



Lehrplan

Allgemeine Ethik

Gymnasiale Oberstufe

Einführungsphase

- Erprobungsphase -

2020

Inhalt

Vorwort

Zum Umgang mit dem Lehrplan

Themenfelder Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe

Kompetenzerwartungen

Anhang

Vorwort

In unserer Gesellschaft liegen Moral und Glück bzw. Sinn faktisch als gelebte Orientierung an bestehenden (Verhaltens-)Normen und Vorstellungen verschiedener Art immer schon vor. Ihrem Alter und ihrem (erzieherischen) Lebensumfeld gemäß verfügen Schülerinnen und Schüler zumeist unreflektiert über ein entsprechendes „Wissen“ und wenden es alltagspraktisch an. Zugleich beginnen sie, moralische bzw. Glück und Sinn betreffende Vorgaben zu hinterfragen und eigene Vorstellungen davon zu entwickeln. Dabei vermischen sich in der konkreten Handlungssituation übernommene Normen und Vorstellungen mit unterschiedlichen Gefühlen, Bedürfnissen, Verpflichtungen, persönlichen Bindungen und noch instabilen Entwürfen der eigenen Identität. Unterschiedliche situative Gegebenheiten des soziokulturellen Umfeldes sowie vielfältige mediale Angebote und Teilhabemöglichkeiten treten als Einflussfaktoren hinzu.

Vor diesem Hintergrund bieten philosophische Glücksethiken Orientierung für das Erstellen von Lebenszielen und die Gestaltung von Lebenswegen. Die normativen Ethiken wiederum dienen als Grundlage für die verantwortliche Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Auf der Basis dieser beiden ethischen Schwerpunkte sollen unreflektierte Glücksvorstellungen und moralische Überzeugungen überführt werden in ein reflektiertes, begründetes, Selbstbestimmung ermöglichendes ethisches Denken und Bewusstsein.

Reflektiertes Wissen und begründete Urteile wiederum sind die Grundlage für verantwortliches Handeln.

Daraus ergeben sich für die Struktur des Lehrplans drei **Dimensionen**, die zugleich die fachspezifischen **Kompetenzen** mit einschließen:

1. Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre Lebenswelt und sich selbst in ihrer ethisch-moralischen Relevanz wahr, differenzieren und reflektieren ihre Wahrnehmungen:
 - deskriptive Dimension, „Sein“
 - Bereiche der **Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenz, Analyse- und Reflexionskompetenz**
2. Sie begründen und rechtfertigen ihr Denken und Urteilen im Hinblick auf ein sinnvolles Leben (Glück) und im Hinblick auf ein moralisch gutes Handeln:
 - normative Dimension, „Sollen“
 - Bereiche der **Urteils- und Argumentationskompetenz, Diskurskompetenz**
3. Sie entwickeln so eine selbstbestimmte Persönlichkeit mit Orientierungskompetenz und der Fähigkeit zum selbstbestimmten, verantwortlichen Handeln:
 - performative Dimension, „Handeln“
 - **Orientierungs- und Handlungskompetenz** als Metakompetenzen

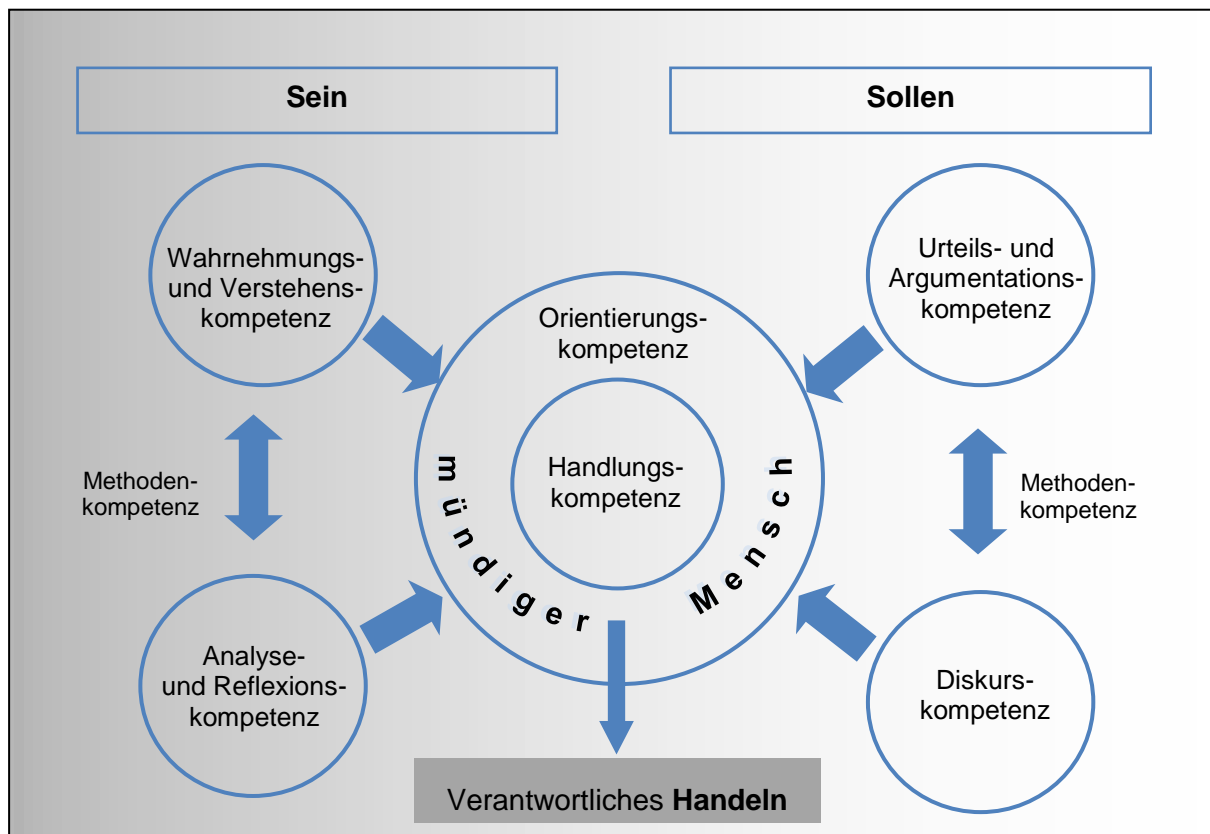
Die angeführten fachspezifischen Kompetenzen der Dimensionen des „Seins“ und des „Sollens“ bedürfen dabei noch der Ergänzung durch **Methodenkompetenzen**, die den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit Texten, das Darstellen des eigenen Denkens und das korrekte Verwenden von Begriffen ermöglichen sollen.

Die Methodenkompetenzen sind nicht fachspezifisch, jedoch in ihrer Schwerpunktsetzung an den besonderen Erfordernissen des Ethikunterrichtes ausgerichtet.

Aus dem sinnvollen Zusammenspiel der fachspezifischen Kompetenzen und der Methodenkompetenzen ergeben sich die **Orientierungs-** und die **Handlungskompetenz** als zentrale Metakompetenzen. In ihnen verwirklicht sich das, was in der philosophischen Ethik unter **Mündigkeit** verstanden wird.

Die deskriptive, normative und die performative Dimension werden in der Erarbeitung stets miteinander verzahnt und zugleich in der Reflexion unterschieden. Gleiches gilt für die darin enthaltenen fachspezifischen Kompetenzen. So können Urteile, die eher der normativen Dimension des Sollens zugeordnet werden, auch als Gegenstand der Welt des Seins analy-

siert und verstanden werden. Die dimensionsübergreifenden Methodenkompetenzen werden dabei je nach Bedarf integriert.



Die Einführungsphase ist ein Bindeglied zwischen der Sekundarstufe I und der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe. Da im Fach Allgemeine Ethik nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle, die das Fach in der Einführungsphase gewählt haben, auch schon zuvor den Unterricht in diesem Fach besucht haben, soll die Einführungsphase dazu genutzt werden, die Fachkompetenzen aufzubauen bzw. zu festigen, die die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I erworben haben. Es sind dies die Kompetenzen, die sich im folgenden Raster grau unterlegt finden. Diese sind verbindlich einzuüben.

Diese Kompetenzen sollten am Ende der Sekundarstufe I vorhanden sein und in ihnen ist der Kompetenzerwerbsprozess, der sich über die Klassenstufen der Sekundarstufe I erstreckt, zusammengefasst. Die Kompetenzen unterscheiden sich vor allem dann von denjenigen aus der letzten Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I, wenn wichtige Aspekte aus dem Erwerbsprozess nochmals betont werden sollen. Um die Genese der jeweiligen Kompetenz erkennbar zu machen, sind auch die Vorstufen aus den bisherigen Lehrplänen mit aufgenommen.

Übersicht der Kompetenzen

Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenz			Ethik
Bedingungen der Wahrnehmung beschreiben und reflektieren			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Sinnestäuschungen und emotionale Befangtheit beschreiben und reflektieren.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können Effekte sozialer Wahrnehmung (Vorurteile, Halo-Effekte, Konformitätsdenken) beschreiben und reflektieren.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmung beschreiben und reflektieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung differenziert beschreiben und reflektieren (z. B. psychische, soziale, ideologische).
Situationen bewusst wahrnehmen und verstehen			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Wahrnehmungen differenziert beschreiben.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können Wahrnehmungen vergleichen und kontextbezogen interpretieren.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren.
Perspektivisch und empathisch wahrnehmen und verstehen			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können eigene Perspektiven und Gefühle von denen anderer unterscheiden.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können andere Perspektiven einnehmen – sich in die Befindlichkeit eines anderen hineinversetzen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – emotionale Grenzen akzeptieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – z. B. emotionale Grenzen berücksichtigen.
Wertvorstellungen wahrnehmen und verstehen			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Handlungsmuster (z. B. Gewohnheiten) beschreiben und vergleichen.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können Handlungsmuster in Beziehung zu Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen setzen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren.

Analyse- und Reflexionskompetenz			Ethik
Handlungen nach Aspekten analysieren			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können die Relevanz von Motiven und Folgen für Handlungen analysieren.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können die Relevanz sozialer Kontexte für Handlungen analysieren.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können die Relevanz gesellschaftlicher Kontexte für Handlungen analysieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können Handlungen hinsichtlich von Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen analysieren (Motive, Folgen, Situation, Gesellschaft, Ideen).
Ethische Relevanz von Handlungen und Situationen analysieren und reflektieren			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können ethisch relevante Fragen in Handlungen und Situationen identifizieren.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen beschreiben und kategorisieren (z. B. Zugehörigkeit zur Glücks- oder Sollensethik).	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können das Beziehungsgeflecht von deskriptiven und normativen Aspekten in Handlungen und Situationen analysieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität analysieren und reflektieren.

Urteils- und Argumentationskompetenz			Ethik
Ethisch argumentieren			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können thematisch relevante Argumente selbst entwickeln.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können Argumente und Gegenargumente selbst sinnvoll aufeinander beziehen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang formen.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang formen.
Ethisch begründet urteilen			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können eigene Urteile durch den Verweis auf Regeln, Regelverstöße und Folgen begründen.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können eigene Urteile gegenüber anderen über den Bezug auf Wertvorstellungen begründen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung (z. B. durch Werte, Prinzipien, ethische Theorien) im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen.

Diskurskompetenz			Ethik
Partnerorientiert diskutieren			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Regeln einhalten, die die Gleichberechtigung von Dialogpartnern gewährleisten.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können die Bedürfnisse und Intentionen der Dialogpartner erfassen und berücksichtigen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess fördern.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess fördern.
Konsensorientiert diskutieren			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Argumente zu einem Problem sammeln und in der Gruppe auf ihre Relevanz und Güte prüfen.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können auf Aussagen und Argumente von Dialogpartnern methodisch ¹ eingehen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern.
Kommunikative Aspekte der Sprache reflektieren und umsetzen			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Sach- und Emotionsebene unterscheiden.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können mit Rücksicht auf die Gefühle anderer sachorientiert kommunizieren.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können metakommunizieren.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können metakommunizieren.

Methodenkompetenz Lesen			Ethik
Texte als Argumentationsträger verwenden			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können in Texten Informationsanteile von Meinungsanteilen unterscheiden.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können in Texten grundlegende Sprechakte ² identifizieren.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können den Argumentationsgang eines Textes darstellen.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können den Argumentationsgang eines Textes mithilfe von Sprechakten darstellen.
Texte als Diskussionspartner verwenden			
Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können die Fragestellung herausarbeiten, auf die ein Text antwortet.	Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können Thesen des Autors bezüglich ihres Beitrages zu einer Fragestellung beurteilen.	Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können begründet Stellung nehmen zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang.	Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können begründet Stellung nehmen zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang.

¹ Z. B. über methodische Zugriffe, wie sie im Curriculum zum Wettbewerb „Jugend debattiert“ angeboten werden und eingeübt werden können.

² Fragen stellen, Thesen aufstellen, erklären, begründen, beschreiben, Beispiele geben etc.

Essayistisch³ schreiben

Klassenstufen 5/6

Die Schülerinnen und Schüler können ein ethisch relevantes Problem schriftlich darlegen/entfalten.

Klassenstufen 7/8

Die Schülerinnen und Schüler können einen eigenen Lösungsweg für ein ethisch relevantes Problem formulieren.

Klassenstufe 9 (10)

Die Schülerinnen und Schüler können pointierte sprachliche Ausdrucksformen für eigene Gedanken entwickeln (z. B. Metaphern, Neologismen).

Einführungsphase

Die Schülerinnen und Schüler können eigene Gedankengänge in Form eines Essays entwickeln.

Sachverhalte/Gedanken graphisch darstellen

Klassenstufen 5/6

Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte/Gedanken mit Hilfe eines Brainstormings oder einer Mindmap darstellen.

Klassenstufen 7/8

Die Schülerinnen und Schüler können die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge mit Anleitung in einem Schaubild darstellen.

Klassenstufe 9 (10)

Die Schülerinnen und Schüler können die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen.

Einführungsphase

Die Schülerinnen und Schüler können die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen.

Sachverhalte/Gedanken künstlerisch umsetzen

Klassenstufen 5 bis Einführungsphase

Die Schülerinnen und Schüler können Formen szenischer Darstellung (Standbild, Sketch etc.), bildhafter Darstellung (Collage, Zeichnung, Cartoon etc.) und lyrisch-musischer Darstellung (Rap, Song etc.) in altersangemessener Progression verwenden.

³ Essay: Darstellung eines genuin eigenen Gedankens als typisch philosophische Ausdrucksform

Begriffe definieren			
<p>Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe durch Beschreibungen verdeutlichen.</p>	<p>Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe über Funktionen des zu Bestimmenden definieren.</p>	<p>Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe durch Oberbegriffe und Unterscheidungsmerkmale⁴ definieren.</p>	<p>Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe definieren.</p>
Begriffe analysieren			
<p>Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können Bedeutungen von Alltagsbegriffen beschreiben.</p>	<p>Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Begriffen in ihrem Verwendungszusammenhang klären.</p>	<p>Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen.</p>	<p>Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen.</p>
Begriffe kategorisieren			
<p>Klassenstufen 5/6 Die Schülerinnen und Schüler können einfache Ober- und Unterbegriffe finden.</p>	<p>Klassenstufen 7/8 Die Schülerinnen und Schüler können zu Begriffen Wortfelder erstellen und Begriffe Wortfeldern zuordnen.</p>	<p>Klassenstufe 9 (10) Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe Kontexten (gesellschaftlichen, sozialen, psychologischen, (fachwissenschaftlichen, alltagstheoretischen etc.) zuordnen.</p>	<p>Einführungsphase Die Schülerinnen und Schüler können Begriffe auf vielfältige Weise (z. B. über Perspektiven auf die Welt: individuell, sozial, gesellschaftlich etc.) kategorisieren.</p>

⁴ genus proximum, differentia specifica

Zum Umgang mit dem Lehrplan

Verbindliche und fakultative Elemente des Lehrplans

Der Lehrplan ist nach Themen gegliedert. Zu jedem Thema wird in einem didaktischen Vorwort die Relevanz kurz erläutert und der Bearbeitungsspielraum durch Denkanstöße inhaltlich eröffnet.

Die zum jeweiligen Thema ausgewiesenen Kompetenzerwartungen, die sich unmittelbar vor den inhaltsbezogenen Kompetenzen finden, sind verbindlich. Sie richten das Augenmerk auf die Kompetenzen, die sich in Verbindung mit den jeweiligen inhaltsbezogenen Kompetenzen besonders anbieten. Darüber hinaus obliegt es dem Lehrer bzw. der Lehrerin, weitere Kompetenzen anhand eines Themenbereichs einzuüben.

Sowohl die Erarbeitung der inhaltsbezogenen Kompetenzen als auch ihrer inhaltlichen Konkretisierungen auf der rechten Seite der Tabelle sind verbindlich. **Dabei ist es im Fach Allgemeine Ethik von besonderer Bedeutung, dass sich das Unterrichtsziel nicht nur über deren Erwerb definiert. Im Mittelpunkt stehen die fachspezifischen Kompetenzen, die in der Kompetenzübersicht dargestellt sind.**

Die *kursiv gesetzten methodisch-didaktischen Hinweise* bieten konkrete Vorschläge für die unterrichtliche Umsetzung. Sie sind nicht verbindlich. Dies gilt auch für die Anregungen zum Handeln und die Hinweise zur Literatur.

Die Stundenangaben dienen der Orientierung und bieten genügend Freiraum für die Einübung der Kompetenzen oder auch die projektförmige Bearbeitung der Handlungsdimension sowie die Beschäftigung mit weiteren relevanten Themen, zum Beispiel solche, die tagesaktuelle Anlässe aufgreifen.

In seiner Grundanlage ist der Lehrplan anthropologisch ausgerichtet: Es geht um eine Betrachtung des Menschen, wobei die dabei leitende Perspektive die der Freiheit ist.

Ausgehend von der in unserer Gesellschaft verankerten Vorstellung eines besonderen Wertes des Menschen, der Menschenwürde, wird nach den Grundlagen einer solchen Wertzuschreibung gesucht.

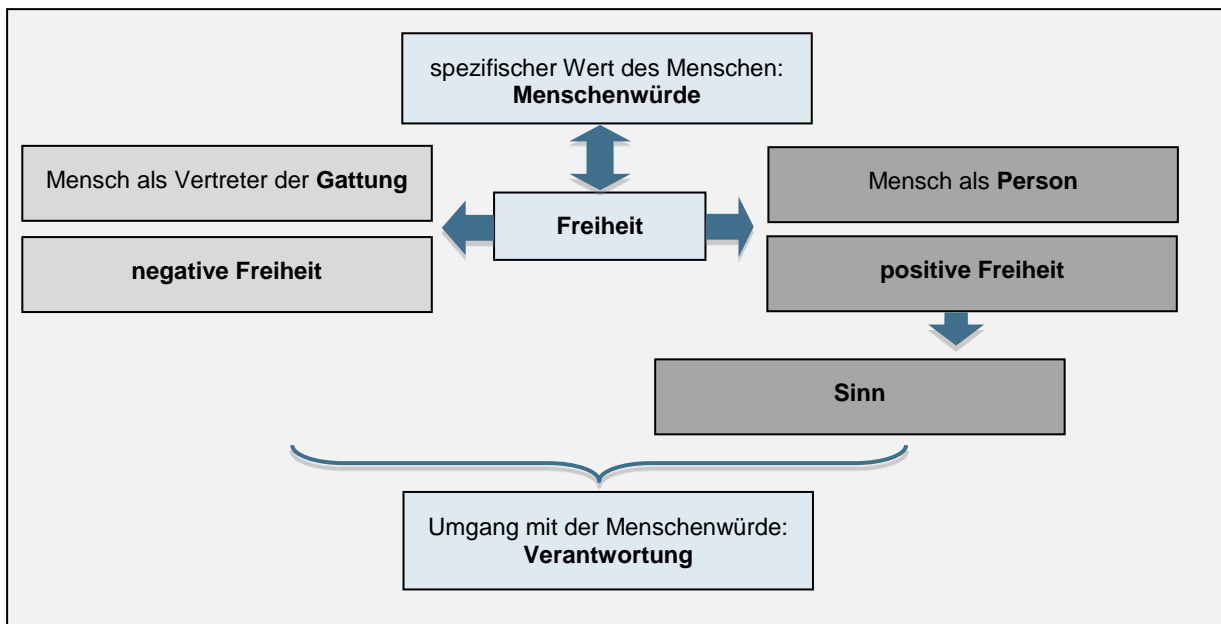
Hierbei wird die Rolle der Freiheit als zentral erachtet und der „freie“ Mensch im Folgenden unter zwei Blickrichtungen betrachtet.

Aus einer den Menschen primär als Vertreter der Gattung Mensch betrachtenden Perspektive wird die Möglichkeit zur Freiheit angesichts zentraler Bestimmungen des Menschen in den Blick genommen: Kann ich sinnvollerweise sagen, dass der Mensch frei von etwas ist (negative Freiheit)?

Die Betrachtung des Menschen als Person rückt eher den selbstbestimmten Umgang des Einzelnen mit dieser Freiheit in den Fokus: Wie kann ich meine Freiheit verwirklichen, unter welchen Bedingungen (positive Freiheit)?

Eine Betrachtung des Sinns als leitende Idee eines gelingenden Verwirklichens personaler Freiheit soll mögliche Bereiche und Probleme dieser menschlichen Orientierung in den Blick nehmen.

Die Frage, ob der Wert der Menschenwürde, der durch menschliche und personale Freiheit und die Betrachtung des Sinns an Kontur gewonnen hat, selbst handlungsleitend sein sollte, steht am Ende des Nachdenkens in der Einführungsphase: Trage ich Verantwortung für die Würde in mir und die des Anderen?



Da der Lehrplan die Hauptphase vorbereiten soll, ist es sinnvoll, bei der Arbeit mit ihm schon die dafür nötigen Operatoren und die Abiturformate der Hauptphase im Blick zu haben, die **Text-** und die **Themaufgabe** (vgl. APA Allgemeine Ethik 2019, S. 4 ff.).

Themenübersicht Einführungsphase

Themenfelder 1. Halbjahr	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Menschenwürde	10 Stunden
Menschliche Bestimmungen und Freiheit	10 Stunden

Themenfelder 2. Halbjahr	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Person-Sein/Personalität	10 Stunden
Sinn	10 Stunden
Verantwortung und Würde	5 Stunden

Heute sind wir es gewohnt, dass wir in ethischen Diskussionen, die beispielsweise durch die Multikulturalität (z. B. die Kopftuchdiskussion) oder durch wissenschaftliche Neuerungen (z. B. in der Genetik) ausgelöst werden, wie selbstverständlich auf das ethische Prinzip der Menschenwürde zurückgreifen, um Sachverhalte moralisch zu bewerten. Es ist nahezu ein Automatismus geworden, diesen Begriff im moralischen Diskurs zu verwenden. Diese Dominanz ist verwunderlich, da es noch keine Einigung darüber gibt, was diese Würde denn eigentlich ausmacht und welche moralischen Forderungen genau man mit ihr verknüpfen kann. Die Reflexion dieses Begriffes kann viel zum Verstehen des moralischen Diskurses, aber auch zum eigenen Selbstverständnis als Mensch beitragen.

Denkanstöße

- Was ist Würde?
- Kann man Würde verlieren? Muss man sie sich erarbeiten?
- Haben nur Menschen Würde?
- Müssen Menschen sich an Würde orientieren?
- Ist Würde immer schon Würde gewesen?
- Was ist ein würdevolles Leben?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage stellen – z. B. emotionale Grenzen berücksichtigen (**Menschenwürdiges, würdevolles Leben – Menschenrechte**),
- Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen erklären und diskutieren (**Menschenwürde**),
- verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung (z. B. durch Werte, Prinzipien, ethische Theorien) im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen (**Menschenwürde**),
- den Argumentationsgang eines Textes mithilfe von Sprechakten darstellen (**Menschenwürde früher und heute**),
- begründet Stellung nehmen zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang (**Menschenwürde früher und heute**),
- Begriffe definieren (**Menschenwürde**),
- die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen (**Menschenwürde**).

Menschenwürde	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Menschenwürde Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und problematisieren Wertzuschreibungen zu Menschen, • erklären Chancen und Probleme eines absoluten Menschenwerts („Menschenwürde“), • differenzieren und definieren verschiedene Würdebegriffe, • problematisieren mögliche Gründe für die Zuschreibung von Menschenwürde und leiten daraus ein Verständnis von Menschenwürde ab. 	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. anhand der Diskussionen um die Triage und den Rassismus („Black Lives Matter“) – Gedankenexperiment: Die Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer müssen einen aus ihrer Mitte opfern, damit die restlichen überleben (das fordern irrationale Geiselnnehmer) (s. auch Film „The Philosophers – Wer überlebt?“): Alle müssen ihren „Wert“ herausstellen, um zu überleben. – Chancen, z. B.: Möglichkeit zur Hierarchisierung des individuellen Wertesystems, z. B. anhand ihrer Wichtigkeit für die Würde (Ist Karriere wichtiger als Freiheit – bezogen auf die Würde?); Bezugspunkt für Wertekonflikte; Schutz vor Übergriffen – Probleme, z. B.: Handlungsunfähigkeit in Dilemmasituationen, in welchen unabhängig von der Entscheidung die Würde von Menschen verletzt wird; Kontraintuitivität: ein moralischer Mensch erscheint wertvoller als ein Schwerverbrecher; Gefahr einer Abwertung von nichtmenschlichen Lebewesen – nämlich: <ul style="list-style-type: none"> ○ Würde als jedem Menschen innewohnender absoluter Wert („Menschenwürde“ bzw. ‚inhärente Würde‘) ○ Würde als Rang/Status aufgrund einer sozialen Rolle/eines Amtes (z. B. „in Amt und Würden“) ○ Würde als Markierung einer hoch bewerteten Haltung bzw. eines hoch bewerteten Handelns (z. B. „Er ertrug es mit Würde.“) – <i>Provokation: Gibt es eine Insektenwürde?</i> – nämlich: Willensfreiheit, Vernunft (Denken), Selbstbestimmung, Moralität und evtl. weitere Gründe

Menschenwürde	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren (Absolutheits-)Ansprüche, die mit der Menschenwürdekonzepktion verbunden sein können, • sammeln und erklären exemplarische Menschenwürdeverletzungen, • diskutieren Probleme der Menschenwürdekonzepktion und nehmen exemplarisch Stellung zu den Absolutheitsansprüchen, die mit der Menschenwürde verknüpft sind: <ul style="list-style-type: none"> ○ Universalität der Geltung (für jeden Menschen, immer, an jedem Ort), ○ Unverlierbarkeit (angeboren), ○ Unverrechenbarkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> – Vergleich mit der Würdekonzepktion der „Menschenrechtserklärung“ (1948, Präambel und 1. Artikel), nämlich Freiheit, Vernunft, Gewissen: Würde als Möglichkeit der Selbstbestimmung durch einen freien Willen (Freiheit, Vernunft) mit einem moralischen Anspruch (Gewissen) – Doppeldeutigkeit des Würdebegriffs als Wert und Norm – Herausarbeiten anhand der „Menschenrechtserklärung“ (1948, Präambel und 1. Artikel, nämlich: <ul style="list-style-type: none"> ○ Universalität der Geltung (für jeden Menschen, immer, an jedem Ort) ○ Unverlierbarkeit (angeboren) ○ Unverrechenbarkeit (Würde bleibt als höchster Wert in Kraft, kann nicht durch ein Verrechnen mit anderen Werten relativiert werden) <p><i>(s. dazu auch Kant: „Achtung, die ich für andere trage oder die ein anderer von mir fordern kann [...], ist also die Anerkennung einer Würde [...] an anderen Menschen, d. i. eines Werts, der keinen Preis hat, kein Äquivalent, wogegen das Objekt der Wertschätzung [...] ausgetauscht werden könnte.“ (MS, Tugendlehre, § 37)</i></p> – z. B. <i>Folter, (moderne) Sklaverei, Manipulationen des freien Willens, Missachtung von Privatheit, Intimität, präventiver Flugzeugabschuss</i> – Problemfälle bei der Zuschreibung von Würde auch bei Menschen, auf die Würdebestimmungen nicht zutreffen, z. B. <i>bei Komatösen, Dementen, Föten, psychisch Erkrankten; Diskussion: Sollte der Würdebegriff bewusst vage gehalten werden, um Exklusionen von Menschen zu vermeiden?</i>

Menschenwürde	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern anhand eines konkreten Beispiels die Chancen und Probleme der Integration der Idee der Menschenwürde in das positive Recht des Grundgesetzes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Problematisieren des Anthropozentrismus (<i>Ausweitung des Würdebegriffs, z. B. wird in §120 der Bundesverfassung der Schweiz von einer „Würde der Kreatur“ gesprochen</i>) – <i>Provokation: Menschenaffen haben Menschenwürde: Sie müssen aus Zoos befreit werden (s. auch „Great Ape Project“).</i> – <i>z. B. Universalismus vs. Kulturrelativismus (Würde als westeuropäisches Konstrukt, als „Werteimperialismus“?)</i> – <i>Provokation: Hatte Adolf Hitler Würde?</i> – <i>Diskussion: Darf ich in Krisensituationen (Pandemien, Kriegen etc.) Würde einschränken?</i> – <i>z. B. anhand des Urteils des Bundesverfassungsgerichts zum Luftsicherheitsgesetz (BVerfGE 115, 118) oder anhand des Urteils zum Fall Metzler/Daschner (Folterandrohung)</i> – <i>Möglichkeit zur Unterscheidung von Legalität und Legitimität</i>
<p>Würde früher und heute</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Konzeption der ‚inhärenten Menschenwürde‘, wie sie in den „Menschenrechten“ formuliert wird, mit einem Würdebegriff der Tradition. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich mit einer der folgenden Konzeptionen: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Stoa/Cicero (Grundlegung über Vernunft, aber Verlust bei einem nicht der Vernunft gemäßen Leben)</i> ○ <i>(frühes) Christentum (Grundlegung über Gottesähnlichkeit, aber Verlust der Würde durch falsche Lebensform möglich)</i> ○ <i>Pico (Grundlegung über die Freiheit, Verlust weniger stark möglich)</i> ○ <i>Kant (Grundlegung über Autonomie, moralische Konturierung)</i> – <i>Möglichkeit der Diskussion des Verhältnisses von Geltung und Genese: Ist unsere Würdevorstellung nur ein Produkt unserer Zeit, das verbessert werden kann?</i>

Menschenwürde	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Menschenwürdiges, würdevolles Leben – Menschenrechte</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen exemplarisch kritisch Stellung zu inhaltlich definierten (Menschen-) Rechten als mit der Würde verknüpften Forderungen, • leiten daraus Kriterien für ein eigenes würdevolles Leben ab, • erklären die Bedeutung der Achtung von Würde für das eigene Selbstbild, • erklären zusammenfassend die Bedeutung der Freiheit für die Würde des Menschen. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Sammeln von Voraussetzungen für ein würdevolles Leben und Vergleich mit ausgewählten Artikeln der „Menschenrechte“: Sind alle notwendig?</i> – <i>Problematisierung: Bedeutet ein Leben ohne Würdeverwirklichung einen Verlust der Würde? Möglichkeit der Unterscheidung zwischen würdevoll vs. der Würde gemäß</i> – <i>Diskussion: Gibt es auch ein würdevolles bzw. der Würde gemäßes Sterben?</i> – <i>Differenzierung zwischen von anderen zugefügten und selbst ausgeführten Würdeverletzungen</i> – <i>Arbeit mit dem Begriff der ‚kognitiven Konsonanz‘ (bzw. ‚Dissonanz‘): Kann ich bei Handlungen gegen den Wert der Würde aufgrund anderer Werte weiter im Einklang mit mir leben?</i> – <i>Provokation: Missachtet die Werbung (als Manipulation) die Würde des Menschen?</i>
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Veranstalten einer Feier zum „Tag der Menschenrechte“ (10. Dezember) – Verteilen von gebastelten „Würdebrillen“: einen Tag alle Menschen als Würdeträger betrachten (unabhängig von anderen Wertzuschreibungen) 	
<p>Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bieri, Peter: Würde als Lebensform. München: Hanser, 2013. – Brandhorst, Mario/Weber-Guskar, Eva: Menschenwürde. Berlin: Suhrkamp, 2017. – Schaber, Peter: Menschenwürde: Stuttgart: Reclam, 2012. – Tiedemann, Paul: Was ist Menschenwürde: Darmstadt: WBG, ²2014. – Wetz, Franz Josef (Hg.): Texte zur Menschenwürde. Stuttgart: Reclam, ²2019. 	

Freiheit nimmt in der Wertehierarchie unserer Gesellschaft einen hohen Rang ein und ist insofern Grundlage vieler Normen, die uns weitreichende Selbstverwirklichungs- und Handlungsspielräume sichern sollen. Sie ist konstitutiv für den Würdebegriff, wie er sich in den Menschenrechten und den Verfassungen findet.

Aber lässt sich der Mensch in der Bedingtheit durch seinen Körper, seine Psyche und das gesellschaftliche Zusammenleben tatsächlich als frei beschreiben? Wie lässt sich vor diesem Hintergrund sinnvoll von einem freien Willen sprechen?

Denkanstöße

- „Die Gedanken sind frei?“
- Kann ich tun, was ich will?
- Bin ich beeinflusst oder gar festgelegt?
- Kann ich wollen, was ich will?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung differenziert beschreiben und reflektieren (z. B. psychische, soziale, ideologische) (**Der Mensch als psychisches Wesen**),
- Handlungen hinsichtlich von Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen analysieren (Motive, Folgen, Situation, Gesellschaft, Ideen) (**Grenzen der Freiheit**),
- den Argumentationsgang eines Textes mithilfe von Sprechakten darstellen (**Der Mensch als physisches Wesen**),
- die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen (**Grenzen der Freiheit, Der Mensch als physisches Wesen**),
- die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten prüfen (**Der Mensch als physisches Wesen**),
- Begriffe auf vielfältige Weise (z. B. über Perspektiven auf die Welt: individuell, sozial, gesellschaftlich etc.) kategorisieren (**Grenzen der Freiheit**).

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierungen und Hinweise

Grenzen der Freiheit

Die Schülerinnen und Schüler

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und benennen Einflüsse auf ihre Entscheidungen, • kategorisieren diese. | <ul style="list-style-type: none"> – <i>Erstellen einer Mindmap: „Einflüsse auf meine Entscheidungen“</i> – <i>z. B. über innere vs. äußere Einflüsse; körperliche, psychische, soziale, geistige</i> |
|--|---|

Menschliche Bestimmungen und Freiheit	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutieren die Möglichkeit der Freiheit angesichts der genannten Einflüsse. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Provokation: Zitat Rousseau: „Der Mensch ist frei geboren und überall liegt er in Ketten.“</i> – Unterscheidung von Willensfreiheit und Handlungsfreiheit
<p>Der Mensch als physisches Wesen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Menschen als instinkt-reduziertes, unspezialisiertes biologisches Mängelwesen, das diese biologischen Mängel durch seine geistigen Fähigkeiten ausgleicht, • leiten daraus die Freiheit des Menschen ab, zwischen Handlungsmöglichkeiten zu wählen und überlegte Entscheidungen zu treffen, • erklären Bedingungen der Möglichkeit eines freien Willens, • beschreiben und interpretieren das Libet-Experiment, • kritisieren die Interpretation des Libet-Experimentes als Widerlegung des freien Willens. 	<ul style="list-style-type: none"> – anhand des Textes „Der Mensch als Mängelwesen und Prometheus“ von Arnold Gehlen – Unterscheiden von Instinkt und Trieb – <i>Gegenüberstellung: tierisches Verhalten vs. menschliches Handeln</i> – <i>Arbeit mit Schellers Begriff der ‚Weltoffenheit‘</i> – <i>z. B. mithilfe des Bedingungsmodells von Beckermann:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Notwendigkeit der Wahl zwischen Entscheidungs- und Handlungsalternativen (Bedingung des Anders-Handeln- oder Anders-Entscheiden-Könnens)</i> ○ <i>klare Abhängigkeit der Wahl von der Person selbst (Urheberschaftsbedingung)</i> ○ <i>Kontrollmöglichkeit bzgl. der Entscheidung oder Handlung (kein Ausschluss derer durch Zwang) (Kontrollbedingung)</i> – <i>graphische Darstellung des Versuchsaufbaus und der Ergebnisse (z. B. anhand eines Zeitstrahls)</i> – <i>z. B. unter Rückgriff auf das Bedingungsmodell (s. o.) oder den Kategorienfehler (Bieri: Gehirn = Geist? Neurobiologische Prozesse = Wille?)</i>

Menschliche Bestimmungen und Freiheit	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Der Mensch als soziales Wesen Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen Rollen, die sie selbst innehaben sowie daran gekoppelte Erwartungen, • definieren den Begriff ‚soziale Rolle‘, • beschreiben den Prozess der Sozialisation als ein Hineinfinden in ein System von verschiedenen Rollen, • beschreiben das Kollidieren unterschiedlicher Rollenerwartungen und unterscheiden Intra- und Interrollenkonflikte, • problematisieren die Behauptung, dass das über Rollen definierte gesellschaftliche Zusammenleben das Individuum unfrei mache. 	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. <i>Sohn/Tochter, Schülerin bzw. Schüler, Freundin bzw. Freund, Bürgerin bzw. Bürger etc.</i> – Bündel von Handlungserwartungen, das von der Gesellschaft an den Rolleninhaber in einer bestimmten sozialen Position herangetragen wird – Unterscheidung von primärer und sekundärer Sozialisation – <i>Identifizieren von Störungen dieses Prozesses und den entsprechenden Folgen für das Bestimmtsein des Menschen, z. B. fehlendes Werte- und Rollenbewusstsein oder psychische Zwänge durch fehlende oder dysfunktionale Familie, Isolation etc.</i> – z. B.: <i>Sohn-/Tochterrolle: Eltern haben gleichzeitig unterschiedliche Erwartungen (Intrarollenkonflikt); Mutter- und Arbeitnehmerinnenrolle: Kinder und Arbeitgeber haben gleichzeitig einander entgegengesetzte Erwartungen (Interrollenkonflikt)</i> – Unterscheidung von Einfluss und Determination, z. B. <i>anhand von Rollenkonflikten (Gefahr einer Beschränkung des Handlungsspielraums (der Handlungsfreiheit) durch Rollen, aber keine Determination (als Negation der Willensfreiheit))</i>
<p>Der Mensch als psychisches Wesen Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unbewusste Einflüsse auf unsere Entscheidungen. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Analyse eines Werbespots: Was wird wie vermittelt? Wozu führt das?</i>

Menschliche Bestimmungen und Freiheit	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären exemplarisch die Wirkungsweise von Manipulationen, • beschreiben den psychischen Apparat nach Freud und die Wechselwirkung der drei Instanzen, • erarbeiten die Konsequenzen des Unbewussten für das Selbstbild des Menschen als freies Wesen, • verorten mögliche Determinanten der Freiheit (soziale, biologische, psychische) zusammenfassend in diesem Modell. 	<ul style="list-style-type: none"> – verdeckte Einflussnahme über das Unbewusste, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ankereffekt: Menschen nutzen neue Informationen, z. B. einen Zahlenwert, um daran ihre Einschätzung, z. B. bzgl. der Angemessenheit eines Preises, zu orientieren</i> ○ <i>Framing: Unterschiedliche Formulierung einer Botschaft – bei gleichem Inhalt – beeinflussen das Verhalten</i> ○ <i>Priming: Aktivierung einer Erinnerung beeinflusst die Verarbeitung eines neuen Reizes</i> ○ <i>Abwehrmechanismen nach Freud</i> – nämlich mithilfe der Instanzen „Ich“, „Es“, „Über-Ich“ – <i>Diskussion des Zitats: „[G]roße Anteile des Ichs und Über-Ichs können unbewusst bleiben, sind normalerweise unbewusst. Das heißt, die Person weiß nichts von ihren Inhalten und es bedarf eines Aufwands an Mühe, sie ihr bewusst zu machen.“ (Sigmund Freud)</i> – <i>Diskussion des Zitats: „Die dritte und empfindlichste Kränkung aber soll die menschliche Größensucht durch die heutige psychologische Forschung erfahren, welche dem Ich nachweisen will, dass es nicht einmal Herr ist im eigenen Haus [...]“ (Sigmund Freud)</i>

Menschliche Bestimmungen und Freiheit	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutieren, was man vor dem Hintergrund der Bestimmungen sinnvoll unter einem freien Willen bzw. Willensfreiheit verstehen können. 	<p>– z. B. anhand des Verständnisses von Willensfreiheit nach Peter Bieri („Unser Wille ist frei, wenn er sich unserem Urteil darüber fügt, was zu wollen richtig ist. Und der Wille ist unfrei, wenn Urteil und Wille auseinander fallen – das ist der Fall beim Unbeherrschten, den seine übermächtigen Wünsche überrennen und zu einer Tat treiben, die er bei klarem Verstand verurteilt; und es ist der Fall beim inneren Zwang, wo wir gegen besseres Wissen einem süchtigen Willen erliegen. Die Unfreiheit zu überwinden und zur Freiheit zurückzufinden heißt jeweils, Urteilen und Wollen wieder zur Deckung zu bringen und eine Plastizität des Willens zurückzugewinnen, die in dem Gedanken Ausdruck findet: Ich würde etwas anderes wollen und tun, wenn ich anders urteilte. Das nämlich ist die richtig verstandene Offenheit der Zukunft.“)</p> <p>(https://www.spiegel.de/spiegel/a-336006.html)</p>
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <p>– Analyse von Manipulation durch Fake News in einem Fake-News-Corner in der Schule</p>	

Literatur

- Beckermann, Ansgar: Haben wir einen freien Willen? (2005), unter: <http://www.philosophieverstaendlich.de/freiheit> (zuletzt eingesehen am 01.06.2020)
- Bennett, Maxwell R. und Hacker, Peter M. S.: Die philosophischen Grundlagen der Neurowissenschaften. Darmstadt: WBG, 2015.
- Bieri, Peter: Das Handwerk der Freiheit. München, Wien: Carl Hanser, 2001.
- Bieri, Peter: Unser Wille ist frei (2005). Spiegel online, unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/a-336006.html> (zuletzt eingesehen am 06.06.20)
- Freud, Sigmund: Vorlesung zur Einführung der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer, 1997.
- Gehlen, Arnold: Der Mensch. Frankfurt am Main: Klostermann, 2016.
- Höffe, Otfried: Lexikon der Ethik. München: C. H. Beck, 2008.
- Libet, Benjamin: Haben wir einen freien Willen? In: Geyer, Christian (Hg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.
- Walde, Bettina: Ein Fingerschnipsen ist noch keine Partnerwahl. Ein Gespräch. In: Geyer, Christian (Hg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

Oftmals werden die Begriffe ‚Mensch‘ und ‚Person‘ ähnlich verwendet. Der Personenbegriff geht aber über Bestimmungen des Menschen z. B. im Vergleich zum Tier hinaus, ist eine Art Knotenpunkt, in dem sich klassische Fragen der Philosophie bündeln: Die anthropologische Frage nach der Bestimmung des Menschen ist hier mit der ethischen Frage nach dem Status von Menschen verknüpft, der es erlaubt, ihm besondere moralische Rechte einzuräumen. Dieser Status wird oft über die Freiheit zum Selbstdenken und die Individualität von Personen beschrieben. In dieser Freiheit soll aber auch eine Identität gewahrt bleiben. Dieses Spannungsfeld macht deutlich, dass das Person-Sein immer auch eine Aufgabe ist, der sich jeder und jede aktiv stellen muss.

Denkanstöße

- Was macht mich als Person aus?
- Ist anders schon individuell?
- Bin ich einer oder viele?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog (bezogen auf einen Konsens) gegebenenfalls verändern (**Identität**),
- die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen (**Person-Sein/Personalität**),
- Begriffe auf vielfältige Weise (z. B. über Perspektiven auf die Welt: individuell, sozial, gesellschaftlich etc.) kategorisieren (**Person-Sein/Personalität**).

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierungen und Hinweise

Person-Sein/Personalität

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden die Perspektive auf den Menschen als Gattungswesen von der auf ihn als Person,
- sammeln wichtige Bestandteile des Person-Seins und setzen sie in ein Verhältnis.

- *Schreiben eines Spezies-Infotextes für einen Menschen im Zoo im Vergleich zu einem Infotext zu einer konkreten Person*
- *zumindest: Denken, Rationalität, Freiheit, Selbstbestimmung, Individualität, Identität, aber auch z. B. Fantasie, Körperlichkeit*
- *Strukturlegen mithilfe von Begriffskärtchen und Diskussion der Strukturen*
- *Beispiele für das Thematisieren der Rolle der Leiblichkeit fürs Person-Sein:*
 - *Experiment: Gehirn (Geist) von X in Körper von Y: Ist X noch X?*
 - *Roboter als Mensch (Film „I robot“: Ist Sonny eine Person?)*

Person-Sein/Personalität	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Selbstbestimmung</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Möglichkeit der Selbstreflexion als Grundlage für die Selbstbestimmung, • erklären die Wichtigkeit von Selbstbestimmung für das eigene Leben. 	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. über die <i>Subjekt-Objekt-Spaltung im Denken: sich selbst zum Objekt machen (Arbeitsanweisung: „Denkt!“ (Denken bedeutet immer ein Sich-Befassen des Subjekts mit etwas etc.))</i> – Einführen des Begriffs der ‚Entfremdung‘ über die <i>Diskussion von exemplarischen Fällen der Fremdbestimmung</i>
<p>Individualität</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • sammeln Ausdrucksformen von Individualität und kategorisieren diese, • erklären den Zusammenhang von Denken, Freiheit, Selbstbestimmung und Individualität. 	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. <i>im Charakter, Denken, Aussehen etc.</i> – z. B. <i>Untersuchung von Profilbildern in sozialen Medien: Welche Ausdrucksformen von Individualität sind zu sehen?</i> – <i>Provokation: „Bei vielen Menschen ist es bereits eine Unverschämtheit, wenn sie Ich sagen.“ (Adorno: „Minima Moralia“, § 29)</i> – <i>Möglichkeit der Unterscheidung von potenzieller Individualität (als Teil der Personalität) und entwickelter Individualität (Persönlichkeit)</i>
<p>Identität</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären Identität als Konstanz der Individualität, • erörtern die Möglichkeit der Freiheit im Mit-sich-identisch-Sein. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Vergleich mit dissoziativen Störungen</i> – <i>Provokation: Ist mein Social-Media-Ich identisch mit mir?</i> – <i>Provokation: Beschreibt der Personalausweis meine Identität?</i> – <i>Möglichkeit der Unterscheidung einer diachronen (Biographie: Bin ich noch die Person, die ich vor fünf Jahren war?) und synchronen Betrachtung (meine Identität jetzt)</i> – <i>Kinderfotoraten</i> – <i>Diskussion eines Zitats von Sartre: Der Mensch ist „ein Wesen, bei dem die Existenz der Essenz vorausgeht.“</i> – <i>Diskussion einer Keuner-Geschichte von Brecht („Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: ‚Sie haben sich gar nicht verändert. ‚Oh!‘ sagte Herr K. und erleichte.“)</i>

Person-Sein/Personalität	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Rolle der Mitmenschen für die eigene Identität, • entwickeln mithilfe eines sozialpsychologischen Modells eine differenzierte Auffassung von Identität. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Diskussion eines Zitats von Sartre: „Die Hölle, das sind die anderen.“ („Geschlossene Gesellschaft“)</i> – <i>Diskussion der These: Meine Identität entsteht im Erzählen von mir.</i> – nämlich mithilfe der Begriffe ‚personale‘, ‚soziale‘ und ‚Ich-Identität‘ (s. Krappmann (2016)): Ich-Identität als produktive Aufgabe des Individuums – Behandeln von Voraussetzungen einer funktionierenden Ich-Identität (s. Krappmann): <ul style="list-style-type: none"> ○ Rollen-Distanz ○ Role taking ○ Ambiguitätstoleranz ○ Identitätsdarstellung – <i>mögliche Problematisierungen:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ist die personale Identität fixiert?</i> ○ <i>Sind wir in der Identitätsfrage immer auf andere bezogen?</i>
<p>Person-Sein/Personalität und Würde</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen einen Zusammenhang her zwischen Person-Sein und der Verwirklichung eines der Würde gemäßen Lebens. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Diskussion: Sind in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ Menschen- oder Personenrechte gemeint?</i>
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anfertigen von Identitätscollagen (Fotos der Entwicklung, Ausweisdaten etc.) in der Schule – Durchführen eines Identitätswechseltages 	

Literatur

- Artikel „Identität“. In: Schülerduden Philosophie. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, ²2002, S. 186 f.
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett-Cotta, 2016.
- Noller, Jörg: Person. Online Encyclopedia Philosophy of Nature (2019), unter: https://www.academia.edu/40254873/Artikel_Person)_ (zuletzt eingesehen am 08.06.2020)
- Quante, Michael: Person. Berlin: de Gruyter, ²2012.

Bevor sie zu einem selbstbestimmten Bewusstsein gelangen, Fragen nach sich selbst und ihren Zielen und Wegen stellen können, sind Jugendliche längst über gesellschaftliche Kontexte und Lenkungen auf Ziele hin ausgerichtet und bereits zu diesen unterwegs. Ihr Hinterfragen derer erfolgt oft reaktiv und intuitiv auf subjektiv als autoritär und zumutend empfundene Einflüsse. Manche dieser Einflüsse sind ihnen nicht bewusst.

Weiten sie die Perspektive eines eigenständigen Nachdenkens über die Spanne ihres ganzen Lebens aus, treten sie zu diesem in Distanz, weg vom Aktuellen hin zu der Frage, welche Möglichkeiten einer übergreifenden Sinnorientierung es geben könnte und welchem Sinn sie ihr Tun und Lassen selbst unterstellen wollen.

Dabei reflektieren sie ihr Eingebundensein in z. B. individuelle, soziale und geschichtliche Zusammenhänge und dabei jeweils das Maß ihres Ausgeliefertseins und ihres Handlungsspielraums (Autonomie) und entwerfen auf dieser Grundlage Möglichkeiten, ein ihrer Würde gemäßes Leben in Freiheit zu verwirklichen.

Denkanstöße

- Wer hat denn bereits welche Ziele für mich vorherbestimmt?
- Ergibt es einen Sinn zu sagen: Der Weg ist das Ziel?
- Ist „YOLO!“ ein gutes Rezept für ein sinnerfülltes Leben?
- Ist ein (Lebens-)Sinn bereits gegeben und zu finden oder wird er erst durch uns geschaffen?
- Kann der Mensch leben, ohne für etwas zu leben?
- Kann man ohne Sinn glücklich sein?
- Gibt es einen übergreifenden, „letzten“ Sinn? Haben wir dazu einen Zugang? Braucht der Mensch einen solchen für das Führen eines sinnvollen Lebens?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen reflektieren (**Sinn**),
- Handlungen hinsichtlich von Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen analysieren (Motive, Folgen, Situation, Gesellschaft, Ideen) (**Sinnsuche – Sinnggebung**),
- die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität analysieren und reflektieren (**Ein sinnvolles Leben führen**),
- Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang formen (**Sinnsuche – Sinnggebung**),
- verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung (z. B. durch Werte, Prinzipien, ethische Theorien) im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander abwägen (**Ein sinnvolles Leben führen**),
- den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess fördern (**Sinnsuche – Sinnggebung**),
- eigene Gedankengänge in Form eines Essays entwickeln (**Sinnsuche – Sinnggebung**),
- Begriffe definieren (**Sinn**).

Sinn	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Sinn</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären an Beispielen die Funktion der Sinnfrage, • unterscheiden die Frage nach dem Glück von der Frage nach dem Sinn, • definieren ‚Sinn‘, • definieren ‚personalen Sinn‘, • hierarchisieren Zwecke und Ziele über die Zugehörigkeit zu Sinnzusammenhängen. 	<ul style="list-style-type: none"> – als Orientierung, z. B. anhand des kritischen Hinterfragens gegebener sozialer Bindungen, der eigenen Lebensplanung; z. B. anhand eines reflektierenden Überschreitens der eigenen biologisch begrenzten Lebenszeit (Transzendenz) – <i>Eingangsdiskussion: Was ist die vorrangigere Frage: „Wie werde ich glücklich?“ oder „Welchen Sinn hat mein Leben?“</i> – als Zweck von Dingen und (Denk-)Handlungen, – als Zusammenhang von etwas, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>zwischen Gegenständen und ihrer Verwendung,</i> ○ <i>zwischen (Denk)Handlungen,</i> ○ <i>innerhalb von Prozessen und</i> ○ <i>Systemen.</i> – als Zielpunkt des menschlichen Bedürfnisses nach Orientierung in einem möglichen Zusammenhang – <i>Sich Auseinandersetzen mit der Frage: Kann der Mensch leben, ohne für etwas zu leben?</i> – Ziele als Mittel zum Erreichen anderer Ziele, z. B. <i>Anstreben des Abiturs als Voraussetzung für ein Studium</i> – Ziele, die ich um ihrer selbst anstrebe, z. B. <i>Bildung, Glück, das „Gute“ (z. B. Würde des Menschen, Eigenwert der Natur)</i> – Ziele, die einem übergreifenden, „letzten“, womöglich transzendenten Sinn dienen, z. B. <i>die Bedürfnislosigkeit zum Erreichen des Nirwana im Buddhismus</i> – <i>Problematisieren der Frage nach einem letzten, übergreifenden Sinn (z. B. anhand des Problems eines infiniten Regresses)</i>

Sinn	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären Sinn allgemein als eine Zuschreibung von Zusammenhang im Leben und Handeln des Menschen. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Überprüfen der These: Nach einem Sinn von etwas zu fragen ergibt nur dann einen Sinn, wenn jemand dazu etwas im Sinn hat.</i>
<p>Sinnsuche – Sinngebung</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Sinnsuche und Sinngebung als zwei Zugangsperspektiven zu Sinn, • analysieren Bereiche des menschlichen Lebens, die eine Sinnsuche und Sinngebung erfordern. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sinnsuche: Suche nach Zusammenhängen, um etwas verstehen zu können, z. B. <i>das grausam erscheinende Geschehen zwischen Raub- und Beutetieren, z. B. das Teilen des Mantels in der Legende des heiligen Martin von Tours</i> – Sinngebung: Setzen von Zwecken/Zielen und wertend-reflektiertes Einbinden in Zusammenhänge, z. B. <i>im Erstellen eines Trainingsplans im Zusammenhang mit einem gesetzten Trainingsziel, wertende Reflexion des Verhältnisses zwischen Trainingsziel und langfristiger Gesundheit, wertende Reflexion langfristiger Gesundheit in Abwägung zu intensivem Glückserleben etc.</i> – in den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>persönlich, z. B. in der Auseinandersetzung mit der Wahl des Berufs, von Hobbys</i> ○ <i>sozial, z. B. in der Auseinandersetzung mit Freundschaften, Liebesbeziehungen</i> ○ <i>gesellschaftlich, z. B. im ehrenamtlichen Engagement</i> ○ <i>umweltbezogen, z. B. im reflektierten Wahrnehmen der Natur und im Einnehmen einer verantwortlichen Haltung gegenüber dieser</i> – <i>Erstellen eines Schreibgesprächs bzw. Durchführen einer Fish-Bowl-Diskussion: Welche Bedeutung hat mein Leben/meine Lebensführung für ...</i> – <i>Schreiben eines Essays: 1. Warum meine Generation so wurde, wie sie ist. 2. Wie könnte und sollte sich meine Generation für eine zukünftige bessere Gesellschaft/Welt engagieren?</i>

Sinn	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren Situationen, in denen übergreifende Sinnzusammenhänge radikal in Frage gestellt werden, • diskutieren Möglichkeiten des Umgangs mit der Frage nach einem übergreifenden Lebenssinn. 	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. im Bereich der Arbeit <ul style="list-style-type: none"> ○ Aufweisen des Zusammenspiels mehrerer Ebenen: Erfolg (persönlich) vs. Familie (sozial) vs. Umweltbelastung (umweltbezogen) etc. ○ Erfüllung vs. Entfremdung (Marx) – Pro-Contra-Diskussion/Fish-Bowl: Ist es sinnvoll, in die Schule zu gehen? – persönlich-existenzielle, z. B. in moralischen Dilemmasituationen, biografischen Weichenstellungen/Brüchen – nämlich in der Erfahrung/in dem Bedürfnis nach Rechtfertigung von Schicksalsschlägen wie Leid, Tod, Scheitern etc. – Definieren der Sinnlosigkeit als gänzlichches Fehlen von Zusammenhang – Ignorieren/Verdrängen der Auseinandersetzung mit der Sinnfrage, z. B. im Konsum, in der Sucht, in einer psychischen Abhängigkeit – reflektiertes Annehmen der Sinnfrage, z. B. bei Camus (Absurdität), bei Sartre (Freiheit), bei Nietzsche (Übermensch), bei Fromm (Liebe), bei Schweitzer (Leben), bei Jonas (Verantwortung) – Möglichkeit der Sinnsuche in der Transzendenz: <ul style="list-style-type: none"> ○ heteronom, z. B. in der unreflektierten Übernahme religiöser Sinnangebote ○ autonom, reflektierte Auseinandersetzung mit religiös oder metaphysisch fundierten Sinnangeboten, z. B. bei Jonas (Prinzip Verantwortung), Jaspers (Chiffre)

Sinn	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Ein sinnvolles Leben führen Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren die im Sinn implizierte Forderung nach einem entsprechenden Handeln, • beurteilen die Bedeutung des Nachdenkens über den Lebenssinn für die Verwirklichung von Menschenwürde, • bewerten das Verhältnis von Sinn und Glück, • bewerten den Grad der persönlichen Verantwortung für eine sinnerfüllte Lebensführung. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich: indem der Sinn zum handlungsleitenden Wert wird – erklären Sinn auch als Zuschreibung eines Begründungszusammenhangs zwischen ethisch-moralischen Werten und menschlichem Handeln, z. B. <i>im kritischen Hinterfragen des Umgangs mit Menschen als Mittel zum Zweck, z. B. eigene Kinder als persönlicher Sinn des Lebens</i> – nämlich in der Erfahrung von Würde im Bewusstsein selbstbestimmter Sinngebung und in der Verantwortung gegenüber anderen Sinnsuchenden – <i>Blitzumfrage: Mein Traumberuf ist: ..., denn damit kann ich folgendes Glück verwirklichen: ..., denn damit kann ich meinem Leben folgendes Sinn geben: ...</i> – <i>Herausarbeiten und Diskutieren der Hauptaussagen des Kapitels 5 („Warum Glück nicht das wichtigste im Leben ist: Die Frage nach dem Sinn und die möglichen Antworten darauf“) in Wilhelm Schmidts Schrift zum Glück</i> – <i>Leitfrage: Kann oder darf ich meinen Sinn immer verwirklichen?</i> – <i>im Spannungsfeld zwischen gegebenen Seinsverhältnissen und individuellen Sinngebungen anderer – und einer möglichen eigenen Sinngebung</i>
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Durchführen eines „Tages des sinnvollen Unterrichts“ auf der Grundlage einer vorherigen Zettelabfrage (zentrale Pinnwand) zum Thema: Was meinem Leben einen Sinn gibt. 	

Vorschläge und Anregungen

Literatur

- Camus, Albert: Der Mythos von Sisyphos. Hamburg: Rowohlt, 1959.
- Fehige, Christoph; Meggle, Georg; Wessels, Ulla (Hg.): Der Sinn des Lebens. München: dtv, 2000.
- Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens. Frankfurt am Main: Ullstein, 2017.
- Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft. Stuttgart: Reclam, 2000.
- Sartre, Jean-Paul: Ist der Existentialismus ein Humanismus? Frankfurt am Main: Ullstein, 1989.
- Schmid, Wilhelm: Glück – Alles was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist. Frankfurt am Main: Insel-Verlag, 2007.
- Schweitzer, Albert: Die Ehrfurcht vor dem Leben. München: Beck, 2003.

Unsere Freiheit ermöglicht es uns, uns eigene Ziele und Zwecke zu setzen, uns selbst in einen sinnvollen Zusammenhang mit unseren Mitmenschen und der Welt zu stellen. Dieses Zusammenspiel zwischen persönlicher Freiheit und Bezug auf den anderen führt zu der Frage, ob ich das, was ich für mich als Person beanspruche, nicht auch jeder anderen Person zugestehen sollte. Freiheit und selbstbestimmte Sinnggebung sind so nicht nur als Pflicht meiner Würde gegenüber, sondern auch als Pflicht der Würde anderer gegenüber denkbar und sind somit mit dem Begriff der Verantwortung beschreibbar. Gibt es sogar eine Verantwortung für das Sich-Durchsetzen des Ideals der Würde?

Denkanstöße

- Bin ich frei, das Falsche zu tun?
- Was ist richtig, was falsch?
- Wofür trage ich Verantwortung?
- Wer erlegt mir Verantwortung auf?
- Wieviel Verantwortung kann/soll ich tragen?
- Wofür bin ich (nicht) verantwortlich?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Handlungen hinsichtlich von Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen analysieren (Motive, Folgen, Situation, Gesellschaft, Ideen) (**Verantwortung**),
- die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität analysieren und reflektieren (**Verantwortung und Würde**),
- metakommunizieren (**Verantwortung und Würde**),
- die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbständig in einem Schaubild darstellen (**Verantwortung und Würde**),
- Begriffe definieren (**Verantwortung**).

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierungen und Hinweise

Verantwortung

Die Schülerinnen und Schüler

- definieren den Begriff ‚Verantwortung‘,
- analysieren, vor wem sie Verantwortung für ihr Handeln tragen und kategorisieren diese Instanzen.

- nämlich als Pflicht zu einem Handeln oder Pflicht zur Rechenschaft für etwas Getanes
- vor Instanzen außerhalb ihrer selbst (z. B. Mitmenschen, Institutionen, evtl. Gott)
- vor sich selbst (z. B. Gewissen)

Verantwortung und Würde	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären an Beispielen, an welchen Normen und Werten sich Verantwortung orientieren kann, • analysieren Konsequenzen gelungener und misslungener Verantwortungsübernahme, • unterscheiden heteronome und autonome Verantwortungsübernahme, • erklären die Freiheit als Grundbedingung für die autonome Übernahme von Verantwortung. 	<ul style="list-style-type: none"> – Referenzen, die mit bestimmten Rollen/Ämtern/Aufgaben einhergehen (z. B. <i>Vereinbarungen, Verträge, Gesetze, religiöse Gebote</i>) – persönliche Werte und Normen – <i>bei Erfüllung</i>: z. B. <i>Lob/Anerkennung, Stolz</i> – <i>bei Nichterfüllung</i>: z. B. <i>Haftung, Wiedergutmachung, Strafe, Tadel, Geringschätzung, „schlechtes Gewissen“</i> – Übernahme von an uns herangetragenen Verpflichtungen, um Strafe, Tadel, Geringschätzung etc. zu vermeiden (heteronom) – Übernahme ohne äußeren Anlass oder aber reflektiert aufgrund der bewussten Freiheit und Selbstbestimmung (Sinnggebung) (autonom) – <i>Provokation: Bin ich verantwortlich, wenn ich in einem Auftrag handelte?</i>
<p>Verantwortung und Würde</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren ihre Verantwortung für die eigene Würde und die anderer, • erklären die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung für ein würdegemäßes Leben. 	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. <i>in einem Schaubild nach Vorgabe des Schemas der Verantwortungsrelationen: Subjekt: ich; Objekt: Würde, Instanzen: Rechtsprechung, Vernunft/ Gewissen; Begründung/Wertebasis: Menschen-, bzw. Grundrechte als Ableitungen aus dem Wert der Würde</i> – <i>Würde ist in diesem Fall zugleich Objekt und Norm der Verantwortung</i> – <i>Freiheit als Voraussetzung (Selbsterkenntnis als freies Subjekt) und Ziel (in der Übernahme von Verantwortung realisiert sich Würde als Selbstbestimmung, sowohl meine, als auch die der anderen)</i> – <i>Provokation: Ist ein würdegemäßes Leben ohne die Übernahme von Verantwortung möglich?</i> – Ein Leben in Würde bedeutet, für die eigene Würde und die anderer Verantwortung zu übernehmen. Zu dieser Verantwortung verpflichte ich mich selbst. Darin zeigt sich, dass ich frei bin.

Verantwortung und Würde	Allgemeine Ethik Einführungsphase
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Möglichkeiten, diese Verantwortung für das Ideal der Würde im Alltag wahrzunehmen, • diskutieren, ob die Verantwortung für ein würdegemäßes Leben den Eigenwert anderer Lebensformen und der Natur mit einschließt. 	<p><i>z. B.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>im täglichen Umgang mit Mitmenschen, insbesondere mit Schwächeren/Unterlegenen</i> – <i>als Vorbild</i> – <i>im Umgang mit sich selbst</i> – <i>im Einsatz für</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Menschenrechtsorganisationen wie Amnesty International</i> ○ <i>zukünftige Generation bei Fridays for Future</i> – <i>Provokation: Ein Tier hat keine Würde, also bin ich für es auch nicht verantwortlich.</i>
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Besuch eines Mitarbeiters von Amnesty International im Unterricht 	
<p>Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – Höffe, Otfried: Lexikon der Ethik. München: C. H. Beck, 2008. – Bieri, Peter: Eine Art zu leben. Über die Vielfalt der menschlichen Würde. München: Hanser, 2013. 	

Anhang

- Erprobungsphase -

2020

Operatoren im Fach Allgemeine Ethik

Operatoren können den Anforderungsbereichen kaum eindeutig zugeordnet werden. Die vorgenommene Einordnung bezieht sich auf den schwerpunktmäßig angesteuerten Anforderungsbereich.

Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich I verlangen:		
Operator	Definition	Anwendungsbeispiel
(be-)nennen	Elemente ohne weitere Ausführungen angeben	Nennen Sie die drei „Pfeiler“ des Utilitarismus laut Bernward Gesang.
beschreiben	etwas mit eigenen Worten sachlich wiedergeben	Beschreiben Sie die wesentlichen Elemente der Karikatur.
zusammenfassen	wesentliche Aspekte von etwas in eigenen Worten strukturiert und komprimiert wiedergeben	Fassen Sie Epikurs Ausführungen zum falschen Denken zusammen.

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich II** verlangen:

Operator	Definition	Anwendungsbeispiel
analysieren	unter bestimmten Fragestellungen Elemente und Zusammenhänge systematisch erschließen und darstellen	Analysieren Sie das Menschenbild in Nietzsches Ausführungen zum „Übermenschen“.
anwenden	etwas Bekanntes auf etwas Neues beziehen	Wenden Sie den Utilitarismus auf dieses Beispiel an.
belegen	etwas in oder an etwas nachweisen	Belegen Sie die Diagnose Fromms an Beispielen aus dem Alltag.
darstellen	etwas in seinem Zusammenhang strukturiert und sachlich wiedergeben	Stellen Sie die utilitaristische Position Mills dar.
einordnen	etwas erklärend in einen bekannten Sinnzusammenhang einfügen	Ordnen Sie Kants Position in ihren philosophiegeschichtlichen Hintergrund ein.
erklären	etwas nachvollziehbar und verständlich machen	Erklären Sie Freuds Bedenken gegenüber der Kultur.
in einen Zusammenhang stellen	etwas erklärend in Beziehung zu etwas anderem setzen	Stellen Sie die Forderung nach Nachhaltigkeit in Zusammenhang mit Jonas' Verantwortungsethik.
problematisieren	durch gezieltes Hinterfragen das Bedenkenswerte im vorgeblich Selbstverständlichen herausarbeiten	Problematisieren Sie die Institution des Haustieres.
prüfen	etwas auf eine relevante Qualität hin untersuchen	Prüfen Sie die These Fromms vom Verfall der Liebe in der modernen Gesellschaft auf ihre argumentative Plausibilität.
vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Aspekten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausstellen	Vergleichen Sie die moralphilosophischen Modelle Mills und Kants.

Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich III verlangen:		
Operator	Definition	Anwendungsbeispiel
begründen	etwas durch Argumente stützen	Begründen Sie Ihre Position.
beurteilen	etwas unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden aufgrund expliziter Kriterien begründet bewerten	Beurteilen Sie den Ansatz Fromms.
entwickeln	Analyseergebnisse synthetisieren und darstellen	Entwickeln Sie ausgehend von Ihren Analyseergebnissen ein Konzept für einen verantwortlichen Umgang mit einem Schwangerschaftsabbruch.
erörtern	ein Beurteilungsproblem darstellen, Positionen und Argumente gegenüberstellend abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten	Erörtern Sie die Praxistauglichkeit des Kategorischen Imperativs.
herausarbeiten	etwas Neues oder Nicht-Explizites aus etwas Bekanntem herleiten	Arbeiten Sie aus Freuds Aussagen zum Unbehagen in der Kultur sein Menschenbild heraus.
interpretieren	auf der Grundlage einer Analyse im Ganzen oder aspektorientiert Sinnzusammenhänge herstellen und zu einer schlüssigen Deutung kommen	Interpretieren Sie die Darstellung des Sisyphos-Mythos bei Camus [im Hinblick auf sein Menschenbild].
Stellung nehmen	sich zu etwas begründet positionieren	Nehmen Sie Stellung zu der These Fromms, dass die Liebe eine Kunst sei.