



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND
Hessen



Ethik

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
A Allgemeiner Teil	
1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
B Fachbezogener Teil	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	27
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	28
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	34
3 Fachbezogene Materialien	37
C Anhang	
1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichtens zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

Bernd Schreier
Direktor
b.schreier@iq.hessen.de

Axel Görisch
Abteilungsleiter
a.goerisch@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
p.loleit@iq.hessen.de

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verständigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums¹.



Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

¹ vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren². Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte³ – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

² vgl. Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen (Teil C Anhang, Materialien)

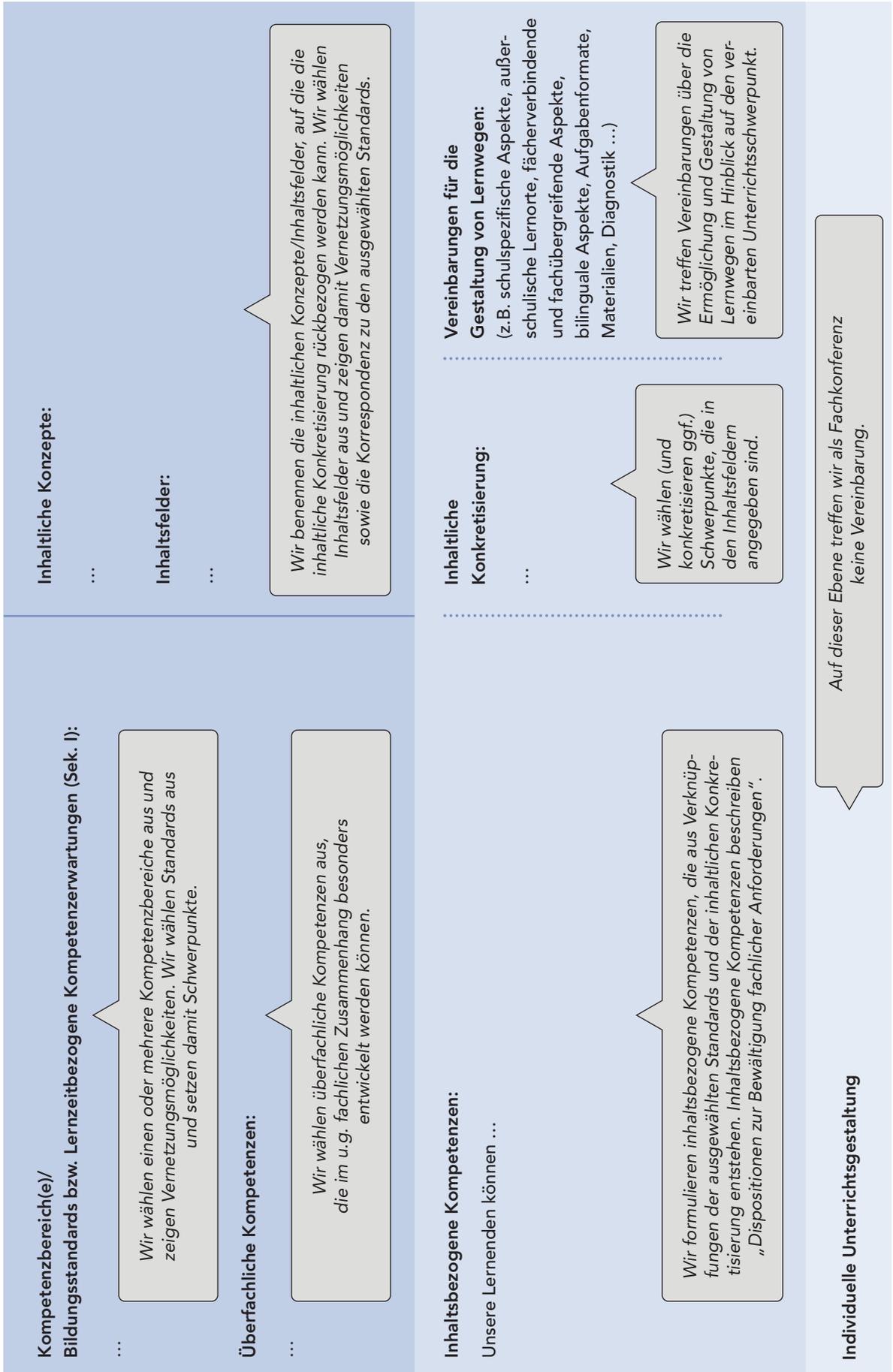
³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich

Wir dokumentieren unsere Vereinbarungen und führen einen Fachkonferenzbeschluss darüber herbei.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „.....“ (Jg. ...)*



* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder
 - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
 - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
 - Inhalte thematisch entfalten
 - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
 - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
 - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben), Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
 - Form der Dokumentation finden
 - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluieren und Optimieren**
 - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern (Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verständigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden.

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgebend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahrenden Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben⁴, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

⁴ vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle *Lernsituationen* zu schaffen. Doch auch die *Leistungssituationen* müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

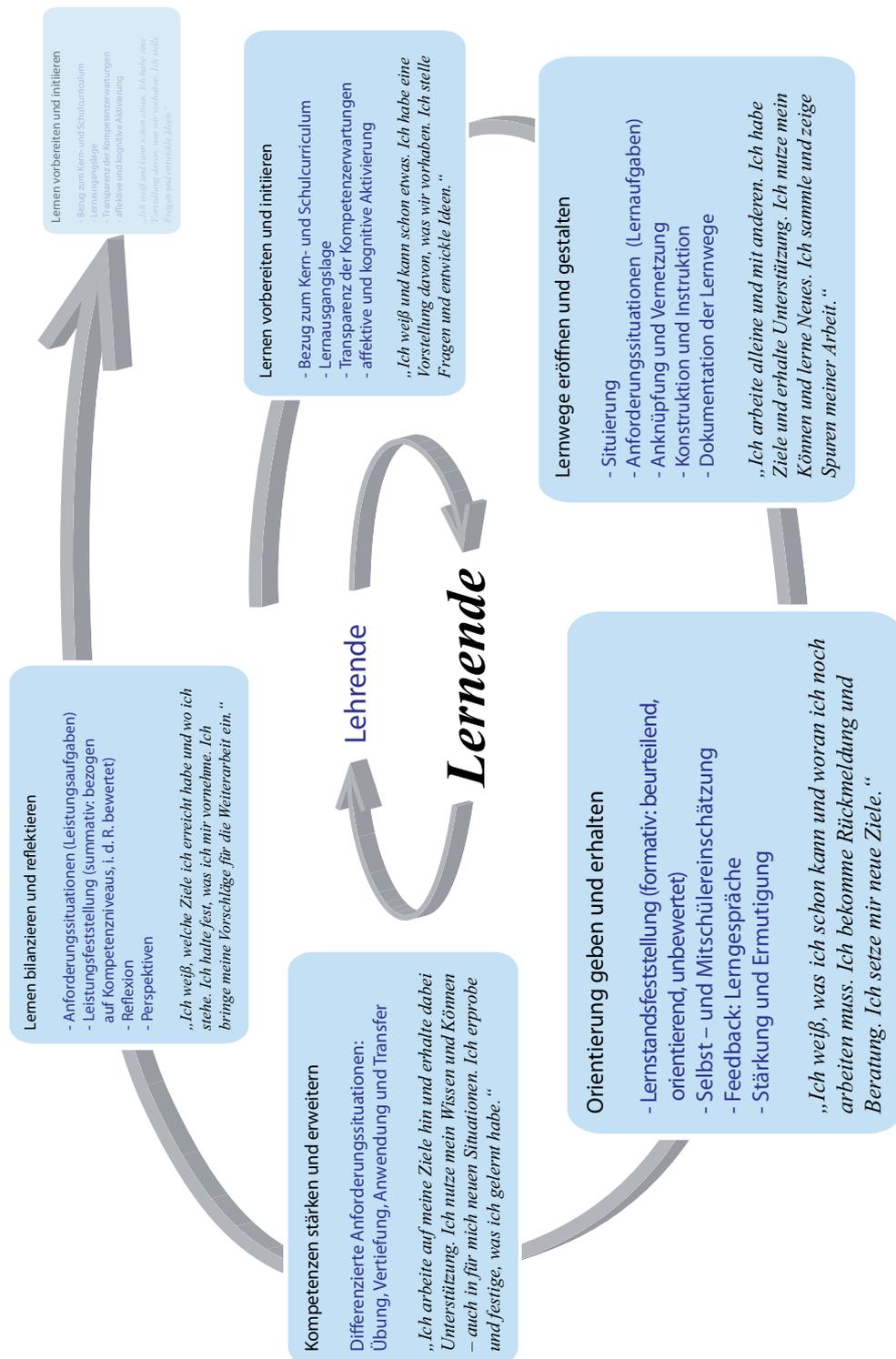


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulinternes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)⁵. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

⁵ vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

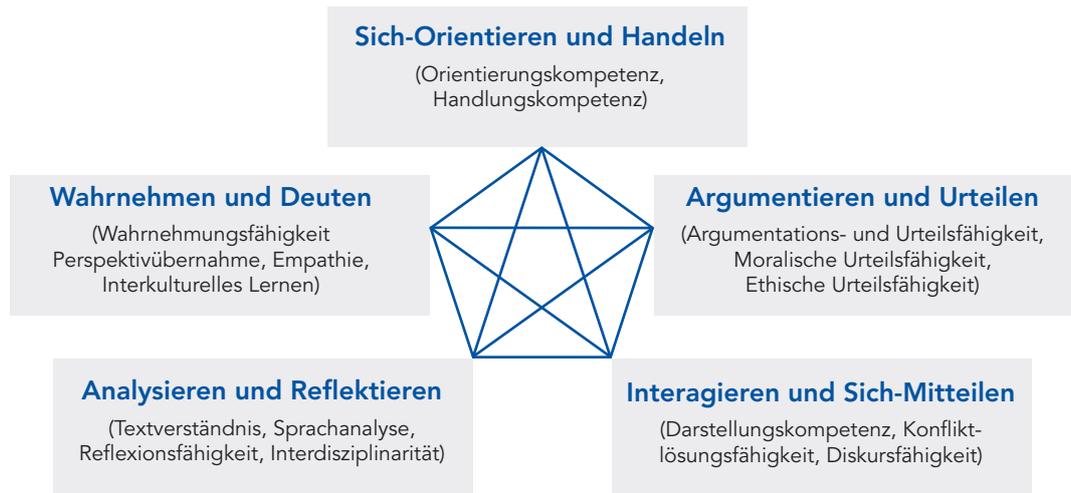
Dieses Kapitel möchte den Lehrenden einen kurzen Überblick über die im Ethikunterricht zu erwerbenden Kompetenzen geben. Der Leitfaden versteht sich als ergänzende Lesehilfe für das neue Kerncurriculum mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern. Er ist immer in Zusammenhang mit den entsprechenden Kapiteln des Kerncurriculums zu lesen. Durch Fußnoten wird auf die relevanten Kapitel verwiesen.

Die Kompetenzentwicklung im Fach Ethik ist sowohl progressiv als auch im Sinne einer Wechselwirkung zu verstehen. Auf der Basis von Wahrnehmungen werden Fragestellungen analysierend vertieft. Die Reflexion neuer Erkenntnisse mündet in einen Argumentations- und Urteilsprozess, der kommuniziert werden muss. Im Idealfall werden Erkenntnisse in konkrete Handlungen überführt. Handlungskompetenz wird auf das Fach Ethik bezogen vor allem als Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme verstanden. Verantwortung setzt einen komplexen Wahrnehmungs-, Reflexions- und Urteilsprozess voraus. Verantwortlichkeit steht immer in einer Wechselwirkung mit Anforderungen, die von der Gesellschaft ausgehen, und der jeweiligen Antwort des Menschen darauf. Um diese Anforderungen wahrnehmen zu können, sind Kompetenzen des Kompetenzbereichs *Wahrnehmen und Deuten* erforderlich, denn Handlungsfolgen abschätzen zu können hängt u. a. mit Empathievermögen und der Fähigkeit einer Perspektivübernahme zusammen. Auch der Kompetenzbereich *Argumentieren und Urteilen* ist zentral, denn das Einüben in Vernunft und Verantwortung geschieht durch die Ausbildung der Fähigkeit, denkend und argumentierend Wertmaßstäbe zu begründen. Dargestellt ist also kein linearer, sondern ein vernetzter Prozess. Das Verhältnis der Kompetenzen ist der Grafik zu entnehmen, die im Folgenden erläutert wird.⁶

⁶ vgl. Kerncurriculum, Kap. 4

Kompetenzmodell Ethik:

In dieser Grafik werden die Kompetenzbereiche durch die ihnen zugeordneten Kompetenzen verdeutlicht und ihre Vernetzung veranschaulicht.



Um diesen Lernprozess anzuregen, ist die Aufgabe der Reflexion für die Lernenden in diesem Kompetenzerwerbsprozess vielfältig. Will man sich zum eigenen Tun und Lassen sowie zu den Handlungen anderer Menschen verhalten, geschieht dies durch Wahrnehmen und Deuten sowie Analysieren und Reflektieren. In den Tätigkeiten des Analysierens und Reflektierens sowie des Argumentierens und Urteilens stellt sich ein Individuum der Pluralität eigener Erfahrungen sowie der Lebenswelt. Wer Entscheidungen angesichts pluraler Möglichkeiten fällt, greift auf Fähigkeiten aus den Kompetenzbereichen *Analysieren und Reflektieren* sowie *Sich-Orientieren und Handeln* zurück. Der Austausch mit anderen ist auf Kompetenzen aus dem Bereich *Interagieren und Sich-Mitteilen* angewiesen.

Für den Kompetenzerwerb im Fach Ethik sind stabile Wissensbestände notwendig, da ein komplexer Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird. Kompetenzen werden an Inhalten erworben. Die zentralen Inhalte des Fachs Ethik spiegeln sich in den Inhaltsfeldern wider, welche die zentralen Themen des Fachs abbilden.⁷ Abhängig von der jeweiligen Leitperspektive können Themen aus der Sicht des Individuums, aus gesellschaftlicher und/oder aus ideengeschichtlicher Sicht betrachtet werden. Es liegt in der Freiheit der Fachkonferenzen, Inhaltsfelder zu Unterrichtsthemen zu verknüpfen.⁸

Die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen, Bedingungen der menschlichen Existenz sowie Eingriffsmöglichkeiten des Menschen und daraus resultierenden Folgen geschieht auf Basis erworbenen Wissens. Auf der Ebene des Könnens stehen kommunikative Fähigkeiten wie Diskursfähigkeit und Textkompetenz im Vordergrund. Hinzu kommen moralische Urteilsfähigkeit, Aufgeschlossenheit sowie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.

⁷ vgl. Kerncurriculum, Kap. 5 und Kap. 6–7

⁸ Beispiele dazu finden sich in Vorschlägen für ein Fachcurriculum in Kap. 2

Die Kompetenzen *Orientieren und Handeln* zeichnen sich durch einen in hohem Maße gegebenen Anwendungscharakter außerhalb der Schule aus. Sie sind es, die aus sogenanntem „trägen Wissen“ und mitunter künstlich erzeugten Erfahrungen in der Schule Orientierung und Handlungsfähigkeit im Leben anstoßen können. Damit machen sie aber auch zugleich auf die Grenzen der Kompetenzorientierung aufmerksam. Nicht alle Aspekte des Erwerbs lassen sich gezielt messen und bewerten.

Die Kompetenz *Sich-Orientieren und Handeln* ist, noch mehr als andere Kompetenzen, von persönlichen Faktoren abhängig. Sie entzieht sich damit z. T. der Beobachtung und Überprüfung. Dies zum einen deshalb, weil sich diese Prozesse räumlich und zeitlich außerhalb der Schule vollziehen, zum anderen aus dem Grund, dass der Schutz der Persönlichkeit der Lernenden zu wahren ist.

Die Lernenden bringen aus dem Unterricht der Primarstufe Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit, an die es in der Sekundarstufe I anzuknüpfen gilt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, den Lernprozess zwischen der in der Primarstufe gelegten Basis und den abschlussbezogenen Standards zu gestalten. Entsprechend ihrer altersgemäßen Reife und dem jeweiligen Entwicklungsstand werden Kompetenzen bei den sechs- bis zehnjährigen Lernenden sukzessive abstrakter und reflektierter angebahnt.

Bei den Kompetenzen *Wahrnehmen und Beschreiben* dominiert in der Primarstufe ein subjektiver Blick der Lernenden auf die Welt und ihre persönliche unmittelbare Wahrnehmung. Die Lernenden bringen ihre Eindrücke von der Welt sprachlich zum Ausdruck und verorten sich darin. In der progressiven Erweiterung im *Wahrnehmen und Deuten* wird die individuelle Perspektive ausdifferenziert und das eigene Erleben sowie die Welt werden umfassender interpretiert.

Das *Verstehen und Deuten* lenkt den Blick der Lernenden in der Primarstufe auf kulturelle, gesellschaftliche und religiöse Unterschiede zwischen Menschen. Sie entwickeln eine fragende Haltung. In der progressiven Erweiterung des *Analysierens und Reflektierens* bearbeiten die Lernenden in der Sekundarstufe I interdisziplinäre Fragestellungen. Sie verwenden eine fachspezifische Terminologie und entwickeln eine abstraktere Reflexionsfähigkeit.

Die Kompetenz *Erkennen und Beurteilen* bezieht sich in der Primarstufe unmittelbar auf gemeinsame Erfahrungen im gesellschaftlichen Nahbereich. Die Lernenden bauen ein Problembewusstsein auf und gelangen schrittweise zu einem begründeten eigenen Urteil. In der progressiven Erweiterung *Argumentieren und Urteilen* werden eigene und fremde Positionen untersucht sowie geprüft. Die Kompetenzentwicklung mündet in der Fähigkeit, widerspruchsfrei und begründet zu argumentieren, um zu einem ethischen Urteil zu gelangen. Im *Anteil nehmen und Ausdrücken* zeigt sich die Empathiefähigkeit von Lernenden der Primarstufe. Diese Kompetenz ist grundlegend, um im gesellschaftlichen Miteinander Achtung und Toleranz zu entwickeln. In der progressiven Erweiterung im *Interagieren und Sich-Mitteilen* wird in der Sekundarstufe I ein sachbezogenes, reflektiertes Kommunikationsverhalten eingeübt sowie die Fähigkeit, eigene Ansichten in Frage zu stellen. Die Kompetenz *Verantwortung übernehmen und Handeln* in der Primarstufe orientiert sich an einem wünschenswerten verantwortlichen Handeln des Individuums, das sich als Teil einer Gemeinschaft versteht. In der progressiven Erweiterung, im *Sich-Orientieren und Handeln*, werden die Lernenden herausgefordert, ihre eigenen Positionen bzw. Haltungen zu reflektieren und ggf. in der Schule oder außerschulisch gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Die Inhaltsfelder der Primarstufe werden in den Schulformen der Sekundarstufe I altersgemäß um neue Themen und in ihrer Komplexität erweitert. Die fünf Inhaltsfelder der Primarstufe: Ich und die Anderen; Ich in der Gemeinschaft; Ich und meine Zeit; Natur und Umwelt; Kultur und Religion bilden

die Grundlage für die sieben Inhaltsfelder der Sekundarstufe I: Selbst und Welt; Gewissen und Verantwortung; Wahrnehmung und Wirklichkeit; Mensch, Natur und Technik; Religionen, Weltbilder und Kulturen; Freiheit und Würde; Recht und Gerechtigkeit.

Kommentar zur Übersichtsdarstellung Kompetenzaufbau „Interkulturelle Kompetenz“ (Orientierungsgrundlage)

Die im Folgenden abgebildeten Übersichtsdarstellungen erläutern exemplarisch an drei Kompetenzen, wie sich ein kumulativer und vernetzter Kompetenzaufbau im Fach Ethik gestalten kann. Sie sind nicht als Unterrichtsentwürfe zu verstehen, sondern stellen eine exemplarische Möglichkeit dar, Kompetenzen, Leitperspektiven und Inhaltsfelder zu verknüpfen. Damit haben sie Anregungscharakter für die Fachkonferenzen, wie die Bildungsstandards und das Kerncurriculum in konkrete unterrichtliche Bezüge überführt werden können.

An der Entwicklung einer kulturellen Identität⁹ soll dieser Prozess des kumulativen und vernetzten Kompetenzaufbaus exemplarisch erläutert werden.

Die Ausbildung einer kulturellen Identität durch persönliche Verortung in der Pluralität von Kulturen, Weltbildern und Religionen verbunden mit interkultureller Dialogfähigkeit ist eine zentrale Aufgabe des Ethikunterrichts. In diesem Zusammenhang zu erwerbende Kompetenzen stammen vor allem aus den Kompetenzbereichen *Wahrnehmen und Deuten* sowie *Sich-Orientieren und Handeln*. Das dazu benötigte Wissen ist den Inhaltsfeldern Selbst und Welt sowie Religionen, Weltbilder und Kulturen zuzuordnen. Überfachliche Kompetenzaspekte, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, sind *Selbstwahrnehmung*, *Soziale Wahrnehmungsfähigkeit* und *Interkulturelle Verständigung*. Die Übersicht gibt einen Überblick, wie die Verzahnung von Inhalten und Kompetenzen und deren Progression gestaltet werden kann.

Der Lernprozess beginnt auf der Ebene der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Jg. 5). Im Mittelpunkt stehen Fragen wie „Was macht mich unverwechselbar?“, aber auch „Was unterscheidet mich von anderen?“ und „Wo haben wir Gemeinsamkeiten?“ Vor diesem Hintergrund folgen im zweiten Schritt die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und die Anbahnung von Toleranz (Jg. 6).

Sich in Kulturen und Religionen zu verorten, setzt jedoch nicht nur Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse, sondern auch solide Wissensbestände voraus. Die Erarbeitung eines religiös-kulturellen Grundwissens ist daher zentral (Jg. 7).

Das Verständnis des Eigenen und das Verstehen des Fremden bilden die Basis für eine interkulturelle Verständigung (Jg. 8). Aufbauend auf der Fähigkeit zum interreligiösen und interkulturellen Dialog können nun die kulturellen und religiösen Ursprünge moralischer Wertvorstellungen an konkreten Themen erarbeitet und es kann die moralische Urteilskompetenz gefördert werden (Jg. 9). Themenfelder wie Ehe, Familie und Lebensentwürfe bieten sich entwicklungspsychologisch dafür an. Abschließend (Jg. 10) lässt sich das thematische Spektrum auf ethische Wertekonflikte, wie sie sich z. B. beim Thema Schwangerschaftsabbruch stellen, ausdehnen.

⁹ vgl. nachfolgenden Kompetenzaufbau „Interkulturelle Kompetenz“ (Orientierungsgrundlage)

Der Durchgang durch die Jahrgangsstufen macht deutlich, dass der Kompetenzaufbau kumulativ und vernetzt verläuft. Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse verbinden sich mit der Analyse und Reflexion ideengeschichtlichen Basiswissens. In Argumentations- und Urteilsprozessen werden Werthaltungen geprüft und erörtert. Achtung und kritische Toleranz gegenüber Andersdenkenden wird im Kompetenzbereich *Interagieren und Sich-Mitteilen* gefordert und gefördert. Letztendlich wird eine persönliche bewusste Verortung in der Pluralität von Kulturen, Weltbildern und Religionen angestrebt.¹⁰

Ein zentraler Standard in diesem Entwicklungsprozess ist dem Kompetenzbereich *Sich-Orientieren und Handeln* zugeordnet und dokumentiert die Entwicklung von interkultureller Kompetenz (Auernheimer 2003). Der Kompetenzaufbau verläuft in drei Schritten. In den Jahrgangsstufen 5/6 geht es zunächst darum, *kulturell Eigenes und Fremdes zu unterscheiden*. Ziel ist das Verständnis für die eigene Kultur und Religion, ein solides Wissen über das Eigene, das die Angst vor dem Fremden zu überwinden hilft. Im nächsten Schritt in den Jahrgangsstufen 7/8 geht es darum, *kulturell geprägtes Verhalten von Menschen zu verstehen und zu erklären*. Angestrebt wird das Verstehen von Menschen anderer Kulturen und Religionen. In einem abschließenden Schritt ist eine *bewusste Verortung* innerhalb der Pluralität von Kulturen, Weltbildern und Religionen das Ziel des Unterrichts. Vor allem für die vielen Lernenden mit Migrationshintergrund, die den Ethikunterricht besuchen, ist dies eine zentrale Kompetenz, um bewusst und begründet ihren Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Die Sicherung der in diesem Standard entwickelten Kompetenz ist aber auch grundlegend für alle Mitglieder der Gesellschaft, um Vorurteilen und Intoleranz entgegenzuwirken. Eine gefestigte kulturelle Identität ist die Basis, um dem Fremden offen gegenüberzutreten und Anderssein zu akzeptieren. Somit schafft dieser Standard eine Voraussetzung für Verständigung im interkulturellen Dialog.

Übersichtsdarstellung Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)

Im Folgenden werden neben der hier erläuterten Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zwei weitere Kompetenzbereiche des Faches Ethik tabellarisch dargestellt und erläutert. Ausgewählt wurden die moralische und die ethische Urteilsfähigkeit als zentrale Kompetenzbereiche des Faches. Diese Kompetenzen werden in ihrer Verknüpfung mit den Inhaltsfeldern und in ihrer Progression über die Jahrgangsstufen hinweg exemplarisch als eine Möglichkeit der unterrichtlichen Umsetzung dargestellt.

¹⁰ vgl. dazu die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen in den Kap. 6 und 7 des Kerncurriculums

Kompetenzaufbau „Interkulturelle Kompetenz“ (Orientierungsgrundlage)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und Deuten, Argumentieren und Urteilen, Sich-Orientieren und Handeln</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kulturelle Unterschiede und differierende Wertvorstellungen wahrnehmen, vergleichend beschreiben und einordnen, ■ Handlungen, Entscheidungen und Motive anderer Personen rekonstruieren und bewerten, ■ lösungsorientierte Urteile zu ethischen Konflikten des Alltags entwickeln, ■ moralische Wertvorstellungen in ihren kulturellen und religiösen Zusammenhängen beschreiben und einordnen, ■ Achtung und kritische Toleranz gegenüber Andersdenkenden entwickeln und praktizieren, ■ sich innerhalb der Pluralität von Kulturen, Weltbildern und Religionen begründet verorten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Interkulturelle Verständigung</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte</p> <p>Inhaltfelder:</p> <p>Selbst und Welt</p> <p>Religionen, Weltbilder und Kulturen</p>
<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die persönliche Lebenswelt beschreiben, ■ Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebenswelten der Menschen erläutern, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sich und andere wahrnehmen • Umgang mit Vorurteilen, Toleranz • Die abrahamitischen Religionen • Interreligiosität und Interkulturalität

- 6
- Vorurteile benennen und bewerten,
 - Fremd- und Selbstbilder unterscheiden,
- 7
- Grundzüge der abrahamitischen Religionen erläutern und vergleichen,
 - exemplarisch verschiedene Riten (z. B. Taufe, Hochzeit, Beerdigung) vergleichend beschreiben,
- 8
- den Menschen als kulturell geprägtes Wesen beschreiben,
 - den Anderen als kulturell geprägtes Wesen wahrnehmen und akzeptieren,
 - die eigenen kulturellen Wurzeln und Prägungen reflektieren und formulieren,
- 9
- religiöse und kulturelle Wertvorstellungen hinsichtlich einer als sinnstiftend erfahrbaren Lebensführung beschreiben und einordnen,
 - kulturell verschiedene Familien und Partnerschaftsmodelle beschreiben und vergleichend deuten,
- 10
- ethische Konflikte divergierender Wertvorstellungen im Zusammenleben beschreiben, vergleichen und bewerten,
 - eigene und fremde religiös geprägte Wertvorstellungen vergleichend reflektieren,
 - Ursachen für interreligiöse und interkulturelle Konflikte erkennen und Lösungsmodelle entwickeln.
- Interreligiöser Dialog/interkulturelle Konflikte
 - Ehe und Familie, Lebensentwürfe
 - Kulturell und religiös bedingte ethische Wertekonflikte, z. B. Schwangerschaftsabbruch

Kompetenzaufbau „Moralische Urteilsfähigkeit“ (Orientierungsgrundlage)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Argumentieren und Urteilen, Analysieren und Reflektieren, Sich-Orientieren und Handeln, Wahrnehmen und Deuten</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und bewerten, ■ ethisch relevante Fragestellungen in ihrer jeweiligen Bedeutung für den Einzelnen und die Gemeinschaft reflektieren, ■ moralische Wertvorstellungen in ihren kulturellen und religiösen Zusammenhängen beschreiben und einordnen, ■ die Konsequenzen eigenen Handelns und Unterlassens sowie Entscheidungsspielräume für eigenes Handeln erkennen und im schulischen Umfeld erproben, beschreiben und bewerten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Soziale Wahrnehmungsfähigkeit; Rücksichtnahme und Solidarität, Gesellschaftliche Verantwortung, Interkulturelle Verständigung, Kommunikationskompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Freiheit und Würde Recht und Gerechtigkeit</p>
--	---

<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Rechte und Pflichten von Familienmitgliedern beschreiben, ■ im Zusammenhang mit Freiheit die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und bewerten, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freiheit und ihre Begrenzung in der Gemeinschaft, z. B. Familie, Schule • Menschenwürde und Kinderrechte
--	--

- 6 ■ ethisch relevante Fragestellungen an konkreten Beispielen der Kinderrechtskonvention beschreiben,
 ■ Entscheidungsspielräume für eigenes Handeln erkennen und im schulischen Umfeld mit einem Projekt zur Menschenwürde erproben,
- 7 ■ Freiheit als Möglichkeit zur Selbstentfaltung der Menschen erkennen und beschreiben,
 ■ Freiheitsbegrenzungen durch gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Wertvorstellungen beschreiben und deuten,
- 8 ■ den Unterschied zwischen Handlungs- und Willensfreiheit erkennen und an konkreten Beispielen beschreiben,
 ■ anhand von Dilemmata Entscheidungssituationen simulieren und ethische Argumentationen nachvollziehen und bewerten,
- 9 ■ kulturell verschiedene Wertvorstellungen hinsichtlich „menschenwürdiger Arbeit“ und individueller Freiheit erkennen, reflektieren und bewerten,
- 10 ■ philosophische Ansätze zur Menschenwürde sowie zu Tod und Sterben referieren und erläutern,
 ■ die ethische Debatte zur Menschenwürde und Sterbehilfe nachvollziehen und einen eigenen Standpunkt ethisch begründen.
- Individuelle Freiheit und familiäre und soziale Prägung (Gender-Aspekte in Familie und Schule)
 • Handlungs- und Willensfreiheit/Dilemmata
 • Menschenwürde/Freiheit und Arbeit
 • Angewandte Ethik: Menschenwürde und Sterbehilfe

Kompetenzaufbau „Ethische Urteilsfähigkeit“ (Orientierungsgrundlage)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und Deuten, Argumentieren und Urteilen, Analysieren und Reflektieren, Interagieren und Sich-Mitteilen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ihre persönliche Wahrnehmung theoriegeleitet beschreiben und hinterfragen, ■ Handlungen, Entscheidungen und Motive anderer Personen einordnen und bewerten, ■ ethische Konflikte des Alltags begründet bewerten, ■ die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und bewerten, ■ Lösungsmodelle für Konfliktsituationen entwickeln, ■ Entscheidungsspielräume für eigenes Handeln erkennen und im schulischen Umfeld erproben. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Problemlösekompetenz, Kommunikationskompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Selbst und Welt Freiheit und Würde Gewissen und Verantwortung Mensch, Natur und Technik</p>
<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ persönliche Erfahrungen mit der Natur beschreiben, ■ natürliche Ressourcen als solche identifizieren, ■ die Abhängigkeit von den Ressourcen erkennen, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den Umgang mit der Natur erfahren, beispielsweise Wasser, Luft und Lebensräume (z. B. Wald) • Umgang mit einfachen Dilemmata (z. B. Müll vermeiden, Wasser sparen) • Tier- und Naturschutz vor Ort (Vorbilder)

- 6
- die innere Stimme als einen Maßstab für eigenes Entscheiden und Handeln zu Grunde legen,
 - „Ich und mein Gewissen“ unterscheiden lernen,
 - Autoritäten als eine Stimme des Gewissens erkennen,
 - die Fürsorgepflicht für die eigene persönliche Umwelt erkennen,
- 7
- die Bedeutung von Erziehung analysieren,
 - die Sinnhaftigkeit naturschützenden Handelns verstehen und Konsequenzen für das eigene Handeln daraus ableiten,
 - Konsequenzen des eigenen und fremden Handelns analysieren,
- 8
- das Überlebensinteresse von Mensch und Natur als Konflikt beschreiben,
 - den Begriff der Würde thematisieren,
 - Würde des Menschen und Würde der Natur ins Verhältnis setzen,
- 9
- die Entwicklung des Gewissens und entsprechende theoretische Ansätze beschreiben,
 - als Ziel moralischer Entwicklung die Verantwortung für Umwelt und Mitwelt erkennen,
 - die Verbindung von Kenntnis und Engagement als Voraussetzung für Naturschutz erkennen,
- 10
- den Begriff der Nachhaltigkeit erläutern,
 - Verantwortung für die Zukunft übernehmen.
- Dilemmata
- Menschenwürde, Rechte von Landschaften, Menschenrechte für Tiere?
 - Angewandte Ethik im Natur- und Tierschutz/ Umgang mit Lebensmitteln – Überproduktion und Mangel
 - Zukunftsvisionen (positiv/negativ)

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Die folgenden Übersichten zeigen ausschnitthaft, wie ein Fachcurriculum Ethik aufgebaut werden kann. Sie sind als Anregung für die Fachkonferenzen gedacht. Jeder Ausschnitt verknüpft mehrere Inhaltsfelder und Leitperspektiven sowie Kompetenzbereiche und Standards.¹¹

¹¹ vgl. hierzu Kap. 5–7 im Kerncurriculum Ethik (Leitperspektiven, Inhaltsfelder und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen)

2.1 Formatvorschlagn Fachcurriculum
 Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Gemeinsame Wünsche – erreichbare Ziele“ (Jg. 5/6)

<p>Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Argumentieren und Urteilen, Wahrnehmen und Deuten, Sich-Orientieren und Handeln</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ sich mit persönlichen Grunderfahrungen beschreibend auseinandersetzen, ■ die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und bewerten, ■ in ethischen Konflikten des Alltags einen Standpunkt vertreten, ■ die Konsequenzen eigenen Handelns und Unterlassens beschreiben und bewerten, ■ eigene Verantwortlichkeit sehen und Verantwortung für sich und andere übernehmen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Gesellschaftliche Verantwortung, Lesekompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Selbst und Welt</p> <p>Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Gefühlen, Interessen Grunderfahrungen menschlichen Lebens.</p> <p>Freiheit und Würde</p> <p>Zusammenhang von Pflicht und Würde, Verantwortung für sich und andere</p> <p>Recht und Gerechtigkeit</p> <p>Erfahrungen von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit</p>
---	---

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ unterschiedliche Glücksvorstellungen beschreiben und bewerten, ■ verschiedene Gefühle an Beispielen aus dem Alltag beschreiben, ■ Alltagsgeschichten aus unterschiedlichen Ländern vergleichen, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Wünsche – erreichbare Ziele <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie leben Kinder auf der anderen Seite der Erde? (in Verbindung mit dem Fach Erdkunde)
---	---

– Kinderparlament im
Klassenzimmer

- unterschiedliche Lebensbedingungen vergleichen,
- sich mit Erfahrungen von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit auseinandersetzen,
- Kinderrechte darlegen und an Beispielen erläutern.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Mit Medien verantwortlich umgehen“ (Jg.7/8)

Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Wahrnehmen und Deuten, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Sich-Orientieren und Handeln

Die Lernenden können ...

- ihre persönliche Wahrnehmung beschreiben und hinterfragen,
- mediale Zugänge zur Welt vergleichend beschreiben und bewerten,
- unterschiedliche moralische Wertvorstellungen einordnen und bewerten,
- Verantwortung in persönlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen erkennen und argumentativ darlegen.

Überfachliche Kompetenzen:

Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Gesellschaftliche Verantwortung, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz

Leitperspektiven:

Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte

Inhaltsfelder:

Gewissen und Verantwortung

Verantwortung, Handlungsfolgen

Mensch, Natur und Technik

Auswirkungen technischer Entwicklungen auf den Einzelnen und die Gemeinschaft, Informations- und Kommunikationsmedien

Wahrheit und Wirklichkeit

vielfältige Zugänge zur Wahrnehmung

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- ihre Sinneswahrnehmung reflektieren,
- Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Sinneswahrnehmung erläutern,
- auf der Basis ihres Wissens einen Sinnesparcours für andere Schüler gestalten,
- Ursachen und Folgen von Vorurteilen reflektieren,

Inhaltliche Konkretisierung:

- Mit Medien verantwortungsvoll umgehen

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Schüler-VZ und ICQ: Spuren im Cyberspace Chatten ohne Risiko?
- Kontakt zum Hessischen Landeskriminalamt

- Schau hin-Kampagne-
<http://schau-hin.info/medienerziehung/detail/article/schau-hin-familie-alltag-in-der-medienwelt.html>

- sich mit Konsequenzen von Gerüchten und Behauptungen an konkreten Beispielen auseinandersetzen,
- Mobbing im Internet kritisch reflektieren,
- ihren Umgang mit Chatrooms und medialen Netzwerken analysieren und kritisch reflektieren,
- das Internet bewusst und verantwortungsvoll nutzen.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Das Leben selbstbestimmt und verantwortungsbewusst gestalten“ (Jg. 9/10)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und Deuten, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen, Sich-Orientieren und Handeln</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kulturelle Unterschiede und differierende Wertvorstellungen wahrnehmen, vergleichend beschreiben und einordnen, ■ moralische Wertvorstellungen in ihren historischen, kulturellen und religiösen Zusammenhängen beschreiben und einordnen, ■ ethische Argumentationen nachvollziehen und bewerten, ■ Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen erkennen und argumentativ darlegen, ■ Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander anerkennen und schaffen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Selbst und Welt</p> <p>eigene Lebensentwürfe, Partnerschaft, Ehe, Liebe, Solidarität</p> <p>Religionen, Weltbilder und Kulturen</p> <p>Bedingtheit des Einzelnen in seiner Religion, seinem Weltbild und seiner Kultur</p> <p>Recht und Gerechtigkeit</p> <p>Gerechtigkeitsvorstellungen in unserer Gesellschaft</p>
---	--

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kulturell verschiedene Familien- und Partnerschaftsmodelle beschreiben und vergleichend deuten, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Leben selbstbestimmt und verantwortungsvoll gestalten <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit den Fächern Politik und Wirtschaft, Geschichte, Deutsch, Religion
---	--

- Projekt: „Blickwechsel“
- Interkultureller Dialog

- ethische Konflikte divergierender Wertvorstellungen im Zusammenleben beschreiben, vergleichen und bewerten,
- persönliche Zukunftsvorstellungen entwerfen und sich in der Pluralität von Kulturen, Menschen- und Weltbildern begründet verorten,
- verschiedene Gerechtigkeitsmodelle darstellen, reflektieren und bewerten,
- ethische Konflikte verschiedener Gerechtigkeitsvorstellungen nachvollziehen und bewerten.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Wir gründen eine WG. Nach welchen Prinzipien werden Kosten und Aufgaben verteilt?“, Jg. 9/10 – Variationen für alle Bildungsgänge

Diese Lernaufgabe konkretisiert den Unterrichtsschwerpunkt „Das Leben selbstbestimmt und verantwortungsbewusst gestalten“ (Jg. 9/10). An einer Lernaufgabe für die Jahrgangsstufen 9/10 wird exemplarisch gezeigt, wie kompetenzorientierter Unterricht im Fach Ethik gestaltet werden kann. Diese Lernaufgabe ist für die drei Bildungsgänge konzipiert.

Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit ist eine Problemstellung aus dem Themenkomplex „Gerechtigkeit“. Für eine zu gründende Wohngemeinschaft müssen die Lernenden selbstständig Lösungsvorschläge zur Verteilung von Zimmern, Kosten und Aufgaben entwickeln. Diese Problemstellung ist für die gesamte Unterrichtseinheit leitend. Auf der Wissensebene erarbeiten und diskutieren die Lernenden verschiedene Gerechtigkeitstheorien. Die Auseinandersetzung mit den Gerechtigkeitsformeln wird mit der Anwendung auf konkrete Alltagssituationen aus dem Lebensumfeld Jugendlicher verknüpft. Auf der Kompetenzebene liegt der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit auf dem Erwerb und der Festigung von Standards aus dem Kompetenzbereich *Argumentieren und Urteilen*. Grundlage ist die Fähigkeit der Lernenden, sich in Gruppen Themen auf der Basis von vorgegebenem Material unter Anleitung erschließen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen ethische Konflikte des Alltags begründet bewerten, unterschiedliche moralische Wertvorstellungen einordnen und vergleichen, ethische Argumentationen nachvollziehen und bewerten, eigene und fremde Positionen abwägen und beurteilen sowie Texte unter fachspezifischen Fragestellungen erschließen können.

Der Lernprozess ist im Sinne des Prozessmodells „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ aufgebaut (vgl. Teil A, Kap. 1.2). Die Komplexität der Aufgabe und der Abstraktionsgrad werden anhand unterschiedlicher Materialien und Aufgabenstellungen differenziert (vgl. Kap. 3 Fachbezogene Materialien).

Bezug zum Kerncurriculum:

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards	Leitperspektiven/Inhaltsfelder
<p>Die Lernenden können ...</p> <p>Wahrnehmen und Deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und bewerten. <p>Analysieren und Reflektieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ethisch relevante Fragestellungen in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gemeinschaft reflektieren, ■ Texte unter fachspezifischen Fragestellungen selbstständig erschließen und interpretieren. <p>Argumentieren und Urteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ moralische Wertvorstellungen in ihren historischen, kulturellen und religiösen Zusammenhängen beschreiben und einordnen, ■ unter Bezug auf erworbenes Fachwissen eigene und fremde Positionen überprüfen und beurteilen, ■ Argumente gewichten, begründet und widerspruchsfrei argumentieren. <p>Interagieren und Sich-Mitteilen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ eigene und fremde Gedankengänge sachangemessen darstellen und erörtern. <p>Sich-Orientieren und Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen erkennen und argumentativ darlegen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit, Problemlösekompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum, Gesellschaft, Vergleichende Ideengeschichte</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Gewissen und Verantwortung</p> <p>Motive von Verantwortung</p> <p>Recht und Gerechtigkeit</p> <p>Arten der Gerechtigkeit, Gerechtigkeitsvorstellungen im gesellschaftlichen Wandel</p>

Die oben aufgeführten Bildungsstandards und Inhaltsfelder beziehen sich auf den mittleren Bildungsabschluss.

Lernaufgabe und Bezug zum Prozessmodell:

Handlungsfelder kompetenzorientierten Lehrens und Lernens ¹²	Inhalt	Unterrichtsidee	Material	Sozialform
Lernen vorbereiten und initiieren: → Lernausgangslage erheben → Lernende aktivieren → Kompetenzerwartungen transparent machen	Mitbewohner/in für WG gesucht	Diagnose Einstieg ins Thema: Wohnungsanzeige	Problemaufhänger/ Diagnosebogen (M1/M5)	UG EA PA
Lernwege eröffnen und gestalten: → Lernaufgabe situieren → Wissen gemeinsam konstruieren → Lernwege dokumentieren	Gerechtigkeitsformeln	Philosophische Texte zu Gerechtigkeits-theorien oder Darstellungen der Gerechtigkeitsformeln oder Gerechtigkeitsformeln arbeitsteilig: Jede Gruppe erarbeitet Theorie/n und stellt sie auf Plakaten vor	Lernaufgabe (M2) Texte 1–12 ¹³ Plakate Arbeitsblatt (M3)	GA
Lernwege eröffnen und gestalten: → Ergebnisse präsentieren und bewerten → Wissen anwenden und gemeinsam reflektieren	Gerechtigkeitsformeln	Präsentation der Gerechtigkeitsformeln Entscheidung für Gerechtigkeitsformeln für die Erstellung einer WG-Lösung	Plakate	GA/ Plenum
Lernwege eröffnen und gestalten: → Neues Wissen auf die Lernaufgabe anwenden → Lernwege dokumentieren	Wohngemeinschaft	Verteilung von Kosten und anfallenden Arbeiten	Aufgehängte Plakate Lernaufgabe Arbeitsblatt (M4)	GA
Orientierung geben und erhalten: → Lernstand feststellen → Feedback geben (durch Mitschüler/innen und Lehrkraft)	Lösungen	Gruppen präsentieren ihre Lösungen; kriteriengeleitete Diskussion	Arbeitsblätter (M3 und M3)	GA/ Plenum
Kompetenzen stärken und erweitern: → Übung → Vertiefung → Anwendung → Transfer	Checkliste	MSA/HSA: Lernende erstellen eine Checkliste für Bewerber/innen; Übertragung auf größere Zusammenhänge: Schule, Stadt, Staat	Arbeitsauftrag (M6)	PA/ Plenum
Lernen bilanzieren und reflektieren: → Leistungsfeststellung	Schriftliche Stellungnahme	ÜSekII: Jede/r Lernende formuliert eine schriftliche Stellungnahme unter Verwendung der Kriterienliste (M5); diese ist zugleich Bewertungsbogen; Bewertung anhand des Diagnosebogens	Diagnosebogen (M5)	EA

¹² vgl. Prozessmodell Teil A, Kapitel 1.2¹³ Text 1–10: Gymnasium, Text: 11 Realschule, Text 12: Hauptschule (vgl. Texte, Kap. 3 Fachbezogene Materialien)

3 Fachbezogene Materialien

M 1

Aufhänger:

Einstieg in das Thema, Diagnose der Lernausgangslage, Differenzierung nach Bildungsgängen

Mitbewohner/in für WG gesucht:

Schöne 5-Zimmer-Altbauwohnung mit
Bad, Gäste-WC, Balkon und Keller
in zentraler Lage, warm Euro 1.200,-
Tel. 0123/4567890

ÜSekII:

Nach welchen Kriterien würdet ihr die Mitbewohner aussuchen?

Begründet eure Meinung schriftlich.

Partnerdiagnose mit M5

MSA:

Nach welchen Kriterien würdet ihr die Mitbewohner aussuchen?

Begründet eure Meinung.

HSA:

Nach welchen Kriterien würdet ihr die Mitbewohner aussuchen?

Vervollständigt die folgenden Argumente, indem ihr jeweils eine Begründung oder ein Beispiel anfügt.

- Ich würde meine Mitbewohner danach aussuchen, ob ich sie mag, weil ...
- Mir wäre es wichtig, dass meine Mitbewohner genug Geld verdienen, weil ...
- Für mich ist entscheidend, dass sich die Mitbewohner auch am Putzen und Einkaufen beteiligen, weil ...

Wählt das für euch wichtigste Argument aus und begründet eure Auswahl.

M2 – Aufgabenstellung

Ihr habt in euren Heimatorten keine Möglichkeit gehabt, euch schulisch weiterzubilden oder eine Ausbildung zu machen, und seid daher nach Frankfurt gezogen. Um Geld zu sparen, wollt ihr mit Freunden eine Wohngemeinschaft mit insgesamt 5 Personen gründen.

Die Wohnung kostet mit Umlagen 1200 €.

Es wollen einziehen:

- Giulia, die eine Fachoberschule besucht und 585 € BaföG bekommt.
- Susanne, die eine Berufsfachschule besucht und von ihren Eltern 500 € bekommt. Sie hat gesundheitliche Probleme und leidet häufig unter Allergien. Gelegentlich hilft sie in einem Supermarkt aus.
- Özcan, der studiert und 200 € von seinen Eltern bekommt. Mit einem Job in der Kneipe verdient er 400 bis 500 € im Monat.
- Hatice, die eine Ausbildung als Bürokauffrau macht und 650 € im Monat verdient.
- Marco, der gerade seine Ausbildung als Gebäudereiniger beendet hat und 1800 € verdient.

Die Wohnung liegt in einem Eckhaus. Sie hat Bad, Gästetoilette, Küche, Flur, einen Balkon und fünf Zimmer. Zur Wohnung gehört ein Kellerraum.

Die Zimmer haben eine unterschiedliche Lage und sind unterschiedlich groß:

Zimmer 1: mit Balkon, 20 m², Lage zum begrünten Innenhof

Zimmer 2: 15 m², Lage zum begrünten Innenhof

Zimmer 3: 18 m², Lage zur vielbefahrenen Hauptstraße

Zimmer 4: 14 m², Lage zur vielbefahrenen Hauptstraße

Zimmer 5: 24 m², Lage zur ruhigeren Nebenstraße

Zu Beginn des gemeinsamen Lebens legt ihr die Regeln fest für die Verteilung der Zimmer, der Kosten und der anfallenden Arbeiten. Um eine gerechte Lösung zu finden, wendet ihr verschiedene Gerechtigkeitsformeln an (Arbeitsblatt A1 und A2).

Dokumentiert, wie eine Entscheidung nach der jeweiligen Gerechtigkeitsformel aussehen könnte.

Überlegt, was die gefundene Entscheidung für alle Beteiligten bedeutet.

Diskutiert, ob es euch mit Hilfe der Gerechtigkeitsformel gelungen ist, eine gerechte Lösung zu finden.

Vertiefung: Ihr habt bisher eine Lösung für 5 Personen gesucht. Überlegt im Anschluss an eure Überlegungen, ob die von euch verwendete Gerechtigkeitsformel

- für den Schulalltag
 - eine Stadt
 - ein Land
- geeignet wäre.

M3 – Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit, Differenzierung nach Bildungsgängen

Gruppenarbeit Gerechtigkeitstheorien (ÜSekII)

Erarbeitung verschiedener Gerechtigkeitsformeln

Jede Gruppe erhält einen Text zum Thema Gerechtigkeit.

Erarbeitet euren Text gemeinsam und beantwortet folgende Fragen, die anschließend auf einem Plakat dokumentiert werden:

1. Wer hat die Theorie entwickelt? In welcher Zeit ist sie entstanden? Inwiefern ist der historische Hintergrund wichtig für das Verständnis der Theorie?
2. Wie wird Gerechtigkeit definiert?
3. Nach welchen Prinzipien wird eine gerechte Entscheidung gefällt?
4. Wie wird diese Entscheidung begründet?
5. Welche Beispiele werden angeführt?
6. Erläutert am Beispiel einer Torte, die an 10 Personen verteilt werden soll, wie und mit welcher Begründung die Torte geteilt wird.
7. Gebt der Gerechtigkeitstheorie einen treffenden Titel, der formelhaft ausdrückt, welches Prinzip als gerecht angesehen wird, z.B. *Allen das Gleiche*.
8. (Hilfestellung 1: Liste mit Gerechtigkeitsformeln, aus denen ausgewählt werden kann. Hilfestellung 2: Tabelle mit Zuordnung der Texte zu Gerechtigkeitsformeln zur Erleichterung des Verständnisses oder zur Kontrolle).

Gruppenarbeit Gerechtigkeitstheorien (MSA)

Erarbeitung verschiedener Gerechtigkeitsformeln

Jede Gruppe erhält eine Gerechtigkeitsformel mit Erklärung und Hintergründen zu Entstehung und Bedeutung.

Erarbeitet euren Text gemeinsam und beantwortet folgende Fragen, die anschließend auf einem Plakat dokumentiert werden:

1. Wer hat die Theorie entwickelt? In welcher Zeit ist sie entstanden? Inwiefern ist der historische Hintergrund wichtig für das Verständnis der Theorie?
2. Wie wird Gerechtigkeit definiert?
3. Nach welchen Prinzipien wird eine gerechte Entscheidung gefällt?
4. Wie wird diese Entscheidung begründet?
5. Welche Beispiele werden angeführt?
6. Erläutert am Beispiel einer Torte, die an 10 Personen verteilt werden soll, wie und mit welcher Begründung die Torte geteilt wird.
7. Gebt der Gerechtigkeitstheorie einen treffenden Titel, der formelhaft ausdrückt, welcher Maßstab als gerecht angesehen wird, z.B. *Allen das Gleiche*.

Gruppenarbeit Gerechtigkeitstheorien (HSA)

Erarbeitung verschiedener Gerechtigkeitsformeln

Jede Gruppe erhält eine Gerechtigkeitsformel mit Erläuterung.

Erarbeitet eure Formel gemeinsam und beantwortet folgende Fragen, die anschließend auf einem Plakat dokumentiert werden:

1. Wie wird Gerechtigkeit beschrieben?
2. Nach welchen Maßstäben wird eine gerechte Entscheidung gefällt?
3. Wie wird diese Entscheidung begründet?
4. Erläutert am Beispiel einer Torte, die an 10 Personen verteilt werden soll, wie und mit welcher Begründung die Torte geteilt wird.

M4 – Gruppenarbeit Lernaufgabe

1. Alle Gerechtigkeitsformeln werden in der Lerngruppe präsentiert.
2. Die Plakate werden in der Klasse aufgehängt.
3. Jede Gruppe wählt bei einem Rundgang durch die Klasse eine vorher vereinbarte Anzahl von Gerechtigkeitsformeln aus .
4. Die Gerechtigkeitsformeln werden auf die WG-Situation angewendet.
5. Erstellen verschiedener Lösungen für die WG unter Anwendung verschiedener Gerechtigkeitsformeln:
 - Welcher Maßstab wurde angewendet?
 - Wie sieht die konkrete Verteilung von Kosten und Aufgaben aus?
 - Was bedeutet die Lösung für jede/n einzelne/n Beteiligte/n? Ist diese Lösung gerecht?
 - Ausfüllen eines Lösungsblattes für jede Gerechtigkeitsformel.

Gerechtigkeitsformel (bedeutet auf die WG bezogen: alle zahlen/arbeiten gleich viel oder unterschiedlich viel ..., weil ...)	
Verteilung der Kosten: Giulia Susanne Özcan Hatice Marco	
Verteilung der Aufgaben: Giulia Susanne Özcan Hatice Marco	
Bewertung der Lösung: gerecht, weil ... ungerecht, weil ...	
Abschließende Bewertung der Gerechtigkeitsformel	

6. Jede Gruppe entscheidet sich begründet für eine der Theorien und stellt diese im Plenum vor
7. Diskussion im Plenum: Welche Formel bietet die beste Lösung für die WG?
8. Welche Formel ist auch auf größere Zusammenhänge übertragbar?

M 5 – Kriterienliste zum Verfassen einer Stellungnahme/Bewertungsbogen (ÜSekII)

<p>Das nehme ich mir vor</p>	 Prima, weiter so!	 Nicht schlecht, aber das geht noch besser!	 Hier gibt es Handlungs- bedarf!	 Erläuterungen und Tipps
Ich habe eine Meinung und ich stehe dazu: Es ist eine klare Entscheidung erkennbar.				
Ich begründe meine Meinung.				
Ich belege meine Argumente mit Beispielen.				
Meine Beispiele sind überzeugend (sachlich, zum Thema passend).				
Ich weiß, was ich will und vermeide Widersprüche.				
Ich ziehe „Experten hinzu“, d. h. ich zeige, was ich weiß und beziehe in meine Argu- mentation Wissen über Philosophen, Texte, Theorien ein.	Diese Kriterien gelten nicht für die Eingangsdiagnose			
Ich setze nicht voraus, dass meine Leser alles wissen. Daher fasse ich die zur Argu- mentation herangezogenen Texte, Zitate noch mal kurz zusammen.				
Ich „denke den Feind mit“ und entkräfte Gegenargumente ¹⁴ .				
Ich unterscheide Eigenes von Fremdem durch Verweise: Zitate, Zeilenangaben, Zusammenfassung mit eigenen Worten.				
Auch wenn ich ganz von meiner Meinung über- zeugt bin, bleibe ich doch sachlich.				
Das Lesen meines Textes soll Spaß machen: Ich bemühe mich um abwechslungsreiche Sprache.				
Ich schreibe fehlerfrei.				
Ich falle nicht mit der Tür ins Haus und beginne mit einer Einleitung.				
Ich helfe dem Leser, sich in meinem Text zurecht- zufinden und strukturiere meinen Text klar.				
Ich ziehe ein abschließendes Fazit, das noch ein- mal die Kernaussage meines Textes hervorhebt, ohne mich zu wiederholen.				

¹⁴ Dagegen könnte man einwenden, dass ..., aber ... Kritiker könnten jetzt sagen ..., aber Kant würde an dieser Stelle ... Ich dagegen ...

M 6 – Vertiefung, Anwendung

Checkliste für WG-Bewerber/in

Ihr habt eine Anzeige in der Zeitung aufgegeben und sucht Mitbewohner/innen für eine Wohngemeinschaft. Viele Personen melden sich bei euch und haben Interesse, in eure WG mit einzuziehen. Um alle vergleichen zu können und eine Auswahl zu treffen, wollt ihr allen die gleichen Fragen stellen. Entwerft dazu einen Fragenkatalog. Berücksichtigt dabei alles, was euch wichtig ist, um eine gute Entscheidung treffen zu können.

Name/Geschlecht:

.....

Wie alt bist du?:

.....

Machst du zurzeit eine Ausbildung?:

.....

...

.....

.....

.....

.....

M7 – Material zur Lernaufgabe**Text 1–10 gymnasialer Bildungsgang/Texte zur Gerechtigkeit**

Jedem das Seine ¹⁵	Platon
Jedem gemäß seinem Rang	Thomas v. Aquin
Jedem gemäß seinen Verdiensten	Mt 25, 31–46
Jedem gemäß seinen Werken	Koran
Jedem das Gleiche	Gracchus Babeuf
Jedem gemäß dem durch das Gesetz Zugeteilte	Immanuel Kant
Jedem gemäß seinen Bedürfnissen	Karl Marx
Jedem gemäß Fürsorge	Carol Gilligan
Jedem gemäß Fairness	Otfried Höffe
Jedem nach seiner Leistung	Mario Martini

Platon, griechischer Philosoph, 427–347 v. Chr.

Sokrates: So höre denn, ob meine Behauptung richtig ist. Was wir nämlich von Anfang an, als wir den Staat gründeten, als durchgängig zu befolgende Forderung hinstellten, das oder eine Art davon ist, wie mir scheint, die Gerechtigkeit. Wir nahmen aber doch an und wiederholten es immer wieder, wenn du dich erinnerst, dass jeder Einzelne als Staatsbürger nur einen Beruf ausüben dürfe, nämlich den, wozu er von Natur besonders veranlagt sei.

Glaukon: Ja, das sagten wir.

Sokrates: Und auch, dass das Seinige tun und sich nicht in alles Mögliche einmischen Gerechtigkeit ist, auch das haben wir von vielen anderen gehört und haben es selbst oft gesagt.

Glaukon: Ja, so ist es.

Sokrates: Dies also, mein Freund, scheint, wenn es auf irgendeine Art geschieht, die Gerechtigkeit zu sein, nämlich, dass man das Seinige tut.

aus: Der Staat, Über das Gerechte. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1989, Philosophische Bibliothek Bd. 80, Buch IV, Kap. 10.

¹⁵ Zur Problematik dieser Formel (Missbrauch durch das NS-Regime) vgl. http://www.bpb.de/publikationen/RV8BZI,0,Jedem_das_Seine_zur_Aufarbeitung_des_lexikalischen_NSERbes.html

Thomas v. Aquin, italienischer Theologe und Philosoph, 1224–1274

In der Verteilungsgerechtigkeit wird einer Privatperson etwas zugeteilt, sofern das, was dem Ganzen gehört, auch dem Teil geschuldet ist. Das ist natürlich umso größer, je größer der Vorrang des Teiles im Ganzen ist. Deshalb wird in der austeilenden Gerechtigkeit um so viel mehr von den Gemeinschaftsgütern einem zugeteilt, je größer der Vorrang ist, den jene Person in der Gemeinschaft hat. Diese Vorrangstellung wird in der Adelherrschaft nach der Macht bestimmt, in der Herrschaft der Vornehmen nach dem Reichtum, in der Volksherrschaft nach der Freiheit und in anderen wieder anders. Und so wird in der austeilenden Gerechtigkeit die rechte Mitte nicht bestimmt nach dem Gleichmaß von Sache und Sache, sondern nach dem Verhältnis der Sachen zu den Personen; so dass im selben Verhältnis, in welchem die eine Person die andere überragt, so auch die Sache, die der einen Person gegeben wird, die Sache überragt, die der anderen gegeben wird. Deshalb sagt der Philosoph, eine solche rechte Mitte sei die auf Grund des geometrischen Verhältnisses, worin der Ausgleich nicht nach der Menge bemessen wird, sondern nach dem Verhältnis. [...]

aus: Summa theologica, nach: Die deutsche Thomas-Ausgabe. Vollständige, ungekürzte, deutsch-lateinische Ausgabe der Summa Theologica, hrsg. von P. Heinrich M. Christmann, Heidelberg/München 1943/1953, Bd. 18 (ohne Seite).

Mt 25,31–46

- 31 Wenn der Menschensohn in seiner Herrlichkeit kommt und alle Engel mit ihm, dann wird er sich auf den Thron seiner Herrlichkeit setzen.
- 32 Und alle Völker werden vor ihm zusammengerufen werden und er wird sie voneinander scheiden, wie der Hirt die Schafe von den Böcken scheidet.
- 33 Er wird die Schafe zu seiner Rechten versammeln, die Böcke aber zur Linken.
- 34 Dann wird der König denen auf der rechten Seite sagen: Kommt her, die ihr von meinem Vater gesegnet seid, nehmt das Reich in Besitz, das seit der Erschaffung der Welt für euch bestimmt ist.
- 35 Denn ich war hungrig und ihr habt mir zu essen gegeben; ich war durstig und ihr habt mir zu trinken gegeben; ich war fremd und obdachlos und ihr habt mich aufgenommen;
- 36 ich war nackt und ihr habt mir Kleidung gegeben; ich war krank und ihr habt mich besucht; ich war im Gefängnis und ihr seid zu mir gekommen.
- 37 Dann werden ihm die Gerechten antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und dir zu essen gegeben, oder durstig und dir zu trinken gegeben?
- 38 Und wann haben wir dich fremd und obdachlos gesehen und aufgenommen, oder nackt und dir Kleidung gegeben?
- 39 Und wann haben wir dich krank oder im Gefängnis gesehen und sind zu dir gekommen?
- 40 Darauf wird der König ihnen antworten: Amen, ich sage euch: Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.
- 41 Dann wird er sich auch an die auf der linken Seite wenden und zu ihnen sagen: Weg von mir, ihr Verfluchten, in das ewige Feuer, das für den Teufel und seine Engel bestimmt ist!
- 42 Denn ich war hungrig und ihr habt mir nichts zu essen gegeben; ich war durstig und ihr habt mir nichts zu trinken gegeben;
- 43 Ich war fremd und obdachlos und ihr habt mich nicht aufgenommen; ich war nackt und ihr habt mir keine Kleidung gegeben; ich war krank und im Gefängnis und ihr habt mich nicht besucht.
- 44 Dann werden auch sie antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig oder durstig oder obdachlos oder nackt oder krank oder im Gefängnis gesehen und haben dir nicht geholfen?
- 45 Darauf wird er ihnen antworten: Amen, ich sage euch: Was ihr für einen dieser Geringsten nicht getan habt, das habt ihr auch mir nicht getan.
- 46 Und sie werden weggehen und die ewige Strafe erhalten, die Gerechten aber das ewige Leben.

aus: Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Katholische Bibelanstalt, Stuttgart 1980.

Koran

Ihr habt nach dem Buche Gottes bis zum Tage der Auferweckung gelebt. Das ist jetzt der Tag der Auferweckung, aber ihr wusstet es nicht. An diesem Tag wird denen, die Unrecht getan haben, weder ihre Entschuldigung etwas nützen, noch können sie sich beklagen. [30:55–57] Und es wird in die Trompete geblasen, so dass alle tot umfallen, die im Himmel und auf der Erde leben, bis auf die, die Gott nicht umfallen lassen will. Dann wird ein weiteres Mal ins Horn geblasen, und alle stehen auf einmal wieder auf und warten. [39:68]

Für den Tag der Auferstehung werden wir Waagen aufstellen, so dass niemandem Unrecht getan wird. Sogar das Gewicht eines Senfkorns wird berücksichtigt. Wir rechnen genau ab. [21:47] Wenn zu einem von ihnen der Tod kommt, so sagt er: „Herr, lass mich zurückkehren, damit ich in dem, was ich hinterlassen habe, Gutes tun werde.“ Nein! Das ist nur ein Wort von ihm. Hinter ihnen ist eine Schranke bis zum Tag, an dem sie auferweckt werden. Wenn in das Horn geblasen wird, so gibt es an diesem Tag unter ihnen keine verwandtschaftliche Beziehung mehr, und sie stellen einander keine Fragen. Diejenigen, deren Waagschalen schwer sind, sind die Fleißigen. Diejenigen, deren Waagschalen leicht sind, sind die Verlierer, und ihre Seelen werden für immer in der Hölle bleiben. Das Feuer verbrennt ihre Gesichter, und sie werden furchtbar aussehen. [23:99–104]

An dem Tag, an dem sie die Engel sehen werden, gibt es für die Schuldigen keine frohe Botschaft. Die Engel werden sagen: „Für euch ist das Paradies absolut verboten!“ Wir beschäftigen uns mit ihren Handlungen und machen sie zu aufgewirbeltem Staub. Die Bewohner des Paradieses haben an diesem Tag eine bessere Bleibe und den schönsten Ruheort. Eines Tages wird der Himmel mit den Wolken aufreißen, und die Engel werden hinabgeschickt. Die wahre Herrschaft wird eines Tages der Barmherzige besitzen. Für die Ungläubigen ist es ein schwerer Tag. An diesem Tag wird sich, wer Unrecht getan hat, in die Hände beißen und sagen: „Wäre ich doch dem Weg des Gesandten gefolgt! Oh je, hätte ich den Teufel doch nicht als Vertrauten genommen! Er hat mich von der Ermahnung abkommen lassen, nachdem sie zu mir gekommen war. Der Teufel lässt den Menschen im Stich.“ [25:22–29]

Wenn das Urteil über sie gefällt wird, lassen wir ihnen ein Lebewesen aus der Erde kommen, das ihnen sagen wird, dass die Menschen von unseren Zeichen nicht überzeugt waren. An dem Tag werden wir aus jeder Gemeinschaft eine Gruppe von Leuten versammeln, die unsere Zeichen leugneten, und sie in Reih und Glied aufstellen. Wenn sie dann ankommen, sagt er: „Ihr habt meine Zeichen geleugnet, ohne davon etwas zu wissen. Oder was habt ihr sonst getan?“ Sie werden wegen ihrer Ungerechtigkeit verurteilt, und sie können nichts dagegen sagen. [27:82–85]

Ihr Menschen, vertraut eurem Herrn, und fürchtet den Tag, an dem kein Vater für sein Kind und kein Kind für seinen Vater eintreten kann. Das Versprechen Gottes ist tatsächlich wahr. Lasst euch weder vom Leben auf der Erde verleiten noch durch irgendjemanden vom Glauben an Gott abbringen. [31:3]

Der Koran für Kinder und Erwachsene. Übersetzt und erläutert von Lamya Kaddor und Rabeya Müller, C.H. Beck, München 2008, S. 213–215.

Gracchus Babeuf, französischer Publizist, 1760–1797

Wir haben festgestellt: Die vollkommene Gleichheit ist ein Unrecht. Weit davon entfernt, diesem Naturrecht Abbruch zu tun, muss der Gesellschaftsvertrag nur jedem Einzelnen die Garantie geben, dass dieses Recht niemals verletzt wird. Danach dürfte es nie Institutionen gegeben haben, die die Ungleichheit und die Habsucht begünstigten und es zuließen, dass den einen das Notwendige entrissen werden konnte, um für die anderen einen Überfluss abzugeben. Doch das Gegenteil geschah: Widersinnige Bräuche bürgerten sich in der Gesellschaft ein, sie begünstigten die Ungleichheit und ließen die Ausplünderung der großen Menge durch eine kleine Minderheit zu. Es gab Epochen, in denen diese mörderischen Gesellschaftsregeln so weit führten, dass der gesamte Reichtum aller von einigen wenigen verprasst wurde. Dann war der Friede, der das Natürliche ist, wenn alle glücklich sind, zwangsläufig gestört; die Masse hatte nichts mehr zum Leben, fand sich gänzlich vom Besitz ausgeschlossen und stieß in der Kaste, die alles an sich gerissen hatte, nur auf Unbarmherzigkeit. Diese Auswirkungen bestimmten die Epoche jener großen Revolutionen und prägten jene denkwürdigen Perioden, wie sie das Buch der Geschichte aufzeichnet, in denen eine allgemeine Umwälzung im Eigentumssystem unvermeidlich und die Empörung der Armen gegen die Reichen zur unumgänglichen Notwendigkeit wird.

aus: Französischer Sozialismus und Kommunismus vor Marx. Herausgegeben und übersetzt von Joachim Höppner, Waltraud Seidel-Höppner: Von Babeuf bis Blanqui. Bd. II: Texte, Philipp Reclam Junior, Leipzig 1975, S. 70–80.

Immanuel Kant, Philosoph, 1724–1804

Recht oder unrecht (*rectum aut minus rectum*) überhaupt ist eine Tat, sofern sie pflichtgemäß oder pflichtwidrig (*factum licitum aut illicitum*) ist; die Pflicht selbst mag ihrem Inhalte oder ihrem Ursprunge nach sein, von welcher Art sie wolle. Eine pflichtwidrige Tat heißt Übertretung (*reatus*). Eine unvorsätzliche Übertretung, die gleichwohl zugerechnet werden kann, heißt bloße Verschuldung (*culpa*). Eine vorsätzliche (d. i. diejenige welche mit dem Bewusstsein, dass sie Übertretung sei, verbunden ist) heißt Verbrechen (*dolus*). Was nach äußeren Gesetzen recht ist, heißt gerecht (*iustum*), was es nicht ist, ungerecht (*iniustum*).

aus: Metaphysik der Sitten. Rechtslehre, Werkausgabe. Herausgegeben von von W. Weischedel, Bd. VIII, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977, S. 330.

Karl Marx, Gesellschaftstheoretiker, 1818–1883

Womit wir es hier zu tun haben, ist eine kommunistische Gesellschaft. [...] Demgemäß erhält der einzelne Produzent – nach den Abzügen – exakt zurück, was er ihr gibt. Was er ihr gegeben hat, ist sein individuelles Arbeitsquantum. Z. B. der gesellschaftliche Arbeitstag besteht aus der Summe der individuellen Arbeitsstunden. Die individuelle Arbeitszeit des einzelnen Produzenten ist der von ihm gelieferte Teil des gesellschaftlichen Arbeitstags, sein Anteil daran. Er erhält von der Gesellschaft einen Schein, dass er soundso viel Arbeit geliefert [...], und zieht mit diesem Schein aus dem gesellschaftlichen Vorrat von Konsumtionsmitteln so viel heraus, als gleich viel Arbeit kostet. Dasselbe Quantum Arbeit, das er der Gesellschaft in einer Form gegeben hat, erhält er in der andern zurück.

Es herrscht hier offenbar dasselbe Prinzip, das den Warenaustausch regelt, soweit er Austausch Gleichwertiger ist. [...]

Die Gleichheit besteht darin, dass an gleichem Maßstab, der Arbeit, gemessen wird. Der eine ist aber physisch oder geistig dem andern überlegen, liefert also in derselben Zeit mehr Arbeit oder kann während mehr Zeit arbeiten; [...] Dies gleiche Recht ist ungleiches Recht für ungleiche Arbeit. [...] Ferner: Ein Arbeiter ist verheiratet, der andere nicht; einer hat mehr Kinder als der andere etc. etc. Bei gleicher Arbeitsleistung und gleichem Anteil an den gesellschaftlichen Konsumtionsfonds erhält also der eine faktisch mehr als der andere, ist der eine reicher als der andere etc. Um alle diese Missstände zu vermeiden, müsste das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein.

aus: Kritik des Gothaer Programms (Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei, Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Dietz Verlag, Bd. 19, Berlin 1972, S. 20–22.

Carol Gilligan, amerikanische Entwicklungspsychologin und feministische Ethikerin, *1936

Gerechtigkeit und Fürsorge [sind], als moralische Perspektiven, keine Gegensätze oder wechselseitigen Spiegelbilder derart, dass Gerechtigkeit unfürsorglich und Fürsorge ungerecht wäre. Vielmehr bezeichnen beide Perspektiven verschiedene Möglichkeiten, die Grundelemente moralischen Urteilens zu organisieren: das Selbst, die Anderen und die Beziehungen zwischen ihnen. Mit dem Wechsel der Perspektive von Gerechtigkeit zu Fürsorge verändert sich die Dimension, in der Beziehungen organisiert werden. [...] Der Wechsel in der moralischen Perspektive manifestiert sich in einer Veränderung des moralischen Problems: An die Stelle der Frage „Was ist gerecht?“ tritt die Frage „Wie soll man reagieren?“ [...]

Die Aufmerksamkeit wechselt von Fragen der Einigung (Rechte und Achtung) zu solchen des Verstehens (Zuhören und Sprechen, Hören und Gehört-werden). Dieser Wechsel dokumentiert sich in einer Veränderung der Sprache der Moral – an die Stelle der Darlegung individueller Ansprüche auf Rechte und Achtung („Ich habe ein Recht darauf ... Ich achte ihre Ansichten“) treten Momente von „Beziehungsarbeit“: das Gebot, zuzuhören und sich um Verständnis zu bemühen („Ich verstehe ... sie sollten zuhören ... und versuchen, zu verstehen, ...“).

aus: Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. Übersetzt von Elisabeth Seyfarth-Konau, in: Gertrud Nummer-Winkler (Hrsg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Campus Verlag, Theorie und Gesellschaft Bd. 19, Frankfurt/New York, 1991, S. 80–90.

Otfried Höffe, Philosoph, *1943

In der heutigen Debatte gilt als Kern der Gerechtigkeit die Verteilungsgerechtigkeit. [...] Trotzdem drängt sich Kritik auf. Sie beginnt mit der Einsicht, dass die Frage, woher das zu Verteilende denn komme, ausgeklammert wird. Allenfalls wird unterstellt, dass es »von oben« komme: von Gott oder von der Natur, von einem Familienvater, einem Sippenhäuptling oder einer großen Mutter, später von einem Staat, [...] Das zu Verteilende fällt aber nicht wie das Manna vom Himmel; selbst wenn am Beginn ein Geschenk der Natur oder Gottes steht, muss man sich das Geschenk doch herrichten. [...] In der Hauptsache geht es um das Verhältnis zwischen der Arbeit, die man an der Erde und ihren Früchten vornimmt, und dem Anteil, den am Ende jeder erhält. Außerdem sind die ersten Gegenstände der politischen Gerechtigkeit, jene Rechte und Freiheiten [...] gar nicht Resultat einer Arbeit. Für beides, sowohl für das Verhältnis von eingesetzter Arbeit zum Ertrag als auch für die gegen die Arbeit indifferenten Rechte und Freiheiten, ist ein anderes Muster sozialer Beziehungen einschlägig, nicht die Verteilung, sondern der Tausch. Für ihn spricht ein flankierendes, argumentationsstrategisches Argument. Während über das Kriterium der Verteilungsgerechtigkeit heftig gestritten wird, besteht über das der Tauschgerechtigkeit (der kommutativen Gerechtigkeit) Einigkeit. Der genaue Wert der zu tauschenden Waren oder Dienstleistungen ist zwar häufig kontrovers, unkontrovers ist jedoch das Kriterium für einen gerechten Tausch, das Prinzip der Äquivalenz. Geben und Nehmen müssen gleichwertig sein; und dort, wo der Wert umstritten ist, muss es zumindest einen wechselseitigen Vorteil geben.

aus: Vernunft und Recht. Bausteine zu einem interkulturellen Rechtsdiskurs, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1996, S. 202f.

Mario Martini, Professor für Verwaltungswissenschaften

Einer der inhaltlichen Maßstäbe eines Gerechtigkeitsurteils [...] ist die Leistung. Wir empfinden es beispielsweise als gerecht, dass staatliche Studienförderung nur derjenige erhält, der dies durch seine Leistungsbereitschaft rechtfertigt, dass bei der Vergabe von Aufträgen und der Besetzung von Dienstposten Leistungsgesichtspunkte und nicht die Beziehungen oder die politische Orientierung relevant sein sollen. Leistung ist ein relevanter Wertmaßstab der Gerechtigkeit [...]. Der Maßstab der Leistung entscheidet über die berufliche und gesellschaftliche Qualifikation, ja er durchdringt als Ordnungsprinzip das gesamte gesellschaftliche Leben. Verdienste und Leistungen sind ein Relevanzfaktor der Gleichheit. Gerechtigkeit, sowohl ausgleichende als auch austeilende, verlangt die Berücksichtigung des Leistungsprinzips. Die Gestaltung der Rechtsordnung wäre (nach unseren Gerechtigkeitsvorstellungen) ungerecht, wenn sie ein Verteilungsmuster normieren würde, welches keine Rücksicht auf die unterschiedlichen Leistungen der Individuen nähme, wenn etwa die Leistungen aus Sozialhilfe das durch einfache Arbeit erzielbare Einkommen überstiegen. Die Leistung ist einer der Grundpfeiler einer gerechten Gesellschaftsordnung.

aus: Der Markt als Instrument hoheitlicher Verteilunglenkung. Mohr Siebeck, Tübingen 2008, S. 61f.

Text 11: Realschule/Gerechtigkeitsormeln

Jedem gemäß seinem Rang

Dies dürfte das älteste in Staaten angewendete Gerechtigkeitsprinzip sein. Es geht davon aus, dass die Menschen von Geburt nicht gleich sind und den herausgehobenen Personen eine andere (bessere) Behandlung angemessen sei als dem „gemeinen Volk“. Dies ist die Gerechtigkeits-Konzeption der aristokratischen Gesellschaft, die den Stand eines Menschen als wichtigstes Kriterium für sein Ansehen als Rechtsperson ansieht. Selbst im Griechenland der klassischen Philosophie wird dieses Prinzip grundsätzlich angewandt: Sklaven hatten keine Rechte, Umwohner (in Athen „Metöken“, in Sparta „Periöken“) hatten Freiheitsrechte, aber kein Bürgerrecht; nur der Vollbürger der Polis konnte das ganze Spektrum des Rechts für sich geltend machen. Über Jahrhunderte hinweg kam niemand auf die Idee, diese Formel der Gerechtigkeit anzuzweifeln. Im Mittelalter galt die gesellschaftliche Ordnung mit ihren Vorrechten für Standespersonen als gottgegeben und bis in unser Jahrhundert galt zumindest in Deutschland der Spruch *Quod licet Iovi non licet bovi* – Was Jupiter erlaubt ist, steht dem Ochs nicht zu.

Jedem gemäß seinen Verdiensten

In der altchristlichen Vorstellung vom Jüngsten Gericht kommt eine Konzeption von Gerechtigkeit zum Tragen, die behauptet, der Herr werde die Seelen der Wiederauferstandenen danach beurteilen und richten, wie sie im irdischen Leben Gottes Gesetze beachtet und nach ihnen gelebt haben. Dies etwa entspricht der oben stehenden Formel. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Menschen werden nicht betrachtet, lediglich die Lebensführung ist ausschlaggebend für die Verweisung ins Paradies oder ins ewige Fegefeuer.

Gerecht kann diese Konzeption nur sein, wenn ein einheitlicher, allen bekannter und von allen akzeptierter Maßstab vorhanden ist, an dem das Handeln ausgerichtet werden kann. Wie aber könnte im modernen pluralistisch orientierten Leben ein solcher Maßstab aussehen? Wann hat sich jemand Verdienste erworben, welcher Art können diese sein und wer beurteilt sie? Gilt für die Unterscheidung der erworbenen Verdienste das Ergebnis menschlichen Handelns oder betrachtet man sie mit Kant unter dem Gesichtspunkt, dass der *gute Wille* als alleiniges Kriterium für die Beurteilung der menschlichen Handlungsweise gelten müsse? Anders gesagt: Muss mein verdienstvolles Handeln auch erfolgreich sein oder genügt es, wenn ich gute Absichten damit verbunden hatte? Dann könnte man die Formel abwandeln in die etwas modernere Form (die teilweise ebenfalls genannt wird):

Jedem nach seinem Einsatz

Nach dieser Vorgabe müsste ein Schüler, der für Fremdsprachen eher unbegabt, aber sehr fleißig ist, täglich stundenlang lernt, stets seine Vokabeln hervorragend beherrscht, mit Grammatik und deren Anwendung aber einfach nicht zurechtkommt, am Ende eine bessere Note erhalten als derjenige, dem Sprachenlernen leicht fällt, der sich das Buch nur kurz anschauen muss, mit seinem Sprachgefühl die meisten Schwierigkeiten locker meistert und die Sprache faktisch mit weniger Einsatz besser beherrscht. Für die moderne demokratische Gesellschaft dürfte weder die alte Formel noch ihre Abwandlung die Gerechtigkeit verwirklichen.

Jedem gemäß seinen Werken

Diese Idee der Gerechtigkeit vernachlässigt die Betrachtung moralischer Kriterien wie die gebrachten Opfer oder die gute Absicht und nimmt zur Grundlage der Beurteilung allein das Resultat einer Handlung oder eines Ablaufs. Diese Haltung deckt sich mit dem *Konsequenzprinzip des Utilitarismus*, der jede Handlung unter dem Aspekt betrachtet, welche Folgen sie ausgelöst hat (mit dem Ziel, das größtmögliche Glück der größtmöglichen Zahl zu verwirklichen).

Diese Konzeption von Gerechtigkeit hat den Vorteil, dass ihr Maßstab feststeht: Hat der Handelnde im Sinne der Gesellschaft positive Ergebnisse erzielt, steht ihm eine hohe Würdigung zu, dabei bleibt jedoch auch außer Acht, mit welchen Mitteln er dies erreicht hat. Bis zu einem gewissen Grad ist dieses Prinzip in unserem Schulsystem sogar verwirklicht: Wer erfolgreich „gespickt“ hat, ohne sich ertappen zu lassen, kann ohne solide Vorbereitung, also ohne echte Leistung in einer Prüfung sogar herausragende Ergebnisse erzielen. Inwiefern man dies wirklich als gerecht empfinden kann, sei dahingestellt. Daneben vernachlässigt diese Gerechtigkeitsformel eine weitere Tatsache: Die wenigsten Handlungen sind in ihrem Ergebnis allein von den Fähigkeiten und Leistungen des Handelnden abhängig. In den meisten Fällen müssen die äußeren Umstände „stimmen“, damit die Resultate befriedigend ausfallen. Im Falle unseres erfolgreichen Schwindler-Prüflings kann es z. B. sehr leicht passieren, dass etwas gefragt wird, was auf seinem Spickzettel nicht enthalten ist oder gar, dass der Kamerad, von dem er abschreibt, einen falschen Lösungsweg geht. Abgewandelt bzw. modernisiert lautet diese Gerechtigkeitsformel gelegentlich:

Jedem nach seiner Leistung

Dieses Prinzip wird in der Marktwirtschaft sehr geschätzt. Dabei wird über den alten Satz hinaus sicher mehr als das bloße Ergebnis einer Handlung betrachtet. Wie bei der alten Formel bleibt aber auch hier die Frage offen, wer berechtigt sein soll, Leistung, und damit ja auch Zuteilung von Würdigungen bzw. Segnungen usw., zu beurteilen. Wer hat sich noch nie von seinem Lehrer oder Vorgesetzten in seiner Leistung unterschätzt empfunden?

Jedem gemäß seinen Bedürfnissen

Diese Formel wollte der klassische Marxismus angewandt wissen: Ohne Ansehen von Person, Handlungen oder Verdiensten soll jeder Mensch das zugemessen bekommen, was er benötigt, um ein menschenwürdiges oder gar glückliches Leben zu führen. Natürlich entsteht im realen Leben die Frage, welche und wie viele Bedürfnisse man dem Einzelnen zugesteht und ob es der jeweiligen Gesellschaft aufgrund ihrer Ressourcen überhaupt möglich ist, diese zu befriedigen. Schon hier unterscheiden sich z. B. die Ansprüche an das Sozialsystem von „möglichst täglich eine halbwegs nahrhafte Mahlzeit“ in afrikanischen Staaten bis zu dem, was der deutsche Staat dem Sozialhilfe-Empfänger als angemessene Lebensgrundlage zukommen lässt. Darüber hinausgehend fragt sich aber auch, ob bereits Gerechtigkeit herrscht, wenn jeder Mensch ein wie auch immer bestimmtes Existenzminimum hat; andererseits kann von den vorhandenen Ressourcen des Planeten Erde her nicht jedes Bedürfnis jedes Menschen erfüllt werden (bei 6 Milliarden Menschen kann nicht jede Familie ein Eigenheim mit Garten und wenigstens ein Kfz haben).

Jedem das Gleiche

Auf den ersten Blick erscheint diese Konzeption von Gerechtigkeit die „gerechteste“ zu sein, denn sie lässt jedem Wesen die gleiche Behandlung angedeihen ohne Betrachtung von Rang, Ansehen, Fähigkeiten, Anstrengungen oder Leistungen. In der alten Volkstradition ist das gerechteste Wesen der Tod, denn er trifft jeden Menschen gleich. Der moderne Staat hingegen ist weit entfernt von dieser Art Gerechtigkeit: Sozialleistungen werden nicht nach dem „Gießkannen-Prinzip“ verteilt, die Einkommensteuer wird nach dem Prinzip der Progression eingezogen (wer viel verdient, zahlt einen höheren Prozentsatz seines Einkommens als Steuer) und sogar der Strafrichter muss die Vorgeschichte und die näheren Umstände der Tat wie des Täters in Betracht ziehen, ehe er ein Strafmaß zuweist.

Jedem gemäß dem ihm durch das Gesetz Zugeteilten

Im juristischen Sinne kann man das jedem Einzelnen Zukommende nur bestimmen, wenn man die positiven Gesetze zur Grundlage nimmt und also Recht spricht nach dem, was im Gesetz steht. Der Richter steht dann nicht mehr über dem Gesetz, Gerechtigkeit ist, was der Gesetzgeber bestimmt. Diese Formel wendet der Rechtspositivismus an und gibt damit die Verfügung über die Definition der Gerechtigkeit wieder in die Hände der Machthaber. Diese Formel wird oft als die moderne Umschreibung des antiken römischen Grundsatzes *suum cuique* – „Jedem das Seine“ gesehen, das einen Richter dann als gerecht ansah, wenn er in der gleichen Situation die gleichen Gesetze anwendete (*in paribus paria iure*). Heute sieht man diesen Satz vielfach als eine Art „Überformel“ zur Gerechtigkeit, weil all die anderen Sätze darin wiedergefunden werden können. Natürlich wäre die Vorstellung von gerechter Behandlung am besten verwirklicht, wenn jeder das bekäme, was ihm unter Betrachtung aller seiner Voraussetzungen und Umfeld-Bedingungen in Relation zu allen anderen zustünde. Auch hier bleibt jedoch stets das Problem zu lösen, wer mit welcher Befugnis dies beurteilen und auch zuteilen soll. Am ehesten ist wohl doch der alte Grundsatz der Rechtswissenschaft anzuwenden: „Gerechtigkeit gebietet, die Gleichen gleich, die Verschiedenen nach Maßgabe ihrer Verschiedenheit verschieden zu behandeln“.¹⁶

aus: Roßner, I. / Kutter, S. (2000): Recht und Gerechtigkeit. Freising: Stark-Verlag, S. 39-42.

¹⁶ Radbruch, G. (1999): Rechtsphilosophie. Heidelberg, S. 54

Text 12: Hauptschule/Gerechtigkeitsformeln

Jedem gemäß seinem Rang

Menschen werden ihrer Stellung in der Gesellschaft entsprechend behandelt.

Jedem gemäß seinen Verdiensten

Religiöse Vorstellung, die den Menschen danach beurteilt, wie er religiöse Lehren befolgt.

Jedem nach seinem Einsatz

Entscheidend ist die Mühe, die sich jemand gibt, nicht das Ergebnis.

Jedem gemäß seinen Werken

Eine Handlung wird nur aufgrund ihres Ergebnisses beurteilt. Die Absicht des Handelnden oder der Aufwand spielen keine Rolle.

Jedem nach seiner Leistung

Prinzip der Marktwirtschaft, nach dem vor allem wirtschaftlicher Erfolg zählt.

Jedem nach seinen Bedürfnissen

Jeder Mensch erhält, was er benötigt, um ein glückliches und menschenwürdiges Leben zu führen.

Jedem das Gleiche

Alle Menschen werden gleich behandelt.

Jedem gemäß dem ihm durch das Gesetz Zugeteilten

Das Gesetz bestimmt, was jeder erhält.

Literaturhinweise

Arbeitsgemeinschaft Ethik/Philosophie (2005): Bildungsstandards für die Fächer Ethik, Humanistische Lebenskunde, LER; Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Werte und Normen in der Primarstufe. In: Mitteilungen Fachverband Philosophie e.V., 45/2005. Kevelaer, S. 19–23.

– Vorschläge für bundesweit einheitliche Standards und Kompetenzen

Arbeitsgemeinschaft Ethik/Philosophie (2006): Bildungsstandards für die Fächer Ethik, Humanistische Lebenskunde, LER, Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Werte und Normen in der Sekundarstufe I (Kl. 5/7–10). In: Ethik & Unterricht 4/2006. Seelze: Friedrich Verlag, S. 42–44.

– Vorschläge für bundesweit einheitliche Standards und Kompetenzen

Auernheimer, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Dege, M. (2008): Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. In: Fachverband Philosophie. Mitteilungen, Heft 48/2008, S. 40–51.

– Konkrete Vorschläge zum Einsatz von Kompetenzrastern im Philosophieunterricht

Rösch, A. (2011): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Zürich: LIT.

– Auf der Basis von Lehrplananalysen und Expertenbefragungen entwickeltes Kompetenzmodell mit Kompetenzrastern und Beispielaufgaben. Grundlage der Bildungsstandards Ethik in Hessen

Sigurgeirsson, I. (2001): Begleitende Multikriteriale Leistungsbewertung – Methoden der Leistungsbewertung für LER und andere Unterrichtsfächer. Eine Expertise für den wissenschaftlichen Beirat LER des Brandenburgischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Handreichungen Heft 29. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

– Analyse traditioneller und alternativer Beurteilungsverfahren

Zeitschrift Ethik & Unterricht (2010): Kompetenzorientiert unterrichten, Heft 1/2010. Seelze: Friedrich Verlag.

– Theoretische Grundlagen und Unterrichtseinheiten für alle Kompetenzbereiche

C Anhang

1 Glossar

Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

Bildungsstandards:

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

Fachcurriculum:

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhaltsfeldern zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

Inhaltsfelder:

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissens Elemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

Kerncurriculum:

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

Kompetenz:

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetenzmodelle:

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell)“;
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

Kumulativer Kompetenzaufbau:

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

Lernaufgabe:

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

Schulcurriculum:

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

Überfachliche Kompetenzen:

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

Unterrichtsschwerpunkt:

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhaltsfeldern aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

2 Materialien

M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p>Definition: <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden. 	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).
<p>Abgrenzung zu Lernzielen:</p> <p>Definition: <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Vokabeln auswendig aufsagen – können einen Steckbrief erstellen – können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten 	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Schlüsselwörter in einem Text finden – können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen – können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen

Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

M 2

Kriterien – Lernaufgaben

Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, www.aufgabenkultur.de)

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

3 Literaturhinweise/Links

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bauch, W. / Maitzen, C. / Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

Brunner, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsv Verlag EINS.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Oelkers, J. / Reusser, K. et al. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Links

www.aufgabenkultur.de

www.iq.hessen.de

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

www.kultusministerium.hessen.de

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

www.kmk-format.de

Für Ihre Notizen



HESSEN



Hessisches
Kultusministerium



Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de

BILDUNGSLAND
Hessen 