



Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe

BILDUNGSLAND
Hessen 

Impressum

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden
Tel.: 0611 368-0
Fax: 0611 368-2096

E-Mail: poststelle.hkm@kultus.hessen.de
Internet: www.kultusministerium.hessen.de

Inhaltsverzeichnis

1	Die gymnasiale Oberstufe	4
1.1	Lernen in der gymnasialen Oberstufe	4
1.2	Strukturelemente des Kerncurriculums	6
1.3	Überfachliche Kompetenzen	7
2	Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches	10
2.1	Beitrag des Faches zur Bildung	10
2.2	Kompetenzbereiche	11
2.3	Strukturierung der Fachinhalte	13
3	Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte	14
3.1	Einführende Erläuterungen	14
3.2	Bildungsstandards	15
3.3	Kurshalbjahre und Themenfelder	18

Hinweis: Anregungen zur Umsetzung des Kerncurriculums im Unterricht sowie weitere Materialien abrufbar im Internet unter: www.kerncurriculum.hessen.de

1 Die gymnasiale Oberstufe

1.1 Lernen in der gymnasialen Oberstufe

Das Ziel der gymnasialen Oberstufe ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt, aber auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht. Lernende, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, wollen auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet sein. Erwarten können sie daher einen Unterricht, der sie dazu befähigt, Fragen nach der Gestaltung des eigenen Lebens und der Zukunft zu stellen und orientierende Antworten zu finden. Sie erwarten Lernangebote, die in sinnstiftende Zusammenhänge eingebettet sind, in einem verbindlichen Rahmen eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen und Raum für selbstständiges Arbeiten schaffen. Mit diesem berechtigten Anspruch geht die Verpflichtung der Lernenden einher, die gebotenen Lerngelegenheiten in eigener Verantwortung zu nutzen und mitzugestalten. Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.

Für die Lernenden stellt die gymnasiale Oberstufe ein wichtiges Bindeglied dar zwischen einem zunehmend selbstständigen, dennoch geleiteten Lernen in der Sekundarstufe I und dem selbstständigen und eigenverantwortlichen Weiterlernen, wie es mit der Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung verbunden ist. Auf der Grundlage bereits erworbener Kompetenzen zielt der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe auf eine vertiefte Allgemeinbildung, eine allgemeine Studierfähigkeit sowie eine fachlich fundierte wissenschaftspropädeutische Bildung. Dabei gilt es in besonderem Maße, die Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu stärken sowie die Bereitschaft zu beständigem Weiterlernen zu wecken, damit die jungen Erwachsenen selbstbewusste, ihre Neigungen und Stärken berücksichtigende Entscheidungen über ihre individuellen Bildungs- und Berufswege treffen können. Gleichermaßen bietet der Unterricht in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen die zur Bildung reflektierter Werthaltungen notwendigen Impulse – den Lernenden kann so die ihnen zukommende Verantwortung für Staat, Gesellschaft und das Leben zukünftiger Generationen bewusst werden. Auf diese Weise nimmt die gymnasiale Oberstufe den ihr in den §§ 2 und 3 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) aufgegebenen Erziehungsauftrag wahr.

Im Sinne konsistenter Bildungsbemühungen knüpft das Lernen in der gymnasialen Oberstufe an die Inhalte und die Lern- und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I an und differenziert sie weiter aus. So zielt der Unterricht auf den Erwerb profunden Wissens sowie auf die Vertiefung bzw. Erweiterung von Sprachkompetenz, verstanden als das Beherrschen kulturell bedeutsamer Zeichensysteme. Der Unterricht fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit, lernstrategische und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zunehmend selbstständig lernen zu können, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Ein breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen hilft dabei, unterschiedliche, auch interkulturelle Horizonte des Weltverstehens zu erschließen. Daraus leiten sich die didaktischen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe ab. Diese spiegeln sich in den Aktivitäten der Lernenden, wenn sie

Ethik**gymnasiale Oberstufe**

- sich aktiv und selbstständig mit bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen auseinandersetzen,
- wissenschaftlich geprägte Kenntnisse für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen nutzen,
- Inhalte und Methoden kritisch reflektieren sowie Erkenntnisse und Erkenntnisweisen auswerten und bewerten,
- in kommunikativen Prozessen sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus der Expertenperspektive agieren.

Schulische Bildung eröffnet den Lernenden unterschiedliche Dimensionen von Erkenntnis und Verstehen. Bildungsprozesse zielen so auf die reflexive Beschäftigung mit verschiedenen „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“, für die – in flexibler bzw. mehrfacher Zuordnung – jeweils bestimmte Unterrichtsfächer und ihre Bezugswissenschaften stehen. Folgende vier Modi werden als orientierende Grundlage angesehen:

- (1) kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften)
- (2) ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache / Literatur, Musik / bildende und theatrale Kunst / physische Expression)
- (3) normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Politik, Ökonomie, Recht)
- (4) deskriptiv-exploratorische Begegnung und Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen der Weltdeutung und Sinnfindung (Religion, Ethik, Philosophie)

Diese vier Modi folgen keiner Hierarchie und können einander nicht ersetzen. Jeder Modus bietet eine eigene Art und Weise, die Wirklichkeit zu konstituieren – aus einer jeweils besonderen Perspektive, mit den jeweils individuellen Erschließungsmustern und Erkenntnisräumen. Lehr-Lern-Prozesse initiieren die reflexive Begegnung mit diesen unterschiedlichen, sich ergänzenden Zugängen, womit das Ziel verbunden ist, den Lernenden Möglichkeiten für eine mehrperspektivische Betrachtung und Gestaltung von Wirklichkeit zu eröffnen.

In der Verschränkung mit den o. g. Sprachkompetenzen und lernstrategischen Fähigkeiten bilden diese vier Modi die Grundstruktur der Allgemeinbildung und geben damit einen Orientierungsrahmen für die schulische Bildung. Darauf gründen die Bildungsstandards, die am Ende der gymnasialen Oberstufe zu erreichen sind und als Grundlage für die Abiturprüfung dienen. Mit deren Bestehen dokumentieren die Lernenden, dass sie ihre fundierten Fachkenntnisse und Kompetenzen in innerfachlichen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen verständlich nutzen können.

In der Realisierung eines diesem Verständnis folgenden Bildungsanspruchs verbinden sich zum einen Erwartungen der Schule an die Lernenden, zum anderen aber auch Erwartungen der Lernenden an die Schule.

Den Lehrkräften kommt die Aufgabe zu,

- Lernende darin zu unterstützen, sich aktiv und selbstbestimmt die Welt fortwährend lernend zu erschließen, eine Fragehaltung zu entwickeln sowie sich reflexiv und zunehmend differenziert mit den unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung und Welterschließung zu beschäftigen,
- Lernende mit Respekt, Geduld und Offenheit sowie durch Anerkennung ihrer Leistungen und förderliche Kritik darin zu unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderun-

gen wie fortschreitender Technisierung, beschleunigtem globalen Wandel, der Notwendigkeit erhöhter Flexibilität und Mobilität, diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,

- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Aufgabe der Lernenden ist es,

- schulische Lernangebote als Herausforderungen zu verstehen und zu nutzen; dabei Disziplin und Durchhaltevermögen zu beweisen; das eigene Lernen und die Lernumgebungen aktiv mitzugestalten sowie eigene Fragen und Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst einzubringen und zu mobilisieren; sich zu engagieren und sich anzustrengen,
- Lern- und Beurteilungssituationen zum Anlass zu nehmen, ein an Kriterien orientiertes Feedback einzuholen, konstruktiv mit Kritik umzugehen, sich neue Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Die Entwicklung von Kompetenzen wird möglich, wenn Lernende sich mit komplexen und herausfordernden Aufgabenstellungen, die Problemlösen erfordern, auseinandersetzen, wenn sie dazu angeleitet werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern sowie sich selbst innerhalb der curricularen und pädagogischen Rahmensetzungen Ziele zu setzen und damit an der Gestaltung des Unterrichts aktiv mitzuwirken. Solchermaßen gestalteter Unterricht bietet Lernenden Arbeitsformen und Strukturen, in denen sie wissenschaftspropädeutisches und berufsbezogenes Arbeiten in realitätsnahen Kontexten erproben und erlernen können. Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekanntes Wissens, in der die Suche nach Verständnis bestärkt und Selbstreflexion gefördert wird. Und es bedarf Formen der Instruktion, der Interaktion und Kommunikation, die Diskurs und gemeinsame Wissensaneignung, aber auch das Selbststudium und die Konzentration auf das eigene Lernen ermöglichen.

1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs. Die Leistungserwartungen werden auf diese Weise für alle, Lehrende wie Lernende, transparent und nachvollziehbar. Das Kerncurriculum ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig: Es nimmt zum einen die Vorgaben in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch, Französisch) auf. Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe und mit Blick auf die Abiturprüfung.

Das pädagogisch-didaktische Konzept der gymnasialen Oberstufe in Hessen, wie in Abschnitt 1.1 gekennzeichnet, bildet den Legitimationszusammenhang für das auf den Erwerb

von Kompetenzen ausgerichtete Kerncurriculum mit seinen curricularen Festlegungen. Dies spiegelt sich in den einzelnen Strukturelementen wider:

Überfachliche Kompetenzen (Abschn. 1.3): Bildung, verstanden als sozialer Prozess fortwährender Selbstbildung und Selbsterziehung, zielt auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen. Daher sind im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe neben den fachlichen Leistungserwartungen zunächst die wesentlichen Dimensionen und Aspekte überfachlicher Kompetenzentwicklung beschrieben.

Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches (Abschn. 2): Der „Beitrag des Faches zur Bildung“ (Abschn. 2.1) beschreibt den Bildungsanspruch und die wesentlichen Bildungsziele des Faches. Dies spiegelt sich in den Kompetenzbereichen (Abschn. 2.2 bzw. Abschn. 2.3 Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik) und der Strukturierung der Fachinhalte (Abschn. 2.3 bzw. Abschn. 2.4 Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik) wider. Die didaktischen Grundlagen, durch den Bildungsbeitrag fundiert, bilden ihrerseits die Bezugsfolie für die Konkretisierung in Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte.

Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte (Abschn. 3): Bildungsstandards weisen die Erwartungen an das fachbezogene Können der Lernenden am Ende der gymnasialen Oberstufe aus (Abschn. 3.2). Sie konkretisieren die Kompetenzbereiche und zielen grundsätzlich auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie den Transfer bzw. das Nutzen von Wissen für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen. In den vier Fächern, für die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012) vorliegen, werden diese i. d. R. wörtlich übernommen.

Die Lernenden setzen sich mit geeigneten und repräsentativen Lerninhalten und Themen, deren Sachaspekten und darauf bezogenen Fragestellungen auseinander und entwickeln auf diese Weise die in den Bildungsstandards formulierten fachlichen Kompetenzen. Entsprechend gestaltete Lernarrangements zielen auf den Erwerb jeweils bestimmter Kompetenzen aus i. d. R. unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise können alle Bildungsstandards mehrfach und in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erarbeitet werden. Hieraus erklärt sich, dass Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte nicht bereits im Kerncurriculum miteinander verknüpft werden, sondern dies erst sinnvoll auf der Unterrichtsebene erfolgen kann.

Die Lerninhalte sind in unmittelbarer Nähe zu den Bildungsstandards in Form verbindlicher Themen der Kurshalbjahre, gegliedert nach Themenfeldern, ausgewiesen (Abschn. 3.3). Hinweise zur Verbindlichkeit der Themenfelder finden sich im einleitenden Text zu Abschnitt 3.3 sowie in jedem Kurshalbjahr. Die Thematik eines Kurshalbjahres wird jeweils in einem einführenden Text skizziert und begründet. Im Sinne eines Leitgedankens stellt er die einzelnen Themenfelder in einen inhaltlichen Zusammenhang und zeigt Schwerpunktsetzungen für die Kompetenzanbahnung auf. Die Lerninhalte sind immer rückgebunden an die übergeordneten Erschließungskategorien bzw. Wissensdimensionen des Faches, um einen strukturier-ten und systematischen Wissensaufbau zu gewährleisten.

1.3 Überfachliche Kompetenzen

Für Lernende, die nach dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe ein Studium oder eine Berufsausbildung beginnen und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, kommt dem Erwerb all jener Kompetenzen, die über das rein Fachliche hinausgehen, eine fundamentale Bedeutung zu – nur in der Verknüpfung mit personalen und sozialen Kompetenzen kann sich fachliche Expertise adäquat entfalten.

Daher liegt es in der Verantwortung aller Fächer, dass Lernende im fachgebundenen wie auch im projektorientiert ausgerichteten fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können, auch im Hinblick auf eine kompetenz- und interessenorientierte sowie praxisbezogene Studien- und Berufsorientierung. Dabei kommt den Fächern Politik und Wirtschaft sowie Deutsch als „Kernfächer“ eine besondere Verantwortung zu, Lernangebote bereitzustellen, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Interessen und Neigungen zu entdecken und die gewonnenen Informationen mit Blick auf ihre Ziele zu nutzen.

Überfachliche Kompetenzen umspannen ein weites Spektrum: Es handelt sich dabei um Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie um Haltungen und Einstellungen. Mit ihnen stehen kulturelle Werkzeuge zur Verfügung, in denen sich auch normative Ansprüche widerspiegeln.

Im Folgenden werden die anzustrebenden überfachlichen Kompetenzen in sich ergänzenden und ineinandergreifenden gleichrangigen Dimensionen beschrieben:

Soziale Kompetenzen: sich verständigen und kooperieren; Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren; im Team agieren; Konflikte aushalten, austragen und lösen; andere Perspektiven einnehmen; von Empathie geleitet handeln; sich durchsetzen; Toleranz üben; Zivilcourage zeigen: sich einmischen und in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung beziehen

Personale Kompetenzen: eigenständig und verantwortlich handeln und entscheiden; widerstandsfähig und widerständig sein; mit Irritationen umgehen; Dissonanzen aushalten; sich zutrauen, die eigene Person und inneres Erleben kreativ auszudrücken; divergent denken; fähig sein zu naturbezogenem sowie ästhetisch ausgerichtetem Erleben; sensibel sein für eigene Körperlichkeit und psychische Verfasstheit

Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs): unterschiedliche Zeichensysteme beherrschen (*literacy*): Verkehrssprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, symbolisch-analoges Sprechen (wie etwa in religiösen Kontexten), Ästhetik, Informations- und Kommunikationstechnologien; sich in den unterschiedlichen Symbol- und Zeichengefügen ausdrücken und verständigen; Übersetzungsleistungen erbringen: Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen

Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen: fachliches Wissen nutzen und bewerten; die Perspektivität fachlichen Wissens reflektieren; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen; Verständigung zwischen Laien und Experten initiieren und praktizieren; auf einem entwickelten / gesteigerten Niveau abstrahieren; in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen

Selbstregulationskompetenzen: Wissen unter Nutzung von Methoden der Selbstregulation erwerben; Lernstrategien sowohl der Zielsetzung und Zielbindung als auch der Selbstbeobachtung (*self-monitoring*) anwenden; Probleme im Lernprozess wahrnehmen, analysieren und Lösungsstrategien entwickeln; eine positive Fehler-Kultur aufbauen; mit Enttäuschungen und Rückschlägen umgehen; sich im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung orientieren

Involvement: sich (auf etwas) einlassen; für eine Sache fiebern; sich motiviert fühlen und andere motivieren; von epistemischer Neugier geleitete Fragen formulieren; sich vertiefen, etwas herausbekommen, einer Sache / Fragestellung auf den Grund gehen; etwas vollenden; (etwas) durchhalten; eine Arbeitshaltung kultivieren (sich Arbeitsschritte vornehmen, Arbeitserfolg kontrollieren)

Wertbewusste Haltungen: um Kategorien wie Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Kostbarkeit, Eigentum und deren Stellenwert für das Miteinander wissen; friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung praktizieren, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte kennen, reflektieren und auf dieser Grundlage eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen; demokratische Normen und Werthaltungen im Sinne einer historischen Welt-sicht reflektieren und Rückschlüsse auf das eigene Leben in der Gemeinschaft ziehen; selbstbestimmt urteilen und handeln

Interkulturelle Kompetenz (im Sinne des Stiftens kultureller Kohärenz): Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei und im Handeln reflektiert begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren; wechselnde kulturelle Perspektiven einnehmen, empathisch und offen das Andere erleben; Ambiguitätstoleranz üben

Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und die vielfältigen damit verbundenen Herausforderungen für junge Erwachsene zielt der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen insbesondere auf die folgenden drei Dimensionen, die von übergreifender Bedeutung sind:

Demokratie und Teilhabe / zivilgesellschaftliches Engagement: sozial handeln, politische Verantwortung übernehmen; Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen; sich einmischen, mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für das Gemeinwohl engagieren (aktive Bürgerschaft); Fragen des Zusammenlebens der Geschlechter / Generationen / sozialen Gruppierungen reflektieren; Innovationspotenzial zur Lösung gesellschaftlicher Probleme des sozialen Miteinanders entfalten und einsetzen; entsprechende Kriterien des Wünschenswerten und Machbaren differenziert bedenken

Nachhaltigkeit / Lernen in globalen Zusammenhängen: globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren

Selbstbestimmtes Leben in der mediatisierten Welt: den Einfluss von digitaler Kommunikation auf eigenes Erleben und persönliche Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren; den medialen Einfluss auf Alltag und soziale Beziehungen sowie Kultur und Politik wahrnehmen, analysieren und beurteilen, damit verbundene Chancen und Risiken erkennen; Unterschiede zwischen unmittelbaren persönlichen Erfahrungen und solchen in „digitalen Welten“ identifizieren und auch im „online-Modus“ ethisch verantwortungsvoll handeln; einen selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken im Spannungsfeld zwischen Wahrung der Privatsphäre und Teilhabe an einer globalisierten Öffentlichkeit praktizieren; in der mediatisierten Welt eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen

2 Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches

2.1 Beitrag des Faches zur Bildung

Dem Fach Ethik kommt in der gymnasialen Oberstufe eine besondere Bedeutung zu, da die jugendlichen Lernenden beim Übergang von ihrem vertrauten familiärem Umfeld hin zur Lebens- und Berufswelt der Erwachsenen nach Autonomie, Identität und Sinn streben. Um sich im Spannungsfeld zwischen autonomem Subjekt und objektivierter Welt eigenständig und sozial verantwortlich in historisch gewachsenen gesellschaftlichen Strukturen einfinden zu können, brauchen die Lernenden eine Orientierung, die Mündigkeit und Kritikfähigkeit ermöglicht.

Die Reflexion über ein tragfähiges und sinnstiftendes Lebenskonzept sowie über Individualität und Freiheit für die persönliche Lebensgestaltung stellt unter der Bedingung komplexer werdender Lebensstrukturen eine besondere Herausforderung dar. Mit dem Eintritt des Menschen in die Vielschichtigkeit der Strukturen wird die selbstorientierende Reflexion des Individuums auch in Hinblick auf die Gesellschaft zu einer Aufgabe. Reflexivität ist mit unseren modernen, hoch artifiziellen Lebenswelten zwingend verknüpft und dient der Orientierung der Person sowie der Regulierung von Systemen gleichermaßen. Die philosophische Ethik ist das Fach, welches das Verhältnis des modernen Subjekts zu diesen abstrakten und künstlichen Strukturen mit Blick auf sittliche und sinnstiftende Bezüge aufklärend durchdenkt.

Im Zentrum des Ethikunterrichts der gymnasialen Oberstufe stehen deshalb die folgenden Themen der Kurshalbjahre: Glücksvorstellungen, Ethik und Religion, Anthropologie und Bereichsethiken, Grundpositionen der Ethik, Recht und Gerechtigkeit und abschließend Mensch, Natur und Technik.

Die inhaltliche Ausgestaltung erfolgt im Sinne vernetzten Lernens unter Rückgriff auf Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften. Durch den Ethikunterricht erwerben die Lernenden die Fähigkeit, Wertvorstellungen zu konstituieren sowie sprachlich differenziert und präzise ethische Probleme der Gegenwart selbstständig zu diskutieren und mit Bezugnahme auf Lehrstücke bzw. Differenzierungen der philosophischen Tradition zu beurteilen. Des Weiteren nehmen sie eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber Werten und Autoritäten ein, um so Verantwortung für unser demokratisches und pluralistisches Gemeinwesen, den Staat und das Leben zukünftiger Generationen in europäischen und internationalen Bezügen übernehmen zu können. Dementsprechend zielt der Unterricht darauf ab, die sittliche Autonomie der Lernenden zu stärken, die moralische Argumentations- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Dies realisiert sich in verantwortungsbewusstem Handeln.

Ein besonderer Anspruch an den Unterricht im Fach besteht darin, dass die Lernenden Widersprüche zwischen dem Subjekt und den modernen abstrakten Lebenswelten als Vermittlungsaufgabe verstehen, für deren Gestaltung sie mitverantwortlich sind und für die sie entsprechende Kompetenzen benötigen. Im Ethikunterricht üben sie dazu den Umgang mit komplexen Fragestellungen und nutzen geeignete Kommunikations- und Interaktionsformen, um sich mit verschiedenen Konzepten der Selbst- und Weltdeutung befassen zu können.

Angesichts des weltanschaulich-moralischen Pluralismus unserer Zeit ist es wichtig, dass die Lernenden im Ethikunterricht fachlich fundiert und mit einer wissenschaftspropädeutischen Arbeitshaltung in kommunikative Prozesse mit strittigen Positionen eintreten und dabei sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus Expertenperspektive verantwortlich agieren können.

Beim Erwerb von überfachlichen Kompetenzen in der gymnasialen Oberstufe kommt dem Fach Ethik eine besondere Bedeutung zu, da es zur Entwicklung von Wertebewusstsein, zivilgesellschaftlichem Engagement, demokratischen, personalen und sozialen Basisfähigkeiten sowie sprachlichen und wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen beiträgt.

2.2 Kompetenzbereiche

Die im Kerncurriculum des Faches Ethik für die Sekundarstufe I beschriebenen fünf Kompetenzbereiche werden in der gymnasialen Oberstufe fortgeführt, da sie die wesentlichen Teilkompetenzen des Faches fassen. Diese werden durch die Bildungsstandards in Abschnitt 3.2 auf höherem Niveau konkretisiert und operationalisiert.

Wahrnehmen und Deuten

Die *Wahrnehmung* ethischer Problemgegenstände beginnt mit einer empathischen Haltung zur konkreten Lebenswirklichkeit des Mitmenschen. Durch eine *empathische und mitfühlende Offenheit* für das Geschick des Anderen werden die individuellen Umstände sowie die personale, soziale und sächliche Handlungssituation zum Vermittlungsgegenstand gegenüber abstrakten ethischen Normen und Imperativen. Die vernunftmäßige Konstitution des ethisch-konkret Gebotenen ist im Sinne einer Multiperspektivität nicht faktisch gegeben, sondern muss durch die Vermittlung zwischen der abstrakt-allgemeinen ethischen Form und dem besonderen Fall reflektierend gesucht werden. Von besonderer Bedeutung für die Lernenden ist es, Einsicht in die induktive, reflektierende Struktur ethischer Wahrnehmungs-, Verstehens- und Beurteilungsprozesse zu erlangen, da diese gedankliche Bewegung nicht zuletzt auch für die Bildung eines lebendigen Gemeinsinns konstituierend ist. Dabei entwickeln die Lernenden ein analytisches Bewusstsein für historische und kulturelle Zusammenhänge im Verständnis des sittlich Guten als interkulturelle Kompetenz.

Analysieren und Reflektieren

Wissen wird häufig durch das Lesen und Reflektieren von (interdisziplinären) Texten erarbeitet, daher kommt der *Textkompetenz* eine bedeutende Rolle zu. Die Lernenden können Texte fachspezifisch erschließen, sie interpretieren und eigene Texte verfassen. *Sprachanalytische Kompetenz* befähigt die Lernenden dazu, die spezifische Terminologie des Faches Ethik auch in ihrer begriffsgeschichtlichen Entwicklung zu verstehen, zu analysieren sowie sachgerecht und bewusst zu verwenden. Durch geübte Sprachanalyse wird das Textverständnis vertieft. *Interdisziplinäre Kompetenz* versetzt die Lernenden in die Lage, Wissen aus verschiedenen Fachgebieten reflektiert miteinander zu verknüpfen und sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu machen. Indem sie unter Anwendung verschiedener Theorien über Gegenstände des alltäglichen und wissenschaftlichen Handelns nachdenken und gedankliche Zusammenhänge darstellen und diskutieren, erwerben sie die Kompetenz des Reflektierens.

Argumentieren und Urteilen

Beim Argumentieren und Urteilen handelt es sich um grundlegende Kompetenzen, die durch selbstständiges Reflektieren, begründetes Bewerten und kritisches Hinterfragen von moralischen und ethischen Sachverhalten bzw. Urteilen und Theorien charakterisiert sind.

Ethik**gymnasiale Oberstufe**

Aufgrund von Fachwissen und ethischen Theorien besteht die *Argumentationskompetenz* darin, verschiedene Argumentationsstrategien präzise und kohärent anzuwenden, um zu begründeten Urteilen und abstrahierenden Schlussfolgerungen zu kommen. Es findet eine begründete Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Urteilen bzw. Positionen statt, was sich in widerspruchsfreiem, begründetem Argumentieren sowie in differenziertem Urteilen unter Verwendung von Fachbegriffen zeigt.

Indem die Lernenden eigene moralische Werte und Prinzipien auf ethisch relevante (Alltags-) Situationen anwenden und im Dialog mit anderen Perspektiven verantwortlich vertreten oder kritisch hinterfragen, konstituiert sich die Kompetenz der moralischen Urteilsfähigkeit.

Ethische Urteilskompetenz befähigt die Lernenden dazu, Moralkonzeptionen in ihrer historischen Bedingtheit zum Gegenstand der Argumentation und Reflexion zu machen und dabei ethische Bewertungsmaßstäbe und Theorien in ihren Grundlagen sowie in der Anwendung auf begrifflichem Niveau eigenständig zu thematisieren und zu hinterfragen.

Interagieren und Sich-Mitteilen

Kommunikationsfähigkeit ist für den Erwerb der Kompetenz Interagieren und Sich-Mitteilen grundlegend. *Diskursfähigkeit* ist die Voraussetzung für eine konsens- und dissensfähige sowie sachbezogene Auseinandersetzung mit Texten oder Personen. Konfliktlösungskompetenz versetzt die Lernenden in die Lage, im Sinne praktizierten Gemeinsinns Auseinandersetzungen vernunftgeleitet zu führen, reflektierte Lösungsmodelle zu entwickeln und Konflikte gewaltfrei zu lösen. *Darstellungskompetenz* ermöglicht es ihnen, eigene und fremde Gedankengänge adäquat und sachgemäß darzustellen.

Sich-Orientieren und Handeln

Der Kompetenzbereich des Sich-Orientierens und Handelns verweist auf den grundlegenden Anwendungsbezug ethischer Theorien, die sich als Objektivierungen menschlicher Freiheit im Handeln bewähren müssen, um Geltung in zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen oder interkulturellen Wirklichkeiten zu erlangen. *Ethische Orientierungsfähigkeit* basiert auf undogmatischem Orientierungswissen, das im Bewusstsein der eigenen geschichtlichen Bedingtheit konflikt- und diskursfähig macht und deshalb zur Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen befähigt. Der Handlungsbezug als Wesenskern jeder ethischen Überlegung kann schulisch nur insofern bewertungsrelevant werden, als er ein Wissen vom Praxisbezug des Ethischen überhaupt ist.

Kompetenzerwerb in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen

Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen fachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (vgl. § 7 Abs. 7 OAVO¹). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere auch, die Kompetenzbereiche der Fächer zu verbinden und dabei zugleich die Dimensionen überfachlichen Lernens sowie die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfasst in Aufgabengebieten (vgl. § 6 Abs. 4 HSchG), zu berücksichtigen. So können Synergiemöglichkeiten ermittelt und genutzt werden. Für die Lernenden ist diese Vernetzung zugleich Voraussetzung und Bedingung dafür,

¹ Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) in der jeweils geltenden Fassung

Kompetenzen in vielfältigen und vielschichtigen inhaltlichen Zusammenhängen und Anforderungssituationen zu erwerben.

Damit sind zum einen Unterrichtsvorhaben gemeint, die mehrere Fächer gleichermaßen berühren und unterschiedliche Zugangsweisen der Fächer integrieren. So lassen sich z. B. in Projekten – ausgehend von einer komplexen problemhaltigen Fragestellung – fachübergreifend und fächerverbindend und unter Bezugnahme auf die drei herausgehobenen überfachlichen Dimensionen komplexere inhaltliche Zusammenhänge und damit Bildungsstandards aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Fächer erarbeiten (vgl. Abschn. 1.3). Zum anderen können im Fachunterricht Themenstellungen bearbeitet werden, die – ausgehend vom Fach und einem bestimmten Themenfeld – auch andere, eher benachbarte Fächer berühren. Dies erweitert und ergänzt die jeweilige Fachperspektive und trägt damit zum vernetzten Lernen bei.

2.3 Strukturierung der Fachinhalte

Die Leitperspektiven **Individuum, Gesellschaft und (vergleichende) Ideengeschichte**, wie sie im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I formuliert sind, werden für die Sekundarstufe II übernommen und auf höherem Abstraktionsniveau fortgeführt. Sie stehen in einem komplexen Wechselverhältnis zueinander.

Die Perspektive des **Individuums** fragt nach den Wesenszügen des Menschen (Anthropologie) und setzt sich mit ethischen Konfliktsituationen des Einzelnen im Zusammenspiel mit anderen auseinander (Bereichsethiken).

In der Perspektive der **Gesellschaft** werden komplexe Fragen und Themen der Gerechtigkeit und der Staatstheorie (Recht und Gerechtigkeit) vor dem Hintergrund einer pluralistischen Gesellschaft und einer zunehmend globalen Verantwortung menschlichen Handelns zum Gegenstand (Natur und Technik) des Lernens.

Die Perspektive der **(vergleichenden) Ideengeschichte** thematisiert philosophische und ethische Begriffe sowie Konzepte in ihrer historischen Bedingtheit und in ihrem Anspruch auf universelle Geltung (ethische Grundpositionen).

Die Themen der Kurshalbjahre der Einführungsphase: „Glücksvorstellungen“ sowie „Ethik und Religion“ bieten ein vielseitiges Spektrum, das den Bogen von individuellen Fragen nach Glück und Orientierung bis hin zu abstrakteren philosophischen Problemstellungen und Konzepten schlägt, z. B. Eudämonie. Die Hinführung zu einem begrifflichen Problembewusstsein steht hierbei im Zentrum.

In der Qualifikationsphase bietet es sich an, die Themen der Kurshalbjahre „Anthropologie und Bereichsethiken“ sowie „Grundpositionen der Ethik“ wechselseitig aufeinander zu beziehen. Die Themen der Kurshalbjahre „Recht und Gerechtigkeit“ sowie „Mensch, Natur und Technik“ richten den Fokus auf den Menschen, die Gesellschaft und schließlich auf die Welt als Ganzes. Die Abfolge der Themen folgt einem induktiven Prinzip.

3 Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte

3.1 Einführende Erläuterungen

Nachfolgend werden die am Ende der gymnasialen Oberstufe erwarteten fachlichen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, gegliedert nach Kompetenzbereichen (Abschn. 3.2), sowie die verbindlichen Unterrichtsinhalte (Abschn. 3.3), thematisch strukturiert in Kurshalbjahre und Themenfelder, aufgeführt. Diese sind durch verbindlich zu bearbeitende inhaltliche Aspekte konkretisiert und durch ergänzende Erläuterungen didaktisch fokussiert.

Im Unterricht werden Bildungsstandards und Themenfelder so zusammengeführt, dass die Lernenden in unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten die Bildungsstandards – je nach Schwerpunktsetzung – erarbeiten können. Mit wachsenden Anforderungen an die Komplexität der Zusammenhänge und kognitiven Operationen entwickeln sie in entsprechend gestalteten Lernumgebungen ihre fachlichen Kompetenzen weiter.

Die Themenfelder bieten die Möglichkeit – im Rahmen der Unterrichtsplanung didaktisch-methodisch aufbereitet – jeweils in thematische Einheiten umgesetzt zu werden. Zugleich lassen sich, themenfeldübergreifend, inhaltliche Aspekte der Themenfelder, die innerhalb eines Kurshalbjahres vielfältig miteinander verschränkt sind und je nach Kontext auch aufeinander aufbauen können, in einen unterrichtlichen Zusammenhang stellen.

Themenfelder und inhaltliche Aspekte sind über die Kurshalbjahre hinweg so angeordnet, dass im Verlauf der Lernzeit – auch Kurshalbjahre übergreifend – immer wieder Bezüge zwischen den Themenfeldern hergestellt werden können. In diesem Zusammenhang bieten die Leitperspektiven (vgl. ausführliche Darstellung in Abschn. 2.3) Orientierungshilfen, um fachliches Wissen zu strukturieren, anschlussfähig zu machen und zu vernetzen.

Die Bildungsstandards und die Unterrichtsinhalte in den Kurshalbjahren der Qualifikationsphase weisen ein grundlegendes Niveau (Grundkurs) aus. Die jeweils fachbezogenen Anforderungen, die an Lernende im Grundkurs gestellt werden, lassen sich wie folgt charakterisieren: „Grundkurse vermitteln grundlegende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Einsichten in Stoffgebiete und Methoden [...]“ (§ 8 Abs. 2 OAVO)

3.2 Bildungsstandards

Kompetenzbereich: Wahrnehmen und Deuten (WD)

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

Die Lernenden können

- WD1** ■ eigene Wahrnehmungen auf ethische Theoreme beziehen und fachkundig reflektieren,
- WD2** ■ Situationen aus verschiedenen Perspektiven beschreiben, theoretisch einordnen sowie fachgerecht in Beziehung setzen,
- WD3** ■ kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrnehmen, vergleichend beschreiben und interpretieren,
- WD4** ■ menschliche Handlungen, Entscheidungen und Motive im Horizont divergierender Wissenschaftspositionen rekonstruieren und bewerten,
- WD5** ■ die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und beurteilen.

Kompetenzbereich: Analysieren und Reflektieren (AR)

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

Die Lernenden können

- AR1** ■ ethisch relevante Fragestellungen in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft eigenständig formulieren und reflektieren,
- AR2** ■ in einen persönlichen Dialog mit Wissensinhalten eintreten und Wissen aus verschiedenen Fachgebieten unter ethischen Fragestellungen miteinander vergleichen,
- AR3** ■ mediale Zugänge zur Welt vergleichend beschreiben und bewerten,
- AR4** ■ eigene Texte unter Berücksichtigung der spezifischen Fragestellung und mit Blick auf den Adressaten in zusammenhängender logischer und verständlicher Weise verfassen,
- AR5** ■ Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich präzise darstellen.

Kompetenzbereich: Argumentieren und Urteilen (AU)**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Die Lernenden können

- AU1** ■ lösungsorientierte Urteile zu ethischen Konflikten entwickeln und unter verschiedenen Perspektiven beurteilen,
- AU2** ■ moralische Wertevorstellungen sowie ethische Theorien in ihren historischen und kulturellen Kontext einordnen und bewerten,
- AU3** ■ ethische Argumentationen in ihrem Zusammenhang analysieren und prüfen,
- AU4** ■ mit Bezug auf ihr erworbenes Fachwissen eigene und fremde Positionen beziehungsweise Theorien überprüfen und beurteilen,
- AU5** ■ Argumente gewichten, begründet und kohärent eigene Argumentationen entwickeln.

Kompetenzbereich: Interagieren und Sich-Mitteilen (IM)**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Die Lernenden können

- IM1** ■ aktiv zuhören und Unterrichtsinhalte nachvollziehbar wiedergeben,
- IM2** ■ sich mit eigenen Beiträgen funktional in die Gesamtdiskussion einbringen und diese mitgestalten,
- IM3** ■ eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß und angemessen darstellen und erörtern,
- IM4** ■ Achtung und kritische Toleranz gegenüber Andersdenkenden entwickeln und praktizieren,
- IM5** ■ vernunftgeleitete, sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig führen,
- IM6** ■ Lösungsmodelle für Konfliktsituationen entwickeln und Konflikte verantwortungsvoll lösen.

Kompetenzbereich: Sich-Orientieren und Handeln (OH)**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Die Lernenden können

- OH1** ■ mit ethischen Widersprüchen und Konflikten konstruktiv umgehen,
- OH2** ■ Eigen- und Fremdwahrnehmungen sowie die damit verbundenen Bedürfnisse wertschätzen,
- OH3** ■ die Notwendigkeit, Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übernehmen, erkennen und argumentativ darlegen,
- OH4** ■ Entscheidungsspielräume für eigenes Handeln reflektieren und im schulischen Umfeld erproben,
- OH5** ■ sich innerhalb der Pluralität von Kulturen, Weltbildern und Religionen begründet verorten.

3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder

Dem Unterricht in der **Einführungsphase** kommt mit Blick auf den Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Zum einen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das in der Sekundarstufe I erworbene Wissen und Können zu festigen und zu vertiefen bzw. zu erweitern sowie Neigungen und Stärken zu identifizieren, um auf die Wahl der Grundkurs- und Leistungskursfächer entsprechend vorbereitet zu sein. Zum anderen werden die Lernenden an das wissenschaftspropädeutische Arbeiten herangeführt. Damit wird eine solide Ausgangsbasis für alle Lernenden geschaffen, um in der Qualifikationsphase erfolgreich zu lernen. Die Themenfelder der Einführungsphase sind dementsprechend ausgewählt und damit grundlegend für die Qualifikationsphase.

In der **Qualifikationsphase** erwerben die Lernenden eine solide Wissensbasis sowohl im Fachunterricht als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und wenden ihr Wissen bei der Lösung zunehmend anspruchsvoller und komplexer Frage- und Problemstellungen an. Dabei erschließen sie Zusammenhänge zwischen Wissensbereichen und erlernen Methoden und Strategien zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien. Der Unterricht in der Qualifikationsphase zielt auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten sowie auf die Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit; der Erwerb einer angemessenen Fachsprache ermöglicht die Teilhabe am fachbezogenen Diskurs. Dementsprechend beschreiben die Bildungsstandards und die verbindlichen Themenfelder die Leistungserwartungen für das Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife.

Verbindliche Regelungen zur Bearbeitung der Themenfelder

Einführungsphase

In der Einführungsphase sind die Themenfelder 1–3 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „z. B.“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – i. d. R. ca. 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

Die Qualifikationsphase

In den Kurshalbjahren Q1 bis Q3 sind die Themenfelder 1 und 2 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Ein weiteres Themenfeld je Kurshalbjahr wird durch Erlass verbindlich festgelegt. Im Hinblick auf die schriftlichen Abiturprüfungen können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen innerhalb dieser Themenfelder ausgewiesen werden. Im Kurshalbjahr Q4 sind zwei Themenfelder – ausgewählt durch die Lehrkraft – verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „z. B.“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – i. d. R. ca. 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In den Fächern, für die auf der Grundlage der OAVO die Schule entscheiden kann, ob der Un-

terricht zwei- oder dreistündig angeboten wird, bezieht sich diese Regelung auf den dreistündigen Unterricht. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

Übersicht über die Themen der Kurshalbjahre und die Themenfelder

Einführungsphase (E)

E1 Glücksvorstellungen	
Themenfelder	
E1.1	Antike Glücksvorstellungen
E1.2	Grenzen der Glücksethik
E1.3	Sinnsetzung als aktiver Prozess
E1.4	Menschliches Streben nach Glück
E1.5	Triebkräfte menschlichen Handelns

verbindlich: Themenfelder 1–3

E2 Ethik und Religion	
Themenfelder	
E2.1	Menschen- und Weltbilder in den Religionen
E2.2	Glaube und Vernunft
E2.3	Religionskritik
E2.4	Religion, Gesellschaft und Vernunft
E2.5	Fundamentalismus

verbindlich: Themenfelder 1–3

Qualifikationsphase (Q)

Q1 Anthropologie und Bereichsethiken	
Themenfelder	
Q1.1	Anthropologische Grundpositionen
Q1.2	Medizinethik
Q1.3	Menschenbilder der modernen Humanwissenschaften
Q1.4	Tierethik
Q1.5	Natur- und Umweltethik

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q2 Grundpositionen der Ethik	
Themenfelder	
Q2.1	Kantische Ethik
Q2.2	Utilitarismus
Q2.3	Gefühlsethik
Q2.4	Antike und moderne Tugendethik
Q2.5	Verantwortungsethik

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Q3 Recht und Gerechtigkeit	
Themenfelder	
Q3.1	Theorien der Gerechtigkeit
Q3.2	Menschenwürde und Menschenrechte
Q3.3	Schuld und Strafe
Q3.4	Gewalt und Krieg
Q3.5	Geltung des Rechts und Staatstheorie

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Q4 Mensch, Natur und Technik	
Themenfelder	
Q4.1	Natur und Mensch
Q4.2	Technik und soziale Welt
Q4.3	Wirkungen technischer Errungenschaften
Q4.4	Naturbegriffe
Q4.5	Grundsätze einer Technikethik

verbindlich: zwei Themenfelder aus 1–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Im Zusammenhang der Bearbeitung der Themen der Kurshalbjahre und der Themenfelder des Faches lassen sich vielfältig Bezüge auch zu Themenfeldern anderer Fächer (innerhalb eines Kurshalbjahres) herstellen, um sich komplexeren Fragestellungen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu nähern. Auf diese Weise erfahren die Lernenden die Notwendigkeit und Wirksamkeit interdisziplinärer Kooperation und erhalten gleichzeitig Gelegenheit, ihre fachspezifischen Kenntnisse in anderen Kontexten zu erproben und zu nutzen. Dabei erwerben sie neues Wissen, welches die Fachdisziplinen verbindet. Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und för-

dert eine systemische Sichtweise. Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden. In der Anlage der Themenfelder in den Kurshalbjahren sind – anknüpfend an bewährte Unterrichtspraxis – fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge jeweils mitgedacht. Dies erleichtert die Kooperation zwischen den Fächern und ermöglicht interessante Themenstellungen.

E1 Glücksvorstellungen

Die Vorstellungen vom Glück erscheinen heute ausgesprochen ambivalent und reichhaltig. Viele Bereiche der heutigen ökonomisch geprägten Lebenswelt versprechen Glück und die Befriedigung von nahezu allen Bedürfnissen durch Produkte. Produkt- und Markenmilieus zeigen gesellschaftliche Zugehörigkeiten an, begleiten uns lösungsorientiert in beinahe allen Fragen der praktischen Lebensführung und liegen motivierend Arbeits- und – mit Blick auf das Eröffnen von Lebenschancen – oft auch Bildungsanstrengungen zugrunde.

Angesichts dieser Lebenswirklichkeit erscheint die Hinwendung zu Innerlichkeit und Verzicht als ideologiekritischer Akt der Befreiung eines in Arbeits- und Konsumprozessen fixierten Geistes. Die Gegensätzlichkeit der Vorstellungen mit Blick auf die Frage, was denn ein gelingendes, glückliches Leben sei, scheint mit Blick auf den Gestaltcharakter der Thematik „Glück“ ein reflexives Ausloten des Begriffs aus divergierenden Perspektiven nahezulegen.

Der Zusammenhang von Glück und dem Erlangen eines Verständnisses vom Glück hat das Thema „Glücksvorstellungen“ seit der Antike zum Gegenstand der Philosophie gemacht und sogar das Glückselbst mit der philosophischen Einsicht selbst verknüpft, ohne den Begriff ganz aus dem Bereich des Schicksalhaften herauszulösen. Ist Glück bloß ein äußerer auf Reichtum und Besitz gerichteter Zufall oder steht es im Zusammenhang mit der seelischen Verfassung des Menschen, seiner Lebensführung, seiner Wahrnehmungsfähigkeit und seinen Tugenden? Gibt es in Glückszusammenhängen gleichsam Werkgerechtigkeit? Von diesen Fragen des menschlichen Geschicks bewegen sich glückstheoretische Überlegungen bereits in der Antike hin zur Frage nach dem Zusammenhang von Individuum und Gemeinwesen. In diesem Fragehorizont des Problemgegenstands wird nun auch die Natur des Menschen in anthropologischer Schätzung bedeutend. Kann Glück dort sein, wo der Mensch sich verfehlt?

Bezug zu den Leitperspektiven:

- In der Auseinandersetzung mit ethischen Glückskonzeptionen werden individuelle Vorstellungen und Leitbilder der Gegenwart zur Thematik mit tradierten Konzepten in Beziehung gesetzt (Individuum).
- Gesellschaftliche Denk- und Handlungsmuster werden so historisch vergleichbar und können in ideologiekritischer Absicht eingeordnet werden (Gesellschaft).
- Heutige Vorstellungen vom Glück werden ideen- und begriffsgeschichtlich versteh- und relativierbar (Ideengeschichte).

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1–3

E1.1 Antike Glücksvorstellungen

Glücksethiken (z. B. Aristoteles, Epikur, Seneca)

- Eudaimonia: Glück als Ziel menschlichen Strebens
- Hedonismus: Lust als höchstes Lebensziel
- Stoa: das Glück als Seelenfrieden

E1.2 Grenzen der Glücksethik

Gegenkonzepte (z. B. Kant)

- Pflicht contra Glück: Ist Glück eine normative Kategorie der Ethik?
- Leid, Tod und Schicksal: Was bedeutet Glück vor dem Hintergrund anthropologischer Konstanten?

E1.3 Sinnsetzung als aktiver Prozess

Phänomene der Leistungsgesellschaft

- Lebensentwürfe: Affirmation und Ausstieg aus vorstrukturierten Glücksangeboten
- Konsum und Askese: Widersprüche der Bedürfnisse
- Zeit: Beschleunigung und Entschleunigung des Lebens

E1.4 Menschliches Streben nach Glück

Vorstellungen vom Glück (z. B. Bentham, Mill)

- Utilitarismus: quantitative und qualitative Unterscheidung
- behavioristische Glückstheorie: Verhalten und Körper im Fokus
- psychologische Glückstheorie: Denken und Seele im Fokus
- ökonomische Glücksvorstellung: Macht Geld glücklich?

E1.5 Triebkräfte menschlichen Handelns

Egoismus contra Altruismus (z. B. Hobbes, Platon, Morus)

- Streben nach Liebe, Erfolg, Macht, Reichtum
- Glück als Gemeinwohl: das gute Leben in einem wohlverwalteten Staat
- Glück in gesellschaftlichen Utopien

E2 Ethik und Religion

Das Thema des Kurshalbjahres soll nach Maßgabe philosophischer Paradigmen beleuchtet werden, die das den Religionen Gemeinsame begrifflich und problemangemessen formulieren. Angesichts des abstrakten, auf das Absolute gerichteten Gegenstands ist es von Bedeutung, Ausprägungen, Gestalten und Fundamente des Glaubens sprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, als verdeutlichende Vergleichsgröße zu den monotheistischen Religionen auch mythologische Vorstellungswelten zu betrachten. Wesentlich für die Auseinandersetzung mit Letztbegründungszusammenhängen und dem Absoluten ist die Bildung eines Bewusstseins für das mit dem Begriff „Gott“ verbundene metaphysische Differenzproblem, welches in gewohnten, gegenständlichen Erfahrungszusammenhängen nicht abbildbar ist.

Ein weiterer für den Fragehorizont „Religion“ substanzieller Aspekt ist die Reflexion über Sprache sowie sprachlogische Problemzusammenhänge, da eine Auseinandersetzung mit Gott als zentralem Begriff aller Religionen immer schon im Horizont der sprachphilosophischen Schwierigkeit liegt, wie angemessen über etwas zu reden sei, für das kein gegenständlicher Bezeichnungszusammenhang besteht. Es geht also um die Konstitution eines Bewusstseins für Sprechakte, die in ihrem sprachlichen Gestaltcharakter nicht im Sinne von Kommunikationsmodellen einholbar sind.

Ausgehend von der Konstitution eines Bewusstseins für ungleiche Sinnebenen kann eine Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Horizonten der Moralbegründung sowie der Religionskritik geführt werden. Ein Verständnis des Problemkerns des Glaubens befähigt zu einer Toleranz, die die Glaubensmotivation von Menschen wahrnimmt und achtet, aber auch kritisch Radikalisierungen im Verhältnis von Gott und Mensch einzuordnen vermag. Dies berührt auch das Rechtsverhältnis zwischen Staat und religiösen Gemeinschaften sowie das Konfliktpotenzial zwischen den Religionen angesichts einer globalisierten Welt.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Ausgehend vom individuellen Vorverstehen werden etwa im Sinne der kantischen Differenzierung zwischen Verstand und Vernunft die Erkenntnisgrenzen einzelwissenschaftlichen Wissens ausgelotet und ins Bewusstsein gebracht (Individuum).
- Ausgehend von der Einsicht in den regulativen Charakter der metaphysischen Begriffe Gott, Freiheit und Unsterblichkeit können Fragen nach der gesellschaftlichen Wirklichkeit, Verfassung, Gemeinsinn etc. derartiger Ideen entfaltet werden (Gesellschaft).
- In ideengeschichtlicher Perspektive könnten Vergleiche z. B. zu materialistischen Weltanschauungen angestellt werden (Ideengeschichte).

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1–3

E2.1 Menschen- und Weltbilder in den Religionen

Konsequenzen anthropologischer Konzeptionen

- Gesellschaft und Mensch: Menschenbilder in den Religionen
- Mensch und Freiheit
- religiöse Geschichtsauffassungen
- Mythologie

E2.2 Glaube und Vernunft

Rationale Letztbegründungskonzepte (z. B. Platon, Kant)

- Erfahrung, Transzendenz, Glaube, religiöse Moralbegründung
- Erscheinung und Idee: Höhlengleichnis
- Probleme religiöser Sprache und Begrifflichkeiten
- ontologische und transzendente Differenz: empirisches und transzendentes Ich

E2.3 Religionskritik

Religionskritische Perspektiven (z. B. Freud, Marx)

- Anthropologie
- Psychologie
- Soziologie

E2.4 Religion, Gesellschaft und Vernunft

Religion und Staat

- Gottesstaat
- säkularer Staat
- Religionsersatz und Sekten

E2.5 Fundamentalismus

Religiöse Radikalisierung

- Interpretationsweisen heiliger Schriften
- religiöse und naturwissenschaftliche Welterklärungen
- weltanschaulicher Atheismus

Q1 Anthropologie und Bereichsethiken

Das Thema Anthropologie und Bereichsethiken konzentriert sich auf den Menschen und seine vielfältigen Lebensbereiche. Ausgehend von grundsätzlich anthropologischen Fragestellungen und Positionen, z. B. der Frage nach der Stellung des Menschen und der Willensfreiheit, wird der Blick auf verschiedene ethisch relevante Bereiche der modernen Lebenswirklichkeit gerichtet: Medizin, Medien und Umwelt. Im Zentrum der anthropologischen Fragestellungen steht das Verhältnis zwischen der Menschenwürde und den technischen Möglichkeiten der Moderne.

Vielfältige ethische Probleme und Fragestellungen dieser Bereiche werden exemplarisch aufgegriffen und thematisiert. Dabei verbinden sich in den entsprechenden Themenfeldern sachbezogene Alltagsproblematiken und ethische Reflexionen: Ethik, verstanden als praktische Philosophie, kommt hierbei in konkreten Entscheidungs- und Konfliktsituationen zur Anwendung und zeigt ihre Relevanz für das menschenwürdige Handeln in lokalen und globalen Zusammenhängen. Bedeutsam sind in diesem Kontext die Vermittlungsanstrengungen zwischen Menschenwürde und technischen Möglichkeiten.

Die Lernenden entwickeln vernetztes und fachübergreifendes Denken, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz sowie auch eine kritische Orientierung angesichts wachsender technischer Möglichkeiten. Ethik erweist sich als eine Integrations- und Orientierungsdisziplin, in der verschiedene Wissens- und Kompetenzstränge zusammengeführt und im Sinne einer ganzheitlichen Bildung miteinander verknüpft werden. Die Lernenden erproben angesichts der zum Teil für das ethische Denken herausfordernden Problemgegenstände der Bereichsethiken ihre moralische Urteilsfähigkeit.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Leitfrage „Was ist der Mensch?“, die vor allen Dingen auf die philosophische Ich-Perspektive abzielt, führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten des eigenen Mensch-Seins (Individuum).
- Aktuelle und gesellschaftlich umstrittene Fragen der Bereichsethiken betonen die gesellschaftliche Perspektive ethischer Probleme (Gesellschaft).
- Die Auseinandersetzung mit Menschenbildern in ihrer historischen Entwicklung ermöglicht einen ideengeschichtlichen Zugang zu anthropologischen Fragestellungen (Ideengeschichte).

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Q1.1 Anthropologische Grundpositionen**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Menschenbilder (z. B. Aristoteles, Kant)

- Doppelnatur des Menschen: Vernunft- und Triebwesen
- Individuum und soziales Wesen
- Mensch als moralisches Wesen: der Mensch zwischen Altruismus und Egoismus
- Sonderstellung des Menschen in der Natur
- Willensfreiheit: traditionelle und moderne Konzepte
- Menschenwürde: der Mensch als Zweck an sich selbst

Q1.2 Medizinethik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Medizinethik und ihre Bedeutung in den einzelnen Lebensphasen

- Medizinethik am Lebensanfang: Stammzellforschung, Gentechnik und Gendiagnostik
- Medizinethik in der Lebensmitte: Organtransplantation, Enhancement, präventive Gendiagnostik und Risikoabschätzung für Krankheiten
- Medizinethik am Lebensende: Sterbehilfe, Verlängerung des Lebens

Q1.3 Menschenbilder der modernen Humanwissenschaften**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Wissenschaftliche Menschenbilder

- Psychologie: Psychoanalyse, Behaviorismus
- Neurologie: Hirnforschung, Willensfreiheit
- Soziologie: Sozialisation, Rollentheorie
- Biologie: Evolutionsbiologie

Q1.4 Tierethik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Aspekte der Tierethik (z. B. Singer)

- Unterschied: Tier – Mensch und Personenbegriff
- Kommunikation: Sprach- und Kulturfähigkeit als auszeichnende Merkmale
- Positionen und Probleme der Tierethik

Q1.5 Natur- und Umweltethik

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

Gesichtspunkte der Natur- und Umweltethik (z. B. Jonas)

- Grundlagen einer Zukunftsethik: Begriff der Verantwortung
- Lebensmittelproduktion: biologischer Landbau oder grüne Gentechnik
- Dimensionen der Nachhaltigkeit
- Positionen und Probleme der Umweltethik

Q2 Grundpositionen der Ethik

Im Rahmen des Themas werden Grundbegriffe sowie grundlegende Theorien der Moral / Ethik erarbeitet. Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen miteinander konkurrierenden moraltheoretischen Positionen / Theorien auseinander, lernen deren Grundzüge und Grundsätze kennen und reflektieren sie in ihren Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen.

Den Prinzipien der Zentralität und der Exemplarizität folgend wird der Fokus zunächst auf die kantische Ethik als wichtigster Repräsentant der deontologischen Ethik und den Utilitarismus als Repräsentant der teleologischen Ethik gerichtet. Im Zentrum steht hierbei die Vermittlung von Widersprüchen von ethischen Konzeptionen auf philosophisch-theoretischer Ebene. Ergänzt und komplementiert werden diese beiden auf Vernunft basierenden Grundströmungen durch das Themenfeld Gefühlsethik, in dem das moralische Gefühl und andere emotionale Grundlagen zur Legitimation von Moral erhoben werden. Weitere Grundpositionen der Ethik wie Tugendethik und Verantwortungsethik ermöglichen noch andere Zugänge zur und Perspektiven auf die Moral.

Ethische Grundpositionen stellen ein wichtiges Instrumentarium zur gedanklichen Erschließung und normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit menschlichen Interaktionen im Einzelnen wie auch in globalen Zusammenhängen dar. Sie bilden eine theoretische Grundlage für eigenständiges und an Kriterien orientiertes Denken, Urteilen und Handeln und leisten somit einen wesentlichen Beitrag zur Bildung reflektierter Werthaltungen. Die bewusste Reflexion ethischer Grundpositionen ist u. a. die Voraussetzung für ein zivilgesellschaftliches Engagement sowie ein eigenständiges und kritisches Handeln in einer zunehmend komplexen Gesellschaft und Welt.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Leitfrage „Was soll ich tun?“ betont die individuelle Perspektive der ethischen Grundpositionen und stellt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun und Lassen dar (Individuum).
- Das Spannungsfeld zwischen moralischen Ansprüchen einerseits und menschlichem Handeln andererseits führt die gesellschaftliche Relevanz des Themas vor Augen (Gesellschaft).
- Ethische Theorien in ihrer ideengeschichtlichen Entwicklung ermöglichen abschließend eine systematische Perspektive auf das Thema (Ideengeschichte).

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Q2.1 Kantische Ethik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Grundzüge der kantischen Ethik (z. B. Kant)

- Kant als Repräsentant einer deontologischen Ethik
- Pflicht und Neigung als zentrale Gegensatzbegriffe der kantischen Ethik
- Kategorischer Imperativ: Grundformel und Selbstzweckformel in der Anwendung
- Zusammenhang von Autonomie, Freiheit, Moralität und gutem Willen
- Anwendungen und Grenzen (Kritik) der kantischen Ethik; ideengeschichtliche Einordnung

Q2.2 Utilitarismus**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Grundgedanken utilitaristischer Ethik (z. B. Bentham, Mill)

- Utilitarismus als Repräsentant einer teleologischen Ethik
- Grundprinzipien des Utilitarismus: Folgeprinzip, Nutzenprinzip, hedonistisches Kalkül
- Unterscheidung: Handlungs-, Regel- und Präferenzutilitarismus sowie quantitativer und qualitativer Utilitarismus
- Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen des Utilitarismus; ideengeschichtliche Einordnung

Q2.3 Gefühlsethik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Grundzüge der Gefühlsethiken (z. B. Schopenhauer)

- Rolle von Gefühlen und Emotionen in der Morallehre (*moral-sense*-Auffassungen)
- Mitleid als Grundlage von ethischen Theorien und als Triebfeder moralischen Handelns
- Anwendungen und Grenzen sowie Kritik der Gefühlsethik

Q2.4 Antike und moderne Tugendethik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Positionen der Tugendethik (z. B. Aristoteles)

- das „gute Leben“ sowie die „Tugend“ als zentrale Orientierungsbegriffe; Tugend und Glück
- Mesotes-Lehre in der Anwendung
- Orientierung am Gemeinwesen: Kommunitarismus versus Liberalismus (Toleranz)
- Anwendungen und Grenzen sowie Kritik an der Tugendethik

Q2.5 Verantwortungsethik

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

Grundzüge der Verantwortungsethik (z. B. Jonas)

- Begriffe: Freiheit, Schuld und Verantwortung
- Unterscheidung: Verantwortungs- und Gesinnungsethik
- Verantwortungsethik als Zukunftsethik; verantwortungsethische Imperative
- Anwendungen und Grenzen sowie Kritik der Verantwortungsethik

Q3 Recht und Gerechtigkeit

Was Gerechtigkeit ist und wie sie sich im Alltag einer Gesellschaft umsetzen lässt, sind die zentrale Fragen in diesem Kurshalbjahr. Sie begegnen uns auf allen Ebenen der menschlichen Existenz im Umgang mit unseren Mitmenschen: als Privatperson (Familie), als Staatsbürger (Gemeinwesen) und als Weltbürger (Globalisierung). Durch die Beschäftigung mit der rechtsphilosophischen Themenstellung erkennen die Lernenden, inwiefern Recht und Gerechtigkeit unabdingbare Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Zusammenleben in einer Gesellschaft sind. Dabei beziehen sie auch die Begriffe der Menschenwürde und der Menschenrechte in die Diskussion um die Gerechtigkeit ein.

Die Lernenden verstehen die Funktion des Rechts, das Zusammenleben in der Gesellschaft zu sichern. Sie analysieren, reflektieren und beurteilen auf der Grundlage von Argumenten die ethische Basis von Recht und Rechtsstaatlichkeit sowie das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Moral. Hierbei kommt es darauf an, den Unterschied zwischen moralischer und rechtlicher Schuld zu verstehen und darüber hinaus theoretische Rechtfertigungsgründe von Strafe nachvollziehen zu können. Die Lernenden nehmen den Unterschied zwischen Recht und Moral wahr und reflektieren darüber hinaus, warum weite Bereiche des Lebens keiner Regelung durch das positive Recht unterliegen: Der Mensch muss vielfach, vor allem im zwischenmenschlichen Bereich, auf freie Anerkennung des humanen Umgangs miteinander und einen intakten Gemeinsinn vertrauen. Die Lernenden reflektieren den Sinn der Grenzen der Legalität sowie das Verhältnis von Recht und Moral und können so eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen. Des Weiteren machen sie sich mit verschiedenen Gerechtigkeitsauffassungen vertraut, um diese auf ihre Maßstäbe und ihre Tragfähigkeit hin zu reflektieren und zu beurteilen. In diesem Kontext reflektieren und kommunizieren die Lernenden ihr eigenes Rechtsempfinden.

Unter Einbeziehung einer globalen Perspektive auf das Thema Recht und Gerechtigkeit sind die Gesichtspunkte Konfliktlösung, Friedensordnung und gerechter Krieg zu berücksichtigen.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Frage nach der Gerechtigkeit taucht in allen drei Perspektiven auf: als Frage nach dem gerechten Umgang miteinander, als Frage nach einer gerechten Gesellschaftsstruktur sowie in der globalen Perspektive als Frage nach einer friedlichen und gerechten Weltordnung (Individuum, Gesellschaft).
- Ideengeschichtlich können verschiedene Konzepte von Aristoteles bis Rawls miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden (Ideengeschichte).

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Q3.1 Theorien der Gerechtigkeit**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Recht und Sittlichkeit (z. B. Rousseau, Kant)

- Naturrecht oder Rechtspositivismus
- Funktionen des Rechts: gewaltlose Konfliktlösung, Förderung des Gemeinwohls durch die Gestaltung eines sozialen Rahmens, Garantie persönlicher Freiheitsrechte, Steuerung gesamtgesellschaftlicher Lebenszusammenhänge, Rechtssicherheit für den Einzelnen
- sittliche Vorstellungen und positives Recht: Legalität und Moralität

Gerechtigkeit (z. B. Rawls, Aristoteles)

- Gerechtigkeit als Tugend: Gerechtigkeit als eine Geisteshaltung von Menschen (z. B. Aristoteles)
- geltendes Strafmaß und subjektives Gerechtigkeitsempfinden
- Gerechtigkeitkriterien (Fallbeispiele)
- Gerechtigkeitstheorien: Egalitarismus und Liberalismus

Q3.2 Menschenwürde und Menschenrechte**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Menschenwürde (z. B. Kant)

- Was fundiert die Würde des Menschen?
- Menschenwürde und Menschenbild der abendländischen Tradition
- Menschenrechte
- Entwicklung des Menschenrechtsgedankens (historisch)
- Kultur- und Wertegebundenheit der Menschenrechte
- Menschenrechtsbewegungen

Q3.3 Schuld und Strafe**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Schuld (z. B. Hobbes)

- moralische und rechtliche Schuld
- Willensfreiheit und Schuld – Hirnforschung und Schuldbegriff

Strafe und Strafmaß

- Sinn des Strafens: Vergeltung, Abschreckung, Therapie, Schutz der Gesellschaft
- Strafrecht und Rechtsstaatlichkeit: das Problem der Rechtsauslegung
- absolute und relative Straftheorie
- Täter-Opfer-Ausgleich

Q3.4 Gewalt und Krieg**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Rechtfertigungen von Gewalt

- Widerstandsrecht: Tyrannenmord, ziviler Ungehorsam
- Ursachen für Kriege
- Theorien des gerechten Krieges, Pazifismus
- Friedensethik: Friedensvertrag und Friedensbund; ewiger Frieden
- Terrorismus

Q3.5 Geltung des Rechts und Staatstheorie**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Staatstheorien (z. B. Hobbes, Locke, Rousseau)

- Naturzustand und staatlicher Rechtszustand
- der gerechte Staat: das staatliche Gewaltmonopol
- Gesellschaftsvertragstheorie: Naturzustand und Gesellschaftsvertrag

Q4 Mensch, Natur und Technik

Dem Thema „Mensch, Natur und Technik“ kommt eine besondere Rolle zu, da wir in einer weitgehend technisierten Welt leben, in welcher die Höherentwicklung der Lebensqualität durch Technik immer weiter vorangetrieben wird und die Gefahr besteht, dass natürliche Lebensgrundlagen zerstört werden sowie Abhängigkeiten entstehen. Die moderne Menschheit befindet sich mehr denn je im klassischen Dilemma zwischen Erkenntnisdrang und dem Entsetzen über die möglichen Auswirkungen von bestimmten Forschungserkenntnissen. Die Lernenden nehmen die zunehmende Technisierung unserer Umwelt und deren Folgen wahr, analysieren und reflektieren darüber hinaus die Veränderungen der natürlichen Lebensgrundlagen durch technisch-rationales Handeln in ihren Auswirkungen für Mensch und Tier an ausgewählten Beispielen.

Die Lernenden erkennen die Folgen der menschlichen Eingriffe in bisher rein natürliche Vorgänge. Sie verstehen und beurteilen nach ethischen Kategorien, warum der Mensch natürliche Prozesse sowohl zu seinem Nutzen umgestalten als auch die intendierte Beherrschung der natürlichen Vorgänge verfehlen kann.

Wissenschaftliches Handeln und dessen Folgen sowie technisch gesteuerte Eingriffe in natürliche Vorgänge können großen Nutzen bringen, aber auch in eine Bedrohung für Mensch und Tier umschlagen: So werden viele Technologien zu äußerst bedenklichen Zwecken eingesetzt, auch ist eine vollständige Kontrolle technischer Abläufe oft nicht möglich. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Was erwartet die Menschheit bezüglich des technischen Fortschritts in Zukunft? Welche Gefahren bringt dieser Fortschritt mit sich? Wie lässt sich eine begründete Position zu diesen Vorgängen einnehmen? In dem Maße, wie sich die Lernenden differenziert und reflektiert mit diesen Fragestellungen auseinandersetzen und nach Antworten und Lösungsansätzen suchen, gewinnen sie Orientierung und erarbeiten eine argumentative Entscheidungsgrundlage für ihr aktuelles und zukünftiges Handeln in ihrer Verantwortung als Mitglied der Gesellschaft.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Der Mensch im Spannungsfeld von Natur und Technik muss sich in allen drei Perspektiven (Individuum, Gesellschaft, (vergleichende) Ideengeschichte) zwischen diesen beiden Polen in einem reflexiven Vermittlungsprozess verorten und seinen Standpunkt definieren.
- Vor dem Hintergrund dieser Themenstellungen erscheint die Frage nach der Zukunft der Menschheit.

Themenfelder

verbindlich: zwei Themenfelder aus 1–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q4.1 Natur und Mensch**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Der Mensch zwischen Natur und Kultur (z. B. Aristoteles, Gehlen)

- Natur und Mythos: vom Mythos zum Logos
- Stellung des Menschen in der Natur: das „Mängelwesen“ Mensch
- Kultur als zweite Natur: menschengemachte Lebenswelten
- Selbst- und Naturbeherrschung: Probleme der einseitigen Verstandesaufklärung

Q4.2 Technik und soziale Welt**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Technikbegriff (z. B. Bacon, Gehlen)

- Technik als Instrument der Naturbeherrschung
- Technik als Überlebenshilfe
- Technik als Garant für Glück, Erfolg und Macht
- Fortschrittsglaube

Technik und Arbeitswelt / Wirtschaftlichkeit

- Ersatz des Menschen durch Maschinen: Effektivität von Mensch und Maschine im Vergleich
- Verzicht oder Wachstum: Arbeitsmarkt, Effizienz von Wirtschaftsunternehmen

Q4.3 Wirkungen technischer Errungenschaften**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Technikkritik (z. B. Jonas, Heidegger)

- Beispiele aktueller technischer Produkte
- Folgen technischer Entwicklung: Auswirkungen von Technik auf Persönlichkeitsentfaltung, Gesellschaftsqualität, Umweltqualität, Wirtschaft, Sicherheit, Gesundheit, Wohlstand
- ethische Fragestellungen zur Herstellung, Anwendung und Kontrolle technischer Produkte

Q4.4 Naturbegriffe**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Naturverständnis verschiedener Epochen und Kulturen (z. B. Aristoteles, Descartes)

- griechische Antike: Technik als das vom Menschen Gemachte
- Neuzeit und Gegenwart: mechanistische Naturkonzeption

Q4.5 Grundsätze einer Technikethik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Verantwortung (z. B. Jonas)

- Übernahme von Verantwortung für technische Entwicklungen
- Verantwortung des Forschers, Verantwortung der Gesellschaft
- Verantwortung für die Zukunft der Menschheit: Erhalt, Veränderung oder Zerstörung der Umwelt des Menschen, Lebensgrundlagen des Menschen
- Frage nach der Notwendigkeit eines ethischen Imperativs im Bereich Technik