



Lehrplan

# **Allgemeine Ethik**

Gemeinschaftsschule

Klassenstufen 9 und 10

- Erprobungsphase -

2018

# Themen Klassenstufen 9/10

Themen Klassenstufe 9/10		Ethik
<b>Sein</b>		<b>50 Stunden</b>
Ich		15 Stunden
Motive menschlichen Handelns	Mensch sein	
<i>Individualität zwischen Gefühl und Vernunft</i>		
Arbeitswelt und persönliche Interessen		
Ich und die anderen		15 Stunden
Kulturelle Vielfalt	In Gemeinschaft leben	
Medien – andere Welten		
<i>Ich im Staat: Bürger sein</i>		
Gewalt und Gewaltverzicht		
Die Welt		20 Stunden
Wissenschaft und Technik	Kultur	
<i>Bedingungen menschlichen Handelns und Gestaltungsspielräume</i>		
Ethik des Natur- und Umweltschutzes	Natur	
Religion und Gesellschaft	Welt und Transzendenz	
Religionen der Welt		
<b>Sollen</b>		<b>20 Stunden</b>
Gewissen als Ort des moralischen Urteilens	Moralisches Handeln – Werte und Normen	
<i>Der praktische Syllogismus</i>		
Freiheit und Verantwortung		
Folgenorientierung und Verallgemeinerbarkeit als Prinzipien moralischer Argumentation		
Menschenwürde als ethische Leitidee		
Selbstverwirklichung und Glück	Vorstellungen des guten Lebens	

**Motive menschlichen Handelns**

Wir handeln beständig. Insbesondere von Jugendlichen heißt es des Öfteren, dass sie unbedacht handeln. Neben den Folgen einer Handlung stehen beim Bedenken von Handlungen vor allem Motive im Zentrum: Weshalb habe ich etwas getan? Was hat mich dazu bewogen? Die Bewusstheit darüber kann dabei helfen, ein Handeln autonomer zu gestalten: reflektiert zu entscheiden, ob ich etwas wirklich tun will. Und, wenn ich ein Motiv habe, etwas zu tun, was kann mich hindern, gemäß diesem Motiv zu handeln?

**Denkanstöße**

- Warum tun wir etwas?
- Gibt es ein Motiv hinter dem Motiv?
- Was tue ich für mich? Was für andere?
- „Ich will, aber ich kann nicht.“

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren (**Motive als Antrieb des Handelns**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Motive als Antrieb des Handelns**),
- können die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Motive als Antrieb des Handelns, Motivation bzw. Volition und Willenskraft**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Motive als Antrieb des Handelns**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Motive als Antrieb des Handelns**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben anhand einer beispielhaften Handlung verschiedene mögliche Motive und klassifizieren diese,
- definieren ‚Motiv‘,
- führen Motive eines Handelns auf evtl. dahinterliegende Motive zurück und bestimmen Einflussfaktoren auf Motive

- Handlungen: z. B. Kauf eines Kleidungsstückes, Machen der Hausaufgaben, Kriminalfall
- Orientierungen für Klassifikationen: z. B. Maslows Bedürfnispyramide oder McClellands „Big Three“ (Leistung, Macht, Zugehörigkeit)
- z. B. Antrieb (genus proximum) eines Handelns (differentia specifica)
- z. B. bei Konsumententscheidungen
- Motivationskettensätze bilden: „Ich kaufe dies, weil \_\_\_\_\_.“; Fortführung des Satzes: „, aber eigentlich will ich \_\_\_\_\_.“ etc.
- z. B. individuelle, soziale, gesellschaftliche, geistige Einflussfaktoren

**Motive menschlichen Handelns****inhaltsbezogene Kompetenzen**

- unterscheiden Motive, die von der Person selbst ausgehen von Motiven, die aufgrund äußerer Einflüsse wirken,
- bestimmen mögliche Motive eines moralisch relevanten Handelns und beurteilen diese bzgl. ihrer Moralität,
- diskutieren, ob ein „Moralisch-Sein“ selbst Motiv eines Handelns sein kann.

**Motivation bzw. Volition und Willenskraft**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die Unterschiede von interner und externer Motivation bzgl. der Willensstärke beim Umsetzen in ein Handeln,
- erläutern an einem Beispiel die Bedeutung äußerer und innerer Einflüsse für die Motivation zu einer moralisch relevanten Handlung.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- z. B. mithilfe des Begriffspaares ‚intrinsisch‘ – ‚extrinsisch‘ bzw. ‚intern‘ – ‚extern‘
  - Führen eines Motivtagebuchs: wichtiges Handeln, Motive dafür, extrinsische oder intrinsische Motivation; Auswertung am Ende
  - z. B. das Handeln der Teilnehmenden am Milgram-Experiment
  - z. B. egoistische vs. altruistische Motive
  - „Ich will moralisch sein.“ vs. „Ich will moralisch handeln, weil ich Anerkennung will.“
  - Umdefinieren von externen zu internen Motiven und umgekehrt, z. B. beim Machen von Hausaufgaben: um Ärger zu verhindern (extern) vs. um sich zu bilden (intern) etc.
  - z. B. bei der Handlung „Natur schützen“: lähmende Machtlosigkeit wegen gesellschaftlicher Institutionen (Supermarkt, Individualverkehr, Verpackungsvorschriften etc.), Denkmuster wie „Die Erde wird sich sowieso erholen.“, Bequemlichkeit etc.
- Hinweis**
- s. Thema „Was ist wichtig und sollte sein? – Werte und Normen“ (Lehrplan 7/8) und Thema „Selbstverwirklichung und Glück“

**Individualität zwischen Gefühl und Vernunft**

Die persönliche Einzigartigkeit bzw. Besonderheit steht in der Phase der Selbstfindung verstärkt im Zentrum der Selbstwahrnehmung. Dabei vergleichen sich die Jugendlichen untereinander und mit Vorbildern und Autoritäten und setzen sich damit auseinander. Sie befinden sich in einem Entwicklungsprozess, der letztlich zu einer reflektierten Identität führen soll. Die Individualität wird dabei zunehmend bewusst erlebt auf der Ebene der eigenen, besonderen Gefühle und auf der Ebene einer vernünftigen Durchdringung der eigenen Lebenswelt. Gefühl und Vernunft stehen dabei in einem Komplementär- und Konkurrenzverhältnis, das bedacht und ausbalanciert werden sollte.

**Denkanstöße**

- Das war bei mir schon immer so! – Ich bin eben so!
- Der Mensch ist ein Opfer seiner Gefühle.
- Individualität ist eine Einbildung!
- Vernünftig sein macht keinen Spaß!

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Individualität, Individualität zwischen Gefühl und Vernunft**),
- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Individualität zwischen Gefühl und Vernunft**),
- pointierte sprachliche Ausdrucksformen für eigene Gedanken entwickeln (z. B. Metaphern, Neologismen) (**Individualität**),
- Formen szenischer Darstellung [...], bildhafter Darstellung [...] verwenden (**Individualität zwischen Gefühl und Vernunft, Gefühl**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Gefühl**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Individualität**

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen ein charakteristisches Profil ihrer Person,
- sammeln Aspekte menschlicher Individualität,
- hinterfragen kritisch die Bedeutung äußerer Einflüsse auf die Entwicklung von Individualität,

- Analyse und Problematisierung von Social-Media-Profilen: Was zeigt sich? Der Ist-Zustand oder ein Wunschbild, wie man gerne wäre?
- Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Partnerinterview
- Durchführen eines Speed-Datings (Kugellager), mögliche Zielvorgabe: sich kennenlernen
- Körper, Charakter, Denken etc.
- Brainstorming zu Einflussfeldern: Medien, Familie, Schule, Freundeskreis, Religion
- Provokation: Individualität ist eine Einbildung!

**Individualität zwischen Gefühl und Vernunft**

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

- stellen das Spannungsfeld aus Individualität, Gemeinschaft und Gesellschaft dar.

**Gefühl**

Die Schülerinnen und Schüler

- erschließen aus eigenen Beobachtungen/Erlebnissen die Relevanz von Gefühlen,
- definieren ‚Gefühl‘,
- analysieren Erscheinungsformen eines bestimmten Gefühls und beurteilen seine Bedeutung für Entscheidungen und Handlungen.

**Vernunft**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern typische Eigenschaften der Vernunft,
- beschreiben Leistungen dieser Eigenschaften.

- Kreatives Schreiben: Verfassen eines fiktiven Verteidigungsplädoyers gegen Forderungen anderer, gegen gesellschaftliche Normen/Institutionen etc. oder Verfassen einer Anklageschrift der Gesellschaft gegenüber besonderen Formen der Verwirklichung von Individualität
- Verfassen eines Essays, z. B. zum Thema: „Bei vielen Menschen ist es bereits eine Unverschämtheit, wenn sie Ich sagen.“ (Adorno: *Minima Moralia*, § 29)
- Beantwortung der Frage: Was leisten Emoticons?
- Positionslinie: Geschätzter Anteil von vernünftigen Überlegungen und Gefühlen an Handlungen und Entscheidungen, z. B. Partnerwahl, Kauf von Konsumgütern
- z. B. ein psychophysisches Erleben (*genus proximum*), das innerlich erlebbar, reaktiv, subjektiv, nicht kognitiv, nicht willentlich ist (*differentia specifica*)
- mögliche Beispiele: Liebe, Aggression, Angst, Trauer, Mitleid, Empathie, Scham, Schuldgefühl
- Recherche und Präsentation von Theorien zu bestimmten Gefühlen, z. B. Aggressionstheorien
- Erschließen eines im Rollenspiel dargestellten Gefühls
- z. B. Sprachlichkeit (Benennen, Beschreiben, Austausch komplexer Informationen, Verallgemeinern etc.); Reflexivität (Ursachen und Wirkungen für Ereignisse begreifen, Meinungen entwickeln und ändern, in die Zukunft planen, Werte und Normen entwickeln, sich an ihnen orientieren etc.); Diskursivität (sich argumentativ auseinandersetzen etc.)
- Vergleich zwischen Mensch und Tier
- Gedankenexperiment: durch eine Kopfverletzung steht eine dieser Eigenschaften nicht mehr zur Verfügung

**Individualität zwischen Gefühl und Vernunft****inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Individualität zwischen Gefühl und Vernunft**

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern das Komplementär- und Konkurrenzverhältnis von Gefühl und Vernunft,
- beurteilen die Bedeutung von Gefühl und Vernunft für die Ausbildung einer individuellen Persönlichkeit.

- *Provokation: Vernünftig sein macht keinen Spaß!*
- *Diskussion über Vorzüge und Nachteile einer gefühls- und einer vernunftdominierten Lebensführung: Gibt es hier ein Entweder-Oder oder ein Sowohl-als-Auch?*
- *Plakat: Entwurf eines Modells der individuellen Persönlichkeit*

**Handeln**

- *Selbstversuch: Verwirklichung individueller Klugheitsregeln zur Balance zwischen Gefühl und Vernunft in bestimmten Situationen über einen vorher festgelegten Zeitraum; Feedback/Bewertung durch eine Partnerin bzw. einen Partner.*

**Hinweis**

- *s. Thema „Selbst denken“ (Lehrplan 7/8)*

**Arbeitswelt und persönliche Interessen**

Eine wichtige Phase in der Entwicklung des Jugendlichen zum Erwachsenen ist der bevorstehende Übergang in die Arbeitswelt. Nach der Klassenstufe 9 bzw. 10 werden die Weichen im Hinblick auf eine mögliche berufliche Ausrichtung oder auf eine Verlängerung allgemeiner schulischer Bildung gestellt. Dabei können die Möglichkeiten und Erfordernisse der Arbeitswelt sowohl in einem motivierenden als auch in einem hemmenden Verhältnis zu den persönlichen Interessen stehen. Berufe bieten sich als Berufung, aber auch in der Bedeutung des „Jobs“ als Mittel zu anderen lebensrelevanten Zwecken an. Der ethische Blick auf die eigene Identität, auf den Lebenssinn und das Lebensglück sowie auf das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Integration und privater Individualität erfährt hier eine wichtige Konkretisierung.

**Denkanstöße**

- Leben wir, um zu arbeiten oder arbeiten wir, um zu leben?
- Der Beruf: Job oder Berufung?
- Kann man auf jeden Beruf stolz sein?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Arbeitswelt**),
- können den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess fördern (**Arbeitswelt**),
- können die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Arbeitswelt**),
- Formen szenischer Darstellung [...] verwenden (**Arbeitswelt und persönliche Interessen**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Arbeit, Persönliche Interessen**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Arbeit**

Die Schülerinnen und Schüler

- definieren den Begriff ‚Arbeit‘,
- definieren den Begriff ‚Beruf‘,
- kategorisieren Formen beruflicher Arbeit.

- z. B. Arbeit ist eine Tätigkeit (genus proximum), die auf die Erzeugung eines Produktes/einer Dienstleistung gerichtet ist und planmäßig ausgeführt wird (differentia specifica)
- z. B. Beruf ist eine Arbeit (genus proximum), die eine besondere Fertigkeit erfordert (differentia specifica)
- Erstellen und Vergleichen von Berufsprofilen (z. B. anhand des „Profilpasses“ der Agentur für Arbeit/Jobbörse oder ‚Sektoren‘ (siehe Lehrplan GW)

## Arbeitswelt und persönliche Interessen

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

**Persönliche Interessen**

Die Schülerinnen und Schüler

- definieren den Begriff „Interesse“,
- beschreiben eigene Erfahrungen mit beruflichen Tätigkeiten,
- entwickeln ethisch relevante Kriterien für die eigene Berufswahl.

**Arbeitswelt**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben die Bedeutung beruflicher Arbeit für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben,
- beurteilen den Sinn beruflicher Arbeit.

- z. B. Interesse ist ein Gefühl (genus proximum), das sich auf wertschätzende und motivierende Weise auf Dinge, Personen oder Tätigkeiten bezieht (differentia specifica).
- Analysieren der Passung von eigenen Interessen und eigenen Fähigkeiten
- Analysieren eigener und fremder Praktikumsberichte
- Recherchieren und Testen von im Netz verfügbaren Fragebögen zum Thema „Welcher Beruf passt zu mir?“
- Analyse von Werbeplakaten zu Berufen
- Gestaltung eines Plakates: Mein Traum-beruf
- Sammeln und Hierarchisieren von Kriterien zur Berufswahl (Glück, Wohlstand, Sicherheit, Selbstverwirklichung, gesellschaftliche Relevanz, Macht, zeitliche Flexibilität, Vereinbarkeit mit privaten Präferenzen (z. B. Familie) etc.
- Vergleichen ehrenamtlicher, innerfamiliärer und beruflicher Tätigkeit
- Hinterfragen der gesellschaftlichen Wertschätzung verschiedener Berufe
- Pro-Contra-Debatte zur Notwendigkeit einer Frauenquote in bestimmten Berufen
- Verfassen eines Tagebucheintrages eines Arbeitslosen
- Entwickeln von Beurteilungskriterien für die Attraktivität von Berufen
- Darstellen und Anwenden verschiedener arbeitsethischer Modelle (z. B. Maslow'sche Bedürfnispyramide, Selbstvergegenständlichung/Selbsterzeugung des Menschen als Gattungswesen, Entfremdungsbegriff bei Marx)
- Erstellen und Durchführen von Interviews zur Berufszufriedenheit im Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis
- Beantworten der Frage: Wozu arbeite ich?

## Arbeitswelt und persönliche Interessen

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

**Arbeitswelt und persönliche Interessen**

Die Schülerinnen und Schüler

- entwerfen eigene Vorstellungen und Kriterien für Sinn stiftendes berufliches Arbeiten.

- kritisches Hinterfragen geschlechtsspezifischer Berufspräferenzen
- Diskussion: Der Beruf: Job oder Berufung?
- Problematisieren des Ausdrucks „work-life-balance“
- Verfassen einer Utopie (Essay) zum Thema „zukünftige Arbeitswelt“
- Rollenspiel: Entwerfen, Durchführen und Beurteilen eines Bewerbungsgespräches (Schwerpunkte: Anforderungen des Arbeitgebers und eigene, insbesondere ethisch relevante Anforderungen)

**Handeln**

- Durchführen privat organisierter Schnupperpraktika im Freundes- und Bekanntenkreis
- Beurteilen der berufspraktischen Initiativen/Angebote der eigenen Schule

**Kulturelle Vielfalt**

Durch die Präsenz anderer Kulturen in den Medien sowie durch die Erfahrungen mit Migration erscheint die Welt einerseits als „globales Dorf“, bleibt jedoch andererseits über physisch präsente Lebensbereiche (Familie, Freundeskreis, Schule, Wohnviertel) in die Sphären *vertraut* und *fremd* separiert. Kulturelle Vielfalt begegnet den Jugendlichen so zunächst als einerseits faszinierende, andererseits womöglich als provozierende Herausforderung. Aus einer reflektierten, eigenen kulturellen Identität heraus lassen sich die Begegnung mit anderen Kulturen und ihre Integration in die eigene Lebenswelt bewusst gestalten.

**Denkanstöße**

- Ist die Welt ein Dorf?
- Was enthält mein „Kulturbeutel“, was enthält deiner?
- Wie fremd ist der Fremde eigentlich?
- Was bedeutet es zu sagen „Hier fühle ich mich Zuhause!“?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Kulturelle Identität, Kulturelle Vielfalt**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Kulturelle Vielfalt**),
- das Beziehungsgeflecht von deskriptiven und normativen Aspekten in Handlungen und Situationen analysieren (**Kulturelle Identität, Kulturelle Vielfalt**),
- den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess fördern (**Kulturelle Identität, Kulturelle Vielfalt**),
- den Argumentationsgang eines Textes darstellen (**Kultur**),
- Formen szenischer Darstellung [...] verwenden (**Kulturelle Vielfalt**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Kultur**),
- Begriffe Kontexten (gesellschaftlichen, (fach-)wissenschaftlichen, alltagstheoretischen etc.) zuordnen (**Kulturelle Identität, Kulturelle Vielfalt**).

inhaltsbezogene Kompetenzen	methodisch-didaktische Hinweise
<p><b>Kultur</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• definieren den Begriff ‚Kultur‘,</li> <li>• kategorisieren Kulturgegenstände.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– z. B. Kultur bezeichnet alle Objekte und Phänomene der Lebensumwelt eines Menschen (<i>genus proximum</i>), soweit sie vom Menschen gestaltet und nicht von der Natur ohne sein Zutun hervorgebracht wurden (<i>differentia specifica</i>).</li> <li>– Sammeln und Kategorisieren von Kulturgegenständen (physisch-geistig, lebenspraktisch, gesellschaftlich/institutionell, künstlerisch/ästhetisch, technisch-wissenschaftlich, moralisch/normativ, rituell/traditionell etc.)</li> <li>– Darstellen einer klassischen Kulturtheorie (z. B. von Platon, Aristoteles, Gehlen, Marx, Löwith, Cassirer, Arendt)</li> </ul>

## Kulturelle Vielfalt

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

**Kulturelle Identität**

Die Schülerinnen und Schüler

- bestimmen wesentliche Aspekte der eigenen kulturellen Identität.

**Kulturelle Vielfalt**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben das eigene Erleben fremder Kulturen,
- beurteilen Chancen und Probleme kultureller Unterschiedlichkeit,
- bestimmen bei äußerlich unterschiedlichen Kulturgütern die innere Verwandtschaft über ihre Funktion.

- Kartenabfrage nach den Kategorien „Das ist mir vertraut.“, „Das ist mir fremd.“
- Kartenabfrage zu „Das bedeutet ‚Heimat‘ für mich!“
- Provokation: Wo befindet sich die Heimat eines Menschen, der ausgewandert ist?
- Was gehört in meinen „Kulturbeutel“ hinein? Sammeln, Hierarchisieren und Vergleichen von für die eigene kulturelle Identität als wichtig empfundenen Kulturgütern (Placemat), dabei Gruppenbildung nach vermuteter kultureller Verwandtschaft
- Kartenabfrage nach den Kategorien „typisch deutsch“, „typisch türkisch“, „typisch ...“; kritisches Hinterfragen der Ergebnisse
- Erläutern der Bedeutung des Ausspruchs „Reisen bildet“
- Recherche zu länderspezifischen Verhaltensempfehlungen für Reisende/Migranten
- Hinterfragen des Bedürfnisses vieler Jugendlicher nach einem längeren Auslandsaufenthalt
- Vergleich der Funktionen von Kulturgütern (Familiennormen, Bestattungsrituale, Ernährungsvorschriften, Kunst, Feste, Vereine, Höflichkeits- und Benimmregeln, sprachliche Idiome, Gesetze, Werte, Religionsgemeinschaften etc.)
- Beschreiben von Alltagsbeispielen kultureller Bereicherung durch kulturelle Vielfalt
- Gedankenexperiment: „Stell dir vor, die Welt wäre ein Dorf, dann ...“
- Erläutern und Problematisieren der Begriffe ‚Interkulturalität‘, ‚Multikulturalität‘, ‚Transkulturalität‘, ‚Integration‘, ‚Assimilation‘, ‚Leitkultur‘
- Recherche zur politischen Position des „Multikulturalismus“; Durchführen einer Pro-Kontra-Debatte
- Analyse und Diskussion interkulturelle Konflikte thematisierender Filme

## Kulturelle Vielfalt

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

- Instruktion und anschließende Diskussion zu dem Gedanken von einem „Kampf der Kulturen“ des amerikanischen Politikwissenschaftlers Samuel P. Huntington.

- Projekt: Gestalten eines Radio-Features/Videos zum Thema „Kein Platz für fremde Kulturen?“

**Handeln**

- Ausrichten eines interkulturellen Festes der Schulgemeinschaft

- Projekt „Schule ohne Rassismus“

**Hinweis**

- s. Themen „Menschenwürde als ethische Leitidee“, „Religion und Gesellschaft“

**Medien – andere Welten**

Die Jugendlichen der heutigen Zeit wachsen wie keine Generation zuvor mit der Omnipräsenz von medial vermittelten Welten vor allem digitaler Art auf. Die klare Trennung zwischen einer „realen“ und einer „medialen“ Welt bzw. einer Offline- und einer Online-Welt scheint für sie nicht mehr sinnvoll zu sein, da beide im Alltag der „Digital Natives“ sehr verwoben sind. Einige Begrenzungen der sie direkt umgebenden Welt sind aufgehoben: Man kann Freunde auf einem anderen Erdteil haben, kann in Spielen in der Vergangenheit leben, kann jederzeit die Musik hören, die man will, etc. Dieses Öffnen des eigenen Lebens auf eine Vielzahl von Welten hin ermöglicht aber auch ein Sich-Verirren, wenn die orientierende Reflexion fehlt.

**Denkanstöße**

- Welche Welt ist die wirkliche?
- Verändert mich das Medium?
- Andere Welten – andere Identitäten?
- Sollte es Kontrollen für mediale Welten geben?

**Kompetenzerwartungen**

**Die Schülerinnen und Schüler können**

- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Mediale Welten und Menschenwürde**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Medien und ich**),
- den Argumentationsgang eines Textes darstellen (**Mediale Welten**),
- begründet Stellung nehmen zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang (**Mediale Welten**),
- pointierte sprachliche Ausdrucksformen für eigene Gedanken entwickeln (z. B. Metaphern, Neologismen) (**Mediale Welten**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Medien und ich**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Medien und ich**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Situationen, in denen sie andere Welten aufsuchen und erläutern die Gründe für dieses Tun,
- sammeln durch digitale Medien vermittelte Alternativwelten.

- Erstellen eines Wunsch-Alter-Egos im Spannungsfeld von Realität und Wunschwelt
- mögliche Gründe: Flucht, Langeweile, Neugier etc.; Lassen sich Gründe auf gesellschaftliche Faktoren zurückführen?
- mögliche Beispiele: Fernsehwelten (Serien, Krimis), Game-Welten, Soziale-Netzwerk-Welten, Kino-Welten etc.

Medien – andere Welten

inhaltsbezogene Kompetenzen

methodisch-didaktische Hinweise

**Mediale Welten**

Die Schülerinnen und Schüler

- charakterisieren anhand eines Beispiels eine medial vermittelte Welt in Abgrenzung zur sie direkt umgebenden Welt,
- erläutern anhand eines Beispiels das Verhältnis beider Welten,
- erläutern Chancen und Risiken des Aufenthalts in einer medial vermittelten Welt,
  
- erörtern eine Position der Medientheorie, Medienpädagogik oder Medienethik.

**Mediale Welten und Menschenwürde**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Menschenbilder in medial präsentierten Welten und identifizieren damit verbundene Wertvorstellungen,
- hinterfragen diese Wertvorstellungen kritisch im Hinblick auf eine Gefährdung ethisch relevanter Werte.

- gemeinsames Suchen von Vergleichsaspekten, z. B. Zeit, Ort, Gesellschaft, eigene Rolle (z. B. Vergleich der Welt von World of Warcraft mit der Alltagswelt)
- Gedankenexperiment/Übertreibungen als Erkenntnismittel: Was wäre, wenn die ganze Welt nach dem Muster der medialen Welt aufgebaut wäre?
- Zeichnen von Räumen mit Medien (z. B. Wohnzimmer) in der Draufsicht: Welchen Einfluss haben Medien aufs restliche Mobilium? Auf das Leben der Bewohner?
- mögliche Chancen: Entlastung, Stärken des Selbstwertgefühls etc.; mögliche Risiken: Suchtgefahr, Realitätsprobleme etc.
- mögliche Positionen: z. B. Spitzer („Digitale Demenz“), Postman („Wir amüsieren uns zu Tode.“) vs. Positionen, die den Nutzen von Medien fokussieren (z. B. viele Autoren in den Veröffentlichungen der Handbücher des Dieter-Baacke-Preises)
- Analyse von Games bzw. Serien etc. bzgl. der in ihnen transportierten Menschenbilder (z. B. starke, gewalttätige, schöne Menschen)
- Diskussion: Sollten Menschenrechte auch für virtuelle Menschen in virtuellen Welten gelten?
- Provokation: „Irgendwo muss der Mensch ja seine Aggressionen ausleben!“

**Handeln**

- Präsentieren medialer Welten in der Schule
- Ausarbeiten eines Führerscheins für mediale Welten (mit einer Medienverkehrsordnung)

**Hinweis**

- s. Themen „Internet – Chancen und Gefahren“ (Lehrplan 7/8) und „Menschenwürde als ethische Leitidee“

**Ich im Staat: Bürger sein**

Mit dem Erreichen der Strafmündigkeit (14 Jahre) ändert sich auf juristischer Ebene die Rolle der Jugendlichen im Staat. Gleichzeitig nehmen sie staatliche Strukturen (z. B. in der Schule, im Verkehr) stärker wahr und es wird ihnen bewusster, dass sie selbst Teil dieses Systems sind. Dabei lernen sie, wie staatliche Institutionen organisiert sind und die Gesellschaft dadurch geregelt und gesteuert wird. Ein kritisches Hinterfragen der vorliegenden Strukturen kann zu einem bewussteren Umgang mit diesen führen. Dieser reicht von der Partizipation bis hin zu einem politischen Engagement.

**Denkanstöße:**

- Wozu brauche ich den Staat?
- Wie kann ich mit dem Staat in Konflikt geraten?
- Wie kann ich staatliche Regeln und eigene Vorstellungen vereinbaren?
- Welchen Einfluss haben staatliche Strukturen auf meinen Alltag?
- Sollte man staatliche Strukturen verändern?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren (**Staat**),
- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Bürger, Bürger sein im Staat**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Staat, Bürger, Bürger sein im Staat**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Staat**),
- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Bürger sein im Staat**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Staat**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben ihre ersten Kontakte mit staatlichen Institutionen,
- setzen die Leistungen des Staates mit ihren eigenen Bedürfnissen in Beziehung,
- beschreiben ihre jeweilige Stellung innerhalb des Staates.

- Reflexion der Rolle des Staates im bisherigen Leben der Schülerinnen und Schüler (Kita, Kindergarten, Schule, Kontakt mit anderen staatlichen Instanzen wie z. B. Polizei)
- Differenzieren von Erscheinungsformen des Staates (Personen, Gesetze, Gebäude etc.)
- Meinungsbarometer: Nimmst du den Staat eher als „Feind“ oder als „Freund“ wahr?
- Gedankenexperiment: Stellt euch vor, im Staat würden Polizei, regierende Politiker und andere Staatsorgane ihre Arbeit einstellen. Wie sähe das gesellschaftliche Leben aus?
- Vergleich mit einer nicht demokratischen Staatsform (Diktatur, absolute Monarchie)
- Entwerfen von Utopien (Wie soll der perfekte Staat aussehen?)

**Ich im Staat: Bürger sein**

<b>inhaltsbezogene Kompetenzen</b>	<b>methodisch-didaktische Hinweise</b>
<p><b>Bürger</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• definieren den Begriff ‚Bürger‘,</li> <li>• begründen den hohen Stellenwert der Bürgerrechte für den Einzelnen,</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den Begriff ‚mündiger Bürger‘.</li> </ul> <p><b>Bürger sein im Staat</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben typische Erwartungen der Bürger an den Staat,</li> <li>• diskutieren Situationen, in denen es Probleme im Verhältnis von staatlichen Instanzen und Bürgern gibt,</li> <li>• erläutern die Relevanz staatlicher Regeln in Form von Gesetzen und Verordnungen für das Funktionieren der Gesellschaft.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– z. B. Mensch (<i>genus proximum</i>), der Mitglied eines Staates ist (<i>differentia specifica</i>)</li> <li>– Vergleich von Rechten und Handlungsmöglichkeiten auf Grund unterschiedlicher Staatsbürgerschaften innerhalb des Kurses</li> <li>– Bürgerrechte für alle? Wann sollten Bürgerrechte eingeschränkt werden? Recherchearbeit</li> <li>– Bürgerrechte damals und heute gegenüberstellen, z. B. Rechte bezüglich der Gleichberechtigung der Frauen</li> <li>– Vergleich von Anspruch und Wirklichkeit der Durchsetzung von Bürgerrechten anhand der Rassendiskriminierung in den USA</li> <li>– Problematisieren: Missbrauch des Datenschutzes durch den Staat? (z. B. Videoüberwachung)</li> <li>– Veranschaulichung von Aspekten der Mündigkeit durch große Persönlichkeiten der Bürgerrechtsbewegung und deren Engagement (Rosa Parks, Martin Luther King, Nelson Mandela, Robert Havemann etc.)</li> <li>– Nennen und Bewerten von Hilfeleistungen des Staates für die Bürger (Hartz IV, Kindergeld etc.)</li> <li>– Verfassen eines Ratgebers: Situationen, in denen ich mir staatliche Hilfe suche</li> <li>– Durchführen einer „Bürgersprechstunde“</li> <li>– Placemat: Erwartungen an den Staat</li> <li>– Diskussion mit verteilten Rollen: Reicht Hartz IV zum Leben aus?</li> <li>– Wo geht der Staat zu weit? Welche Daten darf der Staat von mir speichern? (Bericht des/der Datenschutzbeauftragten – Bund/Saarland)</li> <li>– Wo hört meine Freiheit gegenüber dem Staat auf? Demonstrationsrecht kontra Sicherheit? Fallbeispiele: Castortransporte, G20-Gipfel etc.</li> </ul>

*Ich im Staat: Bürger sein***inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Handeln**

- Durchführen einer Diskussionsrunde mit Repräsentanten des Staates (Landtagsabgeordnete etc.)
- Bürgerrechte-Check: In welchem Maße werden in meinem Land die Bürgerrechte gewahrt? Wo besteht Handlungsbedarf?
- Workshop „Bürgerrechte“ mit einer NGO (z. B. Amnesty International)

**Hinweis**

- s. Thema „Demokratie und Werte“, Lehrplan Sozialkunde 9/10

**Gewalt und Gewaltverzicht**

Verschiedene Formen der Gewalt sind täglich in unserem Leben präsent: Sei es durch die täglichen Berichte in den Medien über die Folgen von Kriegen oder durch die alltägliche Gewalt auf Schulhöfen, im Unterricht oder im Netz. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln bewusst oder unbewusst Strategien, um damit umzugehen. Deswegen erscheint es sinnvoll, verschiedenen Formen und Folgen von Gewalt zu reflektieren, um den Jugendlichen einen differenzierten Umgang damit zu ermöglichen. Dabei muss auch die Ursachenforschung berücksichtigt werden, damit den Jugendlichen die Bedeutung präventiven Handelns bewusst wird. Dies kann die jungen Menschen darin bestärken, ihr Leben möglichst gewaltlos zu gestalten.

**Denkanstöße:**

- Was ist Gewalt?
- Welche Ursachen hat Gewalt?
- Welche Folgen hat Gewalt?
- Was kann ich gegen Gewalt tun?
- Wie können wir uns ein gewaltfreies Umfeld schaffen?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- den eigenen Wahrnehmungsprozessen kontextbezogen reflektieren (**Gewalt, Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Gewalt, Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**),
- verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen (**Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**),
- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**),
- die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen (**Gewalt, Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**).

inhaltsbezogene Kompetenzen	methodisch-didaktische Hinweise
<p><b>Gewalt</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben ihre Erfahrungen mit Gewalt,</li> <li>• definieren den Begriff ‚Gewalt‘,</li> <li>• charakterisieren verschiedene Formen von Gewalt,</li> <li>• analysieren die Ursachen für Gewalt,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sammeln anonymer Erfahrungsberichte in einem „Kummerkasten“</li> <li>– z. B. Ausübung von Macht (genus proximum) gegen den Willen des anderen (differentia specifica)</li> <li>– z. B. physische, psychische, strukturelle, verbale Gewalt anhand von geeigneten Bildern, Text- oder Filmausschnitten</li> <li>– Ursachen der Gewalt z. B. mit Hilfe von Aggressionstheorien analysieren</li> </ul>

**Gewalt und Gewaltverzicht**

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

- bestimmen die Folgen von Gewalt,
- beurteilen Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt.

**Gewalt und gesellschaftliches Zusammenleben**

Die Schülerinnen und Schüler

- diskutieren das Ideal des Gewaltverzichts im zwischenmenschlichen Miteinander,
- beschreiben den Zusammenhang zwischen Gewaltverzicht und staatlichem Gewaltmonopol,
- diskutieren das Gewaltmonopol des Staates.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- Beurteilen von Präventionsmaßnahmen aus der Perspektive von verschiedenen Aggressionstheorien
- Recherchieren z. B. auf der Seite des „WEISSEN RINGS“ zu den Folgen von Gewalt und den Hilfsangeboten für Opfer von Gewalttaten
- Beurteilen der Folgen von Gewalt anhand von Beispielen aus Täter-Opfer-Ausgleich-Verfahren
- Erklären der Bedeutung des Tages der „Kriminalitätsoffer“ (22. März)
- Recherche zu Präventionsmaßnahmen an der eigenen Schule und kritisches Hinterfragen der „Ergebnisse“, z. B. schulischer Streitschlichtungsprojekte
- Diskutieren der Tauglichkeit von modernen Formen der Prävention, z. B. Überwachungskameras, Massendatenspeicherung und -auswertung, Einsatz von Securitykräften, von Kontaktpolizisten
- kritisches Hinterfragen des Ideals persönlicher Gewaltfreiheit mit Hilfe ausgesuchter Fallbeispiele
- Möglichkeit der Differenzierung zwischen Gewaltlosigkeit und Gewaltfreiheit (radikaler Pazifismus)
- kritisches Hinterfragen der gewaltfreien Erziehung in Familie und Schule, z. B. Textanalyse zum Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung
- Analyse der Wirkung individuellen Gewaltverzichts anhand von Fallbeispielen (z. B. Mahatma Ghandi)
- „Krieg aller gegen alle“, Textanalyse zu ausgesuchten Textstellen von T. Hobbes „Leviathan“
- Erörtern der Chancen und Risiken des staatlichen Gewaltmonopols, z. B. bei Festnahmen von Demonstranten durch die Polizei

**Gewalt und Gewaltverzicht****inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Handeln**

- Durchführen des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“
- Unterrichtsgang zu einer Gerichtsverhandlung (Strafverfahren)

**Hinweis**

- s. Thema „Demokratie und Werte“ im Lehrplan Sozialkunde 9/10

**Wissenschaft und Technik**

In den Schulen wird für die jungen Menschen vielerorts eine dezidiert naturwissenschaftlich-technische Orientierung immer präsenter, was sich auch an der Allgegenwärtigkeit der Wörter „MINT“ oder „Digitalisierung“ ablesen lässt. Sie scheint ein Ausdruck eines neuen Selbstverständnisses von Schule und damit potentiell auch von Schülerinnen und Schülerin zu sein. Der naturwissenschaftliche Zugang zur Welt, der oft in einer entsprechenden Technik mündet, wird somit scheinbar als „gut“ gesetzt und es bietet sich somit die Chance, durch eine ethische Betrachtung ein neues Licht auf ein gesellschaftliches Phänomen zu werfen.

**Denkanstöße**

- Soll man alles wissenschaftlich betrachten?
- Technik ist immer wertfrei, nur der Mensch macht sie zu etwas „Gutem“, „Bösem“!
- Technik macht das Leben besser!
- Technik ist ein reines Mittel des Menschen!
- Ist wissenschaftlicher, technischer Fortschritt immer auch ein moralischer Fortschritt?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren (**Wissenschaft und Gesellschaft, Wissenschaft und Technik**),
- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Wissenschaft und Gesellschaft**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Wissenschaft und Gesellschaft, Wissenschaft und Technik**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Wissenschaft und Gesellschaft, Wissenschaft und Technik**),
- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Wissenschaft und Gesellschaft, Wissenschaft und Technik**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Wissenschaft und Gesellschaft**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben die wissenschaftliche Weltansicht im Vergleich zu anderen,
- erläutern Chancen und Gefahren einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise der Welt,
- erläutern den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichem Fortschritt.

- Vgl. verschiedener Betrachtungsweisen auf ein Phänomen, z. B. bei der Krankheit eines Angehörigen: die der Mutter, die des Arztes, die des Forschers, die des Seelsorgers etc.
- Diskussion: Um Liebe zu verstehen, muss man sie auch wissenschaftlich betrachten.
- Chancen: Versachlichung, Entmystifizierung und damit Emanzipation von autoritären oder emotionalen Einflüssen etc.; Gefahren: Reduktion auf Objektives, Missachtung emotionaler Anteile etc.

**Wissenschaft und Technik****inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Wissenschaft und Technik**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Technik,
- erläutern den Beitrag von Technik für ein menschenwürdiges Leben,
- diskutieren, ob man das, was man technisch machen kann, auch tun soll,
- beschreiben institutionelle Möglichkeiten der Technikbewertung und beurteilen diese.

- Differenzierung zwischen Lebensstandard und Glück
- Rollenspiel: Ich habe die Möglichkeit der Atomspaltung entdeckt und damit auch deren destruktives Potenzial: Darf ich sie den Menschen weitergeben? Diskussion zwischen Forscher, Techniker, Ethiker, Eltern etc.
- Provokation: Umweltverschmutzung durch Technik: Nur Technik kann sie beheben.
- Diskussion über den Einsatz von autonomen Autos
- Provokation: Mein Smartphone beherrscht mich.
- Bewerten der Leistungen der Technik anhand des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung (s. dazu auch „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“)
- z. B. Technikfolgenabschätzung
- Diskussion: Brauchen neue Erkenntnisse/Techniken immer auch eine neue Ethik? (PID, Transhumanismus etc.)

**Handeln**

- Integration einer ethischen Perspektive bei MINT-Veranstaltungen

**Hinweis**

- s. Thema „Technik und Natur/Natur- und Umweltschutz“ im Lehrplan 7/8

**Bedingungen menschlichen Handelns und Gestaltungsspielräume**

*Heranwachsende Jugendliche wollen und sollen ihr Leben vermehrt selbst in die Hand nehmen. Dazu ist es wichtig die gegebenen Lebensumstände und deren Einfluss auf die Möglichkeiten eines selbstbestimmten Lebens in den Blick zu nehmen. Dabei spielen individuelle und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren eine Rolle, dahinter aber auch in der Gesellschaft vorherrschende ideelle, den Sinn des Lebens betreffende Vorstellungen. Diese sind nur begrenzt und wenn, dann meist nur langfristig beeinflussbar. Eine gründliche Reflexion dieser Bedingungsfaktoren und der Handlungsspielräume, die durch diese zugleich eingeschränkt und ermöglicht werden, bietet eine realistische, vernunftgeleitete Grundlage für selbstbestimmte Lebensentscheidungen.*

**Denkanstöße**

- Wenn die Umstände andere wären, dann ...
- Wenn das alle so machen, dann wird es schon richtig sein!
- Da mache ich nicht mehr mit! Ich steige aus!
- Einiges kann man nicht ändern, anderes schon!

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Gesellschaftliche Bedingungen**),
- Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang formen (**Gesellschaftliche Bedingungen, Ideelle, den Sinn des Lebens betreffende Vorgaben**),
- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Ideelle, den Sinn des Lebens betreffende Vorgaben**),
- pointierte sprachliche Ausdrucksformen für eigene Gedanken entwickeln (z. B. Metaphern, Neologismen) (**Gesellschaftliche Bedingungen**),
- die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen (**Individuelle Bedingungen, Ideelle, den Sinn des Lebens betreffende Vorgaben**),
- Begriffe Kontexten (gesellschaftlichen sozialen psychologischen, (fach-) wissenschaftlichen, alltagstheoretischen etc.) zuordnen (**Gesellschaftliche Bedingungen**).

<b>inhaltsbezogene Kompetenzen</b>	<b>methodisch-didaktische Hinweise</b>
<p><b>Individuelle Bedingungen</b> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nennen und kategorisieren mögliche individuelle menschliche Stärken und Schwächen,</li> <li>• erläutern die Bedeutung individueller Bindungen zu anderen Menschen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kategorisierungsmöglichkeiten: intellektuelle, psychische, körperliche, charakterliche Stärken und Schwächen</li> <li>– z. B. in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule, am Arbeitsplatz, im Verein</li> </ul>

**Bedingungen menschlichen Handelns und Gestaltungsspielräume**

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

- beurteilen den Einfluss individueller Bedingungsfaktoren auf die Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen.

- Erstellen eines Soziogramms zu einem Protagonisten in einem Roman, einem (Kurz-)Film, einer Reportage etc.
- Mindmap der bedingenden Faktoren und deren Auswirkungen zu einem Protagonisten in einem Roman, einem (Kurz-) Film, einer Reportage etc.
- Weiterschreiben einer fiktiven Kurzbiographie auf der Grundlage vorgegebener Bedingungsfaktoren; Vergleich der Ergebnisse

**Gesellschaftliche Bedingungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und hinterfragen kritisch für sie relevante Merkmale gesellschaftlicher und staatlicher Strukturen,
- identifizieren und hinterfragen kritisch gesellschaftlich vorherrschende Wertvorstellungen,
- erschließen Konsequenzen aus diesen Bedingungen für persönliche Handlungsspielräume.

- Beschreiben und kritisches Hinterfragen staatlicher und gesellschaftlicher Institutionen sowie aktuell bestehender Gesetze und der Güte ihrer Verwirklichung: Bildungsangebot, -chancen, politische Mitbestimmung, soziale Unterstützungsangebote, Gesundheitssystem, Umweltschutz etc.
- z. B. Leistungsprinzip, Solidaritätsprinzip, soziale Gerechtigkeit, Konsum, marktliberale und -soziale Wertvorstellungen
- Gestalten von Plakaten: Gegenüberstellen von bedingenden, begrenzenden Einflüssen einerseits und Möglichkeiten, sich diesen gegenüber Freiräume zu erschließen andererseits, z. B. bezüglich Informations- und Kommunikationsmedien, Formen der Mobilität, Möglichkeiten der (körperlichen) Selbstoptimierung, Konsumangeboten in den Bereichen Ernährung, Wohnen, Kleidung, Freizeitgestaltung; dem Leistungsanspruch in der Schule
- Gedankenexperiment/Essay: Der Tag, an dem ich ausstieg.

**Ideelle, den Sinn des Lebens betreffende Vorgaben**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und hinterfragen kritisch beeinflussende philosophische und religiöse Angebote für eine übergreifende Sinnorientierung.

- Identifizieren ethischer und religiöser Einflüsse auf die individuelle Lebensgestaltung und auf die Qualität des gesellschaftlichen Zusammenlebens
- Schreibgespräch: Ethische und religiöse Wertvorgaben und Selbstbestimmung. Wie passt das zusammen?

**Bedingungen menschlichen Handelns und Gestaltungsspielräume****inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Handeln**

- *individuelle Verhaltensänderung über einen festgelegten Zeitraum: Was geht, was geht nicht? Woran lag es?*
- *Durchführen eines Schulentwicklungsprojekts/einer Zukunftswerkstatt im schulischen Raum: Wir verändern gemeinsam unser Lebensumfeld nach unseren Vorstellungen.*

**Hinweis**

- *s. Themen „Motive menschlichen Handelns“ und „Selbstverwirklichung und Glück“*

**Ethik des Natur- und Umweltschutzes**

Die Schülerinnen und Schüler bekommen in der Schule Natur primär als Gegenstand der Naturwissenschaften in den Blick. Natur erscheint hier meist bloß als ein Analyseobjekt, wobei damit oft ein instrumenteller Umgang mit ihr verknüpft ist. Am Ende der Sekundarstufe I bietet sich die Chance, den Anthropozentrismus in den Naturwissenschaften und in ethischen Ansätzen zum Natur- und Umweltschutz kritisch zu hinterfragen, um ein differenzierteres Verständnis von Natur zu ermöglichen.

**Denkanstöße**

- Ist nur der Mensch moralisch relevant?
- Hat eine Biene dieselben moralischen Rechte wie ein Hund?
- Sehe ich die Natur richtig?
- Ist die Natur nur Umwelt – oder Mitwelt?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Ethik, Mensch und Tier, Ethik des Natur- und Umweltschutzes**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Ethik des Natur- und Umweltschutzes**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Ethik des Natur- und Umweltschutzes**),
- die Relevanz sozialer Kontexte für Handlungen analysieren (**Ethik des Natur- und Umweltschutzes**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Ethik, Mensch und Tier**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern ausgehend von einer (moral-) ethisch relevanten Situation die Funktion von Ethik,
- erläutern, aus welchen Gründen der Mensch Hauptgegenstand der Ethik als Moraltheorie ist,
- hinterfragen im Vergleich mit exemplarischen Tieren den Menschen als alleinigen Rechteinhaber in der Sphäre der Moral.

- ethisch relevante Situationen: z. B. moralische Dilemmata
- Funktion etwa: Nachdenken über Werte und Normen, um ein friedliches Miteinander der Menschen zu sichern
- z. B: Freiheit des Menschen als Grundlage einer bewussten Übernahme moralischer Pflichten und der Verantwortung für sein Handeln
- Provokation: z. B. „Dein Hund darf kein Fleisch mehr essen, deine Katze keine Vögel mehr töten.“
- Vgl. mit einer Familie: Wer ist Hauptträger der Moral? etc.; Diskussion der Tragweite dieses Vergleichs
- Provokation: „Gegenüber Tieren gibt es keine Unmoral.“

## Ethik des Natur- und Umweltschutzes

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

**Ethik des Natur- und Umweltschutzes**

Die Schülerinnen und Schüler

- diskutieren den moralischen Status ausgewählter Naturphänomene im Vergleich zu dem des Menschen,
- erläutern mögliche Grenzziehung in der Natur bzgl. der Sphäre der Moral und unterscheiden sich daraus ergebende naturethische Positionen,
- beschreiben naturethisch relevante Situationen und Probleme aus der Sicht verschiedener naturethischer Positionen,
- erläutern deren Einfluss auf moralisches Handeln gegenüber der Natur,
- beurteilen den Wert von Natur.

– Positionsbarometer zu analogen Handlungen gegenüber Menschen und solchen gegenüber der Natur (z. B. einen Menschen töten, einen Hasen töten, ein Insekt töten; Müll im Haus eines anderen, in der Schule, im Wald wegwerfen)

– z. B. Anthropozentrismus, Pathozentrismus, Biozentrismus, radikaler Physiozentrismus bzw. Holismus

– z. B. Monokulturen, Massentierhaltung, Verkehrsaufkommen, Tourismus

– Herausarbeiten der naturethischen Positionen und dazugehöriger Argumente in Texten zum Verhältnis von Mensch und Natur (z. B. bei Albert Schweitzer)

– Provokation: „Statt Umwelt müsste man Mitwelt sagen!“

– Ziehen von Verantwortungskreisen um mich herum: Was ist im innersten, was im äußersten Kreis? Wo befindet sich die Natur?

– Provokation: „Mit der richtigen Einstellung zur Natur wird alles gut.“; Recherche zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (BNE)

**Handeln**

– Erleben und Bedenken der Natur im Saarbrücker Urwald: Projekt mit dem NABU

– Erstellen eines Katalogs der Natur- oder Tierrechte in Analogie zu den Menschenrechten

– Plastik-Fastenzeit

**Hinweis**

– s. Themen „Technik und Natur/Natur- und Umweltschutz“ (Lehrplan 7/8) und „Was ist wichtig und sollte sein? – Werte und Normen“ (Lehrplan 7/8)

– s. „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“

**Religion und Gesellschaft**

Obwohl die konfessionell-institutionelle Bindung vieler Menschen an Bedeutung verliert, wirken religiöse Vorstellungen weiterhin in unsere Gesellschaft hinein und Institutionen, die von religiösen Trägern geführt werden, sind nicht aus unserer Gesellschaft wegzudenken. So wird z. B. weiterhin von Seiten des Gesetzgebers an historisch gewachsenen christlichen Feiertagen festgehalten und über die Einführung muslimische Feiertage wird diskutiert. Bei Jugendlichen zeigt sich bei ihrer Suche nach Orientierung bezüglich religiöser Vorstellungen ein Spektrum, das von Indifferenz bis zu Faszination reicht. Durch das Festhalten an traditionellen religiösen Institutionen und durch mögliche Neuerungen im Bereich der Religionen können dabei Konflikte mit säkularen gesellschaftlichen Strukturen auftreten. Eine Reflexion möglicher Konfliktfelder zwischen religiösen Vorschriften und gesellschaftlichen Normen kann dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstbestimmten Positionierung zu befähigen.

**Denkanstöße**

- Wie bedeutsam ist Religion in unserer Gesellschaft?
- Sollte es in Deutschland gesetzliche muslimische Feiertage geben?
- Gibt es Konflikte zwischen der Ausübung von Religion und gesellschaftlichen Regeln?
- Wie soll eine Gesellschaft mit Konflikten aufgrund von religiösen Vorschriften umgehen?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmungen beschreiben und reflektieren (**Religiöse Einflüsse in der Gesellschaft**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Religion und Gesellschaft im Konflikt**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Religion und Gesellschaft im Konflikt**),
- verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen (**Religiöse Einflüsse in der Gesellschaft, Religion und Gesellschaft im Konflikt**),
- begründet Stellung nehmen zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang (**Religiöse Einflüsse auf die Gesellschaft, Religion und Gesellschaft im Konflikt**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Religiöse Einflüsse in der Gesellschaft**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und kategorisieren verschiedene alltägliche Begegnungen mit Religionen,
- beurteilen die Rolle von religiösen Einrichtungen in der deutschen Gesellschaft

- Identifizieren von religiösen Feiertagen, z. B. Christi Himmelfahrt; Vergleichen der religiösen Bedeutung der Tage für die Gesellschaft heute und früher
- Diskutieren der Einführung von muslimisch-gesetzlichen Feiertagen in Deutschland in Form einer Debatte
- Recherche zu von Glaubensgemeinschaften getragenen Institutionen wie z. B. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hospizeinrichtungen etc.; Beurteilen der Rolle dieser Institutionen für die Gesellschaft

**Religion und Gesellschaft**

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Religion und Gesellschaft im Konflikt**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die Problematik der freien Religionsausübung vor dem Hintergrund widersprechender staatlicher Normen,
- diskutieren Chancen und Risiken des Einflusses von Glaubensgemeinschaften auf die Gestaltung der deutschen Gesellschaft.

- Recherche zur und kritisches Hinterfragen der Vermischung von religiös-konfessionellen und staatlichen Einflüssen auf gesellschaftliche Institutionen wie z. B. Ethik-Kommissionen (z. B. zur Fortpflanzungsmedizin), Kindergarten (z. B. Wertevermittlung, religiöse Erziehung), Schule (z. B. Religionsunterricht), Krankenhaus (z. B. in Fragen zur Abtreibung, zur künstlichen Befruchtung), Hospiz
- Analysieren der Gründe für eine Einführung von religiös-geprägten gesetzlichen Feiertagen auf Länderebene (Reformationstag 2018) und Hinterfragen dieser (z. B. Landtagsdebatte als Rollenspiel)
- Vergleich der religiös geprägten gesetzlichen Feiertage der Bundesländer
- Darstellen von religiösen Vorschriften verschiedener Religionen und In-Bezug-Setzen mit konträren staatlichen Normen bzw. Gesetzen (z. B. Beschneidung, Schächtung, Bluttransfusion, Kopftuchdiskussion, Gleichberechtigung von Mann und Frau, Koedukation)
- kritisches Hinterfragen der Trennung von Kirche und Staat
- Recherche zu möglichen Risiken: z. B. aktuelle Fallbeispiele von religiös motivierten Straftaten, eingeschränkte Arbeitnehmerrechte bei kirchlichen Arbeitgebern etc. (Präsentation z. B. durch die Galiermethode)
- Recherche zu Chancen: Fallbeispiele aus dem unmittelbaren Umfeld (z. B. religiös motiviertes Ehrenamt)
- Diskutieren des richtigen Umgangs der Gesellschaft mit religiös geprägten Extremismus auf der Grundlage eines Rollenspiels (z. B.: Ein Freund erzählt begeistert von seiner Teilnahme an Veranstaltungen eines zu Gewalt aufrufenden Geistlichen bzw. Politikers („Hassprediger“). Entwerft dazu ein Krisengespräch im Freundeskreis.) oder einer Filmanalyse

## Religion und Gesellschaft

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

- kritisches Hinterfragen des aktuellen Umgangs mit Glaubensgemeinschaften durch staatliche Instanzen (z. B. Status der Amtskirchen gegenüber anderen religiösen Gemeinschaften)

**Handeln**

- Organisieren einer Podiumsdiskussion „Religion und Gesellschaft“ mit Repräsentanten verschiedener Glaubensgemeinschaften und Landtagsabgeordneten
- Erstellen eines mehrere Religionen umfassenden Feiertagskalenders

**Hinweis**

- s. Themen „Wert- und Moralvorstellungen im Christentum, Islam und Judentum“ (Lehrplan 7/8) und „Religionen der Welt“

**Religionen der Welt**

Schülerinnen und Schüler haben sich als junge Heranwachsende ihre Meinung zur Religion oft auf der Basis von unreflektiert übernommenem Traditions- und auch Halbwissen gebildet, die einer kritischen Hinterfragung bedürfen. Dabei geht es in erster Linie darum, den Jugendlichen eine neutrale Begegnung mit den Phänomenen der Religion, des Glauben und der Transzendenz zu ermöglichen und sie wichtige Grundinformationen über verschiedene religiöse Vorstellungen, die sich weltweit finden, entdecken zu lassen.

**Denkanstöße**

- Welche Bedeutung haben für mich religiöse Vorstellungen?
- Inwieweit stimmen meine Vorstellungen von Religion mit denen anderer überein?
- Religion, eine konstruktive oder eine destruktive Kraft für eine global-nachhaltige Entwicklung?
- Beantworten Religionen die Frage nach dem Sinn des Lebens?
- Wie lassen sich religiöse Modelle diskutieren?
- Gibt es einen Dialog der Religionen?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmungen beschreiben und reflektieren (**Weltreligionen**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Weltreligionen**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Weltreligionen**),
- verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen (**Dialog über religiös–konfessionelle Grenzen hinaus**),
- metakommunizieren (**Weltreligionen, Dialog über religiös–konfessionelle Grenzen hinaus**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

**methodisch-didaktische Hinweise**

**Transzendenz und Glaube**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern ‚Immanenz‘ und ‚Transzendenz‘ und setzen diese beiden Begriffe in Beziehung,
- prüfen die Bedeutung des Glaubens/von Transzendenzvorstellungen für die eigenen Vorstellungen vom Sinn des Lebens,

- z. B. anhand von Filmsequenzen
- Recherchieren zur Existenz von eigenen/fremden mit Transzendenz verbundenen Gegenständen in der unmittelbaren Umgebung, z. B. Glücksbringer bei Prüfungen
- Gestalten eines Lebensweg-Plakates, bei dem mögliche religiöse/transzendente Einflüsse hervorgehoben werden (z. B. Treue in der Partnerschaft nach 2. Mose Kapitel 20 Vers 14)

**Religionen der Welt**

**inhaltsbezogene Kompetenzen**

- diskutieren die Bedeutung von Transzendenzangeboten für ein gelingendes Leben.

**Weltreligionen**

Die Schülerinnen und Schüler

- charakterisieren und vergleichen anhand eines Aspekts beispielhaft die fünf Weltreligionen Buddhismus, Christentum, Hinduismus, Islam, Judentum,
- beschreiben die Erscheinungsformen der Weltreligionen im Alltag,
- prüfen kritisch Vorurteile/falsches Vorwissen über Religionen,
- erläutern die Bedeutung ihres interreligiösen Wissens für ein friedliches Miteinander.

**Dialog über religiös-konfessionelle Grenzen hinaus**

Die Schülerinnen und Schüler

- problematisieren den Absolutheitsanspruch verschiedener Religionen,
- erörtern die Frage nach dem Sinn eines religiösen „Weltethos“.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- Essay zu dem Thema „Woran glaube ich, woran glaube ich nicht?“
  - Wie sehr ist man selbst empfänglich für Glaubensangebote? (Brainstorming)
  - z. B. CRED-O-MAT als Anregung zum Nachdenken über das eigene Verhältnis zu Religion
  - mögliche Vergleichspunkte: Weltbild, Menschenbild, Feste und Riten, Wert- und Moralvorstellungen (falls in 5/6 und/oder 7/8 nicht behandelt), Gottesbild (monowie polytheistisch), Umgang mit dem Tod
  - z. B. durch Vergleich der Schöpfungsmythen in den Religionen anhand der Originaltexte in Übersetzung
  - Exkursion: Wo lassen sich religiöse „Fußspuren“ im Alltag finden? (auch „virtuelle“ Exkursion möglich)
  - Diskussion zu der Frage: Wird durch religiös gemischte Klassen das friedliche Miteinander gefördert?
  - Diskussion zur Einhaltung von Speisevorschriften, z. B. beim Planen eines gemeinsamen Frühstücks auf einer Klassenfahrt
  - Diskutieren der Sinnhaftigkeit institutionell organisierter Gläubigkeit und entsprechender Verhaltensvorschriften (z. B. Essensvorschriften, Keuschheitsgebote etc.)
  - Goldene Regel als mögliche Basis religionsübergreifender Toleranz
  - Recherche zum Projekt „Weltethos“ von H. Küng (Tübingen)
- Handeln**
- Besuch eines Gotteshauses/Tempels, bei dem das Erlernte veranschaulicht wird
  - Erarbeiten eines „Weltethos“ an der eigenen Schule
- Hinweis**
- s. Thema „Wert- und Moralvorstellungen im Christentum, Islam und Judentum“ (Lehrplan 7/8)

**Gewissen als Ort des moralischen Urteilens**

Die Stimme des Gewissens ist eine Instanz, die gerade in der Zeit, in der der jugendliche Mensch nach mehr Autonomie strebt, eine wichtige Rolle übernehmen kann, da sie als innerer moralischer Kompass dient. Allerdings ist gerade dieses Gewissen immer auch etwas Gewordenes und bedarf, wenn es Teil der Autonomie des Menschen sein soll, der beständigen Reflexion bzw. Korrektur durch das selbst denkende Subjekt.

**Denkanstöße**

- Wann und wie meldet sich das Gewissen?
- Welche Funktion hat es?
- Ist das Gewissen unfehlbar?
- Kann ich mein Gewissen kontrollieren?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Gewissen**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Gewissen, Gewissen und ich**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Gewissen, Gewissen und ich**),
- die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen (**Gewissen**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Gewissen**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Gewissen**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Ereignisse, in denen sie mit Ansprüchen bzw. Urteilen des Gewissens konfrontiert werden und beschreiben das Wirken des Gewissens,
- erklären die Funktionen des Gewissens,
- definieren ‚Gewissen‘,

- Rollenspiel: Präsentieren von gewissensrelevanten Situationen und Identifizieren der „Stimmen“ in der Psyche (Körperstimme, Elternstimme, Gewissen etc.)
- Deuten von Gewissensansprüchen anhand der Redewendungen „Gewissensbisse haben“, „sich in einem Gewissenskonflikt befinden“ etc.
- Gedankenexperiment: Was würde geschehen, wenn es zu einem weltweiten Gewissensausfall käme?
- Möglichkeit des Vergleichens im Positionsbarometer: Wie stark meldet sich in Situation X das Gewissen?
- z. B. als innere (differentia specifica) letztgültige moralische Entscheidungsinstanz (genus proximum)

## Gewissen als Ort des moralischen Urteilens

## inhaltsbezogene Kompetenzen

- erläutern ein Gewissensmodell und beurteilen es bzgl. seines Erklärungswertes,
- erläutern und diskutieren Probleme, die mit dem Phänomen des Gewissens verknüpft sind,
- problematisieren den Geltungsanspruch des Gewissens.

**Gewissen und ich**

## Die Schülerinnen und Schüler

- erklären Fälle, in denen Gewissensansprüche zu Konflikten führen und entwerfen Lösungsmöglichkeiten,
- erklären und diskutieren die Bindung von Gewissen und Träger des Gewissens.

## methodisch-didaktische Hinweise

– Erstellen einen Fragenkatalogs zum Phänomen des Gewissens (z. B. Woher kommt es? Wie ist es aufgebaut? Wann wirkt es?)

– z. B. ein theologisches (AT), aufklärerisches (Kant) oder ein psychologisches Modell (Freud)

– z. B. Gültigkeit bzw. Relativität des Gewissens (z. B. bzgl. der Elternmoral), Entscheidungsprobleme in Konflikten, Außer-Kraft-Setzungen, fehlendes Gewissen, Sich-Irren des Gewissens

– z. B. Kriegsdienst, Fraktionsdisziplin, Fleischkonsum im Umfeld

– Untersuchen einer Situation, in der das Gewissen tätig war: Identifizieren der Herkunft der Stimme: Eltern, Gesellschaft, ich selbst etc.

– Diskussion: Kann man moralisch schuldig sein, wenn man auf sein Gewissen gehört hat?

– Diskussion eines historischen Beispiels (Rudolf Höß, Adolf Eichmann) und heutiger Beispiele (z. B. Ehrenmord)

**Handeln**

– Besuch einer Ausstellung, in der das Gewissen eine Rolle spielt, z. B. zu Persönlichkeiten, die auf bedeutsame Weise ihrem Gewissen gefolgt sind (z. B. Willy Graf)

**Hinweis**

– s. Thema „Was ist wichtig und sollte sein? – Werte und Normen“ (Lehrplan 7/8)

**Der praktische Syllogismus**

Im Alltag werden gegebene Werte und Normen bei der Beurteilung von ethisch relevanten Situationen und Ereignissen oft unreflektiert und in kollektiver Gewohnheit angewendet. Auf dem Weg zum mündigen Menschen sollen deshalb ethische Problemstellungen auf der Grundlage des eigenen Nachdenkens mit anderen in einem argumentativen Diskurs geklärt werden. Dabei stellt sich die Frage nach der Güte eines Argumentes: Wie prüfe ich die Stichhaltigkeit einer Begründung, wie sein Gewicht gegenüber anderen Ansätzen? Ein wichtiges Mittel in diesem Zusammenhang ist der praktische Syllogismus, der einerseits Instrument des Argumentierens ist, aber andererseits auch eine Struktur vorgibt, die das eigene Denken ordnen und das Begründen von ethischen Standpunkten hinterfragen hilft: Die Sein-Sollen-Struktur in den deskriptiven und normativen Prämissen des eigenen Denkens müssen voneinander unterschieden, hinterfragt und schließlich in ihrer logischen Verknüpfung überprüft werden.

**Denkanstöße**

- Klingt logisch, aber ich finde es trotzdem nicht richtig!
- Klingt logisch, ist damit aber bereits alles gesagt?
- Welche unreflektierten Voraussetzungen enthält meine Argumentation?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- das Beziehungsgeflecht von deskriptiven und normativen Aspekten in Handlungen und Situationen analysieren (**Praktischer Syllogismus**),
- Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang formen (**Syllogismus, Praktischer Syllogismus**),
- metakommunizieren (**Syllogismus, Praktischer Syllogismus**),
- den Argumentationsgang eines Textes darstellen (**Syllogismus, Praktischer Syllogismus**),
- begründet Stellung nehmen zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang (**Syllogismus, Praktischer Syllogismus**),
- die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen (**Praktischer Syllogismus**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Syllogismus**

Die Schülerinnen und Schüler

- benennen und beschreiben Bestandteile der Grundfigur des klassischen Syllogismus,

- Analyse von Syllogismus-Beispielen: Prämissen, Conclusio, logisch verknüpfendes Implikationsschema (wenn ... und wenn ..., dann ...)

**Der praktische Syllogismus****inhaltsbezogene Kompetenzen**

- unterscheiden faktische und logische Wahrheit.

**Praktischer Syllogismus***Die Schülerinnen und Schüler*

- benennen und beschreiben Bestandteile der Grundfigur des praktischen Syllogismus,
- unterscheiden den praktischen vom klassischen Syllogismus,
- erläutern den naturalistischen Fehlschluss,
- analysieren Fallbeispiele unter Verwendung des praktischen Syllogismus,
- beurteilen das Leistungspotential und die Leistungsgrenzen des praktischen Syllogismus.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- Überprüfen die Bedeutung der Prämissen durch die Analyse von Syllogismus-Beispielen, nämlich solche, die logisch korrekte und faktisch zutreffende Ergebnisse erzeugen und solche, die dies nicht tun, z. B.: aus faktisch unwahren Prämissen faktisch wahre Ergebnisse (Auf allen Vierbeinern kann man reiten. Kamele sind Vierbeiner.  $\Rightarrow$  Auf Kamelen kann man reiten), aus faktisch wahren Prämissen faktisch unwahre Ergebnisse; solche, die logische Fehler enthalten
  - Entwickeln von eigenen, den obigen Varianten entsprechenden Beispielen
  - Analyse der Sein-Sollen-Struktur in Syllogismus-Beispielen: normative Prämisse, deskriptive Prämisse, normative Conclusio
  - Vervollständigen vorgegebener unvollständiger praktischer Syllogismen (fehlende Prämisse oder fehlende Conclusio)
  - Identifizieren, Analysieren und Beurteilen praktischer Syllogismen in ethisch-argumentativen Texten (z. B. Platon: Kriton)
  - Analyse der Seins- und Sollensaspekte in Fallbeispielen, In-Beziehung-Setzen der Aspekte, Formulieren der Aspekte in dem Implikationsschema (s.o.) entsprechenden Sätzen
  - Korrektur naturalistischer Fehlschlüsse durch Hinzufügen einer passenden normativen Prämisse (z. B. Tierethik: Seit tausenden von Jahren essen Menschen Fleisch, Traditionen sollen bewahrt werden, also soll man Fleisch essen.)
  - Problematisieren der Gültigkeit/Plausibilität normativer Prämissen
- Handeln**
- Anwendung des praktischen Syllogismus auf ethisch relevante Auseinandersetzungen mit anderen im Alltag: Gemeinsames Prüfen der Prämissen und Schließen auf eine Conclusio. Lässt sich der „Streit“-Partner überzeugen?

**Freiheit und Verantwortung**

Die bewusstere Konzentration auf ein eigenes Selbst und die damit verknüpften Wünsche nach einem diesem gemäßen Leben kann den Jugendlichen in Konflikt mit Instanzen bringen, die diesem Drang nach Freiheit im Wege stehen könnten: z. B. Eltern, Freunden, evtl. auch staatlichen Einrichtungen. Das Lösen solcher Konflikte erfordert ein Bewusstsein des Grades an Freiheit, den man für ein selbstbestimmtes Leben braucht, eine Einsicht in die Notwendigkeit mancher Beschränkungen und das Wechselspiel beider. Der Umgang mit der eigenen Freiheit ist damit immer auch ein verantwortungsvoller Akt gegenüber sich selbst und anderen.

**Denkanstöße**

- Was begrenzt meine Freiheit?
- Bin ich wirklich frei?
- Darf ich alles tun, was ich will?
- Bin ich für mein Tun immer verantwortlich?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren (**Freiheiten**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Freiheit(en) und ihre Begrenzungen**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Freiheit und Verantwortung**),
- das Beziehungsgeflecht von deskriptiven und normativen Aspekten in Handlungen und Situationen analysieren (**Freiheit und Verantwortung**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Freiheit und ich, Freiheit und Verantwortung**),
- die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen (**Freiheiten**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Freiheit und ich**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Ereignisse, in denen sie sich in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen, und kategorisieren diese,
- definieren ‚Freiheit‘.

**Freiheiten**

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden Handlungs- und Willensfreiheit,

- Sammeln und Kategorisieren (Placemat-Methode)
- Kategorisierung nach inneren und äußeren Zwängen
- z. B. als Abwesenheit (genus proximum), von inneren und äußeren Zwängen (differentia specifica)
- Provokationen: „Selbst, wenn es keine Zwänge gäbe, bist du nicht immer frei.“ oder: „Will ich, was ich will?“
- mögliches Entlarven von Sätzen der Struktur „Ich will x tun.“ als Sätze der Art „y bringt bzw. (zwingt) mich (unbewusst) dazu, dass ich x tun will.“

**Freiheit und Verantwortung****inhaltsbezogene Kompetenzen**

- erläutern Möglichkeiten, die Freiheit des Willens zu erreichen.

**Freiheit(en) und ihre Begrenzungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern, aus welchen Gründen Begrenzungen der eigenen Freiheit sinnvoll sind,
- diskutieren Lösungen für Fälle, in denen Freiheit und Zwang in Konflikt stehen,
- beurteilen den Wert der Freiheit für das eigene Leben.

**Freiheit und Verantwortung**

Die Schülerinnen und Schüler

- erschließen Verantwortung als Konsequenz von Freiheit,
- definieren ‚Verantwortung‘,
- erläutern Möglichkeiten der Übernahme von Verantwortung gegenüber sich selbst, anderen, der Gesellschaft und einer global nachhaltigen Entwicklung.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- Sammeln von Faktoren, die eine Willensfreiheit verhindern können (z. B. Festlegung des Willens durch Traditionen, Rollen, Manipulation durch Ideologien, Werbung, Triebsteuerung etc.) und von Möglichkeiten, dagegen vorzugehen
  - Zuordnung von Verwendungen des Begriffes ‚Freiheit‘ in Songs, Nachrichten etc. zu den Freiheitsbegriffen
  - Gedankenexperiment: Was wäre, wenn ich frei wäre, all das tatsächlich zu verwirklichen, was ich will?; Fortführung: Was wäre, wenn alle Menschen diese Freiheit nutzen würden?
  - z. B. eigene Wünsche gegenüber Begrenzungen durch die Eltern
  - Führen eines Freiheits- und Zwangstagebuchs (bzw. Manipulationstagebuchs); Beurteilen des Verhältnisses
  - Diskussion: Bin ich für mein Tun immer verantwortlich? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit ich mich in der Verantwortung sehe?
  - Diskussion möglicher Fälle: z. B. ungewollte Schwangerschaft, Wahlen (Klassensprecher, Schwerpunkte in der Schule etc.)
  - Diskussion von historischen Fällen: War Eichmann frei? Verantwortlich? Waren die Mauerschützen verantwortlich?
  - Prüfen von Entschuldigungen: Er/Sie konnte nichts dafür (= ist nicht verantwortlich), weil ...
  - z. B. als sich selbst verpflichtende (differentia specifica) Einflussmöglichkeit (genus proximum)
  - Diskussion: Bin ich auch für Menschen anderer Kontinente und nachfolgender Generationen verantwortlich?
- Handeln**
- (Un-)Freiheiten in der Schule suchen und präsentieren
- Hinweis**
- s. Thema „Gewissen als Ort des moralischen Urteilens“

### Folgenorientierung und Verallgemeinerbarkeit als Prinzipien moralischer Argumentation

Ethisch relevante Konflikte gehören zum Alltag der Schülerinnen und Schüler: So können die Werte Freundschaft und Liebe beispielsweise auf vielfältige Weise in Widerstreit geraten. Wie lassen sie sich gegeneinander abwägen? Moralische Prinzipien wie Folgenorientierung und Verallgemeinerbarkeit können in der Entscheidungssituation helfen.

#### Denkanstöße

- Freunde verpetzt man nicht!
- Nach mir die Sintflut!
- Das macht man nicht!
- Folge deinem Herzen!

#### Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren (**Vernunft als Prinzip moralischer Argumentation**),
- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Vernunft als Prinzip moralischer Argumentation**),
- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren (**Vernunft als Prinzip moralischer Argumentation**),
- verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen (**Folgenorientierung als Prinzip moralischer Argumentation, Verallgemeinerbarkeit als Prinzip moralischer Argumentation, Vernunft als Prinzip moralischer Argumentation**),
- können den Argumentationsgang darstellen (**Vernunft als Prinzip moralischer Argumentation**).

#### inhaltsbezogene Kompetenzen

##### **Folgenorientierung als Prinzip moralischer Argumentation**

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren eine ethisch relevante Handlung bezüglich ihrer voraussichtlichen negativen und positiven Folgen,
- stellen das Abwägen von negativen und positiven Folgen als Methode des Entscheidens dar.

##### **Verallgemeinerbarkeit als Prinzip moralischer Argumentation**

Die Schülerinnen und Schüler

- ordnen einer ethisch relevanten Handlung eine dieser zugrunde liegende Handlungsregel zu,

#### methodisch-didaktische Hinweise

- Erstellen eines Folgenstammbaums zu einer Handlung

- Ableiten von Handlungsregeln aus Handlungen und umgekehrt (z. B.: Ich schlug Hans, als dieser mich beleidigte. Regel: Wenn ich bedroht/verletzt werde, wende ich Gewalt an. Mögliche weitere Handlung, die aus der Regel ableitbar ist: Ich initiiere einen Shitstorm, wenn ich geschlagen werde.)

**Folgenorientierung und Verallgemeinerbarkeit als Prinzipien moralischer Argumentation**
**inhaltsbezogene Kompetenzen**

- prüfen, ob diese Handlungsregel in ihrer Verallgemeinerung wünschenswert ist.

**Vernunft als Prinzip moralischer Argumentation**

Die Schülerinnen und Schüler

- vergleichen ein intuitives Beurteilen einer moralisch relevanten Situation mit einem Beurteilen, das mit Hilfe der beiden oben genannten Prinzipien geleitet wurde,
- erläutern die Vorteile einer vernunftbasierten Argumentation gegenüber einer intuitiven Entscheidung.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- z. B. „Wenn es die Situation erfordert, ist eine Notlüge erlaubt.“

- Hinterfragen der Intuition beim Urteilen: Von was oder wem wurde sie geleitet?

- Analyse von Urteilen in moralisch relevanten Situationen: Auf welchen Prinzipien beruht das Urteil? (z. B. Urteil über die Unzulässigkeit des Abschusses von Verkehrsflugzeugen im Terrorfall, Bundesverfassungsgericht 2005/2006, Aktenzeichen 1 BvR 357/05)

- Vorteile: z. B. Entlastung, Freiheit von subjektiven Verzerrungen, Beruhigung des Gewissens, Rechtfertigung gegenüber Kritik, gesellschaftliche Legitimation

**Handeln**

- Verfassen eines Moralratgebers

**Hinweis**

- s. Thema „Was ist wichtig und sollte sein? – Werte und Normen“ (Lehrplan 7/8)

**Menschenwürde als ethische Leitidee**

Die meisten Jugendlichen sehen nicht, dass ihr intuitiver Anspruch auf Freiheit letztlich im Begriff einer universalen und unantastbaren Menschenwürde begründet liegt und ein daraus ableitbares Menschenrecht darstellt. Damit der im Grundgesetz und in Menschenrechtskonventionen festgelegte höchste Wert als ethische Leitidee deutlich werden kann, soll er in seiner Bedeutung bestimmt und seine Verwirklichung im eigenen Leben und in der Gesellschaft kritisch überprüft werden.

**Denkanstöße**

- Menschenrechte für alle!
- Gibt es auch bei uns Menschenrechtsverletzungen?
- Sind Menschenrechte veränderbar oder „heilig“?
- Gibt es Fälle, bei denen Menschenrechte außer Kraft gesetzt werden muss(t)en?
- Ab wann und bis wann besitzt menschliches Leben „Menschenwürde“?
- Gibt es alternative Leitideen?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Menschenwürde als ethische Leitidee**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Menschenwürde als ethische Leitidee, Menschenwürde und Menschenrechte**),
- die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren (**Menschenwürde als ethische Leitidee**),
- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Menschenwürde als ethische Leitidee**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Menschenwürde als ethische Leitidee**

Die Schülerinnen und Schüler

- definieren den Begriff der ‚ethischen Leitidee‘,
- definieren den Begriff ‚Menschenwürde‘,
- erläutern die Menschenwürde als universelle ethische Leitidee.

- z. B. ethische Leitidee als eine Idee (genus proximum), die das Handeln und Denken von Menschen durch eine ethisch-moralische Zielvorgabe begründet (differentia specifica),
- z. B. Menschenwürde als Wert (genus proximum), welcher jedem Menschen allein aufgrund seines Menschseins zusteht und zu dem es keinen äquivalenten oder höheren Wert gibt (differentia specifica)
- Gedankenexperiment: Was geschähe, wenn die Idee der Menschenwürde aufgegeben werden würde?
- Provokation: „Kann man seine Würde verlieren?“, „Muss man sich seine Würde verdienen?“ etc.

## Menschenwürde als ethische Leitidee

## inhaltsbezogene Kompetenzen

## methodisch-didaktische Hinweise

**Menschwürde und Menschenrechte**

Die Schülerinnen und Schüler

- leiten exemplarische Menschenrechte aus der Menschenwürde ab,
- beurteilen den Wert von Menschenrechten und Menschenwürde für ein friedliches Miteinander der Menschen,
- diskutieren aktuelle, bezüglich der Einhaltung der Menschenrechte problematische Fälle.

– Ableitung der Menschenrechte aus der Menschenwürde durch Textanalyse (z. B. bei Kant)

– Debattieren ethisch-moralischer Streitfragen, in denen Menschenrechte und Menschenwürde von Relevanz sind („Ab welchem Zeitpunkt wird im Hinblick auf das Embryonenschutzgesetz von einem mit Würde ausgestatteten Menschen gesprochen?“; Sind so genannte „robuste Verhörmethoden“ (Folter, z. B. Waterboarding) im Falle eines drohenden Terroranschlages gerechtfertigt?)

– Gedankenexperimente zur Realisierbarkeit von Menschenwürde: ‚Rettungsbootdilemma‘: Wer soll geopfert werden?, ‚Brille der Würde‘: Gelingt es mir, jeden als Träger von Würde anzusehen?

**Handeln**

– Einladen von Amnesty International zu einem Workshop an der Schule (Thema „Menschenrechtsverletzungen“)

**Hinweis**

– s. Thema „Demokratie und Werte“ im Sozialkunde-Lehrplan 9/10

**Selbstverwirklichung und Glück**

Die Suche der jungen Menschen nach einem stabilen Selbst braucht Orientierungen, wobei sich das Glück – auch vermittelt durch Idealbilder glücklicher Menschen in Werbungen – nahezu selbstverständlich anbietet. Ebenso scheint die Selbstverwirklichung eine selbstverständliche Form individuellen Glücks zu sein. Doch das Glück selbst ist zunächst meist kein Gegenstand der Reflexion. Scheinbar eigene Vorstellungen von Glück und Selbstverwirklichung sind vielmehr oft Objekte der Fremdbestimmung.

**Denkanstöße**

- Was ist Glück?
- Kann ich überhaupt glücklich werden?
- Bin ich selbst meines Glückes Schmied/Schmiedin?
- Sind meine Lebensziele wirklich „meine“ Ziele?
- Mein Glück ist das wichtigste im Leben.

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren (**Was ist Glück?**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Selbstverwirklichung und Glück**),
- die Relevanz sozialer Kontexte für Handlungen analysieren (**Selbstverwirklichung und Glück**),
- pointierte sprachliche Ausdrucksformen für eigene Gedanken entwickeln und schriftlich formulieren (z. B. Metaphern, Neologismen) (**Was ist Glück?**),
- die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen (**Was ist Glück?**),
- Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale definieren (**Was ist Glück?**).

**inhaltsbezogene Kompetenzen****methodisch-didaktische Hinweise****Was ist Glück?**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Situationen, in denen sie mit „Glück“ konfrontiert waren,
- definieren Glücksbegriffe,
- diskutieren, ob man dauerhaft glücklich sein kann,

- Differenzierung des Glücksbegriffs z. B. in ‚Glück haben‘, ‚glücklich sein‘ oder ‚sein Glück machen‘
- z. B. ‚glücklich sein‘ als starkes positives (differentia specifica) Gefühl (genus proximum), ‚Glück haben‘ als positiver (differentia specifica) Zufall (genus proximum)
- Provokation/Essay: „[D]ie Absicht, dass der Mensch „glücklich“ sei, ist im Plan der „Schöpfung“ nicht enthalten.“ (Freud)

**Selbstverwirklichung und Glück****inhaltsbezogene Kompetenzen**

- beschreiben und beurteilen Glücksangebote der Gesellschaft.

**Selbstverwirklichung und Glück**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und erläutern die wichtigsten Ziele ihres Lebens,
- begründen den Sinn von Lebenszielen,
- hinterfragen deren Herkunft,
- erläutern den Zusammenhang von Lebenszielen, dem eigenen Selbst und Glück,
- beurteilen Formen der Selbstverwirklichung,
- diskutieren, ob man sich gegen soziale und gesellschaftliche Widerstände unter allen Umständen selbst verwirklichen soll.

**methodisch-didaktische Hinweise**

- z. B. Angebote durch die Werbung, durch Sekten, Drogen, Pornographie etc.

- Vergleich der Lebensziele mit Vorbildern, Werbungen etc.

- Provokation: Dieses Ziel ist fremdbestimmt, weil ...

- Wer-bin-ich?-Spiel anhand von Glücksvorstellungen der zu suchenden Person

- z. B. anhand von Kriterien wie Konsum, Erfolg, Karriere, soziales Ansehen, inneres Wachstum, Entfaltung der eigenen Potenziale

- Provokation: Ist Selbstverwirklichung ein nettes Wort für Egoismus?

**Handeln**

- Umfrage/Ausstellung: Mein Glück in der Schule
- Glückskritikaufkleber für Werbungen etc.: „Das ist euer Glück, nicht das meine.“

**Hinweis**

- s. Thema „Welche Dinge brauche ich? – Glück und Konsum“ (Lehrplan 7/8)





Lehrplan

# **Allgemeine Ethik**

Gemeinschaftsschule

Anhang

- Erprobungsphase -

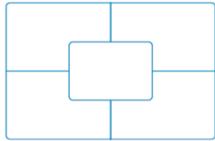
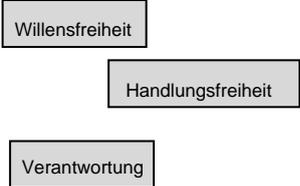
2018

Operatorenliste		Ethik
<b>analysieren</b>	<p>Texte: die sprachliche Gestaltung und die Argumentationsstruktur eines Textes bzw. die Gestaltungsmittel und deren Komposition in einem Material untersuchen und interpretierend darstellen. Die expliziten und impliziten Prämissen, Denkvoraussetzungen und Thesen erfassen und formulieren, Begründungszusammenhänge und intendierte Folgerungen klären</p> <p>Fallbeispiele/Situationen: wesentliche ethisch-problembezogene Aspekte untersuchen und die Struktur ihrer Zusammenhänge herausarbeiten</p>	
<b>benennen/ nennen</b>	zielgerichtet Informationen (Merkmale, Begriffe, Aspekte) zusammentragen, ohne diese zu kommentieren	
<b>begründen</b>	hinsichtlich der Ursachen und Folgerungen schlüssige Zusammenhänge ausführlich und differenziert darlegen	
<b>beschreiben</b>	Sachverhalte in eigenen Worten in ihrem Zusammenhang darlegen (in der Regel mit Bezug zu Materialien)	
<b>beurteilen</b>	ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf der Basis ausgewiesener Kriterien formulieren	
<b>charakterisieren</b>	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben	
<b>darstellen</b>	einen Zusammenhang strukturiert und sachlich formulieren	
<b>diskutieren</b>	Pro- und Kontra-Argumente zu einem Beurteilungsproblem abwägen	
<b>einordnen</b>	mit eigenständigen Erläuterungen in einen bekannten Kontext einfügen	
<b>entwerfen/ entwickeln</b>	ein Konzept/eine Idee in seinen/ihren wesentlichen Grundzügen erarbeiten	
<b>erläutern</b>	nachvollziehbar und verständlich erklären	
<b>erörtern</b>	ein Beurteilungsproblem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten	
<b>erschließen</b>	etwas Neues oder nicht explizit Formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten	
<b>identifizieren</b>	etwas Gegebenes in einem Zusammenhang finden	
<b>in Beziehung setzen</b>	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	
<b>kategorisieren</b>	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien in eine Ordnung bringen	
<b>problematisieren</b>	durch gezieltes Hinterfragen das Bedenkenswerte im vorgeblich Selbstverständlichen herausarbeiten	
<b>prüfen/kritisch hinterfragen</b>	Aussagen und Beschreibungen auf ihre ethische Relevanz oder Übereinstimmung mit Fakten oder anderen Aussagen - und Wertungen auf ihre argumentative Plausibilität hin untersuchen	

<b>recherchieren</b>	gezieltes Ermitteln von Informationen mithilfe von Quellen oder Personen
<b>übertragen</b>	Inhalte aus einer Ausdrucksform in eine andere übersetzen bzw. Inhalte aus einem inhaltlichen Zusammenhang in einen anderen setzen
<b>vergleichen</b>	nach vorgegebenen oder selbst gewählten philosophischen Aspekten Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ermitteln und darstellen
<b>wiedergeben</b>	einen (gedanklichen) Zusammenhang in eigenen Worten nachvollziehen
<b>zusammenfassen</b>	wesentliche Aspekte in eigenen Worten strukturiert und komprimiert wiedergeben

Die Operatorenliste dient der Orientierung. Sie hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und führt nur die grundlegenden Operatoren des Faches auf. Die Verwendung von Operatoren entpflichtet dabei nicht von präzisierenden Erläuterungen, wie sie in Bezug auf eine bestimmte Thematik und vor dem Hintergrund der Sprachkompetenz einer Lerngruppe notwendig sind, um Missverständnisse im Unterrichtsgespräch, in Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen zu vermeiden. Die Operatorenliste bezieht sich in weiten Teilen auf Formulierungen der *Allgemeinen Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Ethik im Saarland* und ergänzt diese.

Die hier angeführten Methoden stellen eine Auswahl dar, die in besonderem Maße dazu geeignet erscheinen, der diskursiven Ausrichtung des Lehrplans Rechnung zu tragen (siehe auch die Prinzipien, S. 7). An dieser Stelle soll die Methode nur kurz mit ihren primären Funktionen vorgestellt werden, weitere Ausführungen lassen sich schnell recherchieren.

Methode	Kurzbeschreibung	primäre Funktion(en)
<b>Dilemmadiskussion</b>	Diskussion von Situationen, die durch auf einem Wertekonflikt basierenden Handlungsalternativen mit Entscheidungszwang gekennzeichnet sind. Die Werte müssen herausgearbeitet, Argumente entwickelt und gegeneinander abgewogen werden.	Stärken der Analyse-, Urteils- und Argumentationskompetenz
<b>Gedankenexperiment</b>	Kontrafaktisch angelegtes Experiment mit Versuchsanordnung (z. B. „Stelle dir vor, (...)?“ und Versuchsanweisung (z. B. „Erkläre, welche Konsequenzen (...)“), in dem durch die Verfremdung der Wirklichkeit letztere besser erkennbar wird.	Beförderung der Analyse- und Urteilskompetenzen.
<b>Placemat</b>  	Gruppenarbeit, bei der alle Schülerinnen und Schüler an einem Blatt arbeiten, das im Außenfeld so viele Felder wie Gruppenmitglieder aufweist; jeder füllt sein Feld mit Gedanken etc., danach wird gedreht und die Überlegungen der anderen können kommentiert werden, am Schluss wird in dem mittleren Feld ein gemeinsames Ergebnis festgehalten.	Ideensammlung, Förderung kommunikativer Kompetenz
<b>Positionsbarometer</b> (auch <b>Meinungsbarometer</b> )	Visualisieren z. B. moralischer Standpunkte der Lerngruppe durch entsprechende Positionierung der Schülerinnen und Schüler im Raum. Sie begründen ihren Standpunkt, evtl. auch in Auseinandersetzung mit anderen Positionen.	Kennenlernen der Positionen anderer, Visualisieren eines Meinungsbildes in der Gruppe, Förderung der Kommunikations- und Urteilskompetenz
<b>Rollenspiel</b>	Spielerische Umsetzung und Reflexion einer ethisch relevanten Situation, in dem die Träger mehrerer unterschiedlicher Interessen oder Sichtweisen - vertreten durch Rollen - interagieren.	Förderung der Perspektivübernahme und der Handlungskompetenz
<b>Strukturlegen</b>  	Begriffe/Aussagen werden auf Kärtchen geschrieben, welche dann durch die Schülerinnen und Schüler meist zunächst in Einzelarbeit räumlich angeordnet werden. Durch Verbindungen mit Pfeilen, Linien etc. sollen Repräsentationen von kognitiven Landkarten entstehen und in der Gruppe diskutiert werden.	Verstehen von Zusammenhängen, methodische Kompetenzen im Bereich der Begriffsklärungen

<p><b>Stumme Diskussion</b> (auch <b>Stille Diskussion</b>)</p>	<p>Thesen werden auf Plakaten (je eine pro Plakat) fixiert und im Raum verteilt, die SuS sollen diese und die entstehenden Beiträge anderer ohne zu sprechen schriftlich kommentieren.</p>	<p>Förderung der Kommunikations- und Urteilskompetenz</p>
<p><b>Think-Pair-Share</b> (bzw. <b>Square</b>)</p> 	<p>Wechsel von individuellen und kooperativen Lernphasen: Zunächst setzt sich jeder einzelne mit einem Problem/einer Fragestellung auseinander, kann seine Antworten dann in einer Partnerarbeitsphase testen, bevor die Antworten ins Plenum (bzw. in eine Vierergruppe) gegeben werden.</p>	<p>Abbauen von Sprechängsten, Testen der eigenen Argumentationskompetenzen</p>