



Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Amt für Schule

LEHRPLANREVISION

Lehrplan
für die Sekundarstufe I
(Klassen 9 und 10)

Haupt- und Realschule
Gymnasium
Gesamtschule

Ethik

1986

Der Lehrplan Ethik tritt ab 1. 8. 1986 zur Erprobung in Kraft.
Ich bitte alle interessierten Kolleginnen und Kollegen, Kritik und Anregungen dazu
bis zum 15. Juni 1987 an das Amt für Schule, S 62/31 zu geben.

Lehrplanrevision

Lehrplan
für die Sekundarstufe I
(Klassen 9 und 10)

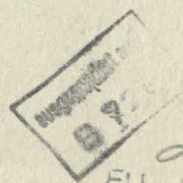
Haupt- und Realschule
Gymnasium
Gesamtschule

Ethik

Fachreferent: Ulrich Polzin, Amt für Schule S 62/31

Hamburg, 1986

PF
0151
BB
18 LS



23. M. 15 / W
FU - Bereichsbibliothek
Erziehungs- u. Unter-
richtswissenschaften
726 / 931 23 45
1000 Berlin 33

A Zur Konzeption des Unterrichts

1. Aufgaben und Ziele

Aufgabe des Ethikunterrichts ist es,

- die Einsicht der Schüler in die Möglichkeit und Notwendigkeit begründeter ethischer Urteilsbildung zu fördern,
- bei den Schülern Verständnis für die Werte zu vermitteln, die den Maßstab für die Konsensbildung in einer der Achtung der Menschenwürde verpflichteten Gesellschaft bilden:
Frieden
Freiheit
Gerechtigkeit
Solidarität
Toleranz
- die Schüler zu befähigen, sich in konkreten Situationen für diese Grundwerte einzusetzen und sie in selbstbestimmtem und verantwortlichem Handeln im individuellen und öffentlichen Bereich zu verwirklichen.

Im Unterricht wird der Frage nachgegangen, was als verantwortliches Handeln in konkreten Situationen gelten kann.

- Orientiert an den Werten Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz sollen die Schüler lernen
 - die Ziele von Handlungen zu erkennen
 - Bedingungen des Handelns in Situationen zu erfassen
 - die Folgen einer Handlung zu erkennen
 - sich der Wertvorstellungen und ethischen Grundsätze ihres Handelns bewußt zu werden
 - die Bedeutung von Wertvorstellungen und ethischen Grundsätzen für das Handeln der Menschen zu erfassen
 - Wertvorstellungen und ethische Grundsätze anderer zu respektieren
 - Argumente als prinzipiell erklärungs- und erläuterungsbedürftig anzusehen.

Im Unterricht muß den Schülern deutlich werden, daß unterschiedliche politische, philosophische und religiöse Überzeugungen und Traditionen in die Wertvorstellungen unserer Gesellschaft eingegangen sind und somit diese Werte auch unterschiedlich gewichtet und interpretiert werden. Angesichts solcher Pluralität der Interpretation und Gewichtung kann es nicht Aufgabe des Ethikunterrichts sein, ein in sich geschlossenes, für alle verbindliches Wertsystem zu vermitteln. Vielmehr ist der Frage, was als verantwortliches Handeln gelten kann, in Dialog und Kontroverse mit den in unserer Gesellschaft wirksamen politischen, philosophischen und religiösen Überzeugungen und Traditionen nachzugehen.

Begründete ethische Urteilsbildung im Unterricht hat zwei grundlegende Aufgaben zu erfüllen:

- Sie analysiert und versteht Entscheidungen des Menschen im Kontext seiner gesellschaftlichen Situation, indem sie nach dem Sinn, dem Zweck, den Mitteln, den Folgen seines Handelns fragt;
- sie überprüft dieses Handeln an Wertvorstellungen menschenwürdigen Lebens, die in argumentativer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen gewonnen werden.

Die Situationen sollen auf Sachverhalte bezogen sein, die wegen ihrer ethischen Bedeutung und Aktualität im politischen, sozialen oder individuellen Bereich für die Orientierung der Schüler Bedeutung haben. Die Situationen müssen so ausgewählt werden, daß

- sie die ethische Bedeutung dieser Sachverhalte exemplarisch aufzeigen,
- sie die Schüler zur Stellungnahme herausfordern, indem sie Handlungsmöglichkeiten umfassen, die zum Erfahrungshorizont der Schüler in Beziehung stehen. Das ist der Fall, wenn sie den Schülern vertraut sind, aber auch, wenn sie gerade das, was ihnen vertraut ist, in Frage stellen.

Um den Schülern ein begründetes Urteil zu ermöglichen, ist eine Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Reflexionsebenen anzustreben. Folgende aufeinander aufbauende Ebenen lassen sich unterscheiden:

1. Analyse der Situation im Blick auf Fakten und gesellschaftlich-historische Zusammenhänge, Handlungsmöglichkeiten sowie auf zugrunde liegende Normen und Wertvorstellungen,
2. Untersuchung des Bezuges dieser Normen und Wertvorstellungen zu Normen- und Wertsystemen unterschiedlicher politischer, philosophischer und religiöser Überzeugungen und Traditionen und den sie vermittelnden Institutionen,
3. kontroverse Auseinandersetzung mit Normen- und Wertsystemen und ihren politischen, philosophischen und religiösen Begründungen.

Nicht alle Ebenen können im Rahmen einer Unterrichtseinheit mit gleicher Intensität bearbeitet werden. Deshalb müssen im Unterricht Schwerpunkte gesetzt werden, die das Reflexionsniveau der Schüler berücksichtigen.

Der Unterricht ist zu verstehen als Prozeß ethisch begründeter Urteilsbildung, dessen Verlauf die Schüler weitgehend mitbestimmen. Sie sind als Analysierende und Urteilende gefordert, die ihre eigenen Wertvorstellungen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen, sich argumentativ mit Sachinformationen und dem Urteil anderer auseinandersetzen, ihr eigenes Urteil überprüfen und sich daher auf unterschiedlichen Reflexionsebenen mit der Situation und den von ihr umfaßten Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen müssen. Sie werden sich dabei ihrer eigenen Denkvoraussetzungen und Wertvorstellungen bewußt, gewinnen kritische Distanz zu ihnen und lernen andere Standpunkte besser zu verstehen.

Analyse und Beurteilung bedingen und durchdringen sich in diesem Prozeß wechselseitig. Deshalb kann der Unterricht nicht als Stufenmodell organisiert werden, in dem die „objektive“ Analyse zur „subjektiven“ Beurteilung führt. Der Unterricht sollte aber so strukturiert sein, daß in einzelnen Phasen jeweils eine der verschiedenen Aufgaben ethischer Urteilsbildung in den Vordergrund rückt.

Ziel der Auseinandersetzung im Unterricht ist kein einheitliches, von allen Beteiligten gleichermaßen akzeptiertes Urteil, wohl aber eine Beurteilung, die

- den Prinzipien der vernünftigen Argumentation genügt
- Kenntnisse der Situation umfassend berücksichtigt
- Argumente anderer kritisch würdigt
- durch Offenlegung und Begründung subjektiver Wertsetzungen für andere einsichtig ist
- an Grundsätzen menschenwürdigen Lebens orientiert ist.

Der Unterricht soll Erkundungen und Realbegegnungen als Möglichkeiten nutzen, die Schüler zu befähigen, den thematisierten Sachverhalt oder unterschiedliche, sich auf ihn beziehende Meinungen lebensnah kennenzulernen.

Da der Unterricht auf die Beurteilung von Handeln abzielt, sind auch Gelegenheiten zu schaffen, in denen Schüler gemeinsam handeln und dabei Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns kennenlernen können. Ihr Handeln ist somit zugleich Anlaß der Lernens und Gegenstand weiterführender Überlegungen. Wissenschaftsorientierung wird vor allem dadurch hergestellt, daß Fakten, Methoden und Ergebnisse des Unterrichts trotz Elementarisierung wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen und dadurch, daß in den Zielen und bei der Strukturierung der Lerninhalte Fachaspekte verschiedener Wissenschaften zum Ausdruck kommen.

2. Organisation

Schüler der Klasse 9 und 10, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Unterricht in Ethik teil. Die Entscheidung des Schülers über die Teilnahme am Religions- oder Ethikunterricht gilt in der Regel jeweils für den Unterricht eines Schuljahres. Um dem Schüler eine sachgerechte und ihm gemäße Wahl zu ermöglichen, ist es notwendig, ihm die Unterrichtsangebote in Religion und Ethik vor seiner Entscheidung vorzustellen.

Zur Sicherung des Unterrichts in Religion und Ethik sind bei Bedarf die in den Schulen zur Verfügung stehenden Lehrermehrstunden zu verwenden.

In der Stundentafel sind für beide Fächer in den Klassen

9 der Haupt- und Realschule	1 Wochenstunde
10 der Realschule	2 Wochenstunden
9 der Gesamtschule	2 Wochenstunden
10 des Gymnasiums	2 Wochenstunden

vorgesehen.

3. Arbeitsformen

Im Ethikunterricht sind Arbeitsformen zu bevorzugen, die die Selbständigkeit der Schüler fördern und ihnen Mitverantwortung für den Lernprozeß übertragen. Daher sind projektartige Arbeitsformen für den Unterricht besonders geeignet.

Sie sind durch kooperative Planung von Lehrern und Schülern, Variabilität des Verlaufs und Offenheit des Ausgangs gekennzeichnet. Aufgabenstellung, Verlauf, Arbeitsaufträge, die Beschaffung, Auswertung und Weitergabe von Informationen werden gemeinsam von Lehrern und Schülern in Einzel- und Klassengesprächen, in Klein- und Großgruppen, in Vortrags- und Diskussionsstunden und bei Erkundungen geplant und durchgeführt.

Der Lehrer sollte sich bemühen, in einigen Phasen die Rolle des methodischen Beraters zu übernehmen. In anderen Phasen des Unterrichts wird er, von bestimmten Zielen ausgehend, den Verlauf des Unterrichts stärker bestimmen. Er hält sich zurück, er weckt die Initiative, selbständige Arbeit und Koordination der Schüler. Er ist aber dafür verantwortlich, daß die verbindlichen Lehrplanelemente aufgenommen werden. Durch Anregungen bei den Planungsgesprächen und ggf. durch Üben sorgt der Lehrer dafür, daß das Repertoire der Arbeitsformen und -techniken (Gruppenarbeit, Arbeitsberichte, Protokoll, Interview, Schriftwechsel usw.) erweitert wird.

Werden in den Fächern Religion und Ethik unter unterschiedlicher fachspezifischer Schwerpunktsetzung dieselben oder verwandte Themen erarbeitet, dann bietet es sich an, Erkundungen und thematische Aufbereitung sachbezogener Fragekomplexe in Absprache miteinander durchzuführen.

Es bietet sich außerdem an, Themen des Ethikunterrichts mit den zur Verfügung stehenden Projektwochen zu verbinden. Die in diesem Fall ausführliche Erkundungsphase kann dann z. B. an 2 bis 3 Tagen vormittags angesetzt werden. Vorbereitung und vertiefende Auswertung der Erkundung können in der Unterrichtszeit vorgenommen werden.

Realbegegnungen müssen aber nicht nur außerhalb der Schule stattfinden. Oft finden sich in der Nachbarschaft der Schule im Elternkreis oder auch in Institutionen sachkundige Mitbürger, die in den Unterricht eingeladen werden können. Ein erheblicher Teil des Lebens der Schüler vollzieht sich in der Schule. Sinnvoll können daher auch Projekte sein, die schulisches Leben zum Gegenstand haben.

B Zur Durchführung des Unterrichts

Der Planung werden 34 Unterrichtswochen pro Schuljahr zugrunde gelegt.

Daher stehen für die Klassen 9 der Haupt- und Realschule	34 Wochenstunden
für die Klassen 9 der Gesamtschule	68 Wochenstunden
für die Klassen 10 der Realschule und des Gymnasiums	68 Wochenstunden

zur Verfügung.

Mindestens zwei Drittel der jeweils zur Verfügung stehenden Zeit ist für die im Lehrplan genannten Themen vorgesehen, unter denen der Lehrer unter Berücksichtigung der Lerngruppe auswählen kann.

In der Hauptschule müssen daher mindestens eins, in der Gesamtschule und im Gymnasium mindestens 2, in der Realschule mindestens 3 der genannten Themen behandelt werden. Ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit bleibt zur Vertiefung der behandelten oder für zusätzliche Themen.

Die Themen sind z. T. bewußt weit gefaßt und müssen für den Unterricht eingegrenzt und hinsichtlich ihrer ethischen Bedeutung spezifiziert werden.

Dabei müssen im wesentlichen 3 Aufgaben gelöst werden.

1. Der Lehrer muß sich Klarheit verschaffen über den Sachverhalt und seine ethische Dimension. Die Prüfung der ethischen Dimension des Sachverhalts, von dem ausgegangen wird, geschieht dadurch,
 - daß danach gefragt wird, welche Handlungsmöglichkeiten es in Bezug auf den Sachverhalt gibt,
 - daß die Wertvorstellungen und Grundsätze festgestellt werden, die für diese Handlungsmöglichkeiten bestimmend sein können.
2. Der Lehrer muß prüfen, inwieweit den Schülern dieser Sachverhalt zugänglich ist bzw. (z. B. durch Realbegegnungen und Erkundungen) zugänglich gemacht werden kann, in welcher Weise die Schüler davon betroffen sind.
3. Der Lehrer muß Situationen auswählen, die den Schülern den Sachverhalt und seine ethische Dimension verdeutlichen. Er wird dabei in der Regel von den Erfahrungen der Schüler ausgehen.

Die Auswahl und Thematisierung der Situation geschieht jedoch zugleich im Hinblick auf die für den Ethik-Unterricht zu behandelnden Wertvorstellungen. Dabei ist folgendes zu beachten:

- Unterschiedliche Auslegungen dieser Werte durch unterschiedliche in unserer Gesellschaft wirksame politische, philosophische und religiöse Überzeugungen und Traditionen sollen im Unterricht deutlich werden.
- Die Bedeutung dieser Werte soll sowohl für das individuelle wie öffentliche Leben deutlich werden. Auch Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen sind aufzuzeigen.

Überblick über die Themen

1. Eintreten für die Menschenrechte – Amnesty International
2. Eintreten für den Frieden
3. Frieden mit der Natur
4. Arbeit – Existenzsicherung oder Selbstverwirklichung
5. Gleichberechtigung – Frau und Mann
6. Behinderte gehören zu uns
7. Ausländer als Mitbürger
8. Hilfe zur Selbsthilfe – Mitverantwortung für die Dritte Welt

1. Eintreten für die Menschenrechte – Amnesty International

1.1 Sachverhalt

Amnesty international (ai) wurde 1961 durch den Rechtsanwalt Peter Benenson gegründet. Er rief dazu auf, sich um die „forgotten prisoners“ zu kümmern, um Menschen, die aus politischen Gründen in Haft genommen und im Bewußtsein der Öffentlichkeit vergessen waren. Aus einer kleinen Gruppe wurden bis 1983 3000 Gruppen in über 150 Ländern, davon allein über 600 Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland. Außerdem zählt amnesty mehr als 500 000 Einzelmitglieder.

Mit der Ausweitung ging eine zunehmende weltweite Anerkennung einher. Amnesty hat Beraterstatus bei der UNO und UNESCO sowie beim Europarat. Die Arbeit von Amnesty wurde 1977 mit der Verleihung des Friedensnobelpreises gewürdigt.

Die Organisation setzt sich für die Verwirklichung der am 10. Dezember 1948 von den Vereinten Nationen verkündeten Menschenrechte ein. Insbesondere geht es ihr dabei um die Artikel 2, 5, 9, 18, 19:

Artikel 2:

„Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeine Unterscheidung wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung . . .“

Artikel 5:

„Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.“

Artikel 9:

„Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.“

Artikel 18:

„Jeder Mensch hat Anspruch auf Gedankenfreiheit, Gewissensfreiheit und Religionsfreiheit.“

Artikel 19:

„Jeder Mensch hat das Recht auf freie Meinungsäußerung.“

Immer wieder gibt es Menschen, denen diese Rechte vorenthalten werden: Wegen ihrer politischen Überzeugung, ihres Glaubens oder ihrer Hautfarbe werden sie inhaftiert, werden unter manchmal menschenunwürdigen Bedingungen im Gefängnis gehalten oder sogar gefoltert.

ai hat sich das Ziel gesetzt, diese Menschen freizubekommen, ihnen zu helfen und ihre Familien zu unterstützen. Darüber hinaus arbeitet die Organisation dafür, daß politisch Verfolgte eine neue Heimat finden.

ai leistet Gefangenenhilfe. Dazu adoptieren Gruppen jeweils mehrere Gefangene, aber nur solche, die selbst keine Gewalt angewendet und auch niemanden zu Gewaltanwendung aufgerufen haben.

Grundsätzlich bei jedem Gefangenen protestiert ai gegen Folter und Todesstrafe und setzt sich für ein faires Gerichtsverfahren ein.

Höchste Instanz von ai ist die Zentrale in London mit dem internationalen Sekretariat und dem internationalen Exekutivkomitee. Diese Zentrale erstellt die Unterlagen für die Gefangenenbetreuung und übernimmt politische Initiativen.

ai wird politisch wirksam, indem sie Proteste zugunsten Inhaftierter an diktatorische Regierungen richtet, Prozeßbeobachter zu Gerichtsverfahren entsendet und die Aufhebung einzelner Gesetze fordert, die gegen die Menschenrechte verstoßen.

Für die Fallarbeit ist die Voraussetzung eine gründliche organisatorische Vorarbeit durch die Zentrale: Dort werden die Fälle ermittelt und die Fallberichte hergestellt.

Die notwendigen Unterlagen – Personalakte des Gefangenen, Gründe der Inhaftierung, ausführliches Material über die politische Situation des Landes – werden dann an die Gruppen weitergeleitet; manchmal direkt, manchmal über das Nationale Sekretariat des jeweiligen Landes.

Und hier in der Gruppe beginnt eine oft langwierige, vielfältige Arbeit: Es beginnt damit, daß die Gruppe einen Fallbericht aus London erhält. Dann werden Briefe geschrieben an Staatsoberhäupter, Minister, Botschafter, Richter und Gefängnisdirektoren. Gefordert wird in den Briefen ein fairer Prozeß oder aber Entlassung aus der Haft. Ist das nicht zu erreichen, bittet man um Haftverkürzung oder Hafterleichterung. Neben diesen Bemühungen versuchen die Gruppen, mit dem Gefangenen selbst und seinen Angehörigen Kontakt aufzunehmen. In einigen Ländern ist Briefkontakt möglich, gelegentlich können Pakete geschickt werden, auch Geldanweisungen sind manchmal gestattet. Oft gehört zur Betreuung auch die finanzielle Unterstützung in Not geratener Angehöriger.

Dazu sind enorme Geldbeträge notwendig, denn die Gruppen müssen nicht nur alles, was finanziell für die Betreuung ihres Gefangenen nötig ist, selbst aufbringen; sie müssen auch die Arbeit des Internationalen Sekretariats mitfinanzieren. Ihre Einnahmequellen sind regelmäßige Beiträge von Gruppenmitgliedern und Förderern, aber auch Einzelspenden.

Erfolge und Ansehen von Amnesty international beruhen auf der Anwendung der Grundsätze der Überparteilichkeit und Neutralität.

- Deshalb identifiziert amnesty sich niemals mit spezifisch politischen Meinungen, sondern stets nur mit dem widerrechtlich verfolgten Menschen, bemüht sich z. B. sowohl um Hilfe für verfolgte Christen in einem kommunistischen Land wie um die Freilassung inhaftierter Kommunisten in einer Rechtsdiktatur;
- deshalb gilt für die Arbeit der Gruppe: jede Gruppe betreut jeweils zwei, wenn möglich drei Gefangene aus Ländern unterschiedlicher politischer Ausrichtung;
- deshalb betreut eine Gruppe niemals Gefangene im eigenen Land; dies gilt für Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland auch in Hinblick auf die DDR (dort Inhaftierte werden von anderen Nationalen Sektionen betreut).

1.2 Unterricht

Über die Auseinandersetzung mit Amnesty international soll der Unterricht Kenntnisse über die Menschenrechte und Einsicht in ihre Bedeutung als Bekenntnis zum Schutz des Einzelnen vermitteln. Für die Schüler kann dies eindringlich geschehen, wenn am Beispiel des Schicksals einzelner, von der Organisation betreuter Gefangener und ihrer Familien aufgezeigt wird, was es für sie bedeutet, daß ihnen die Menschenrechte vorenthalten werden. Im Unterricht sollte von der Arbeit einer Hamburger Gruppe von Amnesty international ausgegangen werden. Die Schüler lernen dabei die Struktur und Arbeitsweise der Organisation, Schwierigkeiten und Grenzen der Arbeit der Gruppe und Möglichkeiten, den Einsatz für die Menschenrechte selber zu unterstützen, aus eigener Erfahrung kennen. Im Kontakt mit Gruppenmitgliedern können die Schüler auch deren persönliche Motive für ihre Arbeit in der Gruppe erfragen. Sie können dabei erfahren, daß Menschen unterschiedlicher politischer, philosophischer und religiöser Überzeugungen und Anschauungen bei ai zusammenarbeiten.

Gegenstand der Reflexionsebenen 2 und 3 können die Prinzipien der Organisation sein; z. B.

- die strikte Ablehnung der Folter und der Todesstrafe,
- die ausschließliche Unterstützung von Gefangenen, die keine Gewalt angewandt und nicht zu Gewaltanwendung aufgerufen haben.

Gegenstand der Reflexionsebenen 2 und 3 können aber auch die Menschenrechte allgemein sein, z. B.

- die in sie eingegangenen Überzeugungen und Traditionen,
- ihre unterschiedliche Interpretation und Gewichtung im Rahmen unterschiedlicher Gesellschaftssysteme,
- das weltweite Auseinanderklaffen von Anspruch und Verwirklichung der Menschenrechte.

1.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

1. Die Schüler sollen erkennen, daß die Menschenrechte Grundbedingungen menschenwürdigen Lebens schützen sollen;
2. daß ihre Verwirklichung nur durch weltweites solidarisches Eintreten zu erreichen ist.

2. Eintreten für den Frieden

2.1 Sachverhalt

Frieden ist schon seit der Antike bezeugt als fundamentales Problem menschlichen Denkens und Handelns, das in allen Epochen und Kulturen Menschen bewegt, zu geistiger Auseinandersetzung angeregt und ihre Lebenspraxis bestimmt hat.

Der Begriff Frieden wird in den unterschiedlichen geschichtlichen Zeugnissen inhaltlich enger oder weiter gefaßt.

Der mit der Entwicklung des Völkerrechts entstandene außenpolitische Friedensbegriff z. B. ist nur auf das Verhältnis zwischen souveränen Staaten bezogen und meint den Zustand des Nichtkrieges. Unter Krieg wird in diesem Zusammenhang die bewaffnete Auseinandersetzung verstanden, die im Völkerrecht über Jahrhunderte als legitimes Mittel der Austragung von Interessenkonflikten zwischen souveränen Staaten angesehen wurde. Erst durch die Erfahrungen der beiden Weltkriege wurden das Kriegsverbot und das

allgemeine Gewaltverbot im Völkerrecht normiert (Art. 2, Abs. 3 und 4 der Satzung der UN) und die Erhaltung des Friedens zur obersten Rechtspflicht aller Staaten erhoben.

In der Friedensforschung wird demgegenüber der Friedensbegriff weiter gefaßt. Sie steht damit in einer historischen Entwicklungslinie von Friedensvorstellungen, die, wie z. B. die Friedensvisionen des Alten Testaments, umfassender sind als der dargestellte außenpolitische Friedensbegriff.

Als Gegensatz zum Frieden wird in der Friedensforschung nicht nur die kriegerische Auseinandersetzung gesehen, sondern jede Art von Gewalt. Dabei gilt als Gewalt nicht nur die direkte Gewaltanwendung, bei der Gewalttäter, Opfer und der Gewaltakt klar zu benennen sind, sondern auch strukturelle Zwänge, die elementare Lebensmöglichkeiten von Menschen gefährden. Friede zielt dann auf die Überwindung solcher Zwänge und den Ausschluß von Konfliktlösungen durch direkte Gewaltanwendung. Frieden ist demnach nicht nur aufzufassen als Zustand sondern als Prinzip rationaler Konfliktlösungen in allen Bereichen des Lebens.

2.2 Unterricht

Im Unterricht muß es vor allem darum gehen, daß die Schüler den Begriff Frieden in der Breite seiner Bedeutung verstehen lernen. Deshalb wird es notwendig sein, daß die Schüler unterschiedliche Friedenskonzeptionen und die Bedingungen ihrer Verwirklichung bzw. die Ursachen für Unfrieden kennenlernen.

Drei Bedingungebenen lassen sich unterscheiden:

1. Individuelle Bedingungen des Friedens
(z. B.: Frage nach den psychologischen Ursachen von Aggression)
2. gesellschaftliche Bedingungen des Friedens
(z. B.: Frage nach den Ursachen von sozialer Ungerechtigkeit)
3. internationaler Bedingungen des Friedens
(z. B.: Frage nach den Ursachen von Kriegen und Wettrüsten)

Im Unterricht kann schwerpunktmäßig eine der Bedingungebenen behandelt werden. Dabei müssen aber (möglicherweise unter Rückgriff auf Arbeitsergebnisse anderer Unterrichtseinheiten des Ethikunterrichts) die Wechselbeziehungen zu Friedensbedingungen der beiden anderen Ebenen aufgezeigt werden.

Eine Möglichkeit dazu bietet sich, wenn das Thema „Eintreten für den Frieden“ am Beispiel der Gewissensentscheidung für oder gegen den Waffendienst in der Bundeswehr behandelt und damit eine Entscheidung Gegenstand des Unterrichts wird, die die Schüler in näherer Zukunft zu treffen haben und von der die Schülerinnen mittelbar betroffen sind.

Dabei muß im Unterricht deutlich werden, daß jeder Bürger der Bundesrepublik Deutschland durch das Grundgesetz aufgefordert ist, sich aktiv für den Frieden zu engagieren und sowohl die Bundeswehr als auch das Recht des Bundes, Männer vom vollendeten 18. Lebensjahr zum Dienst in der Bundeswehr heranzuziehen, einzig legitimiert sind durch deren Verteidigungsauftrag.

Auf der anderen Seite ist den Schülern zu verdeutlichen, daß entsprechend der Garantie der Unverletzlichkeit des Gewissens das Grundgesetz das Recht, aus Gewissensgründen den Kriegsdienst zu verweigern und statt dessen Zivildienst zu leisten, als Grundrecht unmittelbar gewährleistet und dem Schutz des freien Gewissens des Einzelnen damit Vorrang vor dem Verteidigungsanspruch des Staates einräumt. Bei der Behandlung der Thematik muß deutlich werden, daß eine Gewissensentscheidung nicht der Beliebigkeit des Einzelnen entspringt, sondern eine intensive geistige Auseinandersetzung, Güterabwägung und Wertvorstellungen voraussetzt, hinter denen er mit seiner Person steht.

2.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

Die Schüler sollen unterschiedliche Friedensvorstellungen kennenlernen. Sie sollen erkennen, daß Frieden eine Grundvoraussetzung menschenwürdigen Lebens ist.

3. Frieden mit der Natur

3.1 Sachverhalt

Die für die Existenz der Menschen und die Entwicklung der Kultur wesentliche Nutzung der Natur hat dazu geführt, daß natürliche Ökosysteme umgestaltet werden und künstliche ökologische Systeme entstanden sind. Die Eingriffe wurden mit der raschen Entwicklung der Technik, mit der Vermehrung der Bevölkerung und mit zunehmendem Wohlstand immer umfassender. Das technisch Machbare wurde ein Leitbild für

Wirtschaft und Gesellschaft. Die als Fortschritt verstandenen Industrialisierungsprozesse ließen natürliche Zusammenhänge als nebensächlich erscheinen. Die negativen Folgen dieser Eingriffe und Prozesse werden zunehmend offenbar:

- Es entstehen Abfälle, die nicht in den Naturkreislauf eingegliedert sind und die Ökosysteme belasten. Schädigungen, die zum Zeitpunkt ihrer Verursachung nicht bekannt waren, treten in den ökologischen Systemen mit zeitlicher Verzögerung auf. Sie setzen sich fort, auch wenn die Ursachen schon beseitigt sind.
- Mit der Umgestaltung der Ökosysteme vermindert sich durch direkte Eingriffe, Biotopzerstörungen und Schadstoffbelastungen der Bestand pflanzlicher und tierischer Arten.
- Die Naturgüter sind in Gefahr, über die Grenzen ihrer Regenerationsfähigkeit hinaus ausgebeutet zu werden. Der Mensch zerstört damit langfristig die erneuerungsfähigen Lebensgrundlagen auf der Erde.
- Die Folgen von Umweltbelastungen können einzelne Personen, Gruppen oder Regionen in sehr unterschiedlichem Maße treffen und zu Auseinandersetzungen über einen sozial gerechten Ausgleich führen.
- Umweltschädigungen erzeugen und verschärfen soziale Ungleichheit im Weltmaßstab. Unter den Zwängen des Weltmarktes werden gerade in den weniger entwickelten Gebieten der Erde nicht wiederherstellbare Ressourcen zugunsten der konsumstarken Industrieländer ausgenutzt und erschöpft. Die Mißverhältnisse zwischen wirtschaftlich reichen und armen Ländern vergrößern sich.

Angesichts dieser Situation muß es ein wesentliches Ziel gesellschaftlichen Handelns und politischer Maßnahmen sein, das Überleben des Menschen in einer verantwortungsvoll gestalteten Umwelt zu ermöglichen und dauerhaft zu sichern. Die Sorge um die Erhaltung der elementaren natürlichen Lebensvoraussetzungen erfordert neue Antworten auf die Frage nach den Rechten und Pflichten des Menschen. Wir müssen uns Klarheit verschaffen über die jetzigen und künftigen Bedürfnisse und richtige Antworten auf die Frage finden, unter welchen Bedingungen diese Bedürfnisse künftig befriedigt werden können, ohne die elementaren natürlichen Lebensgrundlagen zu zerstören.

Das macht eine grundsätzliche Überprüfung unseres Verhältnisses zur Natur und unseres Selbstverständnisses erforderlich. Fragwürdig geworden sind:

- Ein an grenzenloser Ausdehnung der zivilisatorischen Möglichkeiten des Menschen orientiertes quantitatives Denken, das die Dinge der Welt und die Kräfte der Natur nur als Objekte der Beherrschung und Ausnutzung, als bloßes Material zur Befriedigung von Eigeninteressen gelten läßt.
- Ein ganz und gar sachhaftes, auf beliebige Verfügbarkeit zielendes Eigentumsdenken, das alles, was dem Menschen nützlich ist, umfaßt: Waren ebenso wie Bodenschätze, Tiere, Natur und Umwelt.

3.2 Unterricht

Im Unterricht muß deutlich werden, daß Erhalt und Verbesserung unserer Umwelt einerseits politische und gesellschaftliche Aufgaben sind, andererseits aber bei den täglichen Konsumentscheidungen des Einzelnen beginnen. Der Unterricht muß daher die Erfahrungen der Schüler, ihre Bedürfnisse und Interessen einbeziehen und in Probleme des Alltagshandelns einmünden. Es empfiehlt sich daher, ein konkretes Umweltproblem aus dem Lebensbereich der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und an ihm grundlegende Einsichten zu vermitteln, die die Schüler auf andere Probleme übertragen können. Als konkrete Probleme bieten sich z. B. an: die Waldschäden in Hamburgs Wäldern, die Verschmutzung der Elbe.

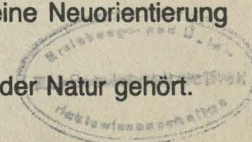
Durch direkte Konfrontation mit dem Problem (z. B. Führung durch einen Wald, alternative Hafenumrundfahrt, Gespräch mit einem Elbfischer) sollte den Schülern das Ausmaß der Umweltkrise in ihrem Lebensbereich veranschaulicht und persönliche Betroffenheit erzeugt werden. Problemlösungsmodelle unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen sollten auf dem Hintergrund des eigenen Erlebens erörtert werden. Dabei muß für die Schüler deutlich werden, daß vor allem die technische Entwicklung Formen der Besitzergreifung des Menschen über die Erde möglich gemacht hat, deren Fragwürdigkeit durch ihre negativen Konsequenzen deutlich werden.

Die Schüler sollen lernen, die diesen Herrschaftsformen zugrunde liegenden Interessen in Frage zu stellen, Vorstellungen kennenlernen, die auf den Frieden mit der Natur abzielen und sich in ihre Konsequenzen für den einzelnen und die Gesellschaft hineindenken.

3.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

Die Schüler sollen erkennen, daß Solidarität z. B. mit nachfolgenden Generationen eine Neuorientierung unseres Verhältnisses zur Natur erfordert.

Sie sollen erkennen, daß zu umfassenden Friedensvorstellungen auch der Friede mit der Natur gehört.



4. Arbeit – Existenzsicherung oder Selbstverwirklichung

4.1 Sachverhalt

Arbeit wird in dieser Unterrichtseinheit als anthropologisches Faktum begriffen, d. h. als ein konstituierendes Merkmal des Menschen. Mit dem Hinweis auf „Arbeit“ kann man Mensch und Tier unterscheiden und in ihr auch eine Quelle des Reichtums und der Kultur sehen. Somit greift jede Auseinandersetzung zu kurz, die Einzelfragen nicht vor dem Horizont dieses übergreifenden Problemstandes erörtert. Eine ethische Reflexion der Arbeit wird sich bei den Einzelwissenschaften kundig machen müssen; der Bezugspunkt unterschiedlich interpretierter Menschenbilder und deren Verständnis von Arbeit muß daher stets gegenwärtig bleiben.

Die Frage nach dem guten und gelingenden Leben muß immer auch die Frage nach dem Sinn und nach den Bedingungen der Arbeit mitbeantworten. Wird so gefragt, geraten als Unterscheidungen und Abgrenzungen die Rolle von Spiel, Kunst, Muße, Freizeit usw. ins Blickfeld.

Die ethische Dimension von Arbeit tritt aber nicht nur auf der Ebene gelingenden Lebens auf. Insofern Arbeit immer zielgerichtete, auf rationalen Entscheidungen beruhende Veränderung der natürlichen und sozialen Umwelt ist, ist der Mensch zu einer ethischen Bewertung dieser Veränderungen aufgefordert. Dazu bedarf es einer Reflexion auf ethische Maßstäbe.

4.2 Unterricht

Arbeit tritt in den vielfältigsten Erscheinungsformen konkret in den Erfahrungshorizont der Schüler, ebenso begegnen ihnen unterschiedliche Bewertungen dieser Sachverhalte. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß Analysen und Schlußfolgerungen aus den erfahrenen Einzelerlebnissen nicht immer widerspruchlos zu vereinbaren sind; es ist möglich, daß die den Phänomenen zugrunde liegende Struktur nicht erkannt wird. Ziel einer Unterrichtseinheit „Arbeit“ sollte es sein, an alltäglichen Problemen ansetzend, allgemeinere Strukturen aufzuzeigen. Dabei sollen die Schüler häufig verwendete Analysemuster kennenlernen und im Rahmen ihrer Fähigkeiten zu einer kritischen Überprüfung befähigt werden.

Für die Arbeit im Unterricht heißt das, daß von konkreten Beobachtungen und Befragungen ausgegangen werden kann. Die dabei deutlich werdenden Beschreibungsmuster, Bewertungen und Einstellungen können untersucht werden und für den weiteren Unterricht eine vorläufige Orientierung bieten. Konkretisiert werden könnte die Problematik z. B. an der Diskussion über die Einführung der 35-Stunden-Woche oder am Beispiel der Berufswahl Jugendlicher, indem Kriterien für die Beurteilung der Berufswünsche erörtert werden.

Wird der erste Zugang gewählt, wird der Frage nachzugehen sein, wie es zur gegenwärtigen Situation gekommen ist. Dabei sind Fragen des Strukturwandels sowie der konjunkturellen und strukturellen Arbeitslosigkeit, aber auch die Verlagerung der Produktion in Drittländer anzusprechen.

Unter rechts- und sozialstaatlichen Gesichtspunkten wäre auf das Sozialstaatspostulat hinzuweisen und der Frage nachzugehen, ob und inwieweit der einzelne selbst bestimmen kann, wie lange er arbeitet. Weiterhin sind die sozialpsychologischen Folgen der Arbeitslosigkeit für den einzelnen, die Familie und die Gesellschaft herauszuarbeiten. Diese Kenntnisse können Anknüpfungspunkt für die Frage sein, inwieweit Arbeitszeitverkürzung z. B. im Sinne der Solidarität ethisch geboten ist.

Wird der Zugang über die Berufswahl gesucht, kann auf die Bedürfnisbefriedigung und Existenzsicherung durch Arbeit verwiesen werden und ebenso auf die materiellen Voraussetzungen, um bestimmte Freiheitspielräume überhaupt nutzen zu können. Kontrastierend herauszuarbeiten ist, was Selbstverwirklichung durch Arbeit bedeuten kann und welche Konsequenzen sich daraus z. B. für die Gestaltung des Arbeitsplatzes und des Arbeitsumfeldes ergeben.

In jedem Fall gilt es die Ebene der Empirie und der an den Einzelwissenschaften orientierten Analyse in einer abschließenden Reflexion zu überschreiten und nach der Sinnhaftigkeit von Arbeit und der Sinnerfüllung durch Arbeit überhaupt zu fragen. Dabei sind die in (1.) angesprochenen anthropologischen Probleme auf der Basis der unterschiedlichen politischen, philosophischen und religiösen Überzeugungen und Traditionen zu verdeutlichen und für die eigenständige Urteilsbildung fruchtbar zu machen.

4.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

Die Schüler sollen erkennen, daß Arbeit individuelle und gesellschaftliche Probleme aufwirft, die nur unter Beachtung der Werte Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität zu bewältigen sind.

Gleichberechtigung – Frau und Mann

Sachverhalt

In den letzten Jahren hat sich das Bewußtsein verstärkt, daß die Gleichberechtigung von Mann und Frau im Sinne der rechtlichen Gleichstellung in der Bundesrepublik Deutschland zwar in wichtigen Punkten erreicht, aber im umfassenden Sinne der gleichrangigen Mitwirkung an allen gemeinsamen Aufgaben und der Gleichheit der Chancen für die persönliche Entwicklung in vielen Bereichen noch nicht verwirklicht ist. Traditionelle Rollenfestschreibungen, die den Geschlechtern (angeblich) spezifische Aufgaben zuweisen, behindern Frauen wie Männer, vorhandene Befähigungen, Lebens- und Berufsvorstellungen individuell zu entwickeln und führen zu Ungleichbehandlung. Dies gilt aufgrund der traditionell dominierenden Rolle der Männer in unserer Gesellschaft in besonderer Weise für Frauen. Durch die ihnen entgegengebrachten Rollenerwartungen, aber auch durch eine frühzeitige Übernahme dieser Rollenerwartungen sind sie in vielen Bereichen benachteiligt oder unterrepräsentiert.

Mehr Mädchen als jemals zuvor erhalten heute eine an die Schule anschließende Berufsausbildung. Sie durchlaufen aber dem Angebot des Arbeitsmarktes folgend überwiegend kürzere Lehr- und Lernzeiten. Außerdem erfolgt die Ausbildung in einer sehr viel kleineren Zahl von Ausbildungsberufen als bei den gleichaltrigen Jungen.

Zwar hat die Zahl der Frauen in mittleren Positionen im Berufsleben zugenommen, in Spitzenpositionen dominieren aber nach wie vor Männer. Ähnlich verhält es sich im Bereich der Politik.

Die Entwicklung zu einem gleichberechtigten Umgang miteinander ist im Bereich von Ehe und Partnerschaft am größten. Eine Rolle spielt dabei nicht zuletzt die wachsende weibliche Erwerbstätigkeit. Trotzdem tragen die Frauen weiterhin die Hauptlast der in der Kindererziehung und im Haushalt anfallenden Aufgaben, was wiederum ihre Berufschancen einschränkt. Die Umkehrung herkömmlicher Rollenverteilung in Ehe und Partnerschaft („Hausmann“) stößt in der Bevölkerung auf wenig Akzeptanz.

5.2 Unterricht

Aufgabe des Unterrichts ist es, traditionelle Geschlechterrollen und Rollenverhalten in der Schule, in der Familie und in der Arbeitswelt kritisch zu befragen und den Schülern Lebensformen aufzuzeigen, die dem Prinzip der Gleichberechtigung im öffentlichen und privaten Leben entsprechen. Dabei kann der Unterricht ausgehen von den individuellen Erwartungen (und Perspektiven) der Schüler oder auch vom Rollenverhalten innerhalb der Klasse selber. Beides kann daraufhin untersucht werden, von welchen Rollenvorstellungen es bewußt oder unbewußt geprägt ist. Auf den Reflexionsstufen 2 und 3 kann z. B. der Frage nachgegangen werden, welche unterschiedlichen Akzente Ehe und Familie erfahren haben

- im Laufe der Geschichte,
- in unterschiedlichen Religionen und Konfessionen,
- in verschiedenen Bevölkerungsschichten.

5.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

Die Schüler sollen erkennen, daß die Gleichstellung von Frau und Mann dem Prinzip der Gerechtigkeit entspricht.

6. Behinderte gehören zu uns

6.1 Sachverhalt

In der Bundesrepublik leben mehr als 4 Millionen körperlich und geistig behinderte Menschen; viele davon sind Kinder. Mindestens jedes 10. Neugeborene kommt mit Mängeln oder Behinderungen zur Welt.

Noch immer haben es behinderte Mitbürger bei uns besonders schwer. Sie werden weithin als anomale, nicht in unser Leben passende Menschen zweiter Klasse angesehen und an den Rand unserer Gesellschaft gedrängt.

Das Verhältnis zu behinderten Menschen ist in unserer Gesellschaft offenbar nach wie vor durch zwei Faktoren bestimmt:

- durch eine starke, gefühlsmäßige Distanz, durch Angst und Abscheu vor dem Fremden und Unnormalen, das in dem Gesunden allenfalls echtes oder geheucheltes Mitleid weckt;
- durch eine weitgehende Unkenntnis über die Ursachen und Formen von Behinderungen sowie über die spezifischen Probleme und Bedürfnisse der Behinderten.

Beides zusammen schlägt sich nieder in einer großen Verhaltensunsicherheit. Der Gesunde neigt infolgedessen dazu, die Behinderten und ihre Probleme soweit wie möglich aus seinem sozialen Beobachtungs- und Handlungsfeld zu verdrängen. Dieser Einstellung entspricht, daß die Sorge für diese Randgruppe Sammlungen des Diakonischen Werks, der Caritas und der „Aktion Sorgenkind“ und meint, damit das Wesentliche getan zu haben. So wichtig diese Hilfe ist, – durch die mit ihr verbundene Einstellung wird dem behinderten Menschen jedoch die Rolle des unmündigen Hilfsempfängers zugewiesen, der für Mitleid und Spenden dankbar zu sein hat, dem aber die Anerkennung als gleichwertiger Mitmensch verweigert wird. Viele Berichte geben immer wieder erschreckende Beispiele für die daraus resultierende Diskriminierung und Isolation behinderter Menschen.

Deshalb ist es gegenwärtig eine der vordringlichsten Aufgaben unserer Gesellschaft, behinderten Menschen nicht nur unmittelbare Hilfe zu geben, sondern ihnen auch die Achtung und volle Anerkennung als Mitbürger zu verschaffen, als Mitbürger, die ein Recht darauf haben, ihre Fähigkeiten und Kräfte zu entfalten und einen entsprechenden Platz in der Gesellschaft zu finden.

6.2 Unterricht

Im Unterricht wird es zunächst darauf ankommen, durch Realbegegnungen und Informationen (z. B. über die Ursachen von Behinderungen) vorhandene Aversionen der Schüler behutsam abzubauen und auf die Situation und besonderen Probleme der Behinderten aufmerksam zu machen. Auf den Reflexionsebenen 2 und 3 sollte der Frage nachgegangen werden, ob und wie eine Integration von Behinderten in unsere Gesellschaft (z. B. durch die Verbesserung der Sozialgesetzgebung, durch bildungspolitische und städtebauliche Maßnahmen) am besten erreicht werden kann. Dabei können unterschiedliche Konzepte (Heimunterbringung, Leben in der Familie, Integration ins Regelschulwesen) Gegenstand der Auseinandersetzung sein. Es kann auch die grundsätzliche Frage im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, inwieweit das in unserer Gesellschaft herrschende Leistungsprinzip dazu beiträgt, daß Behinderte immer wieder in die Situation der Minderwertigkeit gedrängt werden.

6.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

Die Schüler sollen erkennen, daß Behinderte in besonderer Weise unserer Solidarität bedürfen, daß Solidarität gegenüber Behinderten sich nicht auf karitative Hilfen beschränken darf, sondern auf eine möglichst weitgehende Integration in unsere Gesellschaft zielen muß.

7. Ausländer als Mitbürger

7.1 Sachverhalt

4,5 Millionen Ausländer leben in der Bundesrepublik Deutschland. Das sind 7,2 Prozent der Bevölkerung. Trotz vieler Beispiele gelungenen Zusammenlebens, gerade auch im Bereich der Schule, ist doch eine weit verbreitete, z. T. unterschwellige Skepsis gegenüber Ausländern festzustellen, die mit der Verschlechterung der Beschäftigungssituation und mit wachsenden gesamtwirtschaftlichen Problemen gestiegen ist. Eine im Jahre 1981 vom Infas-Institut im Auftrage der Bundesregierung durchgeführte Umfrage ließ bei 49 % der Befragten eine negative Einstellung gegenüber Ausländern erkennen. Nach einer 1982 durchgeführten Umfrage waren 68 % der Befragten der Ansicht, daß die Gastarbeiter wieder in ihre Heimat zurückkehren sollten. Die Einstellung variiert in Abhängigkeit von der Sozialstruktur: Die Ablehnung nimmt mit dem Lebensalter zu und mit dem Grad der Schulbildung ab. Die negativen Meinungen beruhen zum großen Teil nicht auf eigenen Erfahrungen. In der angeführten Infas-Umfrage gaben 71 % der Befragten an, „selten“ oder „praktisch nie“ Kontakt zu Ausländern zu haben.

Experten nennen als Erklärung für die sich ausbreitende Abwehrhaltung gegenüber Ausländern Ursachen wie

- die verschlechterte wirtschaftliche Situation,
- den als zu hoch empfundenen Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung,
- die steigende Zahl von arbeitslosen Ausländern,
- den häufig sehr hohen Ausländeranteil in den Schulklassen, der bei deutschen Eltern Befürchtungen über den Lernerfolg ihrer Kinder aufkommen läßt,
- das mangelnde Verständnis für die Situation von Asylbewerbern.

Dazu tritt ein subjektives Gefühl des Unbehagens, das aus der Angst vor Fremden allgemein entsteht.

Unterricht

Im Unterricht muß es zunächst darum gehen, diese Angst abzubauen und zu lernen, die Ausländer besser zu verstehen. Dies kann geschehen durch Realbegegnungen, Informationen über politische und wirtschaftliche Gründe, aus denen die Ausländer in der Bundesrepublik leben, über gesellschaftliche und kulturelle Gründe für ihr oftmals empfundenes „Andersein“ und die Auseinandersetzung mit Problemen der Ausländer, die es dem Schüler ermöglicht, deren Sichtweise unserer gesellschaftlichen Realität nachzuvollziehen.

Das Thema „Ausländer als Mitbürger“ kann schwerpunktmäßig den Asylanten oder den ausländischen Arbeitnehmern gewidmet sein.

Wird der erste Schwerpunkt gesetzt, kommt es vor allem darauf an, den Schülern Einsicht in das grundlegende humane Anliegen des Art. 16 GG zu vermitteln und den Verfassungsanspruch auf seine Verwirklichung zu überprüfen. Dabei sollte an konkreten Beispielen auch das Schicksal deutscher Emigranten unserer jüngeren Geschichte vergegenwärtigt werden, das den Erfahrungshintergrund für den Art. 16 GG bildet.

Wird der zweite Schwerpunkt gewählt, empfiehlt es sich, das Thema am Beispiel der türkischen Bevölkerungsgruppe zu erarbeiten. Ihr werden als der stärksten Ausländergruppe in der Bundesrepublik Deutschland nach Umfrageergebnissen die geringsten Sympathien entgegengebracht. Überwiegend an ein patriarchalisches Sozialgefüge und die Werte der islamischen Tradition gebunden haben türkische Mitbürger größere Schwierigkeiten als andere Ausländergruppen mit den als fremd empfundenen Strukturen unserer Gesellschaft. Für den Unterricht kann es sich empfehlen, diese Schwierigkeiten am Beispiel gleichaltriger türkischer Schüler an deutschen Schulen aufzuzeigen. Dabei sollte deutlich werden, welche Konflikte sich für sie aus der Konfrontation mit unterschiedlichen Traditionen und Wertsystemen in konkreten Situationen ergeben.

Im Unterricht müssen den Schülern Kenntnisse des kulturell religiösen Hintergrundes des Selbstverständnisses der türkischen Mitbürger vermittelt werden. Das sollte zum besseren Verständnis und zur Überprüfung und ggf. Revision des Vorverständnisses der Schüler gegenüber fremden Handlungsweisen und Erscheinungsformen führen, kann aber auch Anlaß sein, die eigenen, scheinbar selbstverständlichen Lebensformen zu hinterfragen.

Aufgrund der erworbenen Kenntnisse kann der Frage nachgegangen werden, ob und wie sie in unsere Gesellschaft integriert werden können. Dabei muß deutlich werden, daß Integration nicht unfreiwillige Anpassung und Aufgabe der eigenen Identität bedeuten kann, sondern als Prozeß der partnerschaftlichen Auseinandersetzung, in dem beide Seiten voneinander lernen, zu verstehen ist.

7.3 Bezug zu tragenden Wertvorstellungen

Die Schüler sollen erkennen, daß die Voraussetzung eines friedlichen Zusammenlebens die Toleranz ist.

8. Hilfe zur Selbsthilfe – Mitverantwortung für die Dritte Welt

8.1 Sachverhalt

Jede Entwicklungshilfe ist eine Veränderung, die nicht nur in die Wirtschaft eingreift, sondern die auch die kulturelle Identität und die Lebensstile in der Dritten Welt verändert.

Es ist daher zu unterscheiden zwischen einem engeren Begriff der wirtschaftlichen Entwicklung und einem weiteren Begriff, der die Auswirkungen auf Kultur, Recht usw. mit umfaßt. Daraus folgt, daß auch eine rein ökonomisch konzipierte Entwicklungshilfe sich ihrer weiterreichenden Konsequenzen bewußt sein muß.

Entwicklungshilfe für die Dritte Welt soll in der Hilfe zur Selbsthilfe, nicht in einer Kopie der Lebensformen der Industrieländer bestehen, sie soll Voraussetzungen für eine eigenständige wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung schaffen.

Das Ziel der Entwicklungshilfe und das Verständnis von Entwicklung bedarf daher spezifischer Kriterien. Die Frage nach den Kriterien verweist auf die Frage nach den Formen menschenwürdigen Zusammenlebens.

Eine Debatte über die Formen menschenwürdigen Zusammenlebens hat auch für die industriell entwickelten Länder Konsequenzen, die den ökonomischen Bereich überschreiten: Schon mit Blick auf die begrenzten Vorräte der Erde an Boden und Rohstoffen ist deutlich, daß es zu einer Umverteilung von Wohlstand auf der Erde kommen muß. Damit stellt sich die Frage nach einem notwendigen Wandel unseres Lebensstils immer dringlicher.

8.2 Unterricht

Schwerpunkt des Unterrichts sollte die Frage sein, ob Entwicklungshilfe ethisch geboten ist. Dabei werden Begründungen zur Forderung (z. B. Hilfe aus Nächstenliebe, Hilfe aus Gründen der internationalen Solidarität, Hilfe als Förderung des eigenen Exports und damit der Arbeitsplätze) oder Ablehnung (z. B. Entwicklung neuer Abhängigkeiten) einer solchen Politik geprüft; weiterhin werden die daraus resultierenden Konsequenzen für das Verhalten des einzelnen aufgezeigt.

Die Skizzierung des Sachverhaltes zeigt, daß es schwierig ist, die Problematik auf allen Reflexionsstufen vollständig aufzuarbeiten.

Im Unterricht müssen die ökonomischen Sachverhalte bekannt sein; es darf aber nicht bei einem ökonomischen Begriff von Entwicklung (z. B. Erhöhung des Volkseinkommens) stehengeblieben werden.

Die politische, ökonomische und soziale Situation der Menschen der Dritten Welt drängt vielfach in den Erlebnis- und Fragehorizont Heranwachsender: Aktivitäten der Kirchen, Aufrufe von Parteien und anderer Gruppierungen, Berichte über die Wirksamkeit von Spendengeldern, aber auch konkret Bilder hungernder Kinder.

Diese Anknüpfungspunkte können Anlaß sein zu fragen, inwiefern sich daraus Forderungen zur Entwicklungshilfe ableiten lassen.

Über die unterschiedlichsten Begründungen hinaus ist auch zu fragen, was der einzelne persönlich tun kann, worauf er bereit wäre zu verzichten. Dabei sind auch die Folgen eines derartigen Verzichts abzuwägen, und zwar sowohl für die Dritte Welt als auch für die Industrieländer.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt in der Erfahrungswelt der Schüler bilden Dritte-Welt-Läden. Deren Ziel ist es, alle Maßnahmen zu fördern, die eine wirksame Hilfe für die Bevölkerung der Dritten Welt bedeuten. Dies geschieht durch den Verkauf von Waren aus Selbsthilfegruppen und Genossenschaften aus Ländern der Dritten Welt.

Neben Informationsmöglichkeiten kann die Existenz solcher Läden auch zur Auseinandersetzung mit der Frage verhelfen, in welcher Weise individuelles und staatliches Handeln zu verbinden sind, um sinnvolle Entwicklungshilfe zu ermöglichen. Dritte-Welt-Läden als Handlungsmodell können Anlaß bieten, die Frage zu vertiefen, inwieweit eine derartige Hilfe die kulturelle Identität der Entwicklungsländer mehr bewahrt als hochtechnisierte Entwicklungsmaßnahmen, die an der wirtschaftlichen und kulturellen Zielsetzung der Industrieländer orientiert sind. Ein Einpassen der Entwicklungshilfe in die vorhandenen Kulturen kann ein Abgleiten in Passivität verhindern, die letztlich von ständiger Hilfestellung abhängig macht.

8.3 Bezug zu den tragenden Grundwerten

Den Schülern soll deutlich werden, daß die Verwirklichung von Frieden, sozialer Gerechtigkeit und Freiheit im Weltmaßstab solidarischer Entwicklungsbemühungen bedarf.