



Lehrplan

Allgemeine Ethik

Gymnasiale Oberstufe

Leistungskurs

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.

Kompetenzmodell

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.

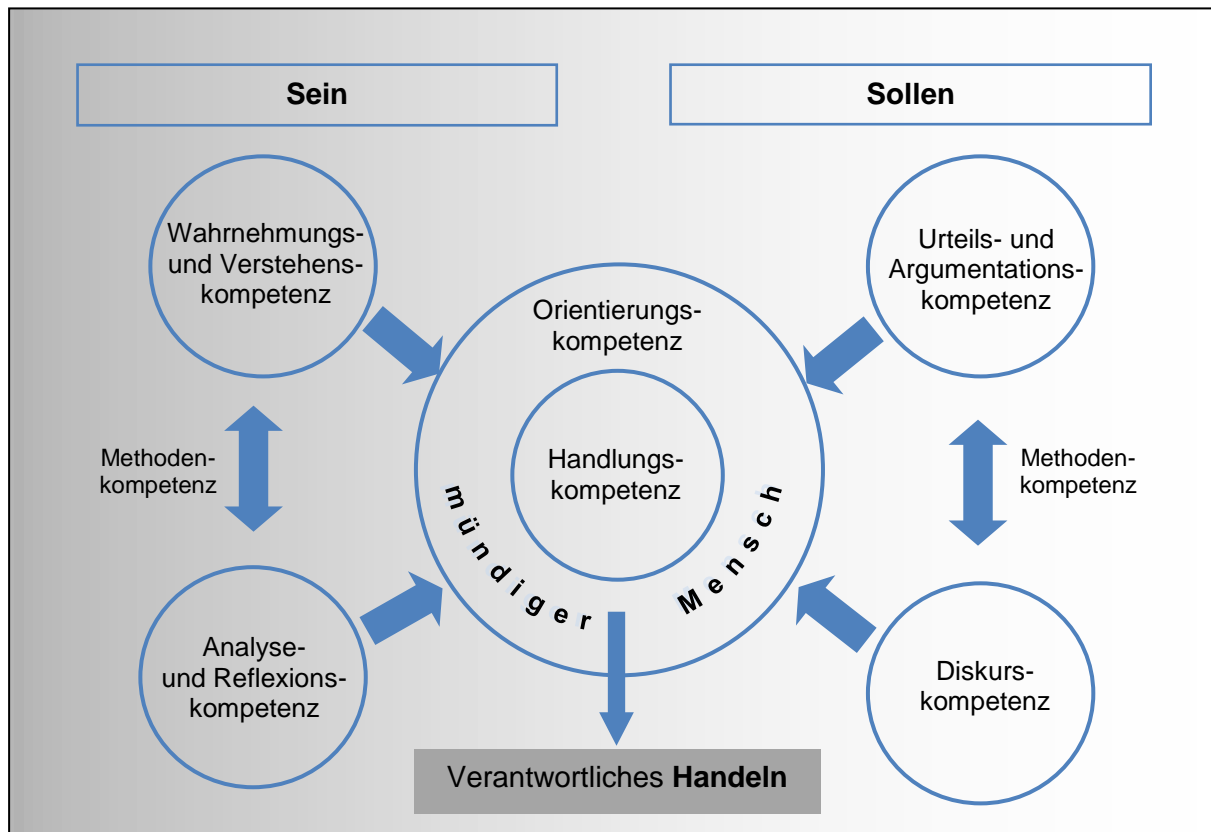
Die Methodenkompetenzen sind nicht fachspezifisch, jedoch in ihrer Schwerpunktsetzung an den besonderen Erfordernissen des Ethikunterrichtes ausgerichtet.

Aus dem sinnvollen Zusammenspiel der fachspezifischen Kompetenzen und der Methodenkompetenzen ergeben sich die **Orientierungs-** und die **Handlungskompetenz** als zent-

rale 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.
- setzen ethische Sachverhalte/Probleme in Zusammenhang mit anderen philosophischen Disziplinen.

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 initiiierenden Werte und Normen.
- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt.
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang.
- analysieren die historische Bedingtheit ethischen Denkens,
- erschließen die in Aussagen, Handlungen und Theorien implizierten Menschenbilder.

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.
- moderieren Diskurse.

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 der Lehrkraft, 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 solchen, die tagesaktuelle Anlässe aufgreifen.

Die Abfolge der Themen im ersten Halbjahr der Hauptphase ist als Vorschlag zu verstehen, sie können auch in einer anderen Reihenfolge oder integrativ unterrichtet werden.

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 II ein verbindliches variables Modul. Außerdem enthält der Lehrplan einen variablen Pflichtbereich, der auf die Erarbeitung von ein bis zwei Ganzschriften zu Themen der Hauptphase abzielt.

Welches Thema im variablen Modul Angewandte Ethik II und welche Ganzschrift bzw.

Ganzschriften zu behandeln sind, wird den Schulen von der Schulaufsichtsbehörde für jeden Abiturjahrgang rechtzeitig mitgeteilt.

Themenfelder Hauptphase der gymnasialen Oberstufe

Themenfelder 1. Halbjahr der Hauptphase	Allgemeine Ethik LK
Anthropologie – Freiheit und Verantwortung (grundlegende Aspekte)	10 Stunden
Glück und das gute Leben	25 Stunden
Grundbegriffe der Ethik und der Moral	10 Stunden
Argumentieren	ca. 10 Stunden im 1. Jahr

Themenfelder 2. Halbjahr der Hauptphase	Allgemeine Ethik LK
Moraltheoretische Modelle	30 Stunden
Angewandte Ethik I – Naturethik	15 Stunden
Argumentieren	s.o.

Themenfelder 3. Halbjahr der Hauptphase	Allgemeine Ethik LK
Gerechtigkeit	25 Stunden
Sinn und Transzendenz	25 Stunden

Themenfelder 4. Halbjahr der Hauptphase	Allgemeine Ethik LK
Ethik und Psychologie	15 Stunden
Variabler Pflichtbereich: Angewandte Ethik II	15 Stunden

Variabler Pflichtbereich	
ein bis zwei Ganzschriften zu den Themenbereichen der Hauptphase	30 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 LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>	
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden in der Beurteilung eines Arguments die Wahrheit der Prämissen und der Konklusion von der Gültigkeit des Schlusses, • erklären den Syllogismus als eine besondere Form des Schließens, • wenden in der Beurteilung der Gültigkeit von Schlüssen exemplarisch Argumentationsmuster an. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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.) – nämlich als die Ableitung einer Konklusion aus zwei Prämissen – exemplarisch Modus ponens, Modus tollens 	
<p>Ethisches Argumentieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären den naturalistischen Fehlschluss, • erklären den Aufbau eines praktischen Syllogismus. 	<ul style="list-style-type: none"> – Diskussion von beispielhaften Fehlschlüssen: <i>Es ist eine Tradition, Fleisch zu essen, <u>also</u> soll man Fleisch essen.</i> – Ergänzen von (fehlenden) normativen Prämissen (<i>Traditionen soll man einhalten.</i>) – Voraussetzung einer normativen Prämisse bei einer normativen Konklusion 	
Vorschläge und Anregungen		
Hinweis		
<ul style="list-style-type: none"> – in Teilen (Ethisches Argumentieren) eher nach dem Thema „Moral“ zu behandeln (wegen der dort deutlich gemachten Trennung zwischen Deskriptivität und Normativität) 		
Handeln		
<ul style="list-style-type: none"> – „Schluss-Tag“ an der Schule: Prüfen von Dokumenten der Schule auf Wahrheit und Gültigkeit 		
Literatur		
<ul style="list-style-type: none"> – Franzen, Henning: Ethisch urteilen. Paderborn: Schöningh, 2009. – Tetens, Holm: Philosophisches Argumentieren. München: Beck, 32010. – Pfeifer, Volker: Ethisch argumentieren. Paderborn: Schöningh, 2009. – Pfister, Jonas: Werkzeuge des Philosophierens. Stuttgart: Reclam, 2013. – Rosenberg, Jay F.: Philosophieren. Frankfurt am Main: Klostermann, 62009. 		

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

- erkennen Verantwortungsrelationen in ethisch relevanten Situationen (**Verantwortung**),
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**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,
- unterscheiden zwischen prospektiver und retrospektiver Verantwortung,
- stellen Bedingungen einer Verantwortungsübernahme 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 Instanz aufgrund einer Wertebasis („Ich übernehme (mit einem Handeln) Verantwortung für etwas vor jemandem/etwas aufgrund des Wertes X.“)
- mithilfe der Begriffe ‚Pflicht‘ und ‚Rechen-schaft‘
- nämlich Freiheit, kulturelles Wissen auch im Sinne eines Wertebewusstseins, Möglichkeit der Folgenabschätzung

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Freiheit</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Willens- und Handlungsfreiheit, • diskutieren die Reichweite möglicher Determinierungen des Willens, • diskutieren mögliche Einschränkungen auf der Ebene der Handlungsfreiheit, • erklären ein Orientierungsbedürfnis als Konsequenz der Freiheiten des Menschen, • beschreiben typisch ethische Orientierungsbereiche, • erklären die Bedeutung der Freiheit für ein moralisches und glückliches Leben. 	<ul style="list-style-type: none"> – Willensfreiheit: Freiheit, bewusst einen eigenen Willen bilden zu können – <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> – Handlungsfreiheit: Freiheit, einen Willen auch um- bzw. durchsetzen zu können – <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> – Abgrenzung von Beeinflussung und Determination – <i>z. B. individuelle: Gewohnheiten; soziale: Rollenerwartungen; gesellschaftliche: Ideologien, (neuro-)biologische: Vorherbestimmung durch Gehirntätigkeiten</i> – innere und äußere Zwänge – <i>Vergleich mit der Instinktsteuerung bei Tieren</i> – nämlich Orientierung für ein gutes Leben (eher individuelle Perspektive) und ein gutes Zusammenleben (soziale Perspektive) – <i>Provokation: Je mehr Dinge ich kaufe/habe, desto unfreier bin ich. Oder: Nur unbedingt frei bin ich glücklich.</i> – <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>

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

- 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**),
- analysieren und beurteilen die historische Bedingtheit ethischen Denkens (**Das gute Leben in der Antike**),
- entwickeln eigene Gedankengänge in Form eines Essays (**Glück**),
- definieren Begriffe (**Glück**).

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierungen und Hinweise

Glück

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären Glück als eine Leitidee im Leben,
- arbeiten gesellschaftlich dominierende Glücksgüter heraus und kritisieren diese.

- 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)*
- *Placemat*

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierungen und Hinweise

Die Schülerinnen und Schüler

- differenzieren den Glücksbegriff,

- diskutieren, welche Haltungen zum ‚Glück‘ zu einem glücklichen Leben führen können,

- lesen und diskutieren einen Textauschnitt mit einem modernen Glücksmodell,

- prüfen das Glückspotenzial von Lebensentwürfen,

- prüfen Glücksangebote der Gesellschaft,

- prüfen die Rolle der Freiheit für ein glückliches Leben,

- diskutieren, ob der Anspruch auf Glück wichtiger sein darf als moralische Ansprüche.

- nämlich
 - Glück als Ziel
 - Glück als positive Empfindung (Spannbreite: Lust (pleasure, eher kurzzeitig, rauschhaft), Freude, Zufriedenheit (happiness, eher gleichförmig, überdauernd)
 - Glück als positiver Zufall (luck)
Glück als Selbstwirksamkeit (success)

- Anwendung der Zeitebene auf die Begriffe: Glück als jeweils periodisches oder dauerhaftes

- *Thematisieren ihrer Überschneidungen*

- *Identifizieren der Begriffe in Sprichwörtern zum Thema Glück*

- *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)*

- *z. B. Offenheit bzgl. des Zufallsglücks; ausgewogener Lusthaushalt bzgl. des Empfindungsglücks*

- *zumindest aus einem Text der folgenden Autoren: Freud (‚Das Unbehagen in der Kultur‘, Kapitel II: Glück als Lust), Csíkszentmihályi (‚Flow‘: Flow-Theorie), Schmid (‚Glück‘: Verbindung von Glück und Sinn)*

- *Orientierung an Lifestyles*

- *Erstellen eines Lebensentwurfs durch Interviews mit Leitfragen (zu Familie, Freizeit, Idealen etc.)*

- *z. B. in Werbungen, bei Partnervermittlungen, bei Sektenangeboten*

- *Provokation mithilfe Freuds: Kultur führt mit ihren Einschränkungen zu „Unbehagen“!*

- *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*

Glück und das gute Leben	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Das gute Leben in der Antike</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Grundzüge der Theorie des Aristoteles zum guten Leben dar, • kritisieren den Ansatz des Aristoteles hinsichtlich seines Beitrags zu einem guten Leben, • stellen die Grundzüge der Theorie des Epikur zum guten Leben dar, • erklären den Ansatz Epikurs als negativen Hedonismus, • beurteilen den Ansatz des Epikur hinsichtlich seines Beitrags zu einem guten Leben. 	<ul style="list-style-type: none"> – anhand der ‚Nikomachischen Ethik‘ <ul style="list-style-type: none"> ○ Glück/gutes Leben (eudamonia) als letztes Ziel (Buch I) ○ drei (<i>bzw. vier</i>) Lebensformen und gutes Leben (Buch I, 3, 6, X, 6-9): ○ Rolle der Tugenden (Buch II) für die Lebensform: Unterscheidung zwischen dianoetischen und ethischen Tugenden, Mesotes-Lehre – <i>Gedankenexperiment: Welche Tugenden würde ich meinem Kind anerziehen, damit es glücklich wird?</i> – <i>positiv, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Tugenden versprechen als Charaktereigenschaften dauerhaftes Glück</i> ○ <i>Verbindung von Glück und Moral im Begriff der Tugend</i> – <i>negativ, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Problem der Lebbarkeit der Lebensformen</i> ○ <i>Art naturalistischer Fehlschluss bei der Ableitung und Wertung der Lebensformen aus den Seelenanteilen</i> – anhand des ‚Briefs an Menoikeus‘ <ul style="list-style-type: none"> ○ Mehrdeutigkeit des Lustbegriffs: Lust als Ataraxie (Erregungsfreiheit) und als Lust auf dem Weg zum Erreichen dieses Ziels (Erregung) ○ Rolle der Tugend der Einsicht bzw. der Vernunft ○ Widerlegung ‚leerer Meinungen‘ (Tipps zur Furchtvermeidung) – <i>positiv, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Bereitstellen eines Maßstabes zur Auswahl von Lust spendenden Gütern</i> – <i>negativ, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Problem der Realisierbarkeit der „Ataraxie“ in einer beschleunigten Gesellschaft</i>

Glück und das gute Leben		Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und Hinweise	
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten historische Bedingtheiten des Ansatzes heraus und diskutieren deren Einfluss auf die Gültigkeit von dessen Aussagen. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich Atomismus als Grundlage für das Menschenbild (materialistisch) und Zustand der Polis als Grundlage für das Einrichten seiner Schule (Kepos) – <i>Unterscheidung zwischen Genese und Geltung</i> 	
<p>Glück und Moral</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutieren, ob ein gutes Leben ohne Moralität möglich ist, • diskutieren, ob ich auch für das gute Leben anderer verantwortlich bin. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Provokation: Wer Geld hat, darf alles.</i> – <i>z. B. als Mitschüler bzw. -schülerin, als Eltern, als Erzieher</i> 	
Vorschläge und Anregungen		
Hinweis		
<ul style="list-style-type: none"> – s. Thema „Sinn und Transzendenz“ (drittes Halbjahr der Hauptphase) 		
Handeln		
<ul style="list-style-type: none"> – Glückswochen an der Schule: jeden Tag Vorstellen eines anderen Glücks – Erstellen eines „guten“ Glücksratgebers – Durchführen einer Umfrage zum Thema „Glück“ 		
Literatur		
<ul style="list-style-type: none"> – 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 philosophische Disziplin und als Unterrichtsfach?
- Inwiefern bedingen sich ethische Perspektiven und die Perspektiven anderer philosophischer Disziplinen?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen ethisch relevante Fragen und Problembereiche (**Ethik, Ethik und Moral**),
- setzen ethische Sachverhalte/Probleme in Zusammenhang mit anderen philosophischen Disziplinen (**Ethik, Philosophie, Wissenschaft und Politik**),
- 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*

Grundbegriffe der Ethik und der Moral	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Ethik und Moral</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden deskriptive und normative Aussagen, • unterscheiden moralische Normen von anderen Normen, • unterscheiden moralische und ethische Aussagen, • identifizieren grundlegende Prinzipien und Werte des ethischen Argumentierens und Reflektierens, • unterscheiden in der Analyse moralisch relevanter Handlungen und Haltungen die deskriptive, die normative und die metaethische Perspektive. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Analysieren von naturalistischen Fehlschlüssen</i> – <i>Unterscheiden der Bedeutung von ‚sollen‘ und ‚sein‘ mit Hilfe von Beispielsätzen</i> – <i>Sammeln und Vergleichen von Sätzen, in welchen das Wort ‚gut‘ verwendet wird</i> – <i>nämlich solche wie: Benimmregeln, Spielregeln, DIN, Gesetze, ästhetische Normen, Klugheitsregeln</i> – <i>Diskutieren von Überschneidungen verschiedener Normen, z. B. in der Forderung: „Du sollst bei Rot halten!“</i> – <i>anhand von Beispielsätzen wie: „Lügen ist schlecht.“ und „Wie lässt sich das Urteil „Lügen ist schlecht.“ argumentativ begründen?“</i> – <i>Unterscheiden zwischen der Verwendung bestehender Normen und ihrer systematischen und argumentativen Begründung anhand von Beispielen</i> – <i>nämlich Begründbarkeit, Universalisierbarkeit, Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung, Vernunft, Würde</i> – <i>Problematisieren dieser Prinzipien und Werte im Hinblick auf ihre Begründbarkeit/Herleitbarkeit</i> – <i>Klären des Bedingungsverhältnisses zwischen diesen Prinzipien und Werten</i> – <i>Problematisieren des Amoralismus</i> – <i>Problematisieren des ethischen Relativismus</i> – <i>Bestimmen der Begriffe ‚deskriptive Ethik‘, ‚normative Ethik‘ und ‚Metaethik‘</i> – <i>Analyse einer moralisch relevanten Handlung nach dem Dreischritt: Welche moralische Norm könnte der Handlung zugeordnet werden? Wie lässt sich die diese Norm begründen? Welche Besonderheit bzw. Qualität, Stärken/Schwächen hat die Art der ethischen Bewertung/Begründung im Vergleich zu anderen?</i>

Grundbegriffe der Ethik und der Moral	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Ethik, Philosophie, Wissenschaft und Politik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Bedingungsverhältnis zwischen der ethischen Perspektive und den Perspektiven anderer philosophischer und wissenschaftlicher Disziplinen, • erklären das Bedingungsverhältnis zwischen ethisch-moralischen und gesellschaftlich-gesetzlichen Normen, • unterscheiden zwischen Legalität und Legitimität. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifizieren der Ethik als philosophische Disziplin und damit der Philosophie als Grundlagenwissenschaft für den Ethikunterricht – insbesondere zur Perspektive der Anthropologie – Diskutieren des Zusammenhangs der vier Kantischen Fragen (Kant, Logik, III, A 25/26) – <i>Bedenken und Problematisieren des Zusammenhangs z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>zwischen Wahrheit und Erkenntnis-/Wissenschaftstheorie,</i> ○ <i>zwischen Freiheitspostulat/Verantwortung und physikalischem Weltbild/mechanistischem Menschenbild/Befunden aus der Psychologie/Neurobiologie</i> ○ <i>zwischen Begründbarkeit ethisch relevanten Handelns und der Objektivität der empirischen Wissenschaften, z. B.: der empirische Nachweis des Schmerzempfindens bei Tieren als Grundlage für das ethische Argument des Speziesismus</i> – <i>Unterscheiden von Menschen- und Bürgerrechten</i> – <i>Analysieren von Beispielen des Konflikts zwischen Legalität und Legitimität (z. B. Schießbefehl), zwischen ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Mehrheitsmeinung‘ (z. B. Mobbing) (siehe auch Thema „Gerechtigkeit“)</i>
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Einbringen von ethischen Problem- und Fragestellungen in Unterrichtsthemen anderer Schulfächer 	

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.
- Schülerduden Philosophie, Berlin: Duden, 2015.

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

- 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, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**),
- setzen ethische Sachverhalte/Probleme in Zusammenhang mit anderen philosophischen Disziplinen (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**),
- 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, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**),
- 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 Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer, 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, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**).

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant**),
- erschließen die in Aussagen, Handlungen und Theorien implizierten Menschenbilder (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**),
- 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, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**),
- definieren Begriffe (**Der Utilitarismus, Die Pflichtethik bei Immanuel Kant, Die Diskursethik, Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas, Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer**).

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Konkretisierung und *Hinweise***Der Utilitarismus**

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären wesentliche Prinzipien des Utilitarismus,
 - 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)*
- erklären und problematisieren das Kriterium der Qualität von Freuden,
 - Lesen eines geeigneten Textausschnittes aus J. S. Mill: ‚Der Utilitarismus‘
- unterscheiden Handlungs- und Regelutilitarismus,
 - *Anwenden des Regelutilitarismus auf Fallbeispiele (z. B. Einhalten von Verkehrsregeln)*
- erklären das Kriterium der Präferenz im Präferenzutilitarismus.
 - Lesen eines beispielhaften Textausschnittes zum Präferenzutilitarismus (Peter Singer: ‚Praktische Ethik‘, 1. Über Ethik)
 - Unterscheiden von ‚Lust‘ und ‚Präferenz‘
 - *Diskussion von Fallbeispielen zur Anwendung des Präferenzutilitarismus, auch über die anthropozentrische Perspektive hinaus (Töten von Tieren).*

Moraltheoretische Modelle	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die verschiedenen Formen des Utilitarismus im Hinblick auf ihre Funktionalität in der Entscheidungssituation, • vergleichen die verschiedenen Formen des Utilitarismus im Hinblick auf ihre argumentative Überzeugungskraft. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich Abwägungsaufwand, Objektivierbarkeit, Verallgemeinerungsfähigkeit, Funktionalität im Alltag für den Einzelnen, für das Zusammenleben in der Gesellschaft – nämlich unhinterfragte Implikationen (Darf man aus Fakten (Freude und Leid) ein Sollen ableiten?), Innovationskraft gegenüber durch Tradition gesetzten Wertvorstellungen (Nutzung von empirisch Belegbarem)
<p>Die Pflichtethik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden den teleologischen und den deontologischen Begründungsansatz. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Provokation: Folter kann moralisch geboten sein.</i> – Unterscheidung der Begründungsperspektiven der Folgenorientierung und der Prinzipienorientierung – <i>Problematisieren der Begründungsansätze am Beispiel der Notlüge</i>
<p>Die Pflichtethik bei Immanuel Kant</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen das Bild des Menschen als ‚Bürger zweier Welten‘ dar. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lesen entsprechender Textausschnitte aus Kants ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ – Lesen des Kapitels 34 (Beschluss) in Kants ‚Kritik der praktischen Vernunft‘ („Der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.“) – <i>Vergleichen dieses Menschenbildes mit dem des Utilitarismus</i> – <i>Gegenüberstellen der Prinzipien ‚Heteronomie‘ und ‚Autonomie‘ sowie ‚Glückseligkeit‘ und ‚Sittlichkeit/Moralität‘</i> – <i>„Er nennt’s Vernunft und braucht’s allein / Nur tierischer als jedes Tier zu sein.“ (Goethe: ‚Faust‘, ‚Prolog im Himmel‘)</i>

Moraltheoretische Modelle	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Begriffe ‚der gute Wille‘ und ‚Pflicht‘, unterscheiden eine Handlung ‚aus Pflicht‘ von einer ‚pflichtgemäßen‘ Handlung, • erklären die Begriffe ‚Maxime‘, ‚hypothetischer Imperativ‘ und ‚kategorischer Imperativ‘, • erklären den Zusammenhang zwischen Autonomie der Vernunft und Kategorischem Imperativ, • erklären die Idee der Unantastbarkeit der Menschenwürde. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lesen geeigneter Textausschnitte aus der ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ von Kant – <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.“</i> („Xenien“) – <i>Entwickeln von alltagsrelevanten Beispielen in Analogie zum Kantischen Beispiel vom „ehrlichen Kaufmann“ (z. B. Hilfsbereitschaft, Solidarität)</i> – <i>Orientierung an Neigungen und an Folgen als Ausschlusskriterien für eine Handlung aus Pflicht</i> – Lesen geeigneter Textausschnitte aus der ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ von Kant – <i>Anwenden des Kategorischen Imperativs zur Überprüfung der moralischen Qualität von ethisch relevanten Handlungen</i> – <i>Abgrenzen des Kategorischen Imperativs von der Goldenen Regel</i> – <i>Vergleich der Formen des hypothetischen Imperativs mit utilitaristisch begründeten Normen</i> – <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.“</i> (Kant: ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘, Zweiter Abschnitt)

Moraltheoretische Modelle	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Die Diskursethik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären den transzendentalpragmatischen Begründungsansatz bei Apel, • erklären den praktischen Diskurs bei Habermas, • nennen und begründen Bedingungen für eine ‚ideale Sprechsituation‘, • erklären das Prinzip des ‚zwanglosen Zwangs des besseren Argumentes‘, • vergleichen die Begründungsstrategien des Utilitarismus, der deontologischen Ethik Kants, der Diskursethik. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich die transzendente Unhintergebarkeit des diskursiven Handelns im Kontext menschlichen Zusammenlebens – <i>Problematisieren des ‚Münchhausen-Trilemmas‘</i> – <i>Provokation: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick)</i> – <i>Bedenken performativer Widersprüche: z. B. „Heute sage ich kein Wort.“ und „Es gibt keine Wahrheit.“</i> – nämlich als „ein Verfahren [...] zur Prüfung der Gültigkeit vorgeschlagener und hypothetisch erwogener Normen“ (Habermas: ‚Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln‘) – nämlich Gleichberechtigung aller Teilnehmer, Wahrhaftigkeit der Äußerungen, strukturell gesicherte Zwanglosigkeit der Kommunikation (Habermas: <i>Diskursethik, Einleitung</i>) – <i>Entwickeln von Bedingungen für einen Diskurs, der der Einigung auf moralische Normen dienen soll</i> – nämlich im Hinblick auf ihren jeweiligen Versuch einer Letztbegründung – nämlich im Hinblick auf Werte und Prinzipien, die den drei Begründungsstrategien jeweils zugrunde liegen
<p>Die Verantwortungsethik bei Hans Jonas</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Problemstellung seiner Verantwortungsethik. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich die moderne, technisch mögliche Gefahr der Vernichtung menschlichen Lebens auf der Erde

Moraltheoretische Modelle	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären wesentliche Aspekte seiner Verantwortungsethik. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich ‚Heuristik der Furcht‘, ‚Eigenrecht des Abhängigen‘ – nämlich die Formulierung eines ‚neuen Imperativs‘ (Hans Jonas: ‚Das Prinzip Verantwortung‘, V: Alte und neue Imperative) – <i>Problematisieren der metaphysischen Begründung des neuen Imperativs</i>
<p>Die Verantwortungsethik bei Albert Schweitzer</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das ethische Prinzip der ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘, • stellen die moraltheoretischen Modelle miteinander in Zusammenhang. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich „Ethik ist ins Grenzenlose erweiterte Verantwortung gegen alles, was lebt.“ (Schweitzer: ‚Kultur und Ethik‘) – <i>kritisches Stellungnehmen zum Umgang mit Lebendigem im Alltag</i> – <i>Überprüfen der Anwendbarkeit des Prinzips im Alltag</i> – <i>Vergleichen mit der Verantwortungsethik von Hans Jonas (im Hinblick auf den Verantwortungsbereich)</i> – <i>Entwerfen einer Strukturskizze mit den Begriffen ‚Bedürfnisse‘, ‚Präferenzen‘, ‚moralische Prinzipien/Pflichten‘, ‚idealer Diskurs‘, ‚Handlungsziele/-folgen‘ und ‚Verantwortung‘</i>
<p>Die Praxis der Moraltheorie</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären, welche Verantwortlichkeiten sich im Alltag aus den verschiedenen moraltheoretischen Modellen ableiten lassen, • diskutieren, inwiefern sich im Alltag Freiheit und Verantwortung in der Anwendung der moraltheoretischen Modelle verwirklichen. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>s. Themen „Angewandte Ethik I und II“</i> – <i>Anwenden auf schülerrelevante Fallbeispiele, z. B. Umgang mit Minderheiten in der Lerngruppe</i>

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.
- Otfried Höffe (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.

„Naturethik“ versteht sich an dieser Stelle als Oberbegriff für zwei Disziplinen: die Tierethik, die die Frage nach dem moralischen Status empfindsamer Wesen stellt und die Umweltethik oder ökologische Ethik, die die Frage nach dem moralischen Status der übrigen Natur stellt. Drängende Probleme unserer Zeit, wie der Klimawandel, die Ernährungssicherheit oder die Energieversorgung, rücken die Naturethik in den Fokus. Die Positionierung in diesem Bereich angewandter Ethik ist grundlegend für die in zahlreichen anderen Bereichen, wie der Technik-, Wirtschafts- oder Medizinethik.

Denkanstöße

- Was ist „Natur“?
- Welches Verhältnis hat der Mensch zur Natur?
- Warum sollen wir die Natur schützen?
- Wie weit soll/kann Naturschutz gehen?
- Dürfen wir Tiere essen?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren den eigenen Wahrnehmungsprozess kontextbezogen (**Naturverständnis**),
- erkennen Verantwortungsrelationen in ethisch relevanten Relationen (**Tierethik**),
- analysieren Handlungen hinsichtlich ihrer Einflussfaktoren auf mehreren Ebenen (Motive, Folgen, Situationen, Gesellschaft, Ideen) (**Naturverständnis, Naturethische Positionen**),
- analysieren und reflektieren die ethische Relevanz von Handlungen und Situationen im Spannungsfeld von Faktizität und Normativität (**Naturethische Positionen**),
- analysieren und beurteilen ethisch relevante Situationen theoriegestützt (**Tierethik**).
- formen Argumente und Gegenargumente selbst zu einem sinnvollen Argumentationsgang (**Tierethik**),
- wägen verschiedene Möglichkeiten der Urteilsbegründung (z. B. durch Werte, Prinzipien, ethische Theorien) im Hinblick auf einen anzustrebenden Konsens gegeneinander ab (**Tierethik**),
- berücksichtigen in ihren ethischen Urteilen Ergebnisse von Einzelwissenschaften (**Tierethik**),
- fördern den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess (**Tierethik**),
- verändern gegebenenfalls die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog im Sinne eines anzustrebenden Konsenses (**Tierethik**),
- metakommunizieren (**Tierethik**),
- diskutieren ergebnis- und ambiguitätsoffen (**Tierethik**),
- definieren Begriffe (**Naturethische Positionen**).

Angewandte Ethik I – Naturethik	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Naturverständnis</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben mögliche Bedeutungen der Natur für den Menschen, • leiten aus den Perspektiven, die sich aus den Bedeutungen ergeben, Zielsetzungen ab, • erarbeiten sowohl positive als auch negative Folgen dieser Zielsetzungen. 	<ul style="list-style-type: none"> – im Spannungsverhältnis von Bedrohung und Lebensgrundlage – <i>Provokation: „Zurück zur Natur!“</i> – <i>Begriffsassoziationen: Naturgesetz, -wissenschaft, -schutz</i> – Prognostizierbarkeit und Kontrolle von Naturereignissen vs. Schutz, Regenerierung und Erhaltung der Natur – <i>Reflektieren über die Zielsetzung der oben assoziierten Begriffe</i> – <i>Sammeln und Kategorisieren möglicher Folgen</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>der Naturbeherrschung: Sicherheit, Komfort, Fortschritt vs. Verschmutzung, Ausbeutung, Zerstörung</i> ○ <i>des Naturschutzes: Erhalt der Natur, Ausgleich der negativen Folgen der Naturbeherrschung vs. Einschränkung des Fortschritts, des menschlichen Handlungsrahmens</i>
<p>Wie weit soll Naturschutz gehen? Naturethische Positionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler • unterscheiden Anthropozentrismus, Pathozentrismus, Biozentrismus und Holismus, • beurteilen die Praktikabilität der einzelnen Modelle. 	<ul style="list-style-type: none"> – Möglichkeit zum Reaktivieren von Kenntnissen aus SEK I – in etwa: je strenger die Ethik, desto größer die Möglichkeiten zum Schutz der Natur, aber umso größer auch die Einschränkungen des Menschen im Hinblick auf die Nutzung von Natur – <i>zunächst Formulierung der notwendigen Verhaltensänderungen (der Pathozentrismus fordert eine Änderung im Umgang mit Tieren, der Biozentrismus darüberhinausgehend auch mit Pflanzen, der Holismus mit allem Natürlichen), anschließend Problematisierung, falls notwendig durch Überspitzung („Dürfen Menschen Weizen ernten?“)</i>

Angewandte Ethik I – Naturethik	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Tierethik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erarbeiten eine eigene Argumentation zur Frage, ob der Mensch Tiere nutzen darf, vor dem Hintergrund <ul style="list-style-type: none"> ○ der naturethischen Positionen, ○ der ihnen bekannten moraltheoretischen Modelle, ○ der diesen zu Grunde gelegten Menschenbilder, • wenden ihre Argumentation auf ein konkretes tierethisch relevantes Problem an, • stellen die Grundlagen der tierethischen Position Peter Singers dar und diskutieren diese. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sammeln von Pro- und Kontraargumenten vor dem Hintergrund eines formulierten Menschen- und Tierbildes – <i>Provokation: „Dürfen Tiere Menschen töten?“</i> – <i>Projektarbeit</i> – <i>z. B. Massentierhaltung und -tötung, Tierversuche</i> – nämlich ‚Person‘, ‚Mitglied der Spezies ‚homo sapiens‘, ‚Speziesismus‘ (Peter Singer: ‚Praktische Ethik‘, 4 „Weshalb ist Töten unrecht?“)
Vorschläge und Anregungen	
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> – Durchführen einer vegetarischen/veganen Woche – Plastikfasten – Erstellen eines CO₂-Fußabdrucks 	
<p>Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – Birnbacher, Dieter, Bioethik zwischen Natur und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006. – Hoerster, Norbert: Haben Tiere eine Würde? München: Beck, 2004. – Krebs, Angelika (Hg.): Naturethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. – https://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/33722/naturethik 	

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 lässt sich staatliche Herrschaft legitimieren?
- Lässt sich Widerstand gegen die Staatsgewalt rechtfertigen?
- Wie lassen sich Güter gerecht verteilen?
- Lassen sich Ungleichheiten rechtfertigen?
- Welche Ziele sollen durch Strafe verfolgt werden?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- betrachten die Realität multiperspektivisch (individuell, sozial, gesellschaftlich, global, ideell) (**Gerechtigkeit**).
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Begründung gesellschaftlicher Herrschaft, Soziale Gerechtigkeit**),
- erschließen die (Denk-)Handlungen initiierenden Werte und Normen (**Soziale Gerechtigkeit**),
- prüfen und rekonstruieren einen Argumentationsgang (**Begründung staatlicher Herrschaft, Soziale Gerechtigkeit**),
- erschließen die in Aussagen, Handlungen und Theorien implizierten Menschenbilder (**Begründung staatlicher Herrschaft**),
- fördern den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess (**Begründung staatlicher Herrschaft, Die Gerechtigkeitskonzeption John Rawls'**),
- verändern gegebenenfalls die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog im Sinne eines anzustrebenden Konsenses (**Begründung staatlicher Herrschaft, Die Gerechtigkeitskonzeption John Rawls'**),
- metakommunizieren (**Begründung staatlicher Herrschaft, Die Gerechtigkeitskonzeption John Rawls'**),
- diskutieren ergebnis- und ambiguitätsoffen (**Begründung staatlicher Herrschaft, Die Gerechtigkeitskonzeption John Rawls'**).

Gerechtigkeit	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Begründung staatlicher Herrschaft</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutieren das Verhältnis von Freiheit und staatlicher Herrschaft, • erarbeiten klassische Rechtfertigungen staatlicher Herrschaft im Zusammenhang mit dem zu Grunde gelegten Menschenbild, • erörtern die Plausibilität dieser Rechtfertigungen, • unterscheiden Naturrecht im Sinne von Vernunftrecht und positives Recht. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Diskutieren von Fallbeispielen, z. B. Proudhon: Anarchie</i> – <i>Gedankenexperiment: Wie würde das Leben von Menschen aussehen, wenn es keinerlei staatliche Institutionen gäbe?</i> – <i>„Auctoritasprinzip“, z. B. Hobbes: „Auctoritas, non veritas facit legem.“, Menschenbild: mechanistisch, determiniert</i> – <i>„Konsensusprinzip“, z. B. Rousseau: „volonté générale“, Menschenbild: vernünftig, frei, selbstbestimmt</i> – <i>Provokation: „Ist die Würde des Menschen eine Erfindung der UNO?“</i>
<p>Gerechtigkeit</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Legalität von Legitimität, • beschreiben Gerechtigkeit als <ul style="list-style-type: none"> ○ Tugend, ○ ethisches Prinzip des Zusammenlebens, ○ Kriterium der Qualität von staatlicher Verfassung und Gesetz. 	<ul style="list-style-type: none"> – Positives Recht vs. moralische Rechtfertigung – Erörtern des Rechts auf Widerstand anhand von Fallbeispielen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Schießbefehl, Mauerschützenprozesse</i> ○ <i>Widerstand in der Zeit des Nationalsozialismus</i> – zur Tugend: Aristoteles: ‚Nikomachische Ethik‘, Auszüge aus Buch V, <i>Veranschaulichung möglich durch Platons Gleichnis vom Seelenwagen</i>
<p>Soziale Gerechtigkeit: Verteilungsgerechtigkeit</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden <ul style="list-style-type: none"> ○ Verteilungsgerechtigkeit, die sich auf Gegenstände, gesellschaftliche Positionen bezieht und ○ ausgleichende Gerechtigkeit, die sich auf begangene Handlungen bezieht. 	

Gerechtigkeit	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erschließen und problematisieren mind. drei Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit, • identifizieren Anwendungsbereiche des Prinzips der Gerechtigkeit in einer staatlichen Gemeinschaft. 	<ul style="list-style-type: none"> – Gedankenexperiment „Ultimatum-Spiel“ – Diskussion über ein „bedingungsloses Grundeinkommen“ oder über die Bezüge von Topmanagern – Prinzipien: <ul style="list-style-type: none"> ○ jedem das Gleiche ○ jedem nach seiner Leistung ○ jedem nach seinen Bedürfnissen ○ <i>jedem das, was ihm vertraglich zugesichert wurde</i> ○ <i>jedem die gleiche Chance</i> – 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> – 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>
<p>Die Gerechtigkeitskonzeption John Rawls'</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln, ausgehend von Rawls Gedankenexperiment „Schleier des Nichtwissens“, Grundsätze einer gerechten Gesellschaft, • vergleichen die von ihnen gefundenen Grundsätze mit den Grundsätzen von Rawls, • erklären das Differenzprinzip anhand eines Beispiels. 	<ul style="list-style-type: none"> – Textauszug aus John Rawls: ‚Eine Theorie der Gerechtigkeit‘ – Freiheitsprinzip, Differenzprinzip, Prinzip der Chancengleichheit – z. B.: <i>Erwirtschaften hoher Profite durch erfolgreiche Unternehmer, die bessere Tarifverträge begünstigen</i>

Gerechtigkeit		Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und <i>Hinweise</i>	
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> nehmen kritisch zu der Frage Stellung, ob die in Deutschland zunehmenden sozialen Ungleichheiten ein Gerechtigkeitsproblem darstellen, diskutieren Rawls Gerechtigkeitsformel als möglichen Bewertungsmaßstab, beurteilen die Prinzipien der Freiheit, Differenz und Chancengleichheit als mögliche Bewertungsmaßstäbe. 	<ul style="list-style-type: none"> <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> <i>mögliche Leitfragen: Müssten weitere Werte mitberücksichtigt werden? Wie ist Chancengleichheit realisierbar? etc.</i> 	
<p>Umgang mit geschehenem Unrecht – Ausgleichende Gerechtigkeit</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beurteilen die relative und die absolute Straftheorie im Hinblick auf die Forderung einer ausgleichenden Gerechtigkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Sammeln von bekannten Formen von Strafe und Schließen auf deren Zwecke</i> <i>Diskussion über die Anwendbarkeit des Täter-Opfer-Ausgleichs</i> 	
<p>Gerechtigkeit global?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> überprüfen den Anspruch der Universalisierbarkeit innerstaatlicher Gerechtigkeit im Hinblick auf globale Gerechtigkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> Menschenrechte – universale Rechte für alle? Kontrastierung von Begründungsstrategien des Menschenrechtskonzepts und einer Position des Kulturrelativismus 	
Vorschläge und Hinweise		
<p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> Ausstellung zum Tag der Menschenrechte; Einbeziehen von Amnesty International oder Human Rights Watch Besuch eines Gerichtsverfahrens 		
<p>Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> Höffe, Otfried: Lexikon der Ethik. München: Beck, 2002. Höffe, Otfried: Gerechtigkeit. München: Beck, 2010. Holzleithner, Elisabeth: Gerechtigkeit. Wien: Facultas (UTB), 2009. Kesselring, Thomas: Universale Menschenrechte – Begründungsstrategien. Referat vom 27.8.1999, https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/0000990827_kesselring.pdf 		

Das Bewusstsein der Endlichkeit des eigenen physischen Lebens bei gleichzeitiger subjektiver Erfahrung der Einheit und Permanenz der eigenen Person sowie die Frage nach dem Warum und Wozu der eigenen Existenz sind die wesentlichen Anstöße dazu, darüber nachzudenken, ob es jenseits der sinnlichen Selbstwahrnehmung und der an die physische Existenz gebundenen Möglichkeiten von Sinn (Immanenz) noch etwas gibt, das unser physisches Dasein übersteigt (Transzendenz) und unserer physischen Existenz einen übergreifenden Sinn verleiht.

Dabei stellt sich die Frage, auf welche Weise ein Zugang zum Transzendenten möglich ist: mit den Mitteln der Vernunft (Metaphysik) oder, die Grenzen der Vernunft überschreitend, über den Glauben (Religion)?

Denkanstöße

- Ist mit dem Tod „alles aus“?
- Existiere ich nur als komplexe Materie oder gibt es einen immateriellen Kern?
- Erschöpft sich der Sinn des Lebens in den Möglichkeiten der physischen Existenz?
- Wo liegen die Grenzen diskursiv erschließbaren Erkennens? Darf und soll man sie wo möglich überschreiten?
- Darf man an etwas einfach nur glauben? Soll man es sogar?
- Bedarf der Mensch eines in der Transzendenz liegenden übergreifenden Sinns?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und reflektieren Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung differenziert (z. B. psychische, soziale, ideologische) (**Metaphysik, Religion**),
- erkennen ethisch relevante Fragen und Problembereiche (**Metaphysik, Religion**),
- setzen ethische Sachverhalte/Probleme in Zusammenhang mit anderen philosophischen Disziplinen (**Metaphysik, Religion**),
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Religion**),
- rekonstruieren und prüfen einen Argumentationsgang (**Metaphysik**),
- diskutieren ergebnis- und ambiguitätsoffen (**Metaphysik, Religion**),
- nehmen begründet Stellung zu Thesen des Textes oder zum Argumentationsgang (**Metaphysik, Religion**),
- definieren Begriffe (**Metaphysik, Religion**),
- prüfen die korrekte Verwendung von Begriffen in Diskussionen und Texten (**Metaphysik**).

Sinn und Transzendenz	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Metaphysik</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • grenzen Meinen, Glauben und Wissen voneinander ab, • definieren den erkenntnistheoretischen Unterschied zwischen ‚Immanenz‘ und ‚Transzendenz‘, • bestimmen den Begriff ‚Metaphysik‘, • erklären philosophische Argumentationsansätze zur Bestimmung der Grenzen der Erkenntnis der Wirklichkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Kant: ‚Logik‘, Einleitung IX</i> – <i>Erstellen einer Matrix nach den Kriterien ‚Stärke der subjektiven Überzeugung‘ und ‚Stärke der objektiven Begründung‘</i> – <i>Provokation: Wissenschaft ist auch nur ein Glaube!</i> – <i>nämlich Beschränkung der Erkenntnis auf den Bereich möglicher Erfahrung bzw. im Übersteigen dieser Grenze</i> – <i>Interpretieren des ‚Flammarion‘-Holzstiches‘</i> – <i>nämlich als den Versuch eines vernunftgeleiteten Transzendierens z. B. im Hinblick auf die Beantwortung der Fragen nach dem Ursprung der Welt, nach der Existenz Gottes, nach der Unsterblichkeit der Seele</i> – <i>Lesen des Beginns der ‚Vorrede‘ zur ersten Auflage der „Kritik der reinen Vernunft“ von Kant</i> – <i>nämlich den methodischen Zweifel bei Descartes bis hin zum ‚cogito‘</i> – <i>Entwerfen und Begründen möglicher Gegenpositionen bzw. Antworten auf das Gedankenexperiment des methodischen Zweifels insbesondere aus der Perspektive der Naturwissenschaft</i> – <i>nämlich den transzendentalen Ansatz Kants am Beispiel der a priori gegebenen Anschauungsformen Raum und Zeit und der Denkkategorie der Kausalität</i> – <i>Diskussion der Beantwortbarkeit der Frage nach dem Anfang des Universums</i> – <i>Diskussion der Aussage Kants: „Ich musste also das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen, [...]“ (KrV, Vorrede zur zweiten Auflage)</i>

Sinn und Transzendenz	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Schwierigkeit vernunftgeleiteten Transzendierens, • nehmen kritisch Stellung zur Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit metaphysischen Fragestellungen für die existenzielle Selbstvergewisserung und Sinnsuche des Menschen. 	<ul style="list-style-type: none"> – am Beispiel des Nachweises einer <i>res cogitans</i> bei Descartes – am Beispiel eines Gottesbeweises und seiner Widerlegung <ul style="list-style-type: none"> ○ z. B. <i>des ontologischen Gottesbeweises bei Canterbury oder Descartes</i> ○ z. B. <i>in der Transzendentalen Dialektik in Kants ‚Kritik der reinen Vernunft‘ (B 620)</i> – <i>am Beispiel des Gottesbildes bei Meister Eckhart</i> – im Hinblick auf die Frage der Existenz einer unsterblichen Seele (<i>etwa bei Descartes</i>) – im Hinblick auf mögliche konkrete Konsequenzen für individuelle Vorstellungen eines sinnvollen und/oder erfüllten Lebens, <ul style="list-style-type: none"> ○ z. B. <i>in der Auseinandersetzung mit Platons Ideenlehre</i> ○ z. B. <i>in der Auseinandersetzung mit der ‚Wette‘ von Blaise Pascal</i> ○ z. B. <i>in der Auseinandersetzung mit dem Entwurf des ‚absurden Menschen‘ bei Camus</i>
<p>Religion</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • definieren den Begriff ‚Religion‘, • bestimmen metaphysisch und ethisch relevante Grundzüge des Phänomens ‚Religion‘. 	<ul style="list-style-type: none"> – nämlich als Sammelbegriff für Weltanschauungen, die in einem Glauben an transzendente Wirkmächte gründen – nämlich den Glauben <ul style="list-style-type: none"> ○ an übernatürliche Wesen und Kräfte, ○ an einen göttlich gegebenen Moralkodex, ○ an eine universale Ordnung und einen universalen Sinn in der Welt, ○ daran, dass der Mensch am Übersinnlichen teilhat (<i>etwa in Form einer unsterblichen Seele, im meditativen Kontakt mit dem Göttlichen, in einem Leben nach dem Tod</i>) – <i>Textausschnitt von Hans Küng: ‚Projekt Weltethos‘, Piper 2003, S. 78 und S. 85 f.</i>

Sinn und Transzendenz		Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung und <i>Hinweise</i>	
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren Erscheinungsformen religiöser Praxis und nehmen kritisch Stellung zu ihrer Bedeutung für die existenzielle Selbstvergewisserung, die Sinnsuche und das moralische Orientierungsbedürfnis des Menschen, • stellen zwei religionskritische Positionen dar und nehmen dazu kritisch Stellung, • vergleichen die Orientierungsleistung von Metaphysik und Religion im Hinblick auf die existenzielle Selbstvergewisserung und Sinnsuche des Menschen und nehmen dazu kritisch Stellung. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Recherchieren und kritisches Hinterfragen von Berichten religiöser Erfahrungen</i> – <i>Recherchieren und kritisches Hinterfragen der Institutionalisierung religiöser Praxis</i> – <i>Recherchieren und kritisches Stellungnehmen zum Kreationismus und zur Position des ‚Intelligent Design‘</i> – <i>Provokation: Ist die Handlung x moralisch gut, weil Gott sie anordnet oder ordnet Gott diese an, weil sie moralisch gut ist? (siehe Platons ‚Euthyphron‘)</i> – die Position Ludwig Feuerbachs: Gott als Projektion des Menschen – <i>z. B. die Position des Dalai-Lama: Ethik ist wichtiger als Religion</i> – <i>z. B. die Position von Karl Marx: Religion als Opium des Volkes</i> – <i>z. B. die Position Friedrich Nietzsches: Religion als Feind des Wirklichen</i> – <i>anhand von Kriterien, wie z. B. Autonomie/Heteronomie, Eindeutigkeit, Diskurstauglichkeit, Zusammenleben in der Gesellschaft, Generieren ethisch-moralisch relevanter Normen, Glück</i> 	
Vorschläge und Hinweise		
<p>Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bayertz, Kurt: Warum überhaupt moralisch sein? München: Beck, 2014. – Schülerduden Philosophie, Berlin: Duden, 2015. 		

Die Psychologie nimmt einen anderen Blickwinkel auf die Moral ein als die philosophische Ethik. Letztere beschäftigt sich vor allem mit dem moralischen „Sollen“, wohingegen die Psychologie die psychologischen und anthropologischen Grundlagen des Moralischen zu bestimmen trachtet (Sein). Sie versucht also zu ergründen, warum die Menschen so handeln wie sie handeln und aufzuzeigen, wie sich die moralische Urteilskompetenz im Laufe des Lebens entwickelt. Damit gibt sie einen Rahmen der möglichen Entwicklung an und liefert Anhaltspunkte, in welchem Alter welche Urteilskompetenz meist erwartet werden darf. Die Analysen Lawrence Kohlbergs legen nahe, dass moralische Urteilsfähigkeit sich in entwicklungspsychologisch diagnostizierbaren Stadien entwickelt, und dass ein verantwortliches Abwägen im Bewusstsein autonomer moralischer Verpflichtung nicht von allen Menschen erwartet werden kann.

Denkanstöße

- Warum habe ich ein schlechtes Gewissen, auch wenn ich gründlich darüber nachgedacht habe, wie ich mich entscheiden soll?
- Soll ich einen gefundenen Geldschein abgeben, auch wenn niemand weiß, dass ich ihn gefunden habe?
- Warum gelten für meine kleine Schwester andere Maßstäbe als für mich?

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben und reflektieren differenziert Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung (z. B. psychische, soziale, ideologische) (**Moral und Psyche**),
- stellen (mit anderen) eigene Perspektiven in Frage – berücksichtigen z. B. emotionale Grenzen (**Moral und Psyche**),
- erklären und diskutieren Gemeinsamkeiten und Differenzen von Handlungsgrundsätzen und Wertvorstellungen (**Stufen der Moralentwicklung**),
- setzen ethische Sachverhalte/Probleme in Zusammenhang mit anderen philosophischen Disziplinen (**Stufen der Moralentwicklung**),
- analysieren eigenes und fremdes Denken und Handeln im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie (**Stufen der Moralentwicklung**),
- erschließen die (Denk-)Handlungen initiierenden Werte und Normen (**Stufen der Moralentwicklung**),
- fördern den gleichberechtigten Einbezug der Dialogpartner in den Diskursprozess (**Stufen der Moralentwicklung**),
- verändern gegebenenfalls die eigene Position mithilfe der Argumente der anderen im Dialog im Sinne eines anzustrebenden Konsenses (**Stufen der Moralentwicklung**),
- metakommunizieren (Stufen der Moralentwicklung),
- diskutieren ergebnis- und ambiguitätsoffen (Stufen der Moralentwicklung, Ethik und Bildung).

Ethik und Psychologie	Allgemeine Ethik Hauptphase LK
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierungen und Hinweise
<p>Moral und Psyche</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen den inneren Konflikt bei der Entscheidungsfindung in einer ethisch relevanten Situation dar, wenden zur Darstellung dieses Konflikts das Drei-Instanzen-Modell Freuds an. 	<ul style="list-style-type: none"> z. B.: <i>Soll ich einen gefundenen Geldschein abgeben, auch wenn niemand weiß, dass ich ihn gefunden habe?</i> Rekurs auf Wissen aus Klassenstufe 9 möglich (s. „Gewissen“): ansonsten kurze Einführung des Modells
<p>Stufen der Moralentwicklung</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen das Stufenschema der Moralentwicklung nach Kohlberg in seiner Progression dar, ordnen moralische Urteile in dieses Schema ein, leiten mögliche moralische Urteile in einer konkreten Dilemmasituation aus den Entwicklungsstufen ab, erarbeiten Faktoren, die sich hemmend bzw. fördernd auf die moralpsychologische Entwicklung auswirken können, stellen Bezüge zu Freuds Modell der Psyche her. 	<ul style="list-style-type: none"> Erarbeitung möglicher Entscheidungen für ein gegebenes moralisches Dilemma und Formulieren von Begründungen Einordnen der Ergebnisse in das Stufenschema der Moralentwicklung von L. Kohlberg und Entwickeln weiterer möglicher Urteilsformulierungen im Sinne der im ersten Arbeitsschritt nicht repräsentierten Stufen der Moralentwicklung Ergänzung durch eine Graphik, die die durchschnittliche Altersverteilung pro Stufe angibt Hier kann als Hilfestellung eine Aufstellung typischer Argumentationen der einzelnen Stufen dienen, zu finden auf: https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergDilemmata.shtml möglicher Bezug zu Sozialisationsphasen: z. B. Strenge oder Nachlässigkeit der Bezugspersonen, (Nicht-) Begründung der Forderungen und Sanktionen, Verhinderung/Förderung selbstbestimmter Entscheidungen und der Übernahme von Verantwortung etc. Präkonventionelle Stufe: Dominanz des Es, Widerstreit mit Über-Ich (Heteronomie); Konventionelle Stufe: Starke Orientierung am Über-Ich (Heteronomie); Postkonventionelle Stufe: Orientierung am Ich (Autonomie)

Ethik und Psychologie		Allgemeine Ethik Hauptphase LK	
Inhaltsbezogene Kompetenzen		Konkretisierungen und Hinweise	
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordnen die ihnen bekannten moraltheoretischen Modelle in das Schema Kohlbergs ein, • diskutieren die Möglichkeit der Freiheit gegenüber psychischen Strukturen und Prozessen. 		<ul style="list-style-type: none"> – <i>Provokation: „Du bist nicht Herr im eigenen Haus.“</i> 	
<p>Ethik und Bildung</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutieren die moralische Verpflichtung, jedem Menschen im Sinne der Aufklärung bzw. Mündigkeit einen Zugang zu ethischer Bildung zu ermöglichen. 		<ul style="list-style-type: none"> – <i>Provokation: „Alle Menschen, die die postkonventionelle Stufe nicht erreichen, sind unmündig.“</i> – <i>Prüfen des Bildungssystems im Hinblick auf die Förderung von Mündigkeit</i> 	
Vorschläge und Hinweise			
<p>Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – Heidbrink, Horst: Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim: Beltz, 2008. – Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. – https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/ 			

Kompetenzerwartungen, inhaltsbezogene Kompetenzen sowie Konkretisierungen und Hinweise zu einem weiteren 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,
- 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,
- moderieren Diskurse.

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(en) nicht notwendig und es kann auch vor dem Hintergrund des im Lehrplan vorgesehenen Zeitrahmens von 30 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/den Ganzschrift(en) 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.

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

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

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

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

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