

Wissenschafts- und Forschungsethik als Schlüsselkompetenz Studierender Herausforderungen und Potenziale für den systematischen Einbezug als Ausbildungsinhalt

Thomas Rakebrand

Thomas Rakebrand, M.A. • Universität Leipzig • thomas.rakebrand@uni-leipzig.de

ABSTRACT

Im Beitrag wird argumentiert, dass sich die Scientific Community reflexiv mit Wissenschafts- und Forschungsethik auseinandersetzen muss. Ergänzend zu institutionalisierten Regeln und Routinepraktiken der Fächer braucht es dafür eine frühestmögliche Aneignung des Themas durch Studierende im Sinne einer „Schlüsselkompetenz“. Jedoch ist für die Disziplinen insgesamt eine systematische Integration als Ausbildungsinhalt nicht erkennbar. Es wird beschrieben, vor welchen Herausforderungen der Einbezug des Gegenstands in der Hochschullehre steht. Dem werden Didaktikbausteine als Potenzial für die systematische Verankerung in Curricula gegenübergestellt. Abschließend werden förderliche Maßnahmen vorgeschlagen.

Schlagwörter: Didaktikbausteine; Wissenschafts- und Forschungsethik; Institutionalisierung

1. EINLEITUNG

Wissenschafts- und Forschungsethik (WuFE, Erläuterung siehe Infobox) bedarf einer wissenschaftsinternen Auseinandersetzung. Vor dem Hintergrund ihrer historisch gewachsenen und nach wie vor aktuellen Relevanz (Kap 2.1.) haben sich in der Wissenschaftsgemeinschaft zwar institutionalisierte Strukturen gebildet wie etwa Ethik-Kodizes, Satzungen sowie Gremien. Jedoch ist das Thema in der Ausbildung mit Blick auf die Gesamtheit der Disziplinen nicht systematisch etabliert, obgleich dies hochschulpolitisch und fächerintern gefordert wird (Kap. 2.2.). Der Beitrag argumentiert, dass WuFE eine „Schlüsselkompetenz“ (Fehling 2009b) Studierender als angehende Wissenschaftler_innen ist, um normative Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten zu reflektieren. Es wird beleuchtet, welche Formen didaktischer Umsetzungen institutionalisiert sind (Kap. 3.1.), was den systematischen Einbezug von WuFE in der Lehre erschwert und was ihn potenziell fördern könnte (Kap. 3.2.). Als eine Hürde wird etwa herausgestellt, dass ausgefertigte, v. a. fachübergreifende Curricula zwar Anregung bieten, jedoch nicht den

INFOBOX

Wissenschafts- und Forschungsethik

(vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, 189 f. mit Bezug auf Döring & Bortz 2016)

Wissenschaftsethik ist die Reflexion „guten wissenschaftlichen Arbeitens“ im Sinne des Berufsethos. Sie bezieht sich auf institutionalisierte ethische Regeln der Wissenschaftspraxis, um Fehlverhalten zu verhindern, v. A. in Bezug auf Erkenntnisse.

Forschungsethik reflektiert die Einhaltung ethischer Prinzipien im Forschungsprozess. Im Fokus ist der verantwortungsvolle Umgang mit Forschungsobjekten.

fach- und feldspezifischen Bedarfen Lehrender und Lernender angepasst sind (vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, 189). Dem gegenübergestellt werden Didaktikbausteine als flexibel einsetzbares Konzept (Kap. 4.). Im Fazit (Kap. 5.) werden Maßnahmen für einen systematischen Einbezug von WuFE in der Lehre vorgeschlagen.

2. WuFE ALS GEGENSTAND WISSENSCHAFTLICHER AUSEINANDERSETZUNG

2.1. Relevanz von WuFE

Im Zuge der politischen und medienöffentlichen Skandalisierung von ethisch heiklen Studien an Menschen war WuFE ab den 1940er-Jahren Gegenstand der, wenn auch nicht erstmaligen, Auseinandersetzung. Prägnant sind v. a. inhumane Experimente in den Konzentrationslagern des Dritten Reichs (vgl. Mitscherlich & Mielke 1949) sowie exemplarisch für die Sozialpsychologie das *Milgram-Experiment* von 1961 (Milgram 1963) sowie das *Stanford Prison-Experiment* von 1973 (Zimbardo 2005). In der Folge entstanden Ethikrichtlinien im Umgang mit Beforschten – zuerst in der Medizin: so der *Nürnberger Code of Medical Ethics* von 1947 sowie die *Deklaration von Helsinki* des Weltärztebundes von 1964 (vgl. Schüttpelz-Brauns et al. 2009, 2). Ausgerechnet in dem Fach wurden systematische Fälschungen von Forschungsdaten aus den 1980er- und 90er-Jahren in der BRD nachgewiesen, was zur Veröffentlichung ethischer

Empfehlungen der *Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)* führte (vgl. Döring & Bortz 2016, 134), die jüngst aktualisiert wurden (DFG 2019). Dies verweist auf die aktuelle Relevanz von WuFE hinsichtlich: erstens einer „zweiten Skandalwelle“ (Beck 2017, 73) in Folge einer beträchtlichen Anzahl von Plagiatsfunden, zweitens einer sich etablierenden, ethisch nicht vollends reflektierten Digitalisierung von Forschung (vgl. u. a. Pentzold 2015, 62 f.) und drittens eines gegenwärtigen, wenn auch nicht massiven Vertrauensverlustes in Wissenschaft (vgl. *Deutscher Hochschulverband [DHV]* 2010, Wellcome 2019).

In Anbetracht der Vielzahl normativer Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten ist WuFE eine nötige „Schlüsselkompetenz“ (Fehling 2009b) von Wissenschaftler_innen sowie explizit von Studierenden, um ethische Konflikte in der Praxis des eigenen Fachs wahrzunehmen, zu bewerten sowie verantwortungsvoll und integer zu handeln (so Sponholz 2012; zum Kompetenzbegriff in Bezug auf WuFE siehe auch Rakebrand 2019, 990).

Zugleich ist WuFE mit Blick auf den Alltag von Wissenschaftler_innen noch immer ein Randthema, wobei es je Fach Ausnahmen gibt: so in der Biomedizin und der Sozialpsychologie, was sich, wie erläutert, aus ethischen Grenzüberschreitungen in ihrer Historie ergibt.

2.2. Institutionalisation von WuFE

In Folge der gesellschaftlichen und wissenschafts-internen Auseinandersetzung mit WuFE haben sich institutionalisierte Strukturen etabliert. Hier wird mit Blick auf die Situation in Deutschland ein nicht abschließender Überblick des Status quo gegeben. Grundlegend finden sich auf einer Makroebene allgemeine rechtliche Rahmenbedingungen sowie auf einer Mesoebene auf das Wissenschaftssystem bezogene Standesregeln und damit zusammenhängende Routinepraktiken. Auf Mikroebene agieren einzelne Wissenschaftler_innen individualetisch (vgl. Schlütz & Möhring 2016, 484–488). Hier betrachtet wird die Mesoebene.

So stehen der Nürnberger Code und die Deklaration von Helsinki exemplarisch für Ethik-Kodizes von Berufsverbänden. Diese gibt es ebenso von wissenschaftlichen Fachgesellschaften, teils inkl. Ethikausschuss (z. B. *Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft [DGPK]* 2017) sowie von fachübergreifenden Gesellschaften (z. B. DFG 2019) und anderen Fördermittelgebenden Organisationen. Teils bestehen auch an Promotionsprogramme geknüpfte forschungsethische Bedingungen (z. B. a.r.t.e.s EUmanities).

Auf Ebene der Hochschulen, hier am Beispiel der Universität Leipzig, existieren Satzungen inkl. Ombudskommissionen (Universität Leipzig 2015), Ethikbeiräte als fakultative Gremien und je nach Disziplin z. T. verpflichtende Ethik-Kommissionen der Fakultäten. Letzte sind etwa für die biomedizinische Forschung obligatorisch. Fachzeitschriften verlangen z. T. deren Voten (vgl. Schüttpeitz-Brauns et al. 2009, 3–5).

Fraglich ist jedoch, welchen „Lerneffekt“ Standesregeln auf Wissenschaftler_innen im Sinne der Aneignung von WuFE im Berufsalltag haben: Wem sind Satzung und Ethikbeirat der Hochschule bekannt? Wer kennt Normen von Ethik-Kodizes und mehr noch: Wer macht sie sich kritisch-reflexiv zu eigen? Für wen ist WuFE überhaupt Thema, noch ehe ein ethischer Skandal ins Haus steht?

Für die Aneignung von WuFE bedarf es einer systematischen Didaktik, bei der ein möglichst selbstorganisiertes Lernen angehender Nachwuchswissenschaftler_innen zentral ist (vgl. Rakebrand 2019, 990–993). Nach Beck (2017, 76–86) mit Bezug auf Dietrich (2011) müssen Veranstaltungen sowohl ein moralpädagogisches Modell des impliziten Lernens am Vorbild sowie ein Modell des expliziten Lernens in kritischer Reflexion mit bestehenden Standesregeln und Routinen umfassen.

Eine frühestmögliche systematische Integration „guter wissenschaftlicher Praxis“ in die Ausbildung wird auch von DHV (2010) und DFG (2013; 2019) gefordert. Nachfolgend wird nicht abschließend illustriert, in welchem institutionalisierten Rahmen WuFE bislang didaktisch umgesetzt wird (Kap. 3.1.). Hiernach werden Überlegungen zu einigen zentralen Herausforderungen sowie Potenzialen für den systematischen Einbezug in die Lehre aufgezeigt (Kap. 3.2.).

3. WuFE ALS AUSBILDUNGSMATERIAL

3.1. Didaktische Umsetzung von WuFE

Wissenschaftliche Literatur und Lehr-Lernmaterialien: In der Literatur finden sich neben fachbezogenen oder -übergreifenden Texten zu WuFE auch explizite Kapitel in Lehrbüchern (z. B. Döring & Bortz 2016). Für Multiplikator_innen gibt es Konzepte zur Kursgestaltung (z. B. Rakebrand & Schlütz 2019 mit Verweis auf Beck 2017; Fehling 2009b; Oliver 2010; Stern & Elliott 1997; von Unger 2014). Darunter sind z. T. explizit ausgearbeitete Curricula (z. B. Sponholz 2012) oder vereinzelt konkrete Lehr-Lernmaterialien (z. B. vom *Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten [RatSWD]*).

Weiterbildungsangebote: Diese sind oft fakultativ und werden an Hochschulen entweder mit Fokus auf Forschungspraxis angeboten oder für Multiplikator_innen, die Lehrveranstaltungen konzipieren bzw. im Fachcurriculum implementieren möchten (z. B. Workshop

„Wissenschafts- und Forschungsethik in der Hochschullehre“ im Rahmen des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats). Daneben gibt es je nach Fach bzw. Hochschule Pflichtkurse für wissenschaftliche Mitarbeiter_innen (z. B. als Aspekt „forschenden Lernens“ am ZLL) oder für Doktorand_innen (z. B. für das MD-/ PhD-Studium bei Heinrichs et al. 2005).

Lehr-Lernangebote: Eine systematische Ausbildung Studierender ist mit Blick auf die Gesamtheit der Disziplinen nicht erkennbar (vgl. für Kommunikationswissenschaft Rakebrand & Schlütz 2019, 188). Ausnahmen gibt es auf dieser Ebene einzelner Fächer bzw. Hochschulen: etwa designierte Module (z. B. im Masterstudium Philosophie der Universität Stuttgart), explizit forschungsethische Curricula (so an der medizinischen Hochschule Hannover, vgl. Heinrichs et al. 2005, 39) oder sogar Institute mit entsprechendem Lehr-Lernangebot (z. B. Institut für Ethik und Geschichte der Medizin der Universität Tübingen). Wenn sich WuFE als Thema im Curriculum findet, dann gewöhnlich als Aspekt breiter wissenschaftlicher Ausbildung, v. A. eingebettet in Methodenlehre (z. B. im Masterstudium Prozessorientierte Materialforschung der Universität Bremen).

3.2. Herausforderungen und Potenziale

3.2.1. Herausforderungen

WuFE institutionalisierte sich zunächst in bestimmten Disziplinen (wie Medizin und Sozialpsychologie; Kap. 2.1.). Andere Fachbereiche zogen nach und übernahmen z. T. Strukturen – so Ethik-Kodizes anderer Fachgesellschaften, deren Regeln fachspezifisch angepasst, jedoch nicht originär hervorgebracht wurden (vgl. Döveling, Sommer, Podschuweit, Geise & Roessing 2016, 401). Ähnlich stellt Beck (vgl. 2017, 74) heraus, dass einige Hochschulen die Vorgaben der DFG-Empfehlungen (DFG 2013) in ihre Satzungen kopiert hätten, ohne sie aktiv zu reflektieren und diskursiv auszuhandeln. Es lässt sich vermuten, dass der Reflexionsgrad der Relevanz von WuFE

in diesen Fällen weniger profund ist. Dies könnte Auswirkungen auf die Sensibilität für den Einbezug des Themas in der Lehre haben (vgl. z. B. Heinrichs et al. 2005, 40).

Jedoch gibt es auch für Fächer mit vergleichsweise etablierten Regeln der WuFE Nachholbedarf in der Lehre (Kap. 3.1.). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Standards wie Ethik-Kommissionen in der Biomedizin eine unmittelbare ethische Reflexion Forschender nicht ersetzen können (vgl. ebd.).

Zu WuFE bestehen ausgefertigte Curricula sowie didaktische Materialien (Kap. 3.1.). Problematisch könnte sein, dass v. a. Disziplinen übergreifende Curricula nicht den fach- und feldspezifischen Bedarfen Lehrender und Lernender angepasst sind. Sie sind zu allgemein formuliert und nicht flexibel genug konzeptualisiert (vgl. Rakebrand 2019). Die Materialien wiederum sind möglicherweise zu konkret bzw. kleinteilig und decken Ansprüche Lehrender an den Einbezug des Themas im Kontext ihres Curriculums nicht gänzlich ab.

Wenn Weiterbildungsangebote nicht verpflichtend sind bzw. vermutlich sporadisch von ohnehin am Thema interessierten Wissenschaftler_innen in Anspruch genommen werden (Kap. 3.1.), erschwert dies die systematische Verankerung in der Lehre. Es gibt somit nicht genug Multiplikator_innen, die Veranstaltungen zu WuFE anbieten können.

3.2.2. Potenziale

WuFE ist als „Schlüsselkompetenz“ (Kap. 2.1.) lehr- und lernbar, indem aus abstrakten Kompetenzdimensionen (vgl. z. B. Fehling 2009a, 30) konkrete, kontextspezifische Lernziele abgeleitet werden (für einen Überblick siehe Rakebrand 2019, 989f.). In Abstimmung der Ziele mit Lehr-Lernaktivitäten und Prüfformen lassen sich nach dem Prinzip des *Constructive Alignment* (u. a. Biggs & Tang 2007) Veranstaltungen konzipieren. Ein Beispiel für ein Methodenseminar in der Soziologie findet sich bei von Unger (2014).

Als Potenzial für den systematischen Einbezug von WuFE in Lehre werden folgend Didaktikbausteine (nach Rakebrand & Schlütz 2019) herausgestellt. Es handelt sich dabei nicht um ausgefertigte Konzepte, sondern um modular aufgebaute konzeptionelle Anregungen für die Lehre. Sie stellen einen Spagat dar zwischen möglicherweise zu allgemeinen bzw. unspezifischen Curricula und zu kleinteiligen konkreten Lehrmaterialien. Auf Basis der Bausteine können Veranstaltungen ausgestaltet und flexibel in Curricula integriert werden.

4. DIDAKTIKBAUSTEINE ALS POTENZIAL FÜR SYSTEMATISCHE LEHRE

Didaktikbausteine sind keine ausgefertigten „starrten“ Lehr-Lernmaterialien (vgl. ebd., 187), sondern eine Basis für die Erarbeitung von Veranstaltungen nach dem Prinzip des Constructive Alignments. Sie leiten sich ab aus einer kontextgebundenen Lernzieltaxonomie (vgl. ebd., 190 f.), die auf einer Selbstaneignung der Thematik beruht (vgl. Rakebrand 2019, 990).

Die Bausteine umfassen daran ausgerichtete grobe Inhalte, Ideen für Lehr-Lernaktivitäten und Prüfmöglichkeiten. Sie bestehen aus flexibel anwendbaren Modulen. Dies ist angesichts der relativen Randständigkeit von WuFE in bereits institutionalisierten Curricula (Kap. 2.1.) von Vorteil. Denn zwar wäre die Implementierung eines neuen Lehrprogramms mit entsprechenden Inhalten ein wünschenswertes Ziel von Studiengangsentwicklungen, jedoch gleichsam behäbig und ohne Garantie auf Vollständigkeit. Pragmatischer ist hingegen, wenn Lehrende einzelne Veranstaltungen im Rahmen ihres Handlungsspielraums gestalten. So lassen sich Didaktikbausteine in zwei Kategorien von Veranstaltungen integrieren (vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, 191): Veranstaltungen mit WuFE als Schwerpunkt (z. B. themenbezogene Vorlesung, Theorie- oder Anwendungsseminare) oder als Querschnittsthema bzw. Einzelaspekt des eigentlichen Lehrgegenstands (z. B. innerhalb einer Methodenveranstaltung oder eines Propädeutikums). Zur Illustration findet sich ein Beispiel aus der Kommunikationswissenschaft in der Infobox:

INFOBOX

Exemplarischer Baustein (Kommunikationswissenschaft)
(vgl. ebd., 194 f.)

Baustein: Theoretische Grundlagen und Begriffe

Zentral ist die Aneignung von Basiskenntnissen über WuFE im Fach. Inhalte sind die fachinterne Bedeutung, Kernbegriffe, theoretische Ansätze sowie Kontexte des Gegenstands.

Ein Modul des Bausteins: Kontexte von WuFE

Nach Schlütz und Möhring (2016) ist WuFE in zusammenhängende Kontexte auf Makro-, Meso- und Mikroebene eingebettet (Kap. 2.2.). Sie umfassen u. a. Rechtsnormen, Standesregeln und Routinen sowie individuelle normative Erwartungen. Auf erster und zweiter Ebene bestehen ökonomische, politische und kulturelle Zwänge sowie systemische Bedingungen der Wissenschaftsproduktion (vgl. Heise 2017, 772).

Lernziele, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfmöglichkeiten

Ziel ist, dass die Studierenden die Kontexte von WuFE kennen und ihren Zusammenhang nachvollziehen können. Darauf basierend sollen sie beurteilen können, welche prinzipiellen Handlungsspielräume es für ethische Entscheidungen innerhalb ihres Fachs gibt.

Dafür bieten sich in einem Seminar mit WuFE als Schwerpunkt Fokusgruppen an, wobei sich jede Gruppe mit einer anderen Kontextebene beschäftigt und entsprechende Texte erhält (Makroebene: Auszüge eines Landesdatenschutzgesetzes und Text über gesellschaftliche Zwänge; Meso-Ebene: fachspezifische Standesregeln und Text über systemische Bedingungen; Mikro-Ebene: konkrete Forschungsbeispiele). Die Gruppenmitglieder verständigen sich darüber, welche grundlegenden Normen sich auf ihrer Ebene finden und welche ethischen Herausforderungen sich stellen. Danach präsentieren sie ihren Erkenntnisstand im Plenum, inkl. der Beantwortung von Verständnisfragen anderer Gruppenmitglieder und evtl. mit inhaltlichen Ergänzungen der Seminarleitung. Abschließend diskutiert das Plenum über Interdependenzen zwischen den drei Ebenen im Zusammenhang mit Zwängen und systemischen Bedingungen, wobei als Diskussionsergebnis Handlungsspielräume ethischer Entscheidungen ausgelotet und visuell festgehalten werden.

5. FAZIT

In der Wissenschaftsgemeinschaft ist eine kritische, fachbezogene sowie -übergreifende Reflexion von WuFE erforderlich. Ergänzend zu Standesregeln und Routinen braucht es dafür eine frühestmögliche Implementierung des Themas in Lehre über alle Fächer hinweg, damit (auch angehende) Wissenschaftler_innen ethisch reflektiert agieren können. Bestimmte Herausforderungen hemmen jedoch den systematischen Einbezug in Lehrprogramme (Kap. 3.2.1.). Daher werden abschließend folgende Maßnahmen zur Diskussion gestellt:

*Reflexion von WuFE als diskursiv hervor-
gebrachter, möglichst verpflichtender Aus- und
Weiterbildungsinhalt:*

Hochschulen bzw. ihre fachbezogenen Institutionen benötigen eigene diskursiv hervor-gebrachte Standesregeln, um ein Bewusstsein ihrer unmittelbaren Relevanz zu schaffen. Um ethische Reflexionen von Wissenschaftler_innen zu fördern, braucht es fest etablierte oder sogar verpflichtende Weiterbildungsangebote. Auf dieser Basis könnten auch verpflichtende Ausbildungsangebote für Studierende ermöglicht werden.

*Fach- und feldspezifische, flexibel einsetz-
bare didaktische Konzepte im Kontext des
Curriculums:*

Damit Lehrende Veranstaltungen bedarfsorientiert ausarbeiten können, braucht es neben Fachliteratur mehr fach- und feldspezifische Lektüre mit inhaltlich-konzeptionellen Anregungen (z. B. Rakebrand & Schlütz 2019 für die Kommunikationswissenschaft). Dabei sollten Kurse zum Thema nicht nur auf die Gestaltung einzelner Veranstaltungen, sondern auf das Curriculum ausgerichtet werden. Aus konkreten und kontextspezifischen Lernzielen abgeleitete Didaktikbausteine können hier Elemente des Kurskonzepts sein. Sie dienen der eigenen Ausarbeitung von Lehrveranstaltungen zur flexiblen Integration in Curricula.

LITERATUR

- Beck, Roman (2017): Wissenschaftsethik als Desiderat der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung. In: Kauhaus, Hanna & Krause, Norbert (Hrsg.): *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs*. Wiesbaden: Springer VS, 73–93.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2007): *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill.

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. (2. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex*. Bonn: DFG.
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft e.V. (2017): Ethik-Kodex. Verabschiedet bei der Mitgliederversammlung der DGPK am 13. Mai 2015 in Darmstadt. (zuletzt geändert am 31. März 2017) [online] <https://www.dgpuk.de/sites/default/files/Ethik-Kodex-der-DGPuK-vom-13.-Mai-2015-zuletzt-ge%C3%A4ndert-am-31.-M%C3%A4rz-2017.pdf> [30.09.2019].
- Deutscher Hochschulverband (2010): Resolution des 60. DHV-Tages. Wissenschaft und Ethik. [online] https://www.hochschulverband.de/779.html#_ [30.09.2019].
- Dietrich, Julia (2011): Moralpädagogik. In: Düwell, Markus, Hübenthal, Christoph & Werner, Micha H. (Hrsg.): *Handbuch Ethik*. (3. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 439–444.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Döveling, Katrin, Sommer, Denise, Podschuweit, Nicole, Geise, Stephanie & Roessing, Thomas (2016). Kommunikationswissenschaftliche Forschungsethik im internationalen und interdisziplinären Vergleich. In: Werner, Petra, Rinsdorf, Lars, Pleil, Thomas & Altmeyen, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Verantwortung – Gerechtigkeit – Öffentlichkeit. Normative Perspektiven auf Kommunikation*. Konstanz: UVK, 395–420.
- Fehling, Jochen (2009a): Das Profil im Überblick: „Ethik als Schlüsselkompetenz“. In: Fehling, Jochen (Hrsg.): *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen. Konzeptionen, Materialien, Literatur*. Tübingen: IZEW, 30–31.
- Fehling, Jochen (Hrsg.) (2009b): *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen. Konzeptionen, Materialien, Literatur*. Tübingen: IZEW.
- Heinrichs, Bert, Hübner, Dietmar, Heinemann, Thomas & Fuchs, Michael (2005): Forschungsethik als integrativer Bestandteil der medizinisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung. Zur interdisziplinären Entwicklung eines Curriculums Forschungsethik? In: *Ethik in der Medizin*, 17(1), 39–43.
- Heise, Nele (2017): Warum das Rad neu erfinden? Gedanken zur Diskussion um Forschungsethik in der Kommunikationswissenschaft in Anknüpfung an den Beitrag von Daniela Schlütz und Wiebke Möhring in M&K 4/2016. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(4), 766–778.
- Milgram, Stanley (1963): Behavioral study of obedience. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378.
- Mitscherlich, Alexander & Mielke, Fred (1949): *Wissenschaft ohne Menschlichkeit. Medizinische und eugenische Irrwege unter Diktatur, Bürokratie und Krieg*. Heidelberg: Schneider.
- Oliver, Paul (2010): *Student's Guide to Research Ethics*. (2. Aufl.). Berkshire, UK: McGraw Hill Education.
- Pentzold, Christian (2015): Forschungsethische Prämissen und Problemfelder teilnehmenden Beobachtens auf Online-Plattformen. In: Maireder, Axel, Ausserhofer, Julian, Schumann, Christina & Taddicken, Monika (Hrsg.): *Digitale Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Berlin: Digital Communication Research, 2, 61–85.
- Rakebrand, Thomas (2019): Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereich kritischen Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am Beispiel der Kommunikationswissenschaft. In: *die hochschullehre*, (5), 985–996.
- Rakebrand, Thomas & Schlütz, Daniela (2019): Forschungsethik in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Hochschullehre. Erkenntnisse aus der Praxis. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 67(2), 187–205.
- Schlütz, Daniela & Möhring, Wiebke (2016): Kommunikationswissenschaftliche Forschungsethik: Sonntagsworte, Selbstzweck, Notwendigkeit?. In: *Medien und Kommunikationswissenschaft*, 64(4), 483–496.
- Schüttpelz-Brauns, Katrin, Koch, Roland, Mertens, Axel, Stieg, Markus, Boonen, Angela & Marienhagen, Jörg (2009): Ethik in der Medizinischen Ausbildungsforschung. In: *GMS Journal for Medical Education*, 26(1) [online] <https://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2009-26/zma000600.pdf> [30.09.2019].
- Sponholz, Gerlinde (2012): Curriculum für Lehrveranstaltungen zur „Guten wissenschaftlichen Praxis“ für alle wissenschaftlichen Disziplinen. [online] <http://www.ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/fileadmin/Ombudsman/Dokumente/Downloads/Curriculum/CurriculumGwP-Oktober2012.pdf> [30.09.2019].
- Stern, Judy E. & Elliott, Deni (1997): *The ethics of scientific research. A guidebook for course development*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Universität Leipzig (2015): Satzung der Universität Leipzig zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Vom 17. April 2015. [online] <https://www.zv.uni-leipzig.de/forschung/satzung.html> [30.09.2019].
- von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der Methodenlehre: Erfahrungen aus einem Soziologie-Seminar. In: von Unger, Hella, Narimani, Petra & M'Bayo Rosaline (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 209–231.
- Wellcome (2019): Wellcome Global Monitor 2018. How does the world feel about science and health?. [online] <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wellcome-global-monitor-2018.pdf> [30.09.2019].
- Zimbardo, Philip (2005): *Das Stanford Gefängnis Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft*. (3. Aufl.). Goch: Santiago Verlag.