.: Mieth Dietmar 2002, S. 190

³²⁵ Nach: Ebd. S. 64

³²⁶ Kronthaler Martina: Streit um die PID: Zulassung wäre ein hohes Risiko für Gesellschaft. Gastkommentar. Es ist eine Illusion, zu glauben, dass die Präimplantationsdiagnostik nur eingegrenzt zur Anwendung kommen würde, Die Presse am Donnerstag 21. Juli 2011 S. 27

³²⁷ Nach: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, (Juli 2004) S. 59 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

Mit der allgemeinen Zulassung der PID macht der Staat Stigmatisierungen öffentlich, indem er die Verhinderung der Geburt von Menschen mit einer bestimmten Behinderung für rechtmäßig erklärt.³²⁸

Man darf den „Selbstzweckcharakter“³²⁹ eines Kindes nicht missachten. Jeder hat „das Recht auf Autorenschaft seines Lebens“³³⁰. Daher widerspricht die Erzeugung eines „Designerbabys“, wie im behandelten Film, der Menschenwürde.

4. Didaktische Reflexion

„Für Unterrichten und für Unterrichtsplanung gilt: Das Ergebnis ist unverfügbar. Lernen ist ein autopoietischer, unverfügbarer Prozess.“³³¹

Wenn man von „Unterrichtsplanung“ spricht, so ist das meist eine Planung des „Unplanbaren“, da sich immer wieder überraschende Wenden und Aspekte ergeben können, die das Geschehen ein wenig in eine andere Richtung lenken. Dennoch ist es sicher sinnvoll sich über das Thema, die Gestaltung und die Ziele des Unterrichts Gedanken zu machen. Im vierten Kapitel dieser Arbeit wird nun einleitend gefragt, wie bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht stattfinden kann. Dabei werden die Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation genauer erläutert. Anschließend wird der Film „Beim Leben meiner Schwester“ nach den Fragen einer didaktischen Medienanalyse untersucht. Desweiteren wird die Möglichkeit des ethischen Lernens anhand von Dilemmageschichten thematisiert. Am Ende des vierten Kapitels werden ein in der Praxis erprobtes Unterrichtsbeispiel und dessen Reflexion stehen.

³²⁸ Nach: Ebd. S. 65

³²⁹ Nach: Ebd. S. 58

³³⁰ Nach: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, Arbeitshilfe S. 13 – 18, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand 12.12. 2011)

³³¹ Nach: Scheunpflug Annette: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 9

4.1.4.1. Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht

Die Humangenetik und die Biomedizin entwickelten in den letzten Jahren immer neuere Erkenntnisse und Methoden, welche meist heftige gesellschaftliche Debatten über die ethische Verantwortung nach sich zogen. Daher sind alle Bildungsinstitutionen, wie vor allem die Schule, herausgefordert sich diesen neuen gesellschaftlichen beziehungsweise bioethischen Themen zu widmen:

„Alle am Bildungsprozess Beteiligten stehen vor der Herausforderung, wie im Blick auf Lehr-Lernformen, Medien und Lehrpläne dieser rasanten Entwicklung sinnvoll und ethisch verantwortet begegnet werden kann.“³³²

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich nun damit, wie man SchülerInnen bioethische Inhalte näher bringen und sie dazu motivieren kann, sich selbst ein Urteil zu bilden. Aktuell ist man in der Pädagogik der vorwiegenden Meinung, dass ethisches Lernen am Besten durch die Methoden der Wertkommunikation und der Wertentwicklung möglich sei.³³³ Diese zwei Modelle werden hier genauer erklärt und mit der in der Praxis erprobten Unterrichtsmethode sowie dem Zeigen des Films in Zusammenhang gebracht. Einleitend wird jedoch auf den Status eines ethischen Unterrichts und die Wertwirklichkeit heutiger Jugendlicher in unserer Gesellschaft eingegangen.

„Ethik“ feiert im allgemeinen Bildungsauftrag derzeit wieder Hochkonjunktur. Der allgemeinbildende Anspruch, SchülerInnen in ihrer ethischen Urteils- und Meinungsbildung zu unterstützen, ethische Kompetenzen und demokratische Grundwerte zu vermitteln, sowie personale und soziale Kompetenzen zu stärken und Entscheidungssituationen beurteilen zu lernen, wird nicht nur vom Religions- und Ethikunterricht gefordert.³³⁴

„Ziel ethischen Lernens ist die Fähigkeit, praktische Wertdiskurse zu führen und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, das zu verantworteten Entscheidungen befähigt

³³² Fuchs Monika 2010, S. 21

³³³ Nach: Ziebertz Hans Georg: Ethisches Lernen, In: Hilger/Leimgruber/Ziebertz: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, München 2001, S. 452

³³⁴ Nach: Dietrich Julia: Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion, In: Ammicht Quinn Regina u.a. (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008 S. 30

hinsichtlich der Fragen: Was muss ich tun? Was sollen wir tun? Was soll gelten? Was ist wünschbar und haltbar – für mich und für andere?“³³⁵

Dem Religionsunterricht kommt jedoch ein religionspädagogisch–theologischer Anspruch - christliche Positionen in die strittigen Moralfragen einzubringen - hinzu. Wie in Kapitel 1 bereits erklärt, ist bei vielen Jugendlichen die christliche Religion eher an den Rand ihrer Interessen getreten. Religiöse Dimensionen in ihrem Denken sind daher meist „latent präsent.“³³⁶ So sind dem Jugendlichen, als einem ethischen Subjekt, sicher so manche Begriffe, wie „Nächstenliebe“, „Gottesliebe“ bewusst oder unbewusst bekannt. Auch stimmen die meisten wohl bestimmten menschlichen Grundrechten, wie „dem Recht auf Leben“ oder Fakten des Lebens, wie das „Dasein von Leid“ zu.³³⁷ SchülerInnen sind also sensibel für verschiedenste Dimensionen des Lebens, wobei sich das Religiöse darin als nicht aufgesetzte, latente Dimension präsentiert. Bioethik wird nun, aufgrund der Lebensfragen, welche sie beinhaltet, zum Verbindungsbereich beziehungsweise zum Schnittpunkt von Fragen des Lebens, des Sinns und somit auch des Religiösen.³³⁸

Für den Religionsunterricht stellt sich die Herausforderung, dass Jugendliche nicht nur eine ethische Urteilskompetenz entwickeln, sondern Wertentscheidungen auch im Licht der christlichen Botschaft begründen lernen sollen. Das ganze läuft im Kontext einer Wertpluralität ab, mit der wir heutzutage konfrontiert sind. In einem Klassenraum gibt es oft unterschiedliche Weltanschauungen, Deutungskonzepte und differierende Erwartungen und Interessen. Genauso können durch die Eltern oder die Schulleitung unterschiedliche Positionen zur Wertvermittlung an den/die LehrerIn herantreten. Im Grunde spiegelt die Situation in der Schule die gesamtgesellschaftliche Situation wider: Pluralität ist nun einmal ein gesellschaftliches Faktum.

Ethisches Lernen sollte also Orientierung in der Vielfalt bringen und nicht indoktrinieren.³³⁹ Ergebnisse empirischer Wertforschungen zeigen, dass Jugendliche

³³⁵ Ziebertz Hans Georg 2001, S. 434

³³⁶ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 166

³³⁷ Nach: Ebd. S. 166

³³⁸ Nach: Ebd. S. 166/167

³³⁹ Nach: Ziebertz Hans Georg 2001, S. 435

zum Beispiel für moralische Ansprüche alltagsweltlich nachvollziehbare Begründungen verlangen:

„Strikter Regelgehorsam tritt zu Gunsten einer die konkreten Handlungsumstände berücksichtigenden Perspektive deutlich zurück, wenn es darum geht, allgemeine moralische Prinzipien anzuwenden.“³⁴⁰

Offenbar sind Jugendliche auch flexibel bei der Einstufung von Verhaltensweisen:

„Verhalten, das niemandem Schaden zufügt, wird entmoralisiert und dem privaten Bereich zugeordnet; Verhalten, das anderen schadet, wird dem moralischen Bereich zugeschlagen [wie zum Beispiel: politisches Handeln].“³⁴¹

Genau dieses Denken konnte ich auch bei manchen SchülerInnen feststellen, was man beim Unterrichtsbeispiel (in Kapitel 4.3.4) sehen kann. Generell kommt es also bei Jugendlichen nicht zu einem (oft befürchteten) Werteverfall, sondern eher zu einem Wandel: „Universelle Werte werden umcodiert und different kontextualisiert.“³⁴² Wenn man den Resultaten der Shell-Studie 2000 Glauben schenken möchte, dann nehmen bei Jugendlichen Werte der Autonomie, der Selbständigkeit und Freiheit eine führende Rolle und Werte der Menschlichkeit und der Hilfsbereitschaft einen zweiten Platz ein. Arbeitgeberorganisationen, Kirchen und politischen Parteien räumen die Jugendlichen wenig Vertrauen ein.³⁴³ Folgendes Zitat der Shell-Studie fasst den Wertewandel der heutigen Jugend passend zusammen:

„Wenn Autoritäten schwinden und biographisch auf vieles kein Verlass mehr ist, wird man sich zunehmend situationsgerecht und reagibel den eigenen Wertecocktail zusammenbasteln, ebenso, wie man sich in Eigenregie seine Biographie zusammenbastelt. Konkrete ereignisbezogene Entscheidungen werden prinzipiengeleitete ersetzen – nicht immer, aber immer öfter. Es verfallen dabei jedoch keine Werte an sich, sondern nur deren Dauerhaftigkeit und überindividuelle Gültigkeit.“³⁴⁴

³⁴⁰ Pfeifer Volker 2003, S. 16

³⁴¹ Ebd. S. 16

³⁴² Ebd. S. 16

³⁴³ Nach: Ebd. S. 16

³⁴⁴ Shell Studie Jugend 2000, Opladen 2000, S. 155; Vgl. dazu auch: Nummer – Winkler Gertrud: Wandel in den Moralvorstellungen, In: Edelstein Wolfgang (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Suhrkamp Verlag Frankfurt 2000, S. 299 ff.

Der Religionsunterricht ist besonders gefordert, da er in einer Gratwanderung zwischen „Parteinahme und Freiheit“³⁴⁵ ethisches Lernen ermöglichen sollte. Es wäre unsinnig, die Pluralität von Werten einfach zu ignorieren, was bei den Jugendlichen auch sofort auf Widerstand treffen würde. Daher sind sich die meisten ReligionspädagogInnen darin einig, dass das Modell der „Wertübertragung“, wobei es darum geht, die Einstellung der Jugendlichen gemäß bestimmter Werttraditionen zu beeinflussen, abgedient hat. Stattdessen werden zeitgemäßere Modelle, wie die Wertentwicklung oder die Wertkommunikation präferiert:

„Was die Methode betrifft, bieten die Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation die besten Voraussetzungen, Heranwachsenden Werte und Normen zu erschließen. Sie nehmen die Wertpluralität ernst und intendieren eine Erhöhung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.“³⁴⁶

Durch das Kennenlernen von Wertkonflikten, die sich eben aus der Vielfalt der möglichen Entscheidungen ergeben können, lernen die Jugendlichen zu argumentieren und einen Standpunkt zu finden. Gleichzeitig sollen sie von den christlichen Werten hören, um diese in ihre Beurteilung einbeziehen zu können.³⁴⁷

4.1.1. Wertentwicklung

Das Modell der „Wertentwicklung“ passt sehr gut zu meinem Konzept - mit Jugendlichen anhand von Filmen über ethische Dilemmasituationen – zu diskutieren.

Lawrence Kohlberg, dessen „Stufen der moralischen Entwicklung“ erstmals 1969 in den USA veröffentlicht wurden, gilt als Urvater dieser Methode.³⁴⁸ Er sieht moralisches Urteilen als eine Sequenz von sechs kognitiven Stufen an, welche von Menschen durchlaufen werden (können). Zu Beginn befinden sich Menschen in „vorkonventionellen Stadien“, wo sie sich nach Sanktionen und Gehorsam orientieren. Als „konventionelle Stadien“ betrachtet Kohlberg die Stufen drei bis vier, wo sich die Menschen loyal an die Regeln bestimmter Autoritäten oder Bezugspersonen halten. Was die Mehrheit für „richtig“ empfindet, wird unreflektiert angenommen.

³⁴⁵ Nach: Ziebertz Hans Georg 2001, S. 435

³⁴⁶ Ebd.: S. 452

³⁴⁷ Nach: Ebd. S. 452

³⁴⁸ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 205

„Postkonventionell“ oder autonom bezeichnet Kohlberg die letzten zwei Stufen. In der fünften Stufe stimmen die Individuen in einem Konsens mit den bestehenden Normen überein. In der sechsten Stufe orientieren die Menschen ihr Handeln an abstrakten ethischen Prinzipien, wie dem „kategorischen Imperativ“.³⁴⁹ Kohlberg hat einige Dilemmageschichten entworfen, mittels derer Jugendliche zu einem ethisch reflektiertem Urteil gelangen können. Die Zielstellung dieses Ansatzes kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Jugendliche sollen ihre moralische Urteilsfähigkeit stufenweise erweitern und über die Arbeit an Dilemmata zu einem prinzipiengeleiteten moralischen Urteil befähigt werden.“³⁵⁰

Kohlbergs Ansatz wurde seither von zahlreichen PädagogInnen rezipiert und auch kritisiert. Günther Stachel und Dietmar Mieth werfen dem Kohlbergschen Ansatz „intellektuelle Verkürzung“ vor und fordern ein ganzheitliches Lernen, welches den ethischen Lernerfolg nicht allein vom kognitiven Fortschritt erwarte. Stachel und Mieth entwickelten ein „theologisch–ethisches“ Konzept autonomer Moral im christlichen Kontext und stimmen darin überein, dass ethisches Lernen vor allem an Vorbildern oder Modellen geschehen kann.³⁵¹ Die in Kapitel 2 (Narration und Moral) bereits genannten Pädagogen Lothar Kuld und Bruno Schmid entwickelten ein Konzept zum Einsatz von Dilemmageschichten im Religionsunterricht, welches wiederum die Theoriemodelle von Kohlberg und jenes von Stachel und Mieth zur Basis hat:

„Ihr religionsdidaktisches Dual kognitiver Entwicklungstheorien einerseits, das Konzept einer autonomen Moral im christlichen Kontext andererseits bilden das Schnittfeld, in dessen Kreuzungspunkt das ethische Dilemma und damit verbunden die Notwendigkeit einer Güterabwägung in Konfliktsituationen steht.“³⁵²

Ich schließe mich in dem Punkt, dass eine kognitive moralische Entwicklung durch die Interaktion mit anderen und durch Rollenübernahme gezielt unterstützt werden kann, der Theorie Kohlbergs an.³⁵³ Wie man, anhand meines Unterrichtsbeispiels, sehen kann,

³⁴⁹ Nach: Ziebertz Hans Georg 2001, S. 441 - 442

³⁵⁰ Ebd. S. 442

³⁵¹ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 205 - 207

³⁵² Ebd. S. 205

³⁵³ Nach: Ebd. S. 207

motiviere ich ebenfalls die Jugendlichen sich in verschiedene Rollen zu versetzen. Auf diese Weise können widersprüchliche Meinungen in ihrer Entscheidung berücksichtigt werden. „Moralisches Urteilen erfordert in der Vorstellung vollzogene Akte der Rollenübernahme.“³⁵⁴ Gleichzeitig bin ich jedoch der Meinung, dass eine Diskussion um „ganzheitliches ethisches Lernen“ durchaus seine Berechtigung hat. Nicht nur Kognition, sondern auch Emotion ist für ethisches Urteilen und Handeln wichtig. Im Spannungs-, beziehungsweise Schnittfeld von Motivation und Kognition vollzieht sich ethisches Lernen.³⁵⁵ Der Konstanzer Psychologe Georg Lind macht darauf aufmerksam:

„[...] dass die Wahrnehmung eines Dilemmas kognitive und emotionale [Körper-] Funktionen gleichermaßen evozieren kann, so dass neben der bewußten Einschätzung sogenannte somatische Marker ein `Dilemmagefühl` zeichnen.“³⁵⁶

Somit wird die Wahrnehmung eines Dilemmas mithilfe des jeweils eigenen, entwickelten Moralverständnisses zu einer „subjektiven Konstruktion“, welche eben im Auge des Betrachters liegt. Folgedessen wird die „Konstanzer Methode“ auch „konstruktivistische Moraldidaktik“ genannt. Der/die LehrerIn sollte den SchülerInnen denkstimulierende Lernumgebungen anbieten und beratend fungieren, wenn die Kinder dies benötigen. Letztlich zielt jede Dilemmadiskussion auf eine kompetente Urteils- und Diskursfähigkeit durch eine „ganzheitliche Bildung“ der Schülerpersönlichkeiten.³⁵⁷

Kuld und Schmid empfehlen mehrere Möglichkeiten Dilemmageschichten darzustellen, nämlich durch Erzählen, Vorlesen, Zeitungsausschnitte, Liedtexte, Bilder oder Filme. Außerdem raten sie zu Rollen- Entscheidungs- oder Konfliktspielen.³⁵⁸ Ich wende ihr Konzept auf das Medium Film an, dessen Stärken und Lernpotenziale noch einmal in der didaktischen Medienanalyse erwähnt sein sollen (4.2.).

³⁵⁴ Ebd. S. 207

³⁵⁵ Nach: Ebd. S. 207 - 208

³⁵⁶ Ebd. S. 208

³⁵⁷ Nach: Ebd. S. 209 - 210

³⁵⁸ Nach: Kuld Lothar, Schmid Bruno: Lernen aus Widersprüchen, Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Auer Verlag GmbH 2001, S. 187 - 188

4.1.2. Wertkommunikation

Zentral im Modell der „Wertkommunikation“ ist, wie der Name vermuten lässt, die Interaktion, beziehungsweise der Dialog der Jugendlichen miteinander. Faktische Wertkonflikte werden zum Ausgangspunkt ethisch argumentativer Überprüfungen:

„Ihr Ziel ist es, aus der Perspektive des anderen [aller anderen] danach zu suchen, welche Werte es verdienen, dass sie als Leitorientierung für das Handeln herangezogen werden.“³⁵⁹

Jugendliche sollten dabei als sittlich autonome Subjekte ernst genommen werden. Der Lernerfolg stellt sich, nach Georg Ziebertz, prozesshaft ein:

„Welchen Werten und Normen sie letztlich folgen, ist das Ergebnis eines Lernprozesses und nicht, wie bei der Wertübertragung, ihr Ausgangspunkt.“³⁶⁰

In meinem Unterrichtskonzept werden sich die Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation überschneiden, was, nach Georg Ziebertz, der gängigen Unterrichtspraxis entspricht: „Da es sich um idealtypische Formulierungen handelt, wird es in der Praxis immer Schnittmengen zwischen Modelltypen geben.“³⁶¹

Der Film „Beim Leben meiner Schwester“ zeigt eine ethische Dilemmageschichte, welche ethische Wertkonflikte aufwirft. Durch die Diskussion des Dilemmas sollen die Jugendlichen stufenweise zu einem prinzipiengeleiteten Urteil gelangen, was der Intention der Wertentwicklung entspricht. Ethische Mündigkeit, welche Ziel und Ausgangspunkt der Wertkommunikation ist, erlangen sie dabei, indem sie argumentativ die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Normen mithilfe eines Perspektivenwechsels einüben.³⁶² Bei einer Dilemmadiskussion ist eine methodenkompetente Führung der Lehrkraft von Vorteil: Sie sollte zum Teil eine zurückhaltend-unterstützende und zum Teil eine argumentativ-herausfordernde Position einnehmen.³⁶³

³⁵⁹ Ziebertz Hans Georg 2001, S. 444

³⁶⁰ Ebd. S. 444

³⁶¹ Ebd. S. 443

³⁶² Nach: Ebd. S. 442 - 444

³⁶³ Nach: Fuchs Monika 2010, S. 224

Auf jeden Fall sind sprachliche Impulse der Lehrperson für eine klare und strukturierte Diskussion hilfreich. Außerdem wären eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse und eine Konsenssuche sinnvoll.³⁶⁴

Die nachfolgende Tabelle stellt den theoretischen Verlauf einer Dilemmadiskussion dar:

Tabelle 1: Verlauf einer Dilemmadiskussion

Tätigkeit der Lernenden	Ablauf	Tätigkeit der Lehrperson
Nachdenken und Suchen der eigenen Position	1. Schritt: Konfrontation mit einem moralischen Dilemma	Überprüfen, ob die Lernenden die Umstände erfasst und das Problem erkannt haben
Individuelles Reflektieren über die eigene Position Verknüpfung der eigenen Position mit dem Wissen über verschiedenartige Wertkonzepte Festlegen der eigenen Position und der Gründe dafür	2. Schritt: Festlegung einer ersten Position	Aufnahme der einzelnen Positionen und Begründungen (z.B.: an der Tafel)
Mitwirkung an der Klassendiskussion Mitwirkung in Kleingruppen	3. Schritt: Überprüfen der Positionen und ihre Begründungen	Entweder: Moderieren des Dialogs mit der Klasse Oder: Organisieren der Kleingruppenarbeit
Individuelles Nachdenken und Festlegen der definitiven eigenen Position	4. Schritt: Nachdenken über die eigene Position (Stellungnahme und Auswertung)	Moderieren der Nachbesprechung

365

4.2. Didaktische Medienanalyse

Wenn man den Beispielfilm „Beim Leben meiner Schwester“ in der Bildungsarbeit einsetzen will, genügt es nicht über die medizinischen, rechtlichen und ethischen Hintergrundinformationen Bescheid zu wissen, welche in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt wurden. Bevor man einen Film in der Unterrichtspraxis einsetzt, sollte man

³⁶⁴ Nach: Ebd. S. 149

³⁶⁵ Pfeifer Volker 2003, S. 149

sich nämlich als Lehrperson reflexiv einige vorbereitende Fragen stellen, die man bezeichnend als „didaktische Medienanalyse“ zusammenfassen kann.³⁶⁶

4.2.1. Gründe für den Einsatz des Films im Unterricht

Vorerst sollte man sich die Frage stellen: Warum möchte ich mit diesem Film im Unterricht arbeiten?

Gesellschaftlich, beziehungsweise medial wird viel über Präimplantationsdiagnostik und „Designerbabies“ als „Lebensretter“ debattiert. Für SchülerInnen bleiben diese biomedizinischen Themen und deren ethischen Dilemmagehalte jedoch abstrakt. Ich wählte den Beispielfilm „Beim Leben meiner Schwester“, weil er eine solche bioethische Dilemmasituation auf einer emotionalen Ebene zeigt, nämlich aus der Sicht der Betroffenen. Außerdem sieht man die Problematik auch noch aus der Perspektive von TeenagerInnen, womit es den Jugendlichen vermutlich leichter fällt sich in die Thematik hineinzufühlen und zu denken. Auch der Religionspädagoge Manfred Karsch ist der Meinung:

„Die im wissenschaftlichen, ethischen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs oft mit Vehemenz und nicht immer mit allgemein verständlichen Argumenten geführte Debatte um Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Biomedizin wird im Film nicht nur auf einer kognitiven, sondern auch stark emotional besetzten Ebene geführt.“³⁶⁷

Somit stellt der Film die grundlegende Frage: „Darf der Mensch alles, was in seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten liegt, auch tun, oder sollte man ethische Grenzen beachten?“³⁶⁸ Er bringt diese aus unterschiedlichen Perspektiven zur Sprache.³⁶⁹ Gerade dieser Perspektivenwechsel ist ein Proprium und Voraussetzung ethischer Bildung, wie wir anhand des Modells der Wertkommunikation gesehen haben. Auch durch die Dilemmageschichte, die der Film als narratives Medium präsentiert, können die Jugendlichen, wie wir anhand des Modells der Wertentwicklung gesehen haben, ihre ethische Urteilskompetenz fördern.

³⁶⁶ Nach: Scheidt Thomas 2009, S. 312

³⁶⁷ Folgendes Zitat habe ich bereits im Kapitel 3.1 (Kurzcharakteristik), S.29 verwendet und erscheint mir hier ebenfalls passend: Karsch Manfred: Katholisches Filmwerk GmbH 2010, Arbeitshilfe S. 2, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand 12.12.2011)

³⁶⁸ Ebd. S. 2

4.2.2. Die Wirkung des Mediums

Im Vorfeld reflektierte ich folgende Frage: Welche Wirkung hat das Medium auf mich und welche möglicherweise auf SchülerInnen?

Mich hat der Film auf einer emotionalen Ebene berührt. Die Leidensgeschichte der Familie Fitzgerald hat mich betroffen gemacht. Das ist eben eine der Stärken eines Spielfilms: Seine Emotionalität lässt uns nicht kalt. Genauso wird den Jugendlichen auch der ethische Wertkonflikt, mit dem die Familie Fitzgerald konfrontiert ist, nicht abstrakt und unnachvollziehbar erscheinen, sondern real und lebensnah.

Von PädagogInnen wird oft zu Recht Kritik an der Aufbereitung biomedizinischer und bioethischer Themen in Schulbüchern geübt.³⁷⁰ Naturwissenschaftliche Inhalte werden wenig ansprechend und nüchtern dargelegt, oft wird den SchülerInnen bereits eine Argumentationslinie vorgegeben. Den Jugendlichen bleibt dabei unverständlich, warum sie sich überhaupt mit dieser komplizierten Thematik beschäftigen sollen. Daher empfiehlt die Pädagogin Sabine Stern-Sträter:

„Um die Schüler zu motivieren, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, sollte am Beginn eines Themenbereichs zunächst eine Geschichte stehen, die Geschichte eines oder mehrerer Menschen [zum Beispiel einer Familie], die sich in einer Konfliktsituation befindet. Das bietet den Schülern Identifikationsmöglichkeiten, das Thema wird realistisch und eine bioethische Fragestellung wird aufgeworfen.“³⁷¹

Genau das erreicht man auch durch das Zeigen des Films „Beim Leben meiner Schwester“. Bioethische Themen sollten also schülerorientiert und lebensnah ausgewählt und präsentiert werden. Da, wie in Kapitel 1 bereits festgestellt, Film zur Lebenswelt heutiger Jugendlicher gehört, ist das ein weiterer Pluspunkt für seinen Einsatz im Unterricht. Generell ist es wenig sinnvoll, den SchülerInnen bioethische Konfliktfragen in einem trockenen Text zu präsentieren, da sie diesen Themen in ihrem Leben auch nicht so allgemein begegnen werden. Vielleicht befinden sie sich selbst einmal in einer konkreten Situation, wo sie eine bioethische Fragestellung für sich

³⁶⁹ Nach: Ebd. S. 2

³⁷⁰ Nach: Stern-Sträter Sabine: Bioethische Fragestellungen aufbereitet für den Religionsunterricht, In: Theo – Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1, 91 - 94

³⁷¹ Ebd. S. 92

beantworten müssen, entweder um in der Gesellschaft ihre Meinung zu vertreten, oder wenn sie in einen individuellen Konflikt verstrickt sind.³⁷²

„In der Schule und gerade im Religions- und Ethikunterricht sollte den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, sich mit real möglichen Konfliktsituationen zu befassen und einen Weg kennen zu lernen, der ihnen bei der ethischen Urteilsbildung hilft.“³⁷³

Es ist nicht nur sinnvoll zu fragen, welche Wirkung das Medium, beziehungsweise der Film auf die SchülerInnen haben könnte, sondern auch ihre Ausgangssituation zu reflektieren. Welche Alltagsvorstellungen, die das Leben, persönliche Erfahrungen und die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen meinen, liegen bei den Jugendlichen vor?³⁷⁴ Ein subjektorientierter Unterricht sollte sich also an den Alltagsvorstellungen, beziehungsweise an den Phantasien seiner Subjekte orientieren:

„Alltagsphantasien haben eine kreative und eine heuristische Qualität: Man gelangt zu neuen Perspektiven und Fragestellungen und hat die Chance eine persönlichere und offenere Haltung einzunehmen.“³⁷⁵

Dazu ist eine didaktische Haltung nötig, intuitive Schülervorstellungen nicht zu ignorieren und in fachlichen Themen auch zu berücksichtigen. Man sollte also ihr Denken, ihre Erfahrungen und Gefühle wahr- und ernstnehmen und darauf eingehen. Nur so ist ein sinnvoller, ganzheitlicher, konstruktivistischer Religionsunterricht möglich.

4.2.3. Das Lehrpotenzial des Mediums

Nun ist zu fragen, was SchülerInnen aus dem Beispielfilm lernen könnten: Welches Lehrpotenzial hat das Medium?

Nur den Film zu zeigen, hätte wenig bis gar keinen Sinn. Unerlässlich bleibt also die anschließende Nachbesprechung mit den Jugendlichen. SchülerInnen können durch die im Film gezeigte Dilemmageschichte und einer anschließenden Dilemmadiskussion zu einem ethisch begründeten Urteil gelangen.

³⁷² Nach: Ebd. S. 92

³⁷³ Ebd. S. 92

³⁷⁴ Nach: Fuchs Monika, 2010, S. 236

„Analog im Medium der Dilemmageschichte vollziehen sich, nach Kuld und Schmid, didaktisch intendierte Schritte.“³⁷⁶

Tabelle 2: Lernpotential der Dilemmageschichte

Der ethische Sinn Dilemmageschichten	Die didaktische Intention Dilemmadiskussionen
Analysieren Erfahrungen, strukturieren Wissen, motivieren zum Handeln (Kontrast-, Sinn- und Motivationserfahrung).	Rücken die Inhalte in den Verstehens- und Bewertungshorizont der SchülerInnen Bringen jenseits der Fachaspekte die Urteilmuster der SchülerInnen ins Spiel, SchülerInnen können ihren Erfahrungsvorsprung mit einbringen.
Weisen auf, wann und/oder warum Normen verbindlich sind.	Stimulieren unterschiedliche Vorstellungen vom „guten Leben“.
Verbinden „Handeln aus Pflicht“ und „Handeln auf einen Zweck hin“.	Üben das Abwägen von Handlungsfolgen und das Aushandeln von Lösungen ein.
Machen sensibel für fremdes Leid. ³⁷⁷	Fordern dazu auf, in komplexen Lebenswelten dem Einzelfall gerecht zu werden.
Sind offen für die unverfügbaren Sinnbedingungen menschlicher Existenz.	Befähigen zur Auseinandersetzung mit ethischer und gesellschaftlicher Pluralität.

378

Tabelle 2 bietet eine Zusammenfassung vom ethischen Sinn und der didaktischen Intention dieses Mediums und zeigt damit sein Lernpotential auf.

Nach Kuld und Schmid üben Dilemmadiskussionen spielerisch das Abwägen von Handlungsauswirkungen und das Ringen um Lösungen. Wie bereits Kapitel 1 dargelegt, sind Cliques und Diskussionen innerhalb dieser, für die Jugendlichen sehr wichtig. Dagegen verlieren normative Autoritäten eher an Bedeutung:

³⁷⁵ Ulrich Gebhard: 10 Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz „Alltagsphantasien“, In: Krüger Dirk, Vogt Helmut: Theorien in der biologiedidaktischen Forschung, Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden, Springer Verlag, Berlin Heidelberg 2007, S. 125

³⁷⁶ Fuchs Monika, 2010, S. 214

³⁷⁷ Nach Oser Fritz kann hier eingewendet werden, dass sich Gefühle nicht genau vermitteln- und auch nicht rekonstruktiv wiederbeleben lassen, dennoch vermögen es Dilemmageschichten eine allgemeine Sensibilisierung für einen moralischen Standpunkt zu ermöglichen, Vgl.: Oser Fritz: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, In: Edelstein Wolfgang, Oser Fritz, Schuster Peter: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, Basel 2001, S. 83

³⁷⁸ Fuchs Monika, 2010: S. 214 - 215

„Jugendliche warten in Moralkonflikten nicht auf die normative Autorität. Sie sind das Aushandeln von Lösungen aus der familiären Situation heraus gewohnt, vertreten mit Vehemenz die eigene Meinung, sind aber auch konfliktfähig und bereit, mit den Erwachsenen um Kompromisse zu ringen. Der Diskurs in der Klassengemeinschaft trägt darüber hinaus der gewachsenen Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe Rechnung.“³⁷⁹

4.2.4. Zeitpunkt und Intention der Verwendung des Mediums im Unterricht

Mit welcher Intention und in welcher Unterrichtsphase will ich das Medium einsetzen?

Der Beispielfilm „Beim Leben meiner Schwester“ sollte am Beginn einer Unterrichtsreihe eingesetzt werden, dadurch erhalten die SchülerInnen einen Einblick in die ethische Problematik, die sich aus der Erzeugung eines Kindes zum Zweck der Heilung eines anderen Kindes ergibt. Die Jugendlichen sollen (spätestens nach der Diskussion) fähig sein, einen Standpunkt zu dieser Problematik zu entwickeln und diese auch gesellschaftlich vertreten zu können. Schließlich treten biomedizinische Problematiken immer mehr ins Interesse der Öffentlichkeit und der Medien und gehen uns alle etwas an.

Die ersten zwei Unterrichtseinheiten sollen zum Vorführen des Films genutzt werden. Am besten wäre es natürlich, wenn man, wie bei einem Unterrichtsprojekt oft üblich, gleich drei Unterrichtsstunden hintereinander zur Verfügung hat. Auf jeden Fall ist es sinnvoll den Spielfilm in voller Länge anzusehen, da die SchülerInnen so am besten in die Geschichte der Familie Fitzgerald „eintauchen“ können und dem Film nichts an seiner Emotionalität genommen wird:

„Wenn es möglich ist, sollte ein Spielfilm ohne Unterbrechung gezeigt werden, denn eine Zerstückelung läuft der Intention eines Films zuwider und erschwert für Schüler zudem die Rezeption.“³⁸⁰

In der dritten Unterrichtsstunde findet die Dilemmadiskussion statt.

³⁷⁹ Kuld Lothar, Schmid Bruno 2001, S. 115

³⁸⁰ Scheidt Thomas: „Können wir nicht mal wieder einen Film gucken?“ Das Medium Film im Religionsunterricht, In: Bohrmann Thomas 2009, S. 314

4.2.5. Medienkompetenz der Lehrperson

Die Lehrperson sollte über Film- und Medienkompetenz verfügen, damit das Vorführen eines Films im Religionsunterricht auch Sinn macht. Dabei gilt es drei unabdingbare Schritte zu beachten: die Unterrichtsvorbereitung, die Durchführung und die Reflexion.³⁸¹ Jede Lehrkraft, die einen Medienunterricht plant und gestaltet, weiß außerdem, dass sie einen „Plan B“ parat haben sollte, falls technische Probleme auftreten sollten.

4.3. Zur Arbeit mit dem Film „Beim Leben meiner Schwester“ im Unterricht

Folgendes Unterrichtskonzept konnte ich im Sommersemester 2011 am BRG XIV, Linzerstraße 146, gemeinsam mit der Religionsklasse (6C/6D) von Mag. Annemarie Grahofer-Karka ausprobieren. Die SchülerInnen haben bereitwillig mitgearbeitet und schienen sehr interessiert zu sein an der Thematik. Generell muss man sagen, dass es zahlreiche Möglichkeiten zur Arbeit mit dem Beispielfilm gäbe. Aus Zeitgründen ist es jedoch sinnvoll ein bestimmtes Thema zu suchen und den Fokus auf dieses zu legen.

4.3.1. Thema und übergeordnetes Gesamtziel des Unterrichts

Das Thema des Unterrichts (siehe 3.3.2. Grundproblematik) liegt im weitesten Sinn in den Möglichkeiten der Präimplantationsdiagnostik und kann im engeren Sinn in einem Satz formuliert werden: „Ein Mensch wurde zu einem ganz bestimmten Zweck künstlich erzeugt, nämlich um einem anderen Menschen das Leben zu retten.“ Dieses Faktum, kann man nun moralisch in Frage stellen: „Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten?“ Im Sinne eines ethischen Erziehungsmodells, wie dem der Wertentwicklung oder der Wertkommunikation, sollen die SchülerInnen zum Nachdenken angeregt werden und abschließend zu einer autonomen, eigenständigen Meinung gelangen, was auch das Gesamtziel des Unterrichtskonzepts ist.

³⁸¹ Nach: Leimgruber Stephan: Woran wird gelernt? Medien im Religionsunterricht, In: Georg Ziebertz 2001, S. 246

4.3.2. Verortung im Lehrplan

Religiöse Bildung im Religionsunterricht ist ein kommunikativer Prozess, welche die SchülerInnen dazu befähigt, sich selbst, andere Menschen und die Welt in geschichtlicher und heilsgeschichtlicher Dimension zu verstehen und verantwortungsbewusst zu handeln. Im Bildungsprozess wird die christliche Sicht von Gott, Mensch und der Welt eingebracht.³⁸² Das heißt, dass auch die Behandlung aktueller ethischer Fragen, welche mit der Menschheit zu tun haben, Aufgabe des Religionsunterrichts ist. Konkret wird im Lehrplan der Oberstufe für den katholischen Religionsunterricht der 6. Klasse, unter anderem, folgende Zielsetzung genannt:

„Sich mit aktuellen ethischen Fragen vor dem Hintergrund verschiedener ethischer Positionen auseinandersetzen und Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten aus dem biblischchristlichen Welt- und Menschenbild aufzeigen.“³⁸³

Die Möglichkeiten und Auswirkungen der Präimplantationsdiagnostik gehören eben zu diesen aktuellen ethischen Fragen.

4.3.3. Stundenbild

In den ersten beiden Stunden wurde den SchülerInnen der Film gezeigt. Vorab erhielten sie von mir eine kurze Einführung in die Thematik. Die Thematik war ihnen völlig neu, sie hatten also noch nichts über „Designerbabies“ gehört und somit kein Vorwissen in dieser Hinsicht.

Die Lernziele in den ersten beiden Stunden der Filmbetrachtung lagen also hauptsächlich darin, einen Einblick in die Problematik zu erhalten:

- Anhand des Films lernen die SchülerInnen die Präimplantationsdiagnostik als eine Möglichkeit der Heilung von Leukämie kennen.
- Durch die unterschiedlichen Perspektiven, welche durch die verschiedenen Rollen repräsentiert werden, lernen die SchülerInnen differierende Meinungen und Gefühle zur Problematik kennen.
- Der Film könnte die Jugendlichen für fremdes Leid sensibilisieren.³⁸⁴

³⁸² Nach: Lehrplan katholische Religion – AHS Oberstufe, URL: <http://www.oepu-noe.at/recht/lp/os/pflicht/religion/kath.htm> (Stand: 10.08.2011)

³⁸³ Lehrplan katholische Religion – AHS Oberstufe, URL: <http://www.oepu-noe.at/recht/lp/os/pflicht/religion/kath.htm> (Stand: 10.08.2011)

³⁸⁴ Nach Fuchs Monika gehört dies auch zum ethischen Sinn einer Dilemmageschichte, In: Fuchs Monika 2010, S. 215

- In der Filmrezeption erhalten die SchülerInnen die subjektive Möglichkeit, das konkrete Dilemma, beziehungsweise den „Grundkonflikt“ zu erfassen und sich eine erste, eigene Meinung über die Thematik zu bilden.
- Der spannende Film könnte die SchülerInnen dazu motivieren sich mit der Thematik zu beschäftigen und darüber zu diskutieren.

In der dritten Unterrichtsstunde kam es zur Dilemmadiskussion. Vorab erklärte ich ihnen, im Zuge eines LehrerInnen–SchülerInnengesprächs, wie die Erzeugung eines genetisch ähnlichen Kindes durch Präimplantationsdiagnostik möglich ist. Dazu zeigte ich ihnen die Graphik, welche man in Kapitel 3.4.1.2. sehen kann, auf Over-Head-Folie und beantwortete ihre Fragen. Hier kann man als Lehrkraft überprüfen, ob die SchülerInnen das Dilemma, beziehungsweise das Problem erkannt haben. Hilfreich wäre es natürlich bei bioethischen Themen eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit LehrerkollegInnen aus dem Unterrichtsfach Biologie anzustreben. Die Pädagogin Sabine Stern–Sträter plädiert auch für fächerübergreifende Projekte:

„Es ist aus meiner Erfahrung her absolut notwendig, sich fächerübergreifend mit diesen naturwissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, um die Schüler für ethische Fragestellungen zu sensibilisieren und ihnen zu helfen, einen eigenen gut begründeten Standpunkt in vielen Fragen zu finden.“³⁸⁵

Leider war mir so eine günstige Zusammenarbeit nicht möglich, jedoch hatte ich, aufgrund meiner Diplomarbeit, schon gute Kenntnisse über die medizinischen Fakten der PID.

Nach dieser kurzen Einführung, ließ ich die SchülerInnen sich selbständig in zwei Gruppen teilen. Die einen sollten die Sara–Gruppe darstellen, und die anderen die Anna-Gruppe. Diese zwei Personen verkörpern nämlich am stärksten die differierenden Werte, welche im Film zu einem Wertkonflikt und schließlich zum Dilemma führen. Sara verkörpert die Wertvorstellung: „Man muss mit allen Mitteln versuchen ein Leben zu retten.“ Anna verkörpert die Wertvorstellung: „Kein Mensch darf Mittel zum Zweck werden und für andere instrumentalisiert werden.“ Die SchülerInnen füllten in Einzel- und Gruppenarbeit ihre Fragebögen aus.

Tabelle 3 zeigt das Unterrichtskonzept der dritten Stunde:

Tabelle 3: praktisches Unterrichtskonzept

Zeit	Methode	Medien	Lernziele
5 min.	Begrüßung/LehrerInnen SchülerInnen Gespräch		Die SchülerInnen sollen zur Ruhe kommen
10 min.	LehrerInnen- SchülerInnen Gespräch: Einführung ins Thema Wieso wurde Anna erzeugt? Wie?	Folie	Die SchülerInnen erfahren etwas über die medizinischen Hintergründe des Films. PID? Die SchülerInnen erfahren, dass hinter der Forschung auch wirtschaftliche/finanzielle Gründe stecken.
10 min.	Gruppen/Einzelarbeit: Einteilung der Klasse in zwei Gruppen: Sara / Mutter Gruppe Anna / Tochter Gruppe	Arbeits- blätter	In einem ersten Schritt sollen sich die Jugendlichen ihrer eigenen Position zum Thema klar werden (in Einzelarbeit). „Individuelles Reflektieren über die eigene Position.“ ³⁸⁶ Danach sollen die SchülerInnen lernen sich in die Lage einer anderen Person hineinzusetzen-, beziehungsweise einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. ³⁸⁷ Durch das Zusammenfassen ihrer Argumente auf maximal drei Sätze erlernen sie die Fähigkeit wichtiges zu komprimieren, was ihnen in ihrer Lernlaufbahn immer wieder dienlich sein wird.
10 min.	Rollenspiel: Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit in einer „Gerichtsdiskussion“. Es gibt 2 Parteien (Sara/Anna), die ihre Argumente komprimiert in jeweils 3 Sätzen präsentieren sollen. Die Lehrerin fungiert dabei moderierend als		Die Einübung in- und die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist grundlegend für die soziale Kommunikation und moralische Diskurse. Die Jugendlichen lernen in einer anderen Rolle zu argumentieren.

³⁸⁵ Stern – Sträter Sabine 2009, S. 91

³⁸⁶ Pfeifer Volker 2003, S. 149

³⁸⁷ Nach Kohlberg kann eine kognitive moralische Entwicklung durch Interaktion mit anderen und Rollenübernahme gezielt gefördert werden. „Moralisches Urteilen erfordert in der Vorstellung vollzogene Akte der Rollenübernahme, auf diese Weise können überdies widersprüchliche Ansprüche im Urteil Berücksichtigung finden. In: Fuchs Monika 2010, S. 207

	„Richterin“.		
15 min.	<p>Dilemmadiskussion Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einen anderen Menschen damit das Leben zu retten? Wie geht es dem Menschen selbst damit zu einem ganz bestimmten Zweck erzeugt worden zu sein?</p> <p>Die Lehrerin kann, falls die Diskussion ins Stocken kommt, Impulse liefern: Zum Beispiel: Die Position der Kirche zur Gefährdung der Würde des Menschen durch die PID ansprechen. Oder: Der kategorische Imperativ Kants kann in die Diskussion einfließen</p>		<p>Nun können die SchülerInnen über ihre Meinung zu dem Thema sprechen. Sie lernen ihren Standpunkt argumentativ darzulegen und zu reflektieren. Die Jugendlichen bekommen die Möglichkeit über die ethische Dilemma Situation nachzudenken und ihren Standpunkt zu dem Thema eventuell auch zu revidieren. Im Plenum verknüpfen die SchülerInnen ihre Position mit den Positionen der anderen.³⁸⁸ Anhand des Filmbeispiels, beziehungsweise anhand der Geschichte Annas, wird klar, dass es für einen Menschen, der zu einem ganz bestimmten Zweck gezeugt wurde, einen Druck bedeutet, diesem Zweck nachzukommen. („Ich dachte ich wäre auf die Welt geschickt worden, um meine Schwester zu heilen.“) Die SchülerInnen sollen darüber nachdenken, was das für einen Menschen und seine Würde bedeutet. Die Jugendlichen sollen abschließend fähig sein, im gesellschaftlichen Kontext ihren Standpunkt zum Thema „Designerbaby“ vertreten zu können. Die SchülerInnen lernen die Position der Kirche zum Thema PID und Menschenwürde kennen und können diese mit ihrer eigenen Meinung vergleichen.</p>

Abschließend kam es zur Dilemmadiskussion, bei der die SchülerInnen ihre eigene Position zur Problematik argumentativ vertreten konnten, und diese eventuell ergänzten oder revidierten. Letztendlich machte ich den SchülerInnen klar, warum ich dieses Unterrichtsthema gewählt habe und wie dieses PID–Dilemma aus christlicher Sicht bewertet wird.

³⁸⁸ Nach: Pfeifer Volker 2003, S. 149

4.3.4. Arbeitsblätter

Die Arbeitsblätter, welche die SchülerInnen in Einzel- und Gruppenarbeit ausfüllen sollten, wurden von den Jugendlichen positiv angenommen. Ihre Antworten-, beziehungsweise die Ergebnisse kann man in Kapitel 4.4. nachlesen. Zur Erklärung: Ein Smiley (☺) bedeutet Einzelarbeit und mehrere Smileys (☺ ☺ ☺) bedeuten Gruppenarbeit. Durch die erste Frage sollten sie sich ihres eigenen Standpunkts zur Thematik bewusst werden. Danach übten sie sich in einem Perspektivenwechsel, der, wie gesagt, in Dilemmadiskussionen hilfreich sein kann. Die Zitate aus dem Film habe ich deshalb hinzugefügt, damit die Jugendlichen sich noch einmal an entscheidende Aspekte dieser Rolle erinnern und diese besser nachfühlen oder verstehen können. Das jeweilige Bild am Ende des Arbeitsblatts, soll den Charakter der Rolle besonders herausstreichen. Sara tut praktisch alles für ihr krankes Kind und opfert dafür ihre Haare. Anna liebt ihre Schwester und wirkt nachdenklich auf dem Bild (sie steht vor einer schweren Entscheidung).

Arbeitsblatt 1

Mutter - Sara – Gruppe:

☺ = Einzelarbeit

☺ ☺ ☺ = Gruppenarbeit

Überlege dir kurz deine Meinung zur Problematik „Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten?“

Notiere dir dazu Stichworte! ☺

Versetze dich in Saras Lage und überlege, warum du alles tun würdest, um das Leben deines Kindes zu retten. ☺

3. Fasst eure Argumente in maximal drei Sätzen zusammen und präsentiert sie später „vor Gericht“. ☺ ☺ ☺

4. Zitate aus dem Film. Unterstreiche, was dir wichtig erscheint. ☺

Zuhause:

Tante Kelly sagt zu Sara (ihrer Schwester): „Ich frage mich, wer du bist, wenn du nicht diese durchgeknallte Mutter bist, die um das Leben ihres Kindes kämpft, oder? Aber da draußen existiert eine Welt, von der du nichts mitkriegst, gar nichts. Früher oder später musst du aufhören. Du musst loslassen.“ Sara: „Ich kann nicht.“

Im Gericht:

Anwalt Campbell: „Sie haben sie nicht gefragt, ob man ihr Nadeln in den Arm stechen darf.“

Sara: „Ich hatte sie gebeten ihrer Schwester zu helfen und sie hat eingewilligt.“

Campbell: „Wirklich? Wurde sie nicht von zwei Krankenschwestern festgehalten, weil sie sich so gewehrt hat? Mrs. Fitzgerald, Wie alt war Anna als sie das nächste Mal ins Krankenhaus musste?“

Sara: „Als Kate neun war erhielt sie eine-..“

Campbell: „Danach habe ich nicht gefragt, Ich wollte wissen was ANNA passierte, als sie sechs war.“

Sara: „Sie hat Granulozyten gespendet.“

Campbell: „Was bedeutet das? Noch mehr Nadeln? Haben sie sie gefragt?“

Sara: „Nein, wir haben viel darüber gesprochen. Aber ich habe sie nicht gefragt.“

Campbell: „Als nächstes kam die Knochenmarktransplantation. Können sie uns dieses Verfahren beschreiben?“

Sara: „Dabei wurden Nadeln in Annas Hüfte eingeführt...in den Knochen.“

Campbell: „Große Nadeln? Könnten sie dem Gericht bitte zeigen, wie groß die Nadeln waren? Das ist eine schwierige Behandlung, habe ich Recht. Anna musste danach noch im Krankenhaus bleiben. Wie lange?“

Sara: „Sechs Tage. Es gab Komplikationen.“

Campbell: „[...] Sind sie möglicherweise zu weit gegangen?“

Sara: „Wenn ich ausschließlich Annas Situation bedenke, dann ja. Aber ich denke dabei immer an meine ganze Familie. Kate ist die Kranke. Sie hat Vorrang.“

Campbell: „Es ist also eine Priorisierung: Es darf die Gesundheit des einen Kindes zugunsten des anderen beeinträchtigt werden. Wo ist die Grenze?“

Sara: „Für Kate geht es um Leben und Tod.“

Campbell: „Nicht für Kate, sondern für Anna. Schon vergessen? Ihretwegen sind wir hier.“

Sara: „Aber das ist eine Fangfrage, weil Anna nicht die einzige Person in dieser Problemstellung ist. Wenn wir die ganze Situation ausschließlich von Annas Warte aus sehen, sicher, dann ist es brutal. Ich meine, wer will schon gern von zentimeterlangen

Nadeln durchlöchert werden? Und sie können mich ansehen und mir sagen wie schrecklich ich bin, dass ich meinem Kind so etwas antue. Und wissen sie was? Es ist schrecklich! Aber es ist nicht so schrecklich wie sein Kind zu begraben.“

Campbell: „Sie setzen sich also für ihre Familie ein? Und sie setzen sich für Kate ein?“

Sara: „Das ist mein Job!“

Campbell: „Aber die zentrale Frage ist: Wer setzt sich für Anna ein?“

5. Ordnet das Bild dem Filmkontext zu. ☺ ☺ ☺

Arbeitsblatt 2

Tochter – Anna – Gruppe

☺ = Einzelarbeit

☺ ☺ ☺ = Gruppenarbeit

Überlege dir kurz deine Meinung zur Problematik „Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten?“

Notiere dir dazu Stichworte! ☺

Versetze dich in Annas Lage. Wie würdest du dich fühlen, wenn du zu einem ganz bestimmten Zeck erzeugt worden wärst? Würdest du deiner Schwester helfen wollen?

Hättest du Angst, was passieren würde, wenn du es nicht schaffst? ☺

Fasst eure Argumente in maximal drei Sätzen zusammen und präsentiere sie „vor Gericht“. ☺ ☺ ☺

Zitate aus dem Film. Unterstreiche, was dir wichtig erscheint. ☺

Annas Monolog am Anfang des Films:

„Als ich klein war, erzählte mir meine Mutter, dass ich ein kleines Stück des blauen Himmels bin, das auf die Welt gekommen wäre, weil sie und Dad mich so sehr liebten. Später wurde mir klar, dass das nicht der ganzen Wahrheit entsprach. Die meisten Babys sind ungeplant. Ich meine, oben im Weltraum fliegen all die vielen Seelen herum auf der Suche nach einem Körper, in dem sie leben können. Dann haben hier auf der Erde zwei Menschen Sex miteinander oder was auch immer und – bums – ungeplant. Sicher, man hört immer wieder diese Geschichten, dass alle die perfekte Familie planen, aber in Wahrheit sind die meisten Babys Produkte betrunkenener Nächte und fehlender Empfängnisverhütung. Es sind Unfälle, nur Menschen, die Probleme haben, Babys zu bekommen, planen sie tatsächlich. Ich hingegen bin nicht ungeplant. Ich wurde künstlich erschaffen, geboren zu einem ganz bestimmten Zweck. Ein Wissenschaftler brachte die Eizellen meiner Mutter mit dem Spermia meines Vaters zusammen, um eine spezielle Kombination von Genen zu erzeugen. Er tat es, um das Leben meiner Schwester zu retten. Manchmal frage ich mich, was gewesen wäre, wenn Kate gesund gewesen wäre. Dann wäre ich vermutlich immer noch da oben im Himmel und würde darauf warten, dass mir ein Körper hier unten auf der Erde zugeteilt wird. Geplant oder nicht – ich bin hier!“

Anna sagt zum Anwalt Campbell:

„Ich will das Recht auf meinen Körper bei meinen Eltern einklagen [...] Meine Schwester hat Leukämie. Sie wollen mich dazu zwingen, ihr meine Körperteile zu spenden. [...] Es würde mich nicht mal geben, wenn Kate nicht krank wäre. Ich bin ein Designerbaby. Ich wurde in einem Reagenzglas befruchtet als Ersatzteillager.“

Anna spricht in einer Pause der Gerichtsverhandlung mit Kate am Telefon:

„Ich weiß nicht, ob ich das noch länger durchhalte, Schwesterherz.“

Kate: „Es wird schon alles gut. Hast du gehört? Ich verspreche es dir.“

Annas Monolog am Schluss des Films:

„Ich denke, es gibt keinen Grund dafür, warum manche von uns gehen und manche leben können. Der Tod ist einfach der Tod. Es gibt keine Erklärung dafür. Es gab einmal eine Zeit, da dachte ich, ich wäre auf die Erde geschickt worden, um meine Schwester zu retten. Doch letztendlich konnte ich es nicht. Jetzt ist mir klar, dass es gar nicht darum ging. Es ging darum, dass ich eine Schwester hatte. Sie war fantastisch. Ich bin sicher, dass ich sie eines Tages wieder sehen werde. Bis dahin bleibt unsere Beziehung weiterhin bestehen.“

Ordnet das Bild dem Filmkontext zu. 😊😊😊

4.3.5. Reflexion des Verlaufs und der Ergebnisse des Unterrichts

Im folgenden Kapitel werde ich zunächst die Antworten der SchülerInnen präsentieren und danach den Verlauf der Dilemmadiskussion schildern. Außerdem werde ich, mit Blick auf das zuvor gesetzte Gesamtziel, das Ergebnis des kompletten Unterrichts reflektieren.

In Einzelarbeit sollten die SchülerInnen zunächst die erste Frage auf dem Arbeitsblatt im Stillen ausfüllen. Dabei kamen sehr unterschiedliche Meinungen zum Vorschein, die ich niemandem vorenthalten möchte:

1) Überlege dir kurz deine Meinung zur Problematik „Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einen anderen Menschen damit das Leben zu retten?“

Notiere dir dazu Stichworte! 😊

- „Aus der Sicht der Eltern verständlich, menschlich eher falsch, da das Kind dann im Bewusstsein aufwächst, nur dazu da zu sein die Schwester zu retten. Ich glaube die Frage kann man schwer beantworten, weil es immer zwei Seiten gibt.“
- „`Jein`, aus ethischen Gründen eher bedenklich. Aber man kann ja sein Kind nicht einfach sterben lassen.“
- „Ja, solange derjenige einverstanden ist und man dem Menschen nicht auf Dauer gesundheitlich schadet.“
- „Ich würde es auch machen, wenn ich in der gleichen Situation wie Sara wäre.“
- „Ja, solange es nicht zu weit geht und das Leben nicht beeinflusst. Es darf aber selbst entscheiden, ob es `weiter macht`“
- „Nein. Ist jemand tödlich krank – ist das der Kreislauf des Lebens. Das andere Kind könnte zu Schaden kommen.“
- „Eigentlich nicht. Aber wenn das künstlich erzeugte Kind nicht zu Schaden kommt und das Leben von seinem Geschwisterkind gerettet werden kann, bin ich nicht dagegen.“
- „Nein. Man sollte ein Kind nur bekommen, weil man einen Kinderwunsch hat. Nicht als Ersatzteillager!“
- „Wenn ich die Mutter wäre, würde ich es tun. Doch als Tochter fühlt man sich nicht `besonders`. Ich würde es zulassen, wenn es das Leben nicht beeinträchtigt.“
- „Ja, solange es keine Nachwirkungen im Leben hat.“
- „Nein.“

Fünf SchülerInnen waren zunächst der Meinung, es sei richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten. Drei

SchülerInnen waren unentschlossen und konnten beide Varianten nachvollziehen. Dagegen sprachen sich ebenfalls drei SchülerInnen aus.

Die zweite Frage der Anna-Gruppe sollten sie auch in Einzelarbeit ausfüllen:

2) Versetze dich in Annas Lage. Wie würdest du dich fühlen, wenn du zu einem ganz bestimmten Zweck erzeugt worden wärst? Würdest du deiner Schwester helfen wollen? Hättest du Angst, was passieren würde, wenn du es nicht schaffst? ☺

Folgende Antworten schrieben die fünf Jugendlichen auf ihre Arbeitsblätter:

- „Furchtbar. Wenn man es nicht schafft, dann ist der Zweck des Daseins nicht erfüllt.“
- „Es wäre sehr deprimierend. Aber trotzdem würde ich meiner Schwester helfen. Wenn sie sterben würde und ich ihr nicht geholfen hätte, würde ich ein Leben lang ein schlechtes Gewissen haben.“
- „Man fühlt sich eher als `Ding`. Aber wenn man schon auf der Welt ist, kann man versuchen sie zu retten. Ich hätte Angst, wenn ich das nicht schaffen würde.“
- „Ich würde mich als `Objekt` fühlen. Aber ich würde ihr schließlich helfen wollen. Ich hätte Angst davor es nicht zu schaffen sie zu retten.“
- „Scheiße. Sicher hätte man Angst.“

Offenbar empfanden es die SchülerInnen als großen Druck, für das Weiterleben ihrer Schwester mitverantwortlich zu sein. Fast alle gaben an, dass sie Angst davor hätten, diesem Anspruch nicht zu genügen. Besonders philosophisch und tiefsinnig, was mich an einer Sechzehnjährigen positiv überraschte, war die Antwort: „Wenn man es nicht schafft, dann ist der Zweck des Daseins nicht erfüllt.“ Zwei andere Jugendliche nahmen wahr, dass man sich in Annas Situation wie ein „Objekt oder Ding“ fühlen müsste.

Die zweite Frage der Sara-Gruppe lautete:

2.) Versetze dich in Saras Lage und überlege, warum du alles tun würdest, um das Leben deines Kindes zu retten. ☺

Die sechs SchülerInnen füllten ihr Arbeitsblatt derart aus:

- „Jede Mutter will ihr Kind retten. Egal was passiert.“
- „Weil es mein Kind ist.“
- „Weil es das eigene Kind ist, will man es nicht sterben lassen. Es ist schwer für Eltern nach dem eigenen Kind zu sterben. Das Ziel des Lebens ist Familienglück.“
- „Weil du es über alles liebst und nicht verlieren willst.“

- „Weil es mein Kind ist und ich [Sara] es liebe.“
- „Weil es ihr Kind ist und es das schlimmste ist, das eigene Kind zu begraben.“

Obwohl die SchülerInnen selbst noch keine Kinder haben, können sie sich in die Rolle der Mutter hineinversetzen und nachvollziehen, dass man alles zu tun würde, um sein Kind zu retten. Die von ihnen genannten Motive sind Liebe und Angst davor das Kind sterben zu lassen.

Bei der Präsentation der Ergebnisse der Rollenübernahme, kam es zu folgenden Resultaten:

Die Sara-Gruppe fasste ihre Argumente dermaßen zusammen:

- Jedes Menschenleben muss gerettet werden.
- Anna sollte für Spenden zur Verfügung stehen, damit Kate noch etwas erleben kann.
- Für Eltern ist es sehr schwer loszulassen und ihr Kind begraben zu müssen.

Die Anna-Gruppe fasste ihre Argumente auf diese Weise zusammen:

- Jeder Mensch ist gleich wichtig. Man darf niemanden zu Organspenden zwingen.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass Kate geheilt wird, ist gering (so oft, wie der Krebs bisher zurückkam).
- Für Anna gibt es auch lebensbedrohliche Risiken: Sie könnte bei der Operation für ihre Schwester sterben. Die Spende einer Niere hätte Auswirkungen auf ihre Lebensqualität.

Nun wechselte ich von meiner Expertenposition in eine zuhörende, moderierende Rolle. Ich fasste ihre Argumente in der „Gerichtsdiskussion“ zusammen, ohne diese zu werten. Eine der Diskursregeln, nach Lind, ist es ja, die Meinungen der SchülerInnen ernst zu nehmen und jedes ihrer Argumente als zulässig gelten zu lassen:

„Gerade wo Dilemmageschichten inhaltliche Problemstellungen einbeziehen, ist entscheidend, dass die von den Schülern im Horizont ihrer moralischen Urteilskompetenz entwickelten Beweggründe respektiert werden.“³⁸⁹

Als wir zur Dilemmadiskussion übergangen, räumte ich vorweg ein, dass ich wüsste, dass ich sie vor eine schwere, komplexe Problematik gestellt habe und dass ich für die

³⁸⁹ Fuchs Monika, 2010, S. 223 - 224

Beantwortung dieses Dilemmas länger Zeit gehabt hätte. Dennoch motivierte ich sie dazu, sich ihrer ersten Gefühle nach dem Betrachten des Films klar zu werden.

Ein Mädchen begann die Diskussion indem sie meinte, sie hätte sich wie Sara entschieden, weil sie das Leben ihres Kindes auf jeden Fall hätte retten wollen. Aber sobald das erzeugte Kind selbst entscheiden könnte, dürfe man es zu keinen Spenden mehr zwingen. Ein anderes Mädchen meinte, dass sie ihren Bruder auch sehr lieben würde und ihm daher auch ein Organ spenden würde. Die Jugendlichen konzentrierten sich in der Diskussion also zunächst auf die Organspende-Thematik. Daher stellte ich klar, dass die Organspende-Debatte sicher auch wichtig sei, aber noch viel schwerer zu beantworten ist die eigentliche Problematik des Films, welche sie auf ihren Arbeitsblättern bei Frage eins beantwortet hatten: Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten? Das eigentliche Dilemma beginnt also schon bei der Entscheidung der Eltern für oder gegen Präimplantationsdiagnostik, und für oder gegen die Entscheidung zur Erzeugung eines Menschen zu einem ganz bestimmten Zweck. Ein Jugendlicher meinte daraufhin, er würde kein Kind erzeugen, welches als menschliches Ersatzteillager diene. Auch wenn das eigene Kind Krebs hätte, was sicherlich sehr schlimm wäre, dürfe man ein anderes Kind deshalb nicht ausnutzen. Die meisten SchülerInnen stimmten ihm zu und meinten, dass es für sie ein wahnsinniger Druck wäre, das Gefühl zu haben, für die Heilung eines Geschwisterkindes mitverantwortlich zu sein. Sie könnten damit schwer umgehen und hätten Angst vor den Konsequenzen eines Misserfolgs. Schließlich erklärte ich ihnen, dass es noch weitere Gefahren gibt, wenn man zulässt „Designerbabies“ zu erzeugen. So erwähnte ich kurz die präferierte Geschlechtswahl in Ländern wie China, was ihnen schon bekannt war. Dass wohlhabende Eltern die PID zu family balancing Gründen nützen, war ihnen noch nicht bewusst. Da sie im Religionsunterricht auch die kirchliche, beziehungsweise christliche Sicht zu dieser Dilemmaproblematik kennenlernen sollten, sagte ich ihnen auch, dass die katholische Kirche die Erzeugung eines „Designerbabys“ zur Heilung eines Geschwisterkindes als Verstoß gegen die Menschenwürde ansieht. Jeder Mensch habe nämlich, aus christlicher Sicht, ein Recht auf Unverfügbarkeit und Individualität. Außerdem beginnt, aus christlicher Sicht, die Entstehung eines Menschen bei der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle, und bei

der PID werden, wie zu Beginn der Stunde erklärt, mehrere lebensfähige Embryonen selektiert und verworfen.

Abschließend fragte ich sie, warum sie glauben, dass ich sie mit so einem deprimierenden Thema konfrontiere. Ein Schüler meinte, weil ich dies für meine Diplomarbeit bräuchte. Darüber musste ich unweigerlich lachen und gab zu, dass das auch mitspielte. Aber ich stellte klar, dass der Hauptgrund darin läge, dass sie zu den zukünftigen EntscheidungsträgerInnen unserer Gesellschaft zählen. In der Politik, in den Medien und gesamtgesellschaftlich werden biomedizinische Problematiken immer wieder diskutiert werden. Vielleicht werden manche von den SchülerInnen sogar selbst einmal mit einer ähnlichen ethischen Dilemmasituation konfrontiert. Ich gab an, dass es mir daher wichtig sei, dass sie dazu fähig sind sich eine mündige Meinung und ein fundiertes Urteil zu bilden.

Ich denke, dass es immer sinnvoll ist, wenn die SchülerInnen wissen, warum sie bestimmte Inhalte im Unterricht bearbeiten sollen. Die Diskussionsbereitschaft und Reife der Sechzehnjährigen überraschte mich positiv. Obwohl sie nicht viel Zeit hatten, brachten sie die wesentlichen Argumente, die den Wertkonflikt ausmachen, auf den Punkt. Besonders, nachdem ich sie noch einmal auf die eigentliche Grundproblematik des Films aufmerksam gemacht habe. Natürlich könnte man, anhand des Films, zahlreiche andere Themen auch diskutieren. Aber dafür soll ja eben die Lehrkraft moderierend einwirken, damit die Diskussion um das gewünschte Dilemmathema kreist, und nicht gänzlich abschweift. Dabei sollte sie dennoch, wie oben erwähnt, die Argumente der SchülerInnen nicht abwerten. Es würde sich auch anbieten mit den SchülerInnen in einer darauf folgenden Unterrichtsstunde Themen, wie „Tod“, „ein Leben nach dem Tod“, oder „Sterbebegleitung – die Schwierigkeit des Loslassens“ zu besprechen. Schließlich schneidet der Film ja auch diese Thematik an und die SchülerInnen wurden damit eben auch konfrontiert.

Das Betrachten eines Films, einer Geschichte, ist gleichzusetzen mit einer Erfahrung, die man macht. Auch Dietmar Mieth hat die Bedeutung der Erfahrung für die ethische Reflexion wie folgt geschildert:

- 1) „Kontrasterfahrung: Ich erkenne, dass etwas `geht` oder `nicht geht` - nicht in einem technischen Sinn, sondern in dem Sinn, dass menschliches Dasein auf diesem Weg glückt oder missglückt.
- 2) Sinnerfahrung: Etwas geht mir auf, leuchtet mir ein, überzeugt mich.
- 3) Motivationserfahrung: Etwas geht mich an, ich kann mich seinem Anspruch nicht entziehen.“³⁹⁰

Mieths Erfahrungsmodell deckt sich mit dem Eindruck³⁹¹, den ich im Unterricht gewonnen habe und nun schildern möchte: Am Ende des Filmbetrachtens hatte ich das Gefühl, dass diese Dilemmageschichte die Mehrheit der Klasse nicht kalt ließ. Weder sie, noch ich, konnten uns seinem Anspruch entziehen. Wir haben darüber geredet, weil wir motiviert waren, darüber zu reden. Es war also nicht nur eine Pflicht, sondern erwuchs aus einer Motivation heraus, die uns diese berührende Dilemmageschichte geliefert hat.

Nachdem ich die SchülerInnen mit diesem Film und seiner Thematik zum Nachdenken gebracht hatte und sie sich, nach dem Abwägen möglicher ethischer Beweggründe, eine eigenständige Meinung dazu gebildet haben, sehe ich das Gesamtziel des Unterrichts als erfüllt an.

4.4. Resümee

Die didaktische Reflexion und die Unterrichtspraxis haben ergeben, dass sich ein Film, der eine Dilemmageschichte beinhaltet, sehr gut zur Bearbeitung eines bioethischen Themas eignet. Biomedizinische und ethische Themenschwerpunkte sollten nicht trocken, sondern schülerorientiert und möglichst lebensnah behandelt werden. Natürlich genügt es nicht bei der Filmbetrachtung stehen zu bleiben. Eine anschließende Dilemmadiskussion und/oder Rollenspiele zur Einübung eines Perspektivenwechsels werden ebenfalls empfohlen. Die Lehrkraft kann somit sicherstellen, dass die Jugendlichen das ethische Dilemma erfasst haben und bei der Diskussion moderierend wirken. Für Dilemmageschichten ist, im Sinne des didaktischen Modells der

³⁹⁰ Mieth Dietmar 1977, S. 120 – 124; Ebenso in: Kuld Lothar, Schmid Bruno 2001, S. 109

³⁹¹ Hierbei handelt es sich lediglich um meinen persönlichen Eindruck, der in der regen Diskursbereitschaft und der Mitarbeit der SchülerInnen gründet

Wertentwicklung, nicht nur ein kognitives Lernen, sondern, wie der Konstanzer Psychologe Lind festgestellt hat, eben auch ein emotionales Verstehen von Nöten. Ein konstruktivistischer Religionsunterricht, der sich um Ganzheitlichkeit bemüht, sollte auch die Argumente, Erfahrungen und Meinungen der SchülerInnen ernst nehmen. Ziel eines ethikdidaktischen Unterrichts ist es dann die SchülerInnen in einer mündigen ethischen Urteils- und Meinungsbildung zu unterstützen. Angesichts des Wertpluralismus, welcher ein gesellschaftliches Faktum ist, ist es eine Aufgabe des Religionsunterrichts die SchülerInnen zu einer selbständigen Meinungsfindung anzuleiten. Dabei sollte er in einer Gratwanderung einerseits nicht indoktrinieren, und andererseits die christliche Überlieferung einfließen lassen. Wichtig ist außerdem, das Interesse des „Zielpublikums“ (der SchülerInnen) niemals aus den Augen zu verlieren.

Mit dem Spielfilm „Beim Leben meiner Schwester“ ist dies sicher gelungen: Die SchülerInnen konnten zur Beschäftigung mit diesem schwierigen, bioethischen Thema motiviert werden. Durch die anschließende Diskussion sind sie in ihrer Argumentations- und Urteilskompetenz gefördert worden und konnten letztendlich zu einem begründeten Standpunkt gelangen.

5. Nachwort

„Nachdenklich machen ist die tiefste Art zu begeistern“³⁹²

Ich möchte meine Arbeit mit den oben genannten Worten des berühmten Theologen, Philosophen und Arztes Albert Schweitzer beenden.

Anhand einer Dilemmageschichte, welche durch den Film „Beim Leben meiner Schwester“ schülerorientiert präsentiert wird, kann man Jugendliche nachdenklich machen. Das hat in der Praxis die rege Diskussionsbereitschaft der SchülerInnen ergeben (Vgl. Kapitel 4.3.4.).

Nachdenken und diskutieren ist es auch, was den EthikerInnen, den TheologInnen, den WissenschaftlerInnen und den PolitikerInnen in der Zukunft weiterhin bevor steht. Der Diskurs um den Status des menschlichen Embryos, um die Inkonsistenz, die zwischen

³⁹² Schweitzer Albert zit. nach: Pfeifer Volker 2003, S. 268

einer erlaubten Abtreibung in einem späteren Schwangerschaftsstadium und dem Verbot der Präimplantationsdiagnostik herrscht, um die generelle Zu- oder Unzulässigkeit derselben, sowie um einheitliche rechtliche Regelungen in der europäischen Union, ist noch lange nicht beendet. Es lag außerhalb der Möglichkeiten und der Absicht dieser Diplomarbeit all diese interessanten Fragen zu beantworten, es wurde hier lediglich ein Augenmerk auf den aktuellen Stand der Forschungsdebatte gelegt.

Auch andere Aspekte, wie die Bedeutung der instrumentalisierten Erzeugung eines Menschen, konnten hier nur angesprochen, und aufgrund ihrer Unerforschtheit, nicht gelöst werden. Es gibt zum jetzigen Zeitpunkt keine Forschungen darüber, wie Menschen damit umgehen zu einem ganz bestimmten Zweck (zur Heilung eines Geschwisterkindes) erzeugt worden zu sein. Was bedeutet es für die betroffenen Menschen selbst zweckgesteuert erzeugt worden zu sein? Diese Frage wurde im Film thematisiert, in der Realität hat jedoch noch niemand diese Kinder befragt. Das erste Kind wurde ja, wie in Kapitel 3.4.1.4. erwähnt, erst im Jahr 2000 erzeugt, und ist somit wohl noch zu jung für die Konfrontation mit derartigen Fragen. Vielleicht gibt es ja in der Zukunft einmal, im Zuge einer wissenschaftlichen Arbeit, eventuell eine Befragung dieser „ersten Designerbabies“.

Die Frage nach dem Beginn menschlichen Lebens konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit natürlich nicht geklärt werden. Auch hier wurden lediglich die wichtigsten Positionen dargelegt. Schließlich ist man sich in der Forschung und auch in den verschiedenen Religionen nicht darüber einig, ab wann man wirklich von einem Menschen sprechen kann.

Bezüglich der Methode der Präimplantationsdiagnostik, habe ich alle Argumente dafür und dagegen präsentiert und bin persönlich zu dem Schluss gekommen, dass sie, aufgrund der Unbestimmtheit des Beginns menschlichen Lebens moralisch unzulässig ist. Nicht zu vergessen ist außerdem, dass durch eine Präimplantationsdiagnostik immer eine Selektion von Leben stattfindet. Auf jeden Fall sollte man diese Thematik, im Hinblick auf eine Rücksichtnahme auf die betroffenen Familien, behutsam behandeln und den wissenschaftlichen und ethischen Diskurs aufrechterhalten.

Angesichts der wachsenden technischen und biomedizinischen Fortschritte ist aus pädagogischer Sicht zu hoffen, dass bioethischem Lernen in der Schule auch weiterhin Relevanz beigemessen wird.³⁹³ Meine Arbeit weist jedenfalls Implikationen auf (besonders das vierte Kapitel), welche für eine bioethische Didaktik, beziehungsweise für alle, die im Unterricht ein bioethisches Thema behandeln wollen, nützlich sein können.

Die ganze Thematik wäre den Jugendlichen, davon bin ich überzeugt, sicher zu abstrakt und trocken erschienen, wenn ich sie ihnen nicht durch eine Dilemmageschichte, in Form eines Films, präsentiert hätte. Ich habe gezeigt, dass nicht nur die besondere Nähe zwischen Jugend und Film diesen zu einem geeigneten Instrument der Unterrichtsgestaltung macht, sondern, dass auch seine Emotionalität und seine narrative, dramaturgische Konstruktion dazu führen, dass Jugendliche zum Nachdenken angeregt werden. Erst erkennen sie das Dilemma, dann bilden sie sich eine Meinung dazu, diskutieren diese mit anderen und revidieren sie eventuell wieder. Am Ende sollen sie zu einem mündigen, autonomen ethischen Urteil gelangt sein.

Wie einleitend erwähnt, soll diese Arbeit keineswegs ein Plädoyer für den Film als einzig richtige Methode zur Bearbeitung ethikdidaktischer Überlegungen sein. Dennoch bin ich zu dem Schluss gekommen, dass er eine sehr fruchtbare Möglichkeit darstellt, Dilemmageschichten anschaulich und nachvollziehbar im Unterricht zu präsentieren. Das natürlich nur unter der Voraussetzung, dass der Film anschließend im Plenum diskutiert wird, weil nur so eventuelle Unklarheiten ausgeräumt werden und Positionen zusammengefasst und gefestigt werden können.

Eines hat der Film „Beim Leben meiner Schwester“ sicher geschafft: Er hat uns nachdenklich gemacht.³⁹⁴

³⁹³ Nach: Fuchs Monika: Empirische und didaktische Perspektiven bioethischen Lernens im Religionsunterricht, In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1, S. 88

³⁹⁴ Dies konnte man anhand der regen Diskursbereitschaft und den reflexiven Ausführungen der Jugendlichen auf ihren Arbeitsblättern sehen.

6. Literatur

- Aichinger Hermine: Value Placement. Die Platzierung sozialer Werte in Kinofilmen als neue Chance im Bereich des Sozial-Marketings, Diplomarbeit an der Universität Wien 1993
- Altmanninger Maria: Verantwortung für menschliche Embryonen bzw. embryonale Menschen. Plädoyer für eine Ethik der Verantwortung und eine Praxis der Transparenz in der reproduktiven Medizin, Diplomarbeit an der Universität Wien 2006
- Ammicht Quinn Regina u.a. (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008
- Badura-Lotter Gisela, Frewer Andreas (Hrsg.): Forschung an embryonalen Stammzellen, Zwischen biomedizinischer Ambition und ethischer Reflexion, Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2005
- Baacke Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk; In: Medien praktisch 2/96 1997; In: (zit. nach) Pfeiffer Susanne: Film und Religion, Die Mediensozialisation Jugendlicher im Informationszeitalter, LIT Verlag Münster 2000
- Balkenohl Manfred: Gentechnologie und Humangenetik. Ethische Orientierungen, Christina – Verlag, Stein am Rhein 1989
- Berger Martin: Embryonenschutz und Klonen beim Menschen. Neuartige Therapiekonzepte zwischen Ethik und Recht: Ansätze zur Entwicklung eines neuen Regelungsmodells, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 2007
- Bieger Eckhard: Praxis der Medienpädagogik: Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtsplanung (Hrsg. vom Inst. Für Lehrerfortbildung Essen – Werden) Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1980
- Bofinger Jürgen: Schüler – Freizeit – Medien, Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17 jähriger Schülerinnen und Schüler, KoPäd Verlag, München 2001
- Bohrmann Thomas, Veith Werner, Zöller Stephan: Theologie und Populärer Film (Handbuch) Bd.1, Ferdinand Schöningh Paderborn 2007

- Bohrmann Thomas, Veith Werner, Zöller Stephan: Theologie und Populärer Film (Handbuch) Bd.2, Ferdinand Schöningh Paderborn 2009
- Breitsprecher Roland, Terrel Peter (u.a.): Pons-Collins English German Dictionary. Wörterbuch für Schule und Studium, öbv & hpt VerlagsgmbH & Co KG, Wien 2000
- Charlton Michael, Neumann-Braun Klaus: Medienkindheit Medienjugend; München 1992
- Damschen Gregor, Schönecker Dieter (Hrsg.): Der moralische Status menschlicher Embryonen. Pro und contra Spezies-, Kontinuums-, Identitäts- und Potentialitätsargument, Berlin – New York 2002
- Dietrich Julia: Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion, In: Ammicht Quinn Regina u.a. (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008
- Dr. Hoelzer Dieter, Dr. Seipelt Gernot: Leukämietherapie, Uni – MED Verlag AG, Bremen 2004
- Drewniak Boguslaw: Der deutsche Film 1938 – 1945; Droste Verlag, Düsseldorf 1987
- Duden, Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter, 3 Aufl., Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Zürich-Wien 2003
- Düwell Marcus: Ästhetische Erfahrung und Moral, In: Mieth Dietmar: Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, Attempo Verlag, Tübingen 2000
- Edelstein Wolfgang, Oser Fritz, Schuster Peter: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, Basel 2001
- Engell Lorenz: Sinn und Industrie, Einführung in die Filmgeschichte, Campus Verlag, Paris 1992
- Europäische Gruppe für Ethik in Naturwissenschaften und neuen Technologien bei der Europäischen Kommission: Deutsche Übersetzung der Empfehlungen zur ethischen Prüfung von FP7 – Forschungsprojekten mit humanen embryonalen Stammzellen – Stellungnahme Nr. 22 – 20. 06. 2007, S. 2 – 3, In: Berger Martin: Embryonenschutz und Klonen beim Menschen, Neuartige Therapiekonzepte zwischen Ethik und Recht:

Ansätze zur Entwicklung eines neuen Regelungsmodells, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 2007

Falzon Christopher: Philosophy goes to the movies. An introduction to philosophy, Routledge, London and New York 2002

Feiertag Andreas: Neue Stufe der Selektion erreicht. Ein Designerbaby als Knochenmarkspender für den Bruder: Erstmals ist in Europa ein Embryo nach seinen genetischen Eigenschaften ausgewählt worden. Die Debatte über die Grenzen der Wissenschaft ist neu eröffnet, Der Standard, Thema, Mittwoch, 07. 06. 2006

Field Syd: Das Drehbuch. In: Meyer, Andreas/Witte, Gunther/Henke, Gebhard u.a.: Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis, München 2001

Film „Beim Leben meiner Schwester“, New Line Cinema, [DVD] USA 2009

Flöel Agnes, Hartmann Bernd, Neuhaus Eva M., Stosch Klaus, Thole Christoph, Wagner Martin: Designer – Baby. Diagnostik am ungeborenen Leben, Ferdinand Schöningh Verlag Paderborn, München, Wien, Zürich 2009

Fuchs Monika: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, V & R unipress, Göttingen 2010

Fuchs Monika: Empirische und didaktische Perspektiven bioethischen Lernens im Religionsunterricht, In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1, S. 80 – 90

Gernsheim-Beck Elisabeth: Die soziale Konstruktion des Risikos – am Beispiel Pränataldiagnostik, In: Geyer Christian: Biopolitik. Die Positionen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 2001

Grethlein Christian: Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im Religionsunterricht von Sekundarstufe 1 und 2 mit Beispielen, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig 2000

Geyer Christian: Biopolitik. Die Positionen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 2001

Habermas Jürgen: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001

- Haker Hille: Ethik der genetischen Frühdiagnostik – Sozialethische Reflexionen zur Verantwortung am Beginn des menschlichen Lebens, Mentis Verlag, Paderborn 2002
- Hant Peter: Das Drehbuch. Praktische Filmdramaturgie, Frankfurt am Main 2000
- Hausmanning Thomas: Kritik der medienethischen Vernunft. Die ethische Diskussion über den Film in Deutschland im 20. Jahrhundert, Wilhelm Fink Verlag, München 1992
- Hermann Jörg: Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film; praktische Theologie und Kultur 4; Kaiser Gütersloh Verlag 2001
- Hickethier Knut: Film- und Fernsehanalyse, Stuttgart und Weimar 1996
- Hilger Georg, Leimgruber Stefan, Ziebertz Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, München 2001
- Hillmann Karl–Heinz, Hartfiel Günter: Wörterbuch der Soziologie, Kröner, Stuttgart 1994
- Hochmuth Kurtheinz: Unterrichtsfilm und Tonbildreihe im didaktischen Problemzusammenhang, Dissertation an der Julius–Maximilians Universität Würzburg 1976
- Hofheinz Marco: Gezeugt, nicht gemacht. In–Vitro-Fertilisation in theologischer Perspektive, LIT Verlag GmbH & Co., Wien 2008
- Honnefelder Ludger: Pro Kontinuumsargument: Die Begründung des moralischen Status des menschlichen Embryos aus der Kontinuität der Entwicklung des ungeborenen zum geborenen Menschen, S. 61 – 81; In: Damschen Gregor, Schönecker Dieter (Hrsg.): Der moralische Status menschlicher Embryonen. Pro und contra Spezies-, Kontinuums-, Identitäts- und Potentialitätsargument, Berlin – New York 2002
- Honnefelder Ludger: Humangenetik und Menschenwürde, In: Honnefelder Ludger, Rager G. (Hrsg.): Ärztliches Urteilen und Handeln, Insel, Frankfurt – Leipzig 1994
- Horak Friedrich, Böck Andreas, Pollak Arnold: Säugling, Kindheit und Jugend, Univ. Klinik für Kinder- und Jugendheilkunde, Medizinische Universität Wien, MCW Block 16, 3. Auflage, Facultas Verlag, Wien 2008

- Hülsewede Manfred: Schulpraxis mit AV – Medien. Handbuch der produktiven Arbeit mit Tonbandgerät, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1980
- Jagenteufel Monika: „Ethik im Kino?“ Ansätze zu einer ethischen Auseinandersetzung mit den Potenzialen des populären Spielfilms anhand von Paul Ricoeurs Theorie der narrativen Identität, DA, Wien 2003
- Jeretic Manuela: Gesundes Volk, starkes Volk, unbesiegbares Volk, Euthanasie im nationalsozialistischen Spielfilm – Der Arzt in seiner Rolle als ideologischer Verbreiter von Rassenhygiene, Diplomarbeit an der Universität Wien 2006
- Jonas, Hans: Lasst uns einen Menschen klonieren. In: ders.: Technik, Medizin und Eugenik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1985
- Kallinger Elisabeth: Werte im Spielfilm. Über Vermittlungsweisen, Diplomarbeit an der Universität Wien 2001
- Kant Immanuel (1786/1972): Grundlegung zur Metaphysik. Stuttgart: Reclam-Verlag 2007
- Karsch Manfred, Rasch Christian: Religionsunterricht mit Filmen Sekundarstufe I, Vandenhoeck & Ruprecht 2007
- Kastalia, 1. Jg; Nr. 1; Juli 1912, In: Szalay Elisabeth: Von der Hintertreppe in die Schulstube, Der Beginn der Schulfilmbewegung in Österreich am Beispiel des Vereins „Kastalia“, Diplomarbeit an der Universität Wien 2006
- Kastalia, 2. Jg; Nr. 1; Jänner 1913, In: Szalay Elisabeth 2006
- Kastalia, 3. Jg; Nr. 8; September 1914, In: Szalay Elisabeth 2006
- Kinematographische Rundschau, Nr. 122; 7. Juli 1910, In: In: Szalay Elisabeth 2006
- Kinematographische Rundschau, Nr. 184; 17. September 1911, In: In: Szalay Elisabeth 2006
- Klinger Walter, Zoche Peter, Harnischfeger Monika, Kolo Castulus: Mediennutzung der Zukunft, S. 490 – 497, In: Mediaperspektiven 10/ 1998; (mit Bezug auf: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest; Fraunhofer – Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung in Karlsruhe), In: (zit. nach) Pfeifer Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? W. Kohlhammer Verlag GmbH Stuttgart 2003

- Kirsner Inge, Wermke Michael (Hrsg.): Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2000
- Köhler Werner (Hrsg.): Klonen – Forschung und Ethik im Konflikt, Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Halle 2000
- Kollek Regine: Präimplantationsdiagnostik. Embryonenselektion, weibliche Autonomie und Recht, Francke Verlag, Tübingen 2000
- Kreß Hartmut, Kaatsch Hans-Jürgen (Hrsg.): Menschenwürde, Medizin und Bioethik – heutige Fragen medizinischer und ökologischer Ethik Bd. 1, LIT Verlag, Münster 2000
- Kreß Hartmut, Kurt Racké: Medizin an den Grenzen des Lebens. Lebensbeginn und Lebensende in der bioethischen Kontroverse, LIT. Verlag, Münster 2002
- Kronthaler Martina: Streit um die PID: Zulassung wäre ein hohes Risiko für Gesellschaft. Gastkommentar. Es ist eine Illusion, zu glauben, dass die Präimplantationsdiagnostik nur eingegrenzt zur Anwendung kommen würde, Die Presse am Donnerstag 21. Juli 2011 S. 27, (DIEPRESSE.COM)
- Krützen Michaela: Dramaturgie des Films. Wie Hollywood erzählt, Frankfurt am Main 2004
- Krüger Dirk, Vogt Helmut: Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden, Springer Verlag, Berlin Heidelberg 2007
- Kuld Lothar, Schmid Bruno: Lernen aus Widersprüchen, Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2001
- Kuschel Karl Josef: Literature as challenge to Catholic theology in the 20th century. Balthasar, Guardini and the tasks of today; In: Ethical Perspectives Nr.: 7 (2000) 257 – 268
- Laun Andreas: Aktuelle Probleme der Moraltheologie, Herder & Co, Wien 1991
- Limburg, Val: Electronic media ethics, Focal Press, Boston und London 1994
- Lukas H. (Dr. med.), u.a.: Das große Reader's Digest Gesundheitsbuch. Ein umfassendes nachschlagwerk für gesunde und kranke Tage, Verlag DAS BESTE GmbH, Stuttgart – Zürich - Wien 1968

- Malone Peter: Can Movies be a Moral Compass? ST. PAULS and WACC, London 2005
- Marsh Clive, Oritz Gaye: Explorations in Theology and Film. Movies and Meaning, Blackwell Publishing, Oxford 1997
- May Hans (Hrsg.), Krankenhagen Gernot: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974
- Mayer Elmar: Genetische Präimplantationsdiagnostik, Kritische Betrachtung des Einflusses einer modernen medizinisch – genetischen Technik auf das frühe menschliche Lebewesen und unsere Gesellschaft, Dissertation an der Universität Wien 2005
- Meyer Andreas, Witte Gunther, Henke Gebhard u.a.: Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis, München 2001
- Mieth Dietmar: Moral und Erfahrung, Herder Verlag, Freiburg 1977
- Mieth Dietmar: Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, Attempto Verlag, Tübingen 2000
- Mieth Dietmar: Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Biotechnik, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2002
- Nummer–Winkler Gertrud: Wandel in den Moralvorstellungen, In: Edelstein Wolfgang (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 2000
- Pfeiffer Susanne: Film und Religion. Die Mediensozialisation Jugendlicher im Informationszeitalter, LIT Verlag, Münster 2000
- Pfeifer Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? W. Kohlhammer Verlag GmbH Stuttgart 2003
- Pollak Kurt (Dr.med.): Der Hausarzt. Ein Gesundheits- Ratger für die ganze Familie, Orbis Verlag, München 1991
- Pöltner Günther: Grundkurs Medizin – Ethik, Facultas Verlag, Wien 2002
- Präambel der “Charta of Fundamental Rights of the European Union”, Deutsche Fassung: AB1. 2000/ C 346/01, In: (zit. nach) Berger Martin 2007
- Reinhold Gerd: Soziologie Lexikon, Oldenbourg, Wien und München 1997

- Römpp Hermann, Deckwer Wolf-Dieter (Hrsg.): Römpp – Lexikon, Biotechnologie, Gentechnik, 2. Auflage Stuttgart 1999
- Schäfer Dieter, Baacke Horst: Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film, Fischer Verlag Frankfurt am Main 1994
- Schäffler Arne, Menche Nicole, Balzen Ulrike, Kommerell Tilman: Pflege Heute. Lehrbuch und Atlas für Pflegeberufe, Urban & Fischer, München 2000
- Scheidt Thomas: Können wir nicht wieder einen Film schauen? Das Medium Film im Religionsunterricht; In: Bohrmann Thomas, Veith Werner, Zöller Stephan: Theologie und Populärer Film (Handbuch) Bd.2, Ferdinand Schöningh, Paderborn 2009
- Scheunpflug Annette: Evolutionäre Didaktik, Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001
- Schockenhoff Eberhard: Ethik des Lebens. Ein theologischer Grundriß, Matthias – Grünewald Verlag, Mainz 1998
- Schockenhoff Eberhard: Ethik des Lebens. Grundlagen und neue Herausforderungen, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2009
- Soanes C., Stevenson A.: Oxford Dictionary of English, Oxford, UK, Oxford University Press 2005
- Spaemann Robert. Gezeugt, nicht gemacht, In: Geyer Christian (Hrsg.): Biopolitik. Die Positionen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001
- Stern–Sträter Sabine: Bioethische Fragestellungen aufbereitet für den Religionsunterricht, In: Theo – Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1, 91 - 94
- Stosch Klaus: Menschenwürde von Beginn an? Philosophische und theologische Erkundungen, In: Flöel Agnes, Hartmann Bernd, Neuhaus Eva M., Stosch Klaus, Thole Christoph, Wagner Martin: Designer – Baby, Diagnostik am ungeborenen Leben, Ferdinand Schöningh Verlag Paderborn, München, Wien, Zürich 2009
- Szalay Elisabeth: Von der Hintertreppe in die Schulstube, Der Beginn der Schulfilmbewegung in Österreich am Beispiel des Vereins „Kastalia“, Diplomarbeit an der Universität Wien 2006

- Taupitz Jochen: Embryonenforschung zwischen wissenschaftlicher Freiheit und rechtlicher Verantwortung, S. 17; In: Kreß Hartmut, Kurt Racké: Medizin an den Grenzen des Lebens. Lebensbeginn und Lebensende in der bioethischen Kontroverse, LIT. Verlag, Münster 2002
- Ulrich Gebhard: 10 Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz „Alltagsphantasien“, In: Krüger Dirk, Vogt Helmut: Theorien in der biologiedidaktischen Forschung, Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden, Springer Verlag, Springer, Berlin Heidelberg 2007
- Valenti Miguel: More than a Movie, Ethics in Entertainment, Westview Press, Oxford 2005
- Vollbrecht Ralf: Die Bedeutung von Stil. Jugendkulturen im Licht der neueren Lebensstildiskussion; S. 23 – 29 In: Ferchoff Wilfried, Sander Uwe, Vollbrecht Ralf (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten, Juventa, Weinheim und München 1995
- Wagner Juliane: Unterrichtseinheit: König der Löwen – Der Film im Unterricht. Darstellung ausgewählter Unterrichtssequenzen für den Ethik-/ Werte & Normen – Unterricht GRIN Verlag, Norderstedt 2004
- Wulff (Hrsg.) Hans Jürgen, Schmidt Kurt, Maio Giovanni: Schwierige Entscheidungen – Krankheit, Medizin und Ethik im Film, HAAG + Herchen Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2008
- Ziebertz Hans Georg: Ethisches Lernen, In: Hilger/Leimgruber/Ziebertz: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, München 2001

Internet Links:

- Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt (Hrsg.): Präimplantationsdiagnostik – Bericht der Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt, Kapitel III.1. Grundsätzliche Überlegungen, (Juli 2004) [Online-Ausgabe, URL: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=6415> (Stand 15.12.2011)]

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Fortpflanzungsmedizingesetz, In: Rechtsinformationssystem des österreichischen Bundeskanzleramtes § 9, Absatz 1, URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10003046> (Stand: 26.12.2011)

Convention for the Protection of Human Rights and Dignity of the Human Being with regard to the Application of Biology and Medicine/ Convention pour la protection des Droits de l'Homme et de la dignité de l'être humain à l'égard des applications de la biologie et de la médecine: Convention sur les Droits de l'Homme et de la biomédecine , URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/164.htm> (Stand: 12.12.2011)

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie (2 Bände), Verlag Leske + Budrich, Opladen 2000, URL: www.shell-jugend2000.de

„Dignitas Personae“ – Über einige Fragen der Bioethik“ von 2008, In: URL: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20081208_dignitas-personae_ge.html (Stand: 05.06.2011)

Düwell Marcus: Präimplantationsdiagnostik – Facetten einer ethischen Bewertung, URL: <https://www.thieme-connect.com/ejournals/abstract/zblgyn/doi/10.1055/s-2003-41636> (Stand: 13.12.2011)

Gemeinsamen Erklärung der EKD, der deutschen Bischofskonferenz und der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen „Gott ist ein Freund des Lebens“ von 1989 URL: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/gottist/freundeslebens.html> (Stand: 07.06.2011)

Haker Hille: Stellungnahme zur Präimplantationsdiagnostik, PID – Anhörung 13.11.2000; Interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Universität

Tübingen, S.1, URL: http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/ftp/pdf_arch/med_hak.pdf (Stand: 05.12.2011)

Hossli Peter: Der Lehrling Gottes, Junge oder Mädchen? Der Fortpflanzungsmediziner Jeffrey Steinberg verhilft Paaren zum Kind nach Wunsch. Gespräch mit einem amerikanischen Multimillionär, Die Zeit Online 22.07.2007, Nr. 09, S. 2 [Online-Ausgabe, URL: <http://zeus.zeit.de/text/2007/09/P-Steinberg> (Stand: 13.01.2011)]

Karsch Manfred: „Beim Leben meiner Schwester“. Analyse der katholischen Filmwerkstatt GmbH 2010 [Online-Ausgabe, URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_beimlebenmeinerschwester_A4_web.pdf (Stand: 05.11.2011)]

Körtner Ulrich: PID – Argumente für eine beschränkte Zulassung; Online Artikel des ORF vom 06.03.2007, URL: <http://science.orf.at/science/koertner/117997> (Stand: 15.12.2011)

Lehrplan katholische Religion – AHS Oberstufe, URL: <http://www.oepu-noe.at/recht/lp/os/pflicht/religion/kath.htm> (Stand: 10.08.2011)

Lennen Leonhard: Präimplantationsdiagnostik. Praxis und rechtliche Regulierung in sieben ausgewählten Ländern, TAB – Büro für Technikfolgen – Abschätzung beim Deutschen Bundestag, Arbeitsbericht Nr. 094, Berlin 2004, URL: <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/publikationen/berichte/ab094.html>, (Stand: 13.01.2011)

Mieth Dietmar: Präimplantationsdiagnostik im gesellschaftlichen Kontext – eine sozialethische Perspektive, In: Ethik in der Medizin 11, Supplement 1, 1999, S. 83, [Online-Ausgabe: URL: <http://www.springerlink.com/content/0935-7335/11/s1/> (Stand: 27.01.2012)]

Müller Ute: „Designerbaby rettet siebenjährigen Spanier, in Welt Online 15.03.2009,
URL: <http://www.welt.de/gesundheit/article3382076/Designerbaby-rettet-siebenjaehrigen-Spanier.html> (Stand: 15.11.2011)

Stephan Silvie: PID in der Kritik. Frankreich streitet über „Designer-Baby“, URL:
http://www.rp-online.de/politik/ausland/Frankreich-streitet-ueber-Designer-Baby_aid_969833.html (Stand: 03.11.2011)

Twele Holger: Bundesverband, Jugend und Film Jahrestagung (BJF) 2011, Kinderfilme, die uns fehlen – mit Mut, Witz und voller Leben. Tagung für filminteressierte Jugendliche, Fachkräfte der Jugend- und Kulturarbeit, Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden-Naurod, (20. – 22. Mai 2011), URL: <http://jahrestagung.bjf.info/dokumentation2011b.htm> (Stand: 11.12.2011)

7. Abstract

Die Diplomarbeit beschäftigt sich damit wie man, anhand des Spielfilms „Beim Leben meiner Schwester“, die aktuelle Thematik der Präimplantationsdiagnostik, sowie deren mögliche Konsequenzen, im Religionsunterricht bearbeiten kann. Das vorrangige Forschungsziel der Diplomarbeit liegt darin, zu argumentieren, dass sich ethisches Lernen sehr gut anhand der Diskussion von Dilemmageschichten vollziehen kann und dass diese in Form eines Films schülerorientiert und lebensnah präsentiert werden können.

Ethische Fragen, wie der Status eines Embryos oder die Erzeugung genetisch maßgeschneiderter Retortenbabies, werden reflektiert. Hauptaugenmerk wird dabei auf die ethische Problematik der künstlichen Zeugung von Embryonen gelegt, die zur Heilung eines erkrankten Geschwisterkindes beitragen sollen, was man auch im Film sehen kann.

Anfangs wird das Medium Film, aufgrund seiner besonderen Nähe zur Jugend, als schülerorientierte Methode vorgestellt. Gleichzeitig sollen dabei seine pädagogischen Qualitäten zur Moralerziehung, sowie seine Gefahren geprüft werden. Untersucht wird auch inwiefern Film, Narration und Moral zusammenhängen.

Anschließend wird der Film inhaltlich vorgestellt und analysiert. Danach werden alle wissenschaftlichen, juristischen und ethischen Fakten, den Film betreffend, geprüft. Hier soll hauptsächlich untersucht werden, ob die fiktive Filmsituation auch in der Realität möglich wäre.

Nachdem die wichtigsten medizinischen und juristischen Aspekte geklärt wurden, konzentriert sich die Arbeit auf die ethischen Fragen, die der Film aufwirft und stellt diese anhand von ausgewählten Filmszenen.

Im letzten Teil der Arbeit wird es um die didaktische Verwertung der gewonnenen Ergebnisse gehen, wobei einleitend gefragt wird, wie bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht generell gelingen kann. Dabei befasst sich diese Arbeit mit der Theorie der Pädagogen Lothar Kuld und Bruno Schmid, nach welcher ethisches Lernen am Besten anhand der Diskussion von Dilemmageschichten geschehen kann. Eine

didaktische Medienanalyse untersucht den Film „Beim Leben meiner Schwester“. Weiters beinhaltet diese Arbeit ein Unterrichtskonzept, welches in der Praxis an einer Religionsklasse erprobt wurde.

Die vorliegende Diplomarbeit wird aufzeigen, dass Jugendliche durch das Betrachten des Films zur Beschäftigung mit diesem schwierigen bioethischen Thema motiviert- und durch eine anschließende Dilemmadiskussion in ihrer Urteils- und Meinungsbildungskompetenz gefördert werden.

Isabella Michl – Eitel: „Beim Leben meiner Schwester“ –
ethikdidaktische Überlegung zur Präimplantationsdiagnostik anhand des Spielfilms

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Geburtsdatum: 13.09.1983

Geburtsort: Wien

Familienstand: verheiratet

Kind/er: Eine Tochter (geb. 08.01.2008)

Ausbildung:

1994 - 2002 Bundesrealgymnasium (Linzerstraße 146, 1140 Wien)

Juni 2002 Reifeprüfung mit *gutem Erfolg*

Seit Oktober 2002 Studium an der Universität Wien der katholischen Theologie sowie Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung – Lehramt.

1. Diplomprüfung am 10.03.2006.

Im Zuge des Studiums unterrichtete ich mehrere AHS Klassen. Im Sommersemester 2009 absolvierte ich zusätzlich ein Pflichtschulpraktikum an einer Volksschule.

Fremdsprachenkenntnisse:

Englisch, Französisch

Beruflicher Werdegang:

2003 - 2008 Sicherheitsbeauftragte im Kunsthistorischen Museum

2005 - 2006 Erteilung von Firmunterricht, Englisch Nachhilfe sowie als Babysitterin.

Im Februar 2009 unterrichtete ich stellvertretend an der Volkshochschule Floridsdorf (Geschichte – AHS – Matura vorbereitung).

2010 - 2011 freiberufliche Tätigkeit als Redakteurin für das Online – Kunst- und Kulturveranstaltungsmagazin „LeCool“.

Von Sept. 2010 bis Jänner 2012 Nachmittagsbetreuung im BRG XIV Linzer Straße 146 A- 1140 Wien (Bundesrealgymnasium)

Seit Februar 2012 bin ich als Religionslehrerin am BRG Purkersdorf Herrengasse 4 A-3002 Purkersdorf angestellt.

Zusatzqualifikationen:

Kenntnisse in Theaterpädagogik („Darstellendes Spiel“) und Konfliktmanagement

Isabella Michl – Eitel: „Beim Leben meiner Schwester“ –
ethikdidaktische Überlegung zur Präimplantationsdiagnostik anhand des Spielfilms

Muster der Arbeitsblätter

Seite 153: Arbeitsblatt 1

Seite 155: Arbeitsblatt 2

Mutter - Sara - Gruppe:

☺ = Einzelarbeit

☺ ☺ ☺ = Gruppenarbeit

1. Überlege dir kurz deine Meinung zur Problematik „Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten?“ Notiere dir dazu Stichworte! ☺
2. Versetze dich in die Lage Saras und überlege, warum du alles tun würdest, um das Leben deines Kindes zu retten. ☺
3. Fasst eure Argumente in maximal 3 Sätzen zusammen und präsentiert sie später „vor Gericht“. ☺ ☺ ☺
 -
 -
 -
4. Zitate aus dem Film. Unterstreiche, was dir wichtig erscheint. ☺

Zuhause: Tante Kelly sagt zu **Sara** (ihrer Schwester): *„Ich frage mich, wer du bist, wenn du nicht diese durchgeknallte Mutter bist, die um das Leben ihres Kindes kämpft, oder? Aber da draußen existiert eine Welt, von der du nichts mitkriegst, gar nichts. Früher oder später musst du aufhören. Du musst loslassen.“*

Sara: *„Ich kann nicht.“*

Im Gericht: Anwalt Campbell: *„Sie haben sie nicht gefragt, ob man ihr Nadeln in den Arm stechen darf.“*

Sara: *„Ich hatte sie gebeten ihrer Schwester zu helfen und sie hat eingewilligt.“*

Campbell: *„Wirklich? Wurde sie nicht von zwei Krankenschwestern festgehalten, weil sie sich so gewehrt hat?“ Mrs. Fitzgerald, Wie alt war Anna als sie das nächste Mal ins Krankenhaus musste?“*

Sara: *„Als Kate 9 war erhielt sie eine-..“*

Campbell: *„Danach habe ich nicht gefragt, Ich wollte wissen was ANNA passierte, als sie sechs war.“*

Sara: *„Sie hat Granulozyten gespendet.“*

Campbell: *„Was bedeutet das? Noch mehr Nadeln? Haben sie sie gefragt?“*

Sara: *„Nein, wir haben viel darüber gesprochen. Aber ich habe sie nicht gefragt.“*

Campbell: „Als nächstes kam die Knochenmarktransplantation. Können sie uns dieses Verfahren beschreiben?“

Sara: „Dabei wurden Nadeln in Annas Hüfte eingeführt...in den Knochen.“

Campbell: „Große Nadeln? Könnten sie dem Gericht bitte zeigen, wie groß die Nadeln waren? Das ist eine schwierige Behandlung, hab ich Recht. Anna musste danach noch im Krankenhaus bleiben. Wie lange?“ Sara: „Sechs Tage. Es gab Komplikationen.“

Campbell: „Sind sie möglicherweise zu weit gegangen?“

Sara: „Wenn ich ausschließlich Annas Situation bedenke, dann ja. Aber ich denke dabei immer an meine ganze Familie. Kate ist die Kranke - sie hat Vorrang.“

Campbell: „Es ist also eine Priorisierung: Es darf die Gesundheit des einen Kindes zugunsten des anderen beeinträchtigt werden. Wo ist die Grenze?“

Sara: „Für Kate geht es um Leben und Tod.“

Campbell: „Nicht für Kate, sondern für Anna. Schon vergessen? Ihretwegen sind wir hier.“

Sara: „Aber das ist eine Fangfrage, weil Anna nicht die einzige Person in dieser Problemstellung ist. Wenn wir die ganze Situation ausschließlich von Annas Warte aus sehen, sicher, dann ist es brutal. Ich meine, wer will schon gern von zentimeterlangen Nadeln durchlöchert werden? Und sie können mich ansehen und mir sagen wie schrecklich ich bin, dass ich meinem Kind so etwas antue. Und wissen sie was? Es ist schrecklich! Aber es ist nicht so schrecklich wie sein Kind zu begraben.“

Campbell: „Sie setzen sich also für ihre Familie ein? Und sie setzen sich für Kate ein?“

Sara: „Das ist mein Job!“

Campbell: „Aber die zentrale Frage ist: Wer setzt sich für Anna ein?“

5. Ordnet das Bild dem Filmkontext zu. ☺ ☺ ☺



Tochter - Anna - Gruppe

☺ = Einzelarbeit

☺ ☺ ☺ = Gruppenarbeit

1. Überlege dir kurz deine Meinung zur Problematik „Ist es richtig einen Menschen künstlich zu erzeugen, um einem anderen Menschen damit das Leben zu retten?“ Notiere dir dazu Stichworte! ☺
2. Versetze dich in die Lage Annas. Wie würdest du dich fühlen, wenn du zu einem ganz bestimmten Zeck erzeugt worden wärst? Würdest du deiner Schwester helfen wollen? Hättest du Angst, was passieren würde, wenn du es nicht schaffst? ☺
3. Fasst eure Argumente in max. 3 Sätzen zusammen und präsentiert sie „vor Gericht“. ☺ ☺ ☺
 -
 -
 -
4. Zitate aus dem Film. Unterstreiche, was dir wichtig erscheint. ☺

Annas Monolog am Anfang des Films:

„Als ich klein war, erzählte mir meine Mutter, dass ich ein kleines Stück des blauen Himmels bin, das auf die Welt gekommen wäre, weil sie und Dad mich so sehr liebten. Später wurde mir klar, dass das nicht der ganzen Wahrheit entsprach. Die meisten Babys sind ungeplant. Ich meine, oben im Weltraum fliegen all die vielen Seelen herum auf der Suche nach einem Körper, in dem sie leben können. Dann haben hier auf der Erde zwei Menschen Sex miteinander oder was auch immer und - bums - ungeplant. Sicher, man hört immer wieder diese Geschichten, dass alle die perfekte Familie planen, aber in Wahrheit sind die meisten Babys Produkte betrunkenener Nächte und fehlender Empfängnisverhütung. Es sind Unfälle, nur Menschen, die Probleme haben, Babys zu bekommen, planen sie tatsächlich. Ich hingegen bin nicht ungeplant. Ich wurde künstlich erschaffen, geboren zu einem ganz bestimmten Zweck. Ein Wissenschaftler brachte die Eizellen meiner Mutter mit dem Sperma meines Vaters zusammen, um eine spezielle Kombination von Genen zu erzeugen. Er tat es, um das Leben meiner Schwester zu retten. Manchmal frage ich, was gewesen wäre,

wenn Kate gesund gewesen wäre. Dann wäre ich vermutlich immer noch da oben im Himmel und würde darauf warten, dass mir ein Körper hier unten auf der Erde zugeteilt wird. Geplant oder nicht - ich bin hier!"

Anna sagt zum Anwalt Campbell: *„Ich will das Recht auf meinen Körper bei meinen Eltern einklagen (...) Meine Schwester hat Leukämie. Sie wollen mich dazu zwingen, ihr meine Körperteile zu spenden. (...) Es würde mich nicht mal geben, wenn Kate nicht krank wäre. Ich bin ein Designerbaby. Ich wurde in einem Reagenzglas befruchtet als Ersatzteillager.“*

Anna spricht in einer Pause der Gerichtsverhandlung mit Kate am Telefon: *„Ich weiß nicht, ob ich das noch länger durchhalte, Schwesterherz.“*

Kate: *„Es wird schon alles gut. Hast du gehört? Ich verspreche es dir.“*

Annas Monolog am Schluss des Films:

„Ich denke es gibt keinen Grund dafür, warum manche von uns gehen und manche leben können. Der Tod ist einfach der Tod. Es gibt keine Erklärung dafür. Es gab einmal eine Zeit, da dachte ich wäre auf die Erde geschickt worden, um meine Schwester zu retten. Doch letztendlich konnte ich es nicht. Jetzt ist mir klar, dass es gar nicht darum ging. Es ging darum, dass ich eine Schwester hatte. Sie war fantastisch. Ich bin sicher, dass ich sie eines Tages wieder sehen werde. Bis dahin bleibt unsere Beziehung weiterhin bestehen.“

5. Ordnet das Bild dem Filmkontext zu. 😊😊😊

