



Lehrplan

Allgemeine Ethik

Gymnasium

Klassenstufe 9

- Erprobungsphase -

2018

Themen Klassenstufen 9

Themen Klassenstufe 9		Ethik
Sein		44 Stunden
Ich		4 Stunden
Motive menschlichen Handelns	Mensch sein	
Ich und die anderen		16 Stunden
Kulturelle Vielfalt	In Gemeinschaft leben	
Medien – andere Welten		
<i>Ich im Staat: Bürger sein</i>		
Gewalt und Gewaltverzicht		
Die Welt		24 Stunden
Wissenschaft und Technik	Kultur	
<i>Bedingungen menschlichen Handelns und Gestaltungsspielräume</i>		
Ethik des Natur- und Umweltschutzes	Natur	
<i>Religion und Gesellschaft</i>	Welt und Transzendenz	
Religionen der Welt		
Sollen		16 Stunden
Gewissen als Ort des moralischen Urteilens	Moralisches Handeln – Werte und Normen	
<i>Der praktische Syllogismus</i>		
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**),
- 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“

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>Kultur</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • definieren den Begriff ‚Kultur‘, • kategorisieren Kulturgegenstände. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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>). – Sammeln und Kategorisieren von Kulturgegenständen (physisch-geistig, lebenspraktisch, gesellschaftlich/institutionell, künstlerisch/ästhetisch, technisch-wissenschaftlich, moralisch/normativ, rituell/traditionell etc.) – Darstellen einer klassischen Kulturtheorie (z. B. von Platon, Aristoteles, Gehlen, Marx, Löwith, Cassirer, Arendt)

Kulturelle Vielfalt

inhaltsbezogene Kompetenzen

methodisch-didaktische Hinweise

Kulturelle Identität

Die Schülerinnen und Schüler

- bestimmen wesentliche Aspekte der eigenen kulturellen Identität.

- 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

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 „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. Thema „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
<p>Medien und ich Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen, in denen sie andere Welten aufsuchen und erläutern die Gründe für dieses Tun, • sammeln durch digitale Medien vermittelte Alternativwelten. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 Mobiliar? 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. Thema „Internet – Chancen und Gefahren“ (Lehrplan 7/8)

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

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

*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)*

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

Gewalt

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben ihre Erfahrungen mit Gewalt,
- definieren den Begriff ‚Gewalt‘,
- charakterisieren verschiedene Formen von Gewalt,
- analysieren die Ursachen für Gewalt,

- Sammeln anonymer Erfahrungsberichte in einem „Kummerkasten“
- z. B. Ausübung von Macht (genus proximum) gegen den Willen des anderen (differentia specifica)
- z. B. physische, psychische, strukturelle, verbale Gewalt anhand von geeigneten Bildern, Text- oder Filmausschnitten
- Ursachen der Gewalt z. B. mit Hilfe von Aggressionstheorien analysieren

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)

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**).

inhaltsbezogene Kompetenzen

methodisch-didaktische Hinweise

Individuelle Bedingungen

Die Schülerinnen und Schüler

- nennen und kategorisieren mögliche individuelle menschliche Stärken und Schwächen,
- erläutern die Bedeutung individueller Bindungen zu anderen Menschen

- Kategorisierungsmöglichkeiten: intellektuelle, psychische, körperliche, charakterliche Stärken und Schwächen
- z. B. in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule, am Arbeitsplatz, im Verein

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. ⇒ 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?

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)

