



LEHRPLAN ETHIK

Für die Sekundarstufe I

Zugehörigkeit

Gefühle

Konsum

Gewissen

Ethik

Gerechtigkeit

Natur

Tiere

Argumente

Mitgefühl


Verantwortung

Medien

Glück

Sinn

Würde



Der vorliegende Lehrplan gilt mit Beginn des Schuljahres 2021/2022 für den Unterricht in der Orientierungsstufe der allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz; ab dem Schuljahr 2022/2023 findet der Unterricht nach diesem Lehrplan beginnend mit Klassenstufe 7 jährlich jahrgangsweise aufwachsend statt. Für den zieldifferenten Unterricht bildet der Lehrplan die Rahmenvorgabe nach Veröffentlichung einer ergänzenden Richtlinie.

VORWORT

Das Unterrichtsfach Ethik trägt in besonderer Weise zum Bildungsauftrag der Schule bei, indem es den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, sich bewusst mit Fragen der Lebensgestaltung, des Zusammenlebens in Gemeinschaften und der Notwendigkeit von Handlungsentscheidungen auseinanderzusetzen. Schülerinnen und Schüler lernen im Ethikunterricht, anstehende Fragen zu reflektieren sowie zunehmend eigenständige Antworten und praktikable Wege zur Problembewältigung zu finden. Der Ethikunterricht zielt auf die Entwicklung einer ethischen Orientierungskompetenz.

In den letzten Jahren hat sich in vielen Lebens- und Wissensbereichen ein tiefgreifender Wandel vollzogen. Um den neuen pädagogischen Herausforderungen gerecht zu werden, hat das Ministerium für Bildung eine fachdidaktische Kommission beauftragt, das Profil des Ethikunterrichts durch Entwicklung eines neuen Lehrplans unter Einbeziehung aktueller fachdidaktischer Entwicklungen entsprechend zu schärfen.

Hervorzuheben ist in diesem Lehrplan die fachliche Orientierung des Ethikunterrichts an der Philosophie als Bezugswissenschaft. Damit begründet der Ethikunterricht wie alle anderen ordentlichen Unterrichtsfächer einen fachlich-inhaltlichen Anspruch und fokussiert nicht auf pädagogische Aufgaben und Werteerziehung. Der Ethikunterricht findet statt als Wertediskurs, zielt auf reflektiertes und verantwortetes Handeln und unterstützt damit das Verständnis und die Entwicklung demokratischer Werte. Er zielt auf Diskussionsfähigkeit, auch in Fragen religiösen Lebens und Denkens. Entsprechend thematisiert er auch religiöse und religionsbezogene Erfahrungen.



Mit einem Konzept über den spezifischen Beitrag des Ethikunterrichts zur Bildung in der digitalen Welt unterstützt der Lehrplan die Reflexion der Auswirkungen der digitalen Transformation auf unser Denken und Handeln.

Mein herzlicher Dank gilt den Mitgliedern der fachdidaktischen Kommission für ihre engagierte Arbeit.

Den Ethiklehrerinnen und Ethik Lehrern wünsche ich, dass es Ihnen gelingt, mit Hilfe dieses Lehrplans die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu einem selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Leben zu begleiten und dabei selbst Freude und persönliche Bereicherung in Ihrer Tätigkeit zu erfahren.

A handwritten signature in black ink that reads "Stefanie Hubig".

Dr. Stefanie Hubig

Ministerin für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz

INHALTSVERZEICHNIS

1. Beitrag des Faches zu Bildung und Erziehung	6
2. Kompetenzorientierung	8
2.1 Kompetenzbegriff	8
2.2 Ethische Orientierungskompetenz	8
2.3 Kompetenzmodell	9
2.4 Kompetenzstufen	13
3. Didaktisch-methodische Konzeption	19
3.1 Grundlegende Prinzipien des Ethikunterrichts	19
3.1.1 Bezugsdisziplin Philosophie	19
3.1.2 Problemorientierung	19
3.1.3 Wertediskurs	20
3.2 Überblick – Strukturelemente des Lehrplans	22
4. Kontexte des Ethikunterrichts	24
4.1 Religion und Ethik	24
4.2 Bildung in der digitalen Welt	25
4.3 Querschnittsthemen	26
4.4 Interdisziplinarität	27
5. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	27
6. Handhabung des Lehrplans	28

7. Themenfelder	32
7.1 Fragen nach der Wirklichkeit I	32
5/6: Wahrnehmung, Wahrheit, Lüge	32
7/8: Denken, Erfahrung, Wissen	34
9/10: Sprache, Wissenschaft, Wirklichkeit	36
7.2 Fragen nach der Wirklichkeit II	38
5/6: Medien, soziale Vernetzung	38
7/8: Medien, Darstellungen, Selbstdarstellungen	40
9/10: Medien, Kommunikation, Öffentlichkeit	42
7.3 Fragen nach dem guten Handeln I	44
5/6: Entscheiden, Handeln	44
7/8: Motive, Pflicht, Konsequenzen	46
9/10: Gewissen, Verantwortung, Freiheit	48
7.4 Fragen nach dem guten Handeln II	50
5/6: Konflikte, Streit, Schlichtung	50
7/8: Aggression, Gewalt, Konfliktlösung	52
9/10: Krieg, Frieden	54
7.5 Fragen nach dem guten Handeln III	56
5/6: Regeln, Zusammenleben	56
7/8: Gerechtes Handeln, Werte, Normen	58
9/10: Recht, Gerechtigkeit, Moral	60
7.6 Fragen nach dem Sinn I	62
5/6: Erzählungen, Mythen, Religion	62
7/8: Symbole, Rituale, Transzendenz	64
9/10: Weltbilder, Religionen, Kulturen	66
7.7 Fragen nach dem Sinn II	68
5/6: Heimat, Fremde	68
7/8: Sinn, Freizeit, Abhängigkeit	70
9/10: Leben, Sinn, Arbeit	72
7.8 Fragen nach dem Menschen I	74
5/6: Selbst, Gefühle, Eigenes	74
7/8: Selbst, Gruppe, Erwachsenwerden	76
9/10: Selbst, Identität, Geschlecht	78
7.9 Fragen nach dem Menschen II	80
5/6: Mensch, Tier, Umwelt	80
7/8: Umwelt, Konsum, Lebensstil	82
9/10: Natur, Kultur, Technik	84

1. BEITRAG DES FACHES ZU BILDUNG UND ERZIEHUNG

Ethik als ordentliches Lehrfach

Der Ethikunterricht richtet sich gemäß § 35 der Landesverfassung an Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Dem dort verankerten Ziel, Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des Sittengesetzes zu erteilen, kommt der Ethikunterricht in zeit- und schülerinnen- und schülergemäßer Form nach.

Selbstbestimmung und Verantwortung

Das Fach Ethik trägt in besonderer Weise zum Bildungsauftrag der Schule bei, indem es die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu einem selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Leben aktiv begleitet und dabei die Bedingungen, Möglichkeiten und Inhalte eines solchen Weges selbst zum Gegenstand von Unterricht macht.

Kompetenzorientierung

Zentrales Anliegen des Faches ist es, ethische Orientierungskompetenz in einer sich technologisch und sozial rasch verändernden Welt zu vermitteln.

Werte

Die Wertegrundlage findet der Ethikunterricht in der gegenseitigen Anerkennung des anderen als vernunftbegabtem Wesen und in der verfassungsmäßig verankerten Werteordnung des Grundgesetzes.

Lebensgestaltung und Identitätsentwicklung

Kinder und Heranwachsende werden heute auf vielfältige Weise mit Fragen der Lebensgestaltung und der Notwendigkeit von Handlungsentscheidungen konfrontiert.

Für eine gelingende individuelle und gesellschaftliche Zukunft ist es entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich bewusst damit auseinander zu setzen, die anstehenden Fragen zu reflektieren sowie zunehmend eigenständige Antworten und praktikable Wege zur Problembewältigung zu finden.

Systematisches Fragen

Die Systematisierung des Fragens und Hinterfragens im Ethikunterricht greift die menschliche Neugier auf, trägt aber auch zur Einübung analytischer und kritischer Verstehensprozesse bei individuellen, sozialen und politischen Vorgängen bei.

Rationalität und Argumentation

Durch systematisches Fragen fördert Ethikunterricht die argumentativ-diskursive Reflexion im Sinne einer ethischen Orientierung, die ihre Begründung nicht aus dem Wahrheitsanspruch einer bestimmten Weltanschauung bezieht, sondern jeglichen Wahrheitsanspruch mit anderen Wahrheitsansprüchen konfrontiert.

Philosophie als primäre Bezugsdisziplin

Die Geschichte der Philosophie stellt eine breite Tradition von Inhalten und Methoden zur Verfügung, die als Basis für einen aktuellen und fachlich fundierten Ethikunterricht dienen können. Wichtige Impulse erwachsen auch aus der Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften.

2. KOMPETENZORIENTIERUNG

2.1 Kompetenzbegriff

Bildungssysteme orientieren sich heute an dem, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernzeit wissen und können müssen, das heißt im Wesentlichen am Aufbau von Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff ist allerdings vieldeutig. Er steht vor allem für eine Ausrichtung hin zur sinnvollen Anwendung von Gelerntem in komplexen Situationen, für die Fähigkeit zur Problemlösung im weitesten Sinne.

Die Ausrichtung an Kompetenzen ist elementarer Bestandteil des Ethikunterrichts, sofern diese auf die Förderung von Autonomie, Lebensweltorientierung und Problemlösefähigkeit zielt sowie der Komplexität realer Situationen Rechnung trägt.

2.2 Ethische Orientierungskompetenz

Ziel des Ethikunterrichts ist die Ausbildung einer ethischen Orientierungskompetenz in einer sich technologisch und sozial rasch verändernden Welt. So prägt beispielsweise die Digitalisierung als technologische Modernisierung die Lebensverhältnisse von Menschen inzwischen ebenso grundlegend wie dies durch die pluralen Lebenswelten unserer Gesellschaft erfolgt.

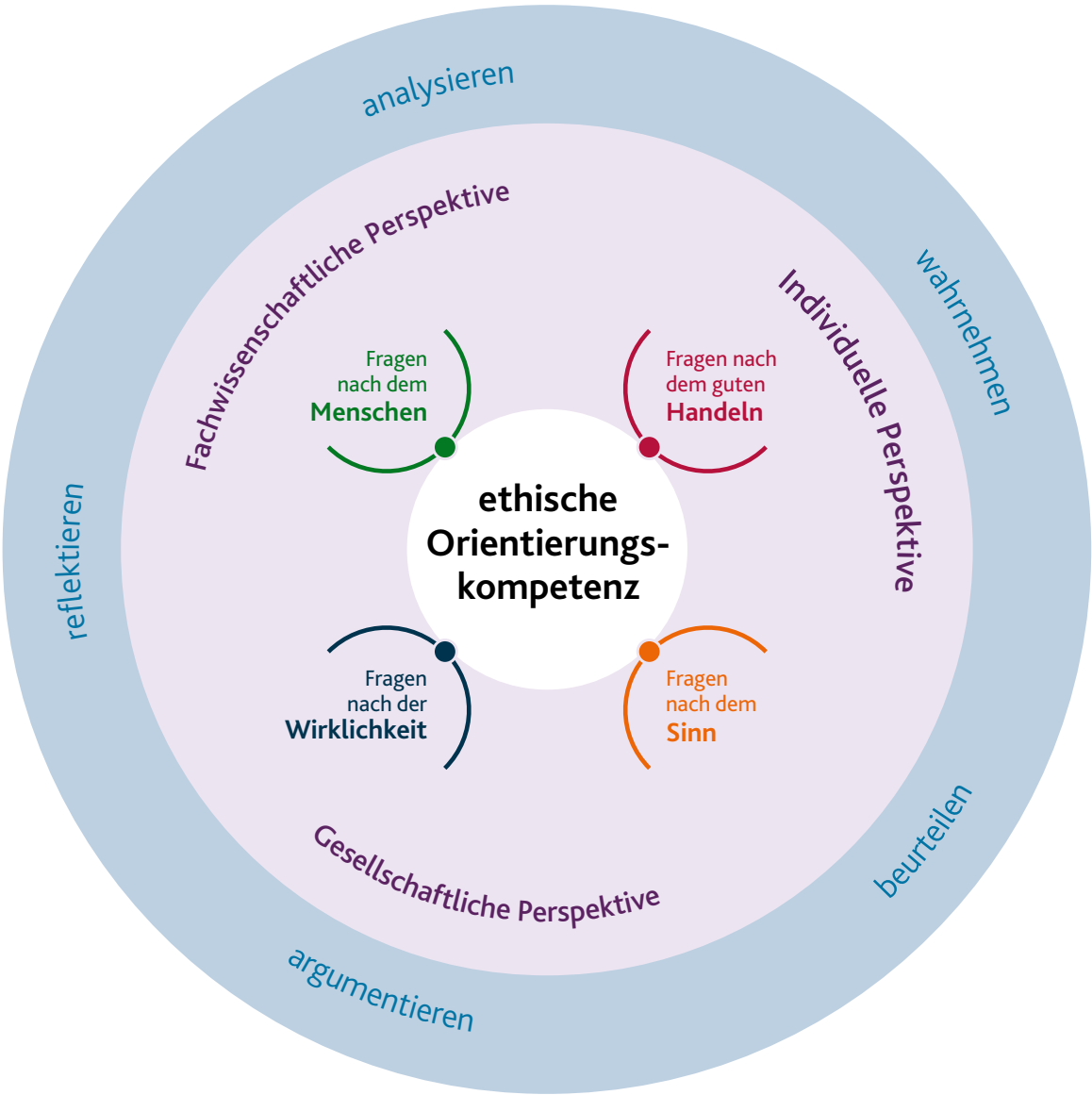
Ethische Orientierungskompetenz manifestiert sich darin, bei moralischen Fragen und Entscheidungen in variierenden Lebenskontexten eigenständige Antworten und praktikable Wege finden zu können. Die Einzelnen werden befähigt, sich orientieren zu können. Diese Orientierungsfähigkeit gründet auf philosophisch-ethischem Fachwissen und fachspezifischen Kompetenzen sowie auf der Fähigkeit, sich Fachinhalte anderer Fachdisziplinen unter philosophisch-ethischer Perspektive erschließen zu können.

Philosophisch-ethisches Fachwissen umfasst die Kenntnis philosophischer Methoden und die Kenntnis philosophisch-ethischer Diskurse. Die fachspezifischen Kompetenzen – vorwiegend philosophische Methoden – werden im unterrichtlichen Wertediskurs eingeübt und tragen so zu einem besseren Verstehen ethischer Fragestellungen bei.

Ethische Orientierungskompetenz ist das Ergebnis eines längerfristigen dialogischen Prozesses und erweist sich im Leben. Sie ist das Ziel des Ethikunterrichts in seiner Gesamtheit, zielt selbst auf reflektiertes und verantwortetes Handeln und unterstützt damit die Entwicklung demokratischer Werte.

2.3 Kompetenzmodell

Abb. 1: Kompetenzmodell



„Ziel des Ethikunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung ethisch relevanter Fragen und Problembereiche, zur selbstständigen ethischen Urteilsbildung sowie zum ethisch reflektierten Handeln zu befähigen“ (EPA Ethik 2006, S.5). Diese Zielsetzung der einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für den Ethikunterricht wird im Ethikunterricht der Sekundarstufe I aufgenommen und im Konzept der ethischen Orientierungskompetenz konkretisiert.

Das dementsprechende und diesem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzmodell besteht aus drei Strukturelementen, die gemeinsam auf die ethische Orientierungskompetenz zielen: Leitfragen, Perspektiven und Basiskompetenzen.

Leitfragen

Die Leitfragen spiegeln die inhaltliche Grundstruktur des Lehrplans wider. Sie markieren – orientiert an den vier klassischen Fragen Immanuel Kants – eine didaktische Auswahl von philosophisch-ethischen Inhalten und Problemfragen, die für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bedeutsam sind. Hierbei wird eine Vielzahl von philosophischen Teildisziplinen berücksichtigt.

Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit den Leitfragen erfolgt aus drei Perspektiven:

Individuelle Perspektive

Ausgangspunkt für jegliche Form von Nachdenken über das In-der-Welt-sein ist das erkennende Subjekt. Dieses macht sich Bilder von sich und der Welt, die dann Voraussetzung für Denkprozesse und Handlungen des Subjekts sind.

Gesellschaftliche Perspektive

Subjekte sind immer schon sozial geprägt. Sozialität ist eine Grundbedingung menschlichen Lebens, ohne die die individuelle Perspektive nicht auskommt, und die weitere Fragen aufwirft. Individuelle Haltungen und Handlungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen sich dabei wechselseitig.

Fachwissenschaftliche Perspektive

Wir denken als Subjekte in Gemeinschaften nach. Die Methoden, Ideen und Diskussionen früherer und aktueller Denkerinnen und Denker sind in den Texten der philosophischen Tradition zugänglich. Der Ethikunterricht bezieht sich auf diese Diskurse, um auch Problembeschreibungen und Antworten aus der Fachwissenschaft einzubeziehen und so eine Vertiefung des Reflexionsprozesses zu ermöglichen.

Basiskompetenzen

Die fachspezifischen Kompetenzen des Ethikunterrichts werden in fünf Kompetenzbereiche ausdifferenziert. Diese bilden die Basiskompetenzen. Sie orientieren sich an der Struktur eines idealtypischen philosophischen Erkenntnisprozesses: Wahrnehmen, Analysieren, Reflektieren, Argumentieren und Beurteilen. Dieser ermöglicht ein besseres Verstehen eigener und anderer Ideen und Positionen und bereitet rationales und verantwortungsbewusstes Handeln vor. Die Basiskompetenzen werden in der Auseinandersetzung mit den Leitfragen erworben.

Wahrnehmen

Wenn im philosophischen Zusammenhang von „Wahrnehmen“ als Kompetenz die Rede ist, bedeutet es die Fähigkeit, philosophisch-ethische Aspekte und Dimensionen der eigenen Lebenswelt zu identifizieren. Voraussetzungen hierfür sind nicht nur das Kennen und Erkennen von traditionellen

und neuen philosophisch-ethischen Problemen und Fragen, die durch lebensweltliche Phänomene aufgeworfen werden, sondern auch ein adäquates Erfassen und Beschreiben der Phänomene selbst.

Wahrnehmen geschieht dabei im Rahmen subjektiver Voraussetzungen, die die sinnliche und intellektuelle Betrachtung eines Phänomens vorprägen und somit bei verschiedenen Menschen zu unterschiedlichen Perspektiven auf Gegenstände der Wahrnehmung und des Denkens führen. Zu einer vollständig ausgebildeten philosophischen Wahrnehmungskompetenz gehören daher neben der Fähigkeit, eigene Wahrnehmungen und Ideen erfassen und beschreiben zu können, die Identifikation weiterer Perspektiven, das Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Fähigkeit zur probeweisen Perspektivübernahme, um auf diese Weise andere Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer verstehen zu lernen und zunehmend ein Bewusstsein für einen verantwortungsvollen Umgang miteinander zu gewinnen.

Entsprechend werden im Kompetenzraster „Wahrnehmen“ drei Gegenstandsbereiche unterschieden: eigene Wahrnehmungen und Ideen (1.), Wahrnehmungen und Ideen anderer (2.) und Problemformulierungen und Ideen der Philosophie (3.).

Analysieren

Der Kompetenzbereich „Analysieren“ ist im Kontext des Ethikunterrichts auf philosophisch-ethische Denkinhalte bezogen, die in unterschiedlichen Medien (mündlich übermittelte Aussagen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Texte, Bilder, Filme, Games usw.) vorliegen können. Beim Analysieren werden Einzelheiten und Strukturen fokussiert, relevante Begriffe und Aussagen herausgearbeitet und zueinander in Beziehung gesetzt, um ein besseres Verstehen von Theorien und Positionen zu erreichen. Eine Voraussetzung dafür ist der stetige Aufbau eines geeigneten Wortschatzes (z. B. im

Bereich der Textanalyse die sogenannten performativen Verben) sowie ein zunehmend bewusster Umgang mit Sprache.

Im Kompetenzstufenmodell werden die Analyse von einzelnen Begriffen, die für das Nachdenken über ein philosophisch-ethisches Problem relevant sind (1.), von der Analyse von Texten und Medien, in denen philosophische Begriffe und Ideen in einen argumentativen Zusammenhang gebracht werden (2.), unterschieden.

Reflektieren

Im Kompetenzbereich „Reflektieren“ geht es um das Nachdenken über subjektive und objektive Geltungsbedingungen der analysierten Denkinhalte. Mittel der Reflexion sind hier vorwiegend der Vergleich verschiedener Positionen und die Auswertung ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie das Explizieren von Vorannahmen, Konsequenzen und Implikationen der analysierten Positionen und Argumente. Manche abstrakteren Denkinhalte gilt es zu konkretisieren, um sie besser verständlich und einer praxisbezogenen Überprüfung leichter zugänglich zu machen. Einige sehr konkrete Aussagen und Ideen bedürfen dagegen einer Abstraktion, um die Allgemeingültigkeit zugrundeliegender Prinzipien bewerten zu können. Auch die Bezugnahme auf angrenzende philosophisch-ethische Probleme und Fragen sowie die Anwendung auf Alltag und Alltagswissen sind wichtige Teile philosophisch-ethischen Reflektierens.

Im Kompetenzraster werden dabei das Nachdenken über die theoretischen Geltungsbedingungen und Kontexte von Denkinhalten (1.) vom Nachdenken über den Praxisbezug der reflektierten Ideen und Theorien (2.) unterschieden.

Argumentieren¹

Im Kompetenzbereich „Argumentieren“ kommen Begründungen und Argumentationen in den Blick: Argumente (Verknüpfung von Aussagen, in welcher die einen Aussagen [Prämissen] eine andere Aussage [Konklusion] begründen) werden auf ihre Gültigkeit (korrekte Form eines Arguments) und Schlüssigkeit (Bewertung der Wahrheit von Prämissen und Konklusion) sowie komplexere begründete Positionen auf ihre Konsistenz (Widerspruchsfreiheit) und Kohärenz (Vollständigkeit der Argumentation) hin untersucht.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten und reflektierten Umgang mit dem Angeben und Einfordern von Gründen anzuleiten. Erforderlich hierfür ist vor allem ein wachsendes Bewusstsein für die Grundlagen guter Argumentation. Hilfreich für die Schulung eines solchen Bewusstseins können die Kenntnis verschiedener korrekter Schlussformen (z. B. modus ponens, modus tollens) sowie von weiteren geeigneten Argumentationsverfahren (z. B. Toulmin-Schema) sein. Auch ein zunehmender Überblick über Fehlschlüsse und kognitive Verzerrungen kann zum Ausbau der Argumentationskompetenz beitragen.

In diesem Sinn sind auch die im Kompetenzraster „Argumentieren“ in Klammern angegebenen Konkretionen als Beispiele und Vorschläge zu verstehen, die mit Blick auf die Erfordernisse der Lerngruppe

grundsätzlich ergänzt oder reduziert, auf andere Kompetenzstufen verteilt werden oder einen anderen didaktisch verantworteten Umgang erfahren können.

Neben der Analyse von Argumenten geht es in diesem Kompetenzbereich um die Einübung einfacher Argumentationsstrategien, um selbst gute Argumente erstellen zu können. Das Kompetenzraster differenziert entsprechend zwischen der Einordnung vorgegebener Argumente (1.) und dem Erstellen eigener Argumentationen (2.).

Beurteilen

Während beim Argumentieren einzelne Begründungen und deren Qualität überprüft und diskutiert werden, geht es beim Beurteilen darum, ganze Positionen zu bewerten und zu einem eigenen begründeten Urteil zu kommen, indem Gründe gegeneinander abgewogen, Konklusionen schlüssiger Argumente zueinander in Bezug gesetzt oder eine Menge von Aussagen auf ihre Konsistenz und Kohärenz hin überprüft werden.

Bei diesem Schritt kommen nochmals die Inhalte aller Prozesse, die in den anderen Kompetenzbereichen beschrieben werden, in den Blick und werden zu einem Urteil zusammengeführt, das als mögliche Grundlage für reflektierte Handlungsentscheidungen dienen kann.

¹ Die Terminologie ist in der argumentationstheoretischen Literatur nicht einheitlich. Sofern die Fachschaft einer Schule sich einig ist, kann auch eine andere der üblichen argumentationstheoretischen Terminologien verwendet werden.

2.4 Kompetenzstufen

Kompetenzen werden in Progression erworben und ausgebaut. Als Grundlage für die Einschätzung und Planung des erfolgten Kompetenzzuwachses können Kompetenzraster dienen, die konkret ausformulierte Kompetenzstufen ausweisen.

Beispielhaft werden im Folgenden je Doppeljahrgang drei Kompetenzstufen definiert. Die beiden höchsten Kompetenzstufen eines Doppeljahrgangs sind jeweils mit den ersten beiden Kompetenzstufen des folgenden Doppeljahrgangs identisch. So ergeben sich insgesamt fünf Kompetenzstufen für die Sekundarstufe I.

Kriterien der Stufungen

Vorrangige Kriterien für die Stufungen sind die wachsende Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die zunehmende Komplexität der Denkgegenstände und ihrer philosophischen Reflexion durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Kriterien kommen in den Kompetenzrastern häufig mit Hilfe folgender Formulierungen zum Ausdruck:

- mit Hilfe: z. B. konkrete, kleinteilige Arbeitsaufträge; Verwendung vorgegebener Begriffe; Vorgabe von Antwortformaten
- selbstständig: z. B. ohne größere Hilfestellungen; offene Aufgabenformate
- differenziert: z. B. relevante Details identifizieren, unterscheiden und reflektieren; unterschiedliche Positionen berücksichtigen

Die Darstellung muss jeweils mit Hilfe adäquater Begriffe und im Rahmen geeigneter Darstellungsformen (z. B. Thesen, Essay, Erzählung, Begriffsnetz)

geschehen, um eine angemessene philosophisch-ethische Reflexion zu ermöglichen. Hier kann eine Progression in der Detailliertheit und Komplexität der Darstellung stattfinden, was die fortlaufende Erarbeitung eines geeigneten Wortschatzes und anderer Ausdrucksformen einschließt.

Möglicher Einsatz im Unterricht

Die Kompetenzraster sind primär als Maßstab für die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler gedacht. Die Formulierungen der Kompetenzstufen sind daher konsequent aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler formuliert. Sie sollen anhand konkreter und nachvollziehbarer Kriterien ihre bereits erworbenen Kompetenzen einschätzen können und erkennen, wo sie noch Entwicklungsmöglichkeiten für sich sehen.

Die Kompetenzraster können darüber hinaus als Evaluationsinstrument der Lehrenden für ihren eigenen Unterricht dienen: Auf ihrer Basis lassen sich Kompetenzziele für Unterrichtsreihen und Unterrichtsstunden festlegen sowie die konkrete Unterrichtsgestaltung planen und reflektieren.

Für den Einsatz im Unterricht (z. B. in Reflexionsgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern) müssen die Kompetenzraster möglicherweise an die spezifischen Bedürfnisse der Schulart oder der Lerngruppe sprachlich und inhaltlich angepasst werden. Auch sind Konkretisierungen der einzelnen Kompetenzstufen anhand ausgewählter Themenfelder empfehlenswert, um den Schülerinnen und Schülern die Selbstreflexion zu erleichtern.

Beratungen über Anpassungen der Kompetenzraster können Ausgangspunkt für ein fachdidaktisches Gespräch innerhalb der Fachkonferenzen sein.

Kompetenzraster Klasse 5 – 10 | WAHRNEHMEN

5/6	7/8	9/10	1. Eigene Wahrnehmungen und Ideen	2. Wahrnehmungen und Ideen anderer	3. Problemformulierungen und Ideen der Philosophie
1			Ich kann mit Hilfe meine Wahrnehmungen und Ideen beschreiben.	Ich kann mit Hilfe die Wahrnehmungen und Ideen anderer wiedergeben.	Ich kann mit Hilfe einfache Beispiele für philosophisch-ethische Probleme und Fragen nennen.
2	1		Ich kann selbstständig meine Wahrnehmungen und Ideen beschreiben.	Ich kann die Wahrnehmungen und Ideen anderer wiedergeben und mit Hilfe mögliche Gründe für sie angeben.	Ich kann mit Hilfe einfache philosophisch-ethische Probleme nennen sowie mit Hilfe in vorgegebenen Situationen und Medien entdecken und beschreiben.
3	2	1	Ich kann selbstständig meine Wahrnehmungen und Ideen beschreiben und erläutern. Ich kann hierzu vorgegebene Fachbegriffe verwenden.	Ich kann die Wahrnehmungen und Ideen anderer in eigenen Worten wiedergeben und teilweise Gründe für sie angeben.	Ich kann einfache philosophisch-ethische Probleme nennen sowie in vorgegebenen Situationen und Medien entdecken und erläutern.
	3	2	Ich kann selbstständig meine Wahrnehmungen und Ideen beschreiben und erläutern. Ich kann hierzu passende Fachbegriffe verwenden und meine Erläuterungen auf unterschiedliche Zuhörerinnen und Zuhörer abstimmen.	Ich kann die Wahrnehmungen und Ideen anderer in eigenen Worten wiedergeben und Gründe für sie angeben.	Ich kann mit Hilfe komplexere philosophisch-ethische Probleme in vorgegebenen Situationen und Medien identifizieren und erläutern.
		3	Ich kann selbstständig meine Wahrnehmungen und Ideen differenziert beschreiben und erläutern. Ich kann hierzu selbstständig passende Fachbegriffe verwenden und meine Erläuterungen auf unterschiedliche Zuhörerinnen und Zuhörer abstimmen.	Ich kann die Wahrnehmungen und Ideen anderer in eigenen Worten wiedergeben und differenziert Gründe für sie angeben.	Ich kann selbstständig komplexere philosophisch-ethische Probleme in vorgegebenen Situationen und Medien identifizieren und erläutern.

Wenn im philosophischen Zusammenhang von „Wahrnehmen“ als Kompetenz die Rede ist, bedeutet es die Fähigkeit, philosophisch-ethische Aspekte und Dimensionen der eigenen Lebenswelt zu identifizieren. Voraussetzungen hierfür sind nicht nur das Kennen und Erkennen von traditionellen und neuen philosophisch-ethischen Problemen und Fragen, die durch lebensweltliche Phänomene aufgeworfen werden, sondern auch ein adäquates Erfassen und Beschreiben der Phänomene selbst.

Wahrnehmen geschieht dabei im Rahmen subjektiver Voraussetzungen, die die sinnliche und intellektuelle Betrachtung eines Phänomens vorprägen und somit bei verschiedenen Menschen zu unterschiedlichen Perspektiven auf Gegenstände der Wahrnehmung und des Denkens führen. Zu einer vollständig ausgebildeten philosophischen Wahrnehmungskompetenz gehören daher neben der Fähigkeit, eigene Wahrnehmungen und Ideen erfassen und beschreiben zu können, die Identifikation weiterer Perspektiven, das Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Fähigkeit zur probeweisen Perspektivübernahme, um auf diese Weise andere Diskursteilnehmer und Diskursteilnehmerinnen verstehen zu lernen und zunehmend ein Bewusstsein für einen verantwortungsvollen Umgang miteinander zu gewinnen.

Entsprechend werden im Kompetenzraster „Wahrnehmen“ drei Gegenstandsbereiche unterschieden: eigene Wahrnehmungen und Ideen (1.), Wahrnehmungen und Ideen anderer (2.) und Problemformulierungen und Ideen der Philosophie (3.).

Kompetenzraster Klasse 5 – 10 | ANALYSIEREN

5/6	7/8	9/10	1. Begriffe	2. Texte und andere Medien (Bilder, Filme, Videos)
1			Ich kann mit Hilfe Begriffe nennen, die für das behandelte philosophisch-ethische Problem/Thema wichtig sind.	Ich kann mit Hilfe wichtige Aussagen und Begriffe in Texten und anderen Medien finden und wiedergeben.
2	1		Ich kann Begriffe, die für das behandelte philosophisch-ethische Problem/Thema wichtig sind, nennen und in eigenen Worten erklären. Ich kann mit Hilfe erklären, was vorgegebene Philosophinnen und Philosophen unter diesen Begriffen verstehen.	Ich kann selbstständig wichtige Aussagen und Begriffe in Texten und anderen Medien finden und diese teilweise in eigenen Worten wiedergeben.
3	2	1	Ich kann Begriffe, die für das behandelte philosophisch-ethische Problem/Thema wichtig sind, nennen und in eigenen Worten erklären sowie Gründe für meine Auffassung angeben. Ich kann erklären, was die vorgegebenen Philosophinnen und Philosophen unter diesen Begriffen verstehen, und mich bei meinen Begründungen darauf beziehen.	Ich kann selbstständig wichtige Aussagen und Begriffe aus Texten und anderen Medien zusammenfassen und in eigenen Worten wiedergeben. Ich kann hierzu mit Hilfe einzelne vorgegebene Fachbegriffe für die Analyse von Argumentationen verwenden.
	3	2	Ich kann Begriffe, die für das behandelte philosophisch-ethische Problem/Thema wichtig sind, nennen und in eigenen Worten erklären sowie Gründe für meine Auffassung angeben. Ich kann erklären, was die vorgegebenen Philosophinnen und Philosophen unter diesen Begriffen verstehen und deren Auffassung mit meiner vergleichen.	Ich kann selbstständig die wichtigsten Aussagen und Begriffe aus Texten und anderen Medien zusammenfassen und in eigenen Worten wiedergeben. Ich kann hierzu mit Hilfe vorgegebene Fachbegriffe für die Analyse von Argumentationen verwenden.
		3	Ich kann Begriffe, die für das behandelte philosophisch-ethische Problem/Thema wichtig sind, nennen und in eigenen Worten erklären sowie differenziert Gründe für meine Auffassung angeben. Ich kann erklären, was die vorgegebenen Philosophinnen und Philosophen unter diesen Begriffen verstehen und deren Auffassung mit meiner vergleichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erläutern.	Ich kann selbstständig die wichtigsten Aussagen und Begriffe aus Texten und anderen Medien zusammenfassen und in eigenen Worten wiedergeben. Ich kann hierzu vorgegebene Fachbegriffe für die Analyse von Argumentationen verwenden.

Der Kompetenzbereich „Analysieren“ ist im Kontext des Ethikunterrichts auf philosophisch-ethische Denkinhalte bezogen, die in unterschiedlichen Medien (mündlich übermittelte Aussagen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Texte, Bilder, Filme, Games usw.) vorliegen können. Beim Analysieren werden Einzelheiten und Strukturen fokussiert, relevante Begriffe und Aussagen herausgearbeitet und zueinander in Beziehung gesetzt. Eine Voraussetzung dafür ist der stetige Aufbau eines geeigneten Wortschatzes (z.B. im Bereich der Textanalyse die sogenannten performativen Verben) sowie ein zunehmend bewusster Umgang mit Sprache.

Im Kompetenzraster werden die Analyse von einzelnen Begriffen, die für das Nachdenken über ein philosophisch-ethisches Problem relevant sind (1.) von der Analyse von Texten und Medien, in denen philosophische Begriffe und Ideen in einen argumentativen Zusammenhang gebracht werden (2.), unterschieden.

Kompetenzraster Klasse 5 – 10 | REFLEKTIEREN

5/6	7/8	9/10	1. Geltungsbedingungen und Kontexte	2. Bezug von Praxis und Theorie
1			Ich kann mit Hilfe verschiedene Wahrnehmungen und Ideen aufeinander beziehen.	Ich kann mit Hilfe Bezüge philosophisch-ethischer Fragen zu Alltagssituationen nennen.
2	1		Ich kann mit Hilfe verschiedene Wahrnehmungen und Ideen aufeinander beziehen und einige ihrer Voraussetzungen und Konsequenzen nennen.	Ich kann Bezüge philosophisch-ethischer Fragen zu Alltagssituationen nennen und diese Bezüge teilweise erläutern.
3	2	1	Ich kann selbstständig verschiedene Wahrnehmungen und Ideen vergleichen und mögliche Voraussetzungen und Konsequenzen nennen und erläutern. Ich kann mit Hilfe Bezüge zu angrenzenden philosophisch-ethischen Fragen nennen und diese Bezüge erläutern.	Ich kann Bezüge philosophisch-ethischer Fragen zu Alltagssituationen nennen und diese Bezüge teilweise erläutern.
	3	2	Ich kann selbstständig verschiedene Wahrnehmungen und Ideen vergleichen und mögliche Voraussetzungen und Konsequenzen nennen, erläutern und auswerten. Ich kann mit Hilfe Bezüge zu angrenzenden philosophisch-ethischen Fragen und Theorien nennen und diese Bezüge erläutern.	Ich kann Bezüge philosophisch-ethischer Fragen und Theorien zu Alltagssituationen nennen und diese Bezüge erläutern und auswerten.
		3	Ich kann selbstständig verschiedene Wahrnehmungen und Ideen vergleichen und mögliche Voraussetzungen und Konsequenzen nennen, erläutern und differenziert auswerten. Ich kann selbstständig Bezüge zu angrenzenden philosophisch-ethischen Fragen und Theorien nennen und diese Bezüge erläutern.	Ich kann Bezüge philosophisch-ethischer Fragen und Theorien zu Alltagssituationen nennen und diese Bezüge erläutern und differenziert auswerten.

Im Kompetenzbereich „Reflektieren“ geht es um das Nachdenken über subjektive und objektive Geltungsbedingungen der analysierten Denkinhalte. Mittel der Reflexion sind hier vorwiegend der Vergleich verschiedener Positionen und die Auswertung ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie das Explizieren von Vorannahmen, Konsequenzen und Implikationen der analysierten Positionen und Argumente. Manche abstrakteren Denkinhalte gilt es zu konkretisieren, um sie besser verständlich und einer praxisbezogenen Überprüfung leichter zugänglich zu machen. Einige sehr konkrete Aussagen und Ideen bedürfen dagegen einer Abstraktion, um die Allgemeingültigkeit zugrundeliegender Prinzipien bewerten zu können. Auch die Bezugnahme auf angrenzende philosophisch-ethische Probleme und Fragen sowie die Anwendung auf Alltag und Alltagswissen sind wichtige Teile philosophisch-ethischen Reflektierens.

Im Kompetenzraster werden dabei das Nachdenken über die theoretischen Geltungsbedingungen und Kontexte von Denkinhalten (1.) vom Nachdenken über den Praxisbezug der reflektierten Ideen und Theorien (2.), unterschieden.

Kompetenzraster Klasse 5 – 10 | ARGUMENTIEREN

5/6	7/8	9/10	1. Argumente einordnen	2. Argumentationen erstellen
1			<p>Ich kann mit Hilfe zwischen Meinungen und ihren Begründungen unterscheiden.</p> <p>Ich kann mit Hilfe zwischen begründeten Aussagen und ihren Begründungen unterscheiden.</p>	<p>Ich kann mit Hilfe einfache Gründe für Aussagen nennen.</p>
2	1		<p>Ich kann zwischen begründeten und unbegründeten Aussagen unterscheiden.</p> <p>Ich kann zwischen begründeten Aussagen und ihren Begründungen unterscheiden.</p> <p>Ich kann mit Hilfe einige der in diesem Zusammenhang vorgegebenen Fachbegriffe (Argument, Annahme/Prämisse, Schlussfolgerung/Konklusion, Deduktion, Induktion) unterscheiden und anwenden.</p>	<p>Ich kann einfache Gründe für Aussagen nennen.</p> <p>Ich kann mit Hilfe einfache schlüssige Argumente (deduktiv, induktiv) formulieren.</p> <p>Ich kann mit Hilfe einzelne Gründe näher erläutern (durch Beispiele, Vergleiche).</p>
3	2	1	<p>Ich kann mit Hilfe die Qualität von einzelnen Begründungen prüfen (Plausibilität und Widerspruchsfreiheit von Prämissen, Gültigkeit und Schlüssigkeit von Argumenten).</p> <p>Ich kann mit Hilfe einige der in diesem Zusammenhang vorgegebenen Fachbegriffe (Argument, Annahme/Prämisse, Schlussfolgerung/Konklusion, Gültigkeit, Schlüssigkeit, Deduktion, Induktion, Abduktion, ausgewählte Fehlschlüsse) unterscheiden und anwenden.</p>	<p>Ich kann einfache schlüssige Argumente (deduktiv, induktiv) formulieren.</p> <p>Ich kann einzelne Gründe näher erläutern (durch Beispiele, Vergleiche, Gedankenexperimente).</p> <p>Ich kann mit Hilfe meine Meinungsäußerungen und Begründungen mit denen anderer vergleichen.</p>
3	2		<p>Ich kann mit Hilfe die Qualität von Argumentationen prüfen (Plausibilität und Widerspruchsfreiheit von Prämissen, Gültigkeit und Schlüssigkeit von Argumenten, Kohärenz von Argumentationen).</p> <p>Ich kann selbstständig einige der eingeführten relevanten Fachbegriffe (Argument, Annahme/Prämisse, Schlussfolgerung/Konklusion, Gültigkeit, Schlüssigkeit, Deduktion, Induktion, Abduktion; kategorischer, hypothetischer und praktischer Syllogismus, ausgewählte Fehlschlüsse) unterscheiden und anwenden.</p>	<p>Ich kann mit Hilfe in meinen Argumentationen verschiedene Begründungsformen (Deduktion, Induktion, Abduktion, kategorischer, hypothetischer, praktischer Syllogismus, Toulmin-Schema) anwenden.</p> <p>Ich kann meine Gründe näher erläutern (durch Beispiele, Vergleiche, Gedankenexperimente, Definitionen wichtiger Begriffe).</p> <p>Ich kann meine Meinungsäußerungen und Begründungen mit denen anderer vergleichen.</p>
		3	<p>Ich kann die Qualität von Argumentationen prüfen (Plausibilität und Widerspruchsfreiheit von Prämissen, Gültigkeit und Schlüssigkeit von Argumenten, Kohärenz von Argumentationen).</p> <p>Ich kann selbstständig die eingeführten relevanten Fachbegriffe (Argument, Annahme/Prämisse, Schlussfolgerung/Konklusion, Gültigkeit, Schlüssigkeit, Deduktion, Induktion, Abduktion; kategorischer, hypothetischer und praktischer Syllogismus; ausgewählte Fehlschlüsse, kognitive Verzerrungen) unterscheiden und anwenden.</p>	<p>Ich kann in meinen Argumentationen verschiedene Begründungsformen (Deduktion, Induktion, Abduktion, kategorischer, hypothetischer, praktischer Syllogismus, Toulmin-Schema) anwenden.</p> <p>Ich kann meine Gründe näher erläutern (durch Beispiele, Vergleiche, Gedankenexperimente, Definitionen wichtiger Begriffe, Analogien).</p> <p>Ich kann meine Meinungsäußerungen und Begründungen mit denen anderer vergleichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unseren Auffassungen erläutern.</p>

Im Kompetenzbereich „Argumentieren“ kommen Begründungen und Argumentationen in den Blick: Argumente (Verknüpfung von Aussagen, in welcher die einen Aussagen [Prämissen] eine andere Aussage [Konklusion] begründen) werden auf ihre Gültigkeit (korrekte Form eines Arguments) und Schlüssigkeit (Bewertung der Wahrheit von Prämissen und Konklusion) sowie komplexere begründete Positionen auf ihre Konsistenz (Widerspruchsfreiheit) und Kohärenz (Vollständigkeit der Argumentation) hin untersucht. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten und reflektierten Umgang mit dem Angeben und Einfordern von Gründen anzuleiten. Erforderlich hierfür ist vor allem ein wachsendes Bewusstsein für die Grundlagen guter Argumentation. Hilfreich für die Schulung eines solchen Bewusstseins können die Kenntnis verschiedener korrekter Schlussformen (z. B. modus ponens, modus tollens) sowie von weiteren geeigneten Argumentationsverfahren (z. B. Toulmin-Schema) sein. Auch ein zunehmender Überblick über Fehlschlüsse und kognitive Verzerrungen kann zum Ausbau der Argumentationskompetenz beitragen. In diesem Sinn sind auch die im Kompetenzraster „Argumentieren“ in Klammern angegebenen Konkretionen als Beispiele und Vorschläge zu verstehen, die mit Blick auf die Erfordernisse der Lerngruppe grundsätzlich ergänzt oder reduziert, auf andere Kompetenzstufen verteilt werden oder einen anderen didaktisch verantworteten Umgang erfahren können. Neben der Analyse von Argumenten geht es in diesem Kompetenzbereich um die Einübung einfacher Argumentationsstrategien, um selbst gute Argumente erstellen zu können. Das Kompetenzraster differenziert entsprechend zwischen der Einordnung vorgegebener Argumente (1.) und dem Erstellen eigener Argumentationen (2.).

Kompetenzraster Klasse 5 – 10 | BEURTEILEN

5/6	7/8	9/10	
1			Ich kann mit Hilfe meine Meinung zu einfachen philosophisch-ethischen Themen und Positionen äußern.
2	1		Ich kann mit Hilfe einfache Begründungen für Aussagen überprüfen und bewerten. Ich kann meine Bewertung teilweise begründen. Ich kann meine Meinung zu philosophisch-ethischen Themen und Fragen äußern und meine Meinung mit einfachen Begründungen erläutern. Ich kann mich dabei mit Hilfe auf philosophische Positionen beziehen.
3	2	1	Ich kann mit Hilfe überprüfen, ob bestimmte Ideen helfen, ein philosophisch-ethisches Problem besser zu verstehen oder zu lösen, und mein Urteil begründen. Ich kann meine Meinung zu philosophisch-ethischen Themen und Fragen äußern und meine Begründungen erläutern. Ich kann mich dabei auf philosophische Positionen beziehen.
	3	2	Ich kann überprüfen, ob bestimmte Ideen helfen, ein philosophisch-ethisches Problem besser zu verstehen oder zu lösen, und mein Urteil begründen. Ich kann meine Meinung zu philosophisch-ethischen Themen und Fragen äußern und meine Begründungen erläutern. Ich kann mich dabei begründet auf philosophische Positionen beziehen.
		3	Ich kann überprüfen, ob bestimmte Ideen und Theorien helfen, ein philosophisch-ethisches Problem besser zu verstehen oder zu lösen, und mein Urteil differenziert begründen. Ich kann meine Meinung zu philosophisch-ethischen Themen und Fragen äußern und meine Begründungen erläutern. Ich kann mich dabei differenziert und begründet auf philosophische Positionen beziehen.

Während beim Argumentieren einzelne Begründungen und deren Qualität überprüft und diskutiert werden, geht es beim Beurteilen darum, ganze Positionen zu bewerten und zu einem eigenen begründeten Urteil zu kommen, indem Gründe gegeneinander abgewogen, Konklusionen schlüssiger Argumente zueinander in Bezug gesetzt oder eine Menge von Aussagen auf ihre Konsistenz und Kohärenz hin überprüft werden. Bei diesem Schritt kommen nochmals die Inhalte aller Prozesse, die in den anderen Kompetenzbereichen beschrieben werden, in den Blick und werden zu einem Urteil zusammengeführt, das als mögliche Grundlage für reflektierte Handlungsentscheidungen dienen kann.

3. DIDAKTISCH-METHODISCHE KONZEPTION

3.1 Grundlegende Prinzipien des Ethikunterrichts

3.1.1 Bezugsdisziplin Philosophie

Ethik als Praktische Philosophie thematisiert Fragen nach dem guten Leben im Ganzen und dem guten Handeln im Einzelnen. Dazu stellt die Geschichte der Philosophie eine breite Tradition an Orientierungspunkten zur Verfügung, die als Basis für einen fundierten und aktuellen Ethikunterricht dienen. Zu dieser Tradition gehören nicht nur Inhalte, die sich in den Leitfragen wiederfinden, sondern auch, wie bei jedem wissenschaftsorientierten Fach, spezifische Methoden, die einen fachadäquaten Zugriff auf die Inhalte sichern und die sich in den Basiskompetenzen des Lehrplans zeigen.

Je nach Fragestellung sind Fachgegenstände verschiedenster Wissenschaften unter philosophischer Perspektive zu betrachten.

3.1.2 Problemorientierung

Als grundlegendes Prinzip der Philosophie wird die Problemorientierung zugleich zu einem zentralen Strukturelement eines philosophisch ausgerichteten Ethikunterrichts. Ein Problem im Ethikunterricht wird verstanden als eine mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbundene Frage, deren Lösungen nicht grundlegend und allgemein als Wissensbestand verfügbar sind, sondern im Lebensvollzug notwendigerweise individuelle und daher in der Regel verschiedene Antworten verlangen.

Die unterrichtliche Entwicklung einer Problemlösung in diesem Sinne findet statt als „problemorientierter Verständigungsprozess“ (Martens 1979, S. 57) und – im idealtypischen Ablauf – in der Wahrnehmung eines Problems, dessen Analyse und Reflexion, der argumentativen Auseinandersetzung darüber und in einer abschließenden Beurteilung.

Lebensweltbezug

Ein problemorientierter Ethikunterricht muss lebensweltorientiert sein. Nur solche Themen sollten in den Fokus des Unterrichts gelangen, die gegenwärtig oder für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind.

Dabei ist von einem Plural der Lebenswelten auszugehen, in denen Schülerinnen und Schüler „entsprechend der Besonderheit ihrer Alltagserfahrung je individuell handeln und tätig werden, in denen sie danach fragen, was als Frage aus dem Bezug zu und in den Lebenswelten erwächst, und in denen sie sich um mögliche Orientierung innerhalb der unterschiedlichen Schichten und Sichten dieser Lebenswelten bemühen“ (Stelzer 2017, S. 82).

Aktualität

Der Ethikunterricht integriert Themen und Fragen der Alltagswelt. Im Sinne eines lebenswelt- und schülerinnen- und schülerorientierten Unterrichts ist der Verwendung von aktuellem Unterrichtsmaterial eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Aktualität kann auf individueller, auf

Gruppen-, Klassen- und Schulebene sowie auf gesellschaftlicher Ebene gegeben sein. Ein regelmäßiger Austausch über geeignete Quellen und Materialien innerhalb der Fachkonferenzen ist empfehlenswert.

3.1.3 Wertediskurs

Ethikunterricht findet statt als Wertediskurs. Die Beschäftigung mit Werten als dem, was sein soll, und nicht dem, was faktisch ist, bedeutet eine argumentative Auseinandersetzung mit den eigenen sowie den Werten des jeweils anderen. Hierbei spielen auch Gefühle eine bedeutende Rolle, die komplexe Wahrnehmungen und Wertungen enthalten, welche bewusst und damit der Vernunft zugänglich gemacht werden können.

Das in der menschlichen Kommunikation angelegte Prinzip der Gegenseitigkeit verlangt, jeder Diskurspartnerin und jedem Diskurspartner in gleicher Weise den Status als autonomes und vernunftfähiges Wesen einzuräumen. Der Wertediskurs im Ethikunterricht orientiert sich daher an der Idee eines herrschaftsfreien Diskurses. Insofern wäre der in fachdidaktischen Zusammenhängen häufig benutzte Begriff der Werteerziehung missverstanden, wenn er die Existenz eines Expertenwissens über das moralisch Richtige suggerierte, das von der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler übertragen werden und auf diese Weise ein Verhalten gemäß bestimmter moralischer Anforderungen einer Gesellschaft sichern könnte.

Ethikunterricht kann und wird durch die besonders ausgeprägte Beschäftigung mit Werten, Einstellungen und Handlungsoptionen bei Schülerinnen und Schülern zur Prüfung des eigenen Verhaltens beitragen. Er erreicht das, indem er eine aktive, reflektierte und autonome Entwicklung von persönlichen Positionen und Haltungen vorbereiten hilft, würde aber seinen vorrangigen Zielen wiederum widersprechen, wollte er diese – etwa als Forderung bestimmter Handlungen oder Verhaltensweisen – in Performanz einfordern.

Der Lehrkraft kommt zudem nicht a priori eine moralische Überlegenheit zu. Ihre Aufgabe besteht in diesem Sinne auch nicht darin, eine Art Lebenshilfe zur Bewältigung der ethischen Komplexität der modernen Welt mit der ihr eigenen Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten anzubieten. Vielmehr unterstützt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dabei, eigene Kompetenzen zur ethischen Orientierung zu entwickeln, indem sie Wertediskurse anregt, mit ethischen Problemen der Tradition konfrontiert, den Schülerinnen und Schülern hilft, logische Widersprüche in Argumentationen zu entdecken und ihre eigenen Positionen in Wertfragen konsistent zu formulieren.

Autonomie

Eine notwendige Bedingung für Wertediskurse ist das Prinzip der Autonomie der Teilnehmenden. Eine eigenständige rationale Auseinandersetzung mit ethischen Fragen, die damit einhergeht, dass dem Gegenüber ebenfalls diese Autonomie eingeräumt wird, trägt wesentlich dazu bei, dass eine ergebnisoffene und gleichberechtigte Diskussion stattfinden kann. Der Prozess des Fragens stellt zunächst alle in die gleiche Ausgangsposition. Niemand hat eine für alle gültige Antwort, auch die Lehrkraft nicht. Die Schülerinnen und Schüler können und müssen am Ende des Diskurses selbst entscheiden, welche Lösungsalternativen sie präferieren.

Daraus ergibt sich aber keinesfalls ein ethischer Relativismus. Nur diejenigen individuell gefundenen Lösungen ethischer Fragen sind diskursfähig, die nachvollziehbare Begründungen bereithalten.

Als Diskurspartnerin bzw. Diskurspartner kann die Lehrkraft durchaus eigene Anschauungen und Haltungen zum Ausdruck bringen. Diese sind jedoch genauso hinterfragbar wie diejenigen der Schülerinnen und Schüler und ordnen sich den Prinzipien der gewollten Vielfalt von Meinungen, der Kontroversität und des „Überwältigungsverbots“ unter. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass die Autonomie der Schülerinnen und Schüler nicht eingeschränkt wird.

Meinung und Begründung

Schülerinnen und Schüler bilden durch Sozialisation und eigenes Zutun Haltungen aus, die sich in Meinungen äußern können. Diese haben im sozialen Rahmen oft eine moralische Komponente und werden dadurch Gegenstand der Ethik.

Im unterrichtlichen Diskurs kommen Meinungen zur Sprache. Diese verlangen immer nach guten Gründen, um sie im kommunikativen Prozess für andere nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Meinungen können daher immer nur Ausgangspunkt der Diskussion sein. Die Auseinandersetzung mit ihnen befördert auf der jeweiligen alters- und sachangemessenen Reflexionsstufe die persönliche und soziale Entwicklung.

Daher sind die Ethiklehrenden aufgefordert, der Diskussion zu einem systematischen Charakter zu verhelfen und sich nicht mit einer bloßen Nebeneinanderstellung von Meinungen in scheinbarer Beliebigkeit zu begnügen. Hier hat die Lehrkraft die Aufgabe, Begründungen auf ihre Tragfähigkeit hin von den Schülerinnen und Schülern prüfen zu lassen. Aus dem größeren Überblick über die Diskurse der Vergangenheit und der Gegenwart kann sie Klärendes beitragen und bei der Einordnung der Gründe helfen. Die Kenntnis philosophisch-ethischer Positionen soll mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler eine Orientierungshilfe in der Vielfalt der Ansätze und Argumente bilden.

Heterogenität hinsichtlich der Haltungen zu ethischen Fragen

Die Heterogenität der Haltungen zu ethischen Fragen eröffnet für Diskurse vielfältige Möglichkeiten, sich mit Meinungen und Argumenten von Mitschülerinnen und Mitschülern auseinanderzusetzen. Die Spannung von Gleichheit und Differenz ist günstig für die Entwicklung rationaler Diskurse über Werte.

Heterogenität in all ihren Formen ist Bestandteil der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern.

Im Ethikunterricht tritt sie hervor, indem sie als Heterogenität der Antworten auf Lebensfragen benannt und fruchtbar gemacht wird.

Grenzen des Diskurses

Im Rahmen von Wertediskursen kommen auch immer wieder extreme Haltungen zur Sprache. Für den Ethikunterricht extrem sind Meinungen, die nicht begründet werden, die Gründe nicht zur Diskussion und Prüfung stellen, Gründe anderer prinzipiell nicht akzeptieren oder einen in der Diskussion aufgedeckten Widerspruch zur Wertebasis des Grundgesetzes nicht im Sinne des Grundgesetzes auflösen. Sofern sich solche Haltungen dem Diskurs stellen und sich um Begründung bemühen, können sie einbezogen und einer gemeinsamen Überprüfung unterzogen werden.

Grenzen des Diskurses kann es z. B. auch bei biographischer Betroffenheit geben. Hier müssen Privatsphäre, Integrität und Autonomie der Schülerin oder des Schülers respektiert und ein temporärer Selbstausschluss ermöglicht werden.

3.2 Überblick – Strukturelemente des Lehrplans

Der Themenüberblick verdeutlicht die Konzeption des Lehrplans anhand von Leitfragen, Themenreihen und Themenfeldern:

Abb. 2: Themenüberblick mit Erläuterungen

Leitfragen		Klasse 5/6	Klasse 7/8	Klasse 9/10
3 Fragen nach der Wirklichkeit	I	Wahrnehmung, Wahrheit, Lüge	Denken, Erfahrung, Wissen	Sprache, Wissenschaft, Wirklichkeit
	II	Medien, soziale Vernetzung	Medien, Darstellungen, Selbstdarstellungen	Medien, Kommunikation, Öffentlichkeit
4 Fragen nach dem guten Handeln	I	Entscheiden, Handeln	Motive, Pflicht, Konsequenzen	Gewissen, Verantwortung, Freiheit
	II	Konflikte, Streit, Schlichtung	Aggression, Gewalt, Konfliktlösung	Krieg, Frieden
	III	Regeln, Zusammenleben	Gerechtes Handeln, Werte, Normen,	Recht, Gerechtigkeit, Moral
5 Fragen nach dem Sinn	I	Erzählungen, Mythen, Religion	Symbole, Rituale, Transzendenz	Weltbilder, Religionen, Kulturen
	II	Heimat, Fremde	Sinn, Freizeit, Abhängigkeit	Leben, Sinn, Arbeit
6 Fragen nach dem Menschen	I	Selbst, Gefühle, Eigenes	Selbst, Gruppe, Erwachsenwerden	Selbst, Identität, Geschlecht
	II	Mensch, Tier, Umwelt	Umwelt, Konsum, Lebensstil	Natur, Kultur, Technik

1 3 Doppeljahrgangsstufen

2 Themenreihe

3 Die „Fragen nach der Wirklichkeit“ werden unterteilt in zwei Themenreihen: Probleme der klassischen Erkenntnistheorie (I) und solche, die den medialen Charakter von Wirklichkeitskonstruktion fokussieren (II).

4 Bei den „Fragen nach dem guten Handeln“ werden drei Schwerpunkte gesetzt: Grundfragen der Ethik (I); Konflikte und Konfliktlösungen (II); Gerechtigkeit (III).

5 Die „Fragen nach dem Sinn“ erfahren eine Untergliederung in transzendente und immanente Sinn-deutungen.

6 Bei den „Fragen nach dem Menschen“ werden in der ersten Themenreihe Fragen nach der Identität, in der zweiten nach dem Menschen in seiner Lebenswelt thematisiert.

7 27 Themenfelder als inhaltliche Schwerpunktsetzungen

Sowohl für die akademische Disziplin Philosophie als auch für das Schulfach Ethik sind Fragen die vorrangige Grundlage des fachspezifischen Erkenntnisbemühens. Dies drückt sich in der Themenaufstellung des Lehrplans aus, die sich in der Grobstruktur an den vier übergeordneten Leitfragen orientiert, die mit den prominenten Fragen Kants korrelieren.

Jede der vier Leitfragen ist in sich weiter differenziert in Themenreihen, die thematische Schwerpunkte setzen. Diese werden als einzelne Themenfelder in den betreffenden Doppeljahrgangsstufen altersgemäß akzentuiert.

Die Themenfelder sind nach folgendem Muster aufgebaut:

Abb. 3: Erläuterungen zum Aufbau eines Themenfeldes

- 1 Name des Themenfeldes: zusammengesetzt aus Leitfrage und Begriffen mit inhaltlichen Schwerpunkten des Themenfeldes.
- 2 Fachdidaktische Intention: führt ein in die Konzeption des Themenfeldes und formuliert dessen Ziel.
- 3 Spalte Inhalte: werden in Verbindung mit den Basiskompetenzen zu konkreten in der Unterrichtsstunde anzustrebenden Kompetenzen, d. h. zu Inhaltskompetenzen.
- 4 Basiskompetenzen des Lehrplans: sind in allen Themenfeldern gleich; führen zur ethischen Orientierungskompetenz.

- 5 Spalte „Problemfragen“: geeignet als Themen für Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten.
- 6 Individuelle Perspektive: das Thema aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.
- 7 Gesellschaftliche Perspektive: das Thema aus Sicht größerer Gemeinschaften.
- 8 Fachwissenschaftliche Perspektive: das Thema aus Sicht der philosophischen Ethik.

4. KONTEXTE DES ETHIKUNTERRICHTS

4.1 Religion und Ethik

Der Ethikunterricht ist auch Ort der Thematisierung von Religion und religiösem Denken sowie von religiösen und religionsbezogenen Erfahrungen.

Wie in Kapitel 1 mit Bezug auf die rheinland-pfälzische Verfassung bereits festgestellt, richtet sich der Ethikunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Insofern steht seine verfassungsrechtliche Verankerung in unmittelbarem Zusammenhang mit der verfassungsrechtlichen Verankerung des Religionsunterrichts.

Die beiden verfassungsrechtlich verankerten Vorgaben – der Auftrag an Schule zu religiöser Bildung und die Beachtung der Religionsfreiheit – werden im Ethikunterricht umgesetzt.

Die Thematisierung von Religion und religiösem Denken sowie religiösen und religionsbezogenen Erfahrungen ergibt sich auch aus der Lebenswelt- und Problemorientierung des Fachs selbst.

Entsprechend beschäftigt sich der Ethikunterricht mit den Ausprägungen religiösen Lebens; insbesondere auch mit religiösen Ausdrucksformen, denen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Umfeld begegnen oder die sie selbst praktizieren. Darüber hinaus wird Religion selbst zum Gegenstand des philosophisch-ethischen Nachdenkens.

Die Befassung mit religiösen Fragen erfolgt erfahrungsbezogen und reflexiv. Hierbei ergibt sich dann nahezu zwangsläufig die Beschäftigung mit kulturellen Differenzen und mit religionskundlichen Aspekten. Die Auseinandersetzung mit religiös begründeten Argumentationen ist als notwendiger Teil der Problemlösung zu betrachten und sollte in einem durch das Interesse der Schülerinnen und Schüler induzierten Exkurs thematisiert werden. Ethikunterricht zielt dabei auf Diskursfähigkeit in Fragen religiösen Lebens und Denkens und beschränkt sich nicht auf eine Beschreibung von Glaubensinhalten und religiöser Praxis.

Diese Fragen werden aus philosophischer Perspektive Gegenstand des Ethikunterrichts, im Unterschied zur bekenntnisorientierten theologischen Perspektive im Religionsunterricht.

Die Werte- und Sinnangebote der Religionen sind für die Philosophie in ihrer Problemorientierung interessant und werden im Vergleich oder in der Nebeneinanderstellung mit nichtreligiösen Frage- und Antwortmöglichkeiten im Wertediskurs thematisiert. Es muss dabei auch thematisiert werden, dass es eine Diskrepanz zwischen der religiös begründeten Antwort der Schülerin oder des Schülers und den theologischen Konzepten der jeweiligen Religion geben kann.

4.2 Bildung in der digitalen Welt

Digitalisierung als technische Revolution verändert die Lebensverhältnisse von Menschen in vielerlei Hinsicht. Dabei prägen die technischen Systeme unser Denken und Handeln mindestens genauso wie die durch sie transportierten Inhalte.

Fragen nach dem richtigen Handeln, der eigenen Identität und des Sozialen werden so auf einer neuen Basis und mit anderen Konsequenzen thematisiert werden müssen, als dies bisher geschah.

Folgende wichtige Merkmale der Digitalisierung akzentuieren klassische ethische Fragestellungen neu und müssen bei der Planung und Durchführung eines lebensweltorientierten Ethikunterrichts berücksichtigt werden:

Virtualität erfordert eine neue Definition von Realität. Die triviale Zuordnung von Virtualität und Nicht-Realität ist nicht haltbar. Vielmehr ist das Virtuelle von jeher schon Teil unserer Wirklichkeit gewesen und gewinnt nun immer mehr Raum. Das Neue an der digitalen Transformation ist das zunehmende Zurückweichen physischer zugunsten technisch vermittelter virtueller Strukturen. Der Ethikunterricht macht das Neue transparent, indem er es mit dem Hergebrachten verknüpft.

Digitale Kommunikation scheint neuen Regeln zu folgen und Wahrheits- und Realitätszuschreibungen zu verändern. So unterliegen beispielsweise Körperlichkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung im digitalen Raum offenbar völlig anderen Maßstäben als im physischen.

Hergebrachte Kategorien der **Sozialität** werden erweitert durch neue Formen (Likes, Follower, Online-Communities), die nun andere Dynamiken entwickeln und bisherige Bindungen in analogen Kommunikationsformen verändern. Die Abwendung

von nicht-digitaler Kommunikation kann zum Verlust des Angesichts der anderen (Levinas) und der Verantwortung für diese führen.

Das selbstgewählte oder fremdbestimmte **Verschwinden von Privatheit** kann die Bildung von Identität stören (z. B. durch manipulative Selbstdarstellungen in sozialen Medien), aber auch Räume schaffen, in denen persönliche Entwicklung möglich wird (z. B. durch Kommunikation mit Menschen, die die gleichen Interessen haben und denen man in der nicht-digitalen Welt nicht begegnen könnte).

Überwachung als heteronomer und entpersonalisierter Eingriff überindividueller Akteure gefährdet das Vertrauen in demokratische Prozesse und verletzt das Recht auf informationelle Selbstbestimmung.

Die Aufgabe des Ethikunterrichts muss es sein, diesen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel sowie seine ethischen, psychologischen und soziologischen Implikationen aus einer philosophischen Perspektive zu thematisieren. Das bedeutet, dass nicht technische Anwendungsfragen im Zentrum digitaler Bildung in einem philosophisch ausgerichteten Ethikunterricht stehen. Dieser wählt vielmehr eine umfassendere Perspektive, die die Bedingungen, Formen und Folgen der digitalen Transformation analysiert.

Im besten Fall entsteht so – auch durch den Beitrag der Schulen – eine Kultur der Digitalität.

4.3 Querschnittsthemen

Ethik ist als lebensweltlich orientiertes Fach darauf ausgerichtet, gesellschaftlich relevante Fragen in den Blick zu nehmen.

Der Lehrplan berücksichtigt alle vorgesehenen Querschnittsthemen und trägt dazu bei, dass der Ethikunterricht auch in dieser Hinsicht zu Reflektion und Orientierung anregt.

Die folgende Übersicht gibt an, welche Themenfelder sich in besonderer Weise eignen, um die Querschnittsthemen zu behandeln. Die Übersicht stellt keine vollständige Zusammenstellung dar, da auch verschiedene andere Themenfelder oder Themen Möglichkeiten der Verknüpfung mit Querschnittsthemen bieten.

Querschnittsthema	Bezugsthemenfeld(er)
Demokratiebildung	Fragen nach dem guten Handeln, bes. III (Regeln, Zusammenleben; Gerechtes Handeln, Werte, Normen; Recht, Gerechtigkeit, Moral); Fragen nach dem Sinn II, 9/10 (Weltbilder, Kulturen, Religionen) Darüber hinaus: Diskursives Arbeiten in allen Themenfeldern.
Gewaltprävention	Frage nach dem guten Handeln II, 5/6 und 7/8
Medienkompetenz	Fragen nach der Wirklichkeit II
Bildung für nachhaltige Entwicklung	Fragen nach dem Menschen II, bes. 7/8 (Umwelt, Konsum, Lebensstil); Fragen nach dem guten Handeln III
Interkulturelle Kompetenz	Fragen nach dem Menschen I, 7/8 und 9/10; Fragen nach dem Sinn I
Berufs- und Studienorientierung	Fragen nach dem Sinn II, bes. 9/10 (Leben, Sinn, Arbeit)
Ökonomische Bildung	Fragen nach dem Menschen II, bes. 7/8 (Umwelt, Konsum, Lebensstil); auch: Fragen nach dem Sinn II, bes. 9/10 (Leben, Sinn, Arbeit)
Sexualerziehung (+ Geschlechterspezifische Erziehung)	Fragen nach dem Menschen I, bes. 9/10 (Selbst, Identität, Geschlecht); auch: Fragen nach dem guten Handeln III, bes. 7/8 (Gerechtes Handeln, Werte, Normen)
Gesundheitsförderung	möglich in: Fragen nach dem guten Handeln I, 5/6 (Entscheiden, Handeln); Fragen nach dem Sinn II, 9/10 (Leben, Sinn, Arbeit); Fragen nach dem Menschen II, 7/8 (Umwelt, Konsum, Lebensstil)
Suchtprävention	Fragen nach dem Sinn II, bes. 7/8 (Sinn, Freizeit, Abhängigkeit); auch: Fragen nach dem Menschen II, 7/8 (Umwelt, Konsum, Lebensstil)
Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung	Fragen nach dem guten Handeln III, bes. 5/6 (Regeln, Zusammenleben)

4.4 Interdisziplinarität

Interdisziplinarität ist fester Bestandteil des Ethikunterrichts. Die Erörterung philosophisch-ethischer Probleme erfordert, dass sich die Diskurspartnerinnen und Diskurspartner der Sachlage versichern und Informationen aus anderen Wissensbereichen hinzuziehen, um zu einem begründeten Urteil zu gelangen.

So ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für Kooperationen mit allen Unterrichtsfächern. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist auch und gerade im Bereich der Querschnittsthemen möglich, sei es im Rahmen von Projektwochen, sei es, dass schuleigene Arbeitspläne die Bearbeitung eines gemeinsamen Themas aus verschiedenen fachlichen Perspektiven beispielsweise für ein bestimmtes Halbjahr festlegen.

5. LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

Ethik ist ordentliches Unterrichtsfach und damit auch versetzungsrelevant. Für die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung gelten grundsätzlich dieselben Regelungen wie für alle anderen Unterrichtsfächer.

Moralische Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler dürfen keiner Bewertung durch die Lehrkraft unterzogen werden, insbesondere keiner Leistungsbeurteilung.

Der Ethikunterricht ist zum Teil Ort des Austausches sehr persönlicher Äußerungen, die für die Schülerinnen und Schüler einen geschützten Rahmen notwendig machen.

Lehrkräfte müssen in solchen Situationen eine besondere Sensibilität dafür entwickeln, dass diese einer Leistungsfeststellung nicht zugänglich sind.

Desweiteren ist darauf zu achten, dass Leistungsbewertungen nicht als Bewertung der Person oder ihrer Haltungen (miss-)verstanden werden.

Die rechtlichen Vorgaben zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sehen vielfältige Formen vor.

Diese sind u. a.:

- mündliche Beiträge: z. B. Präsentationen, Beiträge zu unterschiedlichen Gesprächs- und Diskussionsformen, (Kurz-) Referate
- schriftliche Beiträge: z. B. Protokolle, Essays, Ergebnisse der Arbeit an und mit Texten und weiteren Materialien, Begriffsnetze, Ergebnisse von Recherchen

- schriftliche und mündliche Überprüfungen: Hausaufgabenüberprüfungen, „10-Stunden-Tests“, Prüfungsgespräche
- Dokumentation längerfristiger Lern- und Arbeitsprozesse: z. B. Hefte/Mappen, Portfolios, Lerntagebücher

Für den Ethikunterricht ist das oben dargestellte Konzept der Basiskompetenzen leitend. Entsprechend muss sich auch die Bewertung auf diese Basiskompetenzen beziehen.

Beobachtungen des Kompetenzerwerbs und dessen Rückmeldung machen den Schülerinnen und Schülern ihren Kompetenzzuwachs erfahrbar. Bei der Leistungsbeurteilung geht es um eine gerechte und transparente Einschätzung der im Unterricht erworbenen Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, die eigene Leistung einschätzen zu können und entsprechend zur Reflexion und Bewertung ihrer eigenen Leistungen angeregt werden. Hierzu bietet es sich an, das Kompetenzstufenmodell des Lehrplans heranzuziehen.

6. HANDHABUNG DES LEHRPLANS

Das folgende Kapitel 7 „Themenfelder“ enthält die Ausgestaltung des inhaltlichen Entwurfs dieses Lehrplans. Den Unterrichtenden werden außer verbindlichen Vorgaben auch Anregungen zur unterrichtlichen Gestaltung gegeben. Die Vorgaben lassen vielfältige Gestaltungsspielräume.

Leitfragen und Themenreihen (Abb.4) stellen die wichtigsten strukturierenden Elemente dar: Eine jede über die gesamte Sekundarstufe reichende Themenreihe wird durch Aufteilung nach Doppeljahrgangsstufen in drei Stufen altersgemäß und mit didaktischer Schwerpunktsetzung zu Themenfeldern ausdifferenziert.

Abb. 4: Leitfragen und Themenreihen

Leitfragen		Klasse 5/6	Klasse 7/8	Klasse 9/10
Fragen nach der Wirklichkeit	I	Wahrnehmung, Wahrheit, Lüge	Denken, Erfahrung, Wissen	Sprache, Wissenschaft, Wirklichkeit
	II	Medien, soziale Vernetzung	Medien, Darstellungen, Selbstdarstellungen	Medien, Kommunikation, Öffentlichkeit

Für die Vorbereitung des Unterrichts ist die vertikale Spalte der jeweiligen Doppeljahrgangsstufe von besonderer Bedeutung (Abbildung 5). Hier finden sich die Themenfelder aller neun Themenreihen. Sie sind mit Schlagworten für ihre jeweilige thematische Schwerpunktsetzung innerhalb der Themenreihe bezeichnet.

Bei den verwendeten Schlagworten handelt es sich um allgemeine Begriffe, in der Regel eine Trias. Sie sind so gewählt, dass sie der Lehrkraft gleichermaßen Orientierung und hinreichende Gestaltungsfreiheit für die unterrichtliche Umsetzung geben. Sie umreißen ein Themenfeld, dessen Zielrichtung in der fachdidaktischen Intention näher erläutert wird. Dort wird zudem der innere Zusammenhang der im Themenfeld vorgeschlagenen Problemfragen verdeutlicht.

Die Behandlung der Themenfelder ist verbindlich. Alle neun Themenfelder sollen innerhalb der jeweiligen Doppeljahrgangsstufe so behandelt werden, dass der fachdidaktischen Intention durch Art und Umfang der Behandlung grundsätzlich entsprochen wird.

Die Kontingenzstundentafeln geben für den Ethikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 zusammen 4 Wochenstunden und für die Klassenstufen 7 bis 10 zusammen 7 Wochenstunden vor. Bei zwei Wochenstunden in einem Schuljahr ist von 160 Stunden pro Doppeljahrgangsstufe auszugehen. Orientiert man sich an einem Zeitansatz von durchschnittlich 12 Stunden pro Themenfeld, verbleibt ein Freiraum von circa 50 Unterrichtsstunden. In einem Schuljahr mit einer Wochenstunde ist die

Verteilung der unterrichtlichen Zeit auf die Themenfelder so zu wählen, dass sich etwa 25 Unterrichtsstunden Freiraum ergeben.

Dies kann durch kürzere Behandlung der einzelnen Themenfelder oder durch eine engere Verzahnung zweier Themenfelder erreicht werden. Die Anschlussfähigkeit an die späteren Themenfelder der gleichen Themenreihe sowie an den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist zu gewährleisten.

Die Themenfelder innerhalb einer Doppeljahrgangsstufe bauen nicht aufeinander auf, die Reihenfolge ihrer Behandlung ist frei wählbar.

In den Themenfeldern finden sich jeweils zusätzlich zu dem Abschnitt „Fachdidaktische Intention“ Spalten, die das Themenfeld in zweierlei Hinsicht konkretisieren.

Abb. 5: Themenfelder der Doppeljahrgangsstufe 5/6

Klasse 5/6
Wahrnehmung, Wahrheit, Lüge
Medien, soziale Vernetzung
Entscheiden, Handeln
Konflikte, Streit, Schlichtung
Regeln, Zusammenleben
Erzählungen, Mythen, Religion
Heimat, Fremde
Selbst, Gefühle, Eigenes
Mensch, Tier, Umwelt

Abb. 6: Die Spalten der Themenfelder

INHALTE

- Leistungsfähigkeit und Grenzen menschlicher Sinne und Wahrnehmung
- gesellschaftliche Konstruktion und Bedeutung von Wahrnehmungen und Überzeugungen
- Optionen des Umgangs mit differierenden Perspektiven
- individuelle Bedeutung und gesellschaftliche Funktion des Zweifelns
- persönliches Verständnis von Wahrheit und Lüge
- soziale Auswirkungen von Wahrheit und

1 beurteilen | beurteilen

PROBLEMFragen

- Was nehme ich alles wahr? Was kann ich gut bzw. weniger gut oder sogar gar nicht wahrnehmen?
- Woher wissen wir von dem, was wir nicht wahrnehmen können?
- Sehe ich die Welt so, wie sie wirklich ist?
- Was empfinde ich, wenn ich lüge oder belogen werde? Was empfinde ich, wenn ich die Wahrheit sage oder die Wahrheit gesagt bekomme?
- Welche Rolle spielen Sinneswahr-

2 Individuelle Perspektive

1 Basiskompetenzen

2 Perspektiven

- Die rechte Spalte beinhaltet Problemfragen des Themenfeldes. Sie sind so formuliert, dass sie – je nach Konzeption der Lehrkraft – als Grundlage für eine Unterrichtsstunde oder für eine Unterrichtsreihe dienen können. Sprachlich sind sie an der jeweiligen Altersstufe der Schülerinnen und Schüler orientiert und offen angelegt, um echte eigene Denkprozesse anzuregen. Die Formulierung kann daher – mit leichten Modifikationen im Hinblick auf die konkrete Lerngruppe – unterrichtlich verwendet werden.

Die Fragen umreißen ein Problemfeld und illustrieren die Vielfalt der Zugänge zu den Unterrichtsgegenständen, auch im Sinne eines differenzierten Arbeitens. Die Liste der Problemfragen erhebt keinen Anspruch darauf, abschließend zu sein. Es können sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen

und Schülern ähnliche Fragen mit der gleichen, zum Themenfeld passenden, didaktischen Intention formuliert werden. Auch muss nicht die vollständige Liste an Fragen thematisiert werden, allerdings ist jede der drei Perspektiven „Individuelle Perspektive“, „Gesellschaftliche Perspektive“, „Fachwissenschaftliche Perspektive“ zu berücksichtigen.

Erst die Gesamtheit der Perspektiven verbürgt eine adäquate Auseinandersetzung mit einer Problemfrage.

Die Schwerpunktsetzung richtet sich nach den Erfordernissen, welche die jeweiligen Lerngruppen sowie aktuelle gesellschaftliche Debatten und Ereignisse mit sich bringen.

- Die linke Spalte ergibt zusammen mit den Basiskompetenzen die Inhaltskompetenzen des jeweiligen Themenfeldes. Sie rekurriert auf philosophische Begriffe und Theorien, die den Bereich möglicher Antworten auf die Problemfragen aufzeigen. Damit sind Hinweise gegeben, wie die Beschäftigung mit dem Themenfeld inhaltlich und konzeptionell zu füllen ist.

Hierbei ist nur auf die Art der Theorien und Konzepte (z. B. Aggressionstheorien) verwiesen, ohne deren Anzahl oder einzelne Autorinnen und Autoren festzulegen, zumal Positionen aus dem Diskurs heraus zur Sprache kommen können und nicht immer mit Autorinnen und Autoren verknüpft werden müssen.

Indem die Inhalte wahrgenommen, analysiert, reflektiert, diskutiert und beurteilt werden, trägt ihre unterrichtliche Behandlung zur Entwicklung einer ethischen Orientierungskompetenz bei.

Auch hinsichtlich der Inhalte kann mit Blick auf die konkrete Lerngruppe und die zur Verfügung stehende Zeit eine Auswahl getroffen, passend zu den gewählten Problemfragen.

Damit ergeben sich als Verbindlichkeiten für die unterrichtliche Umsetzung:

1. die Behandlung aller Leitfragen und Themenfelder
2. die Berücksichtigung aller Strukturelemente der Themenfelder
 - a. die fachdidaktische Intention
 - b. Problemorientierung ausgehend von Problemfragen
 - c. Berücksichtigung aller drei Perspektiven bei der Wahl von Problemfragen
 - d. Inhaltskompetenzen als Verknüpfung der fünf Basiskompetenzen mit den ausgewählten Inhalten

7. THEMENFELDER

7.1 Fragen nach der Wirklichkeit I

5/6: Wahrnehmung, Wahrheit, Lüge

Fachdidaktische Intention

Erfahrungen mit Wahrheit und Lüge gehören für Schülerinnen und Schüler zum Alltag und stellen sie regelmäßig vor moralische Herausforderungen. Dabei machen sie durchaus zwiespältige Erfahrungen: Lügen gilt als moralisch verwerflich und die Wahrheit zu sagen als geboten. Allerdings erleben sie auch früh, dass Wahrheit verletzen kann und die Lüge dagegen manchmal vor größerem Unheil zu bewahren scheint. Das wirft wichtige und berechtigte Fragen danach auf, was unter Wahrheit und Lüge überhaupt zu verstehen ist, welche Formen es jeweils gibt und wie sie ethisch einzuschätzen sind.

Über die ethische Dimension von Wahrheit hinaus stellen sich hier noch grundlegendere Fragen nach unserem Zugang zu Wahrheit und Wirklichkeit.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, die Schülerinnen und Schüler zum Hinterfragen von moralischen und erkenntnistheoretischen Überzeugungen anzuregen, die auf einem naiven Realismus beruhen, und ihren Blick für die Komplexität von Erkenntnisprozessen zu schärfen.

INHALTE

- Leistungsfähigkeit und Grenzen menschlicher Sinne und Wahrnehmung
- gesellschaftliche Konstruktion und Bedeutung von Wahrnehmungen und Überzeugungen
- Optionen des Umgangs mit differierenden Perspektiven
- individuelle Bedeutung und gesellschaftliche Funktion des Zweifelns
- persönliches Verständnis von Wahrheit und Lüge
- soziale Auswirkungen von Wahrheit und Lüge
- verschiedene Definitionen von Wahrheit, Lüge und verwandten Begriffen
- moralische Berechtigung von Wahrheit und Lüge in unterschiedlichen Handlungskontexten

PROBLEMFragen

- Was nehme ich alles wahr? Was kann ich gut bzw. weniger gut oder sogar gar nicht wahrnehmen?
- Woher wissen wir von dem, was wir nicht wahrnehmen können?
- Sehe ich die Welt so, wie sie wirklich ist?
- Was empfinde ich, wenn ich lüge oder belogen werde? Was empfinde ich, wenn ich die Wahrheit sage oder die Wahrheit gesagt bekomme?

Individuelle Perspektive

- Welche Rolle spielen Sinneswahrnehmungen für den Menschen im Alltag?
- Wie gehen wir mit Wahrnehmungen anderer Menschen um?
- Wie gelangen Menschen zu Überzeugungen? Welche Rolle spielen dabei andere Menschen?
- Warum lügen Menschen?
- Welche Rolle spielen Wahrheit und Lüge in Gemeinschaften (Freundeskreis, Familie, Schule usw.)?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was können Menschen mit ihren Sinnen grundsätzlich erkennen, was nicht?
- Was ist eine Lüge? Was ist Wahrheit?
- Muss man immer die Wahrheit sagen?
- Darf man alles sagen, was wahr ist?
- Darf man Dinge verschweigen?
- Darf man lügen, um jemanden zu beschützen?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Denken, Erfahrung, Wissen

Fachdidaktische Intention

Schülerinnen und Schüler sind täglich mit der Erfahrung konfrontiert, dass ihre Mitmenschen die Welt anders wahrnehmen und bewerten als sie selbst. Menschliches Erkennen kommt damit als Ergebnis eines subjektiven Prozesses in den Fokus. Dieser speist sich aus unterschiedlichen Erkenntnisquellen und führt zu divergierenden Perspektiven.

Damit werden Fragen nach den Grundlagen und Grenzen unseres Wissens aufgeworfen, aber auch nach Regeln für den intersubjektiven Diskurs über individuelle Wahrnehmungen. Dazu gehören insbesondere das Entwickeln von plausiblen Argumenten, logisches Schließen sowie das Aufdecken von Argumentationsfehlern.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, über die Quellen unseres Wissens und die Grundstrukturen rationalen Denkens zu reflektieren. Dabei sollten auch Perspektiven für einen gelingenden gesellschaftlichen Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten aufgezeigt und diskutiert werden.

INHALTE

- persönliche Bedingungen für die Plausibilität von Begründungen, von Meinungen und Aussagen
- intersubjektive, rationale Bedingungen für plausible Argumentationen
- Aufbau klassischer Schlussarten (Voraussetzungen/ Prämissen, Schlussfolgerung/ Konklusion)
- induktives und deduktives Schließen sowie Induktionsproblem
- klassische Fehlschlüsse
- Bedeutung methodischen Zweifelns

PROBLEMFragen

- Wie komme ich zu Wissen?
Wie sicher ist mein Wissen?
- Welche Rolle spielen meine persönlichen Erfahrungen für meine Sicht auf die Welt?
- Wann erscheint mir etwas logisch?
Wann überzeugt mich etwas?
- In welchen Fällen zweifle ich?
- Welche Denkfehler passieren mir (häufig)?
Wann passieren mir Denkfehler?

Individuelle Perspektive

- Wie sollte man in Gemeinschaften (Familie, Freundeskreis, Schule) mit unterschiedlichen Perspektiven umgehen?
- Muss man jede Meinung akzeptieren?
- Welche gesellschaftliche Bedeutung kommt Denkfehlern zu?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was ist Wissen?
- Welche Rolle spielen Erfahrung und Denken für das Erkennen?
- Was macht eine gute Begründung aus?
- Wie argumentiert man logisch?
- Wann sind Argumentationen unlogisch?
- Welche (klassischen) Denkfehler gibt es?
- Welche Bedeutung hat methodisches Zweifeln im Rahmen des Erkenntnisprozesses?

Fachwissenschaftliche Perspektive

9/10: Sprache, Wissenschaft, Wirklichkeit

Fachdidaktische Intention

Wissenschaftliche Forschungen und Erkenntnisse spielen eine wichtige Rolle innerhalb moderner Gesellschaften. Schülerinnen und Schüler begegnen ihnen nicht nur im Rahmen des Fachunterrichts in der Schule, sondern auch in Form konkreter Anwendungen im Alltag sowie vermittelt über mediale Diskurse. Eher selten werden dabei grundsätzliche Fragen reflektiert, bei denen Voraussetzungen, Methoden, Potentiale, aber auch die Grenzen und die Vorläufigkeit wissenschaftlichen Arbeitens in den Fokus rücken.

Ähnliches gilt für die menschliche Sprache: Nicht nur ihre fundamentale Rolle in wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen, sondern auch ihre Bedeutung für die alltägliche Kommunikation verdient eine genauere Untersuchung. Dabei entstehen Fragen nach dem Verhältnis von sprachlicher Äußerung und Wirklichkeit und die verschiedenen Sprachmodi (performatives Sprechen, metaphorisches Reden, Ironie, Sarkasmus usw.). Auch der Einfluss der Sprache auf unser Denken, Fühlen und Handeln sowie ihr Einsatz in Politik und Gesellschaft bedarf einer Reflexion.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, ein grundsätzliches Problembewusstsein für diesen Fragenkomplex zu eröffnen. Dabei können unterschiedliche Schwerpunkte gewählt werden (Sprachphilosophie, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsethik).

INHALTE

- persönlicher Sprachgebrauch und dessen Grenzen
- Wirkung von Sprache auf sich und andere
- gesellschaftliche und politische Bedeutung von Sprache und Sprachregeln
- Konzepte von Sprachregeln
- Konzepte des Zusammenhangs von Sprache, Wirklichkeit und Denken
- persönliche Grundannahmen und deren Rolle für das Denken und Handeln
- soziale Bedeutung von Wissenschaft und Wissenschaftlern für Gesellschaft und Politik
- Voraussetzungen, Methoden und Grenzen von Wissenschaft

PROBLEMFragen

- Was kann ich mit Sprache (nicht) ausdrücken?
- Welche Auswirkungen hat die Art und Weise, wie andere mit mir sprechen, auf mich?
- Welche Bedeutung haben wissenschaftliche Erkenntnisse für mich?
- Welche Grundüberzeugungen über die Welt habe ich? Wie beeinflussen diese mich in meinem Denken und Handeln?

Individuelle Perspektive

- Welche Rolle spielen unterschiedliche Sprachstile in Gesellschaft und Politik?
- Sollte es (ethische) Sprachregelungen geben?
- Welche Rolle nehmen Wissenschaften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in unserer Gesellschaft ein? Welche Rolle sollten sie einnehmen?

Gesellschaftliche Perspektive

- Wie hängen Sprache und Wirklichkeit zusammen?
- Wie hängen Sprache und Denken zusammen?
- Inwiefern können wir durch Sprache handeln?
- Was ist eine wissenschaftliche Aussage, was nicht?
- Worin unterscheiden sich wissenschaftliche Theorien von unwissenschaftlichen Behauptungen?
- Was ist ein Beweis? Was kann man im wissenschaftlichen Sinn beweisen?
- Was können Wissenschaften leisten? Worüber können sie keine Aussagen machen?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7.2 Fragen nach der Wirklichkeit II

5/6: Medien, soziale Vernetzung

Fachdidaktische Intention

Schülerinnen und Schüler nutzen tagtäglich Medien unterschiedlicher Art. Unter "Medium" wird hier allgemein ein Kommunikationsmittel verstanden, mit dessen Hilfe zwei oder mehrere Wesen (Menschen, Tiere, künstliche Akteure) miteinander Informationen austauschen. Darunter fallen klassische Medien wie Sprache und Schrift, die sogenannten Massenmedien wie Radio, Fernsehen, Presse, Internetplattformen sowie informationstechnische Endgeräte wie PCs, Tablets oder Smartphones. Schülerinnen und Schüler verwenden Medien nicht nur, um die Welt wahrzunehmen, sondern auch, um auf sie Einfluss zu nehmen.

Dabei wirken Medien vielfältig auf sie zurück: Zum einen prägen die speziellen Strukturen der einzelnen Medien die vermittelten Inhalte (als spezielle Textart, Bilder, Film), zum anderen beeinflusst aber auch das Medium selbst unser Denken und Verhalten. Schülerinnen und Schüler machen diese Erfahrung zunehmend im Umgang mit sozial vernetzenden Medien. Diese stellen sie regelmäßig vor größere Herausforderungen, was ihr Selbstbild und den angemessenen Umgang mit anderen Menschen angeht.

Ziel dieses Themenfeldes ist zum einen die Reflexion darüber, welche Vielfalt an Medien wir im gesellschaftlichen Miteinander verwenden; zum anderen soll ein erstes Nachdenken darüber angeregt werden, welche individuellen und sozialen Auswirkungen die Verwendung von Medien nach sich zieht. Es empfiehlt sich, die allgemein formulierten Fragen jeweils an einzelnen Medien konkret zu durchdenken, vor allem an solchen, die aktuell eine größere Rolle für Schülerinnen und Schüler dieses Alters spielen.

INHALTE

- die persönliche und gesellschaftliche Mediennutzung sowie deren Auswirkungen
- verschiedene Handlungsoptionen für den gesellschaftlichen Umgang mit Medien
- verschiedene Arten von Medien und deren jeweilige Wirkungen und Grenzen
- die Beziehung von Medium und Inhalt

PROBLEMFragen

- Welche Medien spielen in meinem Alltag eine Rolle?
- Was finde ich an Medien gut, was nicht?
- Wie gehe ich mit Medien um? Welchen Einfluss haben sie auf mich und mein Leben?
- Wo helfen Medien mir? Wo stellen sie mich vor Probleme?
- Inwiefern könnte ich ohne Medien leben? Was wäre anders?

Individuelle Perspektive

- Welche Bedeutung haben bestimmte Medien für Familie, Freundschaften und andere Gemeinschaften?
- Wie sollten wir mit den verschiedenen Medien umgehen?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was ist ein Medium?
- Welche Medien gibt es?
- Wie hängen das jeweilige Medium und sein Inhalt zusammen?
- Wo liegen die Grenzen einzelner Medien? Was können einzelne Medien, was können sie nicht?
- Welchen Einfluss haben Medien auf Menschen? Worin unterscheiden sie sich in ihren Wirkungen?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Medien, Darstellungen, Selbstdarstellungen

Fachdidaktische Intention

Soziale Interaktion findet mittlerweile vermehrt über Online-Plattformen statt, bei denen mediale Darstellungen und Selbstdarstellungen eine wichtige Rolle spielen. Zu den Darstellungsformen, die auch Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe verwenden, gehören Bilder, Fotos, Audios, Videos und kombinierende (Selbst-) Darstellungsformen wie Profile in sozialen Netzwerken und anderen digitalen Massenmedien; auch Online-Spiele sind für eine wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern Mittel von Selbstdarstellung und Identitätskonstruktion. Diese Aufzählung ist nicht abschließend zu verstehen; alles, was Darstellungen und Selbstdarstellungen transportieren kann, kann in diesem Zusammenhang Gegenstand medientheoretischer Reflexion werden.

In diesem Themenfeld sollen verschiedene Deutungen dieser Art von Mediennutzung diskutiert werden, beispielsweise Mediennutzung als Ausdruck von Gegenwartsbewältigung, Solidarität, Bestätigung oder Narzissmus.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, die Schülerinnen und Schüler nicht nur zur Reflexion ihres Medienumgangs, sondern auch zu einer Analyse und Bewertung der Rolle von Medien für die Konstruktion von Identität und gesellschaftlicher Wirklichkeit anzuregen.

INHALTE

- die persönliche und gesellschaftliche Mediennutzung sowie deren Rolle und Folgen
- die Bedeutung von Medien für das eigene Selbstverständnis und für die Einschätzung anderer Personen
- verschiedene Handlungsoptionen für den gesellschaftlichen Umgang mit Medien
- verschiedene Arten von Medien und deren jeweilige Wirkungen und Grenzen
- Definitionen und Konzepte von Medium, Virtualität und Wirklichkeit und deren Zusammenhang
- die Beziehung von Medium und Inhalt

PROBLEMFragen

- Welche Medieninhalte (Bilder/Videos) von mir zeige ich anderen? Welche Inhalte teile ich, welche nicht?
 - Was sagen mein Profil bzw. die Inhalte, die ich teile, über mich aus? In welchem Zusammenhang stehen meine Auftritte im Internet und ich als Person?
 - Welche Medieninhalte sind mir wichtig?
 - Welche Medieninhalte von anderen interessieren mich?
 - Welche Rolle spielt für mich, wie mich andere wahrnehmen?
 - Wie will ich wahrgenommen werden?
 - Brauche ich bestimmte Medien? Welchen Einfluss haben sie auf mich?
-
- Welche Rolle spielen Profile/Bilder/Videos in Gemeinschaften? Welchen Einfluss haben sie?
 - Wie sollte der Umgang mit Medieninhalten in verschiedenen Gemeinschaften geregelt werden? Sollten bestimmte Darstellungsformen verboten werden?
 - Welche persönlichen Informationen sollten privat bleiben, welche sollten alle einsehen können?
-
- Welche Arten von Medieninhalten gibt es? Wie unterscheiden sie sich?
 - Warum teilen Menschen Inhalte? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Mediennutzung und menschlichen Bedürfnissen?
 - Was können Bilder/Fotos/Videos über Menschen erzählen?
 - Wie hängen Medium und Inhalt zusammen?
 - In welchem Verhältnis stehen Medieninhalte und (analoge) Wirklichkeit?

9/10: Medien, Kommunikation, Öffentlichkeit

Fachdidaktische Intention

Schülerinnen und Schüler nehmen heute im Vergleich zu vordigitalen Zeiten früher an verschiedenen Formen von Öffentlichkeit teil. War in vordigitalen Zeiten Öffentlichkeit ein Raum, dessen Zugang durch gatekeeper (Presse, Fernsehen, Wissenschaftsjournale) geregelt war, bieten digitale Medien jedem mit Internetzugang die Möglichkeit, sich in den öffentlichen Diskurs einzuschalten. Der öffentliche Diskurs hat sich verändert: Die klassischen gatekeeper können ihre frühere Funktion nicht mehr so ausüben wie zuvor; zudem kommen neue Formen der politischen und gesellschaftlichen Meinungsbildung auf, die einer Analyse und Reflexion bedürfen.

Diese Veränderungen bürden dem Einzelnen mehr Eigenverantwortung hinsichtlich der Auswahl und Bewertung von Informationen und Argumenten auf. Selbstdenken im Sinne der Aufklärung wird damit noch wichtiger als zuvor.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, Schülerinnen und Schüler zur Analyse und Reflexion von Prinzipien, Funktionsweisen und Optionen einer verantwortlichen Verwendung von Medien anzuregen. Die Fragen und Kompetenzziele sind absichtlich allgemein gehalten, um eine möglichst freie konkrete Gestaltung und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zuzulassen. Sie lassen sich auf verschiedene Medien fokussieren: Unterrichtsgegenstand können hier journalistische Massenmedien und damit Themen der Journalis-musethik werden, aber auch digitale Massenmedien wie Online-Portale und soziale Medien sowie popkulturelle Medien wie Spielfilme, Serien, Games usw.

INHALTE

- die persönliche Mediennutzung sowie deren Auswirkungen
- persönliche Einschätzungen bezüglich der Vertrauenswürdigkeit von verschiedenen Informationsquellen
- Positionen zum Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit persönlicher Daten
- die Rolle von Medien und Medienkonzernen für verschiedene gesellschaftliche Bereiche
- Handlungsoptionen für den persönlichen sowie politischen Umgang mit Medien und Medienkonzernen
- verschiedene Arten von Medien und deren jeweilige Bezüge zu Privatheit und Öffentlichkeit
- die Beziehung von Medium und Inhalt

PROBLEMFragen

- Warum und wozu verwende ich Medien? Welche Rolle spielen sie für mich persönlich?
- Welche Informationskanäle verwende ich? Welche halte ich für vertrauenswürdig, welche nicht?
- Was dürfen andere über mich wissen, was nicht?

Individuelle Perspektive

- Wie hängen Medien und Öffentlichkeit zusammen?
- Welche Funktion haben Medien in Politik und Gesellschaft?
- Welche gesellschaftliche Bedeutung kommt Medienkonzernen zu?
- Welche Bedeutung können Daten für staatliche und andere gesellschaftliche Akteure haben?
- Welche gesellschaftlichen Regeln sollte es für Medien, Medieninhalte und den Umgang mit Daten geben?
- In welchem Zusammenhang stehen Medien und Meinungsbildung?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was ist Privatheit? Welche Bedeutung hat sie für Menschen?
- Was ist Öffentlichkeit? Was ist öffentliche Meinung?
- In welchem Zusammenhang stehen Medien und Wirklichkeit?
- Wie prägen digitale Medien unseren Zugang zur Wirklichkeit?
- Nach welchen Prinzipien funktionieren einzelne Medien?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7.3 Fragen nach dem guten Handeln I

5/6: Entscheiden, Handeln

Fachdidaktische Intention

Als Menschen müssen wir Handlungsentscheidungen treffen. Wir erfahren dabei Freiheit. Da der Mensch instinkthaft nicht festgelegt ist, orientieren sich seine Entscheidungen an unterschiedlichen Gesichtspunkten, so auch an Regeln und Normen, die wiederum von anerkannten Werten getragen werden.

In der 5. und 6. Klassenstufe ist die Reichweite der Handlungen meist noch auf das nähere Umfeld beschränkt. Es geht um die Gestaltung der eigenen Lebens- und Konsumententscheidungen. Familie und Klassengemeinschaft sind Orte, an denen Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie mitgestalten dürfen.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit den Hintergründen ihrer Entscheidungen auseinandersetzen und erkennen, wie unterschiedlich Handeln motiviert sein kann.

INHALTE

- Vielfalt der Situationen, die zu persönlichen Entscheidungen aufrufen
- Reichweite und mögliche Folgen von Entscheidungen
- Zusammenhang von Entscheidungen mit persönlichen Maßstäben und Werten
- konkurrierende Maßstäbe sowie Unsicherheit über zukünftige Verläufe
- Faktoren, die Entscheidungen erschweren
- Bereiche, in denen Regeln mitbestimmt werden können und Gründe sowie Grundlagen eines Mitbestimmungsrechtes
- Faktoren, die zu Akzeptanz oder Ablehnung in Bezug auf Regeln führen
- mögliche Schwierigkeiten bei Handlungsentscheidungen
- mögliche Grenzen des zustimmungsfähigen Handelns
- Schwierigkeiten zu erkennen, was gut ist für andere oder die Gemeinschaft, aber auch, wie es oft gelingen kann, für andere zu entscheiden

PROBLEMFragen

- Vor welchen Entscheidungen stehe ich im täglichen Leben? Was hilft mir bei Entscheidungen?
 - Warum finden andere Menschen jeweils andere Dinge wichtig?
 - Welche Dinge darf ich entscheiden, welche nicht?
 - Welche Entscheidungen musste ich bereits treffen, die mein Leben entscheidend beeinflusst haben?
 - Warum fallen mir manche Entscheidungen schwerer als andere?
 - Habe ich schon Entscheidungen getroffen, die ich bereut habe?
 - Wo stelle ich mir selbst Regeln auf? Wo tun es andere für mich?
-
- Wo entscheiden Menschen über andere Menschen? Woher weiß man, was für andere gut ist?
 - Wer vermittelt Regeln oder Normen für das Alltagsleben?
 - Wie kommt man in einer Gruppe zu einer Entscheidung?
-
- Woher weiß man, was richtig ist?
 - Können unterschiedliche Entscheidungen in derselben Situation richtig sein?
 - Gibt es Situationen, in denen keine richtige Entscheidung möglich ist?
 - Gibt es Handlungen, die unter allen Umständen verboten sein sollten?

7/8: Motive, Pflicht, Konsequenzen

Fachdidaktische Intention

In einem Alter, in dem Schülerinnen und Schüler die 7. und 8. Klassenstufe besuchen, werden sie verstärkt mit dem Anspruch konfrontiert, Verantwortung zu übernehmen und Pflichten zu erfüllen. Dies kann das Selbstbewusstsein stärken, aber auch als Belastung empfunden werden. Hierbei erfahren sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend als Teil verschiedener Gemeinschaften, die unterschiedliche Normen haben.

Gruppenzugehörigkeiten sind meist von hoher Bedeutung. Es können innere und äußere Konflikte auftreten, wenn die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter beginnen, das Hergebrachte verstärkt zu hinterfragen. Sie müssen sich entscheiden und sind so auch auf ihr eigenes Gewissen verwiesen. Das Bewusstsein für die Motive und Folgen der eigenen Handlungen wird ebenfalls stärker, während sich der Wahrnehmungshorizont weitet.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, die Gründe ihrer Handlungsweisen wahrzunehmen und eine bewusste Einstellung gegenüber an sie herangetragene Erwartungen – z. B. unter dem Begriff der Pflicht – zu entwickeln.

INHALTE

- intrinsische und extrinsische Handlungsmotive
- Konsequenzen von Handlungen
- Umgang mit der Diskrepanz von äußeren Erwartungen und innerer Motivation
- Schwierigkeit, sich gegen eine Mehrheit zu entscheiden
- Existenz und Begründbarkeit universaler Menschenrechte
- Spannung zwischen Minimal- und Maximaethik
- unterschiedliche Auffassungen von Herkunft und Inhalt moralischen Handelns sowie des Begriffs des Guten
- mögliche Begründungen, Subjekte, Objekte und Inhalte von Pflicht
- Begriff der Pflicht und seine Implikationen in Bezug auf Freiheit und Herkunft von Verpflichtung
- mögliche Differenz zwischen moralischer und gesetzlicher Pflicht
- Bedeutung von nicht beabsichtigten Folgen für die moralische Bewertung von Handlungen

PROBLEMFragen

- Was motiviert mich im Leben?
 - Was hilft mir bei Entscheidungen?
An welchen Maßstäben orientiere ich mich?
 - Wozu bin ich verpflichtet?
 - Wie gehe ich mit widersprüchlichen Erwartungen um?
 - Habe ich mich schon einmal gegen eine Mehrheit gestellt, weil ich etwas nicht richtig fand?
 - Habe ich eine innere Stimme, die mir sagt, was ich tun oder lassen soll? Wie gehe ich mit ihr um?
 - In welchen Bereichen meines Lebens habe ich das Gefühl, dass ich wirklich entscheiden kann?
 - Welche Rolle spielen für mich mögliche Konsequenzen meines Handelns?
-
- Gibt es Dinge, zu denen Menschen als Menschen gegenseitig verpflichtet sind?
 - Dürfen Menschen alles tun, was sie wollen, solange kein anderer Schaden nimmt?
 - Wie sollte eine Gemeinschaft mit regelwidrigem Handeln umgehen? Wer darf welche Sanktionen festlegen?
-
- Was bedeutet es, sich jemandem verpflichtet zu fühlen?
 - Was unterscheidet eine moralische von einer gesetzlichen Verpflichtung?
 - Gibt es Pflichten mir selbst gegenüber?
 - Gibt es Pflichten gegenüber Tieren und Umwelt?
 - Beruhen Pflichten immer auf Gegenseitigkeit?
 - Ist gut gemeint immer gut?
Oder ist eine Handlung gut, wenn sie gute Folgen hat?
 - Handeln wir moralisch, wenn wir aus Eigennutz, Mitgefühl, Einsicht handeln?
 - Woher wissen Menschen, was „gut“ ist?
Wie kommt es zu unterschiedlichen Ansichten?
 - Gibt es moralische Pflichten, die überall gelten (sollten)?

9/10: Gewissen, Verantwortung, Freiheit

Fachdidaktische Intention

In einem Alter, in dem Schülerinnen und Schüler die 9. und 10. Klassenstufe besuchen, entwickelt sich verstärkt ein Bewusstsein für das Eingebettetsein der Einzelnen in eine Gesellschaft, die Chancen und Möglichkeiten eröffnet sowie Zwänge ausübt. Gesellschaftliche Institutionen werden genutzt, es treten möglicherweise aber auch Konflikte mit diesen auf. Freiheit und Verantwortung werden zu Themen, die Schülerinnen und Schüler dieses Alters beschäftigen. Sie fragen sich, was menschliche Freiheit bedeutet und ob beziehungsweise inwieweit sie zum Beispiel durch biologische Prozesse oder Herkunft determiniert werden.

Vor diesem Hintergrund vertreten sie eigene Positionen, die Unterschiede der Ansichten werden deutlicher, Diskussionen darüber, was angemessenes Handeln ist, nehmen zu. Während die einen sich von ihrem Gewissen zum Beispiel zu Engagement aufgefordert fühlen, bezweifeln andere den Sinn solchen Handelns oder stellen die dahinterstehenden Motive infrage.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit dem Spannungsfeld Freiheit-Verantwortung zu unterstützen und die Entwicklung einer eigenen vermittelnden moralischen Instanz zu fördern.

INHALTE

- Begriff des Gewissens und seine Implikationen
- Voraussetzungen und Implikationen von Verantwortung
- Verständnis des Zusammenhangs von Gewissen, Freiheit und Verantwortung
- Gefühl von Freiheit bei Handlungen
- gesellschaftlicher Umgang mit Freiheit, Schuld und Strafe
- mögliche Pflichten gegenüber der Gesellschaft, dem Staat, der Menschheit
- Reichweite institutionellen und staatlichen Handelns sowie Problem der Zuordnung von Verantwortung in unpersönlichen Kontexten
- Rolle eventueller Determinanten für das menschliche Handeln und deren Einfluss auf Begriffe von Freiheit und Verantwortung
- mögliche Grenzen der Verbindlichkeit von Regeln

PROBLEMFragen

- In welchen Situationen habe ich ein gutes oder schlechtes Gewissen?
- Welchen Ursprung hat mein Gewissen?
- Wie gehe ich mit meinem guten oder schlechten Gewissen um?
- Für wen oder was bin ich konkret verantwortlich, wer für mich?
- Wie weit reicht meine Verantwortung?
- Was bedeutet Freiheit für mich?
- Wo habe ich das Gefühl, dass ich frei entscheiden kann?
- Woran orientiere ich mich bei Entscheidungen?

- Inwiefern gelten Menschen als frei bzw. nicht frei?
- Welche gesellschaftliche Funktion soll Strafe haben?
- Wozu darf oder muss der Staat verpflichten?
- Welche Abhängigkeiten beeinflussen uns in unseren Entscheidungen?
- Kann bzw. muss man Verantwortung für andere übernehmen?
- Wie weit reicht gesellschaftliche Verantwortung?
- Gibt es eine globale Verantwortung?

- Was ist Gewissen?
- Was bedeutet es, dem Gewissen verpflichtet zu sein?
- Was ist Verantwortung?
- Was ist Freiheit?
- Welche Dimensionen von Freiheit gibt es?
- Was schränkt den Menschen ein?
- Kann formale Pflichterfüllung von moralischer Verantwortung befreien?
- Ist Regelbruch in Ausnahmen gerechtfertigt?

7.4 Fragen nach dem guten Handeln II

5/6: Konflikte, Streit, Schlichtung

Fachdidaktische Intention

Konflikte sind Teil des menschlichen Zusammenlebens. Zumeist werden sie als belastend empfunden, bieten aber auch oft die Möglichkeit, strittige Fragen zu klären. Entscheidend dabei ist, dass kommunikative Mindeststandards gewahrt bleiben.

Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe sollen auf der Suche nach geeigneten Lösungswegen für Konflikte unterstützt werden.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, diesen Prozess dadurch zu fördern, dass individuelle und soziale Ursachen, Voraussetzungen und Formen von Streit wahrgenommen, analysiert und reflektiert werden.

INHALTE

- mit sozialen Situationen verbundene Gefühle
- eigene Reaktionen in Konfliktsituationen
- Lösungsstrategien für Konflikte
- Situationen, in denen Streit entsteht
- Strategien der Konfliktvermeidung
- Streit in Medien
- Chancen und Risiken von Konflikten

PROBLEMFragen

- In welchen sozialen Situationen fühle ich mich wohl, habe ich Angst, werde ich wütend?
- Wie reagiere ich, wenn ich mit anderen nicht einer Meinung bin?
- Wie reagiere ich, wenn es zu Streit mit anderen kommt?
- Wann ist Streit für mich besonders schlimm?
- Wie beende ich Streitigkeiten?

Individuelle Perspektive

- In welchen Situationen streiten sich Menschen, in welchen nicht?
- Welche Auswirkungen hat es, wenn Menschen sich streiten?
- Was tun Menschen, damit kein Streit entsteht?
- Welche Regeln gibt es, die Streit vermeiden helfen?
- Wie wird Streit in den Medien ausgetragen?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was ist ein Streit?
- Welche Formen von Streit gibt es?
- Welche Möglichkeiten gibt es, mit Streit umzugehen?
- Welche Chancen bieten Streitigkeiten?
- Welchen Schaden kann Streit anrichten?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Aggression, Gewalt, Konfliktlösung

Fachdidaktische Intention

Konflikte – verbal oder physisch – eskalieren, wenn sie aggressiv oder gar gewalttätig ausgeführt werden. Für Individuen und Gesellschaften sind derart ausgetragene Konflikte fast immer problematisch und unerwünscht. Dabei ist Aggression – meist in milderer Form – Teil der medialen Alltagserfahrung von Schülerinnen und Schülern, wird aber in ihrer schädlichen Auswirkung oft verharmlost, gerechtfertigt oder sogar überhöht – insbesondere, wenn weltanschauliche oder religiöse Gründe adressiert werden.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, diese Differenz zwischen tatsächlichen Auswirkungen von Aggression und Gewalt und dem individuellen oder sozialen Umgang zu analysieren und zu reflektieren.

Darüber hinaus geht es auch um Strategien, wie Konflikte ohne Aggression und Gewalt gelöst werden können.

INHALTE

- eigene Erfahrungen mit Gewalt
- Situationen, in denen Gewalt wahrgenommen wird
- eigene Einstellungen zu Aggression und Gewalt
- mediale Darstellungen von Gewalt
- Erscheinungsformen von Gewalt und deren Bewertung
- gesellschaftlich relevante Positionierungen zum Thema Aggression und Gewalt
- Gewaltanwendung des Staates
- Begriffe von Aggression und Gewalt
- Theorien der Entstehung von Aggression
- Formen von Aggression und Gewalt sowie deren Hintergründe
- Konfliktlösungsstrategien

PROBLEMFragen

- Was ärgert mich, macht mich aggressiv?
 - In welchen Situationen erlebe ich Aggressionen?
 - Gibt es Situationen, in welchen ich bereit wäre, Gewalt anzuwenden?
 - Wie empfinde ich Gewaltdarstellungen in Medien?
 - Wie erlebe ich Situationen, in denen Gewalt ausgeübt wird?
-
- Welche Situationen und Orte gibt es, an denen Aggressionen auftreten?
 - Welche gesellschaftlichen Gruppen befürworten Gewalt und mit welchen Gründen?
 - Darf der Staat Gewalt ausüben?
 - Wenn ja, in welchen Bereichen darf der Staat Gewalt ausüben?
-
- Warum werden Menschen gewalttätig?
 - Was ist Aggression?
 - Was ist Gewalt?
 - Welche Formen von Aggression und Gewalt gibt es?
 - Ist Gewalt manchmal gerechtfertigt?
 - Wie können Konflikte vermieden werden?
 - Welche Konfliktlösungsstrategien gibt es?

Individuelle Perspektive

Gesellschaftliche Perspektive

Fachwissenschaftliche Perspektive

9/10: Krieg, Frieden

Fachdidaktische Intention

Die Fragen nach Krieg und Frieden sind als mediale Erfahrung fester Bestandteil der Wirklichkeit junger Menschen. Auch wenn die eigene Rolle bezüglich kriegerischer Auseinandersetzungen eher passiv zu sein scheint, sind doch grundlegende Einstellungen zu den Fragen von Krieg und Frieden (z. B. Vorstellungen von Männlichkeit; Notwendigkeit von Kriegen) bei Schülerinnen und Schülern präsent und bedürfen einer Klärung.

Für Bürgerinnen und Bürger in einem demokratisch verfassten Staat ist es zentral, sich bewusst zu werden, welche gesellschaftlichen Kräfte über Krieg und Frieden entscheiden und welche politischen und gesellschaftlichen Prozesse zu kriegerischen Auseinandersetzungen beitragen, auch darüber, wer die Folgen von Kriegen tragen muss. Die Sehnsucht nach einem andauernden, unbedrohten Friedenszustand ist im Bewusstsein vieler Menschen tief verankert.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, Bedingungen, Voraussetzungen und Folgen von Kriegen zu analysieren und zu verstehen, warum viele Menschen den Frieden als zentralen Wert betrachten.

INHALTE

- Voraussetzungen von Krieg
- Krieg und Kriegsfolgen
- Bewertung von Krieg
- Beteiligung an einem Krieg
- Soldatin oder Soldat sein
- Individuelle und gemeinschaftliche Beiträge zum Frieden
- Formen von Krieg
- Verantwortung für Kriege

PROBLEMFragen

- Wie nehme ich Krieg und dessen Folgen wahr?
 - Wie bewerte ich Krieg?
 - Kann ich mir vorstellen mich an Kriegen zu beteiligen?
 - Wie wichtig ist Frieden für mich?
 - Was kann der Einzelne zum Frieden beitragen?
-
- Warum führen Menschen Kriege (Anlässe, Motive, Gründe)?
 - Welche Menschen und Institutionen legen fest, dass es Krieg oder Frieden gibt?
 - Mit welchem Recht legen Menschen und Institutionen fest, dass es Krieg oder Frieden gibt?
 - Welche Wertvorstellungen und Menschenbilder begünstigen Kriege?
 - Welche gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Folgen haben Kriege?
 - Was macht den Beruf einer Soldatin/ eines Soldaten aus?
-
- Was ist Krieg, was ist Frieden?
 - Welche Formen von Krieg gibt es?
 - Gibt es gerechte Kriege?
 - Wie lässt sich Pazifismus begründen?
 - Wird es irgendwann keine Kriege mehr geben?
 - Wie könnte ein ewiger Friede aussehen?

Individuelle Perspektive

Gesellschaftliche Perspektive

Fachwissenschaftliche Perspektive

7.5 Fragen nach dem guten Handeln III

5/6: Regeln, Zusammenleben

Fachdidaktische Intention

In der 5. und 6. Klassenstufe ist den Kindern bereits bewusst, dass sie in wechselnden Kontexten leben, die gemeinsame, aber auch unterschiedliche Regeln haben.

Das Zusammenleben in Familie, Schule, Verein oder religiöser Gemeinde wird sowohl als notwendig und bereichernd als auch immer wieder als herausfordernd empfunden. Das Wort „Familie“ wird dabei unterschiedlich gefüllt, weil Menschen in unterschiedlichen sozialen Lebensformen situiert sind. Im Zusammenleben werden Rollen eingenommen; manche sind frei gewählt, andere zugeschrieben. Neben Familie und Klasse wählen sich die Kinder zunehmend Gruppen, zu denen sie gehören wollen. In all diesen Gruppen stellen sich regelmäßig Gerechtigkeitsfragen.

In der 5. Klasse werden Klassenregeln – zumeist gemeinsam – entwickelt und festgelegt. Sie stehen aber auch weiterhin auf dem Prüfstand und die Nichteinhaltung bringt immer wieder die Thematisierung der Regeln mit sich.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, sich mit der Komplexität menschlichen Zusammenlebens in seinen verschiedenen Formen auseinanderzusetzen, eigene Zugehörigkeiten und Wünsche für die Zukunft zu reflektieren sowie in der Auseinandersetzung mit den Themen „Inklusion/Ausgrenzung“ und „Regeln“ den Blick für die Bedeutung eigener Teilnahme und Positionierung zu schärfen.

INHALTE

- Zugehörigkeit zu Gruppen/ Gruppierungen
- Gleichzeitigkeit von Zugehörigkeiten und deren Herausforderungen
- Verständnis von Regeln
- Bedeutung von Regeln und Formen ihres Auftretens
- Herkunft von Regeln in der Gesellschaft
- Formen und Problematiken des Regelbruchs
- Zusammenhang von Rollen und Rechten
- Familienformen in der heutigen Gesellschaft und Hintergründe ihres Entstehens und Bestehens

PROBLEMFragen

- Mit wem lebe ich zusammen?
 - Was tue ich gern allein, was gern gemeinsam mit anderen?
 - Welche Regeln finde ich daheim, welche in der Klasse notwendig?
 - An welche Regeln halte ich mich freiwillig, an welche nicht?
 - Habe ich als Kind Rechte?
-
- Welche Formen von Familie gibt es?
 - An welchen Gemeinschaften haben Menschen in welcher Art Anteil?
 - Wo ist Zugehörigkeit freiwillig, wo nicht?
 - Was bedeutet „Ausgrenzung“, was „Integration“?
 - Was geschieht, wenn Menschen sich nicht an Regeln halten?
 - Warum halten sich Menschen manchmal nicht an Regeln?
-
- Welche Formen des Zusammenlebens gibt es bei Menschen?
 - Warum leben Menschen zusammen?
 - Welche Probleme ergeben sich im Zusammenleben?
 - Inwiefern braucht man Regeln?
 - Was ist eine „Regel“?
 - Welche Arten von Regeln gibt es?
 - Wie kann man die Notwendigkeit von Regeln begründen?

Individuelle Perspektive

Gesellschaftliche Perspektive

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Gerechtes Handeln, Werte, Normen

Fachdidaktische Intention

In der 7. und 8. Klassenstufe sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, sich grundlegender nach ihrem Verhältnis zu Werten, Normen und dem Begriff der Gerechtigkeit zu fragen. Die Kontextabhängigkeit von Regeln und Normen, aber auch verbindende Werte werden bewusster.

Gerechtigkeit wird gerade im Schulkontext von den Schülerinnen und Schülern teils vehement eingefordert. Ihnen ist aber auch bereits klar, dass sie nicht ganz einfach zu definieren und zu erfüllen ist. So ergeben sich erste Fragen nach einer umfassenderen Dimension von Gerechtigkeit.

Menschenrechte und Menschenwürde werden als leitende Ideen aufgefasst. Der – auch global – offenkundig unterschiedliche Zugang zu Ressourcen und Reichtum lädt zur Auseinandersetzung mit Werten, Rechten und zur Reflexion über das für ein gutes Leben Nötige ein.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, sich mit der Idee einer globalen Gerechtigkeit auseinander zu setzen und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Rolle Werte im menschlichen Zusammenleben – offensichtlich und verdeckt – spielen.

INHALTE

- Wahrnehmung und Konzept von Werthaftigkeit
- Genese von Werthaltungen
- Möglichkeiten im Alltag, (Un-)Gerechtigkeit wahrzunehmen
- Kontextabhängigkeit der Werte
- implizite und explizite Vermittlung von Werten
- Orte und Umsetzungsmöglichkeiten von Gerechtigkeit
- besonders auch: Bedeutung von Besitz und immateriellen Gütern im Hinblick auf Gerechtigkeit
- Konzepte von Nord-Süd- sowie intergenerationeller Gerechtigkeit
- Wertekonflikte (Dilemmata) sowie deren Ursachen und Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen
- differente Konzepte von Gerechtigkeit sowie die Spannung von Sein und Sollen
- Idee der Menschenwürde, der Menschenrechte, ihre Implikationen und ihre Umsetzung
- besondere Anpassung der Menschenrechtsidee an die Situation von Kindern

PROBLEMFragen

- Welche Werte kenne ich? Gibt es Werte, die mir wichtiger sind als andere?
 - Welche Normen erlebe ich als Zumutung, welche als hilfreich?
 - Wo erlebe ich Ungerechtigkeit?
 - Wo erlebe ich gerechtes Handeln?
 - Worauf habe ich „ein Recht“?
-
- Sind in der Familie andere Werte wichtig als in der Schule?
 - Was „tut man nicht“? Was „macht man so“? Wie werden solche Normen begründet?
 - Welche Werte stehen hinter den vermittelten Normen, z. B. in der Schule?
 - Ist es gerecht, wenn Menschen unterschiedlich viel besitzen? Sollte man global teilen?
-
- Was ist wertvoll?
 - Gibt es Werte, die miteinander im Konflikt stehen oder sich gegenseitig ausschließen?
 - Was bedeutet Menschenwürde?
 - Was sind Menschenrechte?
 - Gibt es eine Art Menschheitsfamilie? Welche Regeln würden in einer solchen gelten?
 - Haben Kinder spezielle Rechte?
 - Welche Formen von Gerechtigkeit gibt es?
 - Was ist „normal“? Was ist eine Norm?

Individuelle Perspektive

Gesellschaftliche Perspektive

Fachwissenschaftliche Perspektive

9/10: Recht, Gerechtigkeit, Moral

Fachdidaktische Intention

In den Klassenstufen 9 und 10 können die allgemeinen Fragen nach Recht, Gerechtigkeit und Moral noch einmal vertieft gestellt werden.

Schülerinnen und Schüler können erkunden, inwieweit viele Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch diese Begriffe geleitet werden, wie viele Probleme sich aber auch bei der Umsetzung in Einzelfällen (z. B. distributive und ausgleichende Gerechtigkeit, Naturrecht und positives Recht usw.) ergeben. Auch die Frage, woher sich für Menschen der enge Bezug zu einer Gerechtigkeitsidee ergibt, fordert Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung heraus.

Gerechtigkeit erscheint vielleicht als ohnehin unerreichbare Utopie, kann aber auch eine Idee sein, die das eigene Handeln dauerhaft leitet. Moral kann als Einschränkung aufgefasst werden, aber auch die eigene Integrität erfahrbar werden lassen.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, verschiedene Auffassungen von Gerechtigkeit und Moral zu analysieren sowie eine eigene Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

INHALTE

- eigene Moralvorstellungen und eigenes Verhältnis zu moralischen Ansprüchen
- Herkunft der eigenen Vorstellungen und Grad ihrer Wirksamkeit
- mögliche innere Konflikte, die durch moralische Anforderungen entstehen können
- eigene Gerechtigkeitsvorstellungen
- Theorien der Gerechtigkeit
- Universalität und Relativität bei Rechten (Anspruch und Wirklichkeit)
- Probleme der Umsetzbarkeit der Idee von Gerechtigkeit
- Begriffe des Feldes Ethik/Moral/Gerechtigkeit
- verschiedene Straftheorien/gesellschaftliche Möglichkeiten, mit Rechtsverletzungen umzugehen
- die Bedeutung von Gerechtigkeit und Recht im gesellschaftlichen Zusammenleben
- Bedeutung von Moral für die Gesellschaft und ihre Erscheinungsform im Zusammenleben (auch als Moralismus)

PROBLEMFragen

- Welche moralischen Begriffe und Vorstellungen habe ich?
 - Mit welchen Moralvorstellungen bin ich in besonderer Weise konfrontiert?
 - Soll ich moralisch handeln?
 - Was macht eine Entscheidung zu einer moralischen Entscheidung?
 - Ist jede meiner Entscheidungen eine moralische Entscheidung?
 - Was halte ich für gerecht, was für ungerecht?
 - Warum halte ich mich an Gesetze und Regeln?
-
- Was macht eine Gesellschaft zu einer gerechten Gesellschaft?
 - Welche Rolle spielt der Staat für eine gerechte Gesellschaft?
 - Wie ist damit umzugehen, wenn Gesetze als ungerecht empfunden werden?
 - Wie wichtig sind moralische Vorstellungen für eine Gesellschaft?
 - Wie können Gesellschaften mit Rechtsverletzungen umgehen?
 - Wie kann umfassende (auch globale und intergenerationelle) Gerechtigkeit umgesetzt werden?
-
- Gibt es Werte und Regeln, die immer und für alle gelten?
 - Was ist Gerechtigkeit?
 - Wie ist das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit?
 - Was bedeutet Moral im Vergleich zu Ethik?
 - Wie lässt sich Strafe begründen? Was ist eine gerechte Strafe?

7.6 Fragen nach dem Sinn I

5/6: Erzählungen, Mythen, Religion

Fachdidaktische Intention

Schülerinnen und Schüler werden mit Erzählungen und Geschichten konfrontiert, die in Inhalt und Form sehr unterschiedlich sind: Neben explizit fiktiven Geschichten wie Märchen und Romanen, faktenorientierten biografischen und historischen Darstellungen sind es auch mythische und religiöse Erzählungen, die ganze Gesellschaften geprägt haben und bis heute nachhaltig beeinflussen.

Geschichten zu erzählen kann als Ausdruck des menschlichen Bedürfnisses nach Sinn verstanden werden. Das Erzählen setzt einzelne Erlebnisse oder Ereignisse zueinander in Beziehung, erläutert Handlungen und Entscheidungen und produziert so Sinnzusammenhänge. Dadurch werden auch Wertüberzeugungen deutlich oder neu geschaffen, die eine tragende Rolle für moralische Entscheidungen spielen und die Grundlage für die Ausbildung individueller Werthaltungen sein können.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, Schülerinnen und Schüler zur inhaltlichen Reflexion von Erzählungen und ihrer immanenten Wert- und Sinnaussagen anzuregen.

INHALTE

- verschiedene Formen von Erzählungen
- religiöse Erzählungen und ihre Ursprünge
- möglicher metaphorischer Charakter von Aussagen in Geschichten
- unterschiedliche Deutungen von Erzählungen
- individuelle und soziale Funktionen von Erzählungen

PROBLEMFragen

- Welche Geschichten/Erzählungen kenne ich? Welche gefallen mir (besonders) gut?
- Welche religiösen Geschichten/Erzählungen kenne ich?
- Welche Bedeutung haben diese Geschichten/Erzählungen für mich?

Individuelle Perspektive

- Welche Geschichten/Erzählungen sind in Familie/Schule/ Freundeskreis und anderen Gruppen wichtig?
- Welche Rolle spielen Geschichten für Gemeinschaften?
- Welche Rolle spielen religiöse Geschichten für Gemeinschaften?

Gesellschaftliche Perspektive

- Welche Arten von Geschichten gibt es?
- Was ist eine Geschichte? Wodurch wird etwas zu einer Geschichte?
- Warum erzählen Menschen einander Geschichten?
- Welche Ideen und Werte können in Erzählungen/Geschichten entdeckt werden?
- Welche Ideen und Werte können in religiösen Erzählungen/Geschichten entdeckt werden?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Symbole, Rituale, Transzendenz

Fachdidaktische Intention

Der Alltag von Schülerinnen und Schülern ist von Ritualen geprägt, die dem Tages-, Wochen- und Jahresablauf und der täglichen Interaktion auf unterschiedliche Weise Struktur und Sinn geben. Neben Kommunikationsritualen (Begrüßung, Verabschiedung oder Dank) sind es auch Familienrituale wie gemeinsames Essen, Spiele- und Filmabende, die eine stabilisierende Funktion für Individuum und Gruppen ausüben. Rituale vermitteln das Gefühl, über die eigene Existenz hinaus Teil von etwas zu sein, dem man sich zugehörig fühlen kann. Religiöse Rituale (Taufe, Beschneidung, Fasten, Feste ...) eröffnen umfassende Sinn- und Identifikationsangebote.

Symbole können Bestandteile von Ritualen sein und zeigen ebenso wie diese über sich hinaus. Darüber hinaus können sie die Erfahrungen vergegenwärtigen, auf die sie sich beziehen. Status- oder Vereinssymbole verweisen auf die (gewünschte) Verbindung zu der symbolisierten Gruppe und vermitteln das Gefühl, Teil dieser Gruppe zu sein. Symbole, die Freundschaft oder Liebe ausdrücken, stellen ein Bekenntnis zu dieser Beziehung dar und können gleichzeitig intensivierend auf die Beziehung zurückwirken. Religiöse Symbole haben für religiöse Menschen in besonderer Weise einen Transzendenzbezug. Sie verweisen auf eine über die Empirie hinausgehende Wirklichkeit und vergegenwärtigen diese.

Rituale und Symbole sind sichtbare Formen von übergeordneten Erzählungen.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, dass Schülerinnen und Schüler rituelle und symbolische Formen von sozialer Interaktion sowie deren Wirkung für Individuum und Gesellschaft wahrnehmen und reflektieren lernen.

INHALTE

- Beispiele für Symbole und Rituale
- Begriffe Symbol und Ritual
- Formen von Symbolen und Ritualen
- Funktion von Symbolen und Ritualen in Gemeinschaften
- Bedeutung religiöser Symbole und Rituale

PROBLEMFragen

- Welche Symbole und Rituale kenne ich?
- Welche Symbole und Rituale sind mir wichtig oder gefallen mir?
- An welchen Ritualen nehme ich teil oder habe ich teilgenommen?
- Welche Symbole verwende ich?

Individuelle Perspektive

- Welche Rituale und Symbole gibt es in der Familie/Schule/Gesellschaft?
- Welche Wirkung oder Aufgabe haben Symbole und Rituale für Gemeinschaften?
- Welche digitalen Rituale gibt es?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was ist ein Symbol?
- Was ist ein Ritual?
- Welche verschiedenen Arten von Symbolen und Ritualen gibt es?
- Warum entwickeln Menschen Rituale?
- Inwiefern weisen Symbole und Rituale über sich hinaus?

Fachwissenschaftliche Perspektive

9/10: Weltbilder, Religionen, Kulturen

Fachdidaktische Intention

Schülerinnen und Schüler begegnen verschiedenen Auffassungen über die Welt und setzen sich mit diesen auseinander. Dabei entwickeln sie eine eigene, individuell geprägte Weltanschauung, die sich in ihren Werthaltungen und Überzeugungen ausdrückt. Diese persönliche Weltanschauung ist verbunden mit kulturell tradierten und überindividuellen Weltbildern („großen Erzählungen“) wie beispielsweise Religionen, kulturellen und nationalen Mythen mit ihren je eigenen Gründungs- und Gründergeschichten und ihren Erzählungen von einer transzendenten Ordnung menschlichen Daseins.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer Weltsicht zu begleiten, die gegenüber anderen Sichtweisen der Welt offen bleibt und den Zusammenhang der eigenen Weltsicht mit den eigenen Werthaltungen und Überzeugungen reflektiert.

INHALTE

- eigene Weltanschauung
- Weltbilder der Vergangenheit und Gegenwart
- religiöse Ausdrucksformen von Weltbildern in der Umwelt der Schülerinnen und Schüler
- prägende Kraft von Religionen und Weltanschauungen
- das Phänomen der Religion als anthropologisches Faktum

PROBLEMFragen

- Welche Weltanschauung habe ich?
- Welche Auswirkungen hat sie auf mein Handeln?
- Welche Konsequenzen haben Weltanschauungen auf Menschen?
- Welche Weltbilder, Religionen, welche religiösen Menschen kenne ich?

Individuelle Perspektive

- Inwiefern können Weltbilder Gruppenidentität schaffen?
- Welche Konflikte können unterschiedliche Weltbilder auslösen?
- Wie wirken sich nationale Mythen auf Gesellschaften aus?

Gesellschaftliche Perspektive

- Was ist ein Weltbild?
- Inwiefern besitzt jeder Mensch eine Weltanschauung?
- Welche Nationalmythen gibt es?
- Gibt es überall Religion?
- Worin unterscheiden sich Religionen?
- Welche wesentlichen Argumente werden von der Religionskritik vorgebracht?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7.7 Fragen nach dem Sinn II

5/6: Heimat, Fremde

Fachdidaktische Intention

Menschen machen von Kindesbeinen an Erfahrungen von Heimat und Fremde, die ihr Verhältnis zu ihrer Umwelt prägen. Beide Begriffe sind dabei in einem weiteren Sinne als Kategorien zu verstehen, mit denen subjektive Empfindungen von Nähe und Distanz beschrieben werden können.

Heimat meint demnach in diesem Zusammenhang nicht nur Orte, sondern auch Menschen, Dinge, Situationen, Ideen und Denkstrukturen sowie alles andere, womit Menschen sich besonders vertraut fühlen können. Heimat ist in diesem Sinne etwas, was Menschen grundsätzlich Geborgenheit, Vertrautheit und Sicherheit empfinden bzw. erwarten und erhoffen lässt. In diesem Sinne muss Heimat nicht notwendigerweise einen realen Gegenstand bezeichnen, sondern kann auch als Wunschvorstellung und Utopie verstanden werden.

Demgegenüber bezeichnet das Fremde alles das, was auf irgendeine Weise neu und unbekannt ist (ebenfalls Personen, Dinge, Orte usw.) und bisherige Erfahrungen und Überzeugungen in Frage zu stellen vermag. Die Begegnung mit Fremdem kann dabei ganz unterschiedliche, zuweilen widersprüchliche Gefühle auslösen: Viele Menschen sehen beispielsweise im Fremden etwas, das neue positive Erfahrungen und Herausforderungen verheißt (z. B. bei Urlaubsreisen, einer neuen Klasse/Schule/Arbeitsstelle, bei einem Wohnortwechsel, Änderung von politischen Verhältnissen). Ein Mensch kann also mit positiven Affekten wie Neugierde und Spannung auf das Unbekannte blicken und mit ihm sogar Hoffnungen (z. B. Abwechslung, Hilfe, Verbesserung der Lebenssituation) verbinden. Zugleich kann das, was er nicht kennt oder versteht (z. B. Menschen, die anders sprechen und aussehen; unvertraute Orte und Dinge), ihm aber auch potentiell gefährlich erscheinen und daher negative Emotionen wie Angst und Unsicherheit hervorrufen. Weitere Reaktionen können Rückzug und Abschottung, oder auch offensive Ablehnung sein. Entsprechendes lässt sich sowohl bei Heranwachsenden wie auch bei Erwachsenen in ganz unterschiedlichen Situationen beobachten.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, den Schülerinnen und Schüler Impulse zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Heimat und Fremde zu geben. Dabei kommen auch Perspektiven in den Fokus, die die Spannung von Vertrautem und Unbekanntem als Chance zu Selbstreflexion und Weiterentwicklung aufzeigen.

INHALTE

- Aspekte, die für Menschen etwas oder jemanden zur Heimat werden lassen
- Ansprüche und Hoffnungen, die Menschen mit Heimat verbinden
- Gefühle und Gedanken gegenüber unbekanntem (neuen, anderen, fremden) Personen, Orten, Dingen
- Aspekte, die etwas fremd erscheinen lassen
- Ambivalenz von Fremdheit und Vertrautheit mit sich selbst
- philosophische Konzepte zu Heimat und Fremde
- Folgen von Heimatverlust für Menschen (z. B. bei Umzug, Verlust von Bezugspersonen, Migration)
- Optionen des Umgangs mit Fremdem
- soziale Folgen von Vorurteilen gegenüber Fremdem und alternative Haltungen

PROBLEMFragen

- Wo und warum fühle ich mich heimisch/ zu Hause?
 - Warum fühle ich mich an bestimmten Orten usw. heimisch?
 - Wie reagiere ich auf Unbekanntes? (Fremdes, Neues, Anderes)? Warum reagiere ich so?
 - Worauf bin ich neugierig? Warum?
 - Kann man sich selbst fremd sein?
-
- Was bedeutet es, sich „heimisch“ zu fühlen?
 - Kann man mehrere Heimaten haben? Kann man überall beheimatet sein?
 - Wonach sehnen sich Menschen, wenn sie an Heimat denken?
 - Wodurch erscheint Menschen etwas „fremd“?
 - Ist „Fremdes“ etwas Positives oder etwas Negatives?
-
- Wie wird etwas zur gemeinsamen Heimat vieler Menschen?
 - Inwiefern sind wir für unsere Heimat verantwortlich?
 - Wie wirkt es sich auf Menschen aus, wenn sie ihre Heimat verlieren?
 - Wie gehen wir mit „Fremdem“ um?
 - Wie wird man in der Fremde heimisch (nach Umzug, Flucht)?
 - Wie wirken Vorurteile?
 - Welche Rolle spielen Traditionen für das Selbstverständnis / die Identität einer Gesellschaft?

Individuelle Perspektive

Gesellschaftliche Perspektive

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Sinn, Freizeit, Abhängigkeit

Fachdidaktische Intention

Schülerinnen und Schüler in der Pubertät haben verstärkt das Bedürfnis sich abzugrenzen. Auf der einen Seite sind sie mit gesellschaftlichen Vorstellungen von einem gelungenen Leben konfrontiert, die jeweils mit bestimmten Erwartungen und Anforderungen an die Jugendlichen einhergehen. Auf der anderen Seite empfinden sie das Bedürfnis, den persönlichen Interessen und Vorlieben zu folgen und eigene Akzente zu setzen. Nicht immer lassen sich beide Seiten miteinander in Einklang bringen; bisweilen stehen sie in Widerspruch zueinander.

Hinterfragt werden Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen der derzeitigen Lebensphase und ihre Rahmenbedingungen, ebenso Optionen für die Verwirklichung eigener Lebensentwürfe. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Gestaltung der persönlichen Freizeit, die nicht nur das eigene Selbstverständnis, sondern auch die Außenwahrnehmung prägt. Die ethisch-philosophische Reflexion lenkt darüber hinaus den Blick auf Grundsatzfragen wie der nach der Bedeutung von Spiel, Freizeit und Muße für den Einzelnen. Zum Gegenstand werden dabei auch verschiedene Konzepte von Freiheit, Abhängigkeit, Pflicht, Verantwortung, sowie die Bedeutung von Sinnerfahrungen.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, verschiedene Optionen der Lebensgestaltung, deren persönliche und soziale Rahmenbedingungen sowie ihren Einfluss auf das eigene Selbst- und Weltverständnis zu reflektieren.

INHALTE

- persönliche und gesellschaftlich vermittelte Ideen, Erwartungen, Hoffnungen für die eigene Lebensgestaltung
- unterschiedliche ethisch-philosophische Konzepte von Sinnggebung
- Gründe für die Entwicklung von Abhängigkeiten
- Optionen und Ziele der Freizeitgestaltung
- gesellschaftliche/anthropologische Funktionen von Freizeit und Freizeitgestaltung (Unterhaltungsindustrie, Freizeittrends, Events, Wellness, Tourismus) sowie deren soziale Folgen
- ethisch-philosophische und anderweitige Konzepte von Glück

PROBLEMFragen

- Welche Pläne für mein Leben habe ich? Was erhoffe ich mir für mein Leben? Wonach sehne ich mich?
 - Wie gestalte ich meine Freizeit?
 - Warum darf ich nicht machen, was ich will?
 - Wie gehe ich damit um, wenn sich meine Erwartungen nicht erfüllen?
 - Wovon bin ich abhängig? Von was möchte ich unabhängig sein?
 - Muss ich anderen ein gelingendes Leben ermöglichen?
-
- Welche Rolle spielen Freizeit und Freizeitgestaltung in Klasse/Freundeskreis/ Gesellschaft?
 - Gibt es ein Recht auf Glück/Freizeit/ Spaß?
 - Welche Erwartungen hat die Gesellschaft hinsichtlich der individuellen Lebensgestaltung?
 - Welche Erwartungen haben andere hinsichtlich meiner individuellen Lebensgestaltung?
 - Welche Konzepte eines gelungenen Lebens gibt es in der Gesellschaft?
-
- Was bedeutet „Sinn“? Was bedeutet es, wenn etwas Sinn hat?
 - Gibt es einen „Sinn des Lebens“?
 - Ist Glück ein sinnvolles Lebensziel?
 - Wie und warum werden Menschen abhängig?
 - Was hilft Menschen, unabhängig zu sein und Unabhängigkeit zu erlangen?

9/10: Leben, Sinn, Arbeit

Fachdidaktische Intention

Unter dem Begriff „Arbeit“ wird im Alltag in erster Linie Erwerbsarbeit verstanden, bei der gegen Entlohnung die persönliche Arbeitskraft zur Verfügung gestellt wird. Die Erwerbsarbeit spielt in Industriegesellschaften eine wichtige Rolle: Zum einen läuft über sie in der Regel die finanzielle Sicherung der eigenen Existenz, zum anderen kann sie von Bedeutung für die Entwicklung persönlicher Identität, die Ausgestaltung sozialer Beziehungen sowie für den gesellschaftlichen Status einer Person sein.

Die ethisch-philosophische Reflexion hat dieses Alltagsverständnis von Erwerbsarbeit vor Augen, wendet sich aber darüber hinaus der Frage zu, welche Bedeutung Arbeit grundsätzlich für das Leben von Menschen hat. Versteht man Arbeit in einem fundamentalen Sinn als gestaltende Interaktion mit der Umwelt, zeigt sich, dass Erwerbsarbeit nur eine Form von Arbeit neben anderen darstellt.

Auch Tätigkeiten wie Ehrenamt, Hausarbeit, Hobbys und künstlerische Tätigkeiten sind Arbeitsformen, die ebenfalls hohe persönliche und gesellschaftliche Relevanz besitzen können. Das ethisch-philosophische Nachdenken der Schülerinnen und Schüler geschieht auch im Kontext der konkreten Beschäftigung mit der anstehenden Berufswahl, die mit der Frage nach den persönlichen Vorstellungen von einem gelingenden Leben verknüpft ist. Welche Berufe für Menschen in Frage kommen, ist jeweils davon abhängig, welcher Stellenwert der Arbeit gegeben wird: Heben die einen den Aspekt der Einkommenssicherung und damit den instrumentellen Aspekt von Erwerbsarbeit hervor, legen andere mehr Wert darauf, sich in ihrem Beruf persönlich verwirklichen zu können, und betonen damit die expressive Dimension von Arbeit. Dies zeugt von sehr unterschiedlichen Überzeugungen, was „gute Arbeit“ bedeutet und welchen Stellenwert sie idealerweise im persönlichen Lebensentwurf einnehmen sollte. Dabei werden auch in der Gesellschaft vorhandene Leitbilder von Arbeit sowie ihr Einfluss auf die persönlichen Überzeugungen analysiert und einer Bewertung unterzogen (z. B. Zusammenhang von persönlichem Erfolg und Selbstwertgefühl; Verhältnis von Arbeit, Familie und Freizeit; die Bedeutung von Zeiten, in denen keiner Erwerbsarbeit nachgegangen wird). Die gesellschaftliche Perspektive auf Arbeit thematisiert die politischen Rahmenbedingungen, ebenso die Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Selbstständige, Arbeitslose und Erwerbsunfähige, die Diskussion um die Zukunft der Erwerbsarbeit in Zeiten zunehmender Technisierung und Digitalisierung oder die Rolle von Abhängigkeiten im global vernetzten Wirtschaftssystem.

Angesichts der anstehenden Entscheidungen über ihre weitere berufliche bzw. schulische Zukunft, erhalten derartige Fragen für Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I stärkere Relevanz.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, die eigenen beruflichen Vorstellungen, die gesellschaftlichen Dimensionen sowie die fachwissenschaftlichen Aspekte von Arbeit zu analysieren und zu reflektieren.

INHALTE

- persönliche Vorstellungen und Erwartungen zur Bedeutung von Arbeit im Leben
- Ideen und Erwartungen bezüglich der eigenen Berufswahl
- Vielfalt von Arbeitsformen (Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Ehrenamt, Hobbys)
- gesellschaftliche Bedeutung und Bewertung verschiedener Arbeitsformen
- Verhältnis von Erwerbsarbeit und Freizeit
- ethisch-philosophische Ansätze zur Bedeutung der Arbeit für ein gelingendes Leben
- Relevante Begriffe (Erwerbsarbeit, Beruf, Dienst, Herstellen, Handeln, Leistung, Erfolg, Freizeit, Pause, Muße, Burnout und Boreout, Entfremdung)
- Zukunftsszenarien und Utopien der Arbeitswelt (z. B. Auswirkungen von Technisierung und Digitalisierung, Veränderungen der Arbeitszeiten, bedingungslosem Grundeinkommen)

PROBLEMFragen

- Ist Schule für Schülerinnen und Schüler eine Form von Arbeit?
 - Was möchte ich einmal beruflich machen? Was wäre für mich die ideale Arbeit?
 - Warum arbeite ich?
 - Wie frei bin ich bei meiner Berufswahl?
 - Wie wichtig ist Erwerbsarbeit für mich im Vergleich zu anderen Lebensbereichen?
 - Welchen Sinn hat Arbeit für mich?
-
- Gehört Arbeit zum Menschsein dazu? Ist Arbeit ein notwendiges Übel oder Lebenssinn?
 - Welche Formen von Arbeit gibt es?
 - Was ist Leistung? Worin unterscheiden sich Arbeit und Leistung? Welche Leistungen finden Anerkennung, welche nicht?
 - Wann wird Arbeit als erfolgreich betrachtet? Welche Bedeutung hat Erfolg für die Bewertung von Leistung?
 - Inwiefern kann Arbeit Sinn stiften?
-
- Welche Bedeutung hat Erwerbsarbeit in der Gesellschaft?
 - Gibt es sinnvolle und weniger sinnvolle Arbeit? Inwiefern ist eine Kategorisierung nach sinnvoller und weniger sinnvoller Arbeit angebracht?
 - Wie und warum wandelt sich die Arbeit in einer Gesellschaft? Welche Auswirkungen hat das auf Menschen und deren gesellschaftliches Zusammenleben?
 - Wie könnte die Zukunft der Arbeit aussehen?

7.8 Fragen nach dem Menschen I

5/6: Selbst, Gefühle, Eigenes

Fachdidaktische Intention

In der neuen Lebenssituation (Schule, Schulweg, Lehrende, Mitschülerinnen und Mitschüler, Räume, Abläufe), in der viele neue Eindrücke und Rollenerwartungen auf die Kinder einwirken, ist die Selbstwahrnehmung ein besonders wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung. Um in sozialen Prozessen selbstbestimmt und verantwortlich zu interagieren (z. B. Fremdwahrnehmungen zu überprüfen), schafft eine Besinnung auf die eigenständige Wahrnehmung seiner selbst, seiner Gefühle, der eigenen Geschichte, dessen, was einem wichtig ist, nicht nur emotionale und kognitive Kontinuität, sondern bietet auch Chancen für neue Entwicklungsmöglichkeiten.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, die Orientierung im sozialen Raum zu fördern und einen Beitrag zur Selbstvergewisserung in einer Zeit wichtiger individueller Wandlungsprozesse zu leisten.

INHALTE

- eigene Vorlieben und Interessen
- Veränderung des Selbst in Raum und Zeit
- soziale Rollen
- Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung
- Selbstentwürfe
- Fremdwahrnehmung als elementarer Teil der Selbstwahrnehmung
- Menschen als soziale Wesen
- Chancen von Rollenbildern und -erwartungen und Möglichkeiten der Befreiung von Rollenbildern und -erwartungen

PROBLEMFragen

- Was tue ich gerne/nicht gerne?
- Bin ich zu Hause ein anderer Mensch als in der Schule/bei Eltern/Großeltern/in der Klasse?
- Wie erlebe ich die neue Schule?
- Wie verändere ich mich im Laufe der Zeit?

Individuelle Perspektive

- Wie nehmen mich andere wahr?
- Ist es wichtig, wie andere mich wahrnehmen?
- Wie möchte ich von anderen wahrgenommen werden?

Gesellschaftliche Perspektive

- Wie und warum werden Menschen durch das beeinflusst, was andere von ihnen denken?
- Inwiefern sind Menschen füreinander wichtig?
- Kann man jemand ganz anderes werden? Können sich Menschen völlig verändern?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Selbst, Gruppe, Erwachsenwerden

Fachdidaktische Intention

Heranwachsende lösen sich zunehmend aus den bisherigen engen Bindungen an vertraute Bezugspersonen. Ihr Selbstbild und Selbstgefühl unterliegen einem beschleunigten Wandel, so dass es vermehrt zu Unsicherheiten und Selbstzweifeln kommen kann. Sie werden konfrontiert mit Erwartungen, mit denen sie sich nicht mehr einfach identifizieren können und wollen.

In der für diesen Lebensabschnitt typischen kritischen Auseinandersetzung mit anderen Einstellungen und Lebensansichten suchen Schülerinnen und Schüler überzeugende Maßstäbe zur Orientierung und Krisenbewältigung.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich bewusster mit ihrem Weg zum Erwachsensein unter den sich verändernden Bedingungen von Sozialität und Körperlichkeit zu beschäftigen.

INHALTE

- identitätsbildende Faktoren
- soziale Einflüsse auf die Selbstwahrnehmung
- Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Herkunft
- Strategien im Umgang mit Rollenerwartungen
- das Unbewusste als elementare Kategorie
- Rollenerwartungen als kulturell gebundene Phänomene
- vorgegebene Anforderungen für die Gestaltung der eigenen Zukunft und eigene Ziele

PROBLEMFragen

- Was macht mich zu meinem Ich?
 - Inwieweit kann ich mich selbst einschätzen?
 - Bin ich richtig, wie ich bin?
 - Sollte ich besser so sein wie jemand anderes?
 - Wann fühle ich mich unter anderen Menschen wohl/unwohl?
 - Was soll ich im Hinblick auf meine Zukunft tun?
-
- Wer bin ich für andere?
 - Was erwarten andere (Eltern, Freunde) von mir?
 - Soll ich tun, was alle anderen auch tun?
-
- Kann man sich selbst wirklich kennen?
 - Was sind soziale Rollen? Wie wirken sie sich auf Menschen aus?
 - Müssen Mädchen/Jungen sich jeweils nach bestimmten Regeln verhalten?
 - Wie weit kann man auf Erwartungen anderer eingehen?

Individuelle Perspektive

Gesellschaftliche Perspektive

Fachwissenschaftliche Perspektive

9/10: Selbst, Identität, Geschlecht

Fachdidaktische Intention

Für den Prozess der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung ist die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Rolle und Situietheit des Geschlechts in Gesellschaft und Kultur von ethischer und sozialer Relevanz. Selbst- und Fremdwahrnehmungen werden im Alltag beeinflusst durch traditionelle und konventionelle, aber auch sich stetig wandelnde Geschlechterbilder. Selbst- und Weltverständnis werden darüber hinaus geprägt vom Gefühl der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, Ethnien oder Nationen.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, durch eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit anthropologischen und ethischen Fragestellungen zur geschlechtlichen und kulturellen Situietheit die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Fragen des gelingenden Lebens und der Lebensgestaltung für die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen.

INHALTE

- subjektives Rollenverständnis
- Vor- und Nachteile der eigenen Geschlechtszugehörigkeit
- sozial definierte Geschlechterbilder
- bereichsspezifisch geschlechtsbezogene Rollenzuschreibungen
- Stereotypen nationaler/ethnischer Zugehörigkeiten
- Begriffe von sex und gender
- Geschlecht als soziales Konstrukt
- identitätsstiftende Ansprüche durch Konzepte von Gruppe, Ethnie, Nation

PROBLEMFragen

- Wie wichtig ist meine Geschlechtszugehörigkeit für mich?
- Inwieweit werde ich durch mein zugeschriebenes Geschlecht beschränkt oder gefördert?
- Wie wichtig ist Körperlichkeit für mich?

Individuelle Perspektive

- Welche Rollen werden Menschen in ihrer Eigenschaft als Mädchen und Jungen zugeschrieben?
- In welchen Bereichen werden geschlechtsbezogene Rollenzuschreibungen besonders deutlich und wirksam (Familie, Beruf)?
- Welche Erwartungen gibt es hinsichtlich des Aussehens von Mädchen und Jungen?
- Welche Wertungen sind mit diesen Rollenzuschreibungen verbunden?
- Welche Stereotypen sind mit nationalen/ethnischen Zugehörigkeiten verbunden?

Gesellschaftliche Perspektive

- Wie versuchen Menschen, kulturell gesetzten Vorgaben zu entsprechen?
- Welche Erwartungen bezüglich sozialer Rollen und Körperlichkeit werden an die verschiedenen Geschlechter gestellt?
- Wie wichtig ist für Menschen die Zugehörigkeit zu Gruppe, Ethnie, Nation?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7.9 Fragen nach dem Menschen II

5/6: Mensch, Tier, Umwelt

Fachdidaktische Intention

Was der Mensch ist, zeigt sich auch an dem, was er nicht ist. Dies lässt sich gut im Vergleich zum Tier ausloten, das in dieser Altersstufe besonderes Interesse findet. Haustiere bieten die Gelegenheit, eigene Erfahrungen beizusteuern, Wildtiere werden gemocht und bewundert, Artensterben bemerkt. Auch der Bereich der Pflanzen eignet sich für das Philosophieren in der Orientierungsstufe, weil die klassischen anthropologischen Wesensbestimmungen (Intelligenz, Sprache, Leidensfähigkeit) hier besonders deutlich werden.

Ziel dieses Themenfeldes ist es, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, erste reflektierte Haltungen zum Komplex Tier-Mensch-Umwelt zu entwickeln.

INHALTE

- besondere Fähigkeiten von Tieren
- Wahrnehmung von Gefühlen und Denken bei Tieren
- Umgang mit Tieren
- eigene Einstellung zu Tieren
- Vorstellungen zum Verhältnis Mensch-Tier-Umwelt und deren kulturelle Voraussetzungen
- Auswirkungen einer Perspektive, die einen Lebenszusammenhang von Pflanzen und Tieren sieht
- Gleichheit und Unterschiede im Mensch-Tier-Verhältnis
- verschiedene Positionen zum Umgang mit Tier und Umwelt
- Praktiken des Menschen im Umgang mit Tieren und deren Begründung
- Möglichkeiten des Umgangs mit Interessenskonflikten zwischen Tierwohl und menschlichen Bedürfnissen

PROBLEMFragen

- Wo kommen Tiere in meinem Leben vor?
- Kann ich ein Tier verstehen?
- Hat ein Tier Gefühle? Denkt es?
- Gibt es Wildtiere, die mich besonders faszinieren?
- Sollte ich Rücksicht auf Pflanzen nehmen?

Individuelle Perspektive

- Wie können menschliche und tierische Interessen abgewogen werden?
- Welches Verhältnis zu Tieren gibt es in anderen Kulturen?
- Inwieweit muss ich das Tierwohl beachten? Gibt es Grenzen, die eingehalten werden müssen?

Gesellschaftliche Perspektive

- Worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mensch und Tier?
- Welche Bedeutung haben diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- Was bedeutet „Menschlichkeit“?
- Warum behandeln wir Haustiere anders als Wildtiere?
- Haben Tiere (und Pflanzen) Rechte?
- Wie verändert der Mensch seine Umwelt? Was bedeutet das für Tiere, Natur und den Menschen selbst?
- Können wir wissen, ob und wie Tiere fühlen und denken?

Fachwissenschaftliche Perspektive

7/8: Umwelt, Konsum, Lebensstil

Fachdidaktische Intention

Im Fokus der Betrachtung des Menschen und seiner Umwelt steht in diesem Doppeljahr die vertiefte Auseinandersetzung mit Konsum.

In den Klassenstufen 7 und 8 streben Schülerinnen und Schüler zunehmend mehr Eigenständigkeit an, die sich oft in Kleidungs-, Sprach- und Kaufentscheidungen äußert. Konsumgewohnheiten können mit einer Gruppe oder auch einem Idol verbinden. Zum anderen ist mit Konsum auch die Frage von inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit verbunden.

Das Konzept des ökologischen Fußabdrucks, das von der Idee einer umfassenden Solidarität ausgeht, eignet sich in besonderer Weise zur Auseinandersetzung mit Konsum. Ziel dieses Themenfeldes ist es, einerseits Fragen nach den Bedürfnissen des Menschen aufzuwerfen, andererseits durch das Thema „Konsum“ Konzepte von Egoismus, Solidarität und Altruismus aufzuzeigen und zu bewerten.

INHALTE

- Konsumgewohnheiten, Wünsche bzgl. Lebensstil und Hintergründe eigener Kaufentscheidungen
- Sinnvolle Möglichkeiten des Teilens
- Umgang mit dem Spannungsfeld Egoismus-Solidarität-Altruismus
- Bedeutung des Sozialen und seiner Ausprägungen im menschlichen Leben
- menschliche Bedürfnisse materieller und immaterieller Art
- Vielfalt und Hierarchie von Bedürfnissen bei sich und anderen
- Bedürfnisse und Konsumgewohnheiten als Einflussfaktoren auf Wahrnehmung und Gestaltung der Umwelt
- Formen der Übernahme von Verantwortung und von Nicht-Verantwortung
- die Idee des Ökologischen Fußabdrucks als Maß für Solidarität und Umweltverträglichkeit
- Nachhaltigkeitskonzepte als Lösungsangebote für Zielkonflikte von Ökonomie, Ökologie und Sozialem
- Nutzen und Nachteil von Konkurrenz sowie Möglichkeiten und Grenzen von Solidarität

PROBLEMFragen

- Was konsumiere ich täglich, was häufig?
 - Was bewirkt mein Konsum bei mir?
 - Welche Bedürfnisse habe ich?
 - Wie weit geht meine Verantwortung als Konsument oder Konsumentin?
 - Kann ich mit meinem Konsumverhalten Positives bewirken?
 - Was bin ich bereit, mit anderen zu teilen, was ist allein „meine Sache“?
-
- Wer kann in welcher Weise zu einer gerechteren Verteilung von Ressourcen oder zum Schutz der Ressourcen beitragen?
 - Welche Zielkonflikte ergeben sich zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen? Wie lassen sich diese lösen?
 - Wo erleben wir Solidarität, wo Konkurrenz?
 - Welche Veränderungen der Lebensstile zu mehr Nachhaltigkeit wären denkbar?
-
- Was bedeutet es, dass der Mensch ein soziales Wesen ist?
 - Wenn jeder für sich sorgt, ist dann für alle gesorgt?
 - Welche Bedürfnisse haben Menschen? Welche sind materiell, welche immateriell?
 - Überschreitet der Mensch Grenzen bei der Nutzung der Natur?
 - Wie entsteht Müll?
 - Ist Einkauf Privatsache?

9/10: Natur, Kultur, Technik

Fachdidaktische Intention

Technik prägt das Alltags- und Berufsleben zunehmend. Sie bietet vielfältige Möglichkeiten und ist Hoffnungsträger für die Lösung zahlreicher, auch ökologischer und gesundheitlicher Herausforderungen. Technik ist als Teil der Kultur dem Menschen eigen. Allerdings lösen Eingriffe in den menschlichen Körper oder Umweltfolgen auch Unbehagen oder gar Angst aus. Es wird nach Grenzen der Anwendung von Technik und deren Begründbarkeit gefragt. Technik kann den Menschen entlasten, ihn aber auch in ihre eigenen Abläufe zwingen.

Durch die rasanten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte werden manche Möglichkeiten, die vormals nur Science-Fiction waren, heute Realität. Der Anschein umfassender „Machbarkeit“ – selbst in Bezug auf die bisherige *conditio humana* z. B. durch die Idee der Abschaffung der Sterblichkeit – rückt die Frage nach dem Wesen des Menschen und seiner Bestimmung neu in den Fokus. Wer oder was wollen oder sollen wir Menschen sein?

Ziel dieses Themenfeldes ist es, sich mit utopischen wie dystopischen Technikentwürfen auseinanderzusetzen und einen eigenen Standpunkt zu der Frage, was der Mensch in seiner sich wandelnden Umwelt sein will oder sein soll, zu entwickeln.

INHALTE

- eigene Einstellungen zur Technisierung der privaten Welt, der Arbeitswelt, zur „Selbstverbesserung“
- Fortschrittsdenken und Zukunftspessimismus als Reaktion auf technische Entwicklungen
- Chancen und Risiken ausgewählter aktueller technischer Entwicklungen
- eigenes Verhältnis zum Körper, zu Krankheit und Sterblichkeit
- Theorien zum Verhältnis Mensch-Natur-Kultur
- das Konzept des Anthropozän
- Begriffe: Ich, Körper, Seele, Geist
- Theorien zu Möglichkeiten und Grenzen der Technisierung und Digitalisierung des Menschen
- Vorstellungen von Natur und Mensch-Natur-Zusammenhang zwischen Idealisierung und Dämonisierung
- Einstellungen zu Alter, Krankheit, Tod sowie Hintergründe ihrer Entstehung
- Formen von Befreiung und Einschränkung des Menschen durch Technik

PROBLEMFragen

- Wie stehe ich zur zunehmenden Technisierung von Alltag und Berufsleben?
 - Wie reagiere ich auf digitale Beeinflussungen?
 - Wie stehe ich zu Selbstoptimierung?
 - Könnte ich mir Modifikationen an Körper/ Genen vorstellen? Wenn ja, welche?
 - Kann man mich digitalisieren?
 - Gibt es „mich“ ohne meinen Körper?
 - Wie stehe ich zum Tod?
 - Was macht mir in Bezug auf die Zukunft der Menschheit Angst, was Hoffnung?
-
- Wie gehen wir als Gesellschaft mit der Natur um?
 - Wie gehen wir als Gesellschaft mit Alter, Krankheit, Tod um?
 - Wer entwirft Utopien, wer entwirft Dystopien?
 - Sind die Menschen „Herren der Technik“ oder beherrscht die Technik die Menschen?
 - Inwieweit gestaltet Gesellschaft Technik, inwieweit ist es umgekehrt?
-
- Ist der Mensch Teil der Natur oder steht er ihr gegenüber?
 - In welchem Verhältnis stehen Natur und Freiheit, Natur und Geist?
 - Gibt es ein Anthropozän?
 - Setzt Technik die natürliche Evolution fort?
 - Emanzipiert sich der Mensch durch Technik von der Natur?
 - Wie kann sich der Mensch auch anders als über die Technik entwickeln und „verbessern“?
 - Ist Vergänglichkeit Fluch oder Segen? Ist es wünschenswert, den Tod „abzuschaffen“?
 - Sitzt das Ich im Gehirn?

IMPRESSUM

Herausgeber:

Ministerium für Bildung
Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz

Tel.: 0 61 31 – 16 0 (zentr. Telefondienst)
Fax: 0 61 31 – 16 29 97

Web: www.bm.rlp.de
E-Mail: poststelle@bm.rlp.de
twitter: [@bildung_rlp](https://twitter.com/Bildung_RLP), https://twitter.com/Bildung_RLP

Mitglieder der fachdidaktischen Kommission:

Ludwig Hoffmann,
Staatliches Studienseminar für das Lehramt an
Gymnasien Speyer

Peter Münch,
Theodor-Heuss-Gymnasium Ludwigshafen

Jochen Ring,
Martinus-Gymnasium Linz

Inke Schewina,
Wilhelm-Erb-Gymnasium Winnweiler

Marta Swakowski-Schmalz,
Anne-Frank-Realschule plus Mainz

Vertreter des Landeselternbeirats Rheinland-Pfalz

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz:

Carola Nolten-Heinrichs

Gestaltung:

RHEINDENKEN GmbH
www.rheindenken.de

Stand:

August 2021

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

poststelle@bm.rlp.de
www.bm.rlp.de