

Bildungsplan 2004
Grundschule, Hauptschule, Realschule,
Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für alle Fächer/Fächerverbünde/Themenorientierten Projekte

Vorwort zu den Niveaunkretisierungen

Februar 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Die Niveaunkretisierungen ergänzen die Bildungsstandards und veranschaulichen an konkreten Beispielen, welche verbindlichen Anforderungen in den einzelnen Kompetenzformulierungen gestellt werden. (vgl. BP 2004 S.9 / GYM S.11)

Die Niveaunkretisierungen richten sich an die Lehrkräfte und definieren einen Leistungskorridor als Leitlinien für die Unterrichtsplanung und dienen zur Überprüfung des Unterrichtserfolges. Sie verdeutlichen also das erwartete Anspruchsniveau einzelner Kompetenzen oder einer Reihe von aufeinander bezogenen Kompetenzen (Kompetenzbündel).

Jede Niveaunkretisierung ist nach folgendem Schema aufgebaut:

- Vorbemerkungen (wenn notwendig)
- Bezug zu den Bildungsstandards
- Problemstellung
- Niveaubeschreibungen
 - Niveaustufe A
 - Niveaustufe B
 - Niveaustufe C

Die **Vorbemerkungen** enthalten didaktisch methodische Hinweise und erläutern besondere Voraussetzungen.

Der **Bezug zu den Bildungsstandards** zeigt, auf welche fachlichen und gegebenenfalls methodischen, sozialen und personalen Kompetenzformulierungen des Bildungsplanes sich die vorliegende Niveaunkretisierung bezieht.

Die **Problemstellung** beschreibt eine spezifische Unterrichtssituation an der die Schülerinnen und Schüler die in den Standards geforderten Kompetenzen erwerben können. Die Beispiele dienen der Illustration und sind weder verpflichtend noch als Unterrichts- oder Prüfungsaufgabe gedacht.

Die **Niveaubeschreibungen (A, B, C)** zeigen an den gewählten Beispielen verbindlich das – der Schulart und Jahrgangsstufe angemessene – Anspruchsniveau auf.

Die Differenzierung der Niveaustufen bezieht sich in der Regel auf die Systematik der Anforderungsbereiche:

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
- Wiedergabe von Begriffen und Sachverhalten unter Verwendung von gelernten und geübten Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet.	- selbstständiges Bearbeiten bekannter Sachverhalte - selbstständiges Übertragen von Kenntnissen auf neue Fragestellungen oder Zusammenhänge	- Bearbeiten komplexer Gegebenheiten, um selbstständig zu Lösungen, Begründungen, Folgerungen und Wertungen zu gelangen
A _____	B _____	C _____
A B	C	
	A _____	B C
A B C		
	A B C	A B C

Die Niveaubeschreibungen können sich auf nur einen, zwei oder drei dieser Anforderungsbereiche beziehen.

Beispielsweise können innerhalb des **Anforderungsbereichs I** die Anwendung von einfachen oder von zunehmend anspruchsvolleren Verfahrensweisen in **A, B** und **C** beschrieben sein.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Bedürfnisbefriedigung
– Glück und Sinn des Lebens

Juni 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der unter (2) vorgestellte Text ist für das Standardbündel unter anderem aus folgenden Gründen geeignet:

Der Text argumentiert anschaulich aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler heraus und thematisiert Probleme in den Selbstfindungsprozessen von Jugendlichen, besonders die Erfahrung der Abhängigkeit von äußeren Werten in der Gestaltung von Freiräumen. Indem er verschiedene Formen der Bedürfnisbefriedigung aufzeigt, vermittelt er Einsicht in den Wert der Anerkennung des Anderen für die freie individuelle Lebensgestaltung und damit die Erkenntnis der Notwendigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen für ein gelingendes Leben. Indem er das „schöne Leben unter Menschen“ als ein gutes Leben darlegt, ermöglicht er Empathie und Achtung des Anderen als Voraussetzungen einer aktiven sinnvollen Lebensgestaltung im persönlichen Umfeld. Die Struktur des Textes ermöglicht die Einübung in begriffliche Exaktheit und folgerichtiges, widerspruchsfreies, begründetes Argumentierens. Die Fragen des Textes fördern eine Erziehung zur Nachdenklichkeit.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE: *Individualität*

Die Schülerinnen und Schüler können

- menschliche Grundbefindlichkeiten und Grundbedürfnisse benennen;
- eigene Zielvorstellungen für eine gelingende Lebensgestaltung entwickeln.

MORALPHILOSOPHIE: *Glück und Sinn*

Die Schülerinnen und Schüler können

- Formen des Strebens nach Glück und Sinn beschreiben;
- sich mit Selbstverfehlung und Sinnverlust auseinander setzen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit eigenen Stärken sowie mit Grenzen und Schwächen reflektierend umgehen;
- moralische Phänomene an Beispielen beschreiben;
- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben.

(2) Problemstellung

(Fernando Savater. Ethik für Erwachsene von morgen. Bonn 1993. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 63/64 (gekürzt))

„Du willst Dir ein schönes Leben machen - wunderbar. Aber Du willst auch, dass dieses schöne Leben nicht das eines Blumenkohls oder eines Käfers ist, bei allem Respekt für beide Arten, sondern ein schönes *menschliches* Leben. Das ist, was Dir entspricht, glaube ich. Und ich bin sicher, dass Du darauf für nichts auf der Welt verzichten würdest. Mensch zu sein, das haben wir bereits erwähnt, besteht in erster Linie darin, mit den anderen Menschen Beziehungen zu haben. Wenn Du einen Haufen Geld haben könntest, ein Haus, viel prächtiger als ein Palast aus Tausendundeiner Nacht, die besten Klamotten, das teuerste Essen, die modernste Elektronik, aber dies alles zu dem Preis, dass Du niemals wieder Menschen siehst - wärest Du dann glücklich? Wie lange könntest du so leben, ohne verrückt zu werden? Ist es nicht die größte Dummheit, Sachen haben zu wollen auf Kosten der Beziehung zu Menschen? Aber wenn genau der Vorzug all dieser Dinge darin besteht, dass sie Dir zu erlauben scheinen, eine bessere Beziehung zu den anderen zu haben? Mit Hilfe des Geldes hofft man, die anderen blenden oder kaufen zu können; die Klamotten sollen helfen, dass wir ihnen gefallen oder dass sie uns beneiden; genauso ist es mit dem schönen Haus, den guten Weinen. Ganz zu schweigen von den E-Geräten: Video und Fernseher helfen uns, andere Menschen besser

zu sehen, Platten und CDs, sie besser zu hören. Sehr wenige Sachen aber bewahren ihre Vorzüge in der Einsamkeit; und wenn sie vollständig und endgültig ist, werden alle Sachen unwiderruflich bitter. Das schöne Leben des Menschen ist ein schönes Leben *unter* Menschen – das Gegenteil könnte auch Leben sein, aber es wird weder schön noch menschlich sein.“

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Wiedergabe des Gedankenganges und elementare Problemerkklärung:

- Die Schülerinnen und Schüler paraphrasieren den Gedankengang des Textes.
- Die Schülerinnen und Schüler benennen die Unterschiede zwischen Bedürfnisbefriedigungen durch Sachen (Geld, Konsum) und Menschen (Liebe, Freundschaft).
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen für ein glückliches menschliches Leben und können sie ansatzweise aus der eigenen Erfahrungsperspektive begründen.

Niveaustufe B

Differenzierte Wiedergabe des Gedankenganges und differenzierte Problemerkklärung:

- Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Aufbau und die Kerngedanken des Textes;
- Die Schülerinnen und Schüler benennen die Unterschiede zwischen Bedürfnisbefriedigungen und zeigen dabei die spezifischen menschlichen Bedürfnisse und damit die spezifische Art menschlicher Selbstverwirklichung im Gegensatz zu anderen Lebewesen.
- Die Schülerinnen und Schüler begründen, warum die Bedürfnisbefriedigung durch Sachen (Geld, Konsum) nicht zu einem glücklichen Leben führt, erörtern die Gefahr der Selbstverfehlung durch ausschließliches Streben nach Glück verheißenden materiellen Dingen und zeigen, worin gelungene zwischenmenschliche Beziehungen (Liebe, Freundschaft) bestehen.

Niveaustufe C

Differenzierte Analyse des Gedankenganges und eigenständige Problemanalyse:

- Die Schülerinnen und Schüler geben den Text gegliedert wieder, erarbeiten die Kerngedanken und benennen die zentralen Probleme.
- Die Schülerinnen und Schüler benennen die Unterschiede zwischen Bedürfnisbefriedigungen und zeigen dabei systematisch die anthropologische Differenz zwischen Menschen und anderen Lebewesen.
- Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Formen des Strebens nach Glück, so die Bedürfnisbefriedigung durch materielle Dinge (Geld, Konsum) und durch menschliche Beziehungen (Liebe, Freundschaft).
- Die Schülerinnen und Schüler begründen, warum die Bedürfnisbefriedigung durch Sachen (Geld, Konsum) nicht zu einem glücklichen Leben führt und erörtern Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung und Lebensgestaltung. Hier ist der Bezug zu grundlegenden moralischen Haltungen wie Respekt, Achtung, Toleranz, Liebe, Freundschaft erforderlich.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Glück und Sinn

April 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der unter (2) angeführte Text ist für das unter (1) genannte Standardbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Der leicht verständliche Zeitungsartikel nennt aktuelle und alltagsnahe Beispiele von Verhaltensweisen, mit denen der inhaltlich komplexe dritte Standard von *Glück und Sinn* konkret erschlossen und argumentativ bearbeitet werden kann.

Vorausgesetzt wird, dass zentrale Begriffe, die in den ersten beiden Standards schon eine Rolle spielen (z. B. Glück, Sinn, Freiheit, Selbstverwirklichung, Lebensgestaltung), in einem elementaren Sinne zur Verfügung stehen, weil sonst die im dritten Standard vorkommenden Gegenbegriffe (z. B. Selbstverfehlung, Sinnverlust) nicht verständlich sind.

Der dritte Standard endet problemorientiert mit der schwierigen Aufgabe, das Verhältnis von Glücksstreben und moralischer Verpflichtung abzuwägen.

Der im Text thematisierte Lösungsversuch (psychologisch sensibler Einsatz der Polizei) sollte u.a. die Frage provozieren, wie denn primär bzw. sonst noch die im Text angeführten Verhaltensweisen vermieden werden könnten.

Zur angemessenen Bearbeitung dieses Standards sind etliche unten aufgeführte Standards des Kompetenzfeldes „Moralisch-Ethisches Argumentieren“ notwendig.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

2. MORALPHILOSOPHIE

Glück und Sinn

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit Selbstverfehlung und Sinnverlust auseinander setzen und das Verhältnis von Glücksstreben und moralischer Verpflichtung abwägen.

5. MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit eigenen Stärken sowie mit Grenzen und Schwächen reflektierend umgehen;
- moralische Phänomene an Beispielen beschreiben;
- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Selbstverständnis artikulieren und eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich machen;
- argumentativ einen eigenen Standpunkt artikulieren und vertreten;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben;
- methodische Fertigkeiten in lebensweltlichen Bezügen anwenden.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Gedankenexperimente durchführen;
- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben;
- im Rollenspiel Konfliktmöglichkeiten entwerfen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler erstellen eine Text- und Problemanalyse des dargebotenen Textes.

(Josef Siebler: Schulschwänzern auf der Spur. Polizei mit Aktion gegen Jugendgewalt bislang zufrieden. – suedkurier.de 04.01.2006;

<http://www.suedkurier.de/lokales/konstanz/art1077,1856049.html>)

Schulschwänzer werden zu Hause aufgesucht, junge Polizisten sprechen mit Jugendlichen über Gewalt: Die Polizei geht gezielt gegen Jugendstraftaten vor. Sie ist mit der Aktion bislang zufrieden. Ein Schwerpunkt wird in den kommenden Wochen das Thema „Alkohol und Fasnacht“ sein.

Konstanz – Junge Menschen nehmen Polizisten als Autorität wahr, die notfalls mit Gewalt einschreitet. So verhärten sich in Konfliktsituationen die Fronten recht schnell. Die Polizeidirektion Konstanz will mit Aufklärung und durch Gespräche mit Jugendlichen gegensteuern. Das Projekt nennt sich „Zukunft“. Günter Hagen, bei der Direktion für Kriminalprävention (Vorbeugung) zuständig, ist mit der Aktion bislang zufrieden: „Von überall her kommt positive Resonanz, auch von Jugendlichen.“

Die Polizei setzt im Rahmen des Vorbeugungsprogramms zusätzlich Beamte ein. Sie sind überall dort präsent, wo sich Jugendliche aufhalten. „Schwerpunkte“ sind die städtischen Bereiche“, berichtet Günter Hagen. Besonders erfolgreich laufen die Gespräche mit Schülern. Die Polizisten gehen ganze Vormittage in Schulen. Sie schauen sich mit den Schülern einen Film an, in Kleingruppen werden die Inhalte verarbeitet und dann in der Klasse besprochen.

[...] Die Jugendlichen nehmen das Angebot dankend an, berichtete Hagen. Die Polizisten sind Anfang 20. „Sie sprechen also ihre Sprache.“ Das wirkt sich atmosphärisch aus: „Die Jugendlichen sehen, dass Polizisten auch Menschen sind.“

Sieben bis neun Beamte sind in den Städten und Gemeinden im Landkreis unterwegs. Sie gabeln Schulschwänzer in Kaufhäusern auf und fahren in Schulbussen mit. [...] Günter Hagen hofft auf eine Verlängerung während der Fasnacht. In den vergangenen Jahren gab es während der tollen Tage große Probleme mit betrunkenen Jugendlichen. [...]

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen eine Liste mit den im Text genannten negativen Verhaltensweisen von Jugendlichen (z.B. Schule schwänzen, Gewalt, Jugendstraftaten, Alkoholmissbrauch);
- stellen einen elementaren Bezug der negativen Verhaltensweisen zu den Leitbegriffen des ersten Standards her (Selbstverfehlung, Sinnverlust, Glück, moralische Pflicht);
- diskutieren den im Text erwähnten Lösungsversuch (psychologisch sensibler Einsatz der Polizei);
- wägen grundsätzlich das individuelle Glückstreben und die moralische Verpflichtung gegenüber sich selbst und anderen ab (z.B. Hinweis auf den Widerspruch zwischen Glückstreben und Selbstschädigung).

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen eine Liste mit den im Text genannten negativen Verhaltensweisen von Jugendlichen (z.B. Schule schwänzen, Gewalt, Jugendstraftaten, Alkoholmissbrauch);
- ergänzen die Liste durch weitere negative Verhaltensweisen (z.B. Suchtverhalten jeglicher Art, wie z.B. Medien-, Kaufsucht, Drogen; destruktive religiöse Orientierungen usw.);

- erstellen eine komplexe Ursachenanalyse für die angeführten Verhaltensweisen (z.B. neben den sozialen Verhältnissen: individuelle Fähigkeiten, menschliche Grundbedürfnisse usw.);
- stellen einen differenzierten Bezug der negativen Verhaltensweisen zu den Leitbegriffen des ersten Standards her: Selbstverfehlung, Sinnverlust, Glück, moralische Pflicht;
- diskutieren den im Text erwähnten Lösungsversuch (psychologisch sensibler Einsatz der Polizei); sie erörtern weitere Lösungsversuche (z.B. durch Elternhaus, Vereine, Sozialarbeit, Vorbildrolle der Erwachsenen usw.);
- wägen differenziert das individuelle Glückstreben und die moralische Verpflichtung gegenüber sich selbst und anderen ab (z.B.: Widerspruch zwischen Glückstreben und Selbstschädigung, Reflexion des Verhältnisses von eigenen Fähigkeiten und Lebenszielen).

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und selbstständige Erörterung bzw. Beurteilung der im Text dargestellten Probleme

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen eine Liste mit den im Text genannten negativen Verhaltensweisen von Jugendlichen (z.B. Schule schwänzen, Gewalt, Jugendstraftaten, Alkoholmissbrauch);
- ergänzen die Liste durch weitere negative Verhaltensweisen (z.B. Suchtverhalten jeglicher Art, wie z.B. Medien-, Kaufsucht, Drogen; destruktive religiöse Orientierungen usw.);
- erstellen eine komplexe Ursachenanalyse für die angeführten Verhaltensweisen (z.B. neben den sozialen Verhältnissen: Zeitgeist bzw. aktuelle Moden, individuelle physische, psychische und intellektuelle Fähigkeiten, menschliche Grundbedürfnisse usw.);
- stellen einen differenzierten Bezug der negativen Verhaltensweisen zu den Leitbegriffen des ersten Standards und auf ihren begrifflichen Zusammenhang her (Selbstverfehlung, Sinnverlust, Glück, moralische Pflicht);
- diskutieren den im Text erwähnten Lösungsversuch: psychologisch sensibler Einsatz der Polizei; sie erörtern weitere Lösungsversuche (z.B. durch Elternhaus, Schule, Freunde, Vereine, Sozialarbeit, Vorbildrolle der Erwachsenen, Notwendigkeit von Sanktionen usw.);
- sie wägen das individuelle Glückstreben und die moralische Verpflichtung gegenüber sich selbst und anderen differenziert ab (z.B.: frühkindliche Sozialisation; Widerspruch zwischen Glückstreben und Selbstschädigung, Reflexion des Verhältnisses von eigenen Fähigkeiten und Lebenszielen, Notwendigkeit von Selbstdisziplin im Sinne von Einschränkungen und Verzicht, Rolle des Zufalls usw.).

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Konflikte

Juli 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das vorgestellte Material ist für das genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

Der kleine Dialog geht über eine alltägliche, den Kindern und Jugendlichen nachvollziehbare Konfliktsituation (Streit um Schaufel), für die auch sofort eine Rechtfertigung des eigenen Verhaltens (Gründe für mein Verhalten) eingefordert wird.

Aus dem Konflikt auf der nonverbalen Handlungsebene entwickelt sich ein verbaler Konflikt auf der Rechtfertigungsebene, der mit entsprechenden Sanktionen zunächst beendet wird. Damit werden zugleich alle drei Standards in ihrer pragmatisch-logischen Reihenfolge angesprochen: 1. Wahrnehmung und Beschreibung von Konflikten, 2. Auseinandersetzung mit den Konfliktursachen, 2. Lösung von Konflikten (Kompromisse und Rücksichtnahme).

Der kleine Dialog steht in folgendem Kontext: Kurt Bayertz verweist darauf, dass das moralische Sollen letztlich von einem moralischen Wollen abgeleitet werden müsse, das Wollen der anderen unter bestimmten Bedingungen jeweils also eine bedeutende Rolle spiele.

Der besondere Reiz des kleinen Dialogs besteht u. a. darin, dass er sich mit den oben angeführten, die argumentative Kreativität beanspruchende Standards des Kompetenzfeldes „Moralisch-Ethisches Argumentieren“ mannigfach verbinden lässt.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Anthropologie

Konflikte

Die Schülerinnen und Schüler können

- Konflikte in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben;
- sich mit Konfliktursachen auseinander setzen;
- die Fähigkeit entwickeln, Konflikte zu lösen, Kompromisse zu schließen und auf andere Rücksicht zu nehmen.

Moralisch-Ethisches Argumentieren

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- moralische Phänomene an Beispielen beschreiben;
- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Selbstverständnis artikulieren und eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich machen;
- argumentativ einen eigenen Standpunkt artikulieren und vertreten;

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben;
- im Rollenspiel Konfliktmöglichkeiten entwerfen.

(2) Problemstellung

[...] Dialog im Sandkasten

[...] Denken wir an den kleinen Karl, der beim gemeinsamen Spiel im Sandkasten seinem Spielkameraden Patrick die Schaufel weggenommen hat und von seinem besorgten Vater nun darüber aufgeklärt wird, daß dies nicht in Ordnung ist. Vermutlich würde der Vater in einem solchen Fall nicht das hochtrabende Vokabular der Philosophie gebrauchen. Er würde Ausdrücke wie *Moral* oder *unmoralisch* vermeiden, sein Söhnchen aber gleichwohl auffordern, Handlungen wie diese in Zukunft zu unterlassen. Stellen wir uns folgenden Dialog vor:

V Karlchen, gib Patrick sofort sein Spielzeug zurück!

K Warum?

V Die Schaufel gehört doch Patrick.

K Deshalb habe ich sie ihm ja weggenommen.

V So etwas tut man nicht!

K Warum nicht?

V Du siehst doch, daß Patrick traurig ist. Er weint, weil er mit seiner Schaufel spielen möchte.

K Ist mir doch egal, wenn Patrick traurig ist und weint.

V Weißt du noch, wie dir kürzlich ein älteres Kind im Sandkasten den Eimer weggenommen hat und wie traurig du warst? Du hast damals genauso geweint wie Patrick jetzt. Das möchtest du doch nicht wieder.

K Natürlich möchte ich nicht, daß andere *mir* noch einmal mein Spielzeug wegnehmen.

Aber wieso soll das ein Grund dafür sein, daß ich *anderen* ihr Spielzeug nicht wegnehmen darf?

[alternative Antworten des Vaters]

V₁ Du hast genau verstanden, was ich dir gesagt habe! Aber offenbar *willst* du es nicht begreifen. Geh auf dein Zimmer und überlege dir dein Verhalten noch einmal! Wenn du zur Vernunft gekommen bist, darfst du weiter spielen!

V₂ Hast du wirklich nicht verstanden, mein Schatz? Ich mache mir Sorgen um deine soziale Kompetenz. Morgen lassen wir uns einen neuen Termin bei deinem Kinderpsychiater geben.

(Kurt Bayertz: *Warum überhaupt moralisch sein?*- München: Beck 2004, S. 126-129)

Die Schülerinnen und Schüler analysieren den dargebotenen Text und das darin aufgeworfene Problem. Sie entwickeln eine Lösungsalternative.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler

- gliedern den Dialog nach Art der Fragen und Antworten und geben den Inhalt des Textes einfach wieder;
- erkennen die argumentative Dialog-Struktur (Dialog zwischen Vater und Karl);
- erkennen und beschreiben den durch den Dialog dargestellten doppelten Konflikt (1. Konflikt zwischen Karl und Patrick und 2. zwischen Karl und Vater);
- beschreiben den 1. und den 2 Konflikt;
- erkennen und beschreiben den Ausgang des 2. Konflikts. Sie geben eine elementare Beurteilung der alternativen Schlussreaktionen des Vaters und erörtern mögliche andere Lösungen in Ansätzen.

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler

- gliedern den Dialog nach Art der Fragen und Antworten und geben den Inhalt des Textes genau wieder;
- erkennen die argumentative Dialog-Struktur und ihre argumentative Defizite;
- erkennen und beschreiben den durch den Dialog dargestellten doppelten Konflikt (1. Konflikt zwischen Karl und Patrick und 2. zwischen Karl und Vater);
- erkennen und beschreiben, dass der 1. Konflikt der Grund für den 2. Konflikt ist;
- erkennen und beschreiben genau den 1. Konflikt auf der nonverbalen Handlungsebene und den 2. Konflikt auf der sprachlichen Rechtfertigungsebene (Aufforderung zum Perspektivenwechsel);
- erkennen und beschreiben genau den Ausgang des 2. Konflikts. Sie geben eine differenzierte Beurteilung der alternativen Schlussreaktionen des Vaters und erörtern differenziert mögliche andere Lösungen.

Niveaustufe C

Differenzierte Text und Problemanalyse u. eigenständige Beurteilung des Ausgangs des Dialogs

Die Schülerinnen und Schüler

- gliedern den Dialog nach der Art der Fragen und Antworten und geben den Inhalt genau wieder;
- erkennen die argumentative Dialog-Struktur und ihre argumentative Defizite;
- erkennen und beschreiben genau den durch den Dialog dargestellten doppelten Konflikt (1. Konflikt zwischen Karl und Patrick und 2. Konflikt zwischen Karl und Vater);
- erkennen und beschreiben, dass der 1. Konflikt der Grund für den 2. Konflikt ist;
- erkennen und beschreiben die zeitliche Struktur zwischen beiden Konflikten ;
- erkennen und beschreiben genau den 1. Konflikt auf der nonverbalen Handlungsebene und den 2. Konflikt auf der sprachlichen Rechtfertigungsebene;
- beschreiben genau den 1. Konflikt, und den 2. Konflikt (Aufforderung zum Perspektivenwechsel und Rollentausch und damit impliziter Hinweis auf die Goldene Regel und der mit ihr geforderten Universalität);
- erkennen und beschreiben genau den Ausgang des 2. Konfliktes mit seinen alternativen Lösungen. Sie geben eine differenzierte Beurteilung der alternativen Reaktionen des Vaters und diskutieren differenziert mögliche andere Lösungen;
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Dialog (als Illustration tatsächlich vorhandener moralischer Überzeugungen) vier Schlussfolgerungen erlaubt:
 1. die unbedingte Forderung eines bestimmten Verhaltens, auch im Zweifelsfalle unabhängig von der dafür notwendigen Einsicht;
 2. die entsprechende Einsicht ist das Gesollte (Identifikation mit dem Spielkameraden);
 3. bei nicht vorhandenem Wollen bzw. Einsicht: Nachhilfe durch pädagogische oder therapeutische Maßnahmen (Sanktionen; Unzurechnungsfähigkeit; im Extremfall Behandlung als Kranker bzw. als Therapiebedürftiger);
 4. Sanktionen: Reaktionen auf das Versagen hinsichtlich des Gesollten.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Konflikte: Gedankenexperiment

Juli 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Text stellt ein klassisches Gedankenexperiment dar. Gedankenexperimente sind bewährte methodische Mittel, sich über etwas klar zu werden, sich etwas bewusst zu machen und zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Schon Platon verwendet in der Politeia (359b-360a) ein Gedankenexperiment, wenn er den unsichtbar machenden Ring des Gyges einem Gerechten und einem Ungerechten anvertraut, um darzulegen, dass niemand freiwillig gerecht ist, sondern nur gezwungenermaßen.

Gedankenexperimente spielen in der Philosophie und Ethik eine ähnliche Rolle wie Experimente in den Naturwissenschaften. Der Unterschied besteht darin, dass man nicht mit der Natur experimentiert, sondern mit Gedanken. Man spielt in Gedanken eine Vorstellung oder Annahme durch und testet dabei, ob sie zutrifft oder nicht, welche Konsequenzen sie hat usw. Die Prämissen sind immer fiktiv und führen auf eine genau formulierte Frage, die den eigentlichen Kern dessen, was man herausfinden möchte enthält. Das eigentliche Experiment besteht aus den daraus folgenden Überlegungen, die zur Beantwortung der Frage führen. Diese Phase beinhaltet vor allem das Durchdenken der gestellten Aufgabe und Durchspielen möglicher Konsequenzen. Die Schüler müssen Argumente entwickeln, Normen und Werte entdecken, Prinzipien auffindig machen, mögliche Lebensweisen erkunden und entwerfen, aber auch Gefahren erkennen und diskutieren.

Im Unterricht kann das Experiment über eine Textgrundlage oder einen Lehrervortrag präsentiert werden, die Schüler sollten dann einzeln, in Gruppen oder im Unterrichtsgespräch die eigentliche Experimentieraufgabe durchführen. Wichtig ist, dass alle Schüler aktiv an dem Experiment teilnehmen und nicht nur lediglich nachvollziehen, was andere gedacht haben. Im unten angegebenen Fall muss jeder an der Regelfindung aktiv beteiligt sein.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE

Individualität/Sozialität/Konflikte

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Zielvorstellungen für eine gelingende Lebensgestaltung entwickeln;
- altruistische Grundhaltungen wie Achtung vor dem anderen, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Geduld und Toleranz einüben;
- die Fähigkeit entwickeln, Konflikte zu lösen, Kompromisse zu schließen und auf andere Rücksicht zu nehmen.

MORALPHILOSOPHIE

Werte und Normen

Die Schülerinnen und Schüler können

- unterschiedliche Begründungen von Werten und Normen anhand von alterangemessenen anschaulichen Beispielen darlegen;
- Freiheit und Verantwortlichkeit als Bedingungen des Moralischen im Ansatz erklären.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich in andere einfühlen und ihre Perspektiven übernehmen;
- einfache Gedankenexperimente durchführen;
- kreative Möglichkeiten reflektieren Denkens erproben.

(2) Problemstellung

Grundlage des Gedankenexperiments ist die Kenntnis des Romans von *Daniel Defoe*: „Robinson Crusoe“. Den englischen Kaufmannssohn Robinson Crusoe treibt ein unwiderstehlicher Abenteuerdrang immer wieder zur See. Nachdem er sich nach dem Schiffbruch als Einziger auf eine einsame Insel retten konnte, beginnt er, sich mit primitiven Mitteln ein neues Leben fern aller Zivilisation aufzubauen, ganz auf sich allein gestellt.

Ausgangslage des Gedankenexperiments:

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich vor, sie seien nach einem Schiffbruch wie Robinson ebenfalls auf einer einsamen Insel gelandet und begegnen dort einer Gruppe von Menschen, die ihre Sprache sprechen. Sie leben ein elendes Leben, da sie feindselig miteinander umgehen und einander misstrauen. Ein Gruppenmitglied kommt auf die/den Gestrandete/n zu und spricht sie/ihn an: „Fremdling, wir leben auf einer paradiesischen Insel, auf der Nahrung für alle wächst. Trotzdem können wir das Leben nicht genießen. Vor langer Zeit hat es ein Buch gegeben, in dem unsere Vorfahren wichtige Regeln und Normen für die menschliche Gemeinschaft aufgeschrieben haben – aber das Buch ist verschollen. Wir bitten dich uns zu helfen. Wir wollen Regeln ausarbeiten, die es uns ermöglichen, so miteinander umzugehen, dass wir alle gut leben können.“

Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich, welche Regeln sie mit dieser Gruppe ausarbeiten würden. Dabei solle sie auch darauf eingehen, wie sie das künftige Zusammenleben auf der Insel gestalten wollen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Durchführung des Gedankenexperiments:

- Beschreibung und Analyse der vorgegebenen Situation;
- Erstellung eines elementaren Regelkatalogs (den anderen achten, nicht stehlen, nicht töten usw.);
- Entwurf einer Gesellschaftsordnung, die Vorstellung eines guten glücklichen Lebens entwickelt, indem sie vorrangig die Bedürfnisse aller befriedigt.

Niveaustufe B

Differenzierte Durchführung des Gedankenexperiments:

- Beschreibung der vorgegebenen Situation, Analyse der Rahmenbedingungen;
- Erstellung eines elementaren Regelkatalogs (s.o.) und Begründung der aufgestellten Regeln;
- Entwurf einer wertbestimmten Gesellschaftsordnung, die Vorstellung eines guten glücklichen Lebens entwickelt, welche über Bedürfnisbefriedigung hinausgeht.

Niveaustufe C

Differenzierte Durchführung des Gedankenexperiments:

- Beschreibung der vorgegebenen Situation, Analyse der Rahmenbedingungen;
- Erstellung eines elementaren Regelkatalogs (s.o.) und Begründung der aufgestellten Regeln;
- ansatzweise Darlegung der Notwendigkeit von Regeln und Normen für menschliches Handeln im Unterschied zum tierischen Verhalten;
- Entwurf einer wertbestimmten Gesellschaftsordnung, die Vorstellungen eines guten glücklichen Lebens entwickelt, welche über Bedürfnisbefriedigung hinausgeht und den Aspekt von Freiheit und Verantwortlichkeit berücksichtigt;
- Begründung ihrer Notwendigkeit in Ansätzen darlegen;
- Beschreibung altruistischer Grundhaltungen wie Achtung vor dem anderen, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Geduld und Toleranz als notwendige Grundlagen menschlichen Zusammenlebens und ansatzweise Erörterung der sich daraus ergebenden Probleme.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Konsum: Grundbedürfnisse

September 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Ausgehend von der Reflexion über menschliche Grundbedürfnisse (materielle, geistige, soziale) und über die Benennung der zur Befriedigung notwendigen Güter, führt die Niveaunkretisierung schließlich in die Begründungsdimension bezogen auf eine Vorstellung vom guten Leben.

Der Schwerpunkt liegt auf der Begründung der „Zollliste“ und auf der Darlegung, wie ein gelingendes Leben aussehen und gestaltet werden kann und warum bestimmte Güter dafür notwendig sind. Wichtig ist hier auch, dass quantitative von qualitativen Wertungen und Begründungen unterschieden werden können.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE

Individualität

Die Schülerinnen und Schüler können

- menschliche Grundbedürfnisse und Grundbedürfnisse benennen;
- eigene Zielvorstellungen für eine gelingende Lebensgestaltung entwickeln.

PROBLEMFELDER DER MORAL

Konsum

Die Schülerinnen und Schüler können

- Formen des Konsums und individuelles Konsumverhalten beschreiben;
- Möglichkeiten kritischen und verantwortungsbewussten Konsumverhaltens erörtern.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Selbstverständnis artikulieren und eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich machen;
- methodische Fertigkeiten in lebensweltlichen Bezügen anwenden.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Gedankenexperimente durchführen.

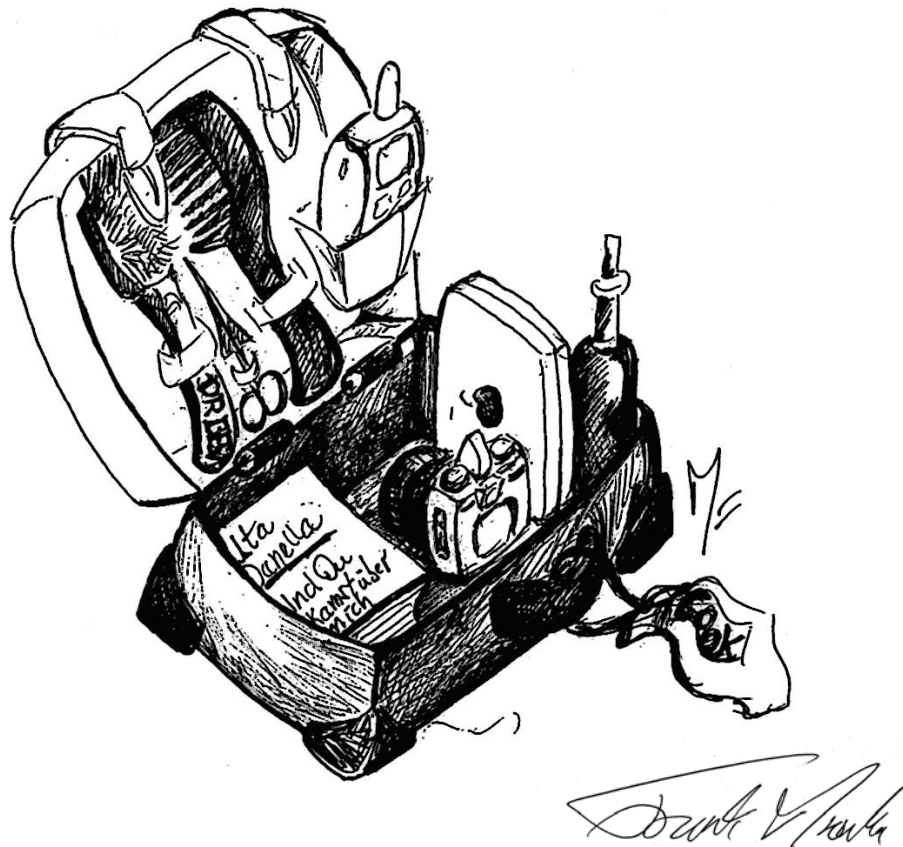
(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich vor, sie ziehen in ein fernes Land. Sie bekommen einen großen Koffer, in den sie die Dinge packen dürfen, die ihnen wichtig sind und von denen sie denken, dass sie sie unbedingt benötigen. Die Größe spielt keine Rolle, da der Koffer ein geheimnisvolles „Komprimier-Programm“ enthält. Sie müssen für den Zoll des fremden Landes aber eine Liste anfertigen, auf der sie die Güter aufführen und begründen, warum sie sie einführen wollen.

Die Schülerinnen und Schüler erstellen vorher eine Güterliste und überlegen, was entbehrliche und was notwendige Güter sind (z.B. ein Laptop, ein Segelboot, ein Handy).

Sie fertigen dann die Liste für den Zoll an, auf der sie die ausgewählten Güter aufführen und begründen, warum sie diese Güter ausgewählt haben, welche Bedürfnisse (materielle, soziale und geistige) sie befriedigen (z.B. Bücher – ich lese gerne) und welche Lebenseinstellung sie damit verbinden.

(Zum Beispiel: Ich habe ein Handy ausgewählt, denn ich will in dem fernen Land immer erreichbar sein und weiter SMS schreiben können. Zu einem guten Leben gehört der ständige Kontakt zu meinen Freunden/Freundinnen, weil..... usw.) .



(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen eine einfache Liste mit materiellen Gütern in Bezug auf elementare Bedürfnisse mit ansatzweise qualitativer Wertung und Hierarchisierung;
- begründen auf der Liste die Notwendigkeit der genannten Güter für die Befriedigung der wichtigsten Bedürfnisse wesentlich selbstbezogen;
- sind in der Lage, eine Lebenseinstellung bezogen auf die aufgeführten Bedürfnisse und Güter zu formulieren.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen eine differenzierte Liste mit Gütern unter Aspekten der Hierarchisierung und Wertung;
- unterscheiden dabei materielle von geistigen und sozialen Bedürfnissen;
- begründen auf der Liste die Notwendigkeit der genannten Güter für die Befriedigung der wichtigsten Bedürfnisse wesentlich bezogen auf Zielvorstellungen einer gelingenden Lebensgestaltung;
- sind in der Lage, diese Lebenseinstellung bezogen auf die aufgeführten Bedürfnisse und Güter zu formulieren und ansatzweise zu begründen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen eine differenzierte Liste mit Gütern unter Aspekten der Hierarchisierung und Wertung;
- unterscheiden dabei materielle von geistigen und sozialen Bedürfnissen und erstellen eine wertbetonte Ordnung;
- erörtern, welche der angeführten Bedürfnisse durch Konsum befriedigt werden können, welche nicht;
- begründen auf der Liste die Notwendigkeit der genannten Güter für die Befriedigung der wichtigsten Bedürfnisse wesentlich bezogen auf Zielvorstellungen einer gelingenden Lebensgestaltung;
- sind in der Lage, diese Lebenseinstellung bezogen auf die aufgeführten Bedürfnisse und Güter zu formulieren und zu begründen;
- sind fähig zu einer reflektierten Auseinandersetzung, inwiefern äußere Güter notwendig sind für eine gelingende Lebensgestaltung.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Medien

Dezember 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (2) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Der Textauszug aus Manfred Spitzers jüngstem und einschlägigem medienpädagogischem Buch, das neueste empirische Untersuchungsergebnisse über unterschiedliche Folgen unkontrollierten Medienkonsums bei Kindern und Jugendlichen in einer leicht verständlichen Sprache referiert, zielt zentral auf die Standards der Kompetenzfelder „Medien“ und „Konsum“ der „Problemfelder der Moral“: die Bedeutung der Medien für den Alltag und den kritisch reflektierten Umgang mit ihnen.

Damit führt der Text nicht nur in den oben angeführten zweiten Standard „Medien“ ein, sondern thematisiert indirekt auch den ersten Standard, da die Beschreibung der verschiedenen Arten von Medien und ihrer Bedeutung für den Alltag die Voraussetzung für eine kritische Reflexion der Folgen des Medienkonsums sind.

Zugleich wird kompetenzfeldübergreifend auch das Kompetenzfeld „Konsum“ mit seinen beiden Standards unmittelbar thematisiert, da es beim Medienkonsum einerseits darum geht, Formen des Konsums und individuelles Konsumverhalten zu beschreiben, andererseits Möglichkeiten kritischen und verantwortungsbewussten Konsumverhaltens zu erörtern.

Der Reiz des Textauszuges besteht u. a. auch darin, dass in ihm provokativ empirisch abgesicherte allgemeine Ergebnisse unkontrollierter Mediennutzung mit einer untypischen individuellen Lösungsmöglichkeit (der Familie Spitzer) verbunden werden, so dass die unterschiedlichen Standards des Kompetenzfeldes „Moralisch-Ethisches Argumentieren“ voll in Anspruch genommen werden können.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Problemfelder der Moral: Medien

Die Schülerinnen und Schüler können

- Chancen und Gefahren der Mediennutzung analysieren und erörtern.

Moralisch-Ethisches Argumentieren

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit eigenen Stärken sowie mit Grenzen und Schwächen reflektierend umgehen;
- moralische Phänomene an Beispielen beschreiben;
- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Selbstverständnis artikulieren und eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich machen;
- argumentativ einen eigenen Standpunkt artikulieren und vertreten;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergegeben;
- methodische Fertigkeiten in lebensweltlichen Bezügen anwenden.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Gedankenexperimente durchführen;
- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben;
- im Rollenspiel Konfliktmöglichkeiten entwerfen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler erstellen eine Text- und Problemanalyse des dargebotenen Textes.

(Manfred Spitzer: Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft.- Stuttgart usw.: Klett 2005, S. 245-251)

Elektronische Bildschirm-Medien – Fernsehen und Computer – machen dumm, dick und gewalttätig. [245] [...] Bildschirm-Medien sind wie Umweltverschmutzung. [246] Sie verschmutzen [...] die Spuren und Landkarten in den Gehirnen junger Menschen und deren Blut - mit Zucker und Cholesterin. Die langfristigen Folgen [248] [...]: Übergewicht und 40.000 Tote jährlich aufgrund falscher Lebensgewohnheiten allein in Deutschland; Aufmerksamkeits-, Sprach-, Lese- und Schreibstörungen [...] und zunehmende Gewalt in der Gesellschaft. [...] Ebenso wie jeder Einzelne seinen Beitrag zum Umweltschutz leisten kann [...] und die meisten Menschen dies auch tun, kann jeder seinen Beitrag zur Reduktion des Bildschirmmedienkonsums leisten. [249]

Ich habe fünf Kinder und keinen Fernsehapparat. Als wir noch einen hatten, nahm irgendwann die Diskussion überhand: „Der durfte das sehen, dann darf ich auch das sehen ...“, so ging es täglich, bis mir der Kragen platzte und der Fernseher abgeschafft wurde. Das gab zunächst Proteste bei den Kindern, aber nach einigen Tagen ebten sie wieder ab.

Wir gehören damit zu den 2% der deutschen Haushalte, in denen es keinen Fernsehapparat gibt, bekommen regelmäßig Anfragen von der Gebühreneinzugszentrale, ob wir uns auch sicher sind, keinen Fernseher zu haben und ob wir nicht doch Gebühren bezahlen wollen.

„Ihre Kinder werden sicherlich zu Nachbarn gehen und dort vor dem Fernseher sitzen“, wird sich mancher Leser jetzt denken. Ja, das ist richtig; es kommt durchaus vor, dass meine Kinder bei den Nachbarn freundlich klingeln. Was lernen sie? – Freundlich zu klingeln! Und selbstverständlich kommen die Kinder der Nachbarn im Austausch zu uns. Damit reduzieren wir sogar den Medienkonsum in der Nachbarschaft.

[...] Man hat durchaus nachweisen können, dass im Fernsehen dargestelltes prosoziales Verhalten (Hilfe, Unterstützung etc.) auch zu prosozialem Verhalten in der Realität führt [...]. Das Problem hierbei ist jedoch, dass diese Verhaltensweisen im Fernsehen meist zusammen mit Gewalt gezeigt werden, es also kein Programm gibt, dass man in dieser Hinsicht als erzieherisch wertvoll empfehlen könnte. Bei der Mischung von Gewalt und positivem Sozialverhalten muss man leider davon ausgehen, dass die Gewalt besser hängen bleibt als das positive Sozialverhalten. [250] [...]

Auch gibt es durchaus Beispiele guter Fernsehprogramme, bei denen nicht Zeit verschwendet, sondern positive Erfahrungen gemacht werden. [...]

Zudem muss man die Bewertung berücksichtigen, dass das Fernsehen insgesamt die beschriebenen negativen Auswirkungen auf Körper, Geist und Seele von Kindern hat. Diese sind größer, je jünger das Kind ist. Ein sorgfältiges Abwägen ist daher in jedem Fall notwendig, zumal selbst für die besten Kindersendungen nur ein geringer positiver Einfluss nachgewiesen ist.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse

- Gliederung des Textes nach Sinnabschnitten und einfache Wiedergabe des Inhalts (negative Folgen des Bildschirmmedienkonsums, Problemlösung der Familie Spitzer, Lernen von prosozialem Verhalten, Problematik guter Fernsehprogramme)
- Erkennen und Beschreiben der Textvorlage als eines Sachtextes, verbunden mit Hinweisen auf den Autor und dessen persönlichen Lösungsversuch
- Erkennen und Beschreiben der argumentativen Struktur des Textes: Darstellung negativer Folgen des Bildschirmmedienkonsums mit den daraus folgenden praktischen Konsequenzen
- einfaches Darstellen der Gesamtaussage des Textes (Je jünger das Kind ist, umso eher ist der Bildschirmmedienkonsum zu vermeiden.)
- elementares Sichauseinandersetzen mit dem Spitzerschen Lösungsversuch

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse

- Gliederung des Textes nach Sinnabschnitten und genaue Wiedergabe des Inhalts (Folgen des Bildschirmmedienkonsums: psychische, physische, intellektuelle; Problemlösung der Familie Spitzer: Machtwort des Vaters; Lernen von prosozialem Verhalten: Hilfe, Unterstützung; Problematik guter Fernsehprogramme: einerseits positive andererseits negative Erfahrungen unabhängig von dem Inhalt der Sendungen)
- Erkennen und Beschreiben der Textvorlage als eines Sachtextes mit wissenschaftlichen Ansprüchen, verbunden mit Hinweisen auf den Autor und dessen persönlichen Lösungsversuch: Vorstellen des Buches, Internetrecherche
- Erkennen und Beschreiben der argumentativen Struktur des Textes: Darstellung negativer Folgen des Bildschirmmedienkonsums mit den daraus folgenden praktischen Konsequenzen: Benennen der angeführten Argumente
- genaue Wiedergabe der Gesamtaussage des Textes: Elektronische Bildschirmmedien sollten vermieden werden, weil besonders bei jüngeren Kinder die negativen Folgen („dumm, dick und gewalttätig“) eindeutig die positiven Folgen überwiegen.
- präzises Sichauseinandersetzen sowohl mit den Thesen Spitzers (Folgen des Medienkonsums) als auch mit seinem privaten Lösungsversuch

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der zentralen Textaussage

- Gliederung des Textes nach Sinnabschnitten und genaue Wiedergabe des Inhalts (Folgen des Bildschirmmedienkonsums: psychische: Gehirn, physische: Körper, intellektuelle: Lernfähigkeit; Problemlösung der Familie Spitzer: Gefahrvermeidung durch Machtwort des Vaters, Mutter und Kinder dabei nicht erwähnt; Lernen von prosozialem Verhalten: Hilfe, Unterstützung; Problematik guter Fernsehprogramme: einerseits positive (prosoziales Verhalten), andererseits negative Erfahrungen in zweifachem Sinne: 1. (prosoziales Verhalten häufig mit Gewalt vermischt), 2. unabhängig vom Inhalt der Sendung bewirken die Bildschirmmedien die entsprechenden psychischen, physischen u. intellektuellen Folgen)
- Erkennen und Beschreiben der Textvorlage als eines Sachtextes mit wissenschaftlichen Ansprüchen, verbunden mit Hinweisen auf den Autor und dessen persönlichen Lösungsversuch: Vorstellen des Buches, Internetrecherche, Thematisierung der Frage nach dem Woher von Spitzers Wissen, Hinweis auf empirische Untersuchungen als Basis für Spitzers Behauptung
- Erkennen und Beschreiben der argumentativen Struktur des Textes: Darstellung negativer Folgen des Bildschirmmedienkonsums mit den daraus folgenden praktischen Konsequenzen: Herausfinden und Benennen der angeführten Argumente, Feststellen der fehlenden Argumente für im Textauszug vorkommende Behauptungen bzw. Empfehlungen
- genaue Wiedergabe der Gesamtaussage des Textes: Elektronische Bildschirmmedien sollten vermieden werden, weil besonders bei jüngeren Kinder die negativen Folgen („dumm, dick und gewalttätig“, „40000 Tote“) eindeutig die positiven Folgen überwiegen. Einordnung des Bildschirmmedienkonsums in den allgemeineren Zusammenhang von ‚falschen Lebensgewohnheiten‘
- umfassendes und präzises Sichauseinandersetzen sowohl mit den Thesen Spitzers (Folgen des Medienkonsums) als auch mit seinem privaten Lösungsversuch: Präsentation und Diskussion von empirischen Belegen für Spitzers Behauptungen über die Folgen des Bildschirmmedienkonsums (einen Teil der Belege können die Schüler aus ihrer eigenen Lebenswelt und Erfahrung artikulieren) und von alternativen Lösungsversuchen

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Medien – Konflikte: Luise in der Zwickmühle

Juli 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Material enthält ein Real-Dilemma, das dem Alltag der Schüler/innen entnommen sein könnte. Es stellt ein Problem vor, welches Heranwachsende wirklich beschäftigt, es stellt einen Bezug zur eigenen Praxis her und ermöglicht das Einbringen lebensweltlicher Erfahrungen und Urteilsstrukturen. Ca. 70-80 % der Jugendlichen gehören nach eigenen Angaben Cliques oder peer groups an, die oft einen starken inneren Zusammenhalt haben, gemeinsame Vorlieben, Einstellungen, Stile und Werte teilen und sich einem gemeinsamen Regel- und Wertekodex verpflichtet fühlen. Ebenso ist das Handy für Jugendliche ein begehrtes Kommunikationsmittel und Statussymbol. Das Dilemma hat trotz komplexer Handlungsoptionen eine bipolare Struktur (Gruppenloyalität contra Wahrung der Intimsphäre), die klar herausgearbeitet werden muss. Zudem fordert es heraus, sich auf der emotionalen Ebene mit Interessen und Gefühlen anderer auseinander zu setzen, eine Voraussetzung für die Ausbildung von Empathie.

Dem Einsatz von Dilemma-Geschichten im Unterricht kommt für die Entwicklung der moral-kognitiven Urteilsfähigkeit ein besonderer Stellenwert zu. Sie fördern die moralisch-ethische Argumentationsfähigkeit, indem sie die Schüler unter anderem auffordern sich mit Wertkonflikten auseinander zu setzen, in Konfliktsituationen Entscheidungen zu treffen, solche Entscheidungen zu begründen und miteinander zu diskutieren. Werte und Normen werden in Konfliktsituationen in Frage gestellt und gelten nicht mehr selbstverständlich, da ihnen andere Werte und Normen entgegenstehen. Die Jugendlichen müssen die Werte in der spezifischen Situation auf ihre Tragfähigkeit hin überprüfen und eigene Wertprioritäten setzen, sie müssen selbst erfahren, ob und inwieweit ihre Entscheidungsbegründungen für sie ausreichend tragfähig oder unbefriedigend sind. Daher ist nicht die konkrete Entscheidung für oder gegen eine der Handlungsalternativen von Interesse, sondern die Begründung einer Entscheidung.

Die Behandlung eines Dilemmas im Unterricht enthält im Wesentlichen folgende Stufen:

- Präsentation des Dilemmas und Herausarbeiten des Dilemma-Kerns,
- Erarbeitung von Begründungen und Argumenten in Pro- und Contra-Gruppen, Rollen- oder Planspielen, Gruppen- oder Partnerarbeit usw.,
- Reflexion/Diskurs der Begründungen, Nachdenken über Wertprioritäten, Gewichtung der Argumente, Zuordnung und Beurteilung aus unterschiedlichen Perspektiven.

Hier können vom Einzelnen und von der Gruppe unterschiedliche Niveaus des moralisch-ethischen Argumentierens erreicht werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE

Sozialität/Konflikte

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Zugehörigkeit des Einzelnen zu unterschiedlichen Gruppen sowie die daraus entstehenden Chancen und Gefährdungen beschreiben;
- altruistische Grundhaltungen wie Achtung vor dem anderen, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Geduld und Toleranz einüben;
- Konflikte in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben;
- sich mit Konfliktursachen auseinandersetzen;
- die Fähigkeit entwickeln, Konflikte zu lösen, Kompromisse zu schließen und auf andere Rücksicht zu nehmen.

PROBLEMFELDER DER MORAL

Medien

Die Schülerinnen und Schüler können

- Chancen und Gefahren der Mediennutzung analysieren und erörtern.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren;
- argumentativ einen eigenen Standpunkt artikulieren und vertreten;
- sich in andere einfühlen und ihre Perspektiven einnehmen;
- methodische Fertigkeiten in lebensweltlichen Bezügen anwenden;
- im Rollenspiel Konfliktlösungen entwerfen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten das Dilemma einer Schülerin der 8. Klasse, die sich zwischen der Loyalität und einem Vertrauensbruch gegenüber einer Clique bzw. ihren Freunden entscheiden muss, den sie durch Öffentlichmachen einer unmoralischen, rechtlich bedenklichen und verletzenden Handlung eines Cliquenmitglieds begehen würde.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Erarbeitung des Dilemmas:

- Beschreibung und Analyse des moralischen Problems (Luises Konflikt zwischen Gruppenloyalität und Mitgefühl für Susanne);
- elementare Fähigkeit zum Rollentausch und zur Perspektivenübernahme;
- Erarbeitung von Begründungen und Argumenten, bezogen auf die eigenen Bedürfnisse (Luise), die Interessen anderer (Susanne) und die Reaktion der Gruppe (Clique, Peter);
- Gewichtung der Argumente nach den unterschiedlichen individuellen Interessen.

Niveaustufe B

Differenzierte Erarbeitung des Dilemmas:

- Beschreibung und Analyse des moralischen Problems (Luises Konflikt zwischen Gruppenloyalität und Mitgefühl für Susanne) und der konfligierenden Prinzipien (Moralkodex der Gruppe gegen Integrität der Person);
- Entwicklung sozialer Perspektiven durch konkreten einfachen Rollentausch;
- kritische Sichtung der Gruppenerwartungen und Gruppeninteressen nach Prinzipien wie Fairness und Wahrung der Würde des Einzelnen;
- Erarbeitung von Begründungen und Argumenten nach festgelegten Verpflichtungen gegenüber der Gruppe und allgemeinen Verpflichtungen, z.B. Achtung der Person;
- Gewichtung der Argumente nach einer Werthierarchie und Konzentration auf die wichtigsten Begründungsmuster.

Niveaustufe C

Differenzierte Erarbeitung des Dilemmas und kritische Reflexion:

- Beschreibung und Analyse des moralischen Problems und der konfligierenden Prinzipien (s.o.), Prüfen verschiedener Verhaltensalternativen;
- Perspektivenwechsel und Sensibilisierung für Motive und Gefühle anderer, Integration unterschiedlicher Perspektiven und Verallgemeinerung;
- Erarbeitung von Begründungen und Argumenten, Prüfung ihrer unterschiedlichen moralischen Qualität;
- Unterscheidung von gruppenspezifischen (Loyalität) und allgemeinverbindlichen Werten und Normen (Achtung der Person);
- Generalisierung der vorgebrachten Handlungsmaximen (wenn das alle täten...);

- Gewichtung der Argumente nach Werthierarchien und übergeordneten moralischen Maßstäben (Goldene Regel);
- gute Argumente der Gegenseite und Kritik an der eigenen Position schätzen lernen.

(4) Material

In der 8b gibt es eine feste Clique, in der Peter den Ton angibt und bestimmt, wer Mitglied sein darf und wer nicht. Peters Eltern erfüllen ihm jeden Wunsch, er verfügt über ein erhebliches Taschengeld, hat die neueste Computerausstattung und besitzt neuerdings auch ein Bildhandy. Im Internet hat er eine passwortgeschützte Seite eingerichtet, zu der nur die Mitglieder seiner Clique Zugang haben und in die er Bilder von der Clique aber auch von Klassenkameraden stellt, die er aufgenommen hat. Die Clique hat einen starken inneren Zusammenhalt; es ist Ehrensache, dass z.B. niemand den anderen verpetzt.

Auf einer Klassenfahrt macht Peter heimlich Fotos von Susanne, einem freundlichen, aber etwas schüchternen Mädchen. Peter hat sie beim Umkleiden fotografiert und veröffentlicht dieses Foto auf der passwortgeschützten Internetseite.

Luise, die stolz darauf ist, von der Clique akzeptiert zu sein und die Susanne eigentlich ganz gerne mag, will etwas dagegen tun, weiß aber nicht was. Sie will auf der einen Seite Mitglied der Clique bleiben, weil sie dort angesehen ist und sich sicher fühlt, sie hat auch Angst vor Peters Reaktion. Auf der anderen Seite kann sie sich gut in Susanne hineinversetzen und sich denken, wie sie sich fühlen würde, wenn sie wüsste, was für Bilder über sie im Internet stehen. Außerdem denkt sie, dass Peter zu weit gegangen ist und Susannes Intimsphäre verletzt hat. Daneben weiß sie, dass Peter eine rechtlich bedenkliche Handlung begangen hat.

Luise befindet sich in einer Zwickmühle: Soll sie Peters Tun verraten und Susanne etwas von dem Bild sagen, evtl. Lehrer oder Eltern einschalten und damit die Regeln der Clique verletzen und einen Vertrauensbruch begehen?

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Natur

Dezember 2006



Landes
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter 2. vorgestellte Material ist für das unter 1. genannte Standardbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Brechts Keuner-Geschichte „Herr K. und die Natur“ zielt schon vom Titel und der ersten Zeile („sein Verhältnis zur Natur“) auf das zentrale Thema des Kompetenzfeldes „Natur“ der „Problemfelder der Moral“: die Bedeutung der Natur und den Umgang des Menschen mit ihr.

Damit führt der Text nicht nur in den oben angeführten ersten Standard ein, sondern zugleich auch in die beiden folgenden Natur-Standards („die Bedeutung der Natur für den Menschen erkennen und erörtern“ und „die Notwendigkeit erkennen, mit der Natur verantwortungsvoll umzugehen“) und ermöglicht dadurch den gedanklichen Zusammenhang des Kompetenzfeldes „Natur“ standardübergreifend durch einen literarischen Text, der Exemplarität (z.B. Bäume, auch zentrales Motiv in Brechts Werk), Anschaulichkeit (z.B. Bäume vor dem Haus, Bäume im Freien, Schreiner) und problemorientierte Argumentation (z.B. Gründe für Bäume vor dem Haus) zu thematisieren. Der Text aus den „Geschichten vom Herrn Keuner“ steht in der Tradition des Apophthegmas und des Denkbildes und eignet sich daher durch seinen philosophisch-erzählerischen Gestus (Dialektik), seine Unbestimmtheitsstellen, seine offene Form, seine Verfremdungstechnik, seine Kürze und durch seine antithetische Struktur hervorragend dazu, auch gerade jüngere Schüler in den Gestus des argumentierenden Fragens und Antwortens einzubeziehen. Auch auf der Niveaustufe C kann es nicht darum gehen, den literarischen Text interpretatorisch erschöpfend zu behandeln (s. dazu auch: Dieter Wöhrle: Bertolt Brecht. Geschichten vom Herrn Keuner.- Frankfurt/M. 1989).

Im Hinblick auf den oben angeführten Standard bezieht sich der Text exemplarisch auf positive Aspekte der Natur (Lebenswelt, Ästhetik, Erkenntnis, Autarkie). Negative Aspekte ergeben sich aus der Möglichkeit, dass Bäume nur im Freien anzutreffen wären, und aus der Möglichkeit eines falschen (d.h. romantischen) Naturverständnisses („etwas wie Fieber“), wenn man sich ohne Arbeit in der Natur aufhalte. In diesem gerade nichtökologischen wie auch im ökologischen Sinne sei von der Natur ein sparsamer Gebrauch zu machen.

Der Text eröffnet außerdem die Möglichkeit, dem Kernbegriff Natur seinen Kontrast- und Komplementärbegriff Kultur exemplarisch (durch Beispiele wie Bäume und Gegenbeispiele wie Gebrauchsgegenstände) oder sogar schon definitorisch (Natur als das von Menschen unabhängig Entstandene im Unterschied zur Kultur als das, was Menschen selbst hergestellt haben) gegenüberzustellen.

Die Analyse des gedanklichen Zusammenhangs von Natur und Kultur vermittelt die Einsicht, dass der Mensch wegen zahlreicher negativer Aspekte der Natur (z.B. Katastrophen, Krankheit, früher Tod usw.) auf Kulturproduktion (z.B. Städte, Gebrauchsgegenstände) notwendigerweise angewiesen ist. Jede Kulturproduktion (z.B. durch den Schreiner) greift allerdings in die Natur ein und beschädigt nicht nur die Natur, d.h. mindert die positiven Aspekte der Natur, sondern führt zu neuen, von Menschen zu verantwortenden negativen Aspekten (Naturzerstörung, Ökologie-Problematik) der Natur.

In diesem Zusammenhang könnte auch erarbeitet werden, dass unsere Erfahrungen von Natur im Wesentlichen Erfahrungen im Hinblick auf eine „domestizierte“, d.h. kulturell überformte, Natur darstellen und nicht die einer völlig unberührten „wilden“ Natur.

Des Weiteren können die oben angeführten Standards des Bereichs „Moralisch-Ethisches Argumentieren“ vermittelt werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Problemfelder der Moral: Natur

Die Schülerinnen und Schüler können

- Naturphänomene in positiven und negativen Aspekten beschreiben.

Moralisch-Ethisches Argumentieren

analytische Dimension:

Die Schülerinnen und Schüler können

- moralische Phänomene an Beispielen beschreiben;
- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren.

hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Selbstverständnis artikulieren und eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich machen;
- argumentativ einen eigenen Standpunkt artikulieren und vertreten;
- sich in andere einfühlen und ihre Perspektiven einnehmen;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben;
- methodische Fertigkeiten in lebensweltlichen Bezügen anwenden.

kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Gedankenexperimente durchführen;
- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben;
- im Rollenspiel Konfliktmöglichkeiten entwerfen.

(2) Problemstellung

Bitte haben Sie Verständnis dafür, dass es uns aus urheberrechtlichen Gründen nicht erlaubt ist, den Text „Herr K. und die Natur“ an dieser Stelle im Internet zu veröffentlichen.

Der Text findet sich jedoch beispielsweise in

Brecht, Bertolt: Herr K. und die Natur. In: Bertolt Brecht: Geschichten vom Herrn Keuner. Frankfurt/M 2004²⁵, S. 23. (ISBN 3 518 36516 9) oder

Bertolt Brecht: Herr K. und die Natur. In: B. Brecht: Gesammelte Werke, Bd. 12. Frankfurt/M 1967, S. 381-82.

Zu diesem Text erstellen die Schülerinnen und Schüler eine Text- und Problemanalyse.

(3) Niveaubeschreibung*Niveaustufe A*

Elementare Text- und Problemanalyse

- einfache Wiedergabe des Inhalts (z.B. Herr K.s Wunsch, Bäume zu sehen, wenn er aus dem Haus tritt) und Beschreibung der Form (z.B. Gliederung des Textes nach Fragen und Antworten)
- Erkennen und Charakterisieren der Materialvorlage als eines nichtexpositorischen Textes in Ansätzen (z.B. Hinweis auf Autor B. Brecht)
- Erkennen und Beschreiben der argumentativen Struktur des Textes in Ansätzen (Frage nach Gründen)
- einfaches Darstellen der Gesamtaussage des Textes (z.B. Natur gehört zum unmittelbaren Lebensbereich des Menschen)
- Auseinandersetzen mit der Textaussage und Artikulieren eines eigenen Standpunktes in Ansätzen (z.B. Rolle der Bäume und ihr Symbolcharakter)

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse

- Wiedergabe des Inhalts (z.B. Herrn K.s Wunsch, Bäume vor dem Haus zu sehen, die eine eigene Wirklichkeit darstellen) und Beschreibung der Form des Textes (z.B. des Aufbaus: fünf Sinnabschnitte)
- Erkennen und Charakterisieren der Materialvorlage als eines fiktionalen literarischen Textes (z.B. die Unbestimmtheit des Textes)

- detailliertes Erkennen und Beschreiben der argumentativen Struktur des Textes (z.B. unterschiedliche Einstellungen der Natur gegenüber)
- präzises Darstellen der Gesamtaussage des Textes (neben der instrumentellen Bedeutung der Natur hat diese eine darüber hinausgehende Bedeutung)
- an Argumenten orientierte Auseinandersetzung mit der Gesamtaussage des Textes, Artikulieren eines eigenen Standpunktes (z.B. Nennen und Erläutern einer weiteren im Brecht-Text nicht genannten Funktion der Natur)

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der zentralen Textaussage

- genaue Wiedergabe des Inhalts (z.B. Herrn K.s Wunsch nach einem nichtromantischen und nicht nur instrumentellen Umgang mit der Natur, Unterschied zwischen Natur- und Gebrauchsgegenständen) und genaue Beschreibung der Form des Textes (z.B. des Aufbaus, szenische Rede, dialektische Struktur usw.)
- Erkennen und Charakterisieren der Materialvorlage als eines fiktionalen literarischen Textes anhand von Textmerkmalen (z.B. Figur des Herrn K.; didaktische Elemente usw.)
- detailliertes Erkennen und Beschreiben der argumentativen Struktur des Textes, Herausstellen der einzelnen Argumente, Entwicklung weiterer Argumente (z.B. Erörterung möglicher im Text nicht angeführter Gründe für die ‚Selbständigkeit‘ der Natur)
- präzises Darstellen der Gesamtaussage des Textes im Hinblick auf dessen Problemorientierung (z.B. Nicht nur die Natur ist von der Instrumentalisierung bedroht, sondern auch die Menschen.)
- schlüssige Auseinandersetzung mit der Gesamtaussage des Textes, deutliches Artikulieren eines eigenen begründeten Standpunktes, Bezugnahme auf gegenwärtige Probleme aus dem Erfahrungsbereich der Schüler (z.B. Erörterung möglicher Gründe für Ablehnung der romantischen Naturperspektive)

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Perspektivenwechsel

Oktober 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Perspektivenwechsel spielt eine zentrale Rolle beim Erwerb der Fähigkeit, moralisch zu argumentieren und ist eine zentrale Voraussetzung der Ausbildung der moralisch-ethischen Urteilskompetenz. Damit verbunden ist die Förderung emotionaler Grundbedingungen wie Mitleid und Empathie. Für die moralische Beurteilung ist es wichtig, den Blickwinkel (die Perspektive) zu wechseln und den Platz eines anderen einnehmen um ein Problem von einer anderen Seite aus zu sehen. Wenn Schülerinnen und Schüler die Rollen vertauschen und sich selbst mit den Augen des anderen sehen, können sie entdecken, welche Bedeutung die Ereignisse für die andere Person haben und besser die Probleme des anderen und die Gründe für sein Verhalten erkennen.

Das nachfolgende Beispiel fordert die Schüler auf, das Verhalten der Mutter (Lüge) und ihre Begründung (Ich bin eine Mutter) zu beurteilen. Dazu ist es notwendig, dass sie erkennen, dass die Sicherheit der Mutter auf dem Perspektivenwechsel beruht.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALPHILOSOPHIE

Werte und Normen

Die Schülerinnen und Schüler können

- unterschiedliche Begründungen von Werten und Normen anhand von altersangemessenen anschaulichen Beispielen darlegen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich in andere einfühlen und ihre Perspektiven einnehmen;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben.

(2) Problemstellung

Unsere Straße ist ziemlich schmal. Sie liegt im Ostteil von Damaskus. ...

Die Dächer sind flach und fast gleich hoch (alle Häuser haben zwei Stockwerke), so kann man ohne Mühe von einem Dach zum anderen wandern. Ich erinnere mich noch, wie wir eines Tages beim Frühstück auf der Terrasse saßen, als plötzlich ein junger Mann vom Dach herunterschaute. Er wollte wissen, wo die Haustür sei. Meine Mutter zeigte sie ihm. Er sprang auf die Terrasse, von da aus rannte er zur Treppe und auf die Gasse hinaus. Meine Mutter holte gerade die Teekanne aus der Küche, als plötzlich zwei Polizisten auftauchten.

»Hast du einen jungen Palästinenser gesehen?«, fragte der eine.

»Einen Palästinenser? Nein! Schämt ihr euch nicht, einfach in die Häuser einzudringen! Hier sind Frauen und Kinder!«, rief sie wütend.

Der Polizist entschuldigte sich, und beide machten kehrt. Ich staunte über meine Mutter, die weiter frühstückte, als sei nichts passiert.

Am Nachmittag konnte ich meine Frage nicht mehr unterdrücken. »Warum hast du gelogen?«

»Der junge Mann sah sehr ängstlich aus. Er hat eine Mutter, und sie wird euch auch nicht anzeigen, wenn ihr vor der Polizei wegrennt!«, sagte sie.

»Und woher willst du das wissen? Bist du sicher?«

»Ja, ich bin sicher. Ich bin eine Mutter.« Sie lächelte und küßte mich auf die Stirn.

*Rafik Schami, Eine Hand voller Sterne, München 2006 (14. Aufl.)
Beltz & Gelberg in der Verlagsguppe Beltz, Weinheim & Basel. S.7/8*

Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in die Lage des Erzählers und verfassen einen Brief an den Onkel, der die Beschreibung der Situation, Gründe für die Lüge und die Bewertung der Handlung enthält.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler verfassen einen Brief, der

- die Situation schildert: Flucht des jungen Palästinensers vor der Polizei;
- das Verhalten der Mutter beschreibt: Reaktion, Lüge, Rechtfertigung;
- auf ihre Gefühle: Mitleid, Empathie eingeht;
- die Begründung im letzten Textteil wiedergibt: Hinweinversetzen in den jungen Mann, Übernahme der Rollenperspektive als Mutter.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler verfassen einen Brief, der

- die Situation schildert (Flucht des jungen Palästinensers vor der Polizei) und dabei auf die Befindlichkeiten des jungen Mannes, mögliche Fluchtgründe usw. eingeht;
- das Verhalten der Mutter beschreibt: Reaktion, Lüge, Rechtfertigung und das Erstaunen über ihre Reaktion (als sei nichts passiert) ausführt;
- auf ihre Gefühle: Mitleid, Empathie eingeht;
- die Begründung im letzten Textteil wiedergibt: Hinweinversetzen in den jungen Mann (Angst), Übernahme der Rollenperspektive als Mutter in Bezug auf moralische Normbegründung: als Notlüge erlaubt, hilft dem jungen Mann.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler verfassen einen Brief, der

- die Situation schildert (Flucht des jungen Palästinensers vor der Polizei) und dabei auf die Befindlichkeiten des jungen Mannes, mögliche Fluchtgründe usw. eingeht;
- das Verhalten der Mutter beschreibt: Reaktion, Lüge, Rechtfertigung und das Erstaunen über ihre Reaktion (als sei nichts passiert) ausführt;
- auf ihre Gefühle: Mitleid, Empathie eingeht;
- dieses Verhalten kritisch betrachtet (Mutter als Vorbild, Lüge als moralisch schlechte Handlung);
- die Begründung im letzten Textteil wiedergibt: Hinweinversetzen in den jungen Mann, Übernahme der Rollenperspektive als Mutter in Bezug auf moralische Normbegründung: als Notlüge erlaubt, hilft dem jungen Mann;
- Bezug zur Goldenen Regel diskutiert;
- Möglichkeiten und Grenzen des Perspektivenwechsels darlegt: ist die Begründung verallgemeinerbar „ich bin eine Mutter“? Rechtfertigt sie die Lüge?
- weitere Handlungsalternativen diskutiert: z.B. nicht lügen und den Polizisten in einem Gespräch die Lage des jungen Mannes darlegen.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Problemfelder der Moral: Konsum

Juli 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (4) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel u.a. aus folgenden Gründen geeignet:

Die Inhaltsangabe eines Zeitungsartikels stellt allgemeine qualitative (Konsumbereiche) und quantitative (Statistik) Informationen zur Verfügung, die u. a. benötigt werden, um die beiden Standards des Kompetenzfeldes „Konsum“, angemessen behandeln zu können, ausgehend von einem allen Kindern und Jugendlichen sehr vertrauten und von ihnen als hoch bedeutsam eingeschätzten Konsumartikel, nämlich dem Handy.

Diese durch das Material gegebenen allgemeinen Informationen sind jedoch zu ergänzen durch Informationen, die anonym in der Lerngruppe selbst erhoben werden können.

Die beiden Konsumstandards zielen jedoch nicht auf die ökonomische Bedeutung, die Kinder und Jugendliche mittlerweile für die Wirtschaft haben, wenn auch deren massive Interessiertheit dabei in Rechnung zu stellen ist, sondern auf die existenzielle Bedeutung, die Art und Ausmaß des Konsums für Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt für ihre Entwicklung haben.

Kompetenzfeldübergreifend kann auch das Kompetenzfeld „Natur“ mit seinem dritten Standard thematisiert werden, in dem die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit erkennen sollen, mit der Natur verantwortungsvoll umzugehen. Von hier aus ist dann der gedankliche Zusammenhang zwischen Konsum und die durch ihn eventuell bewirkte Belastung der Natur leicht herzustellen.

Der Reiz des Textes besteht u.a. auch darin, dass das Handy-Beispiel für Einstieg, Problematisierung und Thematisierung der beiden Konsumstandards hervorragend als Beispiel geeignet ist, erfüllt es doch in besonderer Weise die didaktischen Kriterien eines guten Beispiels, nämlich real, einfach und repräsentativ zu sein.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Konsum

Die Schülerinnen und Schüler können

- Formen des Konsums und individuelles Konsumverhalten beschreiben;
- Möglichkeiten kritischen und verantwortungsbewussten Konsumverhaltens erörtern.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit eigenen Stärken sowie mit Grenzen und Schwächen reflektierend umgehen;
- moralische Phänomene an Beispielen beschreiben;
- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Selbstverständnis artikulieren und eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich machen;
- argumentativ einen eigenen Standpunkt artikulieren und vertreten;
- differenzierte Techniken argumentierenden Schreibens anwenden;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben;
- methodische Fertigkeiten in lebensweltlichen Bezügen anwenden.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Gedankenexperimente durchführen;

- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben;
- im Rollenspiel Konfliktmöglichkeiten entwerfen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von einem empirische Fakten darbietenden Text, Formen des Konsums und individuelles Konsumverhalten beschreiben und Möglichkeiten des kritischen und verantwortungsbewussten Konsumverhaltens erörtern.

Dabei erkennen sie, dass es in diesem Zusammenhang nicht in erster Linie um die ökonomische Bedeutung des Konsums geht, sondern um seine ökologische und existenzielle Bedeutung, deren letztere u.a. auch darin besteht, psychische Bedürfnisse durch materiellen Konsum zu befriedigen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text nach Sinnabschnitten und geben den Inhalt in einfacher Form wieder (Gliederung des Textes) Dabei fassen sie den Inhalt nach übergeordneten Gesichtspunkten wie Zeitpunkt, Personengruppe, Einnahmen, Ausgaben: Art und Höhe usw. zusammen. Sie sprechen problematische Sachverhalte an (z.B. Art und Umfang des Konsumverhaltens). Sie stellen die Problemlage des Textes in einfacher Form dar (z.B. Zunahme der Ausgaben für Konsum) und setzen sich elementar mit Art und Umfang des Konsumverhaltens der Jugendlichen (z.B. im Ausgang von den Kosten für das Handy von durchschnittlich 206,44 EUR pro Kopf und Jahr) auseinander.

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text nach Sinnabschnitten und geben den Inhalt genau wieder (Gliederung des Textes; Zusammenfassung des Inhalts nach übergeordneten Kategorien). Dabei verwenden sie Zahlenbelege. Sie gehen auf problematische Sachverhalte (z.B. Art und Umfang des Konsumverhaltens; Zwei-Klassen-Gesellschaft; Konsumeuphorie; Finanzgebaren: mehr Ausgaben als Einnahmen) ein. Sie erkennen und beschreiben, dass die Materialvorlage die Ergebnisse der Untersuchung eines Marktforschungsinstituts (wert- und normfreie Darstellung eines Sachverhaltes: Konsumverhalten) referiert. Sie stellen die Gesamtaussage des Textes genau dar (z.B. Erkennen der Zusammenhänge, Folgen etc.). Dabei erkennen sie beispielsweise das Problem der wachsenden Verschuldung junger Menschen. Über Niveaustufe A hinaus beziehen sie bei der Auseinandersetzung über Art und Umfang des Konsumverhaltens der Jugendlichen weitere zentrale Ausgabenbereiche im Vergleich zu anonym erhobenen Ergebnissen aus der Lerngruppe ein.

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung zentraler Sachverhalte

Über die Niveaustufen A und B hinaus zeigen die Schülerinnen und Schüler erste Ansätze einer rationalen Bedürfniskritik. Sie unterscheiden wichtige Bedürfnistypen (Bedürfnishierarchie) und geben erste Hinweise auf den kompensatorischen Charakter von überzogenem Konsum zum Ausgleich von Persönlichkeitsdefiziten.

(4) Material

Presse-Meldung über Konsum von Jugendlichen: Inhaltsangabe

Konsum:

Vor einiger Zeit (Juni 2005) konnte man in der Presse lesen, dass Jugendliche für ihr Handy jährlich 2,5 Milliarden Euro ausgäben. Die Angaben wurden einer repräsentativen Studie des Münchener Marktforschungsinstituts iconKids & youth entnommen, nach der von dieser Summe allein 190 Millionen dafür ausgegeben würden, Spiele und Klingeltöne herunterzuladen.

Die Forscher teilten mit, dass am meisten Geld von den Jugendlichen, nämlich 3,4 Milliarden EUR, für Bekleidung und modische Accessoires ausgegeben würden. Kinder und Jugendliche hätten trotz der weiterhin schwierigen Konjunkturlage immer mehr Geld, über das sie verfügen könnten, nämlich ca. 600 Millionen EUR mehr als im Jahr 2004.

Tendenz zur Zwei-Klassen-Gesellschaft:

Dieses sei umso auffallender, insofern nämlich diese Altersgruppe 2005 durch den demografischen Wandel um 110.000 Kinder und Jugendliche auf 12,11 Millionen abgenommen habe. Kinder würden daher immer mehr zu einem knappen Gut. Je weniger Kinder es gäbe, um so mehr würde in sie investiert. Daher seien sie von der aktuellen wirtschaftlichen Lage der Erwachsenen unabhängig. Das bedeute jedoch nicht, dass es für alle Kinder und Jugendliche finanziell gut aussehe. Da die Studie mit Durchschnittswerten operiere, werde der Gesichtspunkt der Kinderarmut nicht besonders beachtet. Nach einer Umfrage wurde deutlich, dass 10 % der 10 bis 14-Jährigen nicht über ein regelmäßiges Taschengeld verfügten. Daher könne man von einer Tendenz zur Zwei-Klassen-Gesellschaft sprechen.

Zusätzliche Einnahmequellen:

1439 Kinder und Jugendliche in Deutschland wurden für die repräsentative Studie interviewt, nach der das jährliche Einkommen pro Kopf sich durchschnittlich auf 1.570 EUR (der Sechs- bis 19-Jährigen im Jahr 2005) belaufe. Als regelmäßiges Taschengeld gehe allein 4,7 Millionen an diese Altersgruppe. Die Nettogehälter der schon berufstätigen Jugendlichen machten 7,1 Milliarden EUR aus.

Folgende zusätzliche Einnahmequellen kämen noch hinzu: Sonderzahlungen der Eltern, Einkünfte aus Nebentätigkeiten und Geldgeschenke zu Feiertagen. Mit 2,4 Milliarden EUR sind allein die Geschenke zu beziffern. Mit Ausgaben von 19,8 Milliarden im Jahr würden

allerdings die Jugendlichen mehr ausgeben, als sie einnahmen. Damit müssten sie auf ihre Sparguthaben zurückgreifen, die sich insgesamt auf 6,3 Milliarden EUR beliefen. Bei Kindern und Jugendlichen gebe es daher keine Konsumverweigerung.

Die Konjunktur wäre besser, wenn die Erwachsenen sich ähnlich verhalten würden. Nach der Studie gäben die jungen Leute jährlich für folgende Produkte ihr Geld aus: ca. 1,1 Milliarden EUR für Musik-Kassetten und -CDs, 1 Milliarde EUR für Körperpflege und Kosmetik und 960 Millionen EUR für Videospiele, Software und Computer.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

**Problemorientierte Textwiedergabe:
Demokrit - Glück und Sinn**

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der angeführte Text ist für das unter (2) genannte Kompetenzbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Der leicht verständliche philosophische Text über die Glückstheorie des Vorsokratikers Demokrit (ca. 450 v. - zw. 380 und 370 v. Chr.; Originalwerke sämtlich verloren gegangen, gute Erschließung seiner Auffassungen aus sekundären Darstellungen bzw. aus Fragmenten) ermöglicht es im Hinblick auf die erste Kompetenzformulierung von Glück und Sinn, wichtige Aspekte der Formen des Strebens nach Glück zu erarbeiten, im Hinblick auf die zweite Kompetenzformulierung zu verdeutlichen, inwiefern das Streben nach Glück und Sinn auf Spielräume der Freiheit und Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung notwendig angewiesen ist, und in den hermeneutischen Umgang mit genuin philosophischen Texten einzuführen.

Vorrangig geht es in dieser Niveaunkretisierung um eine Kompetenz des Ethisch-Moralischen Argumentierens und hier um die hermeneutische und kommunikative Dimension im Sinne der Fähigkeit, einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben zu können.

Diese Kompetenz ist im Hinblick auf das Kompetenzfeld des moralisch-ethischen Argumentierens und die mit diesem Kompetenzfeld verbundenen Inhalten von überragender Bedeutung, weil erstens die überwiegende Präsentationsform philosophischer Auffassungen in Gestalt von Texten erfolgt, weil zweitens nur eine adäquate Rezeption des Textes eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten Auffassung verbürgt und weil drittens ein philosophischer Text selbst in der Regel schon eine argumentative Struktur aufweist, auf die man sich in der Wiedergabe schon beziehen kann.

Letztlich geht es um die Schulung der Fähigkeit, überhaupt zur Kenntnis nehmen zu können, was andere sagen und meinen, bevor man sich damit kritisch auseinandersetzt.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben.

MORALPHILOSOPHIE

Glück und Sinn

Die Schülerinnen und Schüler können

- Formen des Strebens nach Glück und Sinn beschreiben;
- Spielräume der Freiheit und Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung erörtern.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler geben den vorliegenden philosophischen Text von Demokrit wieder. Sie erkennen und erläutern den Kerngedanken des Textes und erörtern diesen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text grob nach Sinnabschnitten (*Bedingungen der guten Laune* [1.]-[6.]: Maß halten und Konzentration auf Weniges; *Mittel zur Erhalt der guten Laune* [7.]-[10.]: Vergleich mit schlechter Gestellten; *Schlussfolgerung*: Leben in besserer Laune) und geben den Text in einfacher Form wieder (Menschen sind immer im Besitz der guten Laune, wenn sie nur das ihnen Mögliche anstreben und sich mit den schlechter Gestellten vergleichen).

Sie erläutern, dass Glück in der Übereinstimmung von Wollen und Können besteht und dass die Erfahrung dieser Übereinstimmung Sinn vermittelt.

Sie erörtern in Ansätzen, inwiefern durch Freiheit und Selbstverwirklichung Glück herbeiführbar ist.

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse

Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text nach Sinnabschnitten (*Bedingungen der guten Laune* [1.]-[6.]: Maß halten, Konzentration auf Weniges, auf das Mögliche; *Mittel zur Erhalt der guten Laune* [7.]-[10.]: kein Vergleich mit den besser Gestellten, sondern nur Vergleich mit den schlechter Gestellten; *Schlussfolgerung* [11.]: Leben in besserer Laune ohne Unheilsgeister).

Sie geben den Inhalt des Textes genau wieder (Menschen sind immer im Besitz der guten Laune, wenn sie nur Weniges und das ihnen Mögliche anstreben und sich nicht mit den besser Gestellten, sondern nur mit den schlechter Gestellten vergleichen).

Sie erläutern, dass Glück in der Übereinstimmung von Wollen, Können und dem natürlich Möglichen besteht und dass das Erkennen und Praktizieren dieser Übereinstimmung Sinn vermitteln kann.

Sie erörtern die Spielräume der Freiheit und der Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung im Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung, sofern es in ihr um Glück und Sinn geht.

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und selbstständige Erörterung bzw. Beurteilung der im Text dargestellten Probleme

Die Schülerinnen und Schüler gliedern den Text differenziert nach Sinnabschnitten (*Bedingungen der guten Laune* [1.]-[6.]: Konzentration auf Weniges, auf das Mögliche (bezüglich der eigenen Fähigkeiten und der Natur) sowohl im Hinblick auf das private als auch des öffentlichen Leben; Vorsicht vor der Versuchung durch das Glück selbst; Ziel: angemessener Umfang der Tätigkeiten statt Überfülle; Maß halten im Hinblick auf Genuss und der ganzen Lebensführung; Unmaß (das Zuviel und Zuwenig) führt zur Unruhe der Seele; *Mittel zur Erhalt der guten Laune* [7.]-[10.]: Konzentration auf das Mögliche und Verfügbare; ständige Vergegenwärtigung der Situation der schlechter Gestellten führt zur Wertschätzung des Verfügbaren und dessen, was einem gehört; Vermeiden der Vergegenwärtigung der Situation der besser Gestellten: sonst Zwang zu ständig Neuem und zum Tun des von den Gesetzen Verbotenen; *Schlussfolgerung* [11.]: Leben in besserer Laune ohne Unheilsgeister wie Neid, Eifersucht, Feindschaft).

Sie geben den Inhalt des Textes differenziert und problemorientiert wieder (Menschen sind immer im Besitz der guten Laune, wenn sie nur Weniges und das ihnen Mögliche bezüglich der eigenen Fähigkeiten und der Natur anstreben, wenn sie dieses sowohl im Hinblick auf das öffentliche wie das private Leben beachten, wenn sie sich vor den Versuchungen durch das Glück selbst vorsehen, wenn sie sich nicht mit den besser Gestellten, sondern nur mit den schlechter Gestellten vergleichen, wenn sie einen angemessenen Umfang ihrer Tätigkeit anstreben und die Überfülle meiden, wenn sie Maß halten in Bezug auf den Genuss und die ganze Lebensführung, wenn sie das Unmaß (das Zuviel und Zuwenig) meiden, weil dieses zur Unruhe der Seele führt).

Sie erläutern differenziert und problemorientiert den Bezug zu den Standards Glück und Sinn. Glück besteht im Tätigsein, bei dem Wollen, Können und das natürlich Mögliche übereinstimmen. Glück setzt Wissen um Ziele, um eigene Fähigkeiten und um das natürlich Mögliche voraus. Das Erfahren der Übereinstimmung von Zielen, Fähigkeiten und dem Möglichen kann Sinn vermitteln (Erfahrung des Lebens nach eigenen Vorstellungen)

Sie erörtern die unterschiedlichen Spielräume der Freiheit und individueller Selbstverwirklichung in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung (beispielsweise im Hinblick auf die physischen, psychischen und intellektuellen Fähigkeiten der eigenen Person, im Hinblick auf die soziale und historische Situation usw.).

Sie nehmen Stellung zum besonderen Problem dieser Art des Glückserwerbs und -erhalts. Einerseits ist Voraussetzung des eigenen Glücks die Existenz von schlechter Gestellten, andererseits erzeugt die Orientierung an der nicht aufhebbaren Existenz der Glücklicheren ständige Unzufriedenheit.

Material

Demokrit: Über gute Laune

*Geoffrey S. Kirk/John E. Raven/Malcolm Schofield (Hrsg.): Die vorsokratischen Philosophen. Einführung, Texte und Kommentare. Übersetzt von Karlheinz Hülsler. S. 469
(c) 1994/2001 J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart*

[1.] Wer in guter Laune leben will, darf nicht zu viele Dinge treiben, weder im privaten noch im öffentlichen Leben, und bei dem, was er jeweils treibt, darf er nicht über das hinauswollen, was seine eigene Fähigkeit und Natur erlauben. **[2.]** Vielmehr muss er solche Vorsicht walten lassen, dass selbst dann, wenn das Glück sich zu ihm gesellt und ihn zu mehr verleiten will, er das in seinem Urteil beiseite setzt und nicht mehr anfasst als seinen Möglichkeiten entspricht. **[3.]** Denn die richtig bemessene Fülle ist sicherer als die Überfülle. **[4.]** Zu guter Laune gelangen die Menschen nämlich durch Mäßigung des Genusses und ein entsprechendes rechtes Maß der Lebensführung. **[5.]** Was zuwenig und was zuviel ist, pflügt in sein Gegenteil umzuschlagen und dadurch in der Seele große Bewegungen zu verursachen. **[6.]** Diejenigen Seelen aber, die sich in großräumigen Bewegungen befinden, sind weder gut ausbalanciert noch in guter Laune.- **[7.]** Auf seine Möglichkeiten soll man den Sinn richten und zufrieden sein mit dem, was zur Verfügung steht, ohne viel auf die zu achten, die beneidet und bewundert werden, und ohne sich in Gedanken bei ihnen niederzulassen. **[8.]** Vielmehr muss man auf die Lebensweise derer schauen, die sich mühsam quälen, und sich wirklich vergegenwärtigen, was ihnen widerfährt, damit das, was dir zur Verfügung steht und dir gehört, dir auch groß und beneidenswert erscheint und damit es dir nicht mehr so geht, dass du nach mehr begehrst und deshalb unter einer üblen seelischen Verfassung leidest.- **[9.]** Wer nämlich die Besitzenden und von den anderen Menschen glücklich Gepriesenen bewundert und in Gedanken jede Stunde bei ihnen verweilt, wird gezwungen, ständig etwas Neues zu unternehmen und sich aus Gier daran zu machen, etwas zu tun, was nicht wieder gut zu machen ist und von den Gesetzen verboten wird.- **[10.]** Deshalb soll man dem einen nicht nachjagen und soll man sich des anderen in guter Laune erfreuen, indem man das eigene Leben mit der Lebensweise derer vergleicht, denen es schlechter geht; und indem man beherrzt, was ihnen widerfährt, soll man sich glücklich preisen, dass es einem so viel besser geht als ihnen und so viel besser lebt als sie.- **[11.]** Wenn du dich nämlich an diese Erkenntnis hältst, wirst du dein Leben in besserer Laune verbringen und während deines Lebens nicht wenige Unheilsgeister vertreiben: Neid, Eifersucht und Feindschaft.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Spielräume der Freiheit

April 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Karikaturen sind gezeichnete Leitartikel. Die hier vorgelegte verdeutlicht – ohne jeden Textanteil – in ihrer Überspitzung unmittelbar das Freiheitsproblem und ermöglicht dem Heranwachsenden den zunächst intuitiven Zugang zu diesem komplexen Begriff und den Bedingungsbeziehungen.

Heranwachsende haben zum Freiheitsproblem ein explizites oder implizites Vorverständnis, das unterschiedlich weit entwickelt ist. Meist äußert es sich in emotionalen Stellungnahmen ablehnender oder zustimmender Art, die Freiheit als „tun und lassen können, was man will“, also als Ungebundenheit, Willkür, Zügellosigkeit, u.ä. versteht. Die dargestellte Karikatur will an dieses Vorverständnis anknüpfen und es dann weiter klären. Sie bietet eine Auseinandersetzung mit der Ambivalenz des Freiheitsbegriffs, indem sie die Doppeldeutigkeit der Freiheit offen legt und zu der Erkenntnis führt, dass es sich bei dem Begriff um eine 2-stellige Relation handelt. Weiter ermöglicht sie eine Thematisierung der Freiheitsspielräume, die individuelle Selbstverwirklichung in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung zulassen, aber gleichzeitig dies auch allen anderen ermöglichen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALPHILOSOPHIE

Glück und Sinn

Die Schülerinnen und Schüler können

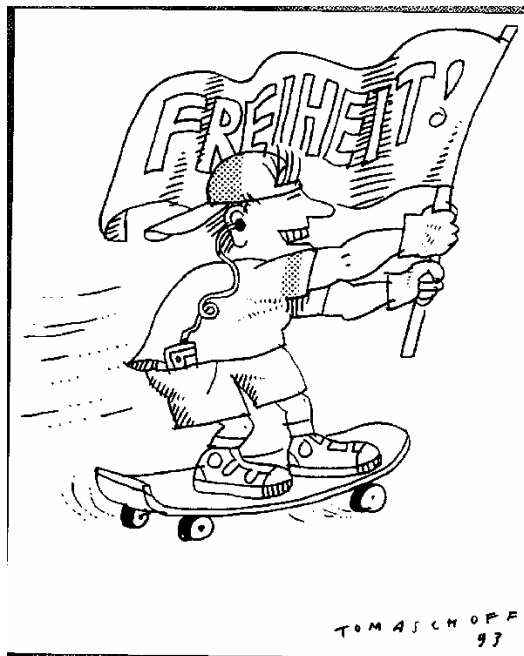
- Spielräume der Freiheit und Möglichkeiten individueller Selbstverwirklichung in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung erörtern.

Moralisch-ethisches Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben.

(2) Problemstellung



*Dr. Jan Thomaschhoff, Düsseldorf
CCC, Thomaschhoff, München*

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Karikatur hinsichtlich der Dimensionen des Begriffes Freiheit.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Bildelemente und können sie angemessen beschreiben. Sie interpretieren den dargestellten Skater als Symbol für das Verständnis und den Umgang mit Freiheit und sind dazu in der Lage, dies angemessen zu formulieren.

Sie erkennen, dass die Karikatur zwei Bestimmungen der Freiheit darstellt, einmal, wovon der Skater frei ist und zum anderen, was er mit seiner Freiheit anfängt. Z.B. ist er frei von Zwängen, von Verpflichtungen, von Vorschriften. Im Ansatz legen sie dar, dass Freiheit damit noch nicht erfasst ist und dass man angeben können muss, was man mit seiner Freiheit tun will.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Bildelemente differenziert, indem sie auch darlegen, worin die Symbole der Freiheit bestehen (Kleidung, Walkman, Skateboard); sie erkennen über Niveaustufe A hinaus, dass es sich bei dem Freiheitsbegriff um eine 2-stellige Relation (wovon – wozu) handelt und dass seine vollständige Bestimmung die Auseinandersetzung mit sowohl der negativen (wovon) als auch der positiven (wozu) Bedeutung erfordert.

Sie diskutieren im Ansatz die Probleme und Konflikte, die sich für die individuelle Selbstverwirklichung in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung ergeben.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über Niveaustufe A und B hinaus, dass die Bestimmung der Freiheit als Bindungslosigkeit eine unvollständige Bestimmung darstellt, da es sich bei Freiheit auch immer um Bindung handelt. Sie sind in der Lage, Bindungen zu benennen, die die Freiheit nicht einschränken, sondern erst ermöglichen. Sie legen dar, dass Freiheit als Selbstbestimmung meint, nach Regeln zu leben, die man sich selbst gegeben hat und die ihre Grenzen an der Freiheit des anderen haben. Damit benennen sie Freiheitsspielräume, die allen die größtmögliche Freiheit ermöglichen und setzen sich kritisch mit den Problemen und Konflikten auseinander, die sich für die individuelle Selbstverwirklichung in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung ergeben.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Stehlen

Februar 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der unter 2 vorgestellte Text ist für das Standardbündel unter anderem darum geeignet, weil er eine Gesprächssituation aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler aufnimmt und Fragen und Probleme moralisch-ethischer Begründung und Bewertung von Handlungen thematisiert sowie moralische Grundbegriffe unterscheidet („schlecht für jemanden“ und „schlecht an sich“). Aus dem Text können zwei Begründungsweisen erarbeitet werden:

- Taten wie Diebstahl und Raub, also Kriminalität, sind aus der Perspektive des Täters nur deshalb schlecht, weil ihm – wenn er gefasst wird – selbst Übles (Strafe) widerfahren kann (Sebastian, Alvaro), sie sind nicht an sich verwerflich. Man sollte es nicht tun, weil man dafür bestraft wird (auch: Handeln zum eigenen Vorteil).
- Taten wie Diebstahl und Raub sind schlecht an sich, man sollte sie niemals tun, auch wenn man nicht gefasst und bestraft wird (Manuel). Dazu zählt auch die Schädigung Schwächerer. Bewertungsmaßstab ist die Achtung vor dem anderen (auch: Handeln zugunsten anderer).

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Anthropologie

Sozialität

Die Schülerinnen und Schüler können

- altruistische Grundhaltungen wie Achtung vor dem anderen [...] einüben.

Moralphilosophie

Werte und Normen

Die Schülerinnen und Schüler können

- unterschiedliche Begründungen von Werten und Normen anhand von altersangemessenen anschaulichen Beispielen darlegen.

Moralisch-ethisches Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache ethisch relevante Fälle beschreiben und analysieren;
- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben;
- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben.

(2) Problemstellung

Ernst Tugendhat, Celso López, Ana Maria Vicuna: Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral, Stuttgart (Reclam) 2000, S. 28-30 (bearbeitet)

In der Schule unterhalten sich Freunde darüber, warum Raub und Diebstahl verwerflich sind.

„Sebastian hat recht“, sagte Alvaro, „Raub und Diebstahl sind immer schlecht, weil man dabei überrascht werden kann, und wenn du dann von der Polizei abgeführt wirst, ist das bestimmt das Grauensvollste, was dir passieren kann.“

Am nächsten Tag sagt Manuel zu Sebastian:

„Gestern hast du behauptet – und Alvaro hat dir zugestimmt –, dass man nicht stehlen darf, weil man sonst bestraft wird. Und das war für dich der einzige Grund.“

„Ganz recht, Manuel!“

„Das heißt doch aber, wenn ein Mensch nicht stiehlt, tut er das nur deshalb nicht, weil die Strafe für ihn etwas Schlechtes ist, und nicht, weil das Stehlen selbst etwas Schlechtes ist.“

„Täusch ich mich oder hast du das nicht gestern schon einmal erzählt?“

„Es ist mir wichtig, einmal klar zu unterscheiden zwischen *schlecht für jemanden* und *schlecht*.“

„Was soll da der Unterschied sein?“

„*Schlecht für jemanden* ist etwas, was ihm schadet, zum Beispiel, wenn man vom Rad fällt, ohne dass dich einer geschubst hat. *Schlecht* hingegen ist das, was einer nie tun sollte. Ricardo hat uns doch gestern von den Typen erzählt, die einen Jungen angegriffen hatten, der viel kleiner war als sie. Wer so handelt, ist ein schlechter Mensch, er hat keine Achtung vor seinen Mitmenschen. Er ist also einfach schlecht.“

„Das verstehe ich nicht“, sagte Alvaro.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Wiedergabe des Gedankenganges und elementare Problembeschreibung:

Die Schülerinnen und Schüler

- paraphrasieren den Argumentationsgang des Textes;
- können mit der begrifflichen Unterscheidung: schlecht für jemanden und schlecht an sich umgehen;
- erkennen, dass rein selbstbezogenes Handeln anderen schaden kann und deshalb schlecht an sich ist;
- formulieren eine Antwort auf Alvaros Schlusssatz.

Niveaustufe B

Differenzierte Wiedergabe des Gedankenganges und elementare Problemerkörterung:

Die Schülerinnen und Schüler

- geben den Argumentationsgang in eigenen Worten wieder;
- benennen und erläutern den Unterschied zwischen schlecht für jemanden und schlecht an sich;
- erkennen, dass moralisch gutes Handeln (gut an sich) Achtung vor dem anderen voraussetzt;
- erklären Alvaro den Unterschied noch einmal.

Niveaustufe C

Differenzierte Analyse des Gedankenganges und eigenständige Problemanalyse und -erörterung

Die Schülerinnen und Schüler

- geben die Argumentation gegliedert wieder;
- erläutern gedanklich eigenständig die begrifflichen Unterscheidungen;
- erarbeiten die beiden Begründungsweisen und können sie auf den eigenen Erfahrungsbereich übertragen;
- begründen, warum ein rein selbstbezogenes Handeln, besonders wenn es den anderen missachtet, schlecht an sich ist;
- schreiben einen fiktiven Dialog, in dem die Freunde Alvaro den Unterschied anhand von Beispielen noch einmal erklären.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 8

Wertbegriffe

März 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Niveaunkretisierung ist besonders geeignet im Rahmen des moralisch-ethischen Argumentierens. Sie fordert die Schüler auf, moralische Grundbegriffe in einem Textzusammenhang zu verstehen und dann an einem eigenen Beispiel differenzierter zu erörtern.

Der Kompetenz zum moralisch-ethischen Argumentieren kommt eine entscheidende inhaltliche, formale und methodische Bedeutung zu. Sie dient der ethisch-moralischen Urteilsbildung, die ihrerseits moralische Autonomie ermöglichen soll. Stringentes moralisch-ethisches Argumentieren setzt eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der moralischen Grundbegriffe voraus. Wichtig ist die Unterscheidung der Sprache der Moral von der Alltagssprache besonders in Bezug auf gut und schlecht.

Indem die Schüler die moralische Bedeutung von gut von der außermoralischen unterscheiden können, können sie damit auch das Wesen einer moralisch guten Handlung erschließen und sie von außermoralisch guten Handlungen abgrenzen. So ist der „gute“ Dieb ein Beispiel für eine Handlung, die nur im außermoralischen Sinn, also bezogen auf ihre Funktion und den zu erreichenden Zweck gut sein kann. Dagegen ist ein ehrlicher Mensch im moralischen Sinne gut, da seine Handlung nicht nur instrumentell, sondern in sich selbst gut ist.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALPHILOSOPHIE

Werte und Normen

Die Schülerinnen und Schüler können

- unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen wahrnehmen, beschreiben und deren Entstehung erklären;
- unterschiedliche Begründungen von Werten und Normen anhand von altersangemessenen anschaulichen Beispielen darlegen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache ethisch relevante Texte sachgerecht wiedergeben.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erproben.

(2) Problemstellung

Das Attribut »gut« verwenden wir im Alltag in Werturteilen sehr häufig. Wir sagen: gutes Essen, ein gutes Auto, ein gutes Messer, gute Musik, ein guter Dieb, eine gute Handlung, ein guter Mensch. Mit dem Attribut »böse« dagegen gehen wir sehr viel sparsamer um. Wir sagen zwar: eine böse Absicht, aber statt »ein böser Mensch« sagen wir eher »ein schlechter Charakter«, und statt »eine böse Tat« eher »eine schlechte Handlung«. Das Attribut »schlecht« aber ist wiederum auch auf alle oben genannten Beispiele anwendbar. »Gut« und »schlecht« gebrauchen wir somit sowohl in moralischer als auch in außermoralischer Bedeutung, wohingegen »böse« (auch »böswillig«, »böartig«) eine ausschließlich moralische Bedeutung hat.

Mit *gut*, *böse*, *schlecht* bezeichnet man in der Regel eine bestimmte Qualität einer Sache bzw. das Fehlen dieser Qualität oder das qualitative Gegenteil. Die Ethik interessiert sich dabei vorwiegend für die *moralische* Bedeutung dieser Wörter. In *außermoralischer* Bedeutung heißt etwas gut, wenn es im instrumentellen Sinn gut, d.h. gut zu etwas ist:

Ein Essen ist gut, wenn es lecker schmeckt und verdaulich ist, d.h. wenn es gut zur Befriedigung des Appetits ist; ein Auto ist gut, wenn es schnell und sicher, d.h. gut zum Fahren ist; eine Musik ist gut, wenn sie gefällt, d.h. gut zum akustischen Kunstgenuss ist; ein Dieb ist gut, wenn er geschickt und fingerfertig, d.h. gut zum Stehlen ist.

Alles, was im instrumentellen Sinn als gut bezeichnet wird, ist nicht gut in sich selber, sondern um eines anderen willen gut.

Moralisch gut dagegen heißt etwas,

Annemarie Pieper: Einführung in die Ethik. Tübingen, 5., überarb. u. akt. Aufl. 2003, (UTB) S. 171-172

© 2003 A. Francke Verlag Tübingen und Basel

Die Schülerinnen und Schüler schreiben den Text weiter, indem sie an einem Beispiel darlegen, was eine moralisch gute Handlung im Unterschied zu einer außermoralisch guten Handlung auszeichnet. Sie verwenden dabei die Begriffe gut – schlecht – böse.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler

- vervollständigen den Satz, dass moralisch gut „gut in sich selber“ ist;
- nennen ein einfaches Beispiel in Anlehnung an den Text bezogen auf eine gute Tat (z.B. nicht stehlen) in Abgrenzung zu einer bösen Handlung;
- zeigen, inwiefern es sich um eine moralisch gute Tat handelt, da sie „gut an sich“ im Unterschied zu „gut zu etwas“ ist.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler

- vervollständigen den Satz, dass moralisch gut „gut in sich selber“ ist und damit nicht rein instrumentell verstanden werden kann;
- nennen ein einfaches Beispiel aus dem eigenen Erfahrungsbereich (z.B. die Wahrheit sagen, andere nicht verletzen), das auf treffende Art eine gute Tat in Abgrenzung zu einer bösen darstellt;
- grenzen die Begriffe gut-böse-schlecht gegeneinander ab;
- zeigen, inwiefern es sich um eine moralisch gute Tat handelt, und erfassen vom Text ausgehend den Unterschied von „gut an sich“ und „gut zu etwas“ sein;
- erläutern die Merkmale des moralisch Guten (gut in sich selber, um seiner selbst willen gut sein) im Unterschied zu dem außermoralisch Guten (im instrumentellen Sinne gut).

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler

- vervollständigen den Satz, dass moralisch gut „gut in sich selber“ ist und führen ihn auf den Text bezogen weiter aus (z.B. Unterschied gut-böse, gut-schlecht);
- erörtern differenziert ein Beispiel aus dem eigenen Erfahrungsbereich (z.B. die Wahrheit sagen, andere nicht verletzen), das auf treffende Art eine gute Tat darstellt;
- können in diesem Zusammenhang mit den Begriffen gut-böse-schlecht souverän umgehen;
- zeigen, inwiefern es sich um eine moralisch gute Tat handelt, da sie „gut an sich“ im Unterschied zu „gut zu etwas“ ist;
- erläutern den Unterschied zwischen dem moralisch Guten (gut in sich selber, um seiner selbst willen gut sein) und dem außermoralisch Guten (im instrumentellen Sinne gut) unter Verwendung der im Text angeführten moralischen Grundbegriffe;
- thematisieren die Probleme moralisch guter Handlungen, z.B. auf die Umstände oder die Folgen bezogen.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

**Aggressionsursachen und
Aggressionstheorien**

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die vorgestellten Materialien I und II sind für das unter (1) genannte Kompetenzbündel aus folgenden Gründen geeignet:

Material I reflektiert auf den Begriff der Aggression und dokumentiert damit die Bedeutung der Klärung und Differenzierung von zentralen Begriffen im Hinblick auf wissenschaftliche Theorien. Dabei wird ein engerer und ein weiterer Aggressionsbegriff unterschieden. Es wird von drei wesentlichen Merkmalen ausgegangen, die dem Aggressionsbegriff zugrunde liegen: Schaden, Intention, Normabweichung. Der engere Aggressionsbegriff beinhaltet die Merkmale Schaden und Intention. Da der weitere Aggressionsbegriff sich auf alle Formen aktiver Lebensbewältigung bezieht und daher mit ihm keine ergebnisreiche Unterscheidung mehr getroffen werden kann, scheidet er daher für die Aggressionsforschung aus. Im Hinblick auf den engeren Aggressionsbegriff wird weiter zwischen affektiven und instrumentellen Aggressionsformen differenziert. Anschließend werden unterschiedliche Fälle von Aggressionsarten nach der Art ihrer Motivation (Verursachung) aufgelistet und erläutert.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE

Konflikte

Die Schülerinnen und Schüler können

- Ursachen menschlicher Aggression erläutern und Aggressionstheorien in Grundzügen darlegen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihre Neigungen und Interessen analysieren und reflektieren;
- differenziert moralische Probleme beschreiben;
- [wissenschaftliche] Theorien in ihren Grundzügen erläutern [und Begriffe explizieren und unterscheiden];
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Einfühlung und Perspektivenwechsel Andersheit und Fremdes erfahren und zum Ausdruck bringen;
- anspruchsvollere [wissenschaftliche] Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- [wissenschaftliche] Sachverhalte [...] visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler skizzieren, ausgehend von anspruchsvollen Zusammenfassungen wissenschaftlicher, hier psychologischer, Aussagen, Aggressionstheorien in Grundzügen, erläutern Ursachen menschlicher Aggression und setzen sich mit aggressivem Verhalten reflektierend auseinander.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Erläutern [wissenschaftlicher] Theorien in ihren Grundzügen [und Explizieren und Unterscheiden von Begriffen];
- sinngemäße Wiedergabe anspruchsvollerer [wissenschaftlicher] Texte und angemessene Erörterung moralbezogener Probleme;
- [wissenschaftliche] Sachverhalte visualisieren;
- Unterscheidung zwischen einem engen und weiten Aggressionsbegriff
 - enger Aggressionsbegriff: drei Merkmale: 1. Schaden, 2. Intention, 3. Normabweichung;
 - weiterer Aggressionsbegriff: alle möglichen Handlungen der aktiven Lebensbewältigung;
 - weiterer Aggressionsbegriff spielt in der Psychologie keine Rolle, da sonst sämtliche Handlungen Aggressionscharakter hätten;
- Aggressionspsychologie: Unterscheidung von zwei Grundtypen: affektive und instrumentelle Aggressionsformen;
 - affektive Aggressionsformen: verursacht durch emotionale Reaktionen wie Ärger, Befriedigung durch Schädigung und Schmerzzufügung;
 - instrumentelle Aggressionsformen: zielen auf einen Nutzen, Schädigung und Schmerzzufügung nur Mittel zur Erreichung eines Befriedigung verschaffenden Zweckes;
- Ursachen menschlicher Aggression;
 - 1. Unmutsäußerung
 - impulsiver Gefühlsausdruck;
 - 2. Vergeltungsaggression
 - Schmerzzufügung als Befriedigung;
 - 3. Abwehraggression
 - Schadensabwendung;
 - 4. Erlangungsaggression
 - Erlangung von Vorteilen;
 - 5. Spontane Aggression
 - reine Aggressionslust;
- Aggressionstheorien
 - Diskrepanz zwischen steinzeitlichen Gehirn des Menschen und der modernen Zivilisation;
 - daher Aufgabe des Menschen, nicht nur die Natur, sondern auch sich selbst kritisch zu erforschen;
 - 1. Lernpsychologische Modelle
 - Lernen durch Erfolg;
 - 2. Frustrations-Aggressions-Modell
 - Aggression überwindet Frustration;
 - 3. Sigmund Freud
 - destruktiver Antrieb verursacht Aggression;
 - 4. Biologische Triebtheorie
 - exogene und endogene Faktoren;
 - 5. Ethologisches Interaktionsmodell
 - Funktionen stammesgeschichtlicher Anpassungen;

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte über Niveaustufe A hinaus:

- Analyse und Reflektion eigener Neigungen und Interessen (etwa in Form eines Tagebucheintrags am Beispiel eines Aggressionserlebnisses die damit verbundenen Neigungen und Interessen formulieren und ggf. kommentieren);
- Erfahrung von Andersheit und Fremdem durch Einfühlung und Perspektivenwechsel und Ausdruck dieser Erfahrungen (etwa in Form eines fiktiven Dialogs, bei dem der Schüler den Dialogpartner diese Erfahrungen ausdrücken lässt);
- Unterscheidung zwischen einem engen und weiten Aggressionsbegriff;
 - enger, feststellender und verhaltensbezogener Aggressionsbegriff: drei Merkmale: 1. Schaden, 2. Intention, 3. Normabweichung;
 - weiter Aggressionsbegriff: alle möglichen Handlungen der aktiven Lebensbewältigung;
 - weiterer Aggressionsbegriff spielt in der Psychologie keine Rolle, da sonst sämtliche Handlungen Aggressionscharakter hätten;
- Schädigung, Verletzung, Schmerzzufügung gehören zu engeren Aggressionsdefinitionen; Merkmal der Intention dient der Unterscheidung von Fällen, wo z. B. Schmerzzufügung (etwa durch den Arzt) nicht vermeidbar oder nichtintendiert ist (versehentliches Auf-den-Fuß-Treten);
- Unterscheidung zwischen aggressivem Handeln und aggressiven Emotionen: Existenz von aggressivem Handeln ohne aggressive Emotionen (z. B. bei Handlungen auf Befehl);
- Aggressionspsychologie: Unterscheidung von zwei Grundtypen: affektive und instrumentelle Aggressionsformen;
 - affektive Aggressionsformen: verursacht durch emotionale Reaktionen wie Ärger, Befriedigung durch Schädigung und Schmerzzufügung;
 - instrumentelle Aggressionsformen: zielen auf einen Nutzen, Schädigung und Schmerzzufügung nur Mittel zur Erreichung eines Befriedigung verschaffenden Zweckes;
- Ursachen menschlicher Aggression: differenziert nach Art der Motivation:
 - 1. Unmutsäußerung (reaktiv)
 - impulsiver Gefühlsausdruck; keine Aggression im engeren Sinne;
 - 2. Vergeltungsaggression (reaktiv)
 - gezielte Schmerzzufügung als Befriedigung: entsteht durch Provokation und motiviert z. B. durch Ärger;
 - 3. Abwehraggression (reaktiv)
 - Schadensabwendung: primär nicht aggressiv, sondern instrumentell;
 - 4. Erlangungsaggression (aktiv)
 - Erlangung von Vorteilen: instrumentelle Aggression;
 - 5. Spontane Aggression (aktiv)
 - reine Aggressionslust: ohne Anlass und ohne direkten Nutzen;
- Aggressionstheorien
 - Entwicklung der durch die stammesgeschichtlichen Anpassungen bewirkten Vorprogrammierung des menschlichen Verhaltens in der Altsteinzeit;
 - seit den letzten zehntausend Jahren keine biologische Veränderung des Menschen mehr;
 - Differenz zwischen der modernen Welt und dem steinzeitlichen Gehirn des Menschen;
 - daher Aufgabe des Menschen, nicht nur die Natur, sondern auch sich selbst kritisch zu erforschen;
 - 1. Lernpsychologische Modelle
 - Lernen durch Erfolg: Aggressionen bewirken Erfolge, die ihrerseits das aggressive Verhalten verstärken;
 - 2. Frustrations-Aggressions-Modell

- Aggression überwindet Frustration: verursacht durch frühkindliche Entbehrungserfahrungen, bei denen die Aggressionen das Hindernis der Zielrealisierung überwinden sollen; instrumenteller Charakter des Aggressionsverhaltens; daher kein vorausgesetzter eigenständiger Aggressionstrieb;
- 3. Sigmund Freud
 - destruktiver Antrieb verursacht Aggression: angeboren;
- 4. Biologische Triebtheorie
 - exogene Faktoren: Änderungen in der Außenwelt;
 - endogene Faktoren bewirken Aggressionsappetenz: z. B. androgene Faktoren erhöhen aggressive Reaktionsbereitschaft;
- 5. Ethologisches Interaktionsmodell
 - unterschiedliche Funktionen stammesgeschichtlicher Anpassungen:
 - a) Reizsituationen;
 - b) inkretorische und neuronale Organsysteme;
 - c) tonisierende Reizsituationen;
 - d) angeborene Lerndispositionen;

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der unterschiedlichen thematischen Aspekte über Niveaustufe B hinaus:

- Differenzierte Beschreibung moralischer Probleme;
- Anwendung von Formen analytischen und argumentierenden Schreibens (etwa in Form eines Entschuldigungsschreibens, in dem ein aggressives Verhalten erklärt und kritisch mit dem eigenen Verhalten umgegangen wird);
- Vornehmen von Gedankenexperimenten und Modellbildungen;
- Unterscheidung zwischen einem engen und weiten Aggressionsbegriff:
 - enger und nicht weiter, feststellender und nicht wertender und verhaltensbezogener und nicht emotionsbezogener Aggressionsbegriff:
drei Merkmale: 1. Schaden, 2. Intention, 3. Normabweichung;
 - weiter Aggressionsbegriff: alle möglichen Handlungen der aktiven Lebensbewältigung;
 - weiterer Aggressionsbegriff spielt in der Psychologie keine Rolle, da sonst sämtliche Handlungen Aggressionscharakter hätten;
- Schädigung, Verletzung, Schmerzzufügung gehören zu engeren Aggressionsdefinitionen; Merkmal der Intention dient der Unterscheidung von Fällen, wo z. B. Schmerzzufügung (etwa durch den Arzt) nicht vermeidbar oder nichtintendiert ist (versehentliches Auf-den-Fuß-Treten);
- Aggression zunächst als wertneutraler Sachverhalt betrachtet;
- Unterscheidung zwischen aggressivem Handeln und aggressiven Emotionen: Existenz von aggressivem Handeln ohne aggressive Emotionen (z. B. bei Handlungen auf Befehl);
- Aggressionspsychologie: Unterscheidung von zwei Grundtypen: affektive und instrumentelle Aggressionsformen:
 - affektive Aggressionsformen: verursacht durch emotionale Reaktionen wie Ärger, Befriedigung durch Schädigung und Schmerzzufügung; Aggressionsbedürfnis verursacht aggressives Handeln;
 - instrumentelle Aggressionsformen: zielen auf einen Nutzen, Schädigung und Schmerzzufügung nur Mittel zur Erreichung eines Befriedigung verschaffenden Zweckes; nichtaggressives Bedürfnis liegt dem aggressiven Handeln zugrunde;
- Ursachen menschlicher Aggression: differenziert nach Art der Motivation:
 - 1. Unmutsäußerung (reaktiv)
 - impulsiver Gefühlsausdruck; keine Aggression im engeren Sinne;

- 2. Vergeltungsaggression (reaktiv)
 - gezielte Schmerzzufügung als Befriedigung: entsteht durch Provokation und motiviert z. B. durch Ärger;
- 3. Abwehraggression (reaktiv)
 - Schadensabwendung: primär nicht aggressiv, sondern instrumentell;
- 4. Erlangungsaggression (aktiv)
 - Erlangung von Vorteilen: instrumentelle Aggression;
- 5. Spontane Aggression (aktiv)
 - reine Aggressionslust: ohne Anlass und ohne direkten Nutzen;
- Aggressionstheorien
 - Entwicklung der durch die stammesgeschichtlichen Anpassungen bewirkten Vorprogrammierung des menschlichen Verhaltens in der Altsteinzeit;
 - seit den letzten zehntausend Jahren keine biologische Veränderung des Menschen mehr;
 - Differenz zwischen der modernen Welt (menschliche Kultur mit ihrer technischen Zivilisation, den städtischen Umwelten und den anonymen Großgesellschaften) und dem steinzeitlichen Gehirn des Menschen mit seinen steinzeitlichen Wahrnehmungs-, Affektions- und Reaktionsweisen; Menschen mit steinzeitlicher Emotionalität leiten als Präsidenten Supermächte und entscheiden ggf. über technische Massenvernichtungswaffen;
 - daher Aufgabe des Menschen, nicht nur die Natur, sondern auch sich selbst im unideologischen Sinne kritisch zu erforschen;
 - 1. Lernpsychologische Modelle
 - Lernen durch Erfolg: instrumentell eingesetzte Aggressionen bewirken Erfolge, die ihrerseits das aggressive Verhalten verstärken; Lernen von Aggressionen am sozialen Vorbild, z. B. dem der Eltern;
 - 2. Frustrations-Aggressions-Modell
 - Aggression überwindet Frustration: verursacht durch frühkindliche Entbehrungserfahrungen, bei denen die Aggressionen das Hindernis der Zielrealisierung überwinden sollen; instrumenteller Charakter des Aggressionsverhaltens; daher kein vorausgesetzter eigenständiger Aggressionstrieb;
 - Aggressionsverhalten nur reaktiv, jedoch zwangsläufig, da angeborene Tendenz der Reaktion auf Frustrationen mit Aggressionen; Frustrationen und Aggressionen jedoch in Grenzen regulierbar und damit prinzipiell friedliches Verhalten der Menschen möglich;
 - 3. Sigmund Freud
 - angeborener destruktiver Antrieb verursacht Aggression: diesem liegt ein Todestrieb zugrunde;
 - 4. Biologische Triebtheorie
 - exogene Faktoren: Änderungen in der Außenwelt;
 - endogene Faktoren bewirken Aggressionsappetenz: z. B. androgene Faktoren erhöhen aggressive Reaktionsbereitschaft ebenso bestimmte neuronale Strukturen, z. B. die Schläfenlappen-Epilepsie;
 - 5. Ethologisches Interaktionsmodell
 - unterschiedliche Funktionen stammesgeschichtlicher Anpassungen:
 - a) Reizsituationen: Rivalensignale für agonales Verhalten;
 - b) Hemmen bzw. Fördern der Kampfbereitschaft durch inkretorische und neuronale Organsysteme: Triebkomponente des agonalen Systems;
 - c) die Aggressionsbereitschaft fördernde tonisierende (die Muskelspannungen verstärkende) Reizsituationen durch anhaltende Frustrationen;
 - d) angeborene Lerndispositionen: menschliches Denken in Kategorien von Wir-Gruppe und Fremde-Gruppe und die damit zusammenhängend leichte Indoktrinierbarkeit mit Gruppenwerten.

Material

(H.-A. Veraart: *Inhaltsangaben von Textauszügen der Autoren Hans-Peter Nolting und Irenäus Eibl-Eibesfeldt*)

I.

Nach Hans-Peter Nolting gibt es in der Psychologie einen Trend zu einem engen und nicht weiten, feststellenden und nicht wertenden und verhaltensbezogenen und nicht emotionsbezogenen Aggressionsbegriff. Dabei geht man davon aus, dass die meisten Menschen sich bei ihrem Aggressionsverständnis von drei Merkmalen leiten lassen: dem Schaden, der Intention und der Normabweichung. Die ersten beiden Merkmale findet man auch bei den Aggressionsdefinitionen, die man zum engeren Typ zählen kann. Aggression hat hier mit Schädigung, Verletzung, Schmerzzufügung zu tun. Um diese Fälle von nicht vermeidbaren (z. B. durch den Arzt verursachten) bzw. durch nichtintendierten (versehentliches Auf-den-Fuß-Treten) Schmerzzufügungen zu unterscheiden, wird das Merkmal der Intention hinzugefügt. Der weiter gefasste Aggressionsbegriff bezieht sich auf alle möglichen Aktivitäten der aktiven Lebensbewältigung. Dieser weite Aggressionsbegriff wird von den meisten wissenschaftlichen Psychologen als überflüssig angesehen, da mit ihm keine Unterscheidung mehr getroffen werden kann, weil definitionsgemäß jedes aktive Verhalten aggressiv wäre. Aggression im engeren Sinne wird zunächst als wertneutraler Sachverhalt verstanden, im Unterschied zu einer Bewertung solcher Handlungen. Ebenso werden aggressive Emotionen und aggressive Handlungen nicht gleichgesetzt, da es aggressive Handlungen ohne aggressive Emotionen gibt (z. B. Handlungen auf Befehl).

In der Aggressionspsychologie werden zwei Grundtypen unterschieden: affektive und instrumentelle Aggressionsformen. Affektive Aggressionsformen leiten sich von emotionalen Reaktionen wie Ärger her und finden ihre Befriedigung durch Schädigung und Schmerzzufügung. Dem aggressiven Verhalten liegt ein Aggressionsbedürfnis zugrunde. Instrumentelle Aggressionsformen richten sich auf einen Nutzen. Schädigung und Schmerzzufügung sind nur Mittel zur Erreichung eines Zweckes, durch den die Befriedigung erreicht wird. Dem aggressiven Verhalten liegt ein nichtaggressives Bedürfnis zugrunde. Folgende Fälle der Arten der Aggression, differenziert nach der Art der Motivation, werden unterschieden:

1. Unmutsäußerung (reaktiv)

Sie stellt keine Aggression im engeren Sinne dar, sondern ist eher ein impulsiver, wenig zielgerichteter Gefühlsausdruck (z. B. leichter Ärger).

2. Vergeltungsaggression (reaktiv)

Sie ist motiviert z. B. durch Ärger und entsteht aufgrund einer Provokation. Die gezielte Schmerzzufügung verschafft innere Befriedigung durch Wiederherstellen des Selbstwertgefühls und/oder der Gerechtigkeit.

3. Abwehraggression (reaktiv)

Sie ist primär nichtaggressiv motiviert (instrumentell). Sie dient der Schadensabwendung bzw. dem Schutz. Schmerzzufügung ist nur Mittel zum Zweck. Sie ist mit Emotionen verbunden. Sie dient der Abwehr von Gefahr (mit Angst) und der von Belästigung/Störung (mit Ärger).

4. Erlangungsaggression (aktiv)

Sie ist nichtaggressiv motiviert (instrumentell). Sie dient der Erlangung von Vorteilen. Schmerzzufügung ist Mittel zum Zweck. Sie wird kämpferisch oder kühl ausgeführt. Die Motive variieren zwischen Durchsetzung (im Konflikt), Erlangung von materiellem Gewinn und Erlangung von Beachtung oder Anerkennung.

5. Spontan Aggression (aktiv)

Sie ist aus Aggressionslust motiviert (ohne Anlass, ohne Nutzen). Die Schmerzzufügung verschafft emotionale Befriedigung, Selbsterhöhung und/oder Nervenkitzel. Sie variiert zwischen Kampflust und Sadismus.

II.

Nach Irenäus Eibl-Eibesfeldt lassen sich folgende Aggressionstheorien unterscheiden:

1. Lernpsychologische Modelle

Nach diesen werden aggressive Verhaltensweisen dadurch gelernt, dass Kinder die Erfahrung machen, dass aggressive Forderungen zum Erfolg führen, der seinerseits das Verhalten verstärkt. Kinder lernen so, aggressive Verhaltensmuster instrumentell einzusetzen, um bestimmte Zwecke zu realisieren. Ebenso lernen sie am sozialen Vorbild, etwa an dem der Eltern, wie experimentell nachgewiesen wurde.

2. Frustrations-Aggressions-Modell

Danach wird aggressives Verhalten durch frühkindliche Entbehrungserfahrungen hervorgerufen. Die Frustration der erfahrenen Behinderung in der Zielrealisierung ruft Aggressionen hervor, die das Hindernis überwinden sollen. Das Aggressionsverhalten dient instrumentell anderen Motivationen. In dieser Theorie wird ein eigenständiger Aggressionstrieb nicht vorausgesetzt. Nach Dollard ist das Verhalten nur reaktiv, entwickelt sich allerdings zwangsläufig, da die Tendenz, auf Frustrationen mit Aggressionen zu reagieren, angeboren ist. Man geht jedoch davon aus, dass beides in Grenzen regulierbar ist und damit Menschen prinzipiell sich friedfertig verhalten können. Die spezielle Verursachung der frühkindlichen Frustrationen, z. B. durch das Trauma der Geburt, ist jedoch umstritten.

3. Sigmund Freud

Freud vermutete dass aggressives Verhalten durch einen destruktiven Antrieb verursacht wird, dem wiederum ein sogenannter Todestrieb zugrunde liegt.

4. Biologische Trieb-Theorie der Aggressionen

Freuds Theorie ist durch die biologische Trieb-Theorie überwunden worden. Danach konnte durch Beobachtungen an Tieren nachgewiesen werden, dass Aggressionen nicht nur auf spezielle Änderungen in der Außenwelt zurückgeführt werden können. Bei einigen Tieren bewirken z. B. endogene Faktoren Aggressionsappetenz. Androgene Faktoren erhöhen z. B. die aggressive Reaktionsbereitschaft. Außerdem bewirken bestimmte neuronale Strukturen, z. B. bei der Schläfenlappen-Epilepsie, aggressives Verhalten.

5. Ethologisches Interaktionsmodell

Nach diesem Modell entwickelte sich aggressives Verhalten im Dienste unterschiedlicher eignungs-fördernder Funktionen und ist im Hinblick auf die verschiedenen Arten durch wechselnde stammes-geschichtliche Anpassungen vorprogrammiert. Folgende Funktionen werden unterschieden:

- a) spezifische auslösende Reizsituationen: Rivalensignale für agonales Verhalten (Flucht, Angriff, Unterwerfung);
- b) die Kampfbereitschaft hemmende oder fördernde inkretorische (z. B. durch Hormone) und neuro-nale (nervengesteuerte) Organsysteme: Triebkomponente des agonalen Systems;
- c) die Aggressionsbereitschaft fördernde tonisierende (die Muskelspannungen verstärkende) Reiz-situationen (durch anhaltende Frustrationen);
- d) angeborene Lerndispositionen: menschliches Denken und Handeln in Kategorien von Wir-Gruppe-fremde-Gruppe und die im Zusammenhang damit stehende leichte Indoktrinierbarkeit mit Grup-penwerten.

Die durch stammesgeschichtliche Anpassungen bewirkten Vorprogrammierungen unseres Verhaltens entwickelten sich in der Altsteinzeit. Biologisch haben sich die Menschen seit den letzten zehntausend Jahren nicht verändert. Die menschliche Kultur mit ihrer technischen Zivilisation, der städtischen Umwelt und der anonymen Großgesellschaft schuf jedoch einen Lebensraum zu dem unsere angeborenen steinzeitlichen Wahrnehmungs-, Affektions- und Reaktionsweisen nicht immer passen. Menschen mit steinzeitlicher Emotionalität leiten als Präsidenten Supermächte, die über technische Massenvernichtungsmittel der modernen Kriegsführung entscheiden. Daher haben die Menschen nicht das Problem, die Natur zu beherrschen, sondern sich selbst. Statt sich Ideologien hinzuwenden, besteht die Aufgabe der Menschen darin, sich selbst kritisch zu erforschen.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Anthropozentrik – Physiozentrik: Naturethik

März 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (2) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

In dem Anthropozentrik-Physiozentrik-Standard wird verlangt, dass der Schüler beide naturethischen Grundpositionen voneinander abgrenzen, unterscheiden und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen kann.

Das Verständnis für und die Auseinandersetzung mit den beiden naturethischen Grundpositionen wird ermöglicht und erleichtert, wenn dem Schüler durch die im ersten Standard geforderte Unterscheidung zwischen Kultur und Natur insofern klar ist, dass schon der Kulturbegriff auch Natur im Sinne von Kultur-Natur einschließt.

Der Begriff des Physiozentrismus impliziert drei unterschiedlich weitreichende Positionen: 1. den Pathozentrismus, 2. den Biozentrismus und 3. den Holismus.

Der Krebs-Text expliziert in mustergültiger Weise diese Grundpositionen einschließlich der physiozentrischen Unterpositionen und bietet auch Ansätze zur kritischen Auseinandersetzung, die auf die zentrale Frage hinausläuft, ob es begründungstheoretisch, nicht faktisch, überhaupt eine andere Position als den Anthropozentrismus geben kann.

Wie bei Explikationen von philosophischen Positionen, die sich mit bestimmten erläuterungsbedürftigen Begriffen verbinden, lassen sich mit diesem inhaltlichen Standard entsprechende zentrale Standards des moralisch-ethischen Argumentierens zwanglos verbinden. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Möglichkeit zu, philosophische Sachverhalte zu visualisieren.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Natur und Mensch

Die Schülerinnen und Schüler können

- anthropozentrische und physiozentrische Einstellungen zur Natur gegeneinander abgrenzen und sich mit diesen kritisch auseinander setzen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern [und Begriffe explizieren und unterscheiden];
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden.

hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvollere philosophische Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern.

kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- philosophische Sachverhalte und Texte visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von dem naturethischen Text, Grundpositionen und deren Differenzierungen erkennen und unterscheiden.

Sie differenzieren zwischen anthropozentrischen und physiozentrischen Einstellungen der Natur gegenüber.

Im Hinblick auf die physiozentrische Position können sie differenzieren zwischen pathozentristischen, biozentristischen und holistischen Einstellungen.

Die Schülerinnen und Schüler können sich mit diesen Positionen kritisch auseinandersetzen, indem sie die begründungstheoretisch besondere Position des Anthropozentrismus erkennen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Naturethik: Erweiterung des traditionellen ethischen Kanons; richtiger Umgang mit der Natur
- Grund für naturethisches Interesse: ökologische Probleme in den Industrienationen seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts.
- Entwicklung von grundsätzlich unterschiedlichen Positionen des Menschen zur Natur:
 - anthropozentristische Position: Natur kommt nur durch den Menschen einen Wert zu: Natur als Ressource und Instrument; muss in Zukunft besser gemanagt werden
 - physiozentristische Position: Natur besitzt Eigenwert; Haltung des Menschen zur Natur: Ehrfurcht
- Sinn der Unterscheidung: Differenzierung zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Positionen

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte über Niveaustufe A hinaus:

- Unterscheidung: traditionelle Ethik: richtiger Umgang des Menschen mit dem Menschen, Naturethik (Tier- und Ökoethik): richtiger Umgang des Menschen mit der Natur
- Physiozentrismus: drei verschiedene Versionen:
 - 1. Pathozentrismus: alle empfindungsfähigen Wesen haben moralischen Eigenwert
 - 2. Biozentrismus: alle Lebewesen haben moralischen Eigenwert
 - 3. Holismus: Natur als Ganzes (auch unbelebte Materie, Systemganzenheiten wie Arten usw.) haben moralischen Eigenwert
- Frage nach der Herkunft bzw. Erkenntnis bzw. Begründung von Werten, insbesondere von moralischen Werten;
- Rolle der rationalen Argumentation: z. B. Frage nach der Möglichkeit einer rationalen Begründung der Behauptung „Die Natur hat einen moralischen Eigenwert“

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der unterschiedlichen thematischen Aspekte über Niveaustufe B hinaus:

- egalitäre und hierarchische Varianten des Physiozentrismus
 - egalitär: alles Natürliche hat den gleichen moralischen Eigenwert wie der Mensch
 - hierarchisch: abgestufter moralischer Eigenwert: unbelebte, belebte, empfindungsfähige Natur, Mensch
- Problematisierung der Rede von Rechten und Werten:
 - unabhängige Existenz von Menschen?
 - Existenz von Werten und Rechten durch wechselseitige Zuschreibung von Menschen?
 - Voraussetzung einer rationalen Argumentation: prinzipielle Nachvollziehbarkeit für jedermann

- Vermittlungsposition: kein unbedingter Zwang bzw. Notwendigkeit zur Instrumentalisierung der Natur; möglich: Zuschreibung eines Eigenwertes der Natur durch den Menschen; Interesse des Menschen an der Natur als seiner Umwelt
- Doppelwertigkeit der Natur: positive und negative Aspekte
- Unterscheidung zwischen der Faktizität unterschiedlicher naturethischer Positionen und dem begründungstheoretisch Möglichen (zentrale Rolle der rationalen Argumentation)
- Anthropozentrismus als einzige rational vertretbare Position?

(4) Material

(Angelika Krebs: Naturethik im Überblick.– In: dies. [Hg.]: Naturethik. Grundtexte der gegenwärtigen tier- und ökoethischen Diskussion.- Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997, 337ff; zit. nach: Wolfgang Vischer: Natur und Mensch. 25 Arbeitsblätter mit didaktisch.methodischen Kommentar. Sekundarstufe I und II.- Stuttgart [usw.] 2002, S. 43)

Die Naturethik fragt nach dem ethisch richtigen Umgang des Menschen mit der Natur. Da die traditionelle Ethik sich auf die Frage des richtigen Umgangs des Menschen mit dem Menschen konzentrierte, fügt die Naturethik dem traditionellen ethischen Kanon etwas Neues hinzu.

- 5 Der Anlass für dieses neue ethische Interesse waren die ökologischen Probleme, die Ende der sechziger Jahre insbesondere in den Industrienationen spürbar wurden und in internationalen Studien [...] dokumentiert sind.

In der Diskussion um die Frage, was man falsch gemacht hatte und wie man es in Zukunft besser machen könnte, offenbarten sich bald grundsätzliche Meinungsunterschiede bezüglich der Werte, die unser Verhalten gegenüber der Natur leiten sollten. Während das eine Lager darauf beharrte, die Natur sei nichts als eine Ressource für den menschlichen Gebrauch, eine Ressource, die allerdings in Zukunft besser „gemanaged“ werden müsse, forderte das andere Lager einen Paradigmawechsel in unserem Verhältnis zur Natur: Der Mensch dürfe die Natur nicht mehr bloß als Instrument oder Ressource betrachten, sondern müsse Ehrfurcht vor dem Eigenwerte der Natur entwickeln, er müsse das begrenzte anthropozentrische Weltbild überwinden und den ihm zustehenden Platz in der höheren Wertordnung der Natur einnehmen. Die Frage, welchen Wert die Natur nun wirklich hat, welches Weltbild {...} das richtige ist, ist eine philosophische Frage, und es dauerte auch nicht lange, bis sich die ersten Philosophen dieser Frage annahmen. {...} Inzwischen ist die Tier- und Ökoethik eine blühende Disziplin der angewandten Ethik. {...}

- 20 Auf die Frage nach dem moralischen Wert der Natur gibt es, grob gesagt, zwei Antworten: Entweder hat die Natur keinen eigenen Wert und ist nur für den Menschen da (= Anthropozentrismus, von griech. „anthropos“ = Mensch), oder sie hat einen eigenen moralischen Wert, und der Mensch muss auf sie Rücksicht nehmen um ihrer selbst willen (= Physiozentrismus, von griech. „physis“ = Natur).

- 25 Man unterscheidet gewöhnlich drei verschieden starke Versionen des Physiozentrismus: (1) den Pathozentrismus (von griech. „pathos“ = Leid), nach dem alle empfindungsfähigen Wesen einen eigenen moralischen Wert haben, (2) den Biozentrismus (von griech. „bios“ = Leben), nach dem allen Lebewesen einen moralischen Wert zukommt, und (3) den {Holismus} {von griech. „holon“ = das Ganze}, der der Natur als ganzes einen Wert zuspricht. {...} Auch die unbelebte Materie und Systemganzenheiten wie Arten, Ökosysteme und die Biosphäre haben demnach einen eigenen Wert.

- 35 Je nachdem, ob physiozentrische Positionen den empfindungsfähigen Wesen oder allen Wesen oder der ganzen Natur denselben moralischen Wert wie den Menschen oder einen anderen, üblicherweise geringeren moralischen Wert zuschreiben, handelt es sich um egalitäre oder hierarchische Varianten des Physiozentrismus.

- 40 Manchmal heißt es: Da es schließlich der Mensch ist, der die Natur in seinen Begriffen beschreibt und ihr moralische Werte beimisst, sei ohnehin alle ökologische Ethik anthropozentrisch. Wenn diese Bemerkung als Einwand gegen die bislang eingeführte Unterscheidung zwischen Anthropozentrismus und Physiozentrismus gemeint ist, muss man sie zurückweisen. Die Unterscheidung hat den guten Sinn, zwischen menschlichen Ethiken, die nur der Menschheit einen moralischen Wert zuschreiben, und solchen, die dies nicht tun, zu differenzieren.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

**Generationenkonflikt und Individualisierung:
Altern, Sterben, Tod**

Juni 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die unter (2) vorgelegte Karikatur ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

Karikaturen sind gezeichnete Leitartikel. Die hier vorgelegte verdeutlicht - ohne jeden Textanteil - in ihrer Überspitzung unmittelbar die Angriffsrichtung und ermöglicht dem Heranwachsenden den zunächst intuitiven Zugang zu komplexen Bedingungsbeziehungen. Globale Modernisierungsschübe verursachen Nebenfolgen, die nicht mehr überschaubar (Generationenkonflikt um knapper werdende Ressourcen), gerecht gestaltbar (Steuern, Renten, Krankheitskosten) und kaum noch korrigierbar erscheinen (Auswirkungen der Alterspyramide). Die ursprüngliche Nebenfolge in Gestalt des Verteilungskampfes der Generationen wird zum gesellschaftlichen Schlüsselproblem.

Der Prozess der neuzeitlichen Individualisierung ist gekennzeichnet durch fortschreitende Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen. Der globalisierte Arbeitsmarkt verlangt zusehends die mobile Arbeitskraft, die sich nicht mehr an verpflichtende Bindungen in Ehe, Familie und Nachbarschaft gefesselt sieht. Der idealisierte Phänotyp dieser Gesellschaft ist von potenter Jugendlichkeit geprägt, während die tatsächliche demographische Entwicklung in irreversible Überalterung steuert. Mit dieser paradoxen Entwicklung geht einher, dass der Tod tabuisiert wird.

Krank sein und Sterben erweist sich als dysfunktional und mit hohen Kosten belastet. Die typische Situation von Betroffenen in diesem Prozess ist das Alleinsein.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL: *Altern, Sterben, Tod*

Die Schülerinnen und Schüler können

- physische, psychische und soziale Erscheinungsformen des Alterns benennen;
- Einstellungen und Haltungen zu Sterben und Tod erörtern.

ANTHROPOLOGIE: *Individualität*

Die Schülerinnen und Schüler können

- in der Auseinandersetzung mit Liebe und Freude, Schmerz, Leid und Trauer die existenzielle Bedeutung von Gefühlen erkennen.

ANTHROPOLOGIE: *Sozialität*

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Bedeutung von Zuwendung, Bindung und Erziehung für die Entwicklung des Menschen erkennen und erörtern.

ANTHROPOLOGIE: *Konflikte*

Die Schülerinnen und Schüler können

- Konflikte in Selbstfindungsprozessen sowie Generationenkonflikte analysieren und bewerten.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN:

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- differenziert moralische Phänomene beschreiben.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

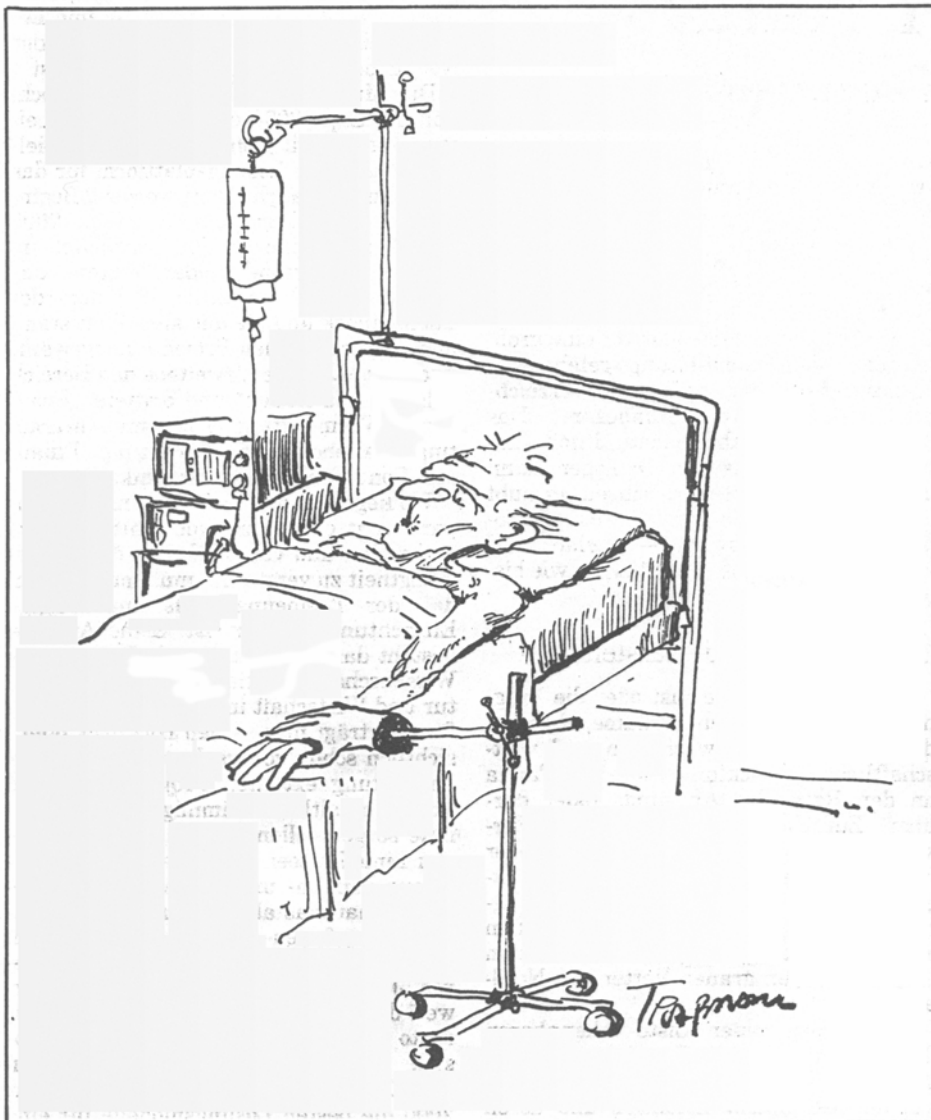
- durch Einfühlung und Perspektivenwechsel Andersheit und Fremdes erfahren und zum Ausdruck bringen.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen.

(2) Problemstellung



(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerin/der Schüler erfasst die Bildelemente und kann sie angemessen beschreiben

- hilfloser alter Mann im Krankenhaus;
- Gebiss herausgenommen, eingefallene Mundpartie, geschlossene Augen;

- der Mann ist an Überwachungsgeräte angeschlossen;
- rechter Arm mit Infusionsschlauch; rechter Arm unter der Bettdecke (Wärme);
- linker Arm muss auf der Bettdecke liegen, damit die Hand des Mannes der Handatruppe zugänglich wird;
- Handatruppe ist ein normales Zubehörteil des Krankenhauses, das mobil (Rollen!) und verstellbar einsetzbar ist.

Die Schülerin/der Schüler interpretiert die dargestellte Handatruppe als Symbol für den Umgang unserer Gesellschaft mit Krankheit, Alter und Sterben und ist dazu in der Lage, dies angemessen zu formulieren. Die Schülerin/der Schüler stellt dar, dass der Zeichner durch die Überspitzung des Symbols eine Kritik leisten will am unterstellten menschenunwürdigen Umgang mit alten, hilflosen Menschen.

Niveaustufe B

Die Schülerin/der Schüler kann – über Niveau A hinaus – Krankheit, Sterben und Tod als Teil der Lebenswirklichkeit beschreiben und an Beispielen erläutern.

Sie/er ist dazu in der Lage, biologische und soziale Aspekte des Alterns (z. B. Minderung, Isolation) zu erklären. Sie/er interpretiert die Isolation des alternden Menschen als Ausdruck der sozialen Verfassung unserer Gesellschaft (Rollenverlust der Familie, Technokratisierung von Institutionen).

Niveaustufe C

Die Schülerin/der Schüler reflektiert – über Niveau A und B hinaus – ihre/seine eigene Lebenssituation als eine, die sich ähnlich wie in der Karikatur dargestellt gestalten wird, wenn nicht ein fundamentaler Wertewandel eintritt. Sie/er beschreibt und hinterfragt Erscheinungsformen der Tabuisierung von Krankheit und Tod. Sie/er setzt sich mit Möglichkeiten der Sterbebegleitung auseinander. Sie/er kann einige Gedanken zur Frage formulieren, ob es ein Sterben auf Verlangen geben darf.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Gewalt – Gewaltlosigkeit

April 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Material enthält eine Karikatur, die die Diskrepanz zwischen im Unterricht vermittelten grundlegenden handlungsleitenden Werten und tatsächlichem Verhalten der Jugendlichen verdeutlicht. Die Karikatur zeigt vor allem die Entwertung traditioneller Orientierungen, Vereinzelung und Frustration der Schüler, Ohnmacht des Erziehenden durch Anwendung von physischer und psychischer Gewalt.

Anhand der dargestellten Personen (Lehrer, Schüler) können Phänomene der Gewalt beschrieben werden und nach den Ursachen des gewalttätigen Verhaltens gefragt werden. Unterschieden werden sollte Gewalt als Folge eines „Aggressionstrieb“, als genetische Prägung oder als Produkt soziokultureller Bedingungen. Hier können unterschiedliche Aggressionstheorien zur Erklärung herangezogen werden, z.B. Triebtheorien, Frustrations-Aggressions-Theorien, Katharsis-Hypothese, soziale Lerntheorien, gesellschaftliche Strukturelemente.

Die Frage nach Konfliktlösungsstrategien kann Bezug nehmen auf die an der Tafel angeschriebenen Werte, inwieweit sie Gewalt fördern (Frustration durch Unerreichbarkeit, Leerformeln) oder verhindern (sinnvolle Ziele, Ideale, gemeinsame Erarbeitung von Werten und Normen) können. Zudem kann an der Realität der Jugendlichen angesetzt und gefragt werden, wie die situativen Bedingungen (Vereinzelung, Versager, Alltagstrott) geändert werden könnten, um ein friedliches Zusammenleben einzuüben (Perspektivenwechsel, Aufbau eines Wir-Gefühls, Konflikttraining usw.). Hiermit verbindet sich die Frage nach der Rechtfertigung von Gewalt innerhalb der staatlichen Ordnung.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Anthropologie

Konflikte

Die Schülerinnen und Schüler können

- Ursachen menschlicher Aggression erläutern und Aggressionstheorien in Grundzügen darlegen;
- die Notwendigkeit von Konfliktregelung als Bedingung humanen Zusammenlebens erörtern.

Problemfelder der Moral

Gewalt und Gewaltlosigkeit

Die Schülerinnen und Schüler können

- Erscheinungsformen von Gewalt wahrnehmen und beschreiben sowie deren Ursachen und Folgen analysieren;
- in Ansätzen Möglichkeiten und Grenzen erörtern, um Gewalt einzudämmen;
- Formen friedlichen Zusammenlebens einüben.

Moralisch-ethisches Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihre Neigungen und Interessen analysieren und reflektieren;
- differenziert moralische Phänomene beschreiben;
- durch Einfühlung und Perspektivenwechsel Andersheit und Fremdes erfahren und zum Ausdruck bringen.

(2) Problemstellung



Karikatur: Gerhard Mester

Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Karikatur hinsichtlich der im Unterricht vermittelten Werte und dem tatsächlichen Verhalten der Jugendlichen. Dabei gehen sie auf Phänomene und Ursachen von Gewalt ein und entwickeln Lösungsstrategien.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben anhand der Karikatur die Formen und Mittel von Gewalt (physische: Messer, Wurfgeschosse usw.; psychische: Verweigerungshaltung);
- erläutern Ursachen der Gewalt, z.B. Frustration, Langeweile, Autoritätsverlust;
- legen mindestens zwei Aggressionstheorien in Grundzügen dar;
- erörtern in Ansätzen Möglichkeiten und Grenzen (z.B. Erziehung, staatliche Ordnung) um Gewalt einzudämmen;
- entwickeln in Ansätzen Formen friedlichen Zusammenlebens, z.B. durch Perspektivenwechsel, Rollenspiel.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben anhand der Karikatur die Formen und Mittel von Gewalt (physische: Messer, Wurfgeschosse usw.; psychische: Verweigerungshaltung);
- beschreiben differenzierter die Zielpunkte der Gewalt: personale Autoritäten (Lehrer), abstrakte Wertssysteme (Menschenwürde);
- analysieren Ursachen der Gewalt, z.B. Frustration, Langeweile, Autoritätsverlust in Bezug auf gängige Erklärungsmuster (z.B. genetische Prägung);
- legen in Grundzügen bekannte Aggressionstheorien dar;
- erörtern in Ansätzen Möglichkeiten und Grenzen (z.B. Erziehung, staatliche Ordnung) um Gewalt einzudämmen an von der Karikatur unabhängigen Beispielen;

- erörtern die Notwendigkeit von Konfliktregelung als Bedingung humanen Zusammenlebens, reflektieren in diesem Zusammenhang die Basisfunktion der in der Karikatur vorgegebenen Werte;
- entwickeln in Ansätzen Formen friedlichen Zusammenlebens, z.B. durch Perspektivenwechsel, Rollenspiel.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben anhand der Karikatur die Formen und Mittel von Gewalt (physische: Messer, Wurfgeschosse usw.; psychische: Verweigerungshaltung);
- beschreiben differenzierter die Zielpunkte der Gewalt: personale Autoritäten (Lehrer), abstrakte Wertssysteme (Menschenwürde) und erläutern diese Phänomene in Bezug auf Gewaltphänomene in unserer Gesellschaft;
- analysieren Ursachen der Gewalt, z.B. Frustration, Langeweile, Autoritätsverlust in Bezug auf gängige Erklärungsmuster (z.B. genetische Prägung); und nehmen kritisch dazu Stellung;
- erörtern Aggression und Gewalt als Kennzeichnung menschlicher Sozietäten;
- legen in Grundzügen bekannte Aggressionstheorien dar und bewerten ihre Relevanz;
- erörtern in Ansätzen Möglichkeiten und Grenzen (z.B. Erziehung, staatliche Ordnung), um Gewalt einzudämmen an von der Karikatur unabhängigen Beispielen;
- erläutern die Frage nach der Rechtfertigung von Gewalt;
- setzen sich mit der positiven Wertung von Aggressivität in der Gesellschaft auseinander, z.B. aggressive Verkaufs- und Verhandlungsstrategien;
- erörtern die Notwendigkeit von Konfliktregelung als Bedingung humanen Zusammenlebens, überprüfen dabei die in der Karikatur vorgegebenen Werte auf ihre Tragfähigkeit;
- entwickeln in Ansätzen Formen friedlichen Zusammenlebens, z.B. durch Rollenspiel;
- diskutieren Einfühlung und Perspektivenwechsel als Bedingungen der Friedensfertigkeit.

Anmerkung: Weitere Niveaunkretisierungen zu dieser Karikatur finden sich im Internet unter der Adresse:

<http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten>

in den Schularten Hauptschule und Realschule.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Moral und Vernunft bei David Hume

Juni 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der unter (2) vorgelegte Text ist für das unter (1) genannte Standardbündel u.a. aus folgenden Gründen geeignet:

Der von Hume 1751 verfasste „Untersuchung über die Prinzipien der Moral“ enthält eine Diskussion der in der Moralphilosophie des 18. Jh.s umstrittenen Frage, ob die Moral aus der Vernunft oder aus dem Gefühl herzuleiten sei. Dabei vertritt Hume weder ausschließlich eine rationalistische, noch eine gefühlsmoralische Position, sondern er versucht zwischen beiden Begründungsstrategien zu vermitteln und den moralischen Urteilen trotz ihres emotiven Ursprungs Allgemeingültigkeit und Rechtfertigungsfähigkeit zu sichern.

Der Textauszug enthält seine zentralen moralphilosophischen Gedanken. Hume sieht, wie Hobbes, den Maßstab der moralisch guten Handlung in ihrer Utilität, begründet sie aber nicht egoistisch, sondern macht sie davon abhängig, ob die dem Nützlichkeitsprinzip verpflichtete Handlung das höchstmögliche Wohlergehen aller Betroffenen zur Folge hat. Den Grund für das moralische Gefühl sieht Hume in der Fähigkeit des Mitempfindens mit den anderen und ihrem Wohlergehen, die neben der objektiven eine entscheidende subjektive Voraussetzung der sittlichen Wertschätzungen ist. Diese soziale Emotion ist ebenso wie der Egoismus als in der menschlichen Natur angelegt und nicht aus gesellschaftlichen Gegebenheiten erklärbar. Sie wird zum allgemeingültigen Prinzip der Moral, wenn sie als individuelles Allgemeininteresse auftritt, denn jede moralische Zustimmung basiert nach Hume auf einer bei allen Menschen gleichen Emotion, die bei der Einfühlung in das gemeinsame Interesse entsteht. Das moralische Gefühl (moral sense) ist dann, neben dem Nützlichkeitsprinzip die Instanz der moralischen Bewertung. Die genuin moralischen Gefühle entstehen durch Mitgefühl oder Sympathie, genau: durch den Vorgang des Mitteilens und Übertragens von Empfindungen, der einen allgemeinen Maßstab der moralischen Beurteilung erzeugt. Sie finden aber ihren Ausdruck in moralischen Urteilen, in der Sprache der Moral über individuelle und gemeinsame menschliche moralische Empfindungen, Erfahrungen auf einem gemeinsamen Standpunkt. Das moralische Gefühl ist „universell und umfassend“, nimmt von subjektiver Befindlichkeit Abstand und verlangt Distanz zu dem eigenen subjektiven Befinden. In diesem Akt der Distanzierung, einem Akt von Gefühl und Verstand, sprechen die moralischen Subjekte auch eine andere Sprache: die Sprache der Moral; sie schlagen damit eine „Saite“ an, die in allen wiederklingt. Durch die Betrachtung einer Situation im allgemeinen, ohne Rücksicht auf rein subjektive Interessen ist es auf diesem genuin moralischen Standpunkt möglich, intersubjektiv gültige ethische Urteile zu formulieren. Voraussetzung ist innere Freiheit zu eigenen Gefühlen, Distanz und die Achtung des anderen als Gleichen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE: *Individualität*

Die Schülerinnen und Schüler können

- Empathiefähigkeit durch einführendes Verstehen, Rücksichtnahme und Verantwortung für den anderen vertiefen.

MORALPHILOSOPHIE: *Philosophische Ethik*

Die Schülerinnen und Schüler können

- die auf Gefühle gestützte Moraltheorie Humes in ihren Grundzügen darstellen und ansatzweise beurteilen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Die Schülerinnen und Schüler können

- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern;
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden;
- anspruchsvolle philosophische Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern;
- philosophische Sachverhalte und Texte visualisieren;
- mit moralbezogenen Texten kreativ umgehen.

(2) Problemstellung

David Hume. Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral.

Übersetzt und herausgegeben von Gerhard Streminger; Stuttgart 2002; S. 200-201.

Der Begriff der Moral schließt ein allen Menschen gemeinsames Gefühl ein, das denselben Gegenstand der allgemeinen Zustimmung empfiehlt; und das alle oder die meisten Menschen veranlasst, sich davon die gleiche Meinung zu bilden oder darüber dieselbe Entscheidung zu treffen. Dieser Begriff der Moral schließt ferner ein Gefühl ein, das so universell und umfassend ist, dass es sich auf die gesamte Menschheit erstreckt; und das die Handlungen und das Verhalten selbst ganz fernstehender Personen zu einem Gegenstand des Beifalls oder des Tadels macht, je nachdem, ob diese mit jenem anerkannten Rechtsgrundsatz übereinstimmen oder nicht. Diese beiden notwendigen Bedingungen treffen allein auf das Gefühl der Menschlichkeit zu, auf das hier Gewicht gelegt wurde. Andere Neigungen erzeugen in jeder Brust viele starke Gefühle des Verlangens und des Widerwillens, der Zuneigung und des Hasses; aber diese werden weder so allgemein empfunden, noch sind sie umfassend genug, um Grundlage irgendeines allgemeinen Systems oder einer anerkannten Theorie des Tadels und der Billigung sein zu können.

Wenn jemand einen anderen seinen *Feind*, seinen *Rivalen*, seinen *Widersacher*, seinen *Gegner* nennt, so meint man, dass er die Sprache der Selbstliebe spricht und dass er Gefühle ausdrückt, die ihm eigen sind und die auf seinen besonderen Umständen und seiner besonderen Lage beruhen. Aber wenn er irgend jemanden als *lasterhaft*, *hassenswert* und *verdorben* bezeichnet, dann spricht er eine andere Sprache und drückt Gefühle aus, von denen er erwartet, dass alle seine Zuhörer darin mit ihm übereinstimmen. Er muss daher in diesem Fall von seiner privaten und besonderen Situation absehen und einen Standpunkt wählen, den er mit anderen gemeinsam hat; er muss auf ein allgemeines Prinzip der menschlichen Natur einwirken und eine Saite anschlagen, die bei allen Menschen harmonisch widerklingt. Wenn er daher zum Ausdruck bringen möchte, dass dieser Mensch Eigenschaften besitzt, deren Tendenz für die Gesellschaft schädlich ist, so hat er diesen gemeinsamen Standpunkt gewählt und hat das Prinzip der Menschlichkeit berührt, an dem alle Menschen bis zu einem gewissen Grad Anteil haben.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Wiedergabe des Textes und seiner Grundbegrifflichkeit:

- empirischer Ansatz der Moral (Lob und Tadel),
- Abgrenzung der individuellen Neigungen (Verlangen, Hass) gegen das moralische Gefühl,
- Merkmale des moralischen Gefühls (umfassend, universell),
- Abgrenzung der individuellen Sprache der Selbstliebe (mein Feind) von der allgemeingültigen Sprache der Moral (hassenswert),
- Standpunkt der Moral als gemeinsamer Standpunkt des moralischen Urteilens.

Niveaustufe B

Differenzierte Wiedergabe des Textes bezüglich seiner Argumentationsstruktur und seiner Grundbegrifflichkeit:

- empirischer Ansatz der Moral (Lob und Tadel), Darlegung der Grundzüge des Utilitarismus (Tendenz für die Gesellschaft),
- Abgrenzung der individuellen Neigungen (Verlangen, Hass) gegen das moralische Gefühl, Erörterung der Empathie als Grundlage für Moralfähigkeit,
- Merkmale des moralischen Gefühls (umfassend, universell), Erörterung als allgemeines Prinzip der menschlichen Natur,
- Abgrenzung der individuellen Sprache der Selbstliebe (mein Feind) von der allgemeingültigen Sprache der Moral (hassenswert), Merkmale moralischer Urteile,
- Standpunkt der Moral als gemeinsamer Standpunkt des moralischen Urteilens.

Niveaustufe C

Differenzierte Wiedergabe des Textes bezüglich seiner Argumentationsstruktur und seiner Grundbegrifflichkeit sowie Problemerkörterung:

- Beurteilung des empirischen Ansatzes in Bezug auf seine Tragfähigkeit, damit verbunden Darlegung der Grundzüge des Utilitarismus (Tendenz für die Gesellschaft) in Bezug auf die Theorie von Thomas Hobbes,
- Abgrenzung der individuellen Neigungen (Verlangen, Hass) gegen das moralische Gefühl, Vergleich des aufgeklärten Selbstinteresses in Hobbes Ethik mit dem Prinzip der Empathie als Grundlage für Moralfähigkeit bei Hume,
- Merkmale des moralischen Gefühls (umfassend, universell), Erörterung als allgemeines Prinzip der menschlichen Natur in Hinblick auf seine Tragfähigkeit;
- Abgrenzung der individuellen Sprache der Selbstliebe (mein Feind) von der allgemeingültigen Sprache der Moral (hassenswert), Erörterung der Merkmale moralischer Urteile auf der metasprachlichen Ebene,
- Beurteilung des Standpunkts der Moral als gemeinsamer Standpunkt in Bezug auf seine Tragfähigkeit für moralisches Urteilen und moralische Theorienbildung;
- Vergleich mit der moralischen Argumentation des Sokrates und dem Grundprinzip des Logos.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Natur

Anthropozentrische und physiozentrische Ansätze:
Schweitzer – Kaplan

März 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (4) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Kompetenzbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Sowohl in dem Schweitzer als auch in dem Kaplan-Text werden z. T. argumentativ nicht haltbare und partiell in sich widersprüchliche Extrempositionen vertreten. Darin liegt aber gerade ein didaktisch-methodischer Vorteil insofern, als beide Texte den Schülern die Möglichkeit bieten, sich vor dem Hintergrund ihres im Unterricht erworbenen Wissens mit diesen Positionen argumentativ erfolgreich auseinanderzusetzen. Die an Argumenten orientierte Auseinandersetzung mit diesen Positionen erfolgt vor dem Hintergrund folgender Grundpositionen der ökologischen Ethik: 1. der anthropozentrischen, 2. der pathozentrischen, 3. der biozentrischen und 4. der physiozentrischen bzw. holistischen Grundposition. Die biozentrische Position Schweitzers ist z. B. insofern nicht begründbar, da sie schon dem metaethischen Prinzip „Sollen impliziert Können“ widerspricht, denn Lebewesen können es gar nicht vermeiden, andere Lebewesen zu beeinträchtigen bzw. beeinträchtigen zu müssen, der Arzt Schweitzer z. B., indem er Bakterien und Viren bekämpft, d. h. tötet. Außerdem kann Schweitzer das Prinzip des universellen Lebenswillen nicht begründen, von dem unklaren Willensbegriff einmal ganz abgesehen. Kaplans antispeziesistische Position verkennt, dass z. B. die Rede von Rechten von Tieren wenig Sinn macht, da Rechte im Sinne eines ontologischen Objektivismus nicht existieren bzw. erkenntnistheoretisch nicht nachweisbar sind. Rechte und Pflichten können nur aus Vereinbarungen von Wesen entstehen, die dazu die Voraussetzungen von Vernunft und Sprache mitbringen, d. h. nur Menschen können sich direkt selbst untereinander Rechte zugestehen bzw. die übrige Natur durch Rechte schützen. Eine anthropozentrische Begründung ist insofern unvermeidbar.

Des Weiteren können die oben angeführten Standards des moralisch-ethischen Argumentierens vermittelt werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Natur und Mensch

Die Schülerinnen und Schüler können

- anthropozentrische und physiozentrische Einstellungen zur Natur gegeneinander abgrenzen und sich mit diesen kritisch auseinandersetzen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- differenziert moralische Probleme beschreiben;
- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern;
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvollere philosophische Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- philosophische Sachverhalte und Texte visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler fassen die Texte zusammen Sie ordnen diese dem biozentrischen bzw. pathozentrischen Ansatz der Naturethik zu, erläutern diese und grenzen diese gegen andere Ansätze der Naturethik ab. Sie beurteilen die Geltung dieser Ansätze.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Wiedergabe der beiden Positionen und elementare Problemerkklärung:

Die Schülerinnen und Schüler

- paraphrasieren die Kerngedanken der Textauszüge;
- ordnen sie dem biozentrischen bzw. pathozentrischen Ansatz der Naturethik zu;
- nehmen Stellung zur ethischen Geltung dieser Ansätze und zu ihrer praktischen Umsetzbarkeit.

Niveaustufe B

Differenzierte Wiedergabe der beiden Positionen und differenzierte Problemerkklärung:

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern Zentralbegriffe der beiden Positionen:
Wille zum Leben, Ehrfurcht vor dem Leben, Speziesismus, Interesse;
- erläutern den biozentrischen und den pathozentrischen Ansatz der Naturethik:
deren jeweiligen normativen Grundsatz, ihre Vertreter bzw. die mit ihnen verbundenen moral-philosophischen Positionen;
- beurteilen die ethische Geltung dieser Ansätze und ihre praktische Umsetzbarkeit.

Niveaustufe C

Differenzierte Analyse der beiden Positionen und differenzierte Problemerkklärung:

Die Schülerinnen und Schüler

- grenzen die beiden Positionen gegen andere Ansätze der Naturethik ab, insbesondere gegen den anthropozentrischen und den holistisch-physiozentrischen;
- problematisieren die beiden Positionen (z. B.: Kann in Bezug auf Tiere oder gar Pflanzen von einem ‚Willen zum Leben‘ gesprochen werden? Haben Tiere ‚Interessen‘?);
- beurteilen das Spektrum der (mindestens vier) naturethischen Ansätze und versuchen ihre eigene Position zu bestimmen.

(4) Material

(1. *Albert Schweitzer: Kultur und Ethik – München 1990 [zuerst 1923], C.H. Beck oHG, S. 331*)

„Ethik besteht also darin, daß ich die Nötigung erlebe, allem Willen zum Leben die gleiche Ehrfurcht vor dem Leben entgegenzubringen wie dem eigenen. Damit ist das denkwürdige Grundprinzip des Sittlichen gegeben: Gut ist, Leben erhalten und fördern; böse ist Leben vernichten und Leben hemmen. [...] Wahrhaft ethisch ist der Mensch nur, wenn er der Nötigung gehorcht, allem Leben, dem er beistehen kann, zu helfen, und sich scheut, irgend etwas Lebendigem Schaden zu tun. Er fragt nicht, inwiefern dieses oder jenes Leben als wertvoll Anteilnahme verdient, und auch nicht, ob und inwiefern es noch empfindungsfähig ist.

(2. *H. F. Kaplan: Philosophie des Vegetarismus – In: Universitas 47, 1992, S. 725-731, hier S. 729f.*)

Was also ist das eigentlich Falsche an Rassismus, Sexismus und Speziesismus? Was ist den verkehrt an der Sklaverei, an der Unterdrückung von Frauen und an der Ausbeutung von Tieren? Falsch ist, daß hier ein *biologisches* Merkmal – Rasse, Geschlecht oder Artzugehörigkeit – herausgegriffen und zur Grundlage einer *moralischen* Diskriminierung gemacht wird. [...] Speziesistische Praktiken lassen sich [...] dadurch charakterisieren, daß durch sie größere tierliche Interessen kleineren menschlichen Interessen geopfert werden. Genau dies ist auch bei der menschlichen Gewohnheit, Fleisch von Tieren zu essen, der Fall: Praktisch alle Interessen der betroffenen Tiere werden einem einzigen Interesse des Menschen geopfert, nämlich dem Interesse, ein bestimmtes Geschmackserlebnis zu haben.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Natur – Kultur: Begriffsunterscheidung

März 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (2) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

In dem ‚Natur-Kultur‘-Standard wird verlangt, dass die Schüler beide Begriffe unterscheiden können. Dies setzt voraus, dass die Schüler die Begriffe definieren und vor dem Hintergrund dieser Definitionen voneinander unterscheiden können.

Die Unterscheidung von Begriffen ist in der Regel allerdings nur sinnvoll, wenn diese in einem sachlichen Zusammenhang stehen, der eine Unterscheidung sinnvoll erscheinen lässt. Da beide Begriffe sowohl im Hinblick auf ihre Begriffsgeschichte als auch im Hinblick auf ihren gegenwärtigen Gebrauch hochkomplex sind, kann es in diesem Zusammenhang nur darum gehen, ihre elementare Bedeutung herauszustellen.

Daher kommen als Ausgangstexte auch keine Auszüge aus Lexikonartikeln in Frage, sondern nur Texte, die diese elementare Bedeutung in einem bestimmten sachlichen Zusammenhang auch explizieren.

Sowohl der Hartmann-Janich-Text als auch der Mittelstraß-Text erfüllen diese Voraussetzungen, indem sie diese elementare Bedeutung der Begriffe Kultur und Natur explizieren, und zwar so, dass diese Texte für Schüler der 10. Klasse zwar durchaus anspruchsvoll, aber noch verständlich sind.

Die Autoren gehören der philosophischen Schule des Konstruktivismus bzw. des Methodischen Kulturalismus an, in der es um ein in der Lebenswelt verankertes praktisches und theoretisches Begründungsprogramm der Philosophie und der Wissenschaften geht, das durch folgende Anforderungen an Methodizität gekennzeichnet ist: Zirkelfreiheit, Lückenlosigkeit, Eindeutigkeit und ggf. Adäquatheit.

Wie bei Begriffsexplikationen im Rahmen von problemorientierten philosophischen Texten besonders nahe liegend, lassen sich mit diesem inhaltlichen Standard entsprechende zentrale Standards des moralisch-ethischen Argumentierens zwanglos verbinden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Natur und Mensch

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Begriffe Natur und Kultur unterscheiden.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern [hier: Begriffe explizieren und unterscheiden];
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvollere philosophische Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern.

kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- philosophische Sachverhalte und Texte visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von den beiden philosophischen Texten, die Begriffe Natur und Kultur unterscheiden. Sie erkennen dabei, dass mit Kultur das von Menschen Veränderte bzw. Produzierte und mit Natur das von Menschen Unbeeinflusste gemeint ist. In diesem Zusammenhang wird ihnen deutlich, dass es Natur in diesem Sinne heute kaum mehr gibt und dass es daher sinnvoll ist, statt bloß von Natur von Kultur-Natur zu sprechen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Definition bzw. Erklärung des Begriffes Praxen: regelgeleitet und personeninvariant aktualisierte Handlungszusammenhänge
- Beispiele: Boccia-Spiel, Herstellung von Zahnbürsten, Beratung und Beschließung von Gesetzen usw.
- Spiel-Praxen, technische Praxen (Artefakte), politische Praxen usw.
- Kultur: Tradieren der Praxen und Artefakte; das von Menschen Beeinflusste bzw. Gemachte
- Natur: das kulturell Unberührte; das von Menschen handelnd nicht Veränderte bzw. das ohne sein Zutun von selbst Geschehene
- Beispiele für Eingriffe des Menschen in die Natur seit der Steinzeit, z. B. Jagen

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte über Niveaustufe A hinaus:

- Unterscheidung: Praxen um ihrer selbst willen (z. B. Spiel) und interessenorientierte Praxen (Herstellung von Produkten, z. B. Zahnbürsten)
- praxisleitende Interessen mancher Praxen schließt Herstellung von Dingen ein
- technische Praxen im engeren Sinne (Herstellung von Gegenständen, z. B. Zahnbürste)
- technische Praxen im weiteren Sinne (Herstellung von Gegenständen mit Hilfe hergestellter Gegenstände, z. B. Kran für Hausbau)
- politische Praxis: Beratung und Beschließung von Gesetzen
- Kultur: Tradieren der unterschiedlichen Praxen und der hergestellten Gegenstände
- Natur: nur das kulturell Unberührte; das „Natürliche“ des naiven Naturalisten: etwas „Kultürliches“
- Steinzeit bereits Kulturzeit
- Umwelt des Menschen: nie unberührte Natur

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der unterschiedlichen thematischen Aspekte über Niveaustufe B hinaus:

- technische Praxen im weiteren Sinne (bloßes Erreichen von vorgegebenen Zwecken, z. B. die Herstellung von Zahnbürsten)
- praxisleitende Interesse mancher Praxen schließt Herstellung von Dingen ein:
 - poetische Praxen
 - Artefakte (die hergestellten Dinge)
 - Artefakte als Mittel zur Erreichung anderer praxisleitender Interessen: Geräte
- technische Praxen im engeren Sinne: Geräte verwendende Praxen
- politische Praxis: Beratung und Beschließung von Gesetzen
- soziopolitische Praxis: Konfliktlösung
- Kultur: Tradieren der unterschiedlichen Praxen und der Artefakte

- Natur: nur das kulturell Unberührte; das „Natürliche“ des naiven Naturalisten: etwas „Kultürliches“
- Schöpfung der kulturellen Umwelt: Aneignung der Natur durch Arbeit
- Menschwerdung des Menschen: Kulturwerdung der Natur
- Kultur-Natur
- Beurteilung der Unterscheidung zwischen Natur und Kultur
- Beachtung des Beurteilungsprinzips für Definitionen:
Definitionen nicht wahr oder falsch, sondern nur zweckmäßig und angemessen (vor dem Hintergrund der bisherigen Unterscheidungspraxis)

(4) Material

I. (Dirk Hartmann u. Peter Janich: Methodischer Kulturalismus.- In: dieselben {Hg.}: Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne.- Frankfurt/M 1996, S. 36ff.)

In der Lebenswelt handeln Menschen in der Regel nicht allein für sich, sondern sie befinden sich meist mit anderen Menschen in gemeinsamen Handlungszusammenhängen. [...] Neben einmaligen Ereignissen gemeinsamen Handelns [...] finden sich auch regelmäßig, regelgeleitet und personeninvariant¹ aktualisierte Handlungszusammenhänge – sogenannte „Praxen“. [...] Beispiele hierfür [...] wären etwa die Praxen des Boccia, der Herstellung von Zahnbürsten [...]. Obzwar manche Praxen – wie z. B. die Praxis des Boccia – gewöhnlich nur um ihrer selbst willen betrieben werden, werden mit dem Betreiben der meisten Praxen doch ein oder mehrere Interessen verfolgt – die *praxisleitenden Interessen*: Zahnbürsten dienen der Zahnpflege [...].

Unter den Praxen mit praxisleitenden Interesse finden sich solche, in welchen bestimmte, vorgegebene Zwecke schlicht erreicht werden sollen, wie z. B. [...] die Praxis der Zahnbürstenherstellung. Diese Praxen seien „*technisch*“ im weiteren Sinne genannt. Am Beispiel der Praxis der Fabrikation von Zahnbürsten lässt sich sehen, daß das praxisleitende Interesse mancher technischer Praxen die Herstellung von Dingen einschließt. Diese Praxen heißen „*poietische*“ Praxen, die hergestellten Dinge „*Artefakte*“. Werden die Artefakte in anderen Praxen als Mittel zur Erreichung des praxisleitenden Interesses gebraucht, dann sind sie „*Geräte*“. Die Geräte verwendende Praxis sind die *technischen Praxen im engeren Sinne*.

[...] Neben den technischen Praxen finden sich daher überall auch solche, die die Entscheidungsfindung über zu verfolgende Zwecke selbst zum Inhalt haben. [...] Die Praxis der Beratung und Beschließung von Gesetzen [...] ist „*politische Praxis*“. Als zusammenfassende Bezeichnung für die sich mit der Konfliktlösung befassenden Praxen sei der Ausdruck „*soziopolitische Praxis*“ gewählt.

Durch das *Tradieren ihrer Praxen* [...] sowie der im Rahmen der Poiesis verfertigten Artefakte erhält eine Gemeinschaft eine „*Kultur*“. [...]

Auf dem Hintergrund des (kulturalistischen) Kulturbegriffs ist nunmehr eine adäquate Rekonstruktion auch des Naturbegriffs möglich [...]. Im Wissen um das Scheitern [anderer] Naturbegriffe [...] schlägt der Methodische Kulturalismus vor, statt dessen unter einem *Terminus* „*Natur*“ die Rede über das kulturell „*Unberührte*“ zusammenzufassen, also dasjenige, was bzw. insofern es vom Menschen nicht handelnd verändert wird, bzw. ohne sein Zutun von selbst geschieht. Als Konsequenz ergibt sich hieraus z. B., daß es sich bei vielem, was vom naiven Naturalisten als „*natürlich*“ angesehen wird (von der Lüneburger Heide über „*naturidentische Aromastoffe* bis zu Tante Ernas Mops), zumindest in wesentlichen Aspekten um Kulturprodukte handelt.

¹ unabhängig von Personen

II. (Jürgen Mittelstraß: Umwelt und Gesundheit. Von der Schwierigkeit, sich mit Umwelt- und Gesundheitsstandards in einer Kultur-Natur zurechtzufinden.- In: ders.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung.- Frankfurt/M. 1992, S. 178)

Daß der Mensch in die Evolution seiner Umwelt eingreift, ist nichts Neues. Die Menschwerdung des Menschen war von Anfang an auch Kulturwerdung der Natur. Wo sich der Mensch seine kulturelle Umwelt schuf, veränderte er auch die Natur, indem er sie sich durch Arbeit aneignete. Das gilt nicht nur für den Menschen unserer Zeitrechnung, sondern z. B. schon für den Steinzeitmenschen. Auch die Steinzeit war eine Kulturzeit, die sich die Natur auf ihre Weise aneignete. ‚Unberührte‘ Natur hat es in diesem Sinne in der Umwelt des Menschen nie gegeben. Rodend, brennend, jagend, Furchen ziehend, Wasser umlenkend, die Erde nach Bodenschätzen durchwühlend, Müll produzierend, kurzum: natürliche Ressourcen verbrauchend, verändernd und substituierend eignete sich der Mensch die Natur an, machte sie zu seiner Umwelt. Seine Kultur schuf immer schon eine *Kultur-Natur* im Guten wie im Bösen.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaue Konkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Partnerschaft

Juni 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das auf Seite 3 vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

In dem Partnerschafts-Standard geht es darum, Bedingungen gelingender bzw. misslingender Partnerschaft formulieren und einen verantwortlichen Umgang mit Sexualität erörtern zu können.

In diesem Zusammenhang liegt es nahe, auf die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung (Familien- und Scheidungsforschung) zurückzugreifen, die in bündiger Form im Materialanhang vorliegen.

Das herausragende Merkmal dieser Untersuchungen besteht in der Bestätigung der These, dass nicht die sich scheinbar anziehenden Gegensätze der Partner das entscheidende Gelingenskriterium der Beziehung darstellt, sondern ein hohes Maß an Gemeinsamkeit, zu deren Elementen auch eine die Partner befriedigende Sexualität gehört.

Das Material M1 deckt im Wesentlichen die Niveaustufen A und B ab, während Material M2 für die Niveaustufe C herangezogen wird. Dabei werden die Ergebnisse von Material M1 durch weitere Faktoren differenziert und eine Typologie von Paaren erstellt, die deren Gefährdungs- bzw. Nichtgefährdungsgrad näher bestimmt.

Insofern sind beide Materialien hervorragend geeignet, die in dem Standard geforderten Inhalte relativ kurz und übersichtlich zu vermitteln.

Mit dem Beziehungsstandard lassen sich zwanglos entsprechende zentrale Standards des moralisch-ethischen Argumentierens verbinden. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Standard zu, differenziert moralische Phänomene beschreiben zu können.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Liebe, Ehe Familie

Die Schülerinnen und Schüler können

- Bedingungen für gelingende/misslingende Partnerschaft formulieren und Möglichkeiten verantwortlichen Umgangs mit Sexualität erörtern.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihre Neigungen und Interessen analysieren und reflektieren;
- differenziert moralische Phänomene beschreiben.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Einfühlung und Perspektivenwechsel Andersheit und Fremdes erfahren und zum Ausdruck bringen.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von Ergebnissen der empirischen Sozialforschung (Familien- und Scheidungsforschung), die Bedingungen für gelingende und misslingende Partnerschaft formulieren und erörtern Möglichkeiten des verantwortlichen Umgangs mit Sexualität.

Die Schülerinnen und Schüler können die angeführten Kategorien der Partnerbeziehungen kategorial unterschiedlich gewichten. So erkennen sie z.B., dass die Stabilität einer Partnerschaft, z. B. der Ehe, nicht nur von hoher Ehezufriedenheit, sondern auch von geringen Alternativen bzw. hohen Barrieren abhängig ist.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Kriterien einer stabilen Ehe empirisch feststellbar (Scheidungsforschung)
- möglichst viele Gemeinsamkeiten, möglichst wenig Unterschiede
- starkes Zusammengehörigkeitsgefühl
- gemeinsame Kinder und Wohnungseigentum
- keine Scheidungserfahrungen
- ähnliche Bildung und ähnliches Alter
- religiöse Bindung und traditionelle Orientierung

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte über Niveaustufe A hinaus:

- Verbindung der Partner durch starke Sexualität und Emotionalität
- regelmäßige Kommunikation
- positiver Kommunikationsstil
- Verhalten zueinander: treu, solidarisch, sich unterstützend
- gemeinsame Freunde
- weder Eltern noch sie selbst geschieden
- gemeinsame Interessen und Lebensentwürfe
- nicht zu früh geheiratet
- längeres voreheliches Zusammenleben
- leben nicht in der individualistischen Umgebung von Großstädten

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse u. eigenständige Beurteilung der unterschiedlichen thematischen Aspekte über Niveaustufe B hinaus:

- in Bezug auf Liebe und Partnerschaft nicht nur Leitung durch Liebe und Gefühl, sondern auch vom Kalkül
- wenn Kosten der Ehe höher als Nutzen: dann Scheidung
- Scheidung nicht nur abhängig vom Faktor Ehezufriedenheit, sondern auch von den Faktoren Barrieren und Alternativen
- *Unterscheidung folgender Fälle:*
 - Stabile und zufriedene Paare:
 - hohe Ehezufriedenheit/geringe Alternativen
 - Stabile, aber unglückliche Paare
 - niedrige Ehezufriedenheit/hohe Barrieren
 - Gefährdete Paare
 - hohe Ehezufriedenheit/starke Alternativen
 - Scheidungspaare
 - niedrige Ehezufriedenheit/niedrige Barrieren

Material

Heinz-Albert Veraart: „Merkmale des stabilen Ehepaares“

M1

Vor einiger Zeit konnte man der Presse entnehmen, welche Merkmale ein stabiles Ehepaar auszeichnen. Erforscht wurden diese durch das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Nach den Ergebnissen der aktuellen Scheidungsforschung lassen sich folgende Merkmale einer stabilen Partnerbeziehung festhalten: starke Emotionalität und Sexualität, regelmäßige Kommunikation und positiver Kommunikationsstil, Treue, Solidarität und gegenseitige Unterstützung, gemeinsame Kinder, Freunde und Wohnungseigentum, weder Eltern noch sie selbst Erfahrung der Scheidung, ähnliche Bildung, gleiches Alter, gemeinsame Interessen und Lebensentwürfe, nicht zu frühe Heirat, längeres Zusammenleben vor der Eheschließung, religiöse Gebundenheit, traditionelle Orientierung, Lebensort nicht in der individualistischen Umgebung von Großstädten.

M2

Einem anderen Artikel konnte man vor einiger Zeit entnehmen, dass nach der Auffassung von Familiensoziologen Menschen sich im Hinblick auf Liebe und Partnerschaft nicht nur vom Gefühl, sondern auch von Berechnung leiten ließen. Dem Artikel zufolge komme es immer dann zur Scheidung, wenn die Kosten einer Ehe höher seien als ihr Nutzen. Allerdings sei die Scheidung nicht nur von der Ehezufriedenheit abhängig, sondern auch von Barrieren und Alternativen.

Es ließen sich vier Kategorien von Paaren unterscheiden: 1. Stabile und zufriedene Paare, 2. Stabile, aber unglückliche Paare, 3. Gefährdete Paare, 4. Scheidungspaare.

Den einzelnen Paaren ließen sich folgende Merkmale zuordnen:

1. *Stabile und zufriedene Paare* (hohe Ehezufriedenheit: gute Kommunikation, starke Intimität, gegenseitige Unterstützung, befriedigende Sexualität; geringe Alternativen: schwierige Suche nach neuem Partner, abschreckendes Single-Leben)
2. *Stabile, aber unglückliche Paare* (niedrige Ehezufriedenheit: schlechte Kommunikation, geringe Intimität, wenig gegenseitige Unterstützung, unbefriedigende Sexualität; hohe Barrieren: gemeinsame Kinder, gemeinsames Eigentum, nicht erwerbstätige Ehefrau, kein Ehevertrag, Eltern nicht geschieden, sozialer Druck durch Familie und Verwandte, religiöse und moralische Vorbehalte gegen Scheidung)
3. *Gefährdete Paare* (hohe Ehezufriedenheit: gute Kommunikation, starke Intimität, gegenseitige Unterstützung, befriedigende Sexualität; starke Alternativen: neuer Partner leicht möglich, verlockendes Single-Leben)
4. *Scheidungspaare* (niedrige Ehezufriedenheit: schlechte Kommunikation, geringe Intimität, wenig gegenseitige Unterstützung, unbefriedigende Sexualität; niedrige Barrieren: keine gemeinsamen Kinder, kein gemeinsames Eigentum, erwerbstätige Ehefrau, vorhandener Ehevertrag, Eltern geschieden, kein sozialer Druck durch Familie und Verwandte, keine religiösen und moralischen Vorbehalte gegen Scheidung)

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Religion: Christentum – Jesus

April 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (4) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

Der Lebensstationen-Jesu-Standard verlangt, dass die wichtigsten Stationen des Lebens Jesu im historischen Kontext dargelegt werden.

Der kurze Aufriss des äußeren Verlaufs des Leben Jesu von Kaldewey und Niehl zeigt schon die mit diesem Standard verbundene besondere Problematik.

Es gibt nur sehr wenig sicheres Wissen über äußeren Verlauf des Lebens des historischen Jesu, so dass man gezwungen ist, Elemente seiner Lehre gleich mitzuzureferieren.

Im Zusammenhang dieses Standards ist den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass die Evangelien wesentlich mehr Ereignisse über Jesus mitteilen als der hier angeführte Aufriss.

Außerdem kommt noch die besondere Problematik der Differenz zwischen dem, was der historische Jesus glaubte (z. B. im Hinblick auf die Naherwartung) und dem, was die ersten Christen, besonders Paulus, dem geglaubten Christus zuschrieben.

Trotz dieser mit der Thematik Jesus/Christus zusammenhängenden Schwierigkeit, bietet die Kaldewey/Niehl-Auflistung einen für die Jahrgangsstufe 10 zunächst einmal ausreichenden ersten Eindruck über das, was sich über den Verlauf des Lebens Jesu erschließen lässt und ist insofern auch für diesen Zweck geeignet.

Im Vorspann der Auflistung wird die Differenz zwischen dem historischen Jesus und dem geglaubten Christus kurz angesprochen. Auf der Niveaustufe C wird diese Problematik auch kurz thematisiert.

Mit diesem nicht einfachen inhaltlichen Standard lassen sich zwanglos entsprechende Standards des moralisch-ethischen Argumentierens verbinden. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Standard zu, durch den die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, historisch gegebene moralisch-religiöse Phänomene zu deuten und auf gegenwärtige Sachverhalte zu beziehen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

RELIGION

Christentum

Die Schülerinnen und Schüler können

- die wichtigsten Stationen des Lebens Jesu im historischen Kontext darlegen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihre Neigungen und Interessen analysieren und reflektieren.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- historisch gegebene moralisch-religiöse Phänomene deuten und auf gegenwärtige Sachverhalte beziehen.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit moralbezogenen Texten kreativ umgehen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, ausgehend von dem Text, der den äußeren Verlauf des Lebens Jesu auflistet, die wichtigsten Stationen des Lebens Jesu im historischen Kontext und beschreiben sie sowie zentrale Aussagen seiner Lehre.

Dabei arbeiten sie heraus und erläutern, dass eine exakte und gesicherte Darstellung des Lebens Jesu im Sinne einer wissenschaftlichen Biographie (über den historischen Jesus) nicht möglich ist, sondern dass die Texte des Neuen Testaments Glaubenszeugnisse (über den geglaubten Christus) darstellen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Elementare Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte:

Die Schülerinnen und Schüler fassen den Text im Hinblick auf die Gestalt und die Rolle Jesu zusammen.

Dabei benennen sie den Geburtsort und die Geburtszeit Jesu (Palästina, Nazaret, ca. 6-4 v. Chr. - 30 n. Chr.), die Eltern (Maria und Josef) und deren soziale Herkunft (Handwerker). Sie stellen das Leben Jesu als Handwerker, den Anschluss an Johannes den Täufer, die Taufe Jesus' im Jordan durch Johannes, sein Leben als Wanderprediger, den Konflikt mit der jüdischen Priesterschaft und seine Hinrichtung mit Hilfe des römischen Statthalters Pilatus durch Kreuzestod dar. Sie erläutern einzelne Kernelemente der Lehre Jesu.

Niveaustufe B

Differenzierte Text- und Problemanalyse im Hinblick auf folgende Aspekte:

Die Schülerinnen und Schüler erläutern den Text im Hinblick auf Jesu Auftreten und der Präsentation der Kirche von heute.

Dabei erklären sie Johannes den Täufer als Volksprediger und seine Lehre (Ankündigung des baldigen Endes der Welt, Aufruf zur Buße und Umkehr). Sie erläutern die Kernelemente der Lehre Jesu (Gott als Vater, Anbruch der Herrschaft Gottes, radikale Forderungen: Verzicht auf Reichtum, Feindesliebe). Sie erläutern die Begründung religiöser Vorschriften (keine unnötigen Lasten für den Menschen durch Gott). Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Wunder Jesu und seine Zuwendung zu den von den rechtgläubigen Juden Ausgeschlossenen in den Zusammenhang mit seiner Lehre ein.

Niveaustufe C

Differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der unterschiedlichen thematischen Aspekte:

Dabei begründen die Schülerinnen und Schüler die Überzeugungskraft Jesu (Leben nach den eigenen Grundsätzen). Sie bewerten die Evangelien als Glaubensdarstellungen (enthalten Legenden, Wundererzählungen und Deutungen Christi aus der Perspektive der Gläubigen). Sie nehmen Stellung zu dem Problem des historischen Jesus als Gegenstand der Geschichtswissenschaft und dem Christus des Glaubens (Jesus als Sohn der Jungfrau Maria, durch den Heiligen Geist empfangen; Josef als Ersatzvater).

Sie gestalten eine Wanderpredigt Jesu.

(4) Material

(Rüdiger Kaldewey und Franz W. Niehl: *Grundwissen Religion. Begleitbuch für Religionsunterricht und Studium. Kösel-Verlag in der Verlagsgruppe Random House, München 1984, S. 43f., zit. nach: Peter Antes u. Margarete Knödler-Weber: Christentum.- Stuttgart: Klett 1990, S. 26f.*)

Der äußere Verlauf des Lebens Jesu

Eine exakte Darstellung des Lebens Jesu im Sinne moderner Geschichtsschreibung ist nicht möglich. Die wichtigsten Quellen – die Evangelien – sind keine Biographien, sondern Glaubensdarstellungen [...], sie enthalten Legenden, Wundererzählungen und Deutungen Christi aus der Perspektive der Gläubigen. Durch Kombination und Auslegung verschiedener Angaben lässt sich jedoch folgender Verlauf des Lebens Jesu erschließen:

- Jesu wurde ca. 6-4 v. Chr. in Palästina geboren, vermutlich in Nazaret.
- Der Name „Jesus“ bedeutet „Gott hilft“.
- Seine Eltern heißen „Josef“¹ und Maria und wohnten in Nazaret.
- Josef war Handwerker; er führt die Holzarbeiten beim Hausbau aus, ähnlich wie der Zimmermann bei uns. Wahrscheinlich hat Jesus von seinem Vater diesen Beruf erlernt.
- Um das Jahr 28 schloß Jesus sich Johannes dem Täufer an. Johannes war ein Volksprediger; er kündigte das baldige Ende der Welt an und rief seine Zuhörer zu Buße und zu persönlicher Umkehr auf. Von Johannes ließ Jesus sich im Jordan taufen.
- Nachdem Jesus sich von Johannes getrennt hatte, trat er öffentlich als Wanderprediger in Galiläa auf.
- Er verkündigte: „Die Herrschaft Gottes ist angebrochen. Ändert eure Einstellung!“ [...]
- Grundlegend für Jesus ist sein vertrauensvolles Verhältnis zu Gott; er glaubt, daß Gott sich wie ein guter Vater jedem Menschen zuwendet.
- Als Zeichen der Nähe Gottes heilte Jesus Kranke. Er hielt Mahlgemeinschaft mit Menschen, die von rechtgläubigen Juden verachtet wurden. Dieses Verhalten begründete er so: Es ist der Wille Gottes, dass alle Kinder Israels teilhaben an der Herrschaft Gottes. Niemand soll aus der Gemeinde ausgeschlossen sein.
- Jesus fragte nach der Begründung für religiöse Vorschriften: Gebote, die den Menschen unnötige Lasten auferlegen, widersprechen nach seiner Meinung dem Willen Gottes.
- Besonders radikal wirken bis heute die Forderungen Jesu, auf allen Reichtum zu verzichten und sogar seine Feinde zu lieben.
- Die Überzeugungskraft Jesu erwächst daraus, daß er selbst nach seinen Grundsätzen gelebt hat.
- Das Verhalten Jesu und seine Lehre stießen in einflußreichen Kreisen der jüdischen Priesterschaft auf Widerstand.
- Um das Jahr 30 wird Jesus durch jüdische Behörden festgenommen und mit Hilfe des römischen Statthalters Pilatus zum Tode verurteilt. In Jerusalem wird er am Kreuz hingerichtet.

¹ Nach der christlichen Überlieferung war Josef allerdings nur Vaters Statt, denn das Neue Testament (vgl. Matthäus 1,18-24; Lukas 1, 26-38) sagt, dass Jesus ohne Zutun eines Mannes durch den Heiligen Geist empfangen und von der Jungfrau Maria geboren wurde.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Sokrates

März 2008



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (2) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

Der Sokrates-Standard beinhaltet die Darstellung einer philosophischen Position (Vernunft als durchgängige Orientierungsnorm) in Verbindung mit der diese Position repräsentierenden Biographie (Einheit von Lehre und Person). Der Akzent liegt dabei auf der moralischen Argumentationsweise, die von den Schülern in Ansätzen analysiert und beurteilt werden soll.

Dieser Standard kann am besten durch einen noch übersichtlichen, aber die zentralen Stichworte zu Leben, Lehre und Argumentationsweise des Sokrates zusammenhängend darstellenden Text verdeutlicht werden.

Diese Anforderungen erfüllt der Text von M. Sängler in idealer Weise, indem er Leben und Lehre des Sokrates in nuce darstellt und die zentralen Stichworte enthält, die auf den unterschiedlichen Niveauebenen entsprechend zu entfalten sind.

Dazu sind weitere Hintergrundinformationen und z. B. Begriffserläuterungen mit geeigneten Hilfsmitteln zu recherchieren.

Wie bei der Philosophie des Sokrates besonders nahe liegend, lassen sich mit diesem inhaltlichen Standard zentrale Standards des moralisch-ethischen Argumentierens zwanglos verbinden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALPHILOSOPHIE

Philosophische Ethik

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Figur des Sokrates als paradigmatische Verkörperung des Philosophen (Einheit von Lehre und Person, Vernunft als unbedingte Orientierungsnorm) deuten sowie seine moralische Argumentationsweise in Ansätzen analysieren und beurteilen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern;
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- historisch gegebene moralisch-religiöse Phänomene deuten und auf gegenwärtige Sachverhalte beziehen;
- anspruchsvollere philosophische Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- philosophische Sachverhalte und Texte visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler können ausgehend von einer knappen und konzentrierten Darstellung des Lebens und der Lehre des Sokrates (Sänger-Text) die Figur des Sokrates als beispielhafte Verkörperung des Philosophen (Einheit von Theorie und Praxis, Vernunft als Orientierungsmaßstab) deuten sowie seine moralische Argumentationsweise in Ansätzen analysieren und beurteilen.

Sie erkennen, dass sich Sokrates' Leben und Lehre durch die Formel des „Sich-Rechenschaft-Gebens“ (logon didonai) formelhaft charakterisieren lässt.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler geben eine elementare Text- und Problemanalyse im Hinblick beispielsweise auf folgende Aspekte:

- Wirkung: durch Dialoge in der Öffentlichkeit, nicht durch Schriften; wichtigste Quellen: platonische Frühdialoge
- Anklage wegen Unglaubens und Verführung der Jugend, Verurteilung zum Tod, Verzicht auf Flucht trotz seiner Unschuld, Grund für Verzicht: Achtung vor dem Gesetz
- Bedeutung der sokratischen Ironie (nach dem Orakel von Delphi der „Weiseste“: Wissen um das eigene Nichtwissen)
- zentrale Themen seines Philosophierens: Frage nach dem Guten und der Tugend
- Elemente des sokratischen Gesprächs: Logos, Maieutik, Tugend als Wissen, Rolle des Daimonion
- Grundsätze einer autonomen Ethik: Einnahme eines unabhängigen Standpunktes, prinzipielles Fragen nach dem moralisch Richtigen, Vorrang des Logos vor den Gefühlen, oberster moralischer Grundsatz: Unrecht weder tun noch vergelten, unbedingtes Befolgen des Gewissens
- Einheit von Leben und Lehre: Vorbild

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler geben eine differenzierte Text- und Problemanalyse im Hinblick beispielsweise auf folgende Aspekte über Niveaustufe A hinaus:

- Griechische Aufklärung und die Rolle der Sophisten
- Sokrates' Auftreten in der Öffentlichkeit exemplarisch
- Quellen für die Philosophie des Sokrates: Platons Frühdialoge „Apologie“, „Kriton“, „Eutyphron“ u. „Phaidon“
- Versuch einer Rekonstruktion der Anklage gegen Sokrates
- Argumentationsskizze: Gründe für den Verzicht auf Flucht
- exemplarische Verdeutlichung der sokratischen Ironie durch Textauszüge
- Funktion und Rolle des Orakels von Delphi im Hinblick auf Sokrates' Charakterisierung als den „Weisesten“
- das Gute und die Tugend, erläutert an Gegenbeispielen dafür
- Erläuterung von: Logos (Vernunft, Rede, Argument), Elenktik (Prüfung, Widerlegung), Maieutik (Hebammenkunst als Metapher), Aporie, Tugend als Wissen (Einsicht in das Gute führt zum guten Handeln), Rolle des Daimonion (Instanz, die nur abrät, nie zurät)
- Wiedererkennen der Grundsätze einer autonomen Ethik in der von Sokrates verwendeten Formulierung: „[...] daß ich nichts anderem gehorche als dem Satze, der sich mir bei der Untersuchung als der beste zeigt.“
- Einheit von Leben und Lehre und damit Sokrates als Vorbild möglich, weil Sokrates' Philosophie nur praktische Philosophie darstellt
- „Laches“: Musterexemplar des sokratischen Gesprächs

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler geben eine differenzierte Text- und Problemanalyse und eigenständige Beurteilung der unterschiedlichen thematischen Aspekte über Niveaustufe B hinaus (Beispiele):

- Unterschiedliche, z. T. widersprüchliche Überlieferung zum historischen Sokrates (Platon, Xenophon, Aristophanes, Aristoteles; Differenzierung zwischen Platon und Sokrates: „sokratisches Problem“); Bild des Sokrates: Produkt unterschiedlicher Rezeption
- Sokrates' Position in der Philosophiegeschichte (Teil der Bewegung der Griechischen Aufklärung / Sophistik und ihr Überwinder)
- Entdecker des Analytischen, des Allgemeinen, des Logischen, der Wissenschaft: durch die Sokratische Frage („Was ist X?“; Hauptfrage: „Was ist das Gute?“); Problem der unterschiedlichen Deutungen dieser Frage
- die Erschütterung des Scheinwissens anderer und dessen Motivation (Sokrates' Wissen seines Nichtwissens)
- das Wissen des Sokrates (z. B.: niemand fügt sich selber freiwillig Schaden zu usw.; s. Martens: Die Sache des Sokrates, 1992, 118ff.)
- Rolle des Daimonion (drei Momente: 1. rät immer ab, niemals zu; 2. meldet sich nicht in ethisch relevanten Fragen; 3. steht in einem gewissen Zusammenhang mit den Orakeln)
- Verständnis der Frage nach dem Allgemeinen bzw. dem Gemeinsamen (Was ist das Tapfere in unterschiedlichen Handlungen?)
- Tugend als Wissen und das Problem der intellektualistischen Ethik; Kritik des Aristoteles'; Willensschwäche (Akrasia) und Freiwilligkeit
- Problem der Einheit und Vielheit der Tugenden
- Problem des Verhältnisses von Gesetzestreue und bürgerlichem Ungehorsam (Stringenz der Argumentation für den Fluchtverzicht?)
- Bedeutung seines Todes für die Wirkungsgeschichte
- Leben und Philosophie des Sokrates in kritischer Perspektive (Ist Sokrates wirklich ein Vorbild für uns?)

(4) Material

Bedeutendster Vertreter der griechischen Aufklärung und Begründer einer autonomen philosophischen Ethik ist **Sokrates**. Er wirkte durch seine in der Öffentlichkeit geführten Dialoge, die teilweise von seinen Schülern Xenophon (430-354) und Platon (427-347) aufgezeichnet wurden. Unter der Anklage, dass er nicht an die Staatsgötter glaube und die Jugend verführe, wurde er zum Tode durch den Giftbecher verurteilt, den er freiwillig im Kreise seiner Freunde leerte, da er aus Achtung vor dem Gesetz nicht fliehen wollte.

Sokrates hat nichts Schriftliches hinterlassen. Die wichtigsten Quellen für seine Philosophie sind die platonischen Frühdialoge „Apologie“, „Kriton“, „Eutyphron“ und „Phaidon“, in denen er als Gegner der Sophisten auftritt. Besonders gefürchtet war die sokratische Ironie, die Behauptung der Unwissenheit (ich weiß, dass ich nicht weiß) in dem Bewusstsein, dass das Orakel von Delphi ihn den „Weisesten“ genannt hat.

Im Zentrum seines Philosophierens stehen die Fragen nach dem Guten und der **Tugend**, durch die auch die ihnen zugrundeliegenden Wertvorstellungen geprüft werden. Im Gespräch (Elenktik) erschüttert er das Scheinwissen seiner Gesprächspartner durch Fragen und Prüfung nach dem Maßstab des Logos. Mit Hilfe seiner **maieutischen Methode** (Hebammenkunst) will er den Gesprächspartner zur Einsicht in das eigene Nicht-Wissen und zu Selbsterkenntnis verhelfen und ihn dazu auffordern, sein Leben nach der Maßgabe des Guten auszurichten. Denn die Einsicht in das Nichtwissen ist zugleich tiefste Erkenntnis dessen, was wahrhaft gut ist, sie ist Einsicht in die Macht des **Logos**. Tugend ist ein Wissen, das auf der richtigen Besinnung und Einsicht beruht, darum entspringt die schlechte Handlung der Unkenntnis über Gut und Böse. Der Wissende aber handelt gut und nimmt sich vor dem Schlechten in Acht. Die obersten moralischen Grundsätze wurzeln in einer inneren, durch das Gewissen geforderten Grundüberzeugung, die Sokrates nicht

mehr in Frage stellt: in seiner innersten Stimme (daimonion), für ihn auch die Stimme Gottes, sucht er den letzten Grund des Handelns.

Im Dialog Kriton begründet Sokrates musterhaft moralisches Argumentieren, indem er folgende **Grundsätze einer autonomen Ethik** aufstellt:

- nicht kritiklos der Meinung der Menge folgen, sondern einen unabhängigen Standpunkt einnehmen;
- prinzipiell nach dem moralisch Richtigen ohne Rücksicht auf sich und andere fragen;
- in der Argumentation nicht Gefühlen folgen, sondern der Vernunft (Logos);
- den obersten moralischen Grundsatz anerkennen, dass Unrecht weder zu tun noch zu vergelten ist;
- unabhängig von den Konsequenzen dem Gewissen folgen, das die unbedingte Verpflichtung zum moralisch richtigen Handeln auferlegt.

Das **sokratische Gespräch** gilt als beispielhafte Methode, durch geschicktes Fragen die Wahrheit gemeinsam zu suchen und die Begriffe des Guten und der Tugend in Annäherung zu bestimmen. Die **Einheit von Leben und Lehre**, von Denken und Handeln machte Sokrates für die Nachwelt zum Vorbild einer gerechten Lebensführung.

Monika Sängler: Philosophische Ethik. Stuttgart usw.: Klett 2002, 5f.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Thomas Hobbes

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Textauszug aus Hobbes' Hauptwerk „Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates“ von 1651 enthält in komprimierter Form die Kerngedanken der Hobbesschen Ethik und umschreibt so den Bildungsstandard.

Hobbes geht von einem rationalen, auf sich selbst bezogenen Individuum aus, das bestimmt wird durch Streben nach Selbsterhaltung, Lustgewinn und Macht, geleitet aber durch eine pragmatische, zu seinem Vorteil kalkulierende Vernunft. Da im vorstaatlichen Zustand alle ausgestattet sind mit prinzipieller Gleichheit und natürlicher Freiheit, ergibt sich automatisch ein Konfliktzustand, ein tendenzieller „Krieg aller gegen alle“ (bellum omnium contra omnes).

Der Einzelne kann im Naturzustand nur dann in einiger Sicherheit leben und die Befriedigung seiner Bedürfnisse langfristig sichern, wenn er seine Macht im Kampf mit den anderen stets erweitert; er lebt in ständiger Furcht und Gefahr des gewaltsamen Todes. Das aber ist dem Glücksverlangen und der Begierde nach Dingen, die zum angenehmen Leben notwendig sind, entgegengesetzt. Darum rät die pragmatische Vernunft im Sinne des Wohllebens, die eigene Willkür zugunsten eines rechtsstaatlichen Zustandes einzuschränken und die Selbsterhaltung auf andere als nur gewaltsame Weise sicher zu stellen, nämlich durch eine Ethik des aufgeklärten Eigeninteresses, die in der Errichtung einer absoluten Staatsgewalt durch Vertrag mündet. Motiviert durch wohlverstandenes Selbstinteresse vereinbart jeder mit jedem anderen, in Zukunft einem Dritten absoluten Gehorsam zu leisten. Der Naturzustand geht so über in den staatlichen Rechtszustand.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

ANTHROPOLOGIE

Konflikte

Die Schülerinnen und Schüler können

- Ursachen menschlicher Aggression erläutern und Aggressionstheorien in Grundzügen darlegen;
- die Notwendigkeit von Konfliktregelung als Bedingung humanen Zusammenlebens erörtern.

MORALPHILOSOPHIE

Philosophische Ethik

Die Schülerinnen und Schüler können

- Grundgedanken der Ethik des aufgeklärten Eigeninteresses bei Hobbes, sein kontraktualistisches Begründungsmodell und dessen Verbindung mit seiner absolutistischen Staatskonzeption darlegen und beurteilen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Die Schülerinnen und Schüler können

- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern;
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden;
- anspruchsvollere philosophische Texte sinngemäß wiedergeben;
- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- philosophische Sachverhalte und Texte visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler erläutern an einem zentralen Text aus dem Hauptwerk von Thomas Hobbes, *Leviathan*, die Grundzüge der menschlichen Natur und erklären die Ursachen von Aggressionen, indem sie bekannte Aggressionstheorien mit einbeziehen.

Sie stellen dar, wie aus dem von Hobbes beschriebenen Naturzustand zwangsläufig ein Krieg aller gegen alle entsteht und zeigen den Ausweg aus diesem Kriegszustand durch ein Strukturschema oder Diagramm auf.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler stellen in Bezug auf das empirische Menschenbild folgende Punkte heraus: Selbsterhaltung (Recht auf Leben) als oberstes Gebot, aggressives Potential (Triebgebundenheit menschlichen Handelns) und Streben nach Lustmaximierung und Machtakkumulation. Sie beschreiben den Naturzustand als Gedankenexperiment (grundsätzliche Gleichheit der Individuen, Bedürfnisbefriedigung auf Kosten anderer, Bedrohung von Leben und Eigentum, Recht des Stärkeren). Sie erörtern ausgehend von der Ethik des aufgeklärten Selbstinteresses (goldene Regel) die Probleme einer ungehinderten Bedürfnisbefriedigung. Sie stellen das kontraktualistische Modell in seinen Grundzügen in einem Strukturschema dar.

Niveaustufe B

Über Niveau A hinaus erläutern die Schülerinnen und Schüler das Menschenbild in seinem historischen Zusammenhang. Sie erklären die Ursachen menschlicher Aggression, z.B. dass aggressives Potential (Triebgebundenheit menschlichen Handelns) angeboren ist. Weiter zeigen sie, dass die angestrebte Bedürfnisbefriedigung langfristig nicht gesichert werden kann, da die schrankenlose individuelle Freiheit und das natürliche Recht auf alles selbstzerstörerisch wirken. Sie legen den Ausweg dar, den die pragmatische Vernunft zeigt, indem jeder gegenüber jedem auf die Ausübung des natürlichen Rechts auf alles verzichtet (natürliche Gesetze). Sie erörtern die Begründung der Ethik durch die ausschließlich im Dienste des Eigeninteresses pragmatisch kalkulierende Vernunft. Sie überprüfen den Grundsatz des aufgeklärten Egoismus aufgrund Ihrer Erfahrungen und erörtern die Konsequenzen für menschliches Zusammenleben und entwickeln Spielregeln, Gewalt einzudämmen und zu überwinden.

Niveaustufe C

Über Niveau B hinaus legen die Schülerinnen und Schüler die historischen und biographischen Bedingtheiten des Welt- und Menschenbildes von Hobbes dar. Sie stellen Hobbes' Position einer anderen ihnen bekannten Aggressionstheorie gegenüber (z.B. Rousseau: Aggression wird im Zivilisationsprozess erworben, Sigmund Freud: Aggression als Triebbefriedigung oder Konrad Lorenz: Aggression als primär arterhaltender Instinkt). Sie beurteilen die Ethik des aufgeklärten Eigeninteresses aus der Sicht einer anderen religiösen oder philosophischen Moralbegründung (beispielsweise die christliche Ethik der Nächstenliebe, Sokrates' Ethik der Vernunft oder Ethik humaner Gefühle [Hume, Schopenhauer, Rousseau]). In der Erörterung der Spielregeln wären unter anderem folgende Modelle denkbar:

- strukturelle Gewalt durch das Gewaltmonopol des Staates (> Gemeinschaftskunde);
- neuzeitliche Rechtssysteme mit Gewaltenteilung in Gesetzgebung und Rechtssprechung (> Gemeinschaftskunde);
- Abbau von Aggressionen durch gesellschaftliche Maßnahmen (u. a. Erziehung, Sport);
- Entwicklung und Kultivierung von Empathie und Sympathie als Voraussetzung von Friedensfähigkeit;
- Abbau von Vorurteilen und Feindbildern, besonders Fremdenfeindlichkeit und Ausländerhass.

(4) Material

So finden wir in der Natur des Menschen drei Hauptursachen für Konflikte: erstens Konkurrenz, zweitens Unsicherheit, drittens Ruhmsucht.

Die erste veranlaßt die Menschen, wegen des Gewinns anzugreifen, die zweite wegen der Sicherheit und die dritte wegen des Ansehens. Die ersten gebrauchen Gewalt, um sich zum Herrn von anderer Menschen Personen, Frauen, Kinder und Vieh zu machen; die zweiten, um sie zu verteidigen; die dritten wegen Bagatellen wie ein Wort, ein Lächeln, eine unterschiedliche Meinung und jedes andere Zeichen von Unterschätzung, die entweder ihre eigene Person betreffen oder ein schlechtes Licht auf ihre Verwandten, ihre Freunde, ihre Nation, Beruf oder ihren Namen werfen.

AUSSERHALB VON STAATSWESEN HERRSCHT IMMER EIN KRIEG EINES JEDEN GEGEN JEDEN Hierdurch ist offenbar, dass sich die Menschen, solange sie ohne eine öffentliche Macht sind, die sie alle in Schrecken hält, in jenem Zustand befinden, den man Krieg nennt, und zwar im Krieg eines jeden gegen jeden. Denn *Krieg* besteht nicht nur in Schlachten und Kampfhandlungen, sondern in einem Zeitraum, in dem der Wille zum Kampf hinreichend bekannt ist; und deshalb ist der Begriff der *Zeit* als zum Wesen des Krieges gehörend zu betrachten, wie er zum Wesen des Wetters gehört. Denn wie das Wesen schlechten Wetters nicht in ein paar Regenschauern liegt, sondern in einer Neigung dazu, so besteht das Wesen des Krieges nicht in tatsächlichen Kampfhandlungen, sondern in der bekannten Bereitschaft dazu während der ganzen Zeit, in der es keine Garantie für das Gegenteil gibt. Alle übrige Zeit ist *Frieden*.

DAS UNGEMACH SOLCH EINES KRIEGES Was immer die Folgeerscheinungen einer Zeit des Krieges sind, wo jeder jedem feind ist, sind daher gleichfalls Folgeerscheinungen einer Zeit, in der die Menschen ohne andere Sicherheit leben als die, mit der ihre eigene Kraft und ihre Erfindungsgabe sie ausstatten. In einem solchen Zustand gibt es keinen Platz für Fleiß, denn seine Früchte sind ungewiß, und folglich keine Kultivierung des Bodens, keine Schifffahrt oder Nutzung der Waren, die auf dem Seeweg importiert werden mögen, kein zweckdienliches Bauen, keine Werkzeuge zur Bewegung von Dingen, deren Transport viel Kraft erfordert, keine Kenntnis über das Antlitz der Erde, keine Zeitrechnung, keine Künste, keine Bildung, keine Gesellschaft, und, was das allerschlimmste ist, es herrscht ständige Furcht und die Gefahr eines gewaltsamen Todes; und das Leben des Menschen ist einsam, armselig, widerwärtig, vertiert und kurz.

^o *Hobbes, Thomas: Leviathan. Aus dem Englischen übertragen von Jutta Schlösser. Mit einer Einführung und herausgegeben von Hermann Klenner. Hamburg. Meiner. 1996. S. 104-105.*

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Klasse 10

Zeitlichkeit - Geschichtlichkeit

Mai 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das unter (4) vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Standardbündel aus folgenden Gründen geeignet:

In dem nicht einfachen Zeitlichkeit-Geschichtlichkeit-Standard wird erwartet, dass der Schüler sich mit Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit als Grundzug des menschlichen Lebens in ihrer Bedeutung für die eigene Lebensgestaltung auseinandersetzt.

Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit sind schwierige Begriffe, die in diesem Zusammenhang nur in gewissen Aspekten thematisiert werden können. Im Hinblick auf den Zeitbegriff ist festzuhalten, dass er sich u. a. auf Abläufe bezieht, die einen Anfang und ein Ende haben und dass Zeit ein prinzipiell nicht ersetzbares Gut ist, das man nur sinnvoll nutzen, nie aber wieder zurückholen kann.

Im Hinblick auf den Geschichtsbegriff ist zu bemerken, dass er den Zeitbegriff einschließt und sich nicht allein auf regelgeleitetes Handeln reduzieren lässt, weil dann keine Geschichten erzählt würden, sondern zum Verständnis eines Handlungszusammenhangs bloß die Regel angegeben werden müsste, nach der dieser Handlungszusammenhang verständlich würde. Im Leben kommt den menschlichen Plänen immer etwas dazwischen, sodass diese ständig geändert und den neuen Gegebenheiten angepasst werden müssen, sodass das Ganze nur in der Form einer Geschichte erzählt werden kann. Durch das Erzählen (und dann ... und dann ... und dann) werden Ereignisse und Handlungen miteinander verbunden, die sich anders nicht verbinden ließen.

Die Geschichte eines Einzelmenschen kann nur einigermaßen erschöpfend erzählt werden, indem immer umfassendere Geschichten, die sich wie konzentrische Kreise bis in die Kosmologiegeschichte hin erweitern.

In diesem Zusammenhang kommt der Begriff der Identität ins Spiel. Die Identität von Gegenständen im logischen Sinn (also Individuen, Orten, Völkern, Institutionen usw.) lässt sich nur über deren Geschichten bestimmen, die adressatenabhängig erzählt werden, wenn entsprechende Fragen situationsabhängig fällig werden.

Der Lübke-Text ermöglicht nun in hervorragender Weise, den Zusammenhang von Geschichte und Identität für das Selbst- und Fremdverstehen zu thematisieren, indem er von alltäglichen Situationen ausgeht, in denen Personalausweise oder Pässe vorgezeigt oder Bewerbungsschreiben angefertigt werden müssen.

Mit diesem schwierigen inhaltlichen Standard lassen sich zwanglos entsprechende zentrale Standards des moralisch-ethischen Argumentierens verbinden. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Standard zu, durch Einfühlung und Perspektivenwechsel Andersheit und Fremdes zu erfahren und zum Ausdruck zu bringen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALPHILOSOPHIE/LEBENSGESTALTUNG

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit als Grundzug menschlichen Lebens in ihrer Bedeutung für die eigene Lebensgestaltung auseinandersetzen.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihre Neigungen und Interessen analysieren und reflektieren;
- philosophische Theorien in ihren Grundzügen erläutern;
- Formen analytischen und argumentierenden Schreibens anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Einfühlung und Perspektivenwechsel Andersheit und Fremdes erfahren und zum Ausdruck bringen;
- anspruchsvollere philosophische Texte sinngemäß wiedergeben und moralbezogene Probleme angemessen erörtern.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- Gedankenexperimente sowie Modellbildungen vornehmen;
- philosophische Sachverhalte visualisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler fassen den anspruchsvollen geschichtsphilosophischen Text von Hermann Lübbe zusammen und untersuchen ihn im Hinblick auf Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit als Grundzug des menschlichen Lebens.

In diesem Zusammenhang lernen sie wichtige Merkmale der Begriffe Zeit, Geschichte und Identität kennen und erläutern, warum z.B. Identität von Personen nur über das Erzählen von perspektiveabhängigen Geschichten möglich ist, die zugleich historisch erklären, warum einer so und nicht anders ist.

Sie gestalten eine Lebensgeschichte für eine fiktive Person.

(3) Niveaubeschreibung*Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler benennen die Identität als zutreffende Antwort auf die Frage, wer wir sind. Diese Antworten werden in Form von erzählten Geschichten gegeben, die sich auf Zeitverhältnisse beziehen (Zeit: Verläufe mit Anfang und Ende; z. B. das Leben eines Menschen). Sie nennen Personalausweis, Pass und Bewerbungsschreiben als Beispiele für abgekürzte Geschichten und jederzeit erweiterbare Geschichten und gestalten eine solche Geschichte.

Sie erläutern, dass der Mensch nur durch das Erzählen seiner Geschichte verstehbar ist und die Menschen durch wechselweises Erzählen ihrer Geschichten untereinander verstehbar werden.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler erklären die Erzählstruktur der Geschichten als Verbindung von Elementen, die anders nicht verbindbar sind. Sie erläutern, dass gegenwärtige Menschen in ihrem Denken und Handeln immer auch ihr vergangenes Denken und Handeln präsentieren, das anderen Menschen aber unbekannt ist, daher ist die Verstehbarkeit des gegenwärtigen Denkens und Handelns des anderen nur durch historische Erklärung, d. h. durch das Erzählen seiner Geschichte möglich.

Sie erläutern, dass Identität kein Ergebnis bloßen Willens, d. h. kein Handlungsprodukt ist, sondern das das Leben der Menschen immer wieder durch planwidrige innere oder äußere Ereignisse gestört bzw. unterbrochen wird. Daher ist das Ganze eines Lebensabschnittes oder Lebens daher nur erzählerisch darstellbar. Diese erzählten Geschichten sind adressatenbezogen, können also unterschiedlich ausfallen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler erläutern, dass unterschiedliche Geschichten für unverwechselbare Identitäten stehen („Die Geschichte steht für den Mann.“). Sie stellen dar, dass das Verhältnis des Subjektes zu seiner Geschichte, durch die es seine Identität hat, das eines Bezugssubjektes ist, nicht eines Handlungssubjektes. Besonders klar wird dies bei Personen (Existenz kein Akt der

Zustimmung zu ihr; besondere Bedeutung der Geburt als nur erzählbares Ereignis, nicht aber als Folge eigenen Tuns). Aber auch bei Institutionen, die z. B. durch den Willen bestimmter Personen gegründet und ggf. aufgelöst werden, ist deren Identität nicht das Resultat eines durchgehaltenen Willens zu ihr. Die Spielräume der Identitätspräsentation werden vorgegeben durch bestimmte Erfordernisse von Situationen (etwa der Erwartungen anderer). Dabei ist es nicht befremdlich, dass eigene Geschichte unterschiedlich erzählt werden kann, sondern die Vorstellung, es gäbe sozusagen an und für sich diese Geschichte.

Die Schülerinnen und Schüler gestalten einen Lebenslauf für eine fiktive Person.

(4) Material

(Hermann Lübbe: Die Identitätspräsentation der Historie.– In. ders.: Praxis der Philosophie. Praktische Philosophie. Geschichtstheorie. – Stuttgart: Reclam 1978, S. 99ff. Gekürzt und bearbeitet.)

Identität ist das, was als – zutreffende – Antwort auf die Frage erteilt wird, wer wir sind. Nur in Fällen, in denen ein Dritter bereits von uns weiß, aber noch nicht weiß, dass wir es sind, von dem er weiß, pflegt ihm gegenüber die Mitteilung unseres Namens zur Beantwortung der Frage, wer wir sind, zu genügen. Sonst sind zusätzliche Auskünfte nötig, und der Personalausweis (Identitätskarte) präsentiert vom Geburtsort übers Alter bis zum Wohnsitz das Minimum dieser zusätzlichen Auskünfte. In ihrem Zusammenhang bilden sie, wie man unschwer erkennt, stets eine Geschichte. Diese Geschichte macht unsere Identität aus und über sie werden wir identifiziert.

Die Ultrakurzgeschichte, die in unserer Identitätskarte erzählt wird, lässt sich nach Belieben und in jeder gewünschten Richtung erweitern. Schon der Paß teilt Geschichten mit, die länger sind als der Grenzbeamte zumeist Zeit hat, sie zu lesen. Schon von diesen knappen und lediglich eine einseitige Sorte von Fakten berücksichtigenden Geschichten dürfte kaum eine der anderen gleichen, und eben das lässt uns durch sie unverwechselbare Identität gewinnen. Unser Name lässt sich als eine Überschrift zu der Geschichte auffassen, über die wir und andere diese unsere geschichtliche Individualität identifizieren. „Die Geschichte steht für den Mann“ – auf diese Formel hat man die Thesen vom Ursprung der Identität aus Geschichten gebracht. Man kann natürlich die Frage stellen, wieso zur Kennzeichnung der Identität eines Subjekts eine zeitgleiche Beschreibung seines gegenwärtigen Verhaltens und Handelns nicht genügen sollte. Wieso erzählen wir, um andere kennenzulernen, deren Geschichten, während es doch zumindest für praktische Zwecke genügen sollte, wechselseitig das Verhalten richtig einschätzen zu können und die Absichten zu kennen? Die Antwort auf diese Frage lautet, daß, was andere wollen und tun, stets nur zum Teil auf Erfahrungen, Annahmen über die Wirklichkeit und Einschätzungen von Lagen beruht, die wir mit diesen anderen teilen, und nur zu diesem Teil können wir uns die Rationalität ihres Wollens und Tuns im Horizont der Gegenwart durchsichtig machen. Zum anderen Teile bliebe, was die anderen wollen und tun, zeitgleich betrachtet unverständlich, nämlich insoweit, als es auf früheren Erfahrungen, tradierten Annahmen über die Wirklichkeit, einstmals bewährten Einschätzungen von Lagen beruht, die wir durch eine andere Vergangenheit geprägt, nicht oder nicht mehr teilen. Soweit das der Fall ist, sind wir, um den anderen zu verstehen, auf eine historische Erklärung seines Wollens und Tuns angewiesen, und seine Geschichte bietet diese Erklärung. Die Identität von Subjekten läßt sich also deswegen vollständig nur über deren Geschichten vergegenwärtigen, weil diese Identität in ihrer zeitgleichen Gegenwart stets mehr enthält als das, was aus gegenwärtigen Bedingungen verständlich gemacht werden könnte. Anders formuliert: das, was einer ist, verdankt sich nicht der Beharrlichkeit seines Willens, es zu sein. Identität ist kein Handlungsergebnis. Sie ist das Resultat einer Geschichte, das heißt, der Selbsterhaltung und Entwicklung eines Subjektes unter Bedingungen, die sich zur Absichtlichkeit seines jeweiligen Willens zufällig verhalten. Eben deswegen ist das Subjekt im Verhältnis zu der Geschichte, durch die es seine Identität hat, auch nicht deren Handlungssubjekt, sondern lediglich das Bezugssubjekt der Erzählung dieser Geschichte. Bei Personen ist das ohnehin klar: niemand verdankt ja seine Existenz einem Akt der Zustimmung zu ihr, die er am Ende eines herrschaftsfreien Beratung erteilt hätte. Deswegen gehört zu den Lebensgeschichten, durch die unsere Identität nachgewiesen wird, auch im Paß, als schlechthin erzähltes Ereignis das Datum unserer Geburt, und auf der anderen Lebensseite verhält es sich grundsätzlich nicht

anders. Institutionen, Firmen, Parteien werden freilich gegründet. Aber selbst wenn ihre Auflösung durch den Willen ihrer Inhaber oder Repräsentanten und Führer geschieht, ist ihre Identität nicht das Resultat eines Willens zu ihr, der sich von der Gründung bis zur Auflösung hätte erhalten können. Schon das Beispiel des Passes lehrt uns, daß wir nicht in jedem Zusammenhang interessiert sind, über jeden alles zu wissen. Entsprechend gibt es Spielräume der Identitätspräsentation. Wir orientieren uns an den Erfordernissen von Situationen und gesellschaftlichen Wechselbeziehungen, die das Ensemble von Möglichkeiten bestimmen, Geschichten, durch die wir sind, fortzusetzen. Jede Identitätspräsentation erfolgt im Horizont solcher Möglichkeiten, und wie man dabei ihre Bestimmbarkeit zum Ausdruck bringt, ergibt sich aus dem Verhältnis von eigener Absicht und fremder Erwartung. Nicht, daß die eigene Geschichte in verschiedenen Zusammenhängen verschieden erzählt wird, wäre aus der Perspektive dieser Erfordernisse befremdlich, vielmehr die Vorstellung, es gäbe unabhängig von diesen Zusammenhängen, sozusagen an und für sich, diese Geschichte. Die Typisierung solcher eigenen Geschichten zu Standardgeschichten ist damit natürlich nicht ausgeschlossen. Aber solche Standards ergeben sich ja ihrerseits aus der Tatsache wiederkehrender Zusammenhänge, in denen wir uns in unserer Identität zu präsentieren haben. Bewerbungen zum Beispiel schließen solche standardisierten Identitätspräsentationen ein. Aber auch sie beziehen sich auf breit streuende Erwartungen, und entsprechend bestimmt man durch die Präsentation seiner Lebensgeschichte die Möglichkeiten, sie fortzusetzen.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Kurstufe (2- und 4-stündig)

Folgenethik

August 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das vorgelegte Material ist für das unter (1) genannte Kompetenzbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Der Birnbacher-Textauszug ermöglicht die in dem entsprechenden Themenfeld erforderliche Unterscheidung, indem nicht nur zentrale Begriffe etwa aus der unmittelbar vorhergehenden Kompetenzformulierung (z. B. Handlungsutilitarismus, Nutzen, Glück, utilitaristisches Prinzip) wieder aufgenommen und mit neu einzuführenden Begriffen (z. B. Präferenzen, Regel-, Präferenzutilitarismus, Primär- und Sekundärprinzip) verbunden werden, sondern auch um mit den Grundzügen wichtiger Varianten der konsequentialistischen Ethik vertraut zu werden. Darüber hinaus werden zentrale Aspekte der Kritik an den einzelnen Varianten und am Utilitarismus deutlich. Es liegt nahe, dass dieses Teilthemenfeld im Unterricht mit dem vorhergehenden (des klassischen Utilitarismus) und dem nachfolgenden (der Gerechtigkeitsproblematik) verbunden bzw. integrativ behandelt wird. Die auf Mill zurückgehende Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärprinzipien (im Zusammenhang mit Bentham's Theorie spricht man im Hinblick auf die letzteren auch von Faustregeln) ist für die Unterscheidung der drei Varianten von besonderer Bedeutung. Der Regelutilitarismus spielt in der gegenwärtigen Diskussion keine herausragende Rolle mehr, ist aber im Hinblick auf mögliche Verbindungen zu deontologischen Ethik von besonderem Interesse.

Des Weiteren werden insbesondere folgende Kompetenzen des Bereichs „Moralisches Argumentieren“ angesprochen: Begriffsdefinition, Unterscheidung unterschiedlicher Moralbegründungsebenen, Unterscheidung unterschiedlicher ethischer Theorien, Text- und Argumentationsanalyse und argumentativer Einsatz von ethischen Grundprinzipien, Schulung ethischer Urteilsbildung durch Fallanalyse und Dilemmadiskussion, argumentierendes Schreiben, Gedankenexperiment.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

MORALPHILOSOPHIE

Folgenethik

Die Schülerinnen und Schüler können

- Handlungs-, Regel- und Präferenzutilitarismus unterscheiden.

MORALISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende moralphilosophische Begriffe definieren und abgrenzen;
- deskriptive, normative, metaethische Fragen unterscheiden [und auf Moral und Ethik bezogene Aussagen unterschiedlichen Begründungsebenen zuordnen]¹;
- Typen alltagsmoralischer Begründung entsprechenden Paradigmen normativer Ethik zuordnen und ethische Theorien (deontologische, teleologische[, kontraktualistische]) unterscheiden;
- philosophische Texte und Argumentationen analysieren und ethische Grundprinzipien argumentativ einsetzen;
- Verfahren ethischer Urteilsbildung wie Fallanalyse und Dilemma-Diskussion anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- eine Dilemma-Diskussion unter Anwendung ethischer Grundprinzipien und -argumente durchführen;
- differenzierte Techniken argumentierenden Schreibens anwenden.

¹ Die Standards in den eckigen Klammern beziehen sich nur auf den vierstündigen Bildungsplan in der Kursstufe.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Extrapolation Probleme/Konflikte der Zukunft beschreiben;
- [gedankliche Modelle konstruieren.]

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler geben den Inhalt wieder, analysieren das aufgeworfene Problem und setzen sich damit auseinander.

(3) Niveaubeschreibung*Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler geben den elementaren Gedankengang des Textes wieder und benennen die angesprochenen Probleme, die sie in Ansätzen erläutern (Text- und Argumentationsanalyse):

- Begriff und Bedeutung von „Nützlichkeitsprinzip“, „Handlungsutilitarismus“, „Regelutilitarismus“, „konsequentialistisch“, „deontologisch“, „Primär- und Sekundärprinzip“, „Präferenzutilitarismus“ (Begriffsdefinition);
- Unterscheidung Handlungs- und Regelutilitarismus;
- „Präferenzen“; Unterscheidung Präferenzutilitarismus und klassischer Utilitarismus bezüglich Nutzenbegriff; durch Präferenzutilitarismus (unterschiedliche Moralbegründungsebenen, argumentierendes Schreiben).

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler geben den Gedankengang des Textes differenzierter wieder. Sie benennen und erläutern differenziert die angesprochenen Probleme. Sie setzen sich in ersten Ansätzen mit dem Text auseinander:

- Begriff und Bedeutung von „Nützlichkeitsprinzip“, „Handlungsutilitarismus“, „Regelutilitarismus“, „konsequentialistisch“, „deontologisch“, „Primär- und Sekundärprinzip“, „Präferenzutilitarismus“ (Begriffsdefinition);
- Unterscheidung Handlungs- und Regelutilitarismus im Hinblick auf Sekundärprinzipien;
- „Präferenzen“: Wünsche, Interessen; Unterscheidung Präferenzutilitarismus und klassischer Utilitarismus bezüglich Nutzenbegriff: objektive, statt subjektive Definition; Präferenzutilitarismus: statt der Herstellung subjektiver Zustände, Herstellung von bestimmten Weltzuständen; Nutzen der Erfüllung des Wunsches nicht von Intensität des Erlebens der Wunscherfüllung abhängig, sondern von der Intensität des Wunsches; (unterschiedliche Moralbegründungsebenen, ethische Theorien, Fallanalyse);
- Ansätze zu einer kritischen Stellungnahme (argumentierendes Schreiben).

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler analysieren den Gedankengang des Textes und das dargestellte Problem. Sie setzen sich mit dem Text kritisch auseinander:

- Begriff und Bedeutung von „Nützlichkeitsprinzip“, „Handlungsutilitarismus“, „Regelutilitarismus“, „konsequentialistisch“, „deontologisch“, „Primär- und Sekundärprinzip“, „Präferenzutilitarismus“ (Begriffsdefinition);
- Unterscheidung Handlungs- und Regelutilitarismus im Hinblick auf Sekundärprinzipien: beim Handlungsutilitarismus Nützlichkeitsprinzip auf Einzelhandlungen bezogen, Sekundärprinzip (Faustregel) keine eigenständige Bedeutung, beim Regelutilitarismus ausgestattet mit eigenständiger Verbindlichkeit; Regelutilitarismus: eigentlich keine konsequentialistische, sondern eine deontologische Ethik, seine Besonderheit gegenüber anderen deontologischen Ethiken: Regeln durch Nützlichkeit ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz begründet;

- „Präferenzen“: Wünsche, Interessen; Unterscheidung Präferenzutilitarismus und klassischer Utilitarismus bezüglich Nutzenbegriff: Nutzen als subjektives Wohlbefinden (z. B. Glück) nicht direkt messbar und interpersonell vergleichbar, daher statt subjektive, objektive Definition, dadurch bessere Nutzenmessung und -vergleiche; Präferenzutilitarismus: statt der Herstellung subjektiver Zustände, Herstellung von bestimmten Weltzuständen, die im Extremfall jenseits individueller Erfahrungshorizonte liegen können (z. B. Erhaltung der Biosphäre über das Ende der Menschheit hinaus) (Extrapolation, Konstruktion gedanklicher Modelle); Nutzen der Erfüllung des Wunsches nicht von Intensität des Erlebens der Wunscherfüllung abhängig, sondern von der Intensität des Wunsches;
- (unterschiedliche Moralbegründungsebenen, ethische Theorien, Argumente als Unterscheidungskriterien; Fallanalyse, Dilemmadiskussion); Grundzüge einer kritischen Stellungnahme (argumentierendes Schreiben).

Material

(Dieter Bimbacher: „Utilitarismus/Ethischer Egoismus“, in: Düwell, Marcus u.a. (Hrsg.): *Handbuch Ethik*, S. 95-107, hier S. 99-101. © 2002 J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart.)

- „Der klassische Utilitarismus Benthams bezieht das Nützlichkeitsprinzip auf Einzelhandlungen und wird deshalb gelegentlich als ‚Handlungsutilitarismus‘ dem sog. ‚Regelutilitarismus‘ gegenübergestellt. Der Regelutilitarismus ist im Grunde keine eigentlich konsequentialistische, sondern eine deontologische Ethik. Anders als die Standardform des Utilitarismus statet er die aus handlungsutilitaristischer Sicht für die alltägliche moralische Praxis postulierten Sekundärprinzipien mit einer eigenständigen Verbindlichkeit aus und fordert deren Befolgung aus dann, wenn diese im Einzelfall so katastrophal schlechte Folgen erwarten lässt, dass diese auch durch den Nutzen der verlässlichen Regelbefolgung im Alltag nicht aufgewogen werden. Während aus handlungsutilitaristischer Sicht die Verletzung des Sekundärprinzips erlaubt oder gefordert ist, hält der Regelutilitarismus an der Verpflichtung zur Befolgung der einschlägigen Sekundärregel fest. Dabei darf, um ein Zusammenfallen des Regelutilitarismus mit dem Handlungsutilitarismus zu vermeiden, das Primärprinzip selbst nicht den Sekundärprinzipien zugerechnet werden. Die Besonderheit des Regelutilitarismus gegenüber anderen deontologischen Ethiken liegt darin, dass er die Regeln selbst durch die Nützlichkeit ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz begründet sieht. [...]
- 15 Der Präferenzutilitarismus ist von dem Bestreben geleitet, den Nutzenbegriff in einer objektiveren Weise zu definieren, als es aufgrund des Verständnisses des Nutzens als subjektiven Wohlbefindens möglich erscheint. Glück, Wohlbefinden und Zufriedenheit lassen sich nicht direkt messen und interpersonell vergleichen, sondern lediglich aus äußeren Verhaltensmerkmalen erschließen. Ob gleiche Verhaltensmerkmale [...] gleiche subjektive Befindlichkeiten widerspiegeln, lässt sich jedoch nicht letztlich verifizieren. [...] Wird der Begriff ‚Nutzen‘ statt durch subjektive Befindlichkeiten jedoch durch die objektive Erfüllung der Wünsche und Strebungen definiert, die jemand in seinem Verhalten oder in seinen Äußerungen manifestiert, ist der Weg offen für eine leichter überprüfbare und verlässlichere Nutzenmessung und -vergleiche. [...]
- 25 Das Ziel der Moral ist nicht mehr die Herstellung bestimmter subjektiver Zustände, sondern die Herstellung bestimmter Weltzustände. Da sich Wünsche und Interessen auf Weltzustände jenseits des individuellen Erfahrungshorizonts richten können, fällt die Interessenbefriedigung nicht mehr notwendig mit einem subjektiven Erleben des Wünschenden zusammen. Im Extremfall liegt die Wunscherfüllung sogar jenseits der Erlebnismöglichkeiten jedes beliebigen Subjekts, wie bei dem Wunsch nach Intaktheit der Biosphäre über das Ende der Menschheit hinaus. [...]
- 30 Damit ist eine weitere Differenz zum klassischen Utilitarismus benannt: die Kopplung der Nutzenstiftung an einen vorausgehenden Wunsch. Während es für die ‚Glücksutilitaristen‘ gleichgültig war, ob ein subjektives Wohlbefinden aus der Befriedigung vorher bestehender Interessen oder aus dem Streben nach ihrer Befriedigung resultiert, ist es für den Präferenzutilitaristen entscheidend, dass das erlebte Glück nicht nur erlebt, sondern auch erstrebt wird. [...]

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Kurstufe (4-stündig)

**Problemfelder der Moral, Rechtsethik,
Strafgerechtigkeit**

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das vorgestellte Material ist für das unter (1) genannte Kompetenzbündel u. a. aus folgenden Gründen geeignet:

Der Ostendorf-Textauszug ist geeignet, um in die Gesamtproblematik des oben angeführten Themenfeldes einzuführen, indem die zentralen Begriffe Schuld („Verletzung anerkannter Normen“) und Strafe („absichtliche Übelzufügung durch staatliche Organe auf Kriminalität ... zu reagieren“) eine erste Bestimmung erfahren, die einschlägigen Straftheorien angesprochen werden und die Begründungsproblematik von Strafe in umfassender Weise (formal: Legalität, material: Rationalität und Moralität) aufgeworfen und die unterschiedlichen Interessen bzw. Perspektiven aller Beteiligten thematisiert werden.

Darüber hinaus eröffnet der Text die Möglichkeit, 1. die rechtspolitische, rechtsethische und sozialwissenschaftliche Begründung des Strafens in den Kontext der allgemeinen Gerechtigkeitsproblematik (Strafgerechtigkeit als Teil der allgemeinen Gerechtigkeit) einzuordnen und 2. die Begründungsproblematik auch im Hinblick auf die Beachtung bzw. Verletzung von Menschenwürde und Menschenrechten zu diskutieren. Auf diese Weise lassen sich alle drei rechtsethischen Module sachlogisch in abgestufter Intensität miteinander verbinden.

Des Weiteren können etliche Kompetenzen des Themenfeldes „Moralisches Argumentieren“ vermittelt werden: Begriffsdefinition, Unterscheidung unterschiedlicher Moralbegründungsebenen, Unterscheidung unterschiedlicher ethischer Theorien, Text- und Argumentationsanalyse und argumentativer Einsatz von ethischen Grundprinzipien, Schulung ethischer Urteilsbildung durch Fallanalyse und Dilemmadiskussion, Perspektivenwechsel, argumentierendes Schreiben, dialogische Interaktion, Gedankenexperiment.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Rechtsethik

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Begriffe „Schuld“ und „Strafe“ im Rahmen von Straftheorien bestimmen und diese unter Berücksichtigung von Opfer, Täter, Gesellschaft und Staat beurteilen.

MORALISCHES ARGUMENTIEREN

Analytische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende moralphilosophische Begriffe definieren und abgrenzen;
- deskriptive, normative, metaethische Fragen unterscheiden und auf Moral und Ethik bezogene Aussagen unterschiedlichen Begründungsebenen zuordnen;
- Typen alltagsmoralischer Begründung entsprechenden Paradigmen normativer Ethik zuordnen und ethische Theorien (deontologische, teleologische, kontraktualistische) unterscheiden;
- philosophische Texte und Argumentationen analysieren und ethische Grundprinzipien argumentativ einsetzen;
- Verfahren ethischer Urteilsbildung wie Fallanalyse und Dilemmadiskussion anwenden.

Hermeneutische und kommunikative Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- eine Dilemma-Diskussion unter Anwendung ethischer Grundprinzipien und -argumente durchführen;
- durch Perspektivenwechsel Phänomen der Interkulturalität und des Pluralismus erfassen;
- differenzierte Techniken argumentierenden Schreibens anwenden;
- sicher Formen dialogischer Interaktion praktizieren.

Kreativ-konstruktive Dimension

Die Schülerinnen und Schüler können

- in Gedankenexperimenten komplexe Sachverhalte erfassen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler bestimmen, ausgehend von einem kurzen, aber hochinformativen Textauszug, die Begriffe „Schuld“ und „Strafe“ im Rahmen von Straftheorien und beurteilen diese im Hinblick auf Opfer, Täter, Gesellschaft und Staat. In diesem Zusammenhang erkennen und verbalisieren sie die unterschiedlichen Aspekte der Begründung des staatlichen Strafens. Sie ordnen die Strafbegründung in den Kontext der allgemeinen Gerechtigkeits- und Menschenrechtsproblematik ein. Sie verwenden dazu zentrale Kompetenzen des moralisch-ethischen Argumentierens.

(3) Niveaubeschreibung*Niveaustufe A*

Elementare Wiedergabe des Gedankengangs und Erkennen und Benennen der angesprochenen Probleme mit elementarer Erläuterung (Text- und Argumentationsanalyse):

- Begriff und Bedeutung von Strafe (Begriffsdefinition); Strafe und Strafverfahren immer Übel, niemals Wohltat (Eingriff in Freiheits- und Persönlichkeitsrechte);
- Legitimation von Strafe (unterschiedliche Moralbegründungsebenen; ethische Theorien);
- Rechtfertigung von Strafe angesichts ihres Übelcharakters (Existenz und Formulieren von Argumenten, mit denen Strafe als Übelzufügung dennoch gerechtfertigt werden kann);
- kollektive Strafbedürfnisse (Fallanalyse, Dilemmadiskussion, Perspektivenwechsel);
- Erkennen und begründete Akzeptanz von kollektiven Strafbedürfnissen (Inwieweit sind kollektive Strafbedürfnisse als unveränderbare Fakten für Strafen zu berücksichtigen?);
- Funktionen und Zwecke von Strafen; erkennen von Funktionen im Hinblick auf Strafzwecke (Exemplarisches Benennen von Funktionen und exemplarische Argumentation im Hinblick auf Strafzwecke, z. B. Abschreckung);
- Ansätze zu einer kritischen Stellungnahme (argumentierendes Schreiben).

Niveaustufe B

Differenzierte Wiedergabe des Gedankengangs und Erkennen und Benennen der Probleme mit differenzierter Erläuterung (Text- und Argumentationsanalyse):

- Begriffliche Unterscheidung (Begriffsdefinition) ‚Strafe‘ und ‚Kriminalstrafe‘; Kriminalstrafe und Kriminalstrafverfahren immer Übel, niemals Wohltat (Eingriff in Menschen- und Bürgerrechte);
- Übelzufügung bereits durch Strafverfahren;
- Notwendigkeit einer besonderen Legitimation für Strafen (wegen Schwere und Charakter des Eingriffs) (unterschiedliche Moralbegründungsebenen, ethische Theorien);
- kollektive Strafbedürfnisse und ihre Quellen (Fallanalyse, Dilemmadiskussion, Perspektivenwechsel);
- Berücksichtigung der kollektiven Strafbedürfnisse und ihrer Quellen, weil sie offenbar als nicht veränderbare Fakten angesehen werden (Ist diese Sicht zwingend?);
- Funktionen (Kanalisation und Befriedigung von Rachebedürfnissen) und Zwecke (Wiederherstellung des Rechtsfriedens und Stärkung des Rechtsbewusstseins, z. B. exemplarische Diskussion der Beziehung zwischen der Funktion der Kanalisation von Rachebedürfnissen und dem Strafzweck der Wiederherstellung des Rechtsfriedens);
- auf Seiten des Opfers bessere Leidverarbeitung durch Bestrafung des Täters von Strafe;

- Legitimationsfunktion der unterschiedlichen Straftheorien (Nennung der einzelnen Theorien und Aufweis, wie durch sie Strafe legitimiert wird);
- Strafen im Sinne des Strafrechts nur eine Form der Reaktion auf Normverletzung; alternative Formen der Strafpraxis (z. B. Täter-Opferausgleich); Elemente einer kritischen Stellungnahme (argumentierendes Schreiben).

Niveaustufe C

Differenzierte Analyse des Gedankengangs und differenzierte Problemanalyse mit Bewertung (Text- und Argumentationsanalyse):

- Unterscheidung zwischen Oberzweck Strafe und Unterzweck ‚Kriminalstrafe‘, entscheidende Differenz: Rolle des Staates (Begriffsdefinition);
- unterschiedliche Formen der Übelzufügung schon durch das bloße Strafverfahren (schwerwiegende Eingriffe in Menschen- und Bürgerrechte);
- dreifache Differenzierung bezüglich Legitimation (wegen Schwere und Charakter des Eingriffs): 1. besondere Legitimation wegen Eingriff in Grundrechte, 2. formale (Legalität) und 3. materiale (Rationalität und Moralität) Legitimität (unterschiedliche Moralbegründungsebenen, ethische Theorien);
- sachlicher Zusammenhang der drei Aspekte der Legitimation von Strafe;
- Berücksichtigung von offenbar als nicht veränderbar angesehenen empirischen Fakten: kollektive Strafbedürfnisse und deren Quellen (anerzogenes Gefühl, Selbstschutz, Ohnmacht, Lösungsmangel, Sadismus) als Begründungsinstanz (Fallanalyse, Perspektivenwechsel, Dilemmadiskussion);
- Unterscheidung zwischen nicht-normativen Funktionen von Strafe (Kanalisation und Befriedigung von Rachebedürfnissen) und Zwecken von Strafe (Wiederherstellung des Rechtsfriedens und Stärkung des Rechtsbewusstseins);
- auf Seiten des Opfers bessere Leidverarbeitung durch Bestrafung des Täters; begriffliche und argumentative Rolle von ‚Straffunktion‘ und ‚Strafzweck‘ (Thematisierung der begrifflichen Unterscheidungsleistung an den genannten Beispielen);
- Legitimationsfunktion der Straftheorien (möglicher Rückbezug auf die oben genannte dreifache Differenzierung);
- kategoriale Klassifikation der Strafrechtstheorien (absolute, relative: positive und negative Individualprävention, positive und negative Generalprävention);
- alternative: z. B. Täter-Opferausgleich): Aufweis ihrer unterschiedlichen Legitimationsleistungen; Strafen im Sinne des Strafrechts nur eine Form der Reaktion auf Normverletzung: z. B. Erziehungsmaßregeln; kritische Stellungnahme (argumentierendes Schreiben).

Material

(Heribert Ostendorf: *Vom Sinn und Zweck des Strafens.* - In: *Informationen zur politischen Bildung* 248. Überarb. Neuauflage 1999: *Kriminalität und Strafrecht.* - Bonn 1999, S. 14)

- „Strafen heißt, mit Absicht Übel zuzufügen. Kriminalstrafe heißt, mit absichtlicher Übelzufügung durch staatliche Organe auf Kriminalität, auf kriminelle Taten zu reagieren. Nicht erst die Strafe ist eine Übelzufügung, bereits das Strafverfahren beschneidet Freiheits- und Persönlichkeitsrechte der Beschuldigten. Das Strafverfahren ist wie ein Zwangsverfahren. Selbst bei
- 5 einem Freispruch wird mit dem Ermittlungsverfahren, dem Anklagevorwurf, der – öffentlichen – Hauptverhandlung in das Persönlichkeitsrecht eingegriffen. Über die Bloßstellung in der Öffentlichkeit kann eine Anklage zum wirtschaftlichen Ruin oder zum Verlust von gesellschaftlichen und politischen Ämtern führen. Strafe ist niemals Wohltat, mag sie auch noch so gut gemeint sein.
- 10 Für eine solch staatlich angeordnete und durchgeführte Übelzufügung bedarf es einer besonderen Legitimation, und zwar nicht nur einer formalen, d. h. durch Gesetz abgesicherten, sondern auch einer inhaltlichen Legitimation, die sich aus Ethik und Vernunft ableitet. Hierzu wurden und werden die so genannten Straftheorien [...] entwickelt. Strafbedürfnisse sind in vielen gesellschaftlichen Bereichen (etwa im Sport bei Verstößen gegen die Spielregeln) zu
- 15 finden. Nach Ansicht des französischen Soziologen Emile Durkheim verlangt das Gemeinschaftsbewusstsein bei Verletzung anerkannter Normen nach Reaktionen. Diese können Strafen sein. Tatsächlich begegnen uns zumindest nach schweren Verbrechen lautstark geäußerte Strafbedürfnisse. Die tieferen Wurzeln dafür müssen hier offen bleiben – seien sie gespeist aus einem natürlichen Empfinden, aus einem anezogenen Gefühl, aus rationaler
- 20 Überlegung zum Selbstschutz der Gemeinschaft, aus Ohnmacht, aus einem Mangel an alternativen Lösungen oder aus Sadismus. Derartige kollektive Strafbedürfnisse werden aus psychologisch-psychoanalytischer Sicht durch strafende Reaktionen auf Verbrechen kanalisiert und letztendlich befriedigt. Überschäumende Strafbedürfnisse (Lynchjustiz) sollen bezähmt werden. Damit werden mit Strafen aber bereits konkrete Zwecke verfolgt: Wiederher-
- 25 stellung des Rechtsfriedens und Stärkung des Rechtsbewusstseins. Daneben gibt es auch ein Genugtuungsinteresse der verletzten Person selbst. Opfer von schweren (!) Straftaten können vielfach das erlittene Leid besser verarbeiten, wenn sie sehen, dass die Täter bestraft werden.“

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Ethik
Kurstufe (2-stündig)

Rechtsethik

Mai 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Niveaunkretisierung ist für das unter (1) genannte Kompetenzbündel aus folgenden Gründen geeignet:

Es geht um zwei Bedingungen, die sittliches Handeln erfüllen muss, um gerechtfertigt zu sein. Es muss sowohl „gut“ als auch „gerecht“ sein. Die sittliche Verpflichtung, das Leben eines Kindes zu retten und dazu alle erdenklichen Mittel einzusetzen, werden viele Menschen intuitiv als „gut“ empfinden. Die Fallanalyse konfrontiert die Schüler mit der Frage, ob und inwieweit Rechtsnormen, die einige dieser Mittel ausschließen, in ihrem Anspruch nicht nur legal, sondern auch legitimer, also „gerechter“, sind als die im Fall dargestellte Orientierung am Gerechtigkeitsgefühl.

Es muss von den Schülerinnen und Schülern die Kenntnis der Artikel 1 und 2 des Grundgesetzes erwartet werden. Nicht erwartet werden kann die Kenntnis von Artikel 104, Abs. 1 GG [„...Festgehaltene Personen dürfen weder seelisch noch körperlich misshandelt werden.“].

Eher erwartet werden kann die Kenntnis des Artikels 5 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ [„Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.“]

Eine Fallanalyse verlangt von den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zur Urteilsbildung vor dem Hintergrund faktischer Ereignisse. Dazu müssen sie in der Lage sein, die im Folgenden dargestellte Vorgehensweise so auf einen konkreten Fall zu übertragen, dass ihnen ein Urteil möglich ist:

- Situationsanalyse (Fakten, Beteiligte, Betroffene)
- Interessenanalyse (Bestimmung des Konflikts)
- Abwägen der Verhaltensalternativen (Kalkulation wahrscheinlicher Handlungsfolgen)
- Normenanalyse (Gewichtung der relevanten Normen, Frage der Verallgemeinerbarkeit)
- Güterabwägung (relativ kleinstes Übel – relativ höchstes erreichbares Gut)
- Urteil

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

PROBLEMFELDER DER MORAL

Rechtsethik

Die Schülerinnen und Schüler können

- Begründungen von Menschenwürde und Menschenrechten (naturrechtliche, vernunftrechtliche) unterscheiden und das Verhältnis von Legitimität und Legalität erörtern.

MORALISCH-ETHISCHES ARGUMENTIEREN

Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende moralphilosophische Begriffe definieren und abgrenzen;
- Verfahren ethischer Urteilsbildung wie Fallanalyse und Dilemmadiskussion anwenden;
- eine Dilemmadiskussion unter Anwendung ethischer Grundprinzipien und -argumente durchführen.

(2) Problemstellung

Ein elfjähriger Junge war im September 2002 in einer deutschen Großstadt auf dem Heimweg von der Schule entführt worden. Das Lösegeld in Höhe von einer Million Euro wurde eine Woche später abgeholt. Da das Kind trotzdem nicht wieder auftauchte, nahm die Polizei einen Tatverdächtigen fest. Dieser nannte mehrere Orte, wo sich das Kind aufhalten sollte, die sich aber als falsch herausstellten. Der die Ermittlungen leitende stellvertretende Polizeipräsident hoffte zu dieser Zeit noch, dass das Kind lebend gerettet werden könnte. Er soll deshalb einem am Verhör beteiligten Beamten gesagt haben:

„Sag ihm: Wenn Sie jetzt nicht reden, dann werden wir Ihnen große Schmerzen zufügen – wie Sie nie welche hatten, die Sie nie in ihrem Leben vergessen werden.“

Die Presse berichtete weiter, es gebe auch einen internen Vermerk des stellvertretenden Polizeipräsidenten, wonach der Festgenommene „nach vorheriger Androhung unter ärztlicher Aufsicht, durch Zufügung von Schmerzen erneut zu befragen ist“. „Wir wollten wissen, wo das Kind ist“, sagte der stellvertretende Polizeipräsident. „Sollten wir die Hände in den Schoß legen?“ Er stehe zu seinem Verhalten. Er würde wieder so handeln.

Die Schülerinnen und Schüler analysieren diesen Fall.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die relevanten Fakten des Falles:

1. *Das Lösegeld wurde übergeben.*
2. *Es gibt einen Tatverdächtigen. Die Tatsache, dass dieser mehrere Aufenthaltsorte des Kindes angibt, macht ihn weiterhin verdächtig. Die Unschuldsvermutung ist gering, muss aber aufrechterhalten werden. Es entsteht der Eindruck, dass der Verdächtige durch sein Verhalten die Ermittlungen zeitlich verzögert.*
3. *Es besteht nach wie vor die Hoffnung, dass das Kind gerettet werden kann.*

Sie stellen dar, dass die Androhung von Schmerzen begleitet wird von tendenziellem Fürsorgeverhalten gegenüber dem Tatverdächtigen (ärztliche Aufsicht). Sie erläutern die Beweggründe und die Rechtfertigung der sittlichen Orientierung des stellvertretenden Polizeipräsidenten („Er würde wieder so handeln“):

1. *Die Sorge um das Kind in seiner Verletzlichkeit und Schutzlosigkeit.*
2. *Die Sorge um die Eltern und Angehörigen in ihrer Hilflosigkeit und seelischen Not.*
3. *Die Sorge um die Aufrechterhaltung der öffentlichen Sicherheit.*

Sie erörtern in einer Dilemmadiskussion, dass es einen Konflikt gibt zwischen dem Handeln des Polizisten und den Bestimmungen des Grundgesetzes über Menschenwürde und das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, aus denen sich ableiten lässt, dass das intendierte Verhalten rechtswidrig ist.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten positive und negative Konsequenzen von Handlungsalternativen heraus und erläutern diese:

1. *Vernehmung ohne Folterandrohung bzw. Folter:*
 - *Das Kind wird eventuell nicht gefunden.*
 - *Das Kind stirbt.*
 - *Vielleicht doch noch Geständnis des Verdächtigen (psychologische Einflussnahme, Geld etc.).*
 - *Wahrung rechtsstaatlicher Prinzipien und ethischer Verpflichtungen.*
2. *Vernehmung mit Folterandrohung bzw. Folter:*
 - *Unter Umständen Informationen über den Aufenthaltsort des Kindes.*
 - *Unter Umständen Rettung des Kindes.*
 - *Präzedenzfall für Folterandrohung bzw. Folter durch die Polizei mit daraus resultierender Gefährdung des Rechtsstaates.*

Sie debattieren die Ergebnisse in einer Dilemmadiskussion und bewerten diese über Niveau A hinaus.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler bewerten differenziert, dass Lügen unter Folterandrohung bzw. Folter weder juristisch noch moralisch verwerflich ist. Mit einem erforderten Geständnis, das den Tatsachen über den Aufenthaltsort des Kindes nicht entspricht, hätte also die Polizei einen der Möglichkeit nach immer noch Unschuldigen gefoltert, ohne ein Ergebnis zu erzielen, das das Kind hätte retten können. Sie begründen, dass die Haltung „Der Zweck heiligt die Mittel“ nicht generalisie-

rungsfähig ist, dass also der Wert „Leben des Kindes“ in der beschriebenen Situation nicht notwendigerweise über dem Wert „Menschenwürde des Tatverdächtigen“ steht. Sie wenden ethische Prinzipien sachgerecht auf den Fall an, z. B. die Mensch – Zweck – Formel: (Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.) oder das Utilitätsprinzip (Man sollte keine Handlung ausführen, deren allgemeine Ausführung schlechte Folgen hat.) oder eine naturrechtliche Ableitung (Die der Natur inwohnende höchste Vernunft ist verbindliches Muster für positives Recht. Da jeder Mensch von Natur aus Vernunft besitzt, kann auch jeder Mensch das Naturrecht erkennen und an ihm teilhaben. Jeder Mensch ist frei und gleich. In seine Rechte kann nur mit Prinzipien eingegriffen werden, die ihrerseits wieder der Idee der unantastbaren Menschenwürde entsprechen). Sie erläutern, dass die genannten Prinzipien darauf hinaus laufen, dass die unverlierbare Würde des Menschen als Person darin besteht, dass er als selbstverantwortliche Persönlichkeit anerkannt bleibt. Sie legen somit das Urteil nahe, dass eine Folterandrohung bzw. Folter ethisch nicht zu rechtfertigen ist, obwohl sich das Kind und seine Angehörigen in einer für das Rechtsgefühl unerträglichen Lage befinden.