



Lehrplan

# **Allgemeine Ethik**

Gymnasiale Oberstufe

Grundkurs

Hauptphase

- Erprobungsphase -

2019

# Inhalt

Vorwort

Zum Umgang mit dem Lehrplan

Themenfelder Hauptphase der gymnasialen Oberstufe

Kompetenzerwartungen

Anhang

# Vorwort

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

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

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

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

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

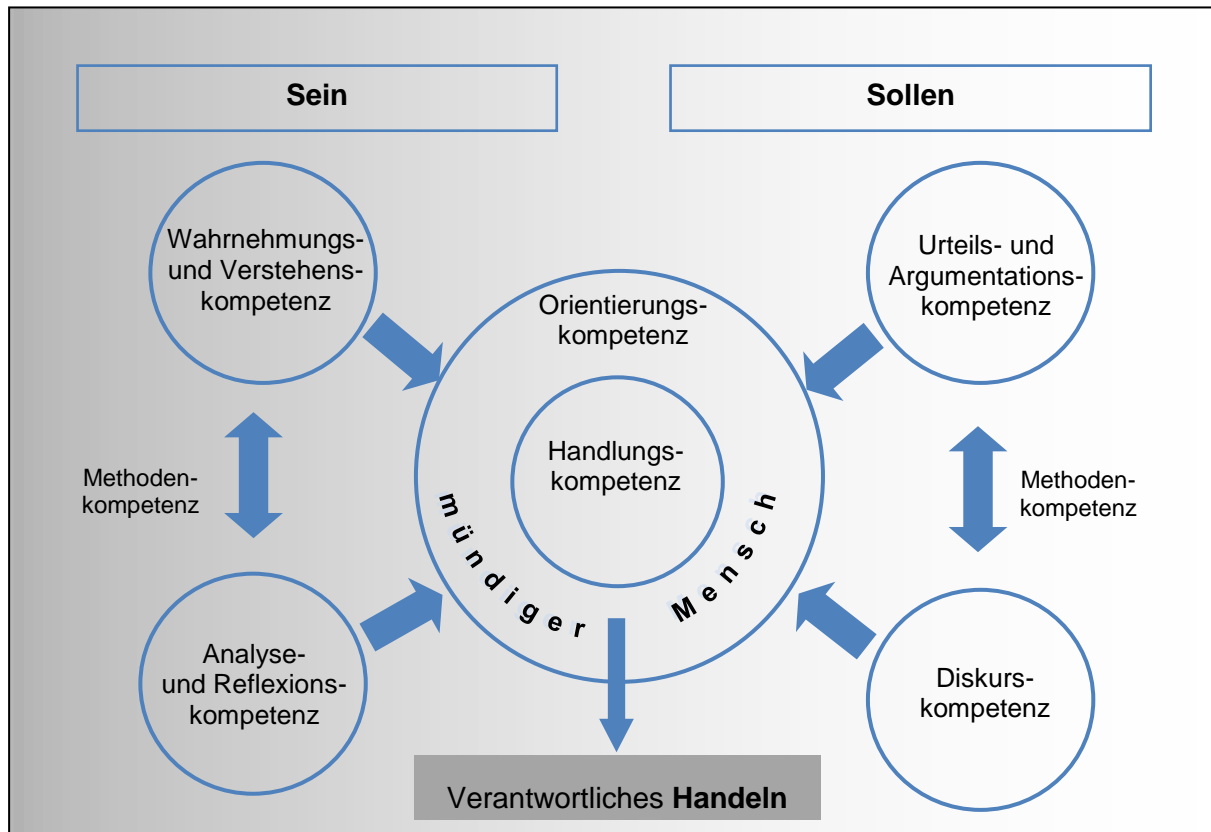
Die angeführten fachspezifischen Kompetenzen der Dimensionen des „Seins“ und des „Sollens“ bedürfen dabei noch der Ergänzung durch **Methodenkompetenzen**, die den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit Texten, das Darstellen des eigenen Denkens und das korrekte Verwenden von Begriffen ermöglichen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

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

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

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

Die dimensionsübergreifenden Methodenkompetenzen werden dabei je nach Bedarf integriert.



In der folgenden Kompetenztafel sind Kompetenzen den einzelnen Kompetenzbereichen zugeordnet. Dabei findet sich in den meisten Bereichen eine Unterscheidung:

Die nicht grau unterlegten Kompetenzen sind diejenigen, die im Verlauf des bisherigen Bildungsganges im Fach Allgemeine Ethik in den Klassenstufen fünf bis zehn (Gymnasium) bzw. fünf bis elf (Gemeinschaftsschule) erworben worden sind. Eine Übersicht zur Progression beim Aufbau dieser Kompetenzen findet sich in den entsprechenden Lehrplänen.

Die grau unterlegten Kompetenzen sind im Verlauf der Qualifikationsphase neu aufzubauen.

Bei allen Schülerinnen und Schülern, die das Fach Allgemeine Ethik erst mit dem Eintritt in die Qualifikationsphase belegen, müssen auch die nicht grau unterlegten Kompetenzen neu aufgebaut werden.

Aus diesem Grund lässt der Lehrplan auch viel Freiraum, was sich in den Stundenvorschlägen ablesen lässt.

## Übersicht der Kompetenzen

### Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und reflektieren Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung differenziert (z. B. psychische, soziale, ideologische).
- reflektieren den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen.
- stellen (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage – berücksichtigen z. B. emotionale Grenzen.
- erklären und diskutieren Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen.
- betrachten die Realität multiperspektivisch (individuell, sozial, gesellschaftlich, global, ideell).
- erkennen Verantwortungsrelationen in ethisch relevanten Situationen.
- erkennen ethisch relevante Fragen und Problembereiche.

### Analyse- und Reflexionskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Handlungen hinsichtlich ihrer Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen (Motive, Folgen, Situationen, Gesellschaft, Ideen).
- analysieren und reflektieren die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität.
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie.
- erschließen implizite Prämissen von Aussagen.
- erschließen die (Denk-)Handlungen initiierenden Werte und Normen.
- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt.
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang.

## Urteils- und Argumentationskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- formen Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang.
- wägen verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung (z. B. durch Werte, Prinzipien, ethische Theorien) im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander ab.
- verwenden zur Begründung ethischer Urteile Modelle logischen Schließens.
- berücksichtigen in ihren ethischen Urteilen Ergebnisse von Einzelwissenschaften.
- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt.
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang.

## Diskurskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- fördern den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess.
- verändern gegebenenfalls die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog im Sinne eines anzustrebenden Konsenses.
- metakommunizieren.
- diskutieren ergebnis- und ambiguitätsoffen.

## Methodenkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

lesen / gehen mit Texten als Argumentationsträger und Diskurspartner um.

- stellen den Argumentationsgang eines Textes mithilfe von Sprechakten dar.
- nehmen begründet Stellung zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang.

schreiben und stellen dar.

- entwickeln eigene Gedankengänge in Form eines Essays.
- stellen die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbstständig in einem Schaubild dar.

setzen Sachverhalte/Gedanken künstlerisch um.

- verwenden Formen szenischer Darstellung (Standbild, Sketch etc.), bildhafter Darstellung (Collage, Zeichnung, Cartoon etc.) und lyrisch-musischer Darstellung (Rap, Song etc.).

verwenden Begriffe.

- definieren Begriffe.
- prüfen die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten.
- kategorisieren Begriffe auf vielfältige Weise (z. B. über Perspektiven auf die Welt: individuell, sozial, gesellschaftlich etc.).

## **Aufgabenformate in der schriftlichen Abiturprüfung**

In den *Allgemeinen Prüfungsanforderungen für das Abitur (APA)* im Fach *Allgemeine Ethik* sind folgende Formate für die schriftliche Abiturprüfung vorgesehen:

**Textaufgabe:** Analyse und Deutung eines ethisch-philosophischen Textes

**Themaufgabe:** Auseinandersetzung mit einem ethisch relevanten Thema

Die Formate werden über Teilaufgaben realisiert und sollen in den Kursarbeiten eingeübt werden. Weitere Hinweise zur Aufgabenerstellung sowie zu den für die Aufgabenstellung grundlegenden Operatoren finden sich in den APA *Allgemeine Ethik*.

In Kursarbeiten sollte dem Grundansatz des Lehrplans entsprechend das Einfordern von Fachkompetenzen und Methodenkompetenzen ebenso anvisiert werden wie das thematische Wissen der Schüler und Schülerinnen.

# Zum Umgang mit dem Lehrplan

## Verbindliche und fakultative Elemente des Lehrplans

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

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

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

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

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

Eine Basis bildet die Grundannahme, dass das Argumentieren eine zentrale Rolle im Ethikunterricht spielt, weshalb es auch als eigenständiges Thema ausgewiesen wird, das aber auch im Zusammenhang mit anderen Themen im ersten Jahr der Hauptphase bearbeitet werden soll.

Freiheit und Verantwortung sind die Ideen, die im Alltagserleben ethisch relevanter Situationen eine zentrale Rolle spielen: Das Bewusstsein, selbst darüber entscheiden zu können, ob, in welchem Maße und auf welche Weise ich gegenüber anderen Menschen und anderen Lebewesen handle und damit deren Autonomie und Glück beeinflusse, ist Basis und Anlass für die Frage „Was soll ich tun?“

Aus diesem Grund sollen Grundlagen dieser beiden Ideen bzw. Begriffe, die auch Gegenstand des Lehrplans der Einführungsphase sind, zu Beginn der Qualifikationsphase wiederholt werden, damit die damit verbundenen Kompetenzen auch differenziert auf alle Themenbereiche angewendet werden können (siehe die Kompetenzen zur Verantwortungsrelation und zum Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie).

Im zweiten Jahr der Hauptphase bietet der Lehrplan mit dem Thema Angewandte Ethik einen verbindlichen variablen Pflichtbereich. Außerdem sieht der Lehrplan die Erarbeitung einer Ganzschrift zu Themen der Hauptphase vor. Welches Thema im variablen Pflichtbereich Angewandte Ethik und welche Ganzschrift zu behandeln ist, wird den Schulen von der Schulaufsichtsbehörde für jeden Abiturjahrgang rechtzeitig mitgeteilt.



# Themenübersicht Grundkurs Hauptphase

| <b>Themenfelder 1. Halbjahr der Hauptphase</b>                    | <b>Allgemeine Ethik GK</b> |
|---|----------------------------|
| Anthropologie – Freiheit und Verantwortung (grundlegende Aspekte) | 8 Stunden                  |
| Glück und das gute Leben  | 16 Stunden                 |
| <b>Argumentieren</b>  | ca. 6 Stunden im 1. Jahr   |

| <b>Themenfelder 2. Halbjahr der Hauptphase</b> | <b>Allgemeine Ethik GK</b> |
|--|----------------------------|
| Grundbegriffe der Ethik und der Moral          | 5 Stunden                  |
| Moraltheoretische Modelle                      | 20 Stunden                 |
| <b>Argumentieren</b>                           | S.O.                       |

| <b>Themenfelder 3. Halbjahr der Hauptphase</b> | <b>Allgemeine Ethik GK</b> |
|--|----------------------------|
| Gerechtigkeit                                  | 10 Stunden                 |
| Variabler Pflichtbereich: Ganzschrift          | 15 Stunden                 |

| <b>Themenfelder 4. Halbjahr der Hauptphase</b> | <b>Allgemeine Ethik GK</b> |
|--|----------------------------|
| Variabler Pflichtbereich: Angewandte Ethik     | 15 Stunden                 |

Wesentlich für das, was Philosophie bzw. Ethik ausmacht, ist die Forderung, dass man das, was man als These vertritt, auch argumentativ begründen muss. Was ein gelungenes Argumentieren ausmacht, ist allerdings nicht immer klar. Das hängt vor allem damit zusammen, dass es neben der Wahrheit der einzelnen begründenden Aussagen auch die Beziehungen der Aussagen zum Zielsatz des Begründens gibt. Ein gutes Argumentieren ist aber eine Grundvoraussetzung für eine produktive Teilnahme am ethischen Diskurs über die Moral und das Glück.

**Denkanstöße**

- Ohne Argumente hast du nichts gesagt.
- Behaupten kann man vieles.
- Argumentiere und ich sage dir, was du im Geheimen denkst.
- Das gilt nur, wenn du auch noch annimmst, dass ...
- Alles, was du sagst, stimmt, aber irgendwie passt es nicht zusammen.

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- erschließen implizite Prämissen von Aussagen (**Argumentieren, Ethisches Argumentieren**),
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang (**Argumentieren**),
- verwenden zur Begründung ethischer Urteile Modelle logischen Schließens (**Ethisches Argumentieren**).

**Inhaltsbezogene Kompetenzen**

**Konkretisierungen und Hinweise**

**Argumentieren**

Die Schülerinnen und Schüler

- beurteilen den Wert einer argumentativen Auseinandersetzung,
- klassifizieren Argumente nach ihren primären Referenzen,
- erklären Argumente allgemein als ein Ableiten einer Konklusion aus Prämissen,
- schreiben textgebundene Argumente um in Argumentationsschemata aus Prämissen und Konklusionen.

- *Provokationen der Schülerinnen und Schüler ohne richtige Argumente („Ihr seid alle Marionetten der Gesellschaft“, „Es gibt kein richtiges Leben im falschen.“)*
- nämlich Werte (Normen), Prinzipien, Folgen, Autorität, Erfahrung, Fakten, Analogien
- *Der Mensch ist vernunftbegabt (These = Konklusion), weil er eine distanzierende Sprache zur Verfügung hat (Begründung = Prämisse).*
- *Ergänzen von gegebenenfalls unvollständigen Schlüssen*

| Argumentieren  |   | Allgemeine Ethik Hauptphase GK |
|--|---|--------------------------------|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen  | Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>   |                                |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden in der Beurteilung eines Arguments die Wahrheit der Prämissen und der Konklusion von der Gültigkeit des Schlusses,</li> <li>• erklären den Syllogismus als eine besondere Form des Schließens.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– z. B. an Beispielen mit unwahren Prämissen und Konklusionen bei gleichzeitiger Gültigkeit des Schlusses (Nur Männer sind grün. Sophie ist grün. → Sophie ist ein Mann.)</li> <li>– nämlich als die Ableitung einer Konklusion aus zwei Prämissen</li> </ul>  |                                |
| <p><b>Ethisches Argumentieren</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den naturalistischen Fehlschluss,</li> <li>• erklären den Aufbau eines praktischen Syllogismus.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diskussion von beispielhaften Fehlschlüssen: <i>Es ist eine Tradition, Fleisch zu essen, also soll man Fleisch essen.</i></li> <li>– Ergänzen von (fehlenden) normativen Prämissen (Traditionen soll man einhalten.)</li> <li>– Voraussetzung einer normativen Prämisse bei einer normativen Konklusion</li> </ul> |                                |
| <b>Vorschläge und Anregungen</b>   |   |                                |
| <b>Hinweis</b>   |   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– in Teilen (Ethisches Argumentieren) eher nach dem Thema „Moral“ zu behandeln (wegen der dort deutlich gemachten Trennung zwischen Deskriptivität und Normativität)</li> </ul>   |   |                                |
| <b>Handeln</b>   |   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– „Schluss-Tag“ an der Schule: Prüfen von Dokumenten der Schule auf Wahrheit und Gültigkeit</li> </ul>  |   |                                |
| <b>Literatur</b>   |   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Franzen, Henning: Ethisch urteilen. Paderborn: Schöningh, 2009.</li> <li>– Tetens, Holm: Philosophisches Argumentieren. München: Beck, <sup>3</sup>2010.</li> <li>– Pfeifer, Volker: Ethisch argumentieren. Paderborn: Schöningh, 2009.</li> <li>– Pfister, Jonas: Werkzeuge des Philosophierens. Stuttgart: Reclam, 2013.</li> <li>– Rosenberg, F. Jay: Philosophieren. Frankfurt am Main: Klostermann, <sup>6</sup>2009.</li> </ul> |   |                                |

Die Eigenschaft des Menschen, Verantwortung zu erleben und auch bewusst zu übernehmen, zeigt an, dass er in einem ethischen Nachdenken begründete Ansprüche an sich selbst auch als Grundlage eines eigenen Handelns akzeptiert und so zum Teil seiner Identität macht. Die Entscheidung, Verantwortung zu übernehmen, setzt voraus, dass man selbst es war, der diese Entscheidung getroffen hat, dass man selbst frei war, sich dazu zu entschließen.

**Denkanstöße**

- Verantwortung trage ich nur, wenn ich sie akzeptiere.
- Verantwortung ist ganz einfach: Ich soll etwas tun oder eben nicht tun.
- Wenn ich etwas will, ist das mein eigener Wille.
- Ich will schon, traue mich aber nicht.
- „Freiheit ist das einzige, was zählt.“
- Ich will, dass ich das Gute will.

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen (**Freiheit**),
- erkennen Verantwortungsrelationen in ethisch relevanten Situationen (**Verantwortung**),
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Freiheit**),
- formen Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang (**Freiheit**),
- entwickeln eigene Gedankengänge in Form eines Essays (**Freiheit**),
- kategorisieren Begriffe auf vielfältige Weise (z. B. über Perspektiven auf die Welt: individuell, sozial, gesellschaftlich etc.) (**Freiheit**).

**Inhaltsbezogene Kompetenzen**

**Konkretisierungen und Hinweise**

**Verantwortung**

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären Verantwortung als Ausdruck einer (Selbst-)Verpflichtung,
- stellen Verantwortung als relationales Verhältnis dar.

- Unterscheidung zwischen einer mir von außen auferlegten Verantwortung (Heteronomie) und einer selbst übernommenen Verantwortung (Autonomie)
- *Provokation: Du bist schuld am Untergang der Erde.*
- Verhältnis eines Trägers mit seinem Handeln zu einem Objekt vor einer *In-stanz* aufgrund einer Wertebasis („Ich übernehme (mit einem Handeln) Verantwortung für etwas vor jemandem/etwas aufgrund des Wertes X.“)

| Inhaltsbezogene Kompetenzen   | Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden zwischen prospektiver und retrospektiver Verantwortung,</li> <li>• stellen Bedingungen einer Verantwortungsübernahme dar.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– mithilfe der Begriffe ‚Pflicht‘ und ‚Rechenschaft‘</li> <li>– nämlich Freiheit, kulturelles Wissen auch im Sinne eines Wertebewusstseins, Möglichkeit der Folgenabschätzung</li> </ul>  |
| <p><b>Freiheit</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden zwischen Willens- und Handlungsfreiheit,</li> <li>• diskutieren die Reichweite möglicher Determinierungen des Willens,</li> <li>• diskutieren mögliche Einschränkungen auf der Ebene der Handlungsfreiheit,</li> <li>• erklären ein Orientierungsbedürfnis als Konsequenz der Freiheiten des Menschen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Willensfreiheit: Freiheit, bewusst einen eigenen Willen bilden zu können</li> <li>– <i>evtl. weitere Differenzierung im Bereich der Willensfreiheit: Wahlfreiheit als grundsätzliche Möglichkeit der Wahl aufgrund von Instinktfreiheit, Willensfreiheit zweiter Ordnung, z. B. moralische Freiheit als Möglichkeit, trotz der Tendenz etwas anderes zu wollen, stattdessen das zu wollen, was ich aufgrund einer ethischen Reflexion wollen soll; positive und negative Freiheit (auch bei Handlungsfreiheit)</i></li> <li>– Handlungsfreiheit: Freiheit, einen Willen auch um- bzw. durchsetzen zu können</li> <li>– <i>Essays zu Zitaten, wie: „Der Mensch ist dazu verurteilt, frei zu sein.“ (Sartre); Freiheit ist das einzige, was zählt.“ (Westernhagen); „Niemand ist frey, der nicht über sich selbst Herr ist.“ (Matthias Claudius)</i></li> <li>– Abgrenzung von Beeinflussung und Determination</li> <li>– <i>z. B. individuelle: Gewohnheiten; soziale: Rollenerwartungen; gesellschaftliche: Ideologien, (neuro-)biologische: Vorherbestimmung durch Gehirntätigkeiten</i></li> <li>– innere und äußere Zwänge</li> <li>– <i>Vergleich mit der Instinktsteuerung bei Tieren</i></li> </ul> |

| Inhaltsbezogene Kompetenzen   | Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben typisch ethische Orientierungsbereiche,</li> <li>• erklären die Bedeutung der Freiheit für ein moralisches und glückliches Leben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– nämlich Orientierung für ein gutes Leben (eher individuelle Perspektive) und ein gutes Zusammenleben (soziale Perspektive)</li> <li>– <i>Provokation: Je mehr Dinge ich kaufe/habe, desto unfreier bin ich. Oder: Nur unbedingt frei bin ich glücklich.</i></li> <li>– <i>Diskussion von Fällen, in denen eine Glücksvorstellung scheinbar mit einer ethisch begründeten Überzeugung in Konflikt steht: z. B. der Kauf eines Autos (Motorstärke vs. Verbrauch), Urlaub in einem entfernten Land etc.: Was wäre die Rolle der Freiheit?</i></li> </ul> |

**Vorschläge und Anregungen**

**Hinweis**

- bei allen anderen Themen zu aktivieren: Offenlegen der Freiheits- und Verantwortungspotenziale der Themen

**Handeln**

- Verantwortungswochen: Übernahme von Verantwortung für z. B. eine nachhaltige Ausrichtung der Schule
- Freiheitstage an der Schule: Versuche, so frei als möglich zu leben!

Das Streben nach einem glücklichen und guten Leben ist eine Grundorientierung des menschlichen Lebens. Gleichzeitig scheint jeder andere Vorstellungen von „Glück“ zu haben. Kann man im Nachdenken über Glück zu Aussagen kommen, die Gültigkeit über das Individuum hinaus erreichen, wie es im Bereich der Moral möglich zu sein scheint? Und in welchem Verhältnis stehen diese beiden Grundorientierungen? In der Antike wurde beides im Konzept des guten Lebens noch nicht getrennt: Zum glücklichen Leben gehörte das moralische Leben. Ist das auch ein heute gangbarer Weg?

**Denkanstöße**

- Was wären wir ohne Glück?
- Glück ist käuflich.
- Wie immer auch beim Glück: Haben oder Sein.
- Glück ist mehr als Genuss.
- Ist ein glückliches Leben auch ein gutes Leben?
- Glück und Moral – passt das zusammen?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung (z. B. psychische, soziale, ideologische) differenziert und reflektieren sie (**Glück**),
- betrachten die Realität multiperspektivisch (individuell, sozial, gesellschaftlich, global, ideell) (**Glück**),
- erkennen Verantwortungsrelationen in ethisch relevanten Situationen (**Glück und Moral**),
- analysieren Handlungen hinsichtlich ihrer Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen (Motive, Folgen, Situationen, Gesellschaft, Ideen) (**Glück und Moral**),
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Glück**),
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang (**Das gute Leben in der Antike**),
- formen Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang (**Glück**),
- entwickeln eigene Gedankengänge in Form eines Essays (**Glück**),
- definieren Begriffe (**Glück, Das gute Leben in der Antike**).

**Inhaltsbezogene Kompetenzen**

**Konkretisierungen und Hinweise**

**Glück**

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären Glück als eine Leitidee im Leben.

- Glück als Ziel (formaler Begriff)
- *Möglichkeit der Ausweitung: Ziel für Individuum oder für Gesellschaft/Staat: Utopien*
- *Rückführungsspiele: „Ich gehe zur Arbeit, um Geld zu verdienen. Ich will Geld verdienen, um mir ein Haus und Autos etc. zu kaufen.“ usw. (Ziel: Glück)*

| Glück und das gute Leben   | Allgemeine Ethik Hauptphase GK  |
|--|---|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen  | Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>   |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeiten gesellschaftlich dominierende Glücksgüter heraus und kritisieren diese,</li> <li>• differenzieren den Glücksbegriff,</li> <br/> <li>• diskutieren, welche Haltungen zum ‚Glück‘ zu einem glücklichen Leben führen können,</li> <li>• prüfen das Glückspotenzial von Lebensentwürfen,</li> <br/> <li>• prüfen Glücksangebote der Gesellschaft,</li> <li>• prüfen die Rolle der Freiheit für ein glückliches Leben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Placemat</i></li> <br/> <li>– nämlich <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Glück als Ziel</li> <li>○ Glück als positive Empfindung (Spannbreite: Lust (pleasure, eher kurzzeitig, rauschhaft), Freude, Zufriedenheit (happiness, eher gleichförmig, überdauernd)</li> <li>○ Glück als positiver Zufall (luck)</li> <li>○ Glück als Selbstwirksamkeit (success)</li> </ul> </li> <li>– Anwendung der Zeitebene auf die Begriffe: Glück als jeweils periodisches oder dauerhaftes</li> <li>– <i>Thematisieren ihrer Überschneidungen</i></li> <li>– <i>Identifizieren der Begriffe in Sprichwörtern zum Thema Glück</i></li> <li>– <i>Essays zu Zitaten wie: „Solang du nach dem Glücke jagst, / Bist du nicht reif zum Glücklichsein“ (Hesse); „[D]ie Absicht, dass der Mensch »glücklich« sei, ist im Plan der »Schöpfung« nicht enthalten.“ (Freud)</i></li> <li>– <i>z. B. Offenheit bzgl. des Zufallsglücks; ausgewogener Lusthaushalt bzgl. des Empfindungsglücks</i></li> <li>– <i>Orientierung an Lifestyles</i></li> <li>– <i>Erstellen eines Lebensentwurfs durch Interviews mit Leitfragen (zu Familie, Freizeit, Idealen etc.)</i></li> <li>– <i>z. B. in Werbungen, bei Partnervermittlungen, bei Sektenangeboten</i></li> <li>– <i>Provokation mithilfe Freuds: Kultur mit ihren Einschränkungen führt zu „Unbehagen“!</i></li> </ul> |



| Glück und das gute Leben  | Allgemeine Ethik Hauptphase GK  |
|---|---|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen   | Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>   |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren, ob der Anspruch auf Glück wichtiger sein darf als moralische Ansprüche.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Diskussion von Entscheidungssituationen, in denen Glück und Moral (scheinbar) in einem Widerspruch stehen, z. B. Finden eines Geldscheines, die Möglichkeit eines Seitensprunges, das Kaufen billigen Fleisches für die Grillparty</i></li> </ul>   |
| <p><b>Das gute Leben in der Antike</b></p> <p><b>Die Schülerinnen und Schüler</b></p> <p>stellen die Grundzüge der Theorie des Epikur zum guten Leben dar,<br/>erklären den Ansatz Epikurs als negativen Hedonismus,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Ansatz des Epikur hinsichtlich seines Beitrags zu einem guten Leben,</li> <li>• definieren den Begriff ‚Tugend‘,</li> <li>• prüfen den Wert der Tugend für ein gutes Leben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– anhand des ‚Briefs an Menoikeus‘ <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mehrdeutigkeit des Lustbegriffs: Lust als Ataraxie (Erregungsfreiheit) und als Lust auf dem Weg zum Erreichen dieses Ziels (Erregung)</li> <li>○ Rolle der Tugend der Einsicht bzw. der Vernunft</li> <li>○ Widerlegung ‚leerer Meinungen‘ (Tipps zur Furchtvermeidung)</li> </ul> </li> <li>– <i>positiv, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Bereitstellen eines Maßstabes zur Auswahl von Lust spendenden Gütern</i></li> </ul> </li> <li>– <i>negativ, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Problem der Realisierbarkeit der Ataraxie in einer beschleunigten Gesellschaft</i></li> </ul> </li> <li>– nämlich eine erworbene, gesellschaftlich wertgeschätzte, den Charakter eines Menschen kennzeichnende Haltung</li> <li>– <i>Einführung im Anschluss an Epikur</i></li> <li>– <i>z. B. anhand der Tugendlehre des Aristoteles</i></li> <li>– <i>Gedankenexperiment: Welche Tugenden würde ich meinem Kind anerziehen, damit es glücklich wird?</i></li> </ul> |
| <p><b>Glück und Moral</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren, ob ein gutes Leben ohne Moralität möglich ist,</li> <li>• diskutieren, ob ich auch für das gute Leben anderer verantwortlich bin.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Provokation: Wer Geld hat, darf alles.</i></li> <li>– <i>z. B. als Mitschüler bzw. Mitschülerin, als Eltern, als Erzieher bzw. Erzieherin</i></li> </ul>  |

**Vorschläge und Anregungen****Handeln**

- Glückswochen an der Schule: jeden Tag Vorstellen eines anderen Glücks
- Erstellen eines „guten“ Glücksratgebers
- Durchführen einer Umfrage zum Thema „Glück“

**Literatur**

- Pieper, Annemarie: Glückssache. Die Kunst, gut zu leben. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2001.
- Thomä, Dieter u. a. (Hg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2011.
- Wolf, Ursula: Die Philosophie und die Frage nach dem guten Leben. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999.

Das Verständnis ethisch-moralischer Grundbegriffe ist eine wesentliche Grundlage für die Verständigung im ethischen Diskurs und für die Strukturierung ethisch-moralischer Fragestellungen und Analysen. Sie wirken wie Fixpunkte gegenüber der Vielfalt der Themen, Problemstellungen, Meinungen, Standpunkte und Argumente und helfen dabei, die spezifisch moralische Perspektive des Sollens und die ethische Perspektive des systematischen Begründens von Normen im eigenen und gemeinsamen Nachdenken nicht aus den Augen zu verlieren.

**Denkanstöße**

- Was meinen wir, wenn wir von ‚Moral‘ oder ‚moralisch‘, von ‚Ethik‘ oder ‚ethisch‘ sprechen?
- Woran erkenne ich, dass etwas moralisch oder ethisch relevant ist?
- Was hat Moral, was hat Ethik mit meinem Selbstverständnis als Mensch zu tun?
- Welche Funktion hat Ethik als Unterrichtsfach?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen ethisch relevante Fragen und Problembereiche (**Ethik, Ethik und Moral**),
- analysieren und reflektieren die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität (**Ethik und Moral**),
- definieren Begriffe (**Ethik, Ethik und Moral**),
- prüfen die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten (**Ethik und Moral**),
- kategorisieren Begriffe auf vielfältige Weise (z. B. über Perspektiven auf die Welt: individuell, sozial, gesellschaftlich etc.) (**Ethik und Moral**).

**Inhaltsbezogene Kompetenzen**

**Konkretisierung und Hinweise**

**Ethik**

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden die Perspektiven der Ethik als Philosophie der Moral und der Philosophie des Glücks bzw. des guten Lebens.

- Unterscheiden zwischen ‚Forderung‘ und ‚Empfehlung‘ bezüglich der Lebenspraxis anhand alltagsrelevanter Beispiele
- Unterscheiden zwischen Konfliktsituationen mit unmittelbarem Handlungsdruck durch Forderungen des Gewissens und der Gesellschaft und Situationen ohne unmittelbaren Handlungsdruck vor dem Hintergrund eines möglichen Sinns und gegebenen Bedingungsfaktoren eines guten Lebens

**Ethik und Moral**

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden deskriptive und normative Aussagen.

- Analysieren von naturalistischen Fehlschlüssen
- Unterscheiden der Bedeutung von ‚sollen‘ und ‚sein‘ mit Hilfe von Beispielsätzen

| Grundbegriffe der Ethik und der Moral   |   | Allgemeine Ethik Hauptphase GK |
|---|---|--------------------------------|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen   | Konkretisierung und <i>Hinweise</i>   |                                |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden moralische Normen von anderen Normen,</li> <br/> <li>• unterscheiden moralische und ethische Aussagen,</li> <br/> <li>• identifizieren grundlegende Prinzipien und Werte des ethischen Argumentierens und Reflektierens.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Sammeln und Vergleichen von Sätzen, in welchen das Wort ‚gut‘ verwendet wird</i></li> <li>– nämlich solche wie: Benimmregeln, Spielregeln, DIN, Gesetze, ästhetische Normen, Klugheitsregeln</li> <li>– <i>Diskutieren von Überschneidungen verschiedener Normen, z. B. in der Forderung: „Du sollst bei Rot halten!“</i></li> <li>– <i>anhand von Beispielsätzen wie: „Lügen ist schlecht.“ und „Wie lässt sich das Urteil „Lügen ist schlecht.“ argumentativ begründen?“</i></li> <li>– <i>Unterscheiden zwischen der Verwendung bestehender Normen und ihrer systematischen und argumentativen Begründung anhand von Beispielen</i></li> <li>– nämlich Begründbarkeit, Universalisierbarkeit, Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung, Vernunft, Würde</li> <li>– <i>Problematisieren dieser Prinzipien und Werte im Hinblick auf ihre Begründbarkeit/Herleitbarkeit</i></li> <li>– <i>Klären des Bedingungsverhältnisses zwischen diesen Prinzipien und Werten</i></li> <li>– <i>Problematisieren des Amoralismus</i></li> <li>– <i>Problematisieren des ethischen Relativismus</i></li> </ul> |                                |
| <b>Vorschläge und Anregungen</b>  |   |                                |
| <b>Handeln</b>  |   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Einbringen von ethischen Problem- und Fragestellungen in Unterrichtsthemen anderer Schulfächer</li> </ul>  |   |                                |
| <b>Literatur</b>  |   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bayertz, Kurt: Warum überhaupt moralisch sein? München: Beck, 2014.</li> <li>– Düwell, Marcus; Hübenenthal, Christoph Werner, Micha (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart: Metzler, 2011.</li> <li>– Franzen, Henning: Ethisch urteilen. Braunschweig: Westermann, 2017.</li> <li>– Schülerduden Philosophie, Berlin: Duden, 2015.</li> </ul> |   |                                |

Moraltheoretische Modelle repräsentieren grundlegende, sich metaethisch unterscheidende Perspektiven für die Begründung ethisch relevanten Handelns. Damit erfüllen Sie zugleich eine wichtige Orientierungsfunktion. Klassisch ist das Spannungsverhältnis zwischen Ethiken, die sich an den außermoralischen Folgen des Handelns orientieren und dabei Lust, Interessen oder Präferenzen in ein Kalkül setzen und solchen, die die moralische Gesinnung, Haltung und die Selbstverpflichtung im Hinblick auf ethische Prinzipien als Handlungsbegründung in den Blick nehmen. Davon wiederum unterschieden sind Ethiken, die sich nicht am einzelnen moralischen Subjekt orientieren, sondern eine intersubjektive und prozessuale Perspektive einnehmen und solche, die metaphysisch motivierte Prinzipien als Ausgangspunkt ethischer Überlegungen setzen.

### Denkanstöße

- Sind Werte eine Frage der Tradition und Sozialisation?
- Was tun, wenn in Entscheidungssituationen Werte in Konkurrenz zueinander stehen?
- Welchen Einfluss darf das Sein auf das Sollen haben?
- Wie souverän sind wir in ethisch relevanten Entscheidungssituationen?
- Wie verbindlich sollen Normen sein?
- Haben wir eine Verantwortung über unsere eigene Lebenszeit hinaus?
- Sind Ethik und Moral ausschließlich aus menschlicher Perspektive zu betrachten?

### Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären und diskutieren Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen (**Die Diskursethik**),
- erkennen Verantwortungsrelationen in ethisch relevanten Situationen (**Die Praxis der Moraltheorie**),  
 erkennen ethisch relevante Fragen und Problembereiche (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas**),  
 setzen ethische Sachverhalte/Probleme in Zusammenhang mit anderen philosophischen Disziplinen (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas**),
- analysieren und reflektieren die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas**),
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas, Die Praxis der Moraltheorie**),
- erschließen implizite Prämissen von Aussagen (**Der Utilitarismus**),  
 erschließen die (Denk-)Handlungen initiierenden Werte und Normen (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas**).

## Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant**),
- stellen den Argumentationsgang eines Textes mithilfe von Sprechakten dar (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant**).
- nehmen begründet Stellung zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas**),
- definieren Begriffe (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas**).

## Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierung und *Hinweise***Der Utilitarismus**

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären wesentliche Prinzipien des Utilitarismus,
- erklären und problematisieren das Kriterium der Qualität von Freuden,
- unterscheiden Handlungs- und Regelutilitarismus,
- vergleichen die verschiedenen Formen des Utilitarismus im Hinblick auf ihre Funktionalität in der Entscheidungssituation.

- nämlich Orientierung an Freude und Leid der Betroffenen, Nützlichkeitsprinzip, Folgenorientierung, Kalkülprinzip, Orientierung an der Zahl der unmittelbar und mittelbar Betroffenen
- Lesen von Texten, die wesentliche Aspekte des Utilitarismus zum Gegenstand haben (Bentham oder Mill)
- *Anwenden des Utilitarismus auf Fallbeispiele (z. B. Notlüge)*
- Lesen eines geeigneten Textausschnittes aus J. S. Mill: ‚Der Utilitarismus‘
- *Anwenden des Regelutilitarismus auf Fallbeispiele (z. B. Einhalten von Verkehrsregeln)*
- nämlich Abwägungsaufwand, Objektivierbarkeit, Verallgemeinerungsfähigkeit, Funktionalität im Alltag für den Einzelnen, für das Zusammenleben in der Gesellschaft

**Die Pflichtethik**

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden den teleologischen und den deontologischen Begründungsansatz.

- *Provokation: Folter kann moralisch geboten sein.*
- Unterscheidung der Begründungsperspektiven der Folgenorientierung und der Prinzipienorientierung
- *Problematisieren der Begründungsansätze am Beispiel der Notlüge*

| Moraltheoretische Modelle   | Allgemeine Ethik Hauptphase GK   |
|---|--|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen   | Konkretisierung und <i>Hinweise</i>  |
| <p><b>Die Pflichtethik bei Immanuel Kant</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Begriffe ‚der gute Wille‘ und ‚Pflicht‘,</li> <li>• unterscheiden eine Handlung ‚aus Pflicht‘ von einer ‚pflichtgemäßen‘ Handlung,</li> <li>• erklären die Begriffe ‚Maxime‘, ‚hypothetischer Imperativ‘ und ‚kategorischer Imperativ‘,</li> <li>• erklären den Zusammenhang zwischen Autonomie der Vernunft und Kategorischem Imperativ,</li> <li>• erklären die Idee der Unantastbarkeit der Menschenwürde.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lesen geeigneter Textausschnitte aus der ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ von Kant</li> <li>– <i>Diskussion des Schiller-Zitats: „Gerne dien ich den Freunden, doch tu ich es leider mit Neigung, / Und so wurmt es mir oft, dass ich nicht tugendhaft bin.“ (,Xenien‘)</i></li> <li>– <i>Entwickeln von alltagsrelevanten Beispielen in Analogie zum Kantischen Beispiel vom „ehrlichen Kaufmann“ (z. B. Hilfsbereitschaft, Solidarität)</i></li> <li>– <i>Orientierung an Neigungen und an Folgen als Ausschlusskriterien für eine Handlung aus Pflicht</i></li> <li>– Lesen geeigneter Textausschnitte aus der ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ von Kant</li> <li>– <i>Anwenden des Kategorischen Imperativs zur Überprüfung der moralischen Qualität von ethisch relevanten Handlungen</i></li> <li>– <i>Abgrenzen des Kategorischen Imperativs von der Goldenen Regel</i></li> <li>– <i>Vergleich der Formen des hypothetischen Imperativs mit utilitaristisch begründeten Normen</i></li> <li>– <i>z. B. mithilfe des Zitates „Im Reiche der Zwecke hat alles entweder einen Preis, oder eine Würde. Was einen Preis hat, an dessen Stelle kann auch etwas anderes als Äquivalent gesetzt werden; was dagegen über allen Preis erhaben ist, mithin kein Äquivalent verstattet, das hat eine Würde.“ (Kant: ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘, Zweiter Abschnitt)</i></li> </ul> |
| <p><b>Die Diskursethik</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den praktischen Diskurs bei Habermas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– nämlich als „ein Verfahren [...] zur Prüfung der Gültigkeit vorgeschlagener und hypothetisch erwogener Normen“ (Habermas: ‚Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln‘)</li> </ul>   |

| Moraltheoretische Modelle  | Allgemeine Ethik Hauptphase GK   |
|--|--|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen  | Konkretisierung und <i>Hinweise</i>  |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nennen und begründen Bedingungen für eine ‚ideale Sprechsituation‘,</li> <br/> <li>• erklären das Prinzip des ‚zwanglosen Zwangs des besseren Argumentes‘,</li> <br/> <li>• vergleichen die Begründungsstrategien des Utilitarismus, der deontologischen Ethik Kants, der Diskursethik.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– nämlich Gleichberechtigung aller Teilnehmer, Wahrhaftigkeit der Äußerungen, strukturell gesicherte Zwanglosigkeit der Kommunikation (<i>Habermas: ‚Diskursethik‘, Einleitung</i>)</li> <br/> <li>– <i>Entwickeln von Bedingungen für einen Diskurs, der der Einigung auf moralische Normen dienen soll</i></li> <br/> <li>– nämlich im Hinblick auf ihren jeweiligen Versuch einer Letztbegründung</li> <br/> <li>– nämlich im Hinblick auf Werte und Prinzipien, die den drei Begründungsstrategien jeweils zugrunde liegen</li> </ul> |
| <p><b>Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die Problemstellung seiner Verantwortungsethik,</li> <br/> <li>• erklären wesentliche Aspekte seiner Verantwortungsethik.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– nämlich die moderne, technisch mögliche Gefahr der Vernichtung menschlichen Lebens auf der Erde</li> <br/> <li>– nämlich ‚Heuristik der Furcht‘, ‚Eigenrecht des Abhängigen‘</li> <br/> <li>– nämlich die Formulierung eines ‚neuen Imperativs‘ (<i>Hans Jonas: ‚Das Prinzip Verantwortung‘, V: Alte und neue Imperative</i>)</li> <br/> <li>– <i>Problematisieren der metaphysischen Begründung des neuen Imperativs</i></li> </ul>  |
| <p><b>Die Praxis der Moraltheorie</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären, welche Verantwortlichkeiten sich im Alltag aus den verschiedenen moraltheoretischen Modellen ableiten lassen,</li> <br/> <li>• diskutieren, inwiefern sich im Alltag Freiheit und Verantwortung in der Anwendung der moraltheoretischen Modelle verwirklichen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>s. Thema „Angewandte Ethik“</i></li> <br/> <li>– <i>Anwenden auf schülerrelevante Fallbeispiele, z. B. Umgang mit Minderheiten in der Lerngruppe</i></li> </ul>  |



**Vorschläge und Anregungen****Handeln**

- Einbringen von ethischen Problem- und Fragestellungen in Unterrichtsthemen anderer Schulfächer
- Einbringen moraltheoretischer Begründungsaspekte in Situationen schulischer Mitbestimmung

**Literatur**

- Bayertz, Kurt: Warum überhaupt moralisch sein? München: Beck, 2014.
- Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph Werner, Micha (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart: Metzler, 2011.
- Franzen, Henning: Ethisch urteilen. Braunschweig: Westermann, 2017.
- Höffe, Otfried (Hg.), Einführung in die utilitaristische Ethik, Tübingen und Basel: A. Francke (UTB), 2013.
- Horster, Detlef (Hg.): Texte zur Ethik. Stuttgart: Reclam, 2012.
- Schülerduden Philosophie, Berlin: Duden, 2015.

Die Forderung nach Gerechtigkeit ist im Zusammenleben der Menschen allgegenwärtig, ebenso wie das Beklagen ungerechter Zustände oder Behandlungen. Häufig wird dabei verkürzend auf den Gleichheitsgrundsatz zurückgegriffen, wohingegen andere Grundwerte wie Freiheit und Solidarität eher außer Acht gelassen werden. Die genaue Begriffsklärung ist für eine gerechtfertigte Beurteilung gesellschaftlicher Zustände und der sich daraus ergebenden Forderungen unabdingbar. Da Gerechtigkeit auch als zentrales Prinzip unserer staatlichen Ordnung gilt, muss sich diese selbst an diesem Maßstab messen lassen. Daraus kann sich das Recht auf – vielleicht sogar die Pflicht zu – Widerstand ergeben.

**Denkanstöße**

- Wie lassen sich Güter gerecht verteilen?
- Lassen sich Ungleichheiten rechtfertigen?
- Welche Ziele sollen durch Strafe verfolgt werden?

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage – berücksichtigen z. B. emotionale Grenzen (**Gerechtigkeit**),
- betrachten die Realität multiperspektivisch (individuell, sozial, gesellschaftlich, global, ideell) (**Gerechtigkeit**).
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Soziale Gerechtigkeit**),
- erschließen die (Denk-)Handlungen initiierenden Werte und Normen (**Soziale Gerechtigkeit**).

**Inhaltsbezogene Kompetenzen**

**Konkretisierung und Hinweise**

**Gerechtigkeit**

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden Legalität von Legitimität,

- beschreiben Gerechtigkeit als
  - Tugend,
  - ethisches Prinzip des Zusammenlebens,
  - Kriterium zur Beurteilung der Qualität von staatlicher Verfassung und Gesetz.

- Positives Recht vs. moralische Rechtfertigung
- Erörtern des Rechts auf Widerstand anhand von Fallbeispielen, z. B.
  - *Schießbefehl, Mauerschützenprozesse*
  - *Widerstand im Nationalsozialismus*
- zur Tugend: Aristoteles: ‚Nikomachische Ethik‘, Auszüge aus Buch V, *Veranschaulichung möglich durch Platons Gleichnis vom Seelenwagen*

| Gerechtigkeit  | Allgemeine Ethik Hauptphase GK  |
|--|---|
| Inhaltsbezogene Kompetenzen  | Konkretisierung und <i>Hinweise</i>   |
| <p><b>Soziale Gerechtigkeit:<br/>Verteilungsgerechtigkeit</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verteilungsgerechtigkeit, die sich auf Gegenstände, gesellschaftliche Positionen bezieht und</li> <li>○ ausgleichende Gerechtigkeit, die sich auf begangene Handlungen bezieht,</li> </ul> </li> <br/> <li>• erschließen und problematisieren mindestens drei Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit,</li> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <li>• identifizieren Anwendungsbereiche des Prinzips der Gerechtigkeit in einer staatlichen Gemeinschaft,</li> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <br/> <li>• nehmen kritisch zu der Frage Stellung, ob die in Deutschland zunehmenden sozialen Ungleichheiten ein Gerechtigkeitsproblem darstellen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gedankenexperiment „Ultimatum-Spiel“</li> <li>– Diskussion über ein „bedingungsloses Grundeinkommen“ oder über die Bezüge von Topmanagern</li> <li>– Prinzipien: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ jedem das Gleiche</li> <li>○ jedem nach seiner Leistung</li> <li>○ jedem nach seinen Bedürfnissen</li> <li>○ <i>jedem das, was ihm vertraglich zugesichert wurde</i></li> <li>○ <i>jedem die gleiche Chance</i></li> </ul> </li> <li>– Unterscheidung von materialen (Betrachtung des Ergebnisses) und prozeduralen Konzepten (Bewertung des Verfahrens), z. B.: <i>Jede Schülerin/jeder Schüler hat ein Recht, am Austausch teilzunehmen, da es aber nur eine beschränkte Anzahl von Plätzen gibt, werden diese unter allen Interessierten verlost.</i></li> <li>– z. B.: <i>Gleichheit vor dem Gesetz (Gleichheitsgebot, Willkürverbot etc.); Verteilung sozialer Positionen (z. B. Qualifikation, aber auch Quotierung: Frauenquote) und wirtschaftlicher Güter (Tarifverträge); Verhinderung von Verelendung (z. B. Mindestlohn, Sozialleistungen)</i></li> <li>– <i>mögliche Diskussionsgrundlagen: Graphiken zur Vermögensverteilung, zu Gehältern von Männern und Frauen in gleicher Position oder zum Anteil von Studierenden, die nicht aus Akademikerfamilien stammen</i></li> </ul> |

| <b>Gerechtigkeit</b>   |  | <b>Allgemeine Ethik Hauptphase GK</b>   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Inhaltsbezogene Kompetenzen</b>   |  | <b>Konkretisierung und Hinweise</b>   |  |
| <p><b>Umgang mit geschehenem Unrecht – Ausgleichende Gerechtigkeit</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die relative und die absolute Straftheorie im Hinblick auf die Forderung einer ausgleichenden Gerechtigkeit.</li> </ul>   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sammeln von bekannten Formen von Strafe und Schließen auf deren Zwecke</li> <li>– Diskussion über die Anwendbarkeit des Täter-Opfer-Ausgleichs</li> </ul>                        |  |
| <p><b>Gerechtigkeit global?</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• überprüfen den Anspruch der Universalisierbarkeit innerstaatlicher Gerechtigkeit im Hinblick auf globale Gerechtigkeit.</li> </ul>  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Menschenrechte – universale Rechte für alle?</li> <li>– Kontrastierung von Begründungsstrategien des Menschenrechtskonzepts und einer Position des Kulturrelativismus</li> </ul> |  |
| <b>Vorschläge und Anregungen</b>   |  |   |  |
| <p><b>Handeln</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ausstellung zum Tag der Menschenrechte; Einbeziehen von <i>Amnesty International</i> oder <i>Human Rights Watch</i></li> <li>– Besuch eines Gerichtsverfahrens</li> </ul>   |  |   |  |
| <p><b>Literatur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Höffe, Otfried: Lexikon der Ethik. München: Beck, 2002.</li> <li>– Höffe, Otfried: Gerechtigkeit. München: Beck, 2010.</li> <li>– Holzleithner, Elisabeth: Gerechtigkeit. Wien: Facultas (UTB), 2009.</li> <li>– Kesselring, Thomas: Universale Menschenrechte – Begründungsstrategien. Referat vom 27.8.1999. (<a href="http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/universalitaet/philosophisches/kesselring-universale-menschenrechte">http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/universalitaet/philosophisches/kesselring-universale-menschenrechte</a>)</li> </ul> |  |   |  |

Die Lektüre von Ganzschriften steht im Zusammenhang mit den übergreifenden Erziehungszielen und zu vermittelnden Kompetenzen, wie sie im Lehrplan für das Fach Allgemeine Ethik aufgeführt sind. Die Schriften lassen sich dabei den im Lehrplan vorgesehenen Themen zuordnen.

Die Beschäftigung mit einer Ganzschrift soll den Schülerinnen und Schülern einen Zugang und Einblick verschaffen in die je nach Art der Schrift mehr oder weniger systematische und in sich geschlossene Entwicklung von Standpunkten und Begründungszusammenhängen eines Autors zu Themen der praktischen Philosophie.

Es ist je nach Umfang und Schwierigkeitsgrad der Schrift nicht notwendig und es kann auch vor dem Hintergrund des im Lehrplan vorgesehen Zeitrahmens von 15 Stunden nicht immer erwartet werden, die Schrift ganz zu erarbeiten. Die geforderten Kompetenzerwartungen können auch erreicht werden, wenn die Ganzschrift in Auszügen gelesen wird.

Kompetenzerwartungen, inhaltsbezogene Kompetenzen sowie Konkretisierungen und Hinweise zu der Ganzschrift werden durch Rundschreiben bekannt gegeben.

Neben den Kompetenzen, die sich spezifisch auf die jeweilige Ganzschrift beziehen, sollen am Text gerade die Kompetenzen eingeübt werden, die im Umgang mit Texten eine wichtige Rolle spielen und für Prüfungsaufgaben relevant sind.

### **Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- erschließen implizite Prämissen von Aussagen,
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang,
- stellen den Argumentationsgang eines Textes mithilfe von Sprechakten dar,
- nehmen begründet Stellung zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang,
- stellen die Struktur von Sachverhalten/Gedanken und ihre Zusammenhänge selbstständig in einem Schaubild dar,
- definieren Begriffe,
- prüfen die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten.

Kompetenzerwartungen, inhaltsbezogene Kompetenzen sowie Konkretisierungen und Hinweise zu einem Bereich der Angewandten Ethik werden durch Rundschreiben bekannt gegeben.

Neben den Kompetenzen, die sich spezifisch auf das jeweilige Thema beziehen, sollen hier gerade die Kompetenzen eingeübt werden, die die Anwendung von zuvor erlernten Theorien und Urteilsbegründungen sowie die Diskursfähigkeit fokussieren.

### **Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt,
- wägen verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung (z. B. durch Werte, Prinzipien, ethische Theorien) im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander ab,
- berücksichtigen in ihren ethischen Urteilen Ergebnisse von Einzelwissenschaften,
- fördern den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess,
- verändern gegebenenfalls die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog im Sinne eines anzustrebenden Konsenses,
- metakommunizieren,
- diskutieren ergebnis- und ambiguitätsoffen.

# Anhang

- Erprobungsphase -

2019

## Operatoren im Fach Allgemeine Ethik

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

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



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

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

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

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