



15 Jahre Ethikunterricht in Thüringen (1991 - 2006)



HEFT 133 · 2007

MATERIALIEN

Thillm

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien

IMPRESSUM

Die Reihe Materialien wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums herausgegeben, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Kultusministeriums dar.

2007

ISSN: 0944-44-8705

Herausgeber:

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien, ThILLM Bad Berka
Heinrich-Heine-Allee 2-4

Postfach 52

99438 Bad Berka

Telefon: 03 64 58/56-0

Telefax: 03 64 58/56-3 00

Redaktion:

Ursula Gödde, ThILLM Bad Berka

Inhalt:

Dr. Elke Menzel, ThILLM Bad Berka

Layout und Gestaltung:

Werbeagentur Konsens, Plaue

Druck:

SATZ + DRUCK Centrum, Saalfeld

Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das ThILLM, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien in Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 6,- € abgegeben.

Titelblatt:

Herakles am Scheideweg symbolisiert in dem 1611 erschienenen „Tugendspiegel“ des Dichters G. Rollenhagen die ständige Entscheidungssituation des Menschen zwischen Tugend und Laster, Vernunft und Begierde. Die Inschriften lauten poteron (griech. welches von beiden) und nescio quo me vertam (lat. ich weiß nicht, wohin ich mich wenden soll).

INHALT	SEITE
Vorwort	3
1 Bedeutung, Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Ethik in Thüringen	5
2 Das Unterrichtsfach Ethik in Thüringen von 1991-2006	7
3 Rückblick und Erinnerungen	9
<i>Dr. Barbara Schwarz, Referentin für das Fach Ethik am ThILLM von 1991- 2002</i>	9
"Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne." Hermann Hesse	
<i>Bernd Schreier, Direktor des ThILLM von 1992 - 2004</i>	11
Thüringer Ethik - für viele der Anfang einer großen Leidenschaft, die noch heute lebt!	
<i>Hermann Ströbel, Staatssekretär im Thüringer Kultusministerium von 1991- 2004</i>	14
15 Jahre Ethikunterricht in Thüringen - Die ersten Jahre	
<i>Dieter Prankel, bis 1999 Dozent für Ethik an der Akademie Dillingen</i>	14
Die "Gründerzeit" aus der Sicht eines bayerischen Lehrerfortbildners	
<i>Franz Josef Wetz, Professor für Philosophie, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd</i>	15
Am Anfang war das Chaos	
<i>Hans-Peter Mahnke, Herausgeber „Ethik und Unterricht“, Stuttgart</i>	16
Erinnerungen an die Symposien	
<i>Ursula Gödde, heute Referentin am ThILLM</i>	17
Handlungsorientierte Fortbildung	
<i>Maria-Theresia Storz, Fachleiterin, Jena</i>	18
Erinnerungen an den Anfang...	
<i>Birge Saalfeld , Fachlehrerin, Eisenach</i>	18
Neue Freiräume	
<i>Dorothea Faulwasser, Fachberaterin, Erfurt</i>	19
Wenn einer eine Reise tut....	
<i>Ina Heinemann, Fachleiterin, Erfurt</i>	20
Erinnerungen und Wünsche	
<i>Renate Pölk, Fachberaterin, Worbis</i>	20
Viel Arbeit und noch mehr Freude	
<i>Karl-Heinz Swirszczuk, Fachberater, Rudolstadt</i>	21
Wenn man mich heute im Jahr 2006 fragt, ...	

<i>Ingeborg Schramm, Fachberaterin, Kaltensundheim</i> Dieses Fach ist Herausforderung und Chance zugleich	22
<i>Maik Smirr, Fachberater, Bad Berka</i> Was war für mich bislang das Wichtigste in 15 Jahren Ethikunterricht?	23
<i>Johannes Saalfeld, Abiturjahrgang 2000, studiert Politikwissenschaft, Öffentliches Recht und Soziologie an der Universität Rostock</i> Der Ethikunterricht als Orientierungshilfe?	23
<i>Michael Sienhold, Abitur 2004, studiert Philosophie und Soziologie an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main</i> Ethikunterricht - ein normativer Erfahrungsbericht	24
4 Impulse für fächerübergreifendes Lernen im Unterrichtsfach Ethik	28
<i>Dr. Frithjof Reinhardt, Bad Berka</i> Auch wenn Ethik nicht drauf steht, ist Ethik drin - zur integrativen Bedeutung des Ethikunterrichts	28
<i>Annette Kelber, Suhl</i> Beitrag zum fächerübergreifenden Arbeiten (Kl. 3/ 4): Mensch und Natur - Das Kind als Teil der Umwelt	38
<i>Udo Balasch, Ruhla</i> Ethik - Deutsch, Mathematik, Sachkunde (Kl. 3/ 4): Was ist also ‚Zeit‘?	44
<i>Grit Rauschenbach, Gera</i> Ethik - Deutsch: Eine Hörspielproduktion für (Kl. 5/ 6) - Die Perle	48
<i>Ulrike Andersch, Dobitschen</i> „Faustlos“ - Ein Curriculum zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule	53
<i>Karla Bauch, Ilmtal; Eva-Maria Krause, Altenburg; Andrea Pabst, Steinheid; Andrea Prieser, Apolda; Ulrike Schmiedel, Gera</i> Herausbildung des Gewissens (Kl. 7) und Urteilen (Kl. 8)	55
<i>Gudrun Müller, Kirchworbis</i> Zum Begriff Freiheit (Kl. 8)	60
<i>Frithjof Reinhardt, Bad Berka</i> Ethik - Geschichte (ab Kl. 9): „Denk ich an Deutschland in der Nacht ...“	63
<i>Dorothea Faulwasser, Erfurt; Maik Smirr, Oßmannstedt</i> Ethik - Mathematik, Naturwissenschaften an Gymnasien (Kl.10 -12): „Das kenn ich aus dem Ethikunterricht“	69
<i>Mario Ziegler, Empfertshausen</i> Zur sokratischen Methode im Ethikunterricht, Grundkurs 11	74

VORWORT

Wenn Schule ein Ort für die Entwicklung selbstdenkender Menschen sein will, dann muss sie den Schülern so fundiert wie möglich einen Raum für philosophische und insbesondere ethische Reflexion zur Verfügung stellen. Eine Reflexion, welche das Ganze des Seins im Blick hat und im Kontext der Nachhaltigkeit thematisiert wird.

Seit dem Jahr 1991 wird Ethik als ordentliches Unterrichtsfach in Thüringen angeboten. Grund genug, um auf diese 15 Jahre zurückzublicken und ein Resümee zu ziehen.

Wie verlief die Einführungsphase dieses neuen Faches? Welchen Herausforderungen hatten sich Lehrer und Schüler¹, die Thüringer Schulen, zu stellen? Was wurde in 15 Jahren erreicht und wo steht das Unterrichtsfach heute?

Ethik ist als ordentliches Unterrichtsfach in den verschiedenen Schularten des Freistaates Thüringen angekommen und schöpft seine Potenzen für fachübergreifende Themen aus. Eine Vielzahl von thematischen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, vor allem die Symposien und Ethiklehrertage, haben zum Mit- und Weiterdenken angeregt. Dadurch gelingt es, neben dem Rückblick auf die 15 Jahre durch diese Veröffentlichung auch Anregungen zu geben, wie die Profilierung des Ethikunterrichts und die Ausschöpfung der beschriebenen Möglichkeiten in den nächsten Jahren fortgesetzt werden können.

An dieser Stelle möchten wir allen danken, mit deren Hilfe das Unterrichtsfach Ethik erfolgreich etabliert werden konnte, den Vertretern des Kultusministeriums, des THILLM, der Schulämter, der Schulleitungen und natürlich den Fachberatern/ Fachleitern sowie allen im Fach Ethik Lehrenden sowie Lernenden.

Dr. Bernd-Uwe Althaus, Direktor THILLM

Dr. Elke Menzel, Referentin für Ethik

¹ Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter

vakat

1 BEDEUTUNG, ZIELE UND INHALTE DES UNTERRICHTSFACHES ETHIK IN THÜRINGEN

„Zur Wahrheit über das Richtige und das Gute und darüber, welche Dinge richtig und gut sind, führt kein direkterer Weg als das Nachdenken darüber.“

David Ross

Ethik - meist als Moralphilosophie synonym gebrauchte Bezeichnung für die philosophische Disziplin, die die Frage zu beantworten sucht, an welchen Normen und Zielen die Menschen ihr Handeln orientieren sollen fordert genau zu diesem Nachdenken auf und begleitet die Menschen in ihrer ständigen Entscheidungssituation zwischen Tugend und Laster, Vernunft und Begierde. Das Nachdenken darüber erscheint in der gegenwärtigen Zeit, die durch Werteverlust und damit verbundener Orientierungslosigkeit, sozialer Unsicherheit, Pluralität und Globalisierung gekennzeichnet ist, wichtiger denn je. Grenzen, die früher als absolut galten, sind durchbrochen und Ungleichgewichte wachsen. Der Weg in die Zukunft wirft viele Fragen auf - für die Menschheit insgesamt, aber auch für jeden Einzelnen. Diese veränderte Situation erfasst alle Lebens- und Wissensbereiche, wobei eine themenübergreifende Dimension der zu lösenden Zukunftsfragen immer deutlicher zu Tage tritt.

Die junge Generation sucht nach Antworten auf existenzielle Probleme, sie sucht vor allem Unterstützung bei der Beantwortung der Frage „Was ist gut, was ist böse?“ Nicht immer ist diese Frage einfach zu beantworten und oft entsteht auch bei der Elterngeneration ein gewisses Maß an Ratlosigkeit.

Der Ruf nach moralischer Motivation und ethischer Orientierung fordert von der Ethik nicht nur die Aufklärung über die Frage nach dem Guten sondern auch die Darstellung einer Pflichtenlehre im Sinne des kategorischen Imperativs Kants. Dabei darf dem Einzelnen nicht stellvertretend von anderen vorgeschrieben werden, wie er ethisch handeln sollte. Jeder entscheidet für sich auf verschiedenen Ebenen (tagesaktuelle sowie allgemeine Fragen, Grundsatzfragen) selbstständig, was zu tun ist. Aber auch das einmal Akzeptierte muss stets aufs neue hinterfragt werden und stellt somit bereits erzielte Einsichten mit Hilfe des Philosophierens (d. h. methodisch fragen) wieder auf den Prüfstand.

Ethische Bildung vermittelt dafür zeitgemäßes Orientierungs- und Methodenwissen.

Auf welche Art und Weise konnte dieser ethischen Bildung der jungen Generation in der Zeit des politischen Umbruchs nach 1990 in Thüringen entsprochen werden? Die Antwort darauf war die Einführung des Unterrichtsfaches Ethik. Dieses Fach soll die Schüler befähigen, ihr Leben in sozialer Verantwortung sowie unter Anerkennung der Freiheit des Mitmenschen zu führen und gesellschaftliche Aufgaben übernehmen zu können. Die Schüler erwerben Wissen über die gegenwärtigen Bedingungen und Voraussetzungen des menschlichen Lebens und Zusammenlebens sowie begründete Wertmaßstäbe für sittliches, soziales und politisches Urteilen bzw. Handeln, ohne eine verbindlich „richtige“ Lösung zu erhalten.

Der im Jahr 1991 neu eingeführte Ethikunterricht hat deshalb die Aufgabe, ...

- fundiertes Orientierungswissen zu vermitteln, das den Schülern hilft, durch begründetes Urteilen und Handeln die eigene Lebensorientierung zu finden,
- Kenntnisse wichtiger geistiger, weltanschaulicher und religiöser Traditionen und die Einsicht zu vermitteln, dass Traditionskritik und -bewahrung für das Zusammenleben der Menschen in modernen Gesellschaften notwendig sind,

- Kenntnisse von verschiedenen Weltbildern, Religionen, Sinn- und Wertvorstellungen, religiösen und nicht religiösen Begründungen des Handelns zu vermitteln.²

Aus diesen Aufgaben ergeben sich vier Lernbereiche, aus denen wiederum Themen für die jeweilige Klassenstufe abgeleitet worden sind (ohne starre Zuordnung, da sich Lernbereiche und Themen gegenseitig durchdringen):

- I Der Mensch als Natur- und Kulturwesen
(anthropologische Dimension)
- II Der Mensch als erkennendes Wesen
(erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Dimension)
- III Der Mensch als handelndes Wesen
(sittlich-praktische Dimension)
- IV Der Mensch als sich selbst und die Welt überschreitendes Wesen
(religiös-metaphysische Dimension)³

Thüringer Lehrplan für das Gymnasium im Fach Ethik - Themenübersicht

Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 11/12
Ich und die anderen	Glück und Leid	Erwachsen werden	Partnerschaft Liebe Sexualität	Zeit als Chance, Leben zu gestalten	Grundpositionen philosophischer Ethik	11/1: Denken Sprache Wirklichkeit
Lernen als Möglichkeit sich selbst und die anderen zu verstehen	Menschen brauchen Menschen	Konflikte und Konfliktregelungen	Urteilen		Gewalt, Krieg und Frieden	11/2: Verantwortung
Verhältnis des Menschen zu Pflanzen und Tieren	Medien im Alltag	Das Gewissen	Natur, Mensch und Technik	Sterben und Tod	Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft	12/1: Religionsphilosophie
Mythische Weltdeutung	Grundzüge der jüdischen und christlichen Religion	Grundzüge der islamischen Religion	Grundzüge des Hinduismus und Buddhismus	Grundzüge des Taoismus und des Konfuzianismus		12/2: Was ist der Mensch?

^{2,3} Lehrplan Ethik für das Gymnasium, Thüringer Kultusministerium, 1999, S. 12 -13

2 DAS UNTERRICHTSFACH ETHIK IN THÜRINGEN VON 1991 - 2006

In Thüringen wurde im Schuljahr 1991/92 in kurzer Zeit das Fach Ethik in den allgemeinbildenden Schulen eingeführt. In keinem anderen Bundesland war dies bisher so schnell gelungen. Geboren aus der Notwendigkeit, so schnell wie möglich zu handeln, wurde ein Modell entwickelt, wie Lehrkräfte in kürzester Zeit ausgebildet werden bzw. didaktisch-methodisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt werden konnte.

Die damalige Referentin für Ethik am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Frau Dr. B. Schwarz, leistete in diesem Zusammenhang eine Thüringen weite Pionierarbeit. Mit Unterstützung des Thüringer Kultusministeriums, der Leitung des ThILLM, von Fachleuten anderer Bundesländer und mit Kreativität sowie organisatorischem Talent meisterte sie alle auftretenden Probleme mit einem beispiellosen Optimismus. Sie schrieb 1995 dazu: „In der langen und traditionsreichen Geschichte des Thüringer Schulwesens steht seit 1991 erstmalig das Fach Ethik in einer Thüringer Studentafel. Nach Thüringer Landesverfassung und Thüringer Schulgesetz ist Ethik ordentliches Lehrfach, das mit zwei Wochenstunden von der 1. bis zur 12. Klasse in den allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wird. Diese Tatsache bedeutet eine große Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer, konnten sie doch durch ihr Studium an Universitäten und Hochschulen der DDR nur unzureichende Kenntnisse für die Erteilung eines solchen Faches erwerben. Durch den Zerfall des alten Wertesystems und die daraus resultierenden Orientierungsprobleme selbst verunsichert, haben sie aber die Herausforderung Ethik inzwischen angenommen. 1991, als es um erste Konkretisierungen für das neue Fach ging, nahm eine Gruppe von fünf Thüringer Lehrerinnen und Lehrern „mutig“ Aufgaben wie die Erstellung von vorläufigen Lehrplanentwürfen und den Aufbau einer leistungsfähigen Fort- und Weiterbildung in Angriff. Mutig deshalb, weil von Thüringer Hochschulen zu diesem Zeitpunkt keine Hilfe zu erwarten war und weil die Entwicklungen in den alten Bundesländern nicht einfach auf das neue Bundesland übertragen werden konnten. Gerade der Ethikunterricht muss unserer spezifischen Situation entsprechen, wenn er einen Beitrag leisten soll zur inneren Erneuerung von Schule und Gesellschaft und zur Herausbildung ethisch-moralischer Normen“.⁴

Die Aus- und Fortbildung der ersten Ethiklehrer übernahmen Fachkräfte aus den alten Bundesländern. Im Artikel „Wie kommt in Thüringen die Ethik in die Grundschule?“⁵ beschreibt z. B. Frau U. Gödde ihre Erfahrungen bei der Aufbauarbeit im Rahmen des Faches Ethik für die Grundschule, indem sie auf inhaltliche Schwerpunkte einerseits der notwendigen Multiplikatoren-Ausbildung als auch andererseits der flächendeckenden Lehrerausbildung eingeht.

Im Schuljahr 1994/95 erhielten bereits rund 50 % der Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden Schulen Unterricht im Fach Ethik, 19,4 % im Fach evangelische Religionslehre und 6,2% im Fach katholische Religionslehre. Im Vergleich dazu erhöhten sich die Anteile im Schuljahr 2001/02 auf ca. 68% für Ethik, 24 % für evangelische und 7% für katholische Religionslehre.⁶

Neben den kontinuierlich laufenden Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für die Ethiklehrer auf regionaler und zentraler Ebene bereicherten drei Symposien die Unterrichtspraxis. Das 1. Symposium zu Zielen und Möglichkeiten der Werteerziehung fand 1993 statt.⁷ Das 2. Symposium im Jahr 1995 beschäftigte sich mit dem Thema „Menschenbild(en)“.⁸ Als im Jahr 2001 auf 10 Jahre Ethikunterricht in Thüringen zurückgeblickt werden konnte, fand das 3. Symposium Ethik zum Thema „Zeit als Chance Leben zu gestalten“ statt. Dabei standen globale ethische Fragestellungen der Gegenwart, wie „Ethik in der Wissensgesellschaft“ bzw. „Ethik in der Informationsgesellschaft“ im Mittelpunkt der Betrachtungen.

⁴ Mitmenschen. Das Magazin für Ethik, Philosophie und Religion, 1/95, Klett

⁵ U. Gödde: „Wie kommt in Thüringen die Ethik in die Grundschule? In: Ethik und Unterricht, 1/ 94, S. 40 - 41

⁶ www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup

⁷ H.-P. Mahnke: Tagungsbericht. In: Ethik und Unterricht 1/94, Friedrich Verlag, Velber, S. 41 - 42

⁸ H.-P. Mahnke: Tagungsbericht. In: Ethik und Unterricht 1/96, Friedrich Verlag, Velber, S. 42

Die im Rahmen der Einführungsphase des Faches Ethik im großen Umfang durchgeführte Nachqualifizierung von ca. 2400 Ethiklehrern für alle Schularten beinhaltete das Ablegen einer Unterrichtserlaubnis (viersemestrige berufsbegleitende Weiterbildung von 230 Stunden mit Fachkolloquium und Prüfungsstunde) sowie das Absolvieren von Erweiterungsstudiengängen im Fach Ethik/Philosophie für die Grund- bzw. Regelschulen am Philosophischen Institut der Pädagogischen Hochschule Erfurt. Bis zum Jahr 2003 wurden ca. 110 Lehrer/innen für Gymnasien und berufliche Schulen (die vorher die Unterrichtserlaubnis erworben hatten) am Institut für Philosophie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Rahmen eines Ergänzungsstudiums im Fach Philosophie für das Lehramt Gymnasien ausgebildet.

Seit dem Schuljahr 2001/02 kann im Fach Ethik das schriftliche Abitur abgelegt werden, welches als Zentralabitur, wie in allen anderen Fächern auch, durchgeführt wird.

Als alljährlich stattfindender Höhepunkt des philosophischen und unterrichtspraktischen Gedankenaustausches zwischen Lehrenden aller Schularten im Fach Ethik wird seit dem Jahr 2004 der Thüringer Ethiklehrertag durchgeführt. Der I. Thüringer Ethiklehrertag stand unter dem Thema „Ich denke, also bin ich“, der II. Thüringer Ethiklehrertag 2005 beschäftigte sich mit der Fragestellung „Willensfreiheit: eine Illusion?“ und der III. Thüringer Ethiklehrertag im Jahr 2006 zeigte die fachübergreifende Bedeutung des Ethikunterrichts auf. Einige der innovativsten Arbeitsergebnisse der durchgeführten Workshops werden im Gliederungspunkt 4 dieser Veröffentlichung vorgestellt.

Um dem aktuellen Weiterbildungsbedarf in den verschiedenen Schularten bezüglich des Unterrichtsfaches Ethik gerecht werden zu können, fand am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (THILLM) in den Jahren 2004 bis 2006 wiederum ein Kurs zum Erwerb der Unterrichtserlaubnis im Fach Ethik für die Regelschule mit 35 Teilnehmer/Innen statt, diesem schließt sich seit August 2006 ein Weiterbildungskurs für das Gymnasium und die berufsbildenden Schulen mit 30 Teilnehmer/Innen an.

Unabhängig davon werden regelmäßig fachspezifische Fort- und Weiterbildungen auf regionaler sowie zentraler Ebene angeboten. In jedem Schulamt Thüringens arbeitet je ein Fachberater für Ethik in den Schularten Grundschule, Regelschule und Gymnasium.

Seit dem Jahr 2002 beschäftigt sich der Arbeitskreis „Ethik“ mit dem Entwickeln didaktisch-methodisch aufbereiteter Unterrichtsmaterialien, so z.B. zu den Themen Gewissen (Kl. 7), Urteilen (Kl. 8), Gewalt, Krieg, Frieden (Kl. 9) sowie Werte und Normen.

Das Unterrichtsfach Ethik wird flächendeckend in allen Schularten und Klassenstufen unterrichtet. Allerdings wird wegen der allgemein schwierigen Personalsituation an einigen Schulen des Freistaates das Unterrichtsfach Ethik nur mit einer Wochenstunde angeboten.

3 RÜCKBLICK UND ERINNERUNGEN

An dieser Stelle sollen nun Akteure der vergangenen 15 Jahre, welche sich auf verschiedenste Art und Weise um die Einführung des Faches Ethik in Thüringen verdient gemacht haben bzw. die ersten Adressaten des neu implementierten Faches waren, mit ihren ganz persönlichen Erinnerungen an diese spannende Zeit zu Wort kommen.

Dr. Barbara Schwarz, Referentin für das Fach Ethik am ThILLM von 1991 - 2002

"Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne." Hermann Hesse

15 Jahre Ethikunterricht an Thüringer Schulen - das ist wahrlich ein Grund, einen Moment inne zu halten und zurück zu schauen.

Am Anfang war ein kariertes Blatt Papier, auf dem handschriftlich 40 Namen verzeichnet waren, und die Aufforderung mit der Bayerischen Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen Kontakt aufzunehmen. Hinter den 40 Namen verbargen sich Lehrerinnen und Lehrer, die von ihren Schulämtern als Multiplikatoren für das künftige Fach Ethik ausgewählt, einen berufsbegleitenden mehrwöchigen Lehrgang absolvieren durften. Ich war eine von ihnen. Wir alle verfügten über keine einschlägigen Erfahrungen, sollten aber das von uns Gelernte sofort an andere Lehrer weitergeben.

Als wahrer Glücksfall für uns Thüringer stellte sich die Zusammenarbeit mit der Akademie in Dillingen heraus. Befördert von Akademiedirektor Herrn Häring entwickelte sich unter der Leitung des dortigen Referenten für Ethik, Herrn Prankel, eine ausgesprochen fruchtbare Zusammenarbeit von bayerischen und thüringischen Kolleginnen und Kollegen. Dabei wurden Freundschaften geschlossen, die bis heute andauern.

Der Zauber dieses Anfangs war getragen durch intensive Diskussionen über die Fragen des Lebens, die sich uns Anfang der 90er Jahre neu stellten, über die Antworten, die uns Philosophien und Religionen geben können. In vielfältiger Weise erweiterte sich unsere Sicht auf die Welt. Daraus entstand eine unglaubliche Motivation und der Wille, durch persönliches Engagement einen Beitrag zur Erneuerung der Thüringer Schulen zu leisten.

Unter dem Dach des inzwischen gegründeten ThILLM, in dem ich als Referentin für Ethik arbeiten durfte, konnten diese Vorhaben umgesetzt werden. Unterrichtserlaubnis heißt bis heute das "Zauberwort" für intensive Weiterbildung im Fach Ethik. Getragen wurde und wird dieses Lernsystem von den Fachberatern, die, nun nach Schularten ausgewählt und ausgebildet, in den Kursen ihre unterrichtspraktischen Erfahrungen weitergeben.

15 Jahre Ethikunterricht heißt auch intensivste Lehrplanarbeit, nicht an einem Plan, sondern an einem für jede Schulart und das in dreifacher Entwicklung als Lehrplanhinweis, vorläufigem und endgültigem Lehrplan. Dabei blieb die inhaltliche Ausgestaltung des Faches uns selbst überlassen. Es bedurfte vieler Argumente, bis endlich feststand, dass nur Philosophie die Leitwissenschaft für das neue Fach sein kann. In den Anfängen gab es damit Probleme, denn die philosophischen Fakultäten an den Hochschulen wurden umstrukturiert. Später gab es berufsbegleitende Studiengänge in Jena und Erfurt, heute ist eine universitäre Ausbildung für Ethiklehrer selbstverständlich.

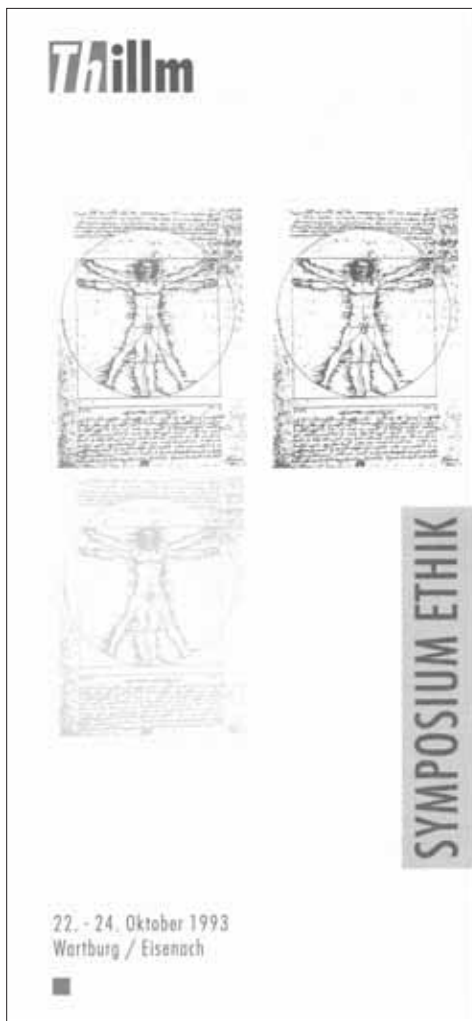
Auf dem Weg in den Schulalltag hatte Ethik ähnlich wie Religionslehre manche Hürde zu nehmen. Zu hoch waren die Erwartungen in bezug auf Veränderung von Haltungen und Handlungen von Schülern. Groß war oft die Enttäuschung, wenn trotz anderslautender Lernergebnisse im Unterricht in der nachfolgenden Pause wieder Zank und Streit an der Tagesordnung waren. Heftig auch in dem Zusammenhang die Diskussion um die Benotung.

Unvergesslich sind die drei Symposien auf der Wartburg. Sie zeigen besonders deutlich den Weg der Ethiklehrer/innen von passiven Zuhörern zu aktiven Gestaltern.

Im Rückblick auf diese Anfänge kann ich sagen, es war eine beglückende Zeit, trotz eines immensen Arbeitspensums und meines ständigen Kampfes mit dem PC. Ich hatte viele kluge,

kreative, streitbare, begeisterte und begeisternde Lehrer/innen an meiner Seite. Ohne sie wäre die Entwicklung des Faches in so kurzer Zeit und mit den vorhandenen Mitteln gar nicht möglich gewesen.

Nach 15 Jahren ist auch für Ethik der Schulalltag Normalität geworden. Dass aber der Zauber des Anfangs nie ganz aufhören möge, das wünsche ich allen Heutigen und Nachfolgenden von ganzem Herzen.



Thüringer Ethik - für viele der Anfang einer großen Leidenschaft, die noch heute lebt!

Wenn man gebeten wird, persönliche Erinnerungen aufzuschreiben, überkommen einem leicht etwas durchsetzte Gefühle. Erinnerungen schrieb man früher nach der Pensionierung, nur noch in der Lage, in alten Unterlagen und vergilbten Bildern zu stöbern, und eben noch mit zitterigen Fingern die Feder zu führen. Aber heute ist es anders: heute schreiben auch Leute wie Dieter Bohlen bereits Erinnerungen, Personen, die noch viele gute Jahre vor sich haben. Also kann man es tun, ohne den Seniorenteller zu assoziieren.

Für mich war von Anfang an der Aufbau des Ethikunterrichts in Thüringen von besonderer Bedeutung und die nötige Antwort auf die besondere Säkularisierungs- und Antireligionspolitik der DDR, Antwort auf ein anderes Wertesystem, das zusammenbrach, durch eine friedliche Revolution beseitigt. Ich habe viele lebendige Erinnerungen an die Aufbruchphase mit dem neuen Thüringer Schulgesetz, viele Erinnerungen an junge und ältere, aber immer mutige Lehrerinnen und Lehrer, die sich nötigen und anspruchsvollen Weiterbildungen in Ethik unterzogen, an Wochenenden, oft in Unterküften mit lebendigem halbprivaten Gruppenwohnen, eine Phase, die zu vielen Freundschaften geführt hat. Ich denke an die Begegnungen während meiner THILLM-Arbeitszeit von 1992 bis 2004 mit den ersten Fachberaterinnen und -beratern, die voll Feuer für die Sache und die Menschen waren. Sie gingen mit dem Mut der Ahnungsvollen in das Unbekannte hinein, ohne sicheres Gelände, inhaltlich hoch motiviert, durchaus aber auch mit dem handfesten Wunsch, die eigene Erwerbstätigkeit, den Beruf des Lehrers und Erziehers zu sichern, in einer Phase des radikalen Umbruchs. Ich habe viel Respekt empfunden vor der individuellen Leistung, der Beweglichkeit und den individuellen Antworten, die auf die Herausforderungen gegeben und durch die Leben und Arbeit neu verbunden worden sind.

Tief berührt hat mich beim Aufbau des Faches Ethik die Unterstützung der Vertreter beider großer Konfessionen, in gemeinsamer Verantwortung für die Wertorientierung der Kinder und Jugendlichen im neuen Thüringen. Wenn man bei Erinnerungen Dank sagen darf, möchte ich es den Partnern auf katholischer und evangelischer Seite gegenüber hiermit gern tun. Ohne Namen zu nennen; die Beteiligten werden wissen, wer gemeint ist.

Keine Erinnerung führt aber an der Mutter vorbei, jetzt besser Großmutter der Ethik in Thüringen - und hier muss man den Namen nennen - Dr. Barbara Schwarz. Immer wenn ich in der Gegenwart nach Eisenach komme, ihrem Wohnort, den sie mit historischen, für ethisches Handeln stehenden Personen teilt, muss ich an sie denken. Immer fällt mir beim Blick auf die Wartburg das erste große Ethikforum ein, das zur Frühzeit des THILLM bewusst dort durchgeführt worden ist, an einem der großen räumlichen Kristallisationspunkte der Wertebildung in Deutschland. Ich erinnere mich an die Vorbereitung des 1. Ethiksymposiums, an unsere gemeinsamen Absichten, das neue Fach aufzuwerten, symbolisch und real, mit einer Veranstaltung, die eine Woche nach der Verabschiedung der wertorientierten Thüringer Verfassung am gleichen geschichtsträchtigen Ort stattfinden sollte. Es war eine Veranstaltung, die den eben qualifizierten oder noch in Weiterbildungsmaßnahmen eingebundenen Ethiklehrerinnen und -lehrern inhaltliche und motivierende Begegnungen mit herausragenden Denkern wie Hartmut von Hentig ermöglichte, ihnen ihre Wichtigkeit zeigte, auch die Dimension der Erwartung an sie. Besonders erinnere ich mich an das Podiumsgespräch, insbesondere die Phase davor, als Frau Dr. Schwarz und ich schon das erwarteten, was man heute als selbstverständlich empfindet: kritische Selbstreflexion über den eigenen Weg und dabei die klare öffentliche Beziehung einer Position. Groß waren die Ängste, nachdrücklich die Überzeugungsversuche; man wollte sich einfach noch nicht „positionieren“. Und dann geschah es doch, als Gruppe und gemeinsam, noch etwas zitterig und mit viel Vorsicht in der Sprache. Aber mit mutigen Augen und mit jedem Wort sich neue Felder selbst erschließend. Das aufrechte Gehen nach vorn - ich werde diese Phase nicht vergessen und ich wünsche mir, dass sie nie aufhört.



Welch ein Meisterwerk ist der Mensch!

Wie edel durch Vernunft!

Wie unbegrenzt an Fähigkeiten!

In Gestalt und Bewegung wie bedeutend und wunderwüdig!

Im Handeln wie ähnlich einem Engel!

Im Begreifen wie ähnlich einem Gott!

Die Zierde der Welt!

Das Vorbild der Lebendigen!

Shakespeare, Hamlet IV2





Willm

3. SYMPOSIUM ETHIK

Zeit als Chance Leben zu gestalten

Donnerstag, 29. März und Freitag, 30. März 2001



15 Jahre Ethikunterricht in Thüringen - Die ersten Jahre

Ethikunterricht und Religionsunterricht, Religionsunterricht und Ethikunterricht: Nach der Wende wollten wir von Anfang an beides. Klar war dabei sehr schnell: Ethik und Religionslehre werden Pflichtfächer; alle Schüler sollten erreicht werden. Aber da gab es auch zwei Reizwörter, die zu teilweise heftigen Diskussionen führten: „Ersatzfach“ für Ethik und „Wahlpflichtfach“ für beide Fächer. Ersatzfach wurde als eher abwertend aufgefasst; Wahlpflichtfach verkannte die Konsequenz aus der Bekenntniszugehörigkeit der Schüler und Schülerinnen. Letztlich endete die Diskussion in der klaren Festlegung des Thüringer Schulgesetzes (August 1993) und dann auch der Thüringer Verfassung vom 25. Oktober 1993: „Religions- und Ethikunterricht sind in den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer“ (Artikel 25, Abs.1). Ordentliche Lehrfächer sind also beide.

1991 waren wir in den neuen Ländern die ersten, die Ethikunterricht eingeführt haben, zunächst mit Thüringer Lehrplanhinweisen und für die Grundschulen mit dem bayerischen Ethiklehrplan als Orientierungshilfe („Dabei sind die Thüringer Gegebenheiten entsprechend zu berücksichtigen.“ hieß es dazu im einschlägigen Erlass vom August 1991).

Als schwierig erwies sich die Festlegung, Ethikunterricht und Religionsunterricht in den einzelnen Klassenstufen der Schulen parallel einzuführen. Solange nicht ausreichend Lehrer für beide Fächer zur Verfügung standen, musste jeder Anschein einer Bevorzugung eines Faches vermieden werden. Insgesamt meine ich hat sich auch für den Ethikunterricht der für den Religionsunterricht aufgestellte Grundsatz bewährt, diesen Unterricht schrittweise, regional unterschiedlich und bedarfsorientiert einzuführen. In diesem Rahmen konnte manches ausgeglichen und es konnten Irritationen abgebaut werden. Behutsamkeit und Einfühlungsvermögen waren gefragt.

Die Einführung des Ethikunterrichts war natürlich davon abhängig, dass entsprechend ausgebildete Lehrer vorhanden waren. In der personell nicht einfachen Situation der ersten Jahre blieb es nicht aus, dass sich da mancher zum Ethikunterricht drängte, der dafür nicht gerade geeignet war und teilweise auch Widerstände im Kollegium oder in der Elternschaft auslöste. Bei der Fort- und Weiterbildung der Lehrer hat das ThILLM eine gewaltige Leistung erbracht. Besonders erwähnen will ich hier das außerordentliche Engagement von Frau Dr. Schwarz für das Fach Ethik; die Zusammenarbeit mit ihr empfand ich stets als Gewinn. Ihre Symposien sorgten immer wieder auch für öffentliche Aufmerksamkeit für ein Fach, das weltanschaulich neutral zu sein hat, aber nicht indifferent gegenüber Werten; der ausdrückliche Bezug auf die Werte des Grundgesetzes hat schon seinen Sinn.

Dieter Prankel, bis 1999 Dozent für Ethik an der Akademie Dillingen

Die "Gründerzeit" aus der Sicht eines bayerischen Lehrerfortbildners

Der Fall der Mauer und die Wiedervereinigung waren für mich freudige, aber seltsam abstrakte Erlebnisse, denn ich nahm die ersten 18 Monate dieses Umbruchs weitgehend durch die Filter journalistischer Berichterstattung wahr. Dies änderte sich schlagartig als mir im April 1991 die ehrenvolle Aufgabe übertragen wurde, als Verantwortlicher für das Fach Ethik an der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen beim Aufbau des Fortbildungssystems für dieses Fach in Thüringen mitzuwirken. Wie Frau Dr. Schwarz, die Vertreterin des ThILLM, und unser Team diese Aufgabe bewältigten, lässt sich in dem gemeinsam erstellten Akademiebericht von 1993 nachlesen und kann schon aus Platzgründen nicht das Thema meines bescheidenen Beitrags sein.

Ich will vielmehr in bewusst unsystematischen Hypothesen über die Gründe für den Erfolg dieser Kooperation spekulieren.

1) Ethik lebt vom demokratischen Diskurs. Sie wird nicht als offenbarte Lehre rezipiert, sondern im kritischen Dialog erarbeitet. Unsere Professoren hielten sich durchweg an dieses Prinzip und gaben somit den diskussionsfreudigen Thüringer Kollegen die Chance, die entscheidenden Beiträge zu ihren Erkenntnisprozessen selbst zu leisten.

2) Ethik war zum damaligen Zeitpunkt auch in Bayern kein studierbares Schulfach. Deshalb konnten die bayerischen Lehrer in unserem Team auf eine persönliche Lernerfahrung zurückgreifen, die sich zu Beginn ihrer eigenen Ausbildung nicht wesentlich von der ihrer Thüringer Kollegen unterschied. Die Lernziele stellten sich somit für die Thüringer Lehrkräfte als realistisch erreichbar dar und die Nähe zur glaubhaften Praxis war immer gewährleistet.

3) Die politische Führung beider Bundesländer unterstützte großzügig unser Projekt, ohne der Versuchung zu unterliegen, die fachlichen Inhalte der Kurse zu steuern und für parteipolitische Zwecke zu nutzen. Den Ratschlag eines "Kultuswessis" auf moderierende Methoden zu verzichten und die Inhalte "frontal reinzupowern", durften wir ungestraft ignorieren.

4) Paradoxerweise erwiesen sich die anfänglich vorhandenen Defizite in der Infrastruktur als produktiv. Die Unterbringung - auch von Referenten - in Mehrbettzimmern und das gemeinschaftliche Warten vor den Stockwerksduschen schuf zusätzliche Kommunikationsanlässe und die Tatsache, dass beispielsweise ein Theologe eine Graphik in Ermangelung einer Schultafel auf die geborgte Menütafel eines Restaurants zeichnen musste, tat den Lernprozessen keinen Abbruch, sondern förderte sogar den "Pioniergeist" der Gruppe.

5) Ohne den menschlichen Faktor, die Begeisterung von Akademiedirektor Häring für die Ziele des Projektes, das von großer Liebeshwürdigkeit gestützte organisatorische Geschick von Frau Dr. Schwarz, die diplomatischen Fähigkeiten von Herrn Direktor Schreier, das Engagement der bayerischen Kollegen, die Einsatzbereitschaft aller Referenten und die hohe Motivation der Thüringer Lehrer, sich auf Neues einzulassen, hätte das Unternehmen nicht gelingen können. Da zudem die Chemie zwischen den Partnern stimmte, war auch die Nachhaltigkeit der Partnerschaft gesichert; denn viele der damals geknüpften Kontakte sind bis heute nicht abgerissen und zu Lebensfreundschaften geworden.

Ich wünsche dem ThILLM und dem Referat Ethik viel Erfolg im Umgang mit dem Erbe der Gründergeneration.

Franz Josef Wetz, Professor für Philosophie, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Am Anfang war das Chaos

Am Anfang war das Chaos - und es beeindruckte niemanden, weil alle damit rechneten! Doch ganz so einfach war es dann doch nicht: Manche Lehrer weinten, viele schimpften und nur wenige beherrschten die stoische Gelassenheit, von der sie bald detailliert in den Philosophiekursen hören sollten. So könnte man die Anfänge meiner Tätigkeit als Ethiklehrer künftiger Ethiklehrer beschreiben. Diese lagen in Mühlhausen. Da ich anschließend über mehrere Jahre wie ein Wanderprediger jeweils von Montag bis Mittwoch in ganz Thüringen einige hundert Ethiklehrer unterrichtete, gibt es bis heute kein anderes Bundesland, das ich so genau kenne - von Eisenach bis Altenburg, von Nordhausen bis Meiningen.

Wenn ich am Sonntagnachmittag von Hessen nach Thüringen aufbrach, tat ich es für gewöhnlich gerne, weil ich jedes Mal von den Lehrern freundlich aufgenommen wurde. Immer traf ich auf eine Gruppe interessierter, ja wissbegieriger und engagierter Personen, die ich über mehrere Jahre bis zu drei Mal jeweils für drei Tage unterrichten durfte, so dass eine gewisse Vertrautheit untereinander

entstehen konnte. Deshalb bedauerte ich am Ende sehr, als der Kontakt zum ThILLM abbrach, nachdem meine Ethikschüler inzwischen selbst Ethikexperten geworden waren. Einerseits war es ein schönes Gefühl, so viele Lehrer erfolgreich in die Ethikgeschichte von Aristoteles bis Habermas eingeführt zu haben, andererseits mischte sich ein wenig Trauer dazu, als es dann vorüber war.

Dabei war nicht immer alles eitel Sonnenschein, wie ich damals schon bald erfahren durfte, beherrschen doch die Lehrer der neuen Bundesländer, darin ihren Kollegen in den alten Bundesländern gleich, aufs vorzüglichste die Kunst des Klagens. Gerade als Gruppe verwandelten sie sich nur allzu leicht in redselige Jammerzirkel. Wie oft wurde auf das ThILLM geschimpft, aber auch auf die alte und zugleich neue Zeit, den Schwierigkeitsgrad und die Weltfremdheit der Philosophie, um dann schließlich den teilweise berechtigten, teilweise überzogenen Ärger mit großem Humor und dem Eingeständnis abzufedern, dass es ganz so schlimm letztlich doch nicht sei. Neu eingekleidet und mit neuem chicen Auto ausgestattet, beklagte man auch gerne den heutigen Konsumismus und Individualismus. Zugleich solidarisierte man sich aber untereinander, den verurteilten Individualismus ein wenig überlistend.

So ist das Leben eben - voller Widersprüche! Allerdings ist das gar nicht schlimm, kommt es doch überhaupt nicht darauf an, das Leben zu einem harmonischen Ganzen zu formen. Menschliches Dasein kann auch glücken, wenn es sich nicht zu einer widerspruchsfreien Einheit rundet. Auf humorvolle, nachdenkliche und gelassene Weise nicht mit Leben und Welt fertig zu werden kann durchaus eine Form existenziellen Gelingens sein. Denn dieses hängt weniger davon ab, ob man mit dem Leben fertig wird, als vielmehr davon, wie man mit dem Leben fertig oder auch nicht fertig wird.

Menschen neigen dazu, vergangene Zeiten schön zu reden, auch wenn sie vielleicht gar nicht so schön waren. Allerdings ist nicht jede schöne Erinnerung nur eine retrospektive Verklärung einer Vergangenheit, die niemals Gegenwart war. Wenn ich heute ein wenig wehmütig auf jene Zeit in Thüringen zurückblicke, dann weiß ich ganz sicher: Es war eine schöne Zeit, weil ich sie damals schon als schön empfand.

Hans-Peter Mahnke, Stuttgart

Erinnerungen an die Symposien

Das „1. Thüringer Symposium Ethik“ 1993 rief mich gleichsam als Journalisten auf die Wartburg. Als Herausgeber von „Ethik & Unterricht“ (E&U) verfasste ich den „1. Artikel“ über das Symposium, dessen Entwurf im Ministerium insgesamt neun Beamte abzeichneten, verbunden mit nur einem Änderungswunsch.⁹

Zugleich war ich zur Vermittlung von „Glück und Lebenssinn“ im Rahmen der „Moral im schulischen Alltag (Gruppenarbeit)“ geladen und fühlte mich eigentlich völlig fehl am Platz, denn in Baden-Württemberg „schwammen“ wir auch noch - nix Besserwessi. Zum Fortbildner im Fach Ethik berufen, ohne ein einschlägiges Studium und ohne das Fach bis dahin unterrichtet zu haben, hatte ich mich neben einem vollen Lehrauftrag zwar bereits 6 Jahre als Autodidakt betätigt, verschiedene Tagungen besucht und andere selbst durchgeführt, die Zeitschrift mit ins Leben gerufen und die Gründung des Fachverbandes betrieben. Aber was war Ethik? Religionsunterricht ohne Gott, Kulturunterricht, Moralerziehung, Schikane der aus dem Religionsunterricht Ausgetretenen ...? Welche oder wie viele Bezugswissenschaften waren zu fordern: Religionswissenschaft, Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie ...?

Und dann lautet das Symposiums-Thema „Werteerziehung“. Eine Kollegin begeistert: Wir müssen den Eltern Werte vermitteln - über die Kinder! Die Gegenposition „Wertklärung“ wurde ignoriert. Die Wende steckte allen in den Knochen: Die Hilfsbereitschaft nehme ab, der Egoismus zu Der Hunger nach unterrichtspraktischen Anregungen war groß, „mit Herz und Hand“ sollte gelernt werden, um trotz großer Lerngruppen und schlechter Ausstattung möglichst schnell zu einem gedeihlichen Miteinander „zurückzukehren“. Herz und Hand war gut, aber meine Tendenz war

⁹ Dieser Bericht und ein Beitrag von Ursula Gödde, Wie kommt in Thüringen die Ethik in die Grundschule?, sind erschienen in E&U 1/1994, S. 40 - 42

eher „Kopf“. Denn im Westen ist Moral in der Kontinuität unreflektiert, man muss nur noch ein bisschen Theorie nachliefern, um das Handeln auch rational abzusichern. Immerhin war ich froh, das Thema „Glück und Sinn“ gewählt zu haben, statt „Philosophische Begründungskonzepte“. Was hatte ich denn zu bieten, völlig ahnungslos, wie der Schulalltag hier wirklich aussah? Vorsichtig Angebote machen, auf Reaktionen warten, die anderen kommen lassen, Mund halten, zuhören. Die ersten Früchte der Arbeit thüringischer Ethiklehrer waren dank der Vermittlung von Barbara Schwarz schon bald in E&U nachzulesen.¹⁰

Glücklicherweise gab es auch Essenspausen mit Musik, und die vielen Gespräche machten deutlich, welche Aufbruchstimmung herrschte, wie offen und beweglich alle sich auf die Bewältigung der neuen Aufgabe stürzten. Beziehungen wurden geknüpft und nach dem 2. Symposium kamen die Einladungen in die Schulamtsbezirke: nach Gera, Altenburg, Rudolstadt mit lieben bereits bekannten Gastgebern. Hier wurde allerdings noch deutlicher, dass den Tagungen eigentlich Unterrichtsbesuche hätten vorausgehen müssen. „Mythen“ kamen gut an, „Wissenschaft und Verantwortung“ war schwierig, und fast unmöglich, weil viel zu früh: „Leistungskontrolle“. Natürlich, denn Ethik war ja eher ein Lebenshilfe- und Wertevermittlungsfach, wie kann man da etwas abprüfen wollen? Da kam ich mir sehr fremd und unnütz vor - und das in Thüringen, wo ich 1945 meine eigene Schullaufbahn begonnen habe.

Ursula Gödde, heute Referentin am ThILLM

Handlungsorientierte Fortbildung

Ich bin nach vielen Jahren wieder einmal in der Akademie Dillingen, wo alles anfang.

Die Akademie bekam 1991 den Auftrag, die Weiterbildung im Fach Ethik in Thüringen zu unterstützen. Ich fuhr im Auftrag der Akademie im Januar 1992 erstmals zu einer Fortbildungsveranstaltung nach Eisenach, mit Herzklopfen.

Die Thüringer Multiplikatoren für das Fach Ethik in der Grundschule akzeptierten meine Arbeit und so begann ich in Folge im Herbst die landesweite Fortbildung mit 19 Gruppen.

Die erste Fortbildungsveranstaltung fand in Crock statt. Ich fuhr damals mit dem Zug. In einem leichten Koffer waren die Kleider, in einem großen Rucksack die Fortbildungsunterlagen, schwer wie ein Sack Steine. Irgendwie schaffte ich es bis Eisfeld. Es war dunkel, als ich ankam und ich stand verlassen auf dem Bahnsteig. Eine junge Lehrerin „rettete“ mich, sie hatte den Auftrag, mich vom Bahnhof abzuholen und nach Crock zu bringen. Mein Quartier in Crock war in einem ausgebauten Stall, eigentlich schön, aber sehr kalt. Ich war froh angekommen zu sein. Die junge Lehrerin fragte, wo ich in Crock zu Abend essen könnte - es gab nichts. Also fuhr sie mit mir nach Eisfeld und ging mit mir Abendessen - ein schöner Anfang für mich, Ethik in Praxis!

Am nächsten Tag konnte ich nur hoffen, dass es gut ging: Die Gruppe war groß, 60 Lehrerinnen! Wie konnte ich mit so vielen Lehrkräften handlungsorientiert arbeiten? Aus heutiger Sicht fast nicht zu glauben: Wir haben drei Tage zusammen gearbeitet und auch „gespielt“.

An einem schönen Herbstnachmittag verlegten wir die Fortbildung zum Thema „Umweltethik“ in den Wald. Die Kolleginnen erfuhren die Natur mit allen Sinnen. Bei einer Übung arbeiteten sie paarweise: Einer suchte sich einen Baum aus, ertastete ihn, ging zum Ausgangspunkt zurück und versuchte, geführt von seinem Partner, mit verbundenen Augen „seinen“ Baum wieder zu finden. Genau in dieser Phase kam der Schulamtsleiter. Er hatte den Kurs besuchen wollen und wurde in den Wald geschickt. Dort fand er seine Lehrkräfte, die sich seltsam im Wald bewegten und Bäume mit ihren Händen abtasteten. Da er die Zusammenhänge nicht kannte, war er erschrocken: Das sollte Fortbildung für das neue Fach Ethik sein?

¹⁰ Zum Beispiel E. Linß, Freundschaft ist eine Brücke; G. Baer, Wahrnehmung von Leid, beide in: E&U 1/1995.

Maria-Theresia Storz, Fachleiterin, Jena

Erinnerungen an den Anfang...

Als ich im Jahre 1991 vom Thüringer Kultusministerium zur Lehrplankoordinatorin für die Erarbeitung der „Vorläufigen Lehrplanhinweise für das Fach Ethik in Regelschule und Gymnasium“ berufen wurde, war das für mich eine ziemliche Überraschung und große Freude. Nach vielen Jahren der „Verbannung“ als Lehrerin aus der DDR-Schule gab es endlich einen Weg zurück in meinen Beruf und zu einem Fach, dessen Inhalte mir schon immer sehr wichtig waren. Die Möglichkeit, dass ich in dieser Funktion das Fach auch inhaltlich aktiv mitgestalten konnte, war natürlich besonders erfreulich.

Mit den ersten Mitgliedern der Lehrplankommission (Herr D. Weisheit, Frau E. Werner, Frau Dr. Schwarz u.a.) haben wir zunächst verschiedene Lehrpläne aus den alten Bundesländern studiert und diskutiert. Auch die Überlegungen zur Gestaltung dieses Faches in den neuen Bundesländern, die zu dieser Zeit zentral in Berlin und Brandenburg diskutiert wurden, haben wir in unsere Überlegungen einbezogen.

Ich erinnere mich noch daran, wie sich als erster Helfer der bayerische Lehrplanspezialist Herr Max Klopfer anbot. Er präsentierte mir seinen gerade neu erarbeiteten bayerischen Ethiklehrplan und meinte, wenn wir dieses Produkt übernehmen, wären wir eigentlich sofort fertig und auf dem neuesten Stand der Lehrplanentwicklung...

An fachkompetenter Unterstützung waren wir natürlich sehr interessiert, aber es war uns trotzdem wichtig uns mit unseren Erfahrungen und Überlegungen als ostdeutsche Lehrer im Lehrplan wiederzufinden. Herr Klopfer hat uns später in vielen Fortbildungsveranstaltungen philosophisches Wissen vermittelt und damit auch unsere Ausbildung erfolgreich unterstützt, aber einfach übernehmen wollten wir seinen Lehrplan nicht.

Sehr hilfreiche Unterstützung bekam unsere Lehrplankommission durch Herrn Dr. Hans Haferland, ein erfahrener Ethik/Philosophie- Lehrer (damals gerade Pensionär) aus Koblenz (Rheinland/Pfalz). Er bezeichnete sich als „Wossi“ (d.h. ein „Wessi“, der seine Wurzeln in Ostdeutschland hatte) und war ein erklärter „Liberaler“. Bei den religionskundlichen Themen wurden wir von Dr. Büchner, Eisenach und Dr. Schack, Jena beraten.

In vielen Sitzungen, in denen auch z.T. heftig um die Inhalte gerungen und diskutiert wurde, ist dann schließlich eine praktikable Lehrplangrundlage mit unseren eigenen Akzenten entstanden, auf die wir, ich denke auch mit vollem Recht, stolz waren.

Nun konnte der Ethikunterricht in den Thüringer Schulen richtig anfangen....

Birge Saalfeld, Fachlehrerin, Eisenach

Neue Freiräume

„Verantwortung“, „Recht und Gerechtigkeit“, „Sinnfindung im Leben“, „Pflicht und Neigung“, „Glück“ das alles war im Diskussionsspektrum des Deutschlehrers seit je enthalten. Aber nie reichte die Zeit, um wirklich in die Tiefe zu gehen, den Gedanken auszuloten.

Als ganz junge Lehrerin erarbeitete ich mir die Grundaussagen der drei großen Religionen, damit der weise Nathan ein bisschen Toleranz in die Köpfe meiner Schüler bringen sollte. Aber das waren alles nur kurze Ausflüge in einen Bereich, der wohl auch für die Schüler eher theoretisch blieb. Die Welt war ja doch verschlossen und überschaubar und einem echten Muslim im Alltag zu begegnen recht unwahrscheinlich.

Dann kam plötzlich die große Wende in unserem Leben, und neben der Vielfalt der sich öffnenden Welt und der ungefilterten Angebote und Versuchungen wuchs der Ruf nach Orientierung, nach sicheren Angeln, in denen sich der Alltag bewegen konnte.

Das Angebot, eine Zusatzausbildung für das Fach Ethik anzunehmen, erschien mir also aus unterschiedlicher Perspektive recht verlockend und nutzbringend. Die Bedingungen waren sehr

günstig, ein Studientag wurde eingeführt und gestandene Lehrer drückten mit großem Interesse wieder die Schulbank. Wir hatten wohl auch großes Glück mit den „Mitstudierenden“ im ersten Kurs, sehr aufgeschlossene und kritische Leute. Und wir hatten wohl auch großes Glück mit der Auswahl der Referenten zu den unterschiedlichen Schwerpunkten. Alles in allem: Diese Zusatzqualifikation hat Türen geöffnet und Bretter vor dem Kopf gelockert, Verständnis füreinander entwickelt und ein ungeheures Kommunikationspotenzial entwickelt.

Dann kam - learning by doing - die Probe aufs Exempel: Der erste Ethikunterricht an Thüringer Schulen. Ich selbst erinnere mich an Schüler in der Abiturstufe, die wissbegierig und aufgeschlossen einem Fach begegneten, das nun wirklich völlig neu in der Studentafel war. Und es gab so viel Diskussionsstoff, so viele Fragen und Probleme mit der Vergangenheit und der Gegenwart. Wie soll man handeln und leben in einer Zeit, in der so vieles im Umbruch steckt und die bisherigen Normen eben doch nicht „normal“ zu sein schienen? Plötzlich war die Frage nach der Verantwortung in der Freiheit von ganz existenzieller Bedeutung. Das Wissen um Verhaltensweisen und Überzeugungen fremder Religionen konnte sogar für die Urlaubsreise wichtig sein. Da war doch endlich mal etwas in der Schule, das man „richtig brauchen“ konnte. In meiner Erinnerung waren die ersten Jahre Ethikunterricht ganz spannend, aufregend und für Lehrer und Schüler bereichernd.

Aber alles wird zur Normalität, Ethik gehört nun zum Unterrichtsprogramm, es wird gelernt (oder nicht) und das Interesse der Schüler hat sich auf den üblichen Pegel abgesenkt. Nichts Besonderes mehr!

Da müssen wir doch mal die Frage aufwerfen, warum richtiges Wissen eben doch nicht zwangsläufig zu richtigem Handeln führt - und das ist doch wieder eine spannende Aufgabe!

Dorothea Faulwasser, Fachberaterin, Erfurt

Wenn einer eine Reise tut...

Es war in den ersten Jahren manchmal schon heftig für uns Fachberater Ethik. Kaum hatten wir die Hürden zum Erwerb unserer eigenen Unterrichtserlaubnis bezwungen, traten wir als Prüfer für die nachfolgenden Kollegen an. Ich kämpfte montags, dienstags und freitags im Unterricht selber noch mit den typischen Anfangsfehlern des Ethiklehrers, studierte am Mittwoch ganz nebenbei in Jena Philosophie und reiste am Donnerstag als landesweit arbeitender Fachberater durch Thüringen, um an den Berufsschulen die Lehrproben für den Erwerb der Unterrichtserlaubnis für Ethik abzunehmen. Waren in Jena Semesterferien, reiste ich auch mittwochs durchs Land.

So wies mir mein Arbeitskalender eines schönen mittwochs „9.00 Uhr Lehrprobe Sundhausen“ an. Neun Uhr ist ja eine christliche Zeit und so fuhr ich in aller Ruhe in Richtung Berufliches Gymnasium in Gotha - Sundhausen los, machte mir ausnahmsweise keine Sorgen um Stadtplan, Einbahnstraßen, Parkplätzen usw. weil ich die Schule kannte und kam nach einem Stau doch ziemlich knapp in Sundhausen an. Aufgeregt stürzte ich in letzter Minute in das Schulsekretariat und erntete aber auf meine Frage nach dem Prüfungsraum nur verständnislose Blicke, Kopfschütteln und den Hinweis, dass ich einen Tag zu früh erschienen sei.

Ungläubig sah ich in meinem Kalender nach. Und wirklich stand dort für den morgigen Donnerstag: „9.00 Uhr Lehrprobe Gotha“. Kann sich jemand den Schreck vorstellen, der mir jetzt durch die Glieder fuhr: Ich, der Prüfer stand in Sundhausen bei Gotha aber die heute zu prüfende Kollegin stand jetzt vor der Klasse und wartete auf mich in Sundhausen bei Nordhausen.....



„Rad der Fortuna“ von Albrecht Dürer

Ina Heinemann, Fachleiterin, Erfurt

Erinnerungen und Wünsche

Ein Rückblick auf 15 Jahre Ethikunterricht in Thüringen bedeutet für mich ganz persönlich zugleich auch ein Rückblick auf 15 Jahre Fachleitertätigkeit am Staatlichen Studienseminar für Lehrerbildung in Thüringen.

Doch führt mich meine Zeitreise zunächst zurück in das Jahr 1994, als wir am damaligen Studienseminar in Meiningen die ersten Lehramtsanwärter für das Unterrichtsfach Ethik der Regelschule begrüßen konnten und diese, frisch ausgerüstet mit dem ersten Staatsexamen, unsere seit drei Jahren bestehende Ausbildungspalette bereicherten.

Ich erinnere mich an die ersten Lehrbücher, die mit den heutigen in keiner Weise vergleichbar waren, an die Schwierigkeiten des Anfangs, an Fortbildungsveranstaltungen, die mich quer durch Thüringen führten, an Sommerferien, in denen Ethiklehrer freiwillig zusätzliche Lehrveranstaltungen besuchten, um für das Fach fit zu sein und ich erinnere mich vor allem an viele engagierte, für das Unterrichtsfach begeisterte Lehramtsanwärter und Lehrer, die dieses anspruchsvolle Unterrichtsfach aus der Wiege holten, mit auf die Beine halfen und allen Zweiflern zum Trotz, die Schwierigkeiten meisterten.

Seitdem liegen viele Jahre erfolgreicher Arbeit in der Lehrerbildung für das Unterrichtsfach Ethik hinter uns. Diesen Erfolg erreicht man mit Menschen, die auch bereit sind für ihn einzustehen. Fachübergreifendes Lernen, kooperative Lernformen, die eigenständiges Lernen fördern, offene Unterrichtsformen, Methoden und Strategien, die das Philosophieren, die Kreativität und die Verantwortung der Schüler stärken, die Entwicklung von entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien gehören zu einem modernen Ethikunterricht und widerspiegeln die Arbeit der Lehramtsanwärter in den Ausbildungsschulen und am Seminar. Die Entwicklung des Faches Ethik ist ein Ergebnis gemeinsamer Arbeit, ein Verdienst aller und das sind in der Lehrerbildung zunächst die Lehramtsanwärter, die Ausbildungsschulen, unsere Mentoren und alle an der Ausbildung beteiligten, aber auch die Kooperation mit dem ThILLM, den Fachberatern, der Universität Erfurt und den Schulbuchverlagen trugen dazu bei.

Bleibt mir an dieser Stelle noch der Wunsch und die Hoffnung auf viele junge Menschen, die sich auch in Zukunft für diesen anspruchsvollen und schönen Beruf im Lehramt mit der Fachkombination Ethik entscheiden.

Renate Pölk, Fachberaterin, Worbis

Viel Arbeit und noch mehr Freude

Als das Fach Ethik eingeführt wurde, fragte mich mein Schulleiter, ob ich diese Aufgabe übernehmen möchte. Nach einer Nacht mit den „Fertig ausgearbeiteten Unterrichtsbausteinen für das Fach Ethik/ Werte und Normen“ sagte ich zu. Der Lehrplan sowie das Lehrbuch „sehen- werten- handeln“ ließen mich in den Klassen 7-10 mit dem Abenteuer beginnen. Etwa ein halbes Jahr später wurde mir in der Schule mitgeteilt, dass ich morgen zu einer Weiterbildungsveranstaltung fahren soll, welche sich als Beginn des Kurses zur Erlangung der Unterrichtserlaubnis für das Fach Ethik entpuppte. Zwei Jahre später zitterten wir beim Kolloquium, ob denn die Kenntnisse in Philosophie und Religion ausreichen werden. Ich bewarb mich danach um einen der begehrten Studienplätze in Jena und auch bald als Fachberater, zu welchem ich im September 1994 berufen wurde. Seitdem ist die Arbeit, die dieses Fach mit sich bringt, nicht geringer geworden, aber die Freude, dieses Fach unterrichten zu dürfen und auch Lehrern in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen meine Erfahrungen weitergeben zu können, um ein Vielfaches gestiegen.

Wenn man mich heute im Jahr 2006 fragt, ...

Wenn man mich heute im Jahr 2006 fragt, wie ist es dir mit dem Fach Ethik ergangen, dann möchte ich das an wenigen persönlichen Erfahrungen verdeutlichen.

Als ich kurz nach der Wende 1990/91 vom Leiter des damaligen „Pädagogischen Kreiskabinetts Rudolstadt“ gefragt wurde, ob ich Lust hätte, das Fach Ethik zu unterrichten, wusste ich erst mal nicht, was das als Unterrichtsfach bedeuten könnte. Nachdem ich mich „schlau“ gemacht und erfahren hatte, dass es hier um die Suche nach Antworten auf die immer gleichen Fragen der kleinen und großen Menschen geht, war mein Interesse geweckt und damit begann mein persönliches Abenteuer.

Ethikausbildung und gleichzeitiger Unterricht, mit unbestimmtem Ziel. Es war schon abenteuerlich, aus dem „Nichts“ heraus ein Fach zu unterrichten, von dem man keine Ahnung hat. Heute stellt sich das für mich persönlich als psychologisch und pädagogisch wichtiger Vorteil heraus. Ich konnte also nicht vor die Schüler treten und große Vorträge halten, sondern musste mit den Schülern lernen. Das war durchaus wörtlich zu verstehen. Ich erklärte also meiner ersten Ethikgruppe, einer 10. Klasse, dass ich von Ethik eigentlich nicht viel weiß, aber dass das, was man in diesem Fach alles bearbeiten könnte, sicher sehr interessant und spannend werden könnte.

Spannend wurde es dann auch sofort, denn es gab keinen Lehrplan und kein Lehrbuch, ein weiterer Vorteil für die Arbeit mit Schülern. Wer kennt nicht die unzähligen Klagen über schwache Lehrbücher und übervolle Lehrpläne. Diese Ärgernisse hatten wir damals zunächst nicht. Was kann es in der Schule besseres geben, als ausgehend von den wirklichen Fragen der Schüler, sich mit den Schülern gemeinsam auf den Weg zu machen, um Antworten zu finden. Meine erste Recherche in der Klasse konzentrierte sich dann auf drei Themen, die die Klasse demokratisch ermittelte. Das Wichtigste, das sehr ernst und aktuell war, war der Golfkrieg. Großes Interesse und viele Fragen äußerten die Schüler auch zu den Phänomenen Liebe, Freundschaft und Sexualität und der dritte Komplex bezog sich auf Probleme der Umwelt. Alle drei Themen deuten auf Erfahrungen hin, welche Kinder, Jugendliche aber auch Erwachsene heute immer noch verunsichern. Heute ist mir bewusst, dass sich in meinem Lehrerhandeln eine private Lehrkonzeption entwickelt hat, die ich mit einem einzigen Zitat, welches von einem Buchtitel von Klaus W. Vopel stammt, verdeutlichen kann; „Lehre mich nicht, lass mich lernen!“ Die damaligen Bedingungen halfen mir dabei eine Unterrichtsgestaltung zu verfolgen, die mich zum Moderator und Organisator des eigenständigen Lernens meiner Schüler machte. Aus jetziger Sicht könnte man aus der Not auch eine Tugend machen und dazu „moderne Unterrichtsgestaltung“ sagen. Ich denke noch gern an diese aufregende Zeit zurück. Ein aktuelles Beispiel soll abschließend den Kreis wieder schließen. Während unserer letzten Projektwoche 2006 schrieb ich das Thema „Philosophieren mit Jugendlichen“ aus und fand auch 16 Interessierte aus den Klassen 7, 9 und 10, die sich auf den Weg machten, um zu „philosophieren“. Mein Vorgehen war ähnlich dem oben beschriebenen Prinzip. Erst standen die Schülervorschläge an der Pinnwand, dann wurde gepunktet und dann hatten wir das Problem, uns zu entscheiden. Ein Thema war nicht für alle von gleichem Interesse, also kam der Vorschlag in Gruppen zu arbeiten. Die Gruppenthemen waren „Gewalt und Irakkrieg“, weil aktuell und Angst machend; verschiedene „Phänomene der Religion“; dann die Frage zur eigenen Identität „Wer bin Ich?“ und Fragen zu „Liebe und Sexualität“. Erneut wurde ich zum Moderator der Gesamtgruppe und zum Organisator der Kleingruppen. Fragen stellen, Diskutieren und die Suche nach Antworten sowie die Präsentation des Themas erstellen - dies blieb Sache der Schüler. Was mich während dieser Tage nachdenklich gemacht, aber auch gefreut hat, war die Frage und Bitte einiger Schülerinnen und Schüler: „Herr Swirszczuk, könnten wir das Projekt nicht regelmäßig als Arbeitsgemeinschaft fortsetzen?“ Ich werde es versuchen und meine Schlussfolgerung daraus ist: Ich habe mich 1990/91 richtig entschieden.

Ingeborg Schramm, Fachberaterin, Kaltensundheim

Dieses Fach ist Herausforderung und Chance zugleich

Als ich vor 15 Jahren den vorläufigen Thüringer Lehrplan für das Fach Ethik in der Hand hielt, dachte ich: *„Das ist es, dieses Fach ist Herausforderung und Chance zugleich.“*

Heute, nach 15 Jahren, kann ich diese Ahnung von damals nur bestätigen. Hinzu kommt die Faszination, die dieses Fach auf mich ausübt. Und manchmal merke ich, wie dieser Funke der Begeisterung auch meine Schüler ergreift, denn Respekt und Achtung vor dem Anderen, eine ehrliche Kommunikation untereinander und mehr menschliche Wärme sind Werte des sorgsamem Umgangs miteinander, die in unserer Zeit schon manchmal verloren zu sein scheinen. Gerade deshalb denke ich, dass dem Fach Ethik eine ganz besondere Bedeutung zukommt. Denn genau diese Werte stehen im Mittelpunkt dieses Faches. Sie ziehen sich praktisch wie ein roter Faden von der ersten bis zur zwölften Klasse. Immer wieder steht der Mensch mit seinem sozialen Verhalten im Mittelpunkt unserer Betrachtung. Immer wieder frage ich meine Schüler: *„Ist das Fach Ethik für euch wichtig?“* Am Ende ihrer Schulzeit fassten Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufe ihre Gedanken in einem Brief an mich folgendermaßen zusammen:

Silvia, Susanne, Rahel:

„Wir denken, Ethik und Philosophie sind gerade jetzt wichtiger denn je. Alle klagen über fehlende Moralvorstellungen. Aber gerade dort kann man als junger Mensch neue Erkenntnisse über das Leben gewinnen. Wir finden, weder Platon noch Kant, weder Aristoteles noch Rousseau haben an Aktualität verloren.“

Katharina, Anika, Nicole:

„Philosophen geben uns eine Richtlinie, nach der wir unser Leben ausrichten können. Ihre Ratschläge und Theorien sind zeitlos, da sie sich mit Themen beschäftigen, die alle Menschen jeden Alters, auch heute noch, interessieren.“

Carolin:

„Die acht Jahre Ethikunterricht waren für mich sehr schön und zugleich hilfreich. Ich denke, der Ethikunterricht hat meine Einstellung zum Leben und zu anderen Menschen geprägt. Vor allem das Wort ‚Zivilcourage‘ hat für mich eine große Bedeutung und ich versuche es in meinem Leben umzusetzen. Auch vieles andere, was ich in Ethik erfahren und gelernt habe, ist wichtig, um mit anderen Menschen umgehen zu können.“

Peter:

„Rückblickend ist für mich Ethik das sinnvollste Fach meiner Schulzeit gewesen.“

Matthias:

„Ethik wird für mich als Fach der Verständigung in Erinnerung bleiben, ganz einfach, weil ich gelernt habe, dass Kommunikation wichtig ist. Viele Probleme lassen sich lösen, wenn man miteinander redet. Und das nehme ich mit auf meinen Weg.“

Das waren einige Meinungen von Schülern, die acht Jahre Ethikunterricht hatten. Diese Äußerungen und die vielen unzähligen Gespräche, die wir miteinander geführt haben, geben mir ein gutes Gefühl. Ich bin mir sicher, dass dieses Fach unseren Schülern viel Nachdenkenswertes mit auf ihren Lebensweg geben kann. Aber die Inhalte des Lehrplanes, und da bin ich mir ganz sicher, werden immer nur über die Persönlichkeit des Lehrers transportiert. Nach 15 Jahren Unterrichtserfahrung in den Klassen 5 bis 12 kann ich sagen, dass vor allem Engagement und Ehrlichkeit gegenüber den Schülern Voraussetzungen für ein erfolgreiches Unterrichten im Fach Ethik sind.

Was war für mich bislang das Wichtigste in 15 Jahren Ethikunterricht?

Ja, es gab Zeiten, in denen ich es bereut habe, in dieses Fach „eingestiegen“ zu sein: Ganz am Anfang, als viele Stunden nicht gelingen wollten, später in nicht enden wollenden Korrekturnächten (viele Ethiklehrer unterrichten mehr als 300 Schüler) oder heute noch manchmal, wenn ich von Kollegen höre, dass das Fach an den Rand geschoben wird (an meiner Schule gab es das glücklicherweise nie) und ich mich an die dummen „Knetiksprüche“ aus den ersten Jahren erinnern muss.

Die schlechten Stunden wurden zunehmend besser, je mehr ich selber dachte (mich sozusagen von meinen wirklich tollen Ausbildern emanzipierte) und je mehr Gespräch war unter uns Ethikkollegen. (In den ersten Multiplikatorenfortbildungen haben wir wenigstens in Dreibettzimmern übernachtet.) Aus einem dieser Gespräche hat mir wahrscheinlich ein Satz dazu verholfen, weiter Lehrer zu bleiben, an einem anderen wäre ich vor Lachen fast erstickt (gelacht wird in unserer Runde viel), bei einem anderen wieder fehlten mir vor Traurigkeit die Worte. Viele Gespräche waren echte Streitgespräche, leidenschaftlich, laut (temperamentvoll?), aber der Sache wegen und nicht der Profilierung. Wahrscheinlich ist es dieses ganz spezielle Klima, das ich so bisher nur unter Ethiklehrern gespürt habe, was mir persönlich das Wichtigste ist. Ich habe hier so viele wirklich tolle Menschen getroffen und einige Freunde. Die Korrekturnächte sind nicht mehr ganz so lang - die Ethiklehrer haben an den Aufgabenstellungen gearbeitet. Die Texte der Schüler sind kürzer, dafür häufig geistreicher. Das dritte Problem ist nicht wirklich gelöst; vielleicht hilft da ja der Satz: „Naja, die (Knetiktypen, die denken, dass sie wissen, wie die Welt so funktioniert) hatten ja noch kein Ethik.“

Johannes Saalfeld, Abiturjahrgang 2000, studiert Politikwissenschaft, Öffentliches Recht und Soziologie an der Universität Rostock

Der Ethikunterricht als Orientierungshilfe?

Die letzte Unterrichtsstunde in Ethik liegt gut sechs Jahre zurück und ich frage mich: Was ist geblieben? Jedes Fach an der Schule gab mir mehr oder weniger ein Stück Wissen, Erkenntnis und Methodik auf den Lebensweg mit. Was aber war das Nützliche und Gewinnbringende des Ethikunterrichts? Würde ich heute etwas vermissen, wenn damals Ethik nicht Teil meines Stundenplans gewesen wäre?

Diesem existenziellen Rechtfertigungsdruck war das Fach von Anfang an ausgesetzt: In jeder ersten Stunde eines neuen Schuljahrs wurde wiederholt erklärt, was Ethik überhaupt ist und warum es in der Lehre unverzichtbar sei. Vollends überzeugend gelang das dem Fach jedoch nie - abseits der Empirie hat Erkenntnis in einer versachlichten Welt ohnehin einen schweren Stand, zudem ist Ethik ein Querschnittsfach, mit dessen Gegenstand - dem menschlichen Handeln - sich auch andere Fächer befassen. Das besondere dieses Unterrichts lag für mich jedoch immer darin, sich mit dem eigenen Handeln im gesellschaftlichen Kontext auseinander zu setzen. In unzähligen Diskussionen wurde so für mich die Selbstreflexion zu einer Methode, mit der eine Positionsbestimmung und somit auch eine Orientierung im Leben gelingen kann.

Auch wenn in einer säkularisierten Welt Orientierung notgedrungen neue Formen finden muss, ist der Ethikunterricht viel mehr als nur eine Alternative zum Religionsunterricht. Weit über den Erfahrungsschatz der Religionen kann dieses Fach das Wissen und die Erfahrung vergangener Jahrhunderte zur Orientierung in der Moderne nutzbar machen. Wir beschäftigten uns im Unterricht unter anderem mit Verantwortung, Konflikten, interkultureller Kommunikation, Religion, Liebe und Sexualität, Lebensphilosophie, dem kategorischen Imperativ aber auch mit Utilitarismus und Hedonismus. Dabei standen immer Richtig und Falsch zunächst zur Diskussion und nicht von vornherein fest. Orientierungshilfe im Werte- und Normenpluralismus der Moderne ist dabei ohne

überschwänglichen Dogmatismus gelungen. Und auch wenn es sicherlich schwierig war, ein gemeinsames Niveau im Klassenraum zu finden, so lag dieses Problem doch genau im Wesen des Faches, nämlich über menschliches Handeln in einer gemeinsamen Sprache zu reflektieren.

Was ist nun geblieben? Ich habe die Reflexion als Methode zur Orientierung schulen können. Währenddessen wurde fast schon nebenbei Allgemeinwissen als Grundlage jeder Argumentationsfähigkeit aufgebaut und letztendlich mein Interesse am menschlichen Handeln und Verhalten geschürt - nichts anderes studiere ich zurzeit. Unabhängig davon, ob das nun so im Lehrplan beabsichtigt war oder nicht, möchte ich diese Resultate nicht missen. Aber der Ethikunterricht hat mir nicht nur einen abrechenbaren Nutzen gebracht, sondern - ganz hedonistisch - auch Spaß gemacht.

Michael Sienhold, Abitur 2004, studiert an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main Philosophie und Soziologie

Ethikunterricht - ein normativer Erfahrungsbericht

Die infantile Wahrnehmung ist aufgrund ihrer wenig verdichteten Präformierung sehr empfänglich für die Aufnahme neuer sozialer Phänomene. Gerade dieser besonderen Beeinflussbarkeit sollte - im Rahmen einer natürlichen Aufmerksamkeit für den Schüler - ein umfassendes Verantwortungsbewusstsein der Vermittelnden geschuldet sein. Neben diesem direkten Verhältnis zum einzelnen Schüler könnte und sollte der Lehrer eine moderierende Funktion einnehmen, die die soziale Interaktion zwischen den Schülern wegweisend einbettet. Diese Leitidee trug wesentlich dazu bei, meine eigene Sensibilität für die Lebenssituationen und den aus ihr mit-wesentlich entsprungenen Denk- und Verhaltensweisen anderer in spätkindlichem oder jugendlichem Alter auszuprägen. Neben sowohl der Schulung als auch der gemeinschaftlichen Wertschöpfung essentieller Normen für die soziale Praxis sollte auch die Form des zu vermittelten Inhalts so gewählt sein, dass sie den Schüler auf eine dem Gegenstand gerechte und eindringliche Weise erreicht. Oftmals wurde der faktisch-informellen Bereicherung mehr Wert geschenkt, als Inhalte so zu vermitteln, dass sie dem Schüler möglicherweise neue Lebensperspektiven eröffnen. So könnten beispielsweise buddhistische Intuitionen schon sehr früh angeregt werden, anstatt die für den kindlichen Erfahrungsstand zusammenhangslosen religiösen Symbole kategorisch zu vermitteln. Die Entfremdung zwischen Gegenständen und Rezipienten und die damit einhergehende instrumentelle, rein erfolgsorientierte Rationalität der Schüler ist das Triebwerk der schulischen Realität. Um diese unerbittlichen, in ihrer empfindsamen Tiefe und Radikalität für die Jugend spezifischen Wahrnehmungen gewissermaßen auf den Begriff zu bringen, diente mir der in der Oberstufe beginnende Philosophieunterricht. Das anfänglich vermittelte sprachliche Handwerk verlieh mir die Möglichkeit zur begrifflichen Differenzierung, die meiner Persönlichkeit Selbstbewusstsein zukommen ließ.

Aus gegenwärtiger Perspektive genügt der Philosophieunterricht zwar nicht annähernd akademischen Ansprüchen einer Universität, obgleich er sich mit diesem Anspruch auf Augenhöhe mit den Naturwissenschaften bewegen würde. Eine frühzeitige begrifflich-philosophische Schulung könnte idealerweise ein interdisziplinäres Verständnis schon in der Schule bereitstellen. Für all jene, die spontane Momente der Faszination in sich aufgenommen haben, bietet die Philosophie ein unglaublich reiches Spektrum...

I. Thüringer Ethiklehrertag

„Ich denke, also bin ich“

(R. Descartes, 1596–1650)



In der „Schule von Athen“ versprachaulichte der italienische Maler Raffaell die Philosophie mit den beiden wichtigsten antiken Philosophen Platon und Aristoteles in der Mitte.

Donnerstag, den 30.09.2004

9.00 bis 16.00 Uhr

ThILLM, Bad Berka

Hauptreferat:

“Denke überhaupt ich?”

Das Freiheitsproblem vor dem Hintergrund der Hirnforschung

Prof. Dr. N. Knoepffler,

Lehrstuhl für Angewandte Ethik,

Friedrich-Schiller-Universität Jena

II. Thüringer Ethiklehrertag

WILLENSFREIHEIT: eine Illusion?



Carlo Saraceni: Der Sturz des Ikarus

Hauptreferat:

WILLENSFREIHEIT: eine Illusion?

Prof. Dr. M. Jung,

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Sonnabend, den 24.09.2005

9.00 bis 16.00 Uhr

ThILLM, Bad Berka

III. Thüringer Ethiklehrtag

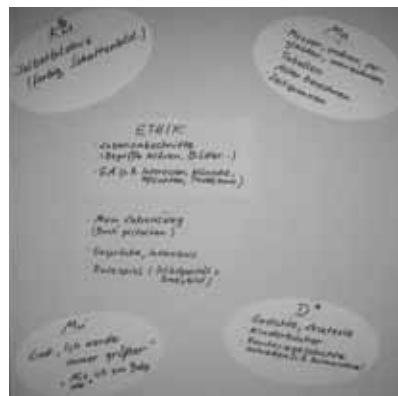
Die fachübergreifende Bedeutung
 des Ethikunterrichts



Freitag, den 22.09.2006
 9.00 bis 16.00 Uhr
 THILLM, Bad Berka

Hauptreferat: Auch wenn Ethik nicht drauf steht, ist Ethik drin !

Dr. F. Reinhardt, Bad Berka





Handeln +
 Pletät
 Selbstverwirklichung
 Selbstsucht
 L Oslassen
 Abkehr
 Ich
 Erkenntnis



4 IMPULSE FÜR FÄCHERÜBERGREIFENDES LERNEN IM UNTERRICHTSFACH ETHIK

Dr. Frithjof Reinhardt, Bad Berka

Auch wenn Ethik nicht drauf steht, ist Ethik drin - Zur integrativen Bedeutung des Ethikunterrichts

(Hauptreferat des III. Thüringer Ethiklehrertages)

In dem in Thüringen zugelassenen Ethiklehrbuch „Vom Denken“ findet sich im Abschnitt Ästhetik ein Text der m.E. von grundlegender Bedeutung ist: Das älteste Systemprogramm des Deutschen Idealismus. 1796/97 schrieben Hegel, Hölderlin oder Schelling - die Diskussion um die Urheber-schaft soll hier nicht weiter interessieren - den weit in die Zukunft weisenden Gedanken: „-eine Ethik. Da die ganze Metaphysik künftig in die Moral fällt.“ Die damaligen Absolventen des Tübinger Stifts vermuten, dass die theoretische Philosophie zukünftig in der praktischen Philosophie, vor allem in der Ethik aufgehoben und die Ethik zur zentralen philosophischen Disziplin wird.

Fast 200 Jahre später, nachdem Wissenschaft und Technik einen Siegeszug im Kanon des Wissens realisiert haben, einen Siegeszug, der gleichzeitig eine „Verlustgeschichte des Gedankens und seinen Verfall ins Spezialisten- und Fachmenschentum...“ (Riedel 1988, 7) darstellt, fordert Manfred Riedel eine Rehabilitierung der „praktischen Philosophie“, fordert eine stärkere Reflexivität der Wissenschaften.

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts setzt eine zunehmende, verstärkte Auseinandersetzung mit ethischen Themen ein. Ein Prozess, der m. E. noch keineswegs seinen Höhepunkt erreicht hat. In der Diskussion über ein zukunftsfähiges Wissenschafts-Paradigma verweist Günther Mack auf die zentrale Bedeutung der Ethik. Keine Klinik ohne Ethikkommission, keine wissenschaftliche und technische Entwicklung ohne ethische Fragestellungen - Ethikkommissionen sind in der modernen Welt Organisationen der „institutionalisierten Verantwortung“ (vgl. Mack 2001, 324)

Aber nicht nur in der Wissenschaft, sondern vor allem in vielen Situationen des Alltags ergeben sich ethische Fragestellungen. Hans Küng drückt dies so aus: „Viele Menschen wissen heute nicht mehr, nach welchen Grundoptionen sie die täglichen kleinen oder großen Entscheidungen ihres Lebens treffen sollen, welchen Präferenzen sie folgen, welche Prioritäten sie setzen, welche Leitbilder sie wählen sollen. Denn die früheren Orientierungsinstanzen und Orientierungstraditionen - sie gelten nicht mehr.“ (Küng 2001, 28)

Wie ist diese Entwicklung, dieser Bedeutungsgewinn der Ethik zu erklären?

Gestatten sie mir eine kurze geschichtsphilosophische Skizze, gleichfalls ohne hier die Chancen und Gefahren geschichtsphilosophischer Entwürfe zu diskutieren, wobei ich auf eine prägnante Ausführung von Erich Fromm zurückgreife. Er schreibt in seinem Buch „Wege aus einer kranken Gesellschaft“:

„Der Mensch ging einst als eine Laune der Natur aus der Tierwelt hervor. Nachdem ihm die meisten Instinkte verloren gegangen waren, die das Verhalten der Tiere regulierten, war er hilfloser und für den Kampf ums Dasein weniger gut ausgerüstet als die meisten Tiere. Aber er entwickelte die Fähigkeit zu denken,...

Viele tausend Generationen lang lebte er als Sammler und Jäger. Noch immer war er an die Natur gebunden und hatte Angst, von ihr ausgestoßen zu werden.

Nach einer langen Periode allmählicher Entwicklung begann er, den Boden zu bebauen und eine neue gesellschaftliche und religiöse Ordnung zu schaffen...Während dieser Periode verehrte er weibliche Gottheiten ...

Vor viertausend Jahren etwa kam es zu einer entscheidenden Wendung in der Menschheitsgeschichte. Der Mensch vollzog einen neuen Schritt in dem langwierigen Prozess seiner Loslösung von der Natur. Er zertrennt die Bande, die ihn mit der Natur...verbanden... Vernunft und Gewissen wurden zu seinen Leitprinzipien. Sein Ziel war eine Gesellschaft, die durch die Bande der Nächstenliebe, der Gerechtigkeit und Wahrheit zusammengehalten wird, eine neue, wahrhaft menschliche Heimat anstelle der unwiederbringlichen verlorenen Heimat in der Natur.

Lao-tse, Buddha, Jesaja, Heraklit und Sokrates und später auf palästinensischem Boden Jesus und die Apostel... noch später auf arabischem Boden Mohammed verkündeten die Idee von der Einheit aller Menschen, von Vernunft, Liebe und Gerechtigkeit, als die Ziele, die der Mensch anzustreben habe.

Um 1500 n. Chr. begann eine neue Epoche. Der Mensch entdeckte die Natur und das Individuum, er legte die Grundlagen für die Naturwissenschaften, die das Gesicht der Erde zu wandeln begannen...der Mensch fand in der Wissenschaft ein neues einendes Prinzip und suchte nach einer neuen Einheit in Form der gesellschaftlichen und politischen Einigung der Erde und in der Beherrschung der Natur. Das moralische Gewissen, das Erbe der jüdisch-christlichen Tradition, und das intellektuelle Gewissen, das Erbe der griechischen Tradition, verschmolzen miteinander, wodurch es zu einer Blütezeit menschlichen Schöpfertums kam. Europa entwickelte einen solchen Reichtum und so wirksame Waffen, dass es mehrere Jahrhunderte lang zum Herren der übrigen Welt wurde. Aber nun kommt es um die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts wiederum zu einer drastischen Veränderung. Sie schaffen wunderbare Erfindungen. Sie erzeugen produktive Kräfte, die einem jeden eine menschenwürdige materielle Existenz ermöglichen werden.

Und trotzdem ist heute, wo der Menschen den Anfang einer neuen reicheren und glücklicheren Ära erreicht zu haben scheint, seine Existenz und die der kommenden Generationen mehr denn je bedroht. Wie ist das möglich?“(Fromm 1993, 298f.) fragt Fromm und antwortet: Der Mensch hat zwar die „Freiheit von“ aber nicht die „Freiheit zu“, d.h. die Freiheit, er selbst zu sein, erreicht.

Erich Fromm diagnostiziert die Moderne und stellt fest:

„Beim Aufbau des neuen Industrieapparats ging der Mensch so in dieser neuen Aufgabe auf, dass sie zu seinem höchsten Lebensziel wurde. Die Kräfte, die er einst auf die Suche nach Gott und dem Heil verwandt hatte, richtete er jetzt auf die Beherrschung der Natur und auf einen ständig wachsenden materiellen Komfort. Die Produktion diente ihm nicht mehr..., sondern er machte sie zum Selbstzweck, zu einem Zweck, dem er das Leben unterordnete. (Fromm 1993, 299f.)

Wachstum, Produktion, Konsum und Luxus werden zu den neuen Göttern, weshalb Nietzsche diagnostizierte: „Gott ist tot...und wir haben ihn getötet.“ Erich Fromm geht noch einen Schritt weiter indem er feststellt: „das Problem des zwanzigsten Jahrhunderts ist, dass der Mensch tot ist.“ (Fromm 1993, 303). Das Buch endet aber nicht mit dieser düsteren Analyse - auch wenn es den Fokus auf die problematischen Seiten der Entwicklung der Moderne richtet, sondern mit einem hoffnungsvollen Ausblick auf das Leben, der sich darauf gründet, dass wir uns Alternativen ausdenken können. Und in der Ethik werden gerade diese Alternativen thematisiert und ich betone thematisiert, nicht dogmatisiert.

Bevor ich darauf eingehe, wie dem Menschen wieder Leben einzuhauchen ist, er vor seinem eigenen Tod, und dies ist heute leider angesichts von Terror und Klimabedrohung keine Floskel, bewahrt werden kann und welche Rolle dabei der Ethikunterricht hat, gestatten sie mir einen zweiten und zwar ethikhistorischen Exkurs, bei dem ich mich auf Begriffsbestimmungen des in Thüringen zugelassenen Ethiklehrbuchs „Standpunkte der Ethik“ beziehen kann:

Als der Mensch aus einer Laune der Natur oder auch Laune eines Gottes (Letztbegründungen sollten von Philosophen moderiert und nicht dogmatisiert werden) auf der Erde aufzutreten begann, regelte er sein Leben durch Sitten und Gebräuche bzw. diese regelten sein Leben. Als die Konflikte zunahm und komplexer wurden, schuf er die Institution des Rechts und die Moral, als den „ normativen Grundrahmen für das Verhalten vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zu Natur u. zu sich selbst“ (Standpunkte der Ethik 1994, 12). Moral und Recht entwickelten sich zu zwei Bereichen der sich historisch verändernden Sitte.

Die Sophisten, Sokrates und Platon thematisierten den Umbruchpunkt und es entstand die Ethik: „Dort, wo überkommene Lebensweisheiten u. Institutionen ihre selbstverständliche Geltung verlieren, sucht die philosophische E., von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf methodischem Weg u. ohne letzte Berufung auf politische u. religiöse Autoritäten oder auf das von alters her Gewohnte u. Bewährte allgemein gültige Aussagen über das gute u. gerechte Handeln“ (Standpunkte der Ethik 1994, 12) zu liefern.

Aristoteles blieb es vorbehalten, diesem theoretischen Tun den Disziplinbegriff Ethik zuzuordnen, wobei er immer den Zusammenhang von Ethik und Politik, von Ethik als Disziplin und Ethos als Gewohnheit und die Ausrichtung auf das Glück betonte.

Glück wurde durch Bacon, Morus und andere (im Kontext des von Erich Fromm charakterisierten Umbruchs im 15./16.Jh.) nicht länger im Olymp oder im Himmel, wie in antiken und mittelalterlichen Heilsversprechen, sondern auf der Erde verortet, wenn auch unbestimmbar. Weitgehend abgekoppelt von himmlischen Heilsversprechen geht es in der Ethik zunehmend darum, wie der Mensch hier auf Erden sein Leben gestalten soll, um hier auf Erden Glück zu finden. Einen Höhepunkt in der Entwicklung der Ethik stellt der Beitrag Immanuel Kants dar. Sein Denken ist primär ethisch motiviert und die Idee der Freiheit ist dabei der Zielpunkt. Moralische Maßstäbe sollen nicht mehr aus autoritären Setzungen, aus Klugheitsüberlegungen oder gar aus der bestehenden Sitte abgeleitet werden. Er unterstreicht die Trennung und Unterscheidung von Recht und Moral, wobei er letztere zur Moralität weiterentwickelt „Die einzige Gesetzmäßigkeit der Handlungen, die völlig a priori aus Prinzipien abgeleitet werden kann.“(Kant 1979, 847f.), die sich darin äußert, dass der gute Wille seine Pflicht tut. Das sich selbst bestimmende Individuum findet den Maßstab des Handelns in sich selbst.

Der Preis für diese Entwicklung ist, dass Kant den Menschen als Bürger zweier Welten fasst und die moralischen Entscheidungen dem intelligibelen Individuum auferlegt.

Hegel wird darin einen Atomismus ausmachen, welcher sich u.a. dadurch auszeichnet, dass sich die größte Freiheit nur in der Einzelheit realisieren ließe, welchem er angesichts der Vorteile der arbeitsteiligen Gesellschaft entgegenhält, dass die größte Freiheit, verstanden als die Möglichkeit sich zu entfalten, gerade in der größten Gemeinschaft besteht, die arbeitsteilig die Freiräume dafür schafft.

Hegel will die aristotelische Gemeinschaftskonzeption mit den kantisch/fichteschen Freiheitspostulaten vermitteln. Mit dem Begriff der Sittlichkeit versucht er diese Vermittlung von Individuum und Gesellschaft zu umschreiben. Sittlichkeit steht für eine Gesellschaft, in der es gelingt, den Interessen und Wünschen, den Wertvorstellungen des Individuums (und dies umfasst gerade auch seinen Freiheitsanspruch) in den Institutionen des Staates Ausdruck zu verleihen. Das Individuum soll sich in den Institutionen des Staates wieder finden und wieder erkennen. Die Geschichte fasst Hegel als einen Prozess des Hineingeworfenseins des Individuums in die vorgefundenen Institutionen erst als einfache Sitte, dann in der sittlichen Struktur von Moral und Recht und dann in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft in der sittlichen Struktur von Moralität und Recht. Hegels Überlegung zielt nun darauf, den atomistischen Zustand der bürgerlichen Gesellschaft, wie er ihn in Kants Konzept von Moralität und Recht auszumachen meint, in der Sittlichkeit des Staates aufzuheben.

Es heißt bei ihm: „Die Sittlichkeit ist die Idee der Freiheit, als das lebendige Gute, das in dem Selbstbewußtsein sein Wissen, Wollen und durch dessen Handeln seine Wirklichkeit, so wie dieses an dem sittlichen Sein seine an und für sich seiende Grundlage und bewegenden Zweck hat, - der zur vorhandenen Welt und zur Natur des Selbstbewußtseins gewordene Begriff der Freiheit.“ (Hegel 1981, § 142)

Joachim Ritter beschreibt dies wie folgt: „Sittlichkeit ist institutionelle Wirklichkeit menschlichen Selbstseins.“ (Ritter 1975, 234) - genau also das, was in der Moderne als Verlust beklagt wird.

Was Hegel nicht oder nur unzureichend thematisiert, ist der Umstand, der später von Hannah Arendt präzise beschrieben wird:

„Weil dies Bezugsgewebe mit den zahllosen, einander widerstrebenden Absichten und Zwecken, die in ihm zur Geltung kommen, immer schon da war, bevor das Handeln überhaupt zum Zuge kommt, kann der Handelnde so gut wie niemals die Ziele, die ihm ursprünglich vorschwebten, in Reinheit verwirklichen;...**Das ursprüngliche Produkt des Handelns ist nicht die Realisierung vorgefaßter Ziele und Zwecke, ...**“ (Arendt 1998, 226, Hervorhebung - F.R.)

Es ergibt sich die Frage, wie das Individuum mit der nicht aufzuhebenden Nichtidentität umgeht? Adorno wird angesichts der Erfahrungen im Zeitalter der Extreme, angesichts der Dialektik der Aufklärung in Auseinandersetzung mit Hegel eine „negative Dialektik“ entwickeln, die der Herrschaft des Identitätsprinzips, des Allgemeinen eine Absage erteilt (Ich danke Friedrich Voßküher für die Gespräche zu diesem Thema.)

Könnten Hegels und Adornos Positionen zusammengedacht, vermittelt werden? Ich denke ja, und kann mich dabei selbst auf Adorno beziehen, wenn dieser schreibt: „Ihm (Hegel-F.R.) mangelt Sympathie für die unter der Allgemeinheit verschütteten Utopie des Besonderen, für jene Nichtidentität, welche erst wäre, wenn verwirklichte Vernunft die partikulare des Allgemeinen unter sich gelassen hätte.“(Adorno 1992, 312)

Adorno hat recht, denn Hegel glaubt die Verwirklichung der Vernunft und damit die sich beginnende Verwirklichung der Utopie des Besonderen in der Französischen Revolution ausmachen zu können und von dieser Position aus schreibt er seine „Staatsutopie“. Hegel nahm das Motto ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ (die beginnende Sache) für die Sache selbst, ein historischer Irrtum oder anders eine Unterschätzung der Entwicklungsdauer von der Idee zur Wirklichkeit, dem aber nicht nur er aufsaß. Hegels auf Vernunft orientierte Position akzentuiert zu schwach und damit unzureichend die im geschichtlichen Verlauf bis zur Gegenwart hin sich tragisch umsetzende Unvernunft in diesem Prozess. Hegels Vernunftoptimismus wird aber verständlicher, wenn er mit Sittlichkeit ein in der Geschichte und Wirklichkeit als Möglichkeit angelegtes visionäres, aber realistisches Ziel der Vermittlung von individuellen und gesellschaftlichen Wünschen und Werten, des Allgemeinen und Besonderen, der Umsetzung von Vernunft meint. Auch für diese Lesart gibt es gute Gründe. Hegels Vernunftbegriff, seine Dialektik impliziert die Möglichkeit, die Verluste, die Tragödien, die dunklen Seiten immanent zu thematisieren. Damit wäre im Begriff der Sittlichkeit eine Orientierung auf die Gestaltung der Zivilgesellschaft, modern gesprochen, enthalten.

Hegel teilt die Sehnsucht eines Novalis, der Philosophie als Heimweh versteht, als Trieb überall zu Hause zu sein, er antizipiert die Hoffnung Blochs, der Heimat als Zielpunkt der Hoffnung angibt, aber er teilt nicht die Erfahrungen eines von den Nationalsozialisten verfolgten deutsch-jüdischen Intellektuellen, der die Schoa erleben musste.

Angesichts der Schoa, angesichts eines Vietnamkrieges, der Lager in ..., angesichts vieler ökologischer und sozialer Katastrophen fällt es durchaus schwer noch Hoffnung zu haben, allein angesichts unserer Verantwortung für die zukünftigen Generationen bleibt mir, mit Benjamin, dem Freund Adornos und mit Hölderlin, dem Freund Hegels zu sagen: „Nur um der Hoffnungslosigkeit willen ist uns die Hoffnung gegeben“; „Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch.“

Im Systemprogramm des deutschen Idealismus wollen die Autoren von der Freiheit ausgehend betrachten, wie wir Natur betrachten sollten, um uns als moralische Wesen aus zu zeichnen. Sie sehen ihre Aufgabe darin, das elende Menschenwerk zu analysieren und die in der Geschichte postulierten Versöhnungsideen zu kritisieren, um schließlich eine Mythologie der Vernunft zu entwerfen, die auch vom Volk angenommen werden kann. Ihr Systemprogramm, inspiriert auch von der Ethik Spinozas, verweist darauf, dass in der Ethik alle Bereiche des Seins zu thematisieren sind.

In diesem Sinn fordert Ludwig Sieb deshalb für eine konkrete Ethik, dass in ihr von der ‚guten Welt‘ die Rede sein und sie inhaltlich wie methodisch holistisch als Gattungsethik gestaltet werden muss. Pädagogik ist für Hegel, wie für Goethe, Wieland, Herder, Humboldt und der Namen könnten viele hinzugefügt werden, die Kunst den natürlichen Menschen sittlich zu machen, aus seiner ersten eine zweite Natur zu entwickeln. Dies könnte und wurde missverstanden, indem es als Anpassungsforderung, als Erziehung zum Opportunismus interpretiert wurde. Es meint m.E. aber die Befähigung, die natürlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten in ihrer Spannung von Vernunft und Unvernunft zu verstehen und zu befähigen, wie ein Mehr an Vernunft realisiert werden kann.

Dies meint, den Schüler als auszubildenden und sich selbst ausbildenden (hier den Zusammenhang von informeller, formaler und nonformaler Bildung betrachtend) zur kritischen und dialektischen Reflexivität zu befähigen. Deshalb spielt Bildung in klassischer Zeit solch zentrale Bedeutung. Es geht darum, das Sein in all seinen Bereichen (in allen Wissensgebieten) in seiner Ambivalenz zu verstehen und zu gestalten, sich in diesem Sein zu orientieren. Aber zur Orientierung bedarf es Maßstäbe.

M. E. wären diese in einem historisch, universalistischen Minimalkonsens darzustellen. Martha C. Nussbaum hat dazu interessante Vorschläge mit ihrem Minimalkonzept des Guten unterbreitet (vgl. Nussbaum 1998, S.209ff.):

Die Politik muss ihres Erachtens die Voraussetzungen schaffen, dass FÄHIGKEITEN entwickelt werden, die mit folgende Stichworten benannt werden: Sterblichkeit, menschlicher Körper, kognitive Fähigkeiten, frühkindliche Entwicklung, praktische Vernunft, Zugehörigkeit zu anderen Menschen, Bezug zu anderen Spezies und zur Natur, Humor und Spiel, Vereinzelung, starke Vereinzelung.

Die kritische Auseinandersetzung mit Kant und Hegel verweist darauf, die Schule zu einem Ort zu machen, in der der sich selbst bestimmende Schüler die Chancen der Vernunft angesichts der Geschichte kritisch reflektiert und in seinen Handlungen umzusetzen weiß.

Mit diesen geschichtlichen Skizzen vor Augen deutet sich an, dass die Ethik in der Gegenwart und Zukunft eine zunehmende Bedeutung gewinnen wird. Wie hat die Institution Schule, deren Entwicklung mit der Moderne aufs engste verbunden ist, darauf reagiert?

In einem Teil Deutschlands wurde dem über Jahrhunderte praktiziertem Religionsunterricht angesichts der Säkularisierung in der Moderne erstmals 1972 in Bayern Ethik als Ersatzfach zur Seite gestellt. In der ehemaligen DDR ging es dagegen um Vermittlung von Klassenmoral.

Heute wird Ethik, mag das Fach auch „Normen und Werte“ oder „Philosophie“ heißen, als Pendant zu Religion in allen Bundesländern gelehrt.

In Thüringen erhält die Mehrheit der Schüler Ethikunterricht. Aber machen wir uns nichts vor: für viele Schüler, für Eltern, ja auch für Kollegen ist Ethik oft nur ein „Läberfach“ gegenüber den vermeintlich richtigen, ernstesten und wichtigsten Fächern wie Mathematik, Deutsch und Englisch. In den zwei Wochestunden Ethik kann man sich dann auch mal vom Unterrichtsstress ausruhen!

Überschätzen wir die Bedeutung unseres Faches? Oder besteht einfach ein eklatanter Widerspruch zwischen beschriebenen Wahrnehmungen der Bedeutung des Faches (oder des „Nutzens“ man verzeihe mir dieses Wort, nur will ich manchem Zweifler verständlich bleiben) und der sich historisch herausgebildeten Bedeutung und Notwendigkeit der ethischen Wissenschaft. Und wenn hier tatsächlich ein Widerspruch besteht, wäre die Frage, warum und wie damit umgehen?

Meine Behauptung ist, dass dieser Widerspruch real existiert, viele Menschen die Bedeutung des Unterrichtsfaches Ethik (noch) unterschätzen.

Zum einen resultiert dies aus der mit der Entwicklung der Moderne verbundenen Dominanz des Nützlichkeitsdenkens und der damit verbundenen verstärkten Orientierung auf Mathematik und Naturwissenschaften. Es sei daran erinnert, dass bis zur Klassik, zum Deutschen Idealismus der Zusammenhang von Philosophie und Einzelwissenschaften noch evident war. Die begriffliche Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften durch Windelband am Ende des 19. Jahrhunderts markiert die verstärkte Polarisierung und Nietzsche ist ein erster wortgewaltiger Kritiker des vermeintlichen Fachmenschtums. Zum zweiten wird die Bedeutung des Geistigen unterschätzt.

Fichte: „Was für eine Philosophie man wähle, hängt sonach davon ab, was man für ein Mensch ist: denn ein philosophisches System ist nicht ein toter Hausrat, den man ablegen oder annehmen könnte, wie es uns beliebte, sondern es ist beseelt durch die Seele des Menschen, der es hat. Ein von Natur schlaffer oder durch Geistesknechtschaft gelehrter, Luxus und Eitelkeit erschlaffter und gekrümmter Charakter wird sich nie zum Idealismus erheben.“

Zum nächsten ist es die Angst vor der Ambivalenz. Mit der Einsicht, dass es heute keine einfachen und eindeutigen Antworten mehr gibt - Zygmunt Bauman spricht deshalb vom ‚Ende der Eindeutigkeit‘ - entsteht eine Verantwortung, die schier erdrückend zu sein scheint.

In der Moderne wurde Wissen zur Macht, nunmehr müssen wir einsehen lernen, dass Wissen allein nicht genügt, sondern Reflexivität gefordert wird. Reflexivität, die das Ganze des Seins im Blick hat. Diese Komplexität der Betrachtung hängt eng mit dem zusammen, was im Kontext des Terminus „Nachhaltigkeit“ thematisiert wird.

Die zunehmende Bedeutung der Ethik zeigt sich auch darin, dass auf vielen Fächern, auch wenn Ethik nicht drauf steht, Ethik drin ist!

Inwiefern steckt **Ethik im Sportunterricht**?

Angesichts von Dopingkandalen, von Anfeuerungen bei Sportveranstaltungen nach dem Motto „mach ihn fertig“ und auch der Propagierung normierter Körperbilder, vor allem aber die Orientierung auf Leistung und Erfolg verbunden mit der Kommerzialisierung, verweisen auf eine Vielzahl ethischer Fragen, die im Sportunterricht thematisiert werden könnten. Jürgen Habermas spricht davon, dass im Sport Individuen zu „Substraten von Maßeinheiten“ werden. Es kann und soll keineswegs darum gehen, den bewegungsorientierten Sportunterricht in einen bewegungsarmen Diskussionsclub umzuwandeln, sondern vielmehr kann und soll die Chance genutzt werden, bei Bewertungen von Leistungen deren Übertonung kritisch zu diskutieren, die Leistung deutlich auf die Person hin zu thematisieren und zu reflektieren. Im Ethikunterricht wird Gerechtigkeit als Fairness thematisiert, aber wie sieht es um Fairness im Sport aus? Gerade im Sportunterricht kann das ethische Thema Fairness gerade unter Bedingungen von Wettkampf, Leistung und Konkurrenz erfahrbar gemacht und davon ausgehend reflektiert werden.

Sport- und Ethiklehrer könnten hier gemeinsam auf Erfahrungs- und Wissenshorizonte, auf Erlebnisse von Schülern eingehen.

Ich weiß, dies setzt Kommunikation zwischen den Lehrern und einen gemeinsamen Problemhorizont voraus. Dies ist nicht überall gegeben und es wäre traumtänzerisch dies als Forderung zu formulieren. Es war kein geringerer als Ch. M. Wieland der immer wieder die Nähe zur Realität forderte: es ging ihm um die humane Mitte, das Maß zwischen Tugendterror und menschlich - allzu menschlicher Hinfälligkeit.

Ein weiteres Thema in der Zusammenarbeit von Ethik und Sport wären Fragen der Leibphilosophie - ist der Mensch mehr als nur eine Maschine und wie gehen wir mit unserem Körper als Leib um. Gernot Böhme hat zur Philosophie des Leibes und mein Kollege Volker Caysa zur Philosophie des Sportes interessantes publiziert.

Inwiefern steckt **Ethik im Biologieunterricht**?

Biologie wird oft als Leitwissenschaft des 21. Jahrhunderts bezeichnet. Die Relevanz biologischer Deutungs- und Erklärungsangebote muss betont werden, aber gleichzeitig müssen auch die Grenzen reflektiert werden, d.h. u.a. dass wir das Leben nicht in all seinen Facetten erfassen können und biologistische Reduktionismen, d.h. die Reduktion des Menschen auf ein lebendiges Wesen immer wieder argumentativ zurückweisen müssen. Menschsein bedeutet mehr als nur Lebewesen zu sein. Johann Gottfried Herder hat dies durch die Prägung des Begriffes Humanität klar herausgestellt, indem er die Aufgabe formuliert, dass wir qua Geburt erst die Möglichkeit erlangen, das in uns angelegte Menschsein im Verlauf unseres ganzen Lebens auszubilden. Dieser Prozess gibt dem Wort Bildung seine emphatische und humanistische Bedeutung. Aber gerade für diese Bildung ist die genaue Kenntnis neuester Forschungsergebnisse der Biologie unverzichtbar, jedoch - ich betone es noch einmal - Menschsein lässt sich daraus nicht ableiten. Und wir haben es auch beim letzten Ethiklehrertag erfahren, dass Willensfreiheit mehr bedeutet als neurophysiologische Determinationszusammenhänge darzustellen.

Des weiteren gilt es darauf zu verweisen, dass im Biologieunterricht eine Vielzahl interessanter ethischer Fragen aufgeworfen werden - wann beginnt eigentlich Leben, welche Bedeutung hat der Modellcharakter z.B. genetischer Theorien, inwiefern und unter welchen Bedingungen ist die Tötung von Tieren legitim; mit dem von Haeckel in Jena geprägten Begriff der Ökologie stehen die unterschiedlichen Naturethiken und Ökophilosophien zur Diskussion.

Für diejenigen unter Ihnen, die sich besonders für biologische Fragen interessieren, die ohnehin eng mit Biologie unterrichtenden Kollegen zusammenarbeiten, gibt es eine Fülle von Kooperationsmöglichkeiten, Möglichkeiten wechselseitiger Vertiefung ethischer bzw. biologischer Fragen.

Inwiefern steckt **Ethik im Deutschunterricht**?

Bedenken wir zum ersten, dass es im Deutschunterricht um die Sprache geht - dass Sprache Gegenstand der philosophischen Reflexion ist und sich damit die Möglichkeit des Wechselbezuges ergibt, muss hier nicht erwähnt werden.

Im Deutschunterricht wird Sprache und damit ein Mittel zur Welterfassung und Wirklichkeitsvermittlung gelernt. Das Erlernen der Sprache schließt die philosophische Herausforderung der Reflexion auf Deutung und Bedeutung der einzelnen Termini ein - denken wir an Termini wie „Führer“ oder „Rasse“, es sind eben mehr als nur Wörter und wie oft hören wir: „Das habe ich anders gemeint“, gerade das Erlernen der Sprache soll ja gerade dazu befähigen, das ‚Gemeinte‘ auch sprachlich korrekt auszudrücken,

Des weiteren besteht im Deutschunterricht auch die Möglichkeit, die Etymologie der Wörter zu thematisieren, womit gleichzeitig die Historizität unserer Sprache und der damit verbundenen Wirklichkeitsauffassung vermittelt werden kann.

Dies hilft u.a. bei der „Arbeit am Begriff“ im Ethikunterricht und wirkt einer unreflektierten Sprachverwendung entgegen.

Die Reflexion auf Sprache und ihre Wirkung ist des weiteren für die Gestaltung der Kommunikation unverzichtbar - im Ethikunterricht wird dem - ohne dass mitunter mancher Deutschlehrer dies hinreichend beachtet - bei der Thematisierung von Kommunikation zugearbeitet, egal ob es sich um gesprochene oder schriftliche Sprache handelt.

Mit dem Lesen und Schreiben werden weiterhin kulturelle Zusammenhänge, argumentative Fähigkeiten und ästhetische Reflexionen und Erfahrungen vermittelt.

Zum zweiten wird im Deutschunterricht Literatur thematisiert.

Dabei geht es u.a. um die Reflexion moralischen Handelns, „Sich mit Literatur beschäftigen bedeutet Anteil nehmen am Leben anderer.“ (Ethik im Fachunterricht 2005, 26) Dabei geht es nicht um Vor- sondern Denkbilder, es geht um die Auseinandersetzung mit Norm- und Wertekonflikten. Es geht um Lebenserfahrungen. „Literatur dient der Ethik, indem sie Handlungsmotive und Ziele wiedergibt, dem Leser und der Gesellschaft den Spiegel vorhält, so dass sie ihr eigenes Urteil bilden kann. Kein geringerer als Friedrich Schiller hat sich intensiv in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ mit den Möglichkeiten und Grenzen der Literatur im moralischen Bildungsprozess auseinandergesetzt, wobei seine Positionen durchaus problematisch, d.h. kritisch zu reflektieren sind.

Der Literaturunterricht kann die ethische Bildung dahingehend unterstützen, dass

- die Fähigkeit, sich in fremde Personen (auch fremde Zeiten) einzufühlen
- die Fähigkeit des Perspektivwechsels
- die Fähigkeit der Narrativität als Fähigkeit isolierte Ereignisse in einem Zusammenhang zu verstehen
- die Fähigkeit, einen Möglichkeitsraum für menschliches Handeln zu eröffnen und Handlungsalternativen durchzuspielen
- die Fähigkeit, intuitive Urteile explizit zu machen und diskursiv zu begründen
- die Fähigkeit, in Handlungskonflikten Wertkonflikte zu erkennen und diese Wertkonflikte zu reflektieren
- die Fähigkeit, kreativ handeln zu lernen
- die Fähigkeit, die unscharfe Grenze zwischen ‚Fiktionalität‘ und ‚Wirklichkeit‘ zu erkennen, zu verstehen und zu bearbeiten, vermittelt wird (vgl. Ethik im Fachunterricht 2005, S. 27f.)

Inwiefern steckt **Ethik im Fremdsprachenunterricht**?

Im Wort steckt es schon, das Fremde kommt zur Sprache (über die ethische Bedeutung der Sprache wurde bereits referiert). Was ist das Fremde, wie gehen wir mit dem Fremden um und was ist eigentlich das Eigene? Kulturtransfer, Multikulturalität, Identität in einer sich globalisierenden Welt, Klischeebildungen, Kulturrelativismus oder auch Chauvinismus - alles Stichworte ethischer Dimension, die hier nicht weiter erläutert werden müssen.

Im Fremdsprachenunterricht kann Toleranz, als Fähigkeit, andersartige oder neuartige Auffassung, Werte oder Verhaltensweisen zu respektieren, erlernt werden.

Es mögen im folgenden Stichworte genügen:

Mathematikunterricht: Konstruktion als Spiel des Denkens, Umgang mit Modellen, Textaufgaben und die Interpretation deren Ergebnisse, Statistiken verstehen und interpretieren, Lineare und exponentielle Entwicklungen (Nachhaltigkeit / Ökologie)

Physikunterricht: Rationaler Weltbezug, Unterschied zwischen Beobachten und Erklären und Beurteilen, Wahrnehmung der Wirklichkeit, Weiten und Grenzen von Modellen, Thema Energie, Thema Technik (Chancen- und Risikoabwägungen)

Chemie: Ambivalenzen der Nutzung chemischer Erkenntnisse, Fernwirkungen z.B. von Abgasen, Grenzen der Erkenntnis der Effekte unseres Handelns, Alkohol

Geographie: Ganzheitlichkeit, Eine Welt, Nachhaltigkeit (Folgen menschlicher Eingriffe in Ökosysteme), Komplexität und Verantwortung, Menschenrechtssituation in den einzelnen Ländern, Interkulturelle Bildung, Medienkompetenz

Wirtschaft-Recht: Fragen der Rechts- und Sozialphilosophie, Gerechtigkeit, Fragen der Lebensqualität, Basic needs/ Lebensstandard, Ethischer Universalismus, Menschenrechte, Globalisierung, Wirtschaftsethiken

Es können und sollen hier nicht alle Fächer im Einzelnen betrachtet werden, aber es wird hoffentlich deutlich, dass viele Fachlehrer in ihrem Spezialunterricht gezwungen sind, ethische Fragen zu thematisieren. Sicherlich bringen dazu Einige oder Viele auch die methodische und fachliche Qualifizierung mit. Aber es gibt auch Einige und da sollten wir auch Realisten sein - die der Behandlung der ethischen Dimension in ihren Fächern nicht die genügende Aufmerksamkeit schenken.

In Baden-Württemberg hat das Kultusministerium das Konzept „Ethik im Fachunterricht“ entwickeln lassen, es „behandelt die ethischen Fragen dort, wo sie entstehen oder entstehen sollten: in den Fächern selbst, dort, wo mit einer Fremdsprache das Fremde zur Sprache kommt, dort, wo in der Biologie über Mensch und Natur reflektiert wird. Ethische Frage sind damit keine additiven Fragen, die man in einer Sonderstunde behandelt, oder dann, wenn vor der Pause noch Zeit bleibt..., es sind auch keine Fragen, die man schnell an die „guten Menschen“ im Religions- oder Ethikunterricht abschieben kann; ethische Fragen sind integrative Fragen.“ (Ethik im Fachunterricht 2005, 1)

Wenn in dem Konzept das Hauptaugenmerk auf den integrativen Aspekt gelegt wird, so wird im Kontext deutlich, dass damit keineswegs an der Bedeutung der Ethik als Einzelfach (additiv) Abstriche gemacht werden. Der Ethikunterricht geht keineswegs in den anderen Fächern auf, sondern stellt ein spezifisches methodisches und fachliches Wissen bereit, u.a. durch die Beschäftigung mit der Geschichte des ethischen Denkens, welches eine adäquate Behandlung ethischer Fragen im Fachunterricht überhaupt erst ermöglicht.

Was bedeutet es für den Ethikunterricht und für den Ethiklehrer, dass Ethik integrativer Bestandteil des Fachunterrichts ist? Hiermit komme ich auf die Bedeutung des Ethikunterrichts und die Verantwortung und die Aufgaben der Ethiklehrerin und des Ethiklehrers zu sprechen.

Damit stehe ich sofort in Gefahr eine hymnische Überbetonung des Ethikunterrichts, ein Idealbild der Ethiklehrer und einen Aufgabenkanon zu beschreiben, dem kein Mensch gerecht werden kann. Sonntagsreden leben von Idealisierungen, aber es ist Freitag und Überhöhungen und Überforderungen rächen sich sehr schnell und machen oft auch mutlos - das schaffe ich nie bzw. ich mache offensichtlich alles falsch- und lähmend.

Der Saalfelder Lehrer Forberg, dessen Aufsatz über den Begriff der Religion den Atheismusstreit 1798/99 auslöste, fragte „Was soll nun er, der einzelne, gegen eine unmoralische Welt?“ tun und er antwortet: „Tue du, was du kannst, damit es besser und heller und aufgeklärter und edler und redlicher und friedlicher und gerechter in der Welt zugehe, und sei unbekümmert um den Ausgang!“ (Appellation an das Publikum 1987, 31)

Ich empfinde dieses: „Tue du, was du kannst,“ als sehr humanistisch und realistisch, weil es uns vor Überforderungen und Vollkommenheitsansprüchen oder wie es Ch. M. Wieland ausdrückt vor dem Tugendterror schützt. Wieland und Forberg orientieren auf das menschliche Maß, die humane Mitte.

Tun Sie, was sie können - dieser Anspruch, recht verstanden ist schon sehr, sehr hoch und nur unter dieser Voraussetzung möchte ich über Bedeutung, Möglichkeiten des Ethikunterrichts und Aufgabenfelder der Ethiklehrer sprechen. Die integrative Bedeutung des Ethikunterrichts schließt ein, dass Ethiklehrer, die ethischen Fragen des Fachunterrichts kennen und in ihrem Unterricht darauf reagieren könnten bzw. Fachlehrer darauf aufmerksam machen und bei der Thematisierung unterstützen sollten, entsprechend dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion in der Ethik. Es eröffnet sich hier auch die Möglichkeit die komplexen ethischen Fragestellungen der Fächer gemeinsam zu bearbeiten.

Die ethischen Fragestellungen ermöglichen und erfordern einen fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten und die Ethiklehrer könnten hier verstärkter Impulsgeber an den Schulen sein. Ethische Themen bieten sich gleichzeitig zur Gestaltung eines fächerverbindenden Unterrichts an. Wird die Bedeutung des vernetzten Denkens aus der Entwicklung der Moderne immer deutlicher, so ist die verstärkte Gestaltung eines fächerübergreifenden, fächerverbindenden und fächerintegrierenden Unterrichts geradezu eine ethische Herausforderung an die Schule.

Die vielfältigen ethischen Implikationen des Schulalltags - Gerechtigkeit, Demokratie, Toleranz, Ehrlichkeit, Konfliktfähigkeit etc. fordern gerade die Ethiklehrer immer wieder heraus - manchmal als Bock für die Sünden anderer.

Mehr noch geht es um die Schule als Institution und das Lernen, welches im Ethikunterricht besprochen werden sollte, als einer der fundamentalsten Fragen des Schüleralltags. Es ist keineswegs selbstverständlich, ganz im Gegenteil, angesichts vielfältiger Motivationsdefizite muss der Frage: Warum lernen wir was? große Aufmerksamkeit geschenkt werden und eine dabei fachspezifische Begründung genügt keineswegs angesichts der Forderung eines lebenslangen Lernens und der Zukunftsoffenheit unseres Wissens. Sagte Seneca, dass wir für die Schule lernen, so antwortete Herder 1800 „Vita, non scholae discendum“ für das Leben lernen wir. Damit stehen die Grundfragen von Bildung und Erziehung als ethische Gegenstände zur Diskussion. Ethik legt hier Grundlagen für den Schulalltag und für alle Fächer. In der Zeitschrift Ethik und Unterricht 1/99 wird z. B. die Berufsethik der Lehrkräfte thematisiert - ein interessantes Diskussionsangebot.

Die Bedeutung der Ethik für den freiheitlichen, säkularisierten Staat wurde u.a. von dem Bundesverfassungsrichter Böckenförde thematisiert. Die Ethiklehrer erleben die Tragweite dieses Zusammenhangs, wenn sie durch den Schüler auf die Widersprüche zwischen ethischen Forderungen und Werten und der gesellschaftlichen Realität hingewiesen werden. Auch hier werden sie zu Sündenböcken für Dinge die sie nicht zu verantworten haben oder die Theorieabstanz der Praxis wird ihnen als Praxisferne vorgeworfen - lassen sie sich nicht in dieses Bockshorn jagen, aber vor ihnen steht auch die Aufgabe diese Differenz aufzuklären.

Die Bedeutung, die der Ethikunterricht für den europäischen Einigungsprozess haben kann und hat, wird m. E. noch vollständig unterschätzt. Es gibt zwar eine Debatte über europäische Werte etc., man sucht in den Geschichtslehrbüchern in Europa nach Gemeinsamkeiten, man hat ein europäisches Geschichtslehrbuch herausgegeben etc.

Aber meines Wissens hat man bislang dem Umstand keine Rechnung getragen, dass im Fach Ethik Platon und Aristoteles, Descartes und Spinoza, Hobbes und Locke, Kant und Hegel thematisiert werden und die einen gemeinsamen Bezugsrahmen in allen europäischen Ländern bilden. Ethik bietet somit die Möglichkeit „Europafach“ zu werden.

Dass dieses Denken weltbürgerlicher Natur ist, muss hier nicht erwähnt werden. Dass Ethiklehrer ständig mit Problemen der Globalisierung konfrontiert werden, muss ich Ihnen nicht sagen und auf Ökologie und das Universum verweise ich nur.

Dass es Nichts gibt, womit Sie nicht konfrontiert werden, hängt einfach damit zusammen, dass in der Ethik der Mensch, jedes Individuum in seinem Verhältnis zu sich und der Welt und sich daraus ergebenden Handlungen das Thema ist.

Die Ethiklehrer sind gefordert diese Ganzheitlichkeit den Schülern vor Augen zu führen, dazu alle Bereiche des Daseins einzubeziehen und die Schüler zur kritischen und reflexiven Betrachtung des Zusammenhangs, zum Diskurs darüber und zur Entwicklung eines sich stets infragestellenden Standpunktes zu befähigen.

Im Sprach- und Denkduktus des „Ältesten Systemfragments des deutschen Idealismus“ möchte ich meinen Vortrag mit folgender Aussage schließen:

– „dass aller Unterricht künftig in die Ethik falle“. –

Den berechtigten und doch missverstehenden Aufschrei aller Fachlehrer vorausahnend sei präzisierend gesagt, dass dies nicht die Aufhebung der Fächer meint, sondern eine stärkere Betonung ihrer eigentlichen ethischen Ausrichtung, die darin besteht, uns in der Aneignung des Fachwissens zu verorten. Gleichzeitig ist es auch keine Aufhebung der Ethik, sondern die Betonung ihrer integrativen Funktion.

Alle Fächer arbeiten der Ethik zu, wie diese wiederum allen Fächern!!! Hoffen wir, dass der Mensch im Bildungsprozess zu sich selbst kommt und wieder leben lernt, um er selbst sein zu können in seiner Trennung vom und im Kosmos, denn dies ist das Ziel humanistischer Bildung.

Dabei tue jeder, was er kann.

LITERATUR:

Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik. Frankfurt/M.: Suhrkamp Vlg., 1992

Appellation an das Publikum. Dokumente zum Atheismustreit um Fichte, Forberg, Niethammer. Jena 1798/99. Leipzig: Reclam Vlg., 1987

Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München, Zürich: Piper Vlg., 1998

Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien.

www.izew.uni-tuebingen.de/epg/ref

Fromm, Erich: Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung.

München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993

Hegel, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Berlin: Akademie-Verlag, 1981

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Leipzig: Reclam Vlg., 1979

Küng, Hans: Projekt Weltethos. München, Zürich: Piper Vlg., 2001

Liessmann, Konrad; Zenaty, Gerhard: Vom Denken. Einführung in die Philosophie. Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 2005

Mack, Günther: Die Suche nach einem zukunftsfähigen Wissenschafts-Paradigma. Die Rolle der Wissenschaft bei der Entwicklung eines Weltethos. In: Wissenschaft und Weltethos. München, Zürich: Piper Vlg., 2001

Nussbaum, Martha C.: Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp Vlg., 1998

Riedel, Manfred: Für eine zweite Philosophie. Vorträge und Abhandlungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp Vlg., 1988

Ritter, Joachim: Moralität und Sittlichkeit. Zu Hegels Auseinandersetzung mit der kantischen Ethik.

In: Materialien zu Hegels Rechtsphilosophie. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp Vlg., 1975

Standpunkte der Ethik. Oberstufe. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1994

Beitrag zum fächerübergreifenden Arbeiten (Kl. 3/4): Mensch und Natur - Das Kind als Teil der Umwelt

Vorbemerkungen

Das Leitthema „Das Kind als Teil der Umwelt“ nimmt im Thüringer Lehrplan für die Grundschule einen sehr wichtigen Stellenwert ein und bietet gute Ansatzmöglichkeiten zum fächerübergreifenden Arbeiten. Besonders in der 4. Jahrgangsstufe, wenn das Thema „Wald“ im Heimat- und Sachkundeunterricht behandelt wird, können die ethischen Aspekte dieser Thematik im Fachunterricht aufgegriffen werden. Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf die Einzelthematik „Baum“ und zeigt verschiedene Möglichkeiten zur Führung des Erkenntnisprozesses bei dieser Thematik. Die verwendeten methodischen Bausteine können auch bei anderen Themen zum Einsatz kommen. Ein Ergebnis des Unterrichtsprozesses ist die Entstehung eines Baumbuches. Alle aufgezeigten Inhalte des Buches sind ausschließlich im Fach Ethik entstanden. Denkbar wäre eine Ergänzung des Baumbuches mit Beiträgen aus dem Sach-, Kunst- oder Deutschunterricht.

Lehrplanbezug

Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule, Thüringer Kultusministerium, 1999, S.209

Ziele für die Unterrichtseinheit

Die Schüler versuchen über vielfältige Unterrichtsansätze die Fragestellungen „Braucht der Mensch die Natur?, Braucht die Natur den Menschen?“ umfassend zu beantworten. Durch philosophische Gedankenexperimente, durch das genaue Betrachten und das Üben im Argumentieren finden die Schüler Antworten auf die Fragen. Lernkompetenzen können durch den Einsatz neuer Unterrichtsmethoden weiter entwickelt werden und in der Gemeinschaft erfahren die Schüler, wie wichtig die Natur für den Menschen ist und dass jeder Verantwortung zum Schutz der Natur übernehmen kann. Wichtige Erkenntnisse zu dieser Thematik werden durch Gestaltungsarbeiten festgehalten.

Verteilung der Stunden

1./2. Stunde: Die Natur braucht den Menschen nicht, aber der Mensch braucht die Natur.

- Was alles gehört zur Natur?
- Kann die Natur ohne den Menschen leben und existieren?
- Was nutzt der Mensch aus der Natur?
- Gefährdet der Mensch die Natur?



3. Stunde: *Warum braucht der Mensch die Bäume zum Leben?
Was können wir für die Bäume tun?*

4. Stunde: Was kann der Mensch von den Bäumen lernen?
Warum ist der Baum ein Freund des Menschen?

Wesentliche Lernziele für die 3. Stunde:

Mit allen Sinnen nehmen die Schüler den Baum wahr. Durch ein Gedankenexperiment finden sie heraus, warum Bäume für die Menschen lebensnotwendig sind. Bei einem Galeriespaziergang, der sich auf die Erfahrungswelt der Schüler bezieht, erkennen sie, dass Bäume die Hilfe des Menschen brauchen und überlegen gemeinsam, was man zum Schutz von Bäumen tun kann. Alle Erkenntnisse werden in einem kleinen Baumbuch zusammengetragen und festgehalten.

Stundenentwurf Ethik Kl. 4, 3. Stunde: Warum brauchen wir Menschen die Bäume zum Leben? Was können wir für die Bäume tun?

Methodische Hinweise/ Stoff	Lehrer- und Schüleraktivitäten
<p>Hinführung/ UG/ 10 Minuten „Die Natur braucht den Menschen nicht, aber der Mensch braucht die Natur.“ Stuhlkreis mit Bilderrätsel „Baum“ (Zweige, Stück Holz, verschiedene Rinden, Stück Baumstamm, verschiedene Baumfrüchte, Bildausschnitt eines Baumes, 2 Baumrätsel, verschiedene Blätter, 4 Buchstaben (B, A, M verdeckt, U offen))</p> <p>Tb Warum brauchen wir Menschen die Bäume zum Leben? Was können wir für die Bäume tun?</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 20px;">  <p>Baum</p> </div> <div style="margin-right: 20px;"> <p>→</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 20px;">  <p>Mensch</p> </div> <div style="margin-right: 20px;"> <p>←</p> </div> </div>	<p>Seit einigen Stunden versuchen wir die Richtigkeit des Ausspruches „Die Natur....“ zu beweisen. Heute wollen wir einen ganz besonderen Teil der Natur genauer betrachten und dabei die Richtigkeit des Ausspruches noch einmal überprüfen. Um herauszufinden, worüber wir sprechen wollen, habe ich euch ein kleines Bilderrätsel zusammengestellt. Betrachtet es aufmerksam! Wer die Lösung weiß, meldet sich. Erk.: Baum Woran hast du erkannt, dass es sich um den Baum handelt? (Gespräch führen)</p> <p>Wir wollen in dieser Stunde gemeinsam herausfinden, warum brauchen wir Menschen die Bäume zum Leben und was können wir für die Bäume tun? (Tafelbild schrittweise aufbauen.) Alle unsere Erkenntnisse über die Bäume werden wir in einem kleinen Baumbuch zusammentragen, damit sie nicht in Vergessenheit geraten. Die ersten Seiten des Buches wollen wir heute gestalten. (Lehrer zeigt fertiges Baumbuch.)</p>
<p>Erarbeitung/ UG/ Gedankenexperiment/ 7 Minuten Baumplastik mit Fragestellung „Wie wäre unser Leben, wenn es keine Bäume gäbe?“ Tb „Wie wäre unser Leben, wenn es keine Bäume gäbe?“ Mögliche Aussagen: - es gäbe kein Holz - wir könnten keine Äpfel essen - es fehlt an frischer Luft - wir hätten keine Bücher.....</p> <p>Kopiervorlage (Obere Hälfte des Baumbuches austeilen) selbstständige Schülerarbeit (Stuhlkreis auflösen) Eintragen von Baumgeschenken ins Baumbuch</p>	<p>Um die erste Frage beantworten zu können, lade ich euch ein zum gemeinsamen Philosophieren. Für einen Augenblick wollen wir uns vorstellen, wie unser Leben wäre, wenn es keine Bäume gäbe. Schüler antworten, wenn sie die Baumplastik in den Händen halten. Lehrer notiert einige Aussagen an der Tafel.. Schaut euch die Antworten an, was beweisen sie? Erk.: Ohne die Bäume könnten wir Menschen nicht leben, weil sie uns ganz viel geben. Diese wichtige Erkenntnis wollen wir im Baumbuch festhalten. Schreibt einmal auf, was ein Baum den Menschen alles schenkt. Nutzt die Buchstaben des Wortes „Baum“ dazu!</p>

<p>Teilzusammenfassung/ Auswertung/ 3 Minuten Tb mit Applikationen zur Kontrolle Was schenkt der Baum den Menschen?</p> <p>Beispiel</p> <p>BLÄTTER SAUERSTOFF SCHUTZ MÖBEL</p> <p>HOLZ SCHATTEN FRÜCHTE</p>	<p>Welche Baumgeschenke habt ihr gefunden?</p>
<p>Erarbeitung/ Galerieszpaziergang/ 15 Minuten Tb: Regeln für einen Galerieszpaziergang</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jeder liest still den Bildtext! 2. Anschließend beraten wir uns im Flüstererton! 3. Jeder kann seine Meinung äußern und aufschreiben! 4. Wir wechseln erst nach dem Signalton! <p>3 Baumbilder (Text im Anhang)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Linde auf dem Schulhof 2. Fichte auf dem Suhler Weihnachtsmarkt 3. Straßenbaum <p>Zusatzmaterial: Kurzzeitwecker, Stationsschilder, 3 Schreibblätter, Stifte</p>	<p>Wir alle wissen, dass wir ohne Bäume nicht leben können und trotzdem bringen wir die Bäume oft in Gefahr. Drei Bäume erzählen aus ihrem Leben und bitten euch um Rat.</p> <p>Auf einem Galerieszpaziergang lernt ihr die Bäume kennen und gemeinsam sollt ihr Vorschläge und Ideen zusammentragen, wie ihr den Bäumen helfen könnt.</p> <p>Bevor es los geht, nennt noch einmal wichtige Regeln für den Galerieszpaziergang! (Gruppen finden sich nach Losverfahren, Lehrer teilt die Gruppen den einzelnen Bildern zu.)</p> <p>Schüler führen den Galerieszpaziergang durch. Jeweils nach 5 Minuten erfolgt der Wechsel.</p>

<p>Auswertung des Galeriespaziergangs, UG, 10 Minuten Stuhlkreis wieder herstellen 3 Galerieblätter liegen in der Mitte</p> <p>Stellen der HA</p> <p>Zusammenfassung Tb Warum brauchen wir Menschen die Bäume zum Leben? Was können wir für die Bäume tun?</p>	<p>Schätzt ein, wie es euch nach dem Galeriespaziergang geht. Konntet ihr Tipps und Ratschläge finden? Welche? Bei welchem Baum war es am leichtesten, bei welchem am schwersten? Gab es Probleme? (Gespräch führen)</p> <p>Mit Hilfe eurer Aufzeichnungen können wir in der nächsten Stunde eine weitere Seite des Baumbuches gestalten. Als HA denkt ihr bitte noch einmal über die drei Bäume nach. Vielleicht fallen euch ja noch weitere Tipps ein, die wir in der nächsten Stunde noch ergänzen könnten.</p> <p>Schauen wir zum Abschluss der Stunde noch einmal auf die zwei Fragen der heutigen Stunde. Haben wir sie beantwortet? Erk: ja In der nächsten Stunde wollen wir dann gemeinsam herausfinden, was wir von den Bäumen alles lernen können und warum sie unsere Freunde sind.</p>
--	---

Anhang: Text- und Bildtafeln für die drei Stationen des Galeriespaziergangs (stark verkleinert)

1. Schulhoflinde
Ich bin die kleine Linde von eurem Schulhof und möchte groß und stark werden. Doch dazu brauche ich eure Hilfe. Was könntet ihr für mich in den vier Jahreszeiten tun, damit ich gesund bleibe und wachsen kann?
 Habt ihr Vorschläge?
 Dann schreibt sie auf!



2. Weihnachtsbaum
Ich bin die Fichte vom Sühler Weihnachtsmarkt und freue mich über die vielen Besucher, die mich täglich bewundern. Doch was wird mit mir nach Weihnachten? Wie könnte ich den Menschen noch von Nutzen sein?
 Habt ihr eine Idee?
 Dann schreibt sie auf!



3. Straßenbaum
Ich bin ein alter Straßenbaum und werde bald sterben. Die Abgase der Autos, die schlechte Luft, die Verletzungen durch Menschen und Tiere sowie der saure Regen haben mich krank gemacht. Mir kann man nicht mehr helfen. Aber was könnte man für andere Bäume tun, damit es ihnen nicht so ergeht wie mir?
 Habt ihr Vorschläge?
 Dann schreibt sie auf!



Baumbuch (verkleinert), Originalgröße A4

Die Einzelbäume werden ausgeschnitten und am linken Rand zusammen geheftet.

Das kleine Baumbuch
gehört:

Was wir Menschen von Bäumen lernen können und warum wir sie zum Leben brauchen.

**B
A
U
M**

Sch _____ Sauerstoff
H _____ F _____

**G
O
O
D
C
O
C
O
L
O**

Für mich ist das wichtigste Baumgeschenk....., weil

Für die Rückseite dieses Baumes!

Ein alter Baum hat viele Wurzeln...

Wenn ich wüsste, dass morgen die Welt unterginge, ...

Zu wachsen, bis man ihn bewundert, braucht er, bedenk es, ein Jahrhundert. (Eugen Roth)

Bäume sind klug. Wir können viel von ihnen lernen.

Zu fällen einen schönen Baum, braucht's eine halbe Stunde kaum.

ein alter Mensch hat viele Erfahrungen. (China)

... würde ich heute ein Apfelbäumchen pflanzen. (Martin Luther)

Der Baum ist ein Freund des Menschen.

Gute Freunde helfen einander.

Wir können die Bäume schützen und pflegen. Wir g_____ sie bei Trockenheit, lockern die Erde auf und brechen keine Ä_____ ab. Müssen Bäume gefällt werden, so pf_____ wir wieder neue Bäume an. _____ recycling rettet vielen Bäumen das Leben. Wir l_____ kurze Strecken und sorgen so für eine bessere L_____ für uns und die Bäume. Wenn wir das Holz der Bäume verarbeiten, so achten wir auf einen sp_____ Umgang mit Material.

Mein eigenes Baumgedicht

Für die Rückseite dieses Baumes!

Wortmaterial für den Lückentext:
sparsamen, Äste
gießen, Papierrecycling,
pflanzen, laufen, Luft,

Baumrätsel für Stundeneinstieg:

Trägt eine Krone, ist aber weder Zar noch Kaiser oder König.

Wer bin ich?

Im Lenz erfreu' ich dich, im Sommer kühl' ich dich,
im Herbst ernähr' ich dich, im Winter wärm' ich dich.

Für mich ist das wichtigste Baumgeschenk... Papier... weil

sonst hätten wir keine Zeitung und wüssten nicht, was in der Welt passiert.

Ein alter Baum hat viele Wurzeln...

Wenn ich wüsste, dass morgen die Welt unterginge,

Zu wachsen, bis man ihn bewundert, braucht er, bedenk es, ein Jahrhundert. (Eugen Roth)

Bäume sind klug. Wir können viel von ihnen lernen.

Zu fällen einen schönen Baum, braucht's eine halbe Stunde kaum.

ein alter Mensch hat viele Erfahrungen. (China)

... würde ich heute ein Apfelbäumchen pflanzen. (Martin Luther)

Mein eigenes Baumgedicht

du Baum schöner
mit tausend Blättern
die Natur braucht dich
Danke!

Der Baum ist ein Freund des Menschen.

Gute Freunde helfen einander.

Wir können die Bäume schützen und pflegen. Wir geben sie bei Trockenheit, lockern die Erde auf und brechen keine Äste ab. Müssen Bäume gefällt werden, so pflanzen wir wieder neue Bäume an. Papier recycling rettet vielen Bäumen das Leben. Wir laufen kurze Strecken und sorgen so für eine bessere Luft für uns und die Bäume. Wenn wir das Holz der Bäume verarbeiten, so achten wir auf einen sparsamen Umgang mit Material.

Ethik - Deutsch, Mathematik, Sachkunde (Kl. 3/4): Was ist also Zeit?

Vorbemerkungen und Lehrplanbezug

Die Beschäftigung mit Zeit ist im Ethikunterricht sehr vielschichtig angelegt und mithin Teil des gesamten Unterrichtes. Bereits in Klassenstufe 1/2 werden über konkrete Sachverhalte und Probleme die Veränderung und Zeitlichkeit des Lebens („Grenzen des Lebens: Geburt und Tod“, in ähnlichem Zusammenhang „Schule als neuer Lebensabschnitt“), die Subjektivität eigenen Zeiterlebens („glückliche Momente, Langeweile, Alleinsein,...“) sowie der Umgang mit eigener Zeit („Ich habe Zeit, Ich nehme mir Zeit, Ich nutze meine Zeit“) reflektiert. Über das Erleben und Erfahren der Feste im Jahreskreis sollen die Kinder den Lebensrhythmus unseres Kulturkreises zunehmend erfassen, sowie im Begreifen von Natur als überaus wertvolles, auch ideelles Gut, mit der Abhängigkeit menschlichen Lebens konfrontiert werden.

In der Klassenstufe 3/4 wird vor dem Hintergrund des erweiterten Erfahrungshorizontes, dem gewachsenen Verständnis für Zusammenhänge und Zeitbeziehungen sowie beginnender Fähigkeiten philosophischer Betrachtungsweisen das Spektrum ausgedehnt.

Unter der Überschrift „Leben wandelt sich“ denken die Kinder über Lebenszeit und die Unterschiede in den Lebensabschnitten nach und betrachten die eigene Haltung dazu. Sie entdecken Zeit als Phänomen mit mannigfaltigen Aspekten und experimentieren damit auch gedanklich („Kann man Zeit verschwenden? Lässt sich Zeit anhalten? Kann man Zeit aufhalten?“). Der Blick für die Vergangenheit („Wo komme ich her?“), Gegenwart („Augenblicke im eigenen Leben und im Leben anderer“) und Zukunft („Wo gehe ich hin?“) wird geschärft. Neue Kenntnisse über den Ursprung von Festen, deren damalige und heutige Bedeutung lenken den Blick auch auf den Wandel von Werten im Wandel der Zeit.

In der Thüringer Grundschule ist der Entwicklung von Zeitkompetenz (die in untrennbarer Verbindung mit Raumerfahrungen steht) eine der verbindlichen Leitlinien für alle Unterrichtsbereiche und die Gesamtorganisation Schule gewidmet:

Sich in Raum und Zeit orientieren:

„...Durch handlungsgebundene Umwelterfahrungen erweitern die Schüler ihre Fähigkeiten zur räumlichen und zeitlichen Orientierung. Die Schule hat darüber hinaus die Aufgabe, durch Strukturvorgaben unterschiedlicher Art (z.B. Unterricht und Pausen, gelenkte und freie Arbeitsphasen im Unterricht) den Kindern Raum- und Zeiterfahrungen zu ermöglichen.

Die Entwicklung des Raum- und Zeitempfindens wird durch

- unterschiedliche Raumerfahrungen*
- die Erfahrung des Zeithabens und Zeitnehmens für Muße und Pflichten*
- Zeiterfahrungen in geschichtlichen Dimensionen gefördert.*

Durch Erfahrungen mit der Zeit werden sie zum Nachdenken über Zeit angeregt. ...“

Aus: Thüringer Lehrplan für Grundschulen S. 11

Was also ist nun Zeit?

„Was also ist die Zeit? Wenn mich niemand darüber fragt, so weiß ich es, wenn ich es aber jemandem auf seine Frage erklären möchte, so weiß ich es nicht...“ (Augustinus)

Immer wieder hat der Mensch versucht, das Rätsel der Zeit, dieses uns stets umgebenden Phänomens, zu ergründen. Schließlich ist es die Zeit, die unser Dasein maßgeblich prägt und der wir unwiderruflich anheimgegeben sind.

Vielfältig im Ansatz und wahrscheinlich zahllos sind die Versuche, Zeit zu erklären, doch umfassend ist es bis heute nicht gelungen. Und so sind wir auch in unserer modernen Zeit nicht sehr viel weiter als damals Augustinus, der sich in philosophischer Gelassenheit ob der schier unlösbaren Aufgabe übte:

„...Das jedoch kann ich zuversichtlich sagen:

Ich weiß, dass es keine vergangene Zeit gäbe, wenn nichts vorüberginge, keine zukünftige, wenn nichts da wäre...“

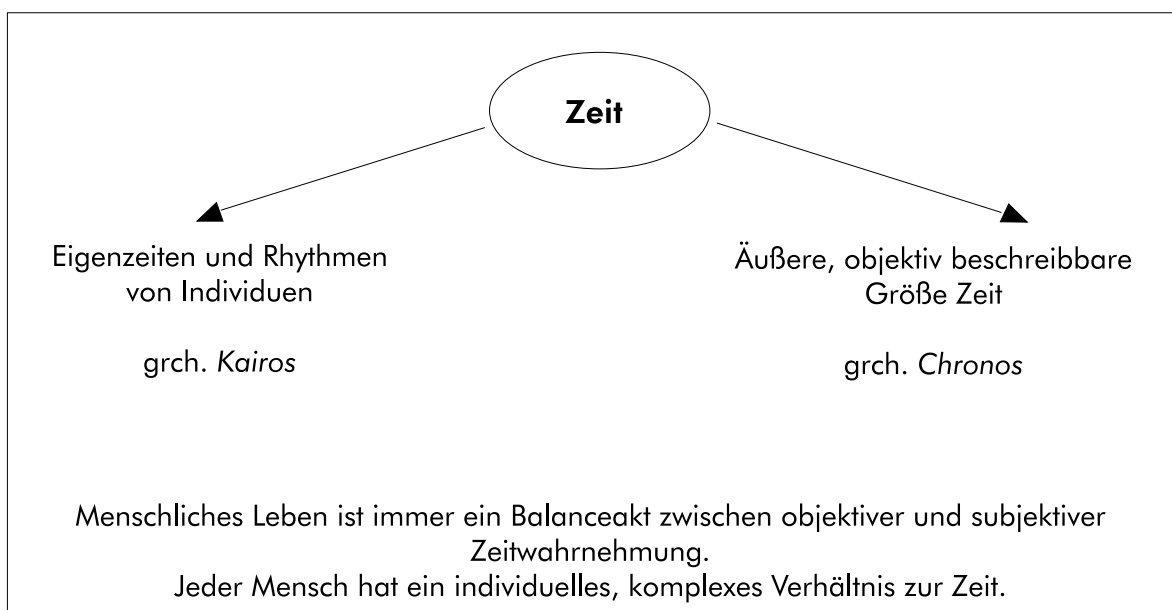
Für viele von uns Erwachsenen ist der Umgang mit Zeit mit all seinen Facetten schon problematisch genug und mancher behält ein ganzes Leben lang ein sehr zwiespältiges Verhältnis zu ihr. Umso mehr stellt sich für Kinder deren individuelles Zeitwissen und Zeitverständnis, ihr persönlicher Vergangenheits- und Zukunftsbezug vor dem Hintergrund des eigenen Entwicklungsstandes als naturgemäß unfertig, aber glücklicherweise erkenntnis- und entwicklungsfähig dar.

Neben den allgemeinen Lebenserfahrungen, die Kinder in ihrem sozialen Bezugssystem von Familie, Gesellschaft und Altersgefährten im frühen Kindesalter bereits gemacht haben, besitzen die neuen Zeiterfahrungen und Zeitkontexte von Schule eine große Bedeutung.

Eine alles umfassende Definition darüber ist mit einigen Problemen konfrontiert, da Zeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden kann.

Zum einen setzt man sich mit dem *physikalischen* Zeitbegriff auseinander, der sich um eine objektiv messbare Beschreibung der Größe Zeit bemüht. Der *historische* Zeitbegriff sieht sie als Instrument zur chronologischen Einordnung von Ereignissen der Geschichte, während unter *soziologischen* Gesichtspunkten betrachtete Zeit die gesellschaftlichen Vereinbarungen in Bezug auf Zeit beschreibt. *Biologisch* gesehen umfasst die Zeit rhythmische Abläufe in der Natur wie den Jahreszeitenkreis oder die Eigenzeiten (individuelle Leistungskurven u.a.) von Menschen. *Pädagogische* und *psychologische* Zeitbeschreibungen wiederum befassen sich mit der jedem Menschen zur Verfügung stehenden Lebenszeit in allen, also auch philosophischen Dimensionen. Und nicht zuletzt hat die Zeit eine *lebensweltliche* Komponente, welche die Art und Weise, in der jeder Mensch Zeit ganz unterschiedlich auf sich selbst bezieht und diese erlebt, beschreibt.

Grob geordnet nehmen wir Zeit sowohl objektiv als auch subjektiv wahr:



Unser individuelles Zeitbewusstsein

Wie wir persönlich Zeit empfinden und erleben, mit ihr umgehen und sie verbringen hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab.

Ob es der individuelle Stil ist, wie wir sie verwenden, das Setzen eigener Prioritäten, *auf welche Art wir dies tun* (hier stellt sich natürlich sofort die Frage danach, was „Zeit nutzen“ bedeutet), der gesellschaftliche und historische Kontext (welche Zeitkultur herrscht in der Gesellschaft), äußere Einflüsse auf das eigene Zeitbudget und anderes mehr, was dem einen wie im Fluge vergeht, kann dem nächsten eine Ewigkeit bedeuten, was dem einen absolut unnötig ist, geht dem andern über alles...

Wie die Reaktionen des Einzelnen auf diese Faktoren auch aussehen- ohne allgemein verbindliche Zeitstrukturen und Zeitordnungen wäre kein sinnvolles gesellschaftliches Miteinander möglich.

Daraus folgend hat Schule auch die Aufgabe, den ihr anvertrauten Kindern die Möglichkeit zu bieten, Zeitkompetenz als eine Schlüsselqualifikation zu erwerben, die weit über die Zeit des Schulbesuchs hinaus geht und weitreichende Konsequenzen für die Planung und Gestaltung der gesamten Lebensentwicklung hat.

Wesentliche Fragen der Zeitkompetenz:

- Wie geht der Einzelne mit seiner (Lebens-) Zeit um? Ist er ihr ausgeliefert oder handelt er souverän?
- Gelingt ein Umgang mit Zeit, welcher in der Gestaltung des Alltags Lebenszufriedenheit und Lebenssinn ermöglicht?
- Ist die Zeitsouveränität des Einzelnen so ausgeprägt, dass er seine Bedürfnisse mit denen der Gesellschaft in Einklang bringen kann?

Wie Kinder zu einem Zeitbewusstsein kommen, wurde u.a. vom Entwicklungspsychologen *Jean Piaget* eingehend untersucht.

Danach entwickelt sich der physikalische Zeitbegriff in drei Stadien. Voraussetzung dafür ist, dass die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Verstehen und bewusstes Erleben von Zeit gehören dazu) Ergebnis von Assimilationsprozess (Aufnahme der Umwelt) und Akkommodationsprozess (sich der Umwelt anpassen) ist. Mit dem Aufbau der Intelligenz von Geburt an entwickelt sich der Zeitbegriff demnach einem „Entwicklungsfahrplan“ des Kindes folgend. Etwa mit dem Schuleintritt beginnt die Phase des Zeitwissens.

Der Umgang mit zeitlichen Ordnungsbegriffen wird zunehmend sicherer (Tag, Woche, Jahr, morgen, gestern, Nachmittag, zwei Uhr). Eine weitere Differenzierung findet, gebunden an Zahl- und Zeitbegriffen der Uhr und des Kalenders statt (Einführung Uhr, Kalender). Über das Sammeln biologischer Zeiterfahrungen begreifen die Kinder zunehmend Rhythmen des Lebens (Jahreskreislauf, Wachstum, Lebensalter).

Aufgaben der Schule zur Förderung von Zeitkompetenz als Schlüsselkompetenz

- Analyse individueller Zeitstile, Alltagskonzeptionen und des Zeitbewusstseins von Kindern als Grundlage angemessener Verfahrensweisen in Schule
- Angemessene Berücksichtigung von Eigenzeiten und individuelle Rhythmen im Schulalltag

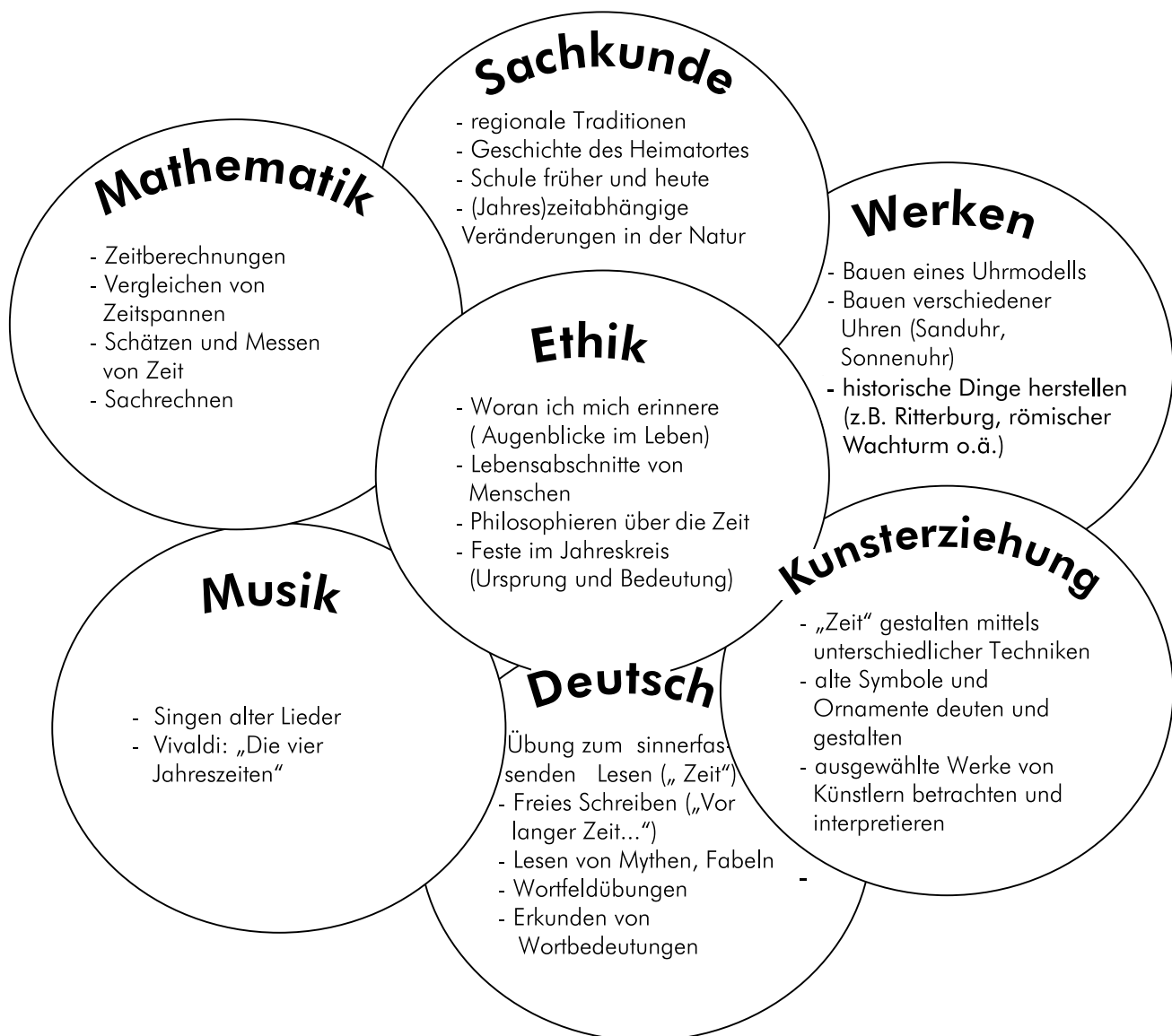
*„Kinder und Uhren dürfen nicht ständig aufgezogen werden- man muss sie auch gehen lassen.“
Jean Paul*

Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens zum Thema Zeit

Das Thema Zeit kann prinzipiell im Rahmen aller Möglichkeiten fächerübergreifender Aktivitäten bearbeitet werden. Dabei muss je nach Zielstellung dem Ethikunterricht keineswegs zwangsläufig ein entscheidender Stellenwert zukommen. Allerdings empfiehlt es sich, solche Aspekte der Beschäftigung mit Zeit zumindest in den Mittelpunkt ethischer Betrachtung zu stellen, die von anderen Unterrichtsfächern eher weniger abgedeckt werden. Dazu gehören beispielsweise alle philosophischen Techniken wie Gedankenexperimente, sokratische Gespräche, Begriffsbildungsübungen und Spiele mit ethischem Hintergrund in verschiedenen Variationen.

Die konkrete Verfahrensweise wird immer abhängig von der entsprechenden Situation bleiben, so dass je nach Organisationsform und Altersstufe dies stets exakt ausgehandelt werden muss.

Selbst ein oberflächlicher Blick in die Lehrpläne genügt bereits, eine Vielzahl an Berührungspunkten und sich ergänzenden Sachverhalten auszumachen. Die hier folgende Übersicht für die Klassenstufe 3/4 ist lediglich eine beispielhafte, stark verkürzte Aufzählung.



Ethik - Deutsch: Eine Hörspielproduktion für (Kl. 5/6) - Die Perle

Vorbemerkungen

Eine Hörspielproduktion ermöglicht fächerübergreifendes Arbeiten zu Lehrplanschwerpunkten der einzelnen Fächer in vielseitiger Art und Weise. Nach einer theoretischen Einführung wird ein Unterrichtsvorschlag mit vier Unterrichtsstunden vorgestellt, wobei Ideen und Materialien im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Die Sprache der Medien

Kinder wachsen heute in einer mediatisierten und technischen Welt auf. Sie verbringen ihre Freizeit mit Fernsehen, hören Radio, Platten, CD`s und Kassetten, lesen Bücher und Comics oder vergnügen sich an Computerspielen. Die Welt der Medien gehört heute selbstverständlich zur Umwelt der Kinder. Längst hat die Schule kein Bildungsmonopol im traditionellen Sinne mehr. Elektronische Medien gehören zur Lebens- und Bildungswelt aller Kinder und Jugendlichen.

Der Unterricht hat einen wesentlichen Beitrag zur Sprachentwicklung der Schüler zu leisten. Die traditionell gelehrt Kulturtechniken sind vor allem auf den Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit der geschriebenen und gesprochenen Sprache ausgerichtet. Aber Kommunikation, der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten, ist nicht nur auf das Zeichensystem der Laut- und Schriftsprache zu begrenzen. Medien verbreiten visuelle und akustische Botschaften in Form von Bildern und Texten, Geräuschen und Klängen, die uns in vielfältiger Weise erreichen.

Die Sprache der Töne und Klänge

Die faszinierende Welt der Stimmen, Töne und Klänge begegnet uns überall. Die Palette akustischer Reize hat sich in unserer technisierten Umwelt wesentlich vergrößert. Es gibt viele Töne und Klänge, die uns beständig umgeben (Musik aus dem Radio, belebte Straße usw.). Doch wie differenziert nehmen wir die Welt mit dem Ohr wahr? Kinder mit gesundem Gehör waren nicht in der Lage inmitten eines Blumenbeetes durch den Stadtlärm Bienen summen zu hören. Es zeigt sich, dass sich Kinder im Alltag leisen Geräuschen nicht mehr zuwenden, die Sensibilität lässt nach. Es ist aber zum Beispiel erkannt worden, dass die emotionale Wirkung eines Film- und Fernseherlebnisses (beim Kind bis zum 8. oder 9. Lebensjahr) vor allem von den Geräuschen und der Musik ausgeht.

Je mehr mit Geräuschen gearbeitet wird, je spannungsreicher Kinder Töne wahrnehmen, um so gefühlsbetonter eignen sie sich Filme an. Deshalb sollte mit Kindern zur Aktivierung des Gehörsinns häufiger Wahrnehmungsübungen durchgeführt werden, andererseits sollten sie durch das Spiel mit Tönen, Klängen und Geräuschen für Funktionen und Wirkungen akustischer Zeichen in den Medien sensibilisiert werden.

Trotz verschiedener Hörspielwettbewerbe gehört das Hörspiel zu den vernachlässigsten Medien in der Schule. Gerade in der letzten Zeit hat man den Eindruck, dass es außer dem Computer keine Alternativen in der Medienpädagogik gibt. Wie wir aber wissen, erschließt sich die emotionale Welt der Kinder viel über den auditiven Bereich. Bekannt ist auch, dass Kinder, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, gern frei schreiben. Die Produktion eines Hörspiels bietet ihnen eine andere Möglichkeit eigene Geschichten darzustellen und ist somit eine neue Form des Selbstausdrucks. Eine produktionsorientierte Hörspielarbeit deckt auf eine schülerorientierte und motivierende Art wichtige Aspekte der Kompetenzentwicklung ab. Die Schüler müssen in der Gruppe zusammenarbeiten, sie müssen gemeinsam Ideen entfalten, aber auch wieder verwerfen

können, sie müssen sich unterordnen, aber auch ihre Meinung vertreten können, sie müssen die Technik des Recorders beherrschen können, sie müssen eine Rolle übernehmen und diese entsprechend darstellen können, sie müssen über ihre Sprache und deren Wirkung reflektieren und sie müssen zuhören können. Damit ergibt sich der fächerübergreifende Aspekt von selbst. Welchen Schwerpunkt ich bei der Hörspielproduktion festlege, das entscheide ich als Lehrer selbst.

Arbeitsblatt - Ein Hörspiel selber machen in vier Arbeitsschritten

1. Arbeitsschritt:

Überlegt euch zunächst, was für eine Geschichte in eurem Hörspiel erzählt werden soll. Wenn ihr euch für ein Thema entschieden habt, schreiben alle darüber eine Geschichte. Dann wählt ihr die Geschichte aus, die den meisten von euch am besten gefällt. Jetzt habt ihr die Geschichte, die erzählt werden soll.

2. Arbeitsschritt:

Die Geschichte wird nun in ein Manuskript umgeschrieben. Durch wörtliche Rede der Figuren und eines Erzählers oder einer Erzählerin soll deutlich werden, worum es in der Geschichte geht. Überlegt, in wie vielen Schritten ihr die Geschichte erzählen wollt, also in wie vielen Szenen. Es ist sinnvoll, eine neue Szene immer dann beginnen zu lassen, wenn etwas Neues passiert oder der Ort der Handlung wechselt. Teilt euch in Gruppen auf und jede Gruppe schreibt eine oder mehrere Szenen. Achtet darauf, dass die wörtliche Rede eurer Figuren auch wirklich das erzählt, was in der betreffenden Szene wichtig ist. Schreibt genau auf, wer welche Rolle spielt. Wer schreibt das Drehbuch? Wer bedient die Technik? Wer ist für die Geräusche verantwortlich?

3. Arbeitsschritt:

Durch passende Geräusche könnt ihr sowohl Geschehnisse verdeutlichen (wenn jemand morgens aufsteht: Knarren des Bettes), als auch Orte charakterisieren (Klappern mit Töpfen weist darauf hin, dass die Figuren sich in einer Küche befinden). Welche Geräusche sollen in euren Szenen vorkommen und wo? Schreibt die Geräusche im Manuskript an die Stellen, wo sie vorkommen sollen. Dasselbe gilt für Musik. Wenn ihr Musik verwenden wollt, sucht euch die passenden Musikstücke aus und schreibt ins Manuskript, wo welches Musikstück zu hören sein soll (Urheberrechte beachten).

4. Arbeitsschritt:

Nun könnt ihr mit dem Aufnehmen beginnen. Nehmt euch Szene für Szene vor, probt sie zuerst und nehmt sie dann auf.

Manuskript für Hörgeschichte

Name des Sprechers/Rolle	Text	Geräusche	Hinweise

Tipps für die Aufnahme von Geräuschen

- Der richtige Abstand zum Mikrofon ist bei der Aufnahme sehr wichtig. Bei reinen Sprachaufnahmen ist ein Abstand von einem halben Meter zwischen Sprecher und Mikrofon am besten. Die Stimme klingt so natürlich und gut verständlich.
- Während einer Aufnahme sollte man das Mikrofon und den Recorder möglichst nicht in der Hand halten. Statt dessen sollte das Mikrofon am besten auf einer weichen Kissenunterlage auf einem Tisch liegen.
- Während der Hörspielaufnahme stellen sich alle Sprecher am besten im Halbkreis um das Mikrofon. Wichtig ist natürlich auch, dass niemand während der Aufnahme aus Versehen gegen den Tisch stößt, sonst hat man „ungebetene“ Geräusche auf dem Hörspiel.
- Während der Hörspielaufnahme sollte man versuchen, alles richtig zu spielen. Das bedeutet, nicht einfach abzulesen, sondern alles möglichst zu spielen was gesprochen wird. Das erhöht nicht nur die Glaubwürdigkeit. Es macht auch mehr Spaß.
- Wichtig ist, dass alle Schüler mit einer konkreten Aufgabe einbezogen werden. Interessant ist die Hörspielgestaltung, die ohne Erzähler auskommt. Hier ist die Gestaltung besonders anspruchsvoll, da sich der "rote Faden" der Handlung allein durch das Rollenspiel erschließt.
- Bei der Aufnahme eines längeren Hörspiels sollte man Stücke in kürzere Szenen unterteilen.

Hörspiel „Die Perle“ von Helme Heine

Quelle: Aus dem Kinderbuch von Helme Heine „Die Perle“, Gertraud Middelhaue Verlag 1991

Unterrichtsvorschlag

1. Stunde

Erwartungshaltung schaffen:

Sitzkreis mit blauem Tuch und Muschel. „Ich möchte mit euch ein Buch lesen und später dazu ein Hörspiel produzieren.“

Vermutung äußern:

„Was könnte Inhalt des Buches sein, wenn ihr euch die Kreismitte betrachtet?“

Gespräch:

Schüler äußern ihre Vermutungen

Begegnung mit dem Buch:

Lehrer zeigt Titelseite des Buches, gibt Schriftsteller bekannt und erwähnt kurz etwas zum Autor.

Vortrag durch Lehrer:

- Hörauftrag:
1. Gruppe: Was ist Bibas Problem?
 2. Gruppe: Wie reagieren die Tiere des Waldes?
 3. Gruppe: Wie löst sich das Problem?

Lehrer liest Geschichte vor. Während des Vortrages legt er Wortkarten, um verschiedene Handlungsräume zu verdeutlichen. Dies kann durch verschiedenfarbige Tücher oder Papierbögen ergänzt werden. (Bootssteg; Traum; Bootssteg; See)

Reflexion:
Schüler äußern sich spontan, Auswertung Hörauftrag

Vertiefung:
„Wähle dir einen Handlungsraum aus und zeichne kurz ein Ding oder Gegenstand daraus auf.“

Auswertung

Empathieübung:
Schüler ordnen ihr Bild dem Handlungsraum zu.
Sprich jetzt so über dein Bild, als ob du z.B. die Muschel wärst. („Jetzt hat mich der Biba gefunden. Ich höre vor Aufregung sein Herz schlagen“. usw.)
(Bilder für folgende Stunden aufbewahren)

Ausblick/HA:
Informiert euch was ein Hörspiel ist und was bei einer Hörspielproduktion besonders wichtig ist.

2. Stunde

- Auswertung HA : Was ist ein Hörspiel und was ist besonders wichtig?
- Vertiefung : Schüler erhalten Arbeitsblatt „Ein Hörspiel selber machen“
- Stilles Lesen : Lest still und markiert wichtige Punkte bei einer Hörspielproduktion.
- Auswertung : Zusammenfassendes Gespräch
- Arbeit am Text „Die Perle“ : Schüler erhalten Text. Gemeinsames Lesen des Textes.
„Achtet auf Betonung.“
- Vertiefendes Lesen : Jeder liest still und unterstreicht die wörtliche Rede. Schreibt dahinter, wer das sagt und wie, z.B. aufgeregt, traurig, ängstlich, stolz usw.
- Lesen mit verteilten Rollen : Rollenverteilung: 2-3 Erzähler (z.B. im Wechsel), Biba, Tiere des Waldes, Bär,

Wie müssen Rollen gelesen werden?
Vorlesen mit verteilten Rollen
- Verteilen weiterer Rollen : erinnert euch an 1. Stunde. Da haben Dinge und Gegenstände gesprochen. Was könnte sich gut mit in das Hörspiel einfügen? (z.B. Muschel, Teich, Uferwasser, See, Eulen, Fledermäuse, Wald), Einfügen der weiteren Sprechrollen in den Text

- Abschluss : Lesen des Textes mit allen verteilten Rollen (ev. schon mit Recorder aufnehmen, um Wirkung zu testen)
- HA : Schreibt auf, welche Geräusche an welche Textstelle passen und wie man die erzeugen könnte. Verwendet dazu die Tabelle vom AB „Hörspiel“.

Lehrer teilt Klasse in 3 oder 4 Gruppen. Jede Gruppe erhält einen bestimmten Abschnitt, für den sie die Tabelle ausfüllt.

3. Stunde

- Auswertung HA : Welche Geräusche passen an welche Textstelle?
Wie könnten sie erzeugt werden?
- Gruppenarbeit : (Einteilung in 2 Gruppen)
1. Gruppe : Geräuschwerkstatt, Schüler erhalten AB „Geräuschwerkstatt“ und probieren die Geräusche aus, die für die Geschichte verwendet werden sollen. Notizen machen, welche, wie, wann (Orffsche Instrumente auch gut geeignet)
2. Gruppe : Sprechergruppen, Herausfinden, wie Rollen gesprochen werden müssen (ängstlich, traurig, entrüstet, usw.). An entsprechende Textstelle schreiben. Sprechen üben.
(Jeweils Probeaufnahmen in Gruppen durchführen, um Wirkung zu erkennen und eventuell zu verbessern.)
- Probeaufnahme : Gruppen zusammenführen und erste komplette Aufnahme durchführen
- Reflexion : Was ist gut gelungen? Was muss verbessert werden? Notizen dazu machen
- HA : Sprechrollen üben

4. Stunde

- Wiederholung : Auf was müssen wir besonders achten? (deutlich sprechen, Stimmen ev. verstellen, Gefühl muss erkannt werden, keine Nebengeräusche, richtiger Einsatz der Geräusche)
- Vorspann überlegen : ev. passende Musik einspielen (Dies kann im Musikunterricht geklärt werden. Vielleicht eignet sich auch ein Kinderlied als Vorspann, welches von den Kindern gesungen wird.)
Name der Geschichte und Mitwirkende nennen
- Aufnahme : Hörspiel wird mit möglichst wenigen Unterbrechungen aufgenommen
Im Anschluss gemeinsam anhören und darüber reflektieren

Gestaltung der Kassettenhülle als HA:
Überlegt euch, wie ihr die Hülle gestalten möchtet. Fertigt einen Entwurf an. (Dies kann auch vom Kunstunterricht übernommen werden.)

„Faustlos“ - Ein Curriculum zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule

Vorbemerkungen und Lehrplanbezug

In den letzten Jahrzehnten hat sich unsere Gesellschaft stark verändert. Immer mehr Kinder leben bei nur einem Elternteil, haben keine Geschwister, Vielen Kindern fehlen die nötigen Vorbilder, von denen sie das gewaltfreie Lösen von Konflikten lernen können. Deutlich wird dies daran, dass die Gewaltbereitschaft im Kindes- und Grundschulalter zugenommen hat. Bereits im Kindergarten fallen 5 % der Kinder durch ihr aggressives und impulsives Verhalten auf.

Mit Hilfe des Projektes „Faustlos“, welches in Thüringer Grundschulen durchgeführt wird, lernen die Kinder schrittweise Lösungsstrategien zur gewaltfreien Bewältigung der Konflikte kennen. Zu Beginn des Projektes beschäftigen sich die Kinder mit den sechs Grundgefühlen (Trauer, Angst, Wut, Ekel, Überraschung, Glück).

Das Projekt lässt sich gut mit den Zielen und Inhalten des Thüringer Lehrplanes für das Fach Ethik vereinbaren. Aus dem Lehrplan geht hervor, dass sich die Kinder innerhalb des Ethikunterrichtes mit Gefühlen auseinander setzen sollen. Aber auch unterschiedliche Streitansätze und die Erscheinungsmerkmale eines Streites sollen sie kennen lernen. Besonders wichtig sind Möglichkeiten der gewaltfreien Regelungen zur Beendigung eines Streites und die Umgangsformen für das Miteinander.

Um die unterschiedlichen Ziele und Inhalte des Lehrplanes sowie des Projektes „Faustlos“ zu vertiefen, fügte ich zusätzlich eine Stunde zur Zusammenfassung ein.

Ein Würfelspiel zum Erlernen sozial- emotionaler Kompetenzen

Man benötigt:

- Spielplan (Setz- und Aktionsfelder, Start und Ziel)
- Würfel
- Spielstein (Plüschtiere, Plastikflaschen, ...)

Spielregeln:

Die Schüler werden in Gruppen eingeteilt. Zu jeder Gruppe gehören mindestens vier Schüler. Jede Gruppe erhält eine Spielfigur. Ein Schüler der Gruppe würfelt und setzt den Spielstein entsprechend der gewürfelten Augenzahl auf dem Spielplan vorwärts.

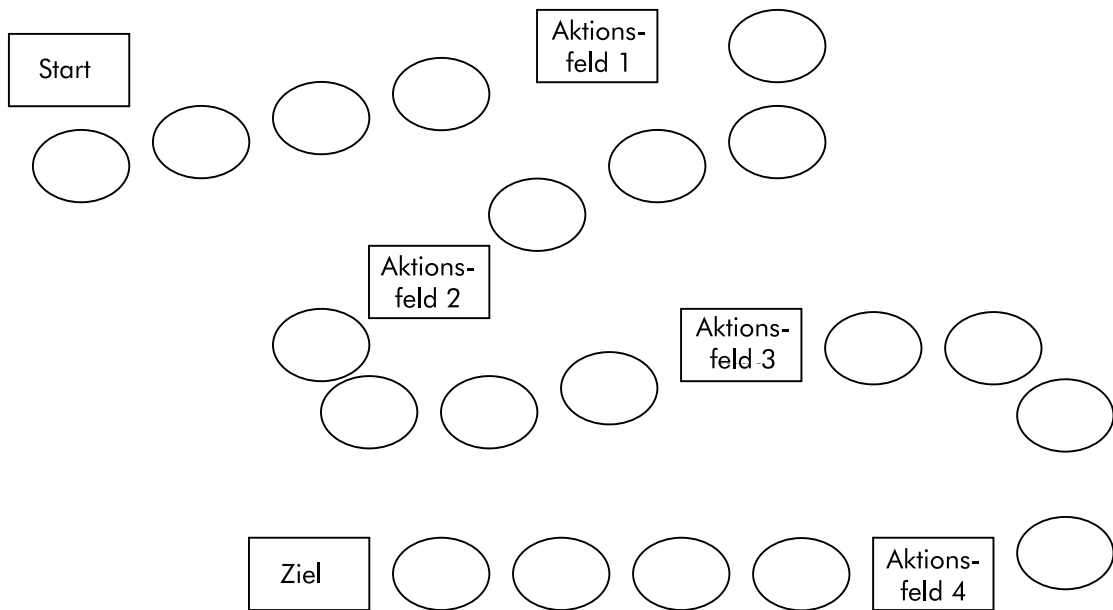
Kommt die Gruppe auf ein Aktionsfeld, zieht sie eine der Aktionskarten. Gemeinsam erfüllen sie die darauf stehende Aufgabe. Die Gruppe, die das Ziel zuerst erreicht, hat gewonnen. Das Spiel kann bereits hier beendet werden.

Das Spiel wird auf dem Boden aufgebaut und die Kinder sitzen im Kreis darum.

Mögliche Schwerpunkte der Aktionskarten:

- Rätsel: Mimik und Gestik (z.B.: Macht alle ein trauriges Gesicht. Eure Mitschüler müssen das gezeigte Gefühl erkennen.)
- Rätsel: Beschreiben von Gefühlen (z.B. Beschreibt euren Mitschülern das Gefühl „Glück“. Beim Beschreiben dürft ihr das Wort „Glück“ nicht verwenden. Eure Mitschüler müssen es erraten.)
- Umgangsformen und deren Bedeutung (z.B.: Warum ist es wichtig seinen Gesprächspartner anzusehen?)
- Problemlösungsstrategien (z.B. Wie reagierst du, wenn dich dein Banknachbar tritt?)

Zeit: ca. 20 - 25 Minuten
Möglicher Aufbau des Spiels:



Literatur:

Cierpka, Manfred: Faustlos- Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen, Herder, Freiburg im Breisgau 2005

Cierpka, Manfred (Hrsg.): Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern in der Klassen 1 bis 3, Hogrefe, Göttingen 2001

Lieder Würfelspiel:

„Spaß beim Spiel- Glück in der Schule“. Agentur Dieck. Heinsberg. Spiel von Annetraud Nordhus

Karla Bauch, Ilmtal; Eva-Maria Krause, Altenburg; Andrea Pabst, Steinheid; Andrea Prieser, Apolda; Ulrike Schmiedel, Gera

Herausbildung des Gewissens (Kl. 7)

Lehrplanbezug

Der folgende Unterrichtsvorschlag stellt eine von drei möglichen Ansätzen der Herausbildung des Gewissens dar. Zu ergänzen wären die religiöse und die psychologische Sicht.

Das Material bietet Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts, z. B. Geschichte, Biologie, Kunsterziehung und Deutsch.

a) Textanalyse mit Arbeitsaufträgen

Stammesgeschichtliche Ausbildung des Gewissens

Wenn wir uns Vorstellungen davon machen wollen, wie sich die „innere Stimme“ bei unseren Vorfahren herausbildete, sollten wir von uns bekannten, beständig in Gemeinschaften lebenden Tieren ausgehen (z.B. den Affen). Bei ihnen sind die sozialen Instinkte (z. B. die Unterordnung unter das Leittier) immer aktiv. Sie regeln und ermöglichen das Zusammenleben in der Gruppe, das als etwas Positives angesehen wird. Solche Tiere sind zum Beispiel unglücklich, wenn man sie isoliert und fühlen sich wohl, wenn sie wieder in die Gemeinschaft aufgenommen werden.

Um sozial zu werden, mussten auch unsere Vorfahren diese instinktiven Gefühle erwerben. Sie müssen sich unwohl gefühlt haben, wenn sie von der Gruppe getrennt waren. Mit ihr fühlten sie sich verbunden. Man warnte sich bei Angriffen und drohenden Gefahren und unterstützte sich in der Verteidigung. Das Zusammenleben brachte offensichtliche Vorteile und war erstrebenswert, da Leben erhaltend.

Auf diese Art und Weise sozial zu sein, wurde sicher durch natürliche Zuchtwahl und die ererbten Gewohnheiten weitergegeben.

Dazu kommen noch Lob und Tadel als wirksames Mittel für ein soziales Verhalten. Für die Gruppe vorteilhaftes und nützliches Verhalten wurde anerkannt. Das eher nachteilig scheinende wurde getadelt. So entwickelte sich mit dem Verinnerlichen von Lob und Tadel ein Gefühl für „gut“ und „böse“ und die „innere Stimme“ - das Gewissen.

Anderen Gutes tun - andere so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte - das ist die Basis allen sittlichen Verhaltens.

Nach: Woher kommt das Gewissen? In: Herausforderung Zusammenleben, Arbeitsbuch für den Ethikunterricht 2, Cornelsen Verlag Berlin, 1986

Mögliche Begriffsklärung :

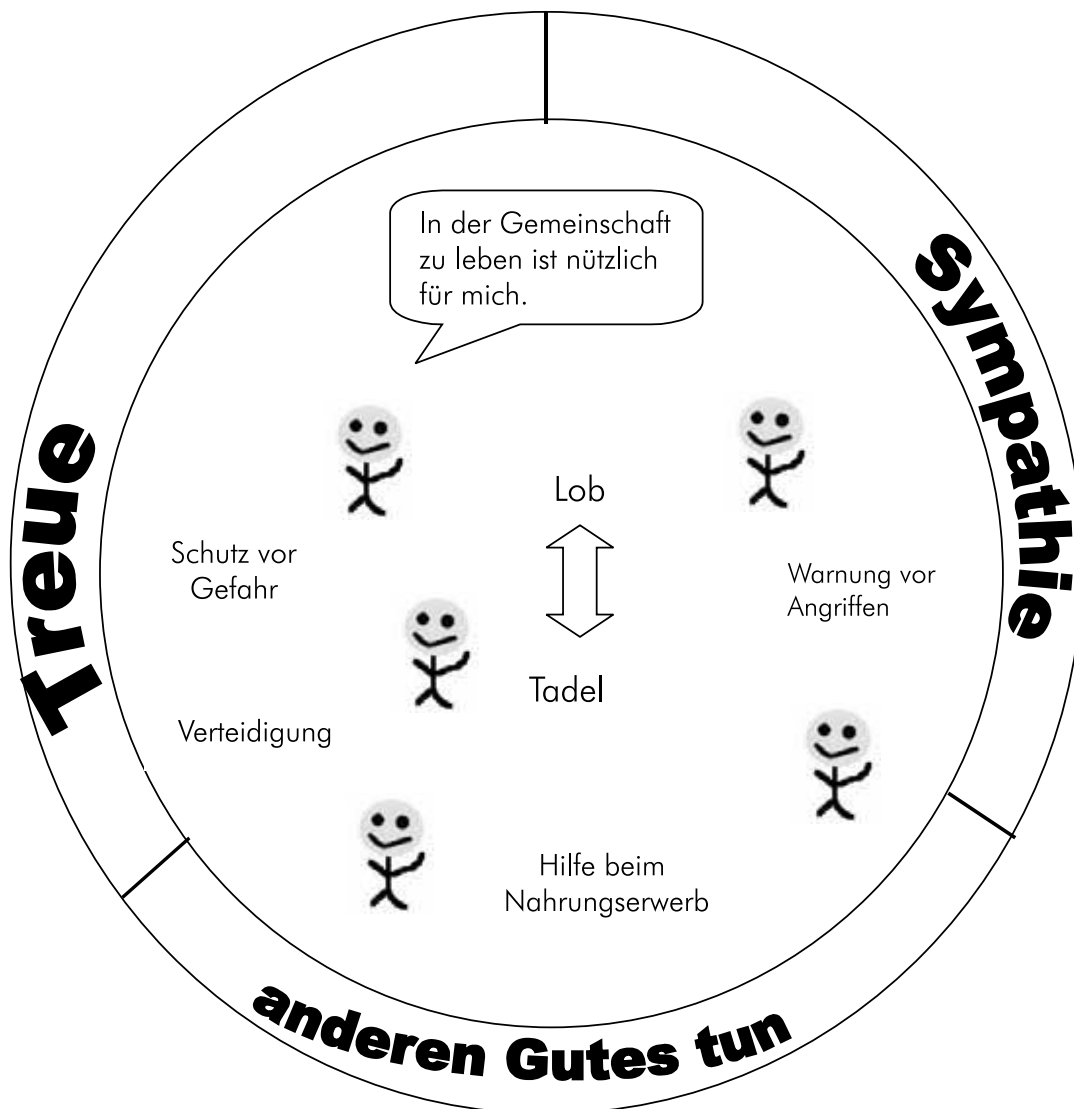
stammesgeschichtliche Ausbildung des Gewissens = Herausbildung des Gewissens im Verlauf der Entwicklung des Menschen

soziale Instinkte = angeborene und auf die Gruppe bezogene Verhaltensweisen

natürliche Zuchtwahl = höhere Wahrscheinlichkeit des Überlebens und der Fortpflanzung derer, die sich in die Gemeinschaft einfügen

sittliches Verhalten = den üblichen Gruppennormen entsprechendes gutes Verhalten

b) Vorschlag für eine mögliche grafische Umsetzung



c) Einsatzmöglichkeiten für die Grafik

Variante 1: Der Text und die Grafik werden den Schülern zur Verfügung gestellt.

Arbeitsauftrag: Analysiere den Text und erkläre die Grafik!

Variante 2: Die Schüler erhalten nur den Text.

Arbeitsauftrag: Analysiere den Text! Gestalte ein Tafelbild, das den Inhalt des Textes veranschaulicht!

Variante 3: Die Grafik entsteht während des Lehrervortrags.

Die Schüler erhalten entsprechende Höraufgaben:

- Wo hat das Gewissen nach diesem Ansatz seinen Ursprung?
- Wie wird es beschrieben?

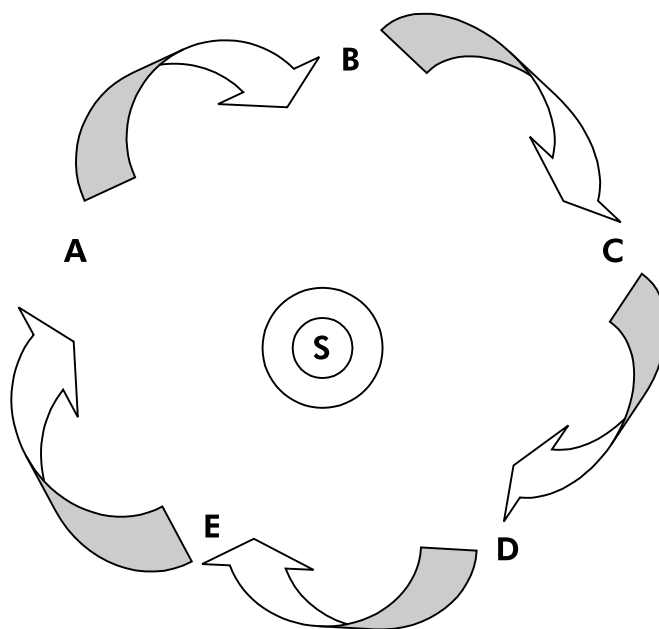
Urteilen (Kl. 8)

Lehrplanbezug

Der folgende Unterrichtsvorschlag stellt Anwendungsaufgaben dar, die dem Schüler die Wirkungsweise von Vorurteilen veranschaulichen und ihre Empathiefähigkeit stärken sollen. Das Material bietet Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts, z. B. mit Sozialkunde und Deutsch. Es bietet sich hier besonders an, diese Problematik im Rollenspiel weiter zu bearbeiten.

Entlastungs- und Schutzfunktion der Vorurteile

Teufelskreis Variante I



S wird zum Außenseiter!

A => B: Hast du schon gehört, in der 8a ist ein Neuer. Siehst du, der dort drüben. Das ist vielleicht ein komischer Vogel! Der kann einen gar nicht richtig ansehen.

B => C: Hast du den komischen Vogel dort gesehen? Das ist der Neue in der 8a. Meine Mutter sagt immer, dass einer, der so auf den Boden guckt, kein reines Gewissen hat.

C => D: Mit dem Neuen in der 8a soll was nicht stimmen. Wir hatten mal so einen in der Nachbarschaft. Dann stellte sich raus, der hatte geklaut.

D => E: Hast du schon gehört, der Neue in der 8a klaut. Ich suche schon seit heute Morgen mein Portemonnaie. Hatten wir nicht mit dem zusammen Sport?

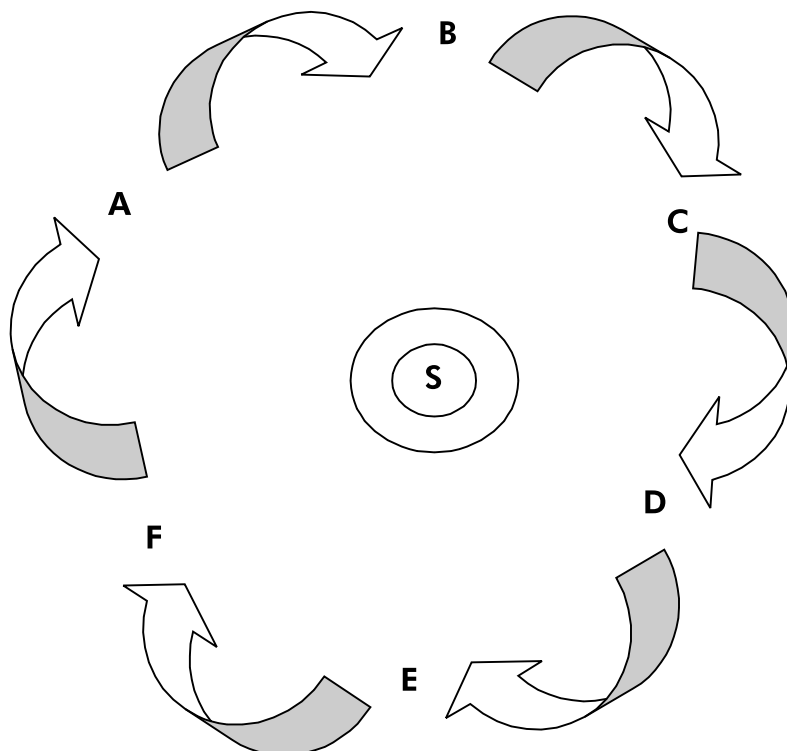
E => A: Der Neue in der 8a hat D das Portemonnaie geklaut.

A => E: Ich habe gleich gewusst, dass mit dem was nicht stimmt. Mit so einem will ich nichts zu tun haben.

Mögliche Aufgabenstellungen:

1. Welche Vermutungen über S werden ausgesprochen?
 2. Auf welche Tatsachen stützen sie sich?
 3. Was erlebt (sieht, hört) S, während sich die Schüler über ihn unterhalten?
 4. Wie könnte S reagieren und welche Reaktion wird das wohl bei den anderen Schülern hervorrufen?
 - aggressiv reagieren - Auch noch ein Schläger!
 - verdrängen - Der ist abgebrüht!
 - zurückziehen - Der hat was zu verbergen.
- S kann tun, was er will, es wird immer als Bestätigung des Gerüchtes ausgelegt.
5. Bei welchen Äußerungen handelt es sich um Vorurteile?
 6. Weshalb kann man den oben beschriebenen Vorgang auch als TEUFELSKREIS bezeichnen?
 7. Gibt es ein Entrinnen? Was schlägst du vor?
 8. SÜNDENBOCK: der Bock, dem am jüdischen Versöhnungstag (Jom Kippur) der Hohepriester nach dem Sündenbekenntnis des Volkes beide Hände auflegte und damit die Sünden des Volkes auf diesen Bock übertrug, der dann in die Wüste gejagt wurde. Ein menschlicher Sündenbock ist vor allem für das alte Griechenland, für Babylonien und Tibet bezeugt. Jemand, auf den man seine Schuld abwälzt, dem man die Schuld an etwas zuschiebt.
Ist S ein Sündenbock?
 9. Wo mögen die Ursachen dafür liegen, dass S zum Sündenbock gemacht wird?
Hier sind einige Aussagen. Welcher Meinung bist du?
 - Sich selbst erhöhen, indem man andere erniedrigt
 - Angst vor Neuem haben, sich bedroht fühlen
 - Gruppendruck, nicht abseits stehen wollen
 - Sich interessant machen wollen
 - Von eigenen Unzulänglichkeiten ablenken wollen
 - Ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden besitzen ...

Teufelskreis Variante II



- A => B** S zieht sich unmöglich an. Wer weiß, was dahinter steckt.
- B => C** Ist dir auch schon aufgefallen, wie unmöglich sich S neuerdings anzieht? Immerzu diese Schlabberklamotten. Was das nur soll? Da passen ja zwei rein!
- C => D** Guck dir mal S in ihrem Schlabberlook an. Die ist in letzter Zeit so komisch, die wird doch nicht schwanger sein?
- D => E** Hast du schon gehört, S ist schwanger! Da werden ihre Eltern aber „erfreut“ sein. Das gibt Ärger!
- E => F** Das gönne ich der blöden Zicke. Ihre Alten haben sie wahrscheinlich rausgeschmissen, weil sie schwanger ist. Wer weiß, wo die jetzt wohnt.
- F => A** Die neueste Info: S treibt sich jetzt irgendwo rum, weil sie schwanger ist und ihre Alten sie rausgeschmissen haben.
- A => F** Ich hab mir doch gleich gedacht, dass da was faul ist.

Mögliche Anleitung zum Rollenspiel:

1. Was hat S gehört? Was hat S gesehen? Was hat S dabei gefühlt?
Wie könnte sich die Sache auf dem Schulhof weiter entwickeln? Bereitet ein Rollenspiel vor!
Drei Gruppen bereiten je einen anderen Verlauf vor:
 - aggressive Reaktion des Sündenbocks
 - S zieht sich zurück
 - S verdrängt Probleme
 Wie reagieren die, die die Vorurteile haben, auf das Verhalten des Sündenbocks?

Hinweis: Innere Monologe, z.B. bei der Darstellung innerer Konflikte lassen sich gut durch zwei Schüler veranschaulichen, die hinter oder (auf Stühlen) über dem Sündenbock stehen.

oder

2. Denkt euch selber einen Teufelskreis mit den anschließenden Folgen für alle Beteiligten aus!

oder

3. Alle Schüler lesen, bzw. erhalten den Text des Teufelskreises.
Es werden Schülergruppen gebildet (I= 5 Rollen, II= 6 Rollen).
In den Gruppen werden jeweils die Rollen festgelegt (losen, absprechen).
Jetzt werden die Rollenkarten entsprechend verteilt.
In den Gruppen wird das Rollenspiel entsprechend erarbeitet und anschließend präsentiert.
Es folgt eine gemeinsame Auswertung.

oder

4. Alle Schüler lesen, bzw. erhalten den Text des Teufelskreises.
Nun werden die Rollen - jeweils gleiche Anzahl- verteilt.
Die Schüler mit gleicher Rolle finden sich in Gruppen zusammen.
In den Gruppen verständigen sich die Schüler, wie die Rolle zu spielen ist.
Das Rollenspiel wird durchgeführt und ausgewertet.

oder

5. Alle Schüler lesen, bzw. erhalten den Text zur Ausgangssituation.
Nun werden die Rollen - jeweils gleiche Anzahl - verteilt.
Jeder Schüler bereitet sich selbständig auf die Rolle vor.
Es werden „Spielgruppen“ zusammengestellt (Auswahl durch den Lehrer).
Die Rollenspiele werden ohne nochmalige Vorbereitung aufgeführt.
Die einzelnen Verläufe werden nun zusammengefasst und kommentiert.

Zum Begriff Freiheit (Kl. 8)

Vorbemerkungen und Lehrplanbezug

Das Thema eignet sich zum fachübergreifenden Lernen in der Sek. II im Rahmen verschiedener Lehrplanschwerpunkte. Nachfolgend werden Arbeitsblätter vorgestellt, welche im Ethikunterricht erprobt worden sind und Anregungen für weitere Ausarbeitungen geben.

Zum Begriff Freiheit - Frei und frei ist zweierlei oder vielerlei ? !

„frei“ wird in ganz verschiedenen Situationen sehr unterschiedlich gebraucht. Wir wollen etwas mit diesem Wort spielen.

1. Wer kann in 3-4 Minuten die meisten zusammengesetzten Substantive, Adjektive, Verben sammeln?

Substantive	Adjektive	Verben
Freiheit, Freibrief	freiheraus, freihändig	freischwimmen, freien
Freitag, Freilichtbühne	freiheitlich, freisinnig	freistellen, freilegen
Freispruch, Freitag	freigebig, freiwillig, freihändig	freikaufen
Freiburg,
.....
.....
.....

2. Was könnt ihr schlussfolgern, wenn ihr seht, wie oft wir von „frei“ reden?
3. Wir haben hier nach Wortarten unterschieden. Welche anderen Möglichkeiten der Unterscheidung seht ihr noch? Denkt an verschiedene Anwendungsbereiche.

Darstellend mit dem Wort „frei“ philosophieren

1. Versucht entweder ein kleines passendes Bild zur Situation zu zeichnen oder aus der Skizze eine passende Situation zu formulieren.

Situation	Skizze
Ich gehe heute nicht zur Schule. Warum nicht? Ich habe heute frei!	
Im Restaurant Entschuldigen Sie, ist der Tisch am Fenster noch frei?	

Nach einem Streit mit den Eltern: Wo willst du denn hin? Ich ziehe aus, ich will endlich frei sein.	

Übungen zur näheren Bestimmung des Begriffsinhaltes Freiheit

1. Wertklärungsmethode
 - Welche Begriffe bedeuten das Selbe, Ähnliches?
 - Benenne Gegenteile!
 - Wodurch wird Freiheit eingeschränkt?
 - Gibt es Gesetze die Freiheit einschränken? Wann? Wo?
 - Welche Nachteile bringt es mir / einer Gesellschaft, frei zu sein?
 - Welche Vorteile bringt es mir / einer Gesellschaft, frei zu sein?
 - Wie kann ich / eine Gesellschaft Freiheit erringen, um Freiheit zu erlangen?

2. **Vergleiche / Analogien bilden**
 - Einfache Sätze zum Thema werden formuliert die ähnlich / gleichartig / angepasst / vergleichbar sind.
 - Gemeinsam werden diese Sätze untersucht.
 - Z.B. Die Sonne geht auf.
 - Der Stein rollt den Berg hinab.
 - Die Blume verwelkt.
 - Ich gehe zur Schule.
 - Ich werde Chef.
 - Was davon ist wirklich frei? Warum? Warum nicht?

Anwendungsmöglichkeiten

Wann ist Freiheit gefragt? Macht euch klar, wie differenziert sie gebraucht wird.

Beispiele:

F. ist, wenn ich zur Schule gehen darf.

F. ist, wenn ich ein Geheimnis trotz Druck nicht verrate.

F. ist, wenn meine Eltern sich scheiden lassen, obwohl ich das nicht will.

F. ist, wenn meine Freunde mich ausschließen, auch wenn mir das nicht gefällt.

F. ist, wenn der Arbeitgeber meines Vaters ihn entlässt.

F. ist, wenn ein Gericht die Todesstrafe verhängt.

Ergänze ähnliche Sätze!

1. Redet über die verschiedenen, angesprochenen Bereiche (Ich, Familie, Gruppe, Staat).
2. Aus welchen Blickrichtungen kannst du die jeweiligen Situationen betrachten? Nimm die jeweilige Position ein und begründe den Standpunkt.
3. Welche Folgen ergeben sich aus den verschiedenen Standpunkten?

Freiheit und Selbstbestimmung oder Selbstfindung

Einen ganz wesentlicher Bereich bei Heranwachsenden im Bezug auf ihre individuelle Freiheit ist die Auswahl ihrer Kleidung. Markenklamotten stehen hoch im Kurs und das bereits im Kindergartenalter. Während der Pubertät und der Adoleszenz wird der Kleidung ein besonderer Stellenwert zum Ausdruck ihrer Gruppenzugehörigkeit oder ihrer Individualität beigemessen. Nicht selten gibt dieser Markenboom Anlass zur Diskussion unter den Jugendlichen selbst, den Eltern, den Produzenten u.a..

Schulkleidung gehört in den bevölkerungsreichsten Ländern wie China, Russland, Indien zum Alltag. In den USA, den Trendsettern, heben sich Privatschulen durch Schulkleidung hervor. Was dort zum Normalbild passt, wird in Deutschland, wenigstens von den Schülern weitestgehend abgelehnt. Hauptargument - Art. 2 des GG freie Entfaltung der Persönlichkeit. Aber auch bei uns tragen Krankenhausangestellte, Polizisten, Verkäufer in Supermärkten u. a. einheitliche Uniformen.

Seit 2000 läuft in einer Hamburger Haupt- u. Realschule von Klasse 5-10 der Schulalltag mit einheitlicher Schulkleidung.

Hier einige Meinungen dazu:

„Wer sich mit seiner individuellen Kleidung selbst darstellen will, muss überall das Recht dazu haben. Das steht schon im GG - freie Entfaltung der Persönlichkeit“.

„Hier macht keiner mehr den Coolen, wegen Markenklamotten. Alle halten zusammen“.

„Eigentlich habe ich mich früher immer von den anderen abhängig gefühlt. Ich wollte (musste) immer mithalten. Jetzt ist es nicht mehr so.“

„Bekleidungszwänge kommen noch früh genug, da sollten die Schüler die Freiheit selbst haben, sich so anzuziehen, wie sie wollen.“

„Ich fühle mich jetzt wohler. Keiner lacht mich jetzt mehr aus, weil meine Eltern sich teure Klamotten für mich nicht leisten können.“

„Wenn einige Leute Probleme damit haben, was andere Leute anziehen, dann sollten sie sich selbst fragen, wo ihr Problem ist, vielleicht bei der Toleranz?“

„Ich habe seit der Zeit bessere Noten. Ob die Einheitsshirts was damit zutun haben, weiß ich nicht.“

1. Welche Argumente sprechen für und welche gegen Schulkleidung?
2. Wer könnte sie geäußert haben?
3. Findet jeweils eine kurze Überschrift zu jeder Aussage.
4. Bezieht selber Stellung! Bildet Meinungsgruppen u. sammelt noch mehr Argumente.
5. "Heißer Stuhl": Wählt einen Sprecher mit Stellvertreter. Jede Partei bewirbt sich vor der Klasse um einen Stuhl. Das bessere Argument (Klasse stimmt ab) entscheidet über den Sitzplatz.
6. Wo bleibt bei der ganzen Diskussion das Freiheitsrecht, das Selbstbestimmungsrecht? Welchen Stellenwert hat es?
7. Freiheit im positiven Sinne ist, wenn man viele Dinge beherrscht, viele verschiedene Fähigkeiten entwickelt und dann von Mal zu Mal entscheiden kann, wählen kann, nur das zu tun, was man beherrscht. Diese Art von Freiheit sollen wir als Lehrer (Eltern) unseren Kindern mitgeben.

Diese Freiheit erwirkt man mit Disziplin, nicht mit Toleranz. Dazu müssen wir uns und unsere Schüler auf vielen Gebieten ausbilden, damit in (fast) allen Möglichkeiten auch Wahlmöglichkeiten offen stehen.

Frithjof Reinhardt, Bad Berka

Ethik - Geschichte (ab Kl. 9): „Denk ich an Deutschland in der Nacht ...“

Vorbemerkungen

Der Geschichtsunterricht ist ein Ort, an dem Fähigkeiten vermittelt werden können, die grundlegend für jede ethische Bildung sind:

- die Fähigkeit, sich in fremde Personen (auch fremde Zeiten) einzufühlen
- die Fähigkeit des Perspektivwechsels
- die Fähigkeit der Narrativität als Fähigkeit, isolierte Ereignisse in einem Zusammenhang zu verstehen
- die Fähigkeit, einen Möglichkeitsraum für menschliches Handeln zu eröffnen und Handlungsalternativen durchzuspielen
- die Fähigkeit, intuitive Urteile explizit zu machen und diskursiv zu begründen
- die Fähigkeit, in Handlungskonflikten Wertkonflikte zu erkennen und diese Wertkonflikte zu reflektieren

Betrachtet man letztendlich die Ethik als zentrale philosophische Disziplin, so zeigt sich in Hegels Verständnis der Philosophie als „ihre Zeit in Gedanken erfasst“ schlaglichtartig der Zusammenhang von Geschichte und Ethik.

Lehrplanbezug

Soll der Zusammenhang von Ethik- und Geschichtsunterricht thematisiert werden, würde es sehr nahe liegen, sich der Zeit des Nationalsozialismus zuzuwenden, aber gerade ob dieser Offensichtlichkeit wurde ein anderer Zeitabschnitt ausgewählt. Das Thema Heimatregion und der Themenkomplex „Die französische Revolution und das napoleonische Zeitalter“ finden sich sowohl in den Lehrplänen zum Fach Geschichte als auch im Fach Ethik und wurden gewählt, um exemplarisch die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und Themen im Geschichtsunterricht an fünf Stationen zu bearbeiten.

Arbeit an Stationen

Station 1: Geschichte

- Lest Nietzsches „Unzeitgemäße Betrachtungen“!
Welche drei Arten von Historie unterscheidet er?
- Warum brauchen wir Geschichte und warum kann Historie schaden? - Fertigt ein Poster an!
- Welche Zusammenhänge zwischen Ethik und Geschichte werden anhand dieses Textes deutlich? Notiert dies auf Moderationskarten!

Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen*.

Aus: *Digitale Bibliothek Band 2: Philosophie*, S. 66851ff (vgl. *Nietzsche-WBd. 1*, S. 209ff.),

Text: *Zweites Stück, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Vorwort*

»Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.« Dies sind Worte Goethes, mit denen, als mit einem herzlich ausgedrückten *Ceterum censeo*, unsere Betrachtung über den Wert und den Unwert der Historie beginnen mag. In derselben soll nämlich dargestellt werden, warum Belehrung ohne Belebung, warum Wissen, bei dem die Tätigkeit erschläft, warum Historie als kostbarer Erkenntnis-Überfluß und Luxus uns ernstlich, nach Goethes Wort, verhaßt sein muß - deshalb, weil es uns noch am Notwendigsten fehlt, und weil das Überflüssige der Feind des Notwendigen ist. Gewiß, wir brauchen Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müßiggänger im Garten des Wissens braucht, mag derselbe auch vornehm auf unsere derben und anmutlosen Bedürfnisse und Nöte herabsehen. Das heißt, wir brauchen sie zum Leben und zur Tat, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der Tat, oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten Tat. Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen; aber es gibt einen Grad, Historie zu treiben, und eine Schätzung derselben, bei der das Leben verkümmert und entartet: ein Phänomen, welches an merkwürdigen Symptomen unserer Zeit sich zur Erfahrung zu bringen jetzt ebenso notwendig ist, als es schmerzlich sein mag.

....

Wer sich nicht auf der Schwelle des Augenblicks, alle Vergangenheiten vergessend, niederlassen kann, wer nicht auf einem Punkte wie eine Siegesgöttin ohne Schwindel und Furcht zu stehen vermag, der wird nie wissen, was Glück ist, und noch schlimmer: er wird nie etwas tun, was andre glücklich macht. Denkt euch das äußerste Beispiel, einen Menschen, der die Kraft zu vergessen gar nicht besäße, der verurteilt wäre, überall ein Werden zu sehen: ein solcher glaubt nicht mehr an sein eigenes Sein, glaubt nicht mehr an sich, sieht alles in bewegte Punkte auseinanderfließen und verliert sich in diesem Strome des Werdens: er wird wie der rechte Schüler Heraklits zuletzt kaum mehr wagen, den Finger zu heben. Zu allem Handeln gehört Vergessen:

...

2

Daß das Leben aber den Dienst der Historie brauche, muß ebenso deutlich begriffen werden als der Satz, der später zu beweisen sein wird - daß ein Übermaß der Historie dem Lebendigen schade. In dreierlei Hinsicht gehört die Historie dem Lebendigen: sie gehört ihm als dem Tätigen und strebenden, ihm als dem Bewahrenden und Verehrenden, ihm als dem Leidenden und der Befreiung Bedürftigen. Dieser Dreiheit von Beziehungen entspricht eine Dreiheit von Arten der Historie: sofern es erlaubt ist, eine monumentalische, eine antiquarische und eine kritische Art der Historie zu unterscheiden.

Die Geschichte gehört vor allem dem Tätigen und Mächtigen, dem, der einen großen Kampf kämpft, der Vorbilder, Lehrer, Tröster braucht und sie unter seinen Genossen und in der Gegenwart nicht zu finden vermag. So gehörte sie Schillern: denn unsre Zeit ist so schlecht, sagt Goethe, daß dem Dichter im umgebenden menschlichen Leben keine brauchbare Natur mehr begegnet.

...

Jede der drei Arten von Historie, die es gibt, ist nur gerade auf einem Boden und unter einem Klima in ihrem Rechte: auf jedem anderen wächst sie zum verwüstenden Unkraut heran. Wenn der Mensch, der Großes schaffen will, überhaupt die Vergangenheit braucht, so bemächtigt er sich ihrer vermittelt der monumentalischen Historie; wer dagegen im Gewohnten und Altverehrten beharren mag, pflegt das Vergangne als antiquarischer Historiker; und nur der, dem eine gegenwärtige Not die Brust beklemmt, und der um jeden Preis die Last von sich abwerfen will, hat ein Bedürfnis zur kritischen, das heißt richtenden und verurteilenden Historie.

Von dem gedankenlosen Verpflanzen der Gewächse rührt manches Unheil her: der Kritiker ohne Not, der Antiquar ohne Pietät, der Kenner des Großen ohne das Können des Großen sind solche zum Unkraut aufgeschossene, ihrem natürlichen Mutterboden entfremdete und deshalb entartete Gewächse.

Station 2: Goethe und Napoleon

- Lest die vorliegenden Texte!
Welches Bild hat Goethe von Napoleon? Fertigt in der Gruppe eine Skizze/Zeichnung/Gemälde an!
Diskutiert die ethische Problematik seines Napoleonbildes in der Gruppe und fasst die Schwerpunkte schriftlich zusammen!

Text: Goethe zu Napoleon

Aus: Goethe: Gedichte. Nachlese. In: Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur, S. 20503 (vgl. Goethe-BA Bd. 2, S. 386)

Am Jüngsten Tag vor Gottes Thron
Stand endlich Held Napoleon.
Der Teufel hielt ein großes Register
Gegen denselben und seine Geschwister,
War ein wundersam verruchtes Wesen:
Satan fing an, es abzulesen.

Aus: Goethe: Maximen und Reflexionen, S. 57. Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur, S. 25872 (vgl. Goethe-BA Bd. 18, S. 512)

Napoleon, der ganz in der Idee lebte, konnte sie doch im Bewußtsein nicht erfassen; er leugnet alles Ideelle durchaus und spricht ihm jede Wirklichkeit ab, indessen er eifrig es zu verwirklichen trachtet.

Einen solchen innernWiderspruch kann aber sein klarer unbestechlicher Verstand nicht ertragen, und es ist höchst wichtig, wenn er, gleichsam genötigt, sich darüber gar eigen und anmutig ausdrückt. Er betrachtet die Idee als ein geistiges Wesen, das zwar keine Realität hat, aber, wenn es verfliegt, ein Residuum (*caput mortuum*) zurückläßt, dem wir die Wirklichkeit nicht ganz absprechen können. Wenn dieses uns auch starr und materiell genug scheinen mag, so spricht er sich ganz anders aus, wenn er von den unaufhaltsamen Folgen seines Lebens und Treibens mit Glauben und Zutrauen die Seinen unterhält. Da gesteht er wohl gern, daß Leben Lebendiges hervorbringe, daß eine gründliche Befruchtung auf alle Zeiten hinauswirke. Er gefällt sich, zu bekennen, daß er dem Weltgange eine frische Anregung, eine neue Richtung gegeben habe.

Höchst bemerkenswert bleibt es immer, daß Menschen, deren Persönlichkeit fast ganz Idee ist, sich so äußerst vor dem Phantastischen scheuen.

Mittwoch, den 17. Januar 1827

Wir waren in der heitersten Laune und sprachen über Napoleon weiter fort. »Ich möchte«, sagte der junge Goethe, »alle seine Taten in trefflichen Gemälden oder Kupferstichen besitzen und damit ein großes Zimmer dekorieren.« »Das müßte sehr groß sein,« erwiderte Goethe, »und doch würden die Bilder nicht hineingehen, so groß sind seine Taten.«

Montag, den 6. April 1829

...Es entstand eine kleine Pause im Gespräch. Dann aber erzählte Goethe mir Ferneres von dem neuen Buche über Napoleon. »Die Gewalt des Wahren ist groß«, sagte er. »Aller Nimbus, alle Illusion, die Journalisten, Geschichtsschreiber und Poeten über Napoleon gebracht haben, verschwindet vor der entsetzlichen Realität dieses Buchs; aber der Held wird dadurch nicht kleiner, vielmehr wächst er, so wie er an Wahrheit zunimmt.«

»Eine eigene Zaubergewalt«, sagte ich, »mußte er in seiner Persönlichkeit haben, daß die Menschen ihm sogleich zufielen und anhingen und sich von ihm leiten ließen.«

»Allerdings«, sagte Goethe, »war seine Persönlichkeit eine überlegene. Die Hauptsache aber bestand darin, daß die Menschen gewiß waren, ihre Zwecke unter ihm zu erreichen. Deshalb fielen sie ihm zu, so wie sie es jedem tun, der ihnen eine ähnliche Gewißheit einflößt. Fallen doch die Schauspieler einem neuen Regisseur zu, von dem sie glauben, daß er sie in gute Rollen bringen werde. Dies ist ein altes Märchen, das sich immer wiederholt; die menschliche Natur ist einmal so eingerichtet. Niemand dienet einem andern aus freien Stücken; weiß er aber, daß er damit sich selber dienet, so tut er es gerne. Napoleon kannte die Menschen zu gut, und er wußte von ihren Schwächen den gehörigen Gebrauch zu machen.«

Dienstag, den 7. April 1829

»Ich lese jetzt »Napoleons Feldzug in Ägypten«, und zwar was der tägliche Begleiter des Helden, was Bourrienne davon sagt, wo denn das Abenteuerliche von vielen Dingen verschwindet und die Fakta in ihrer nackten erhabenen Wahrheit dastehen. Man sieht, er hatte bloß diesen Zug unternommen, um eine Epoche auszufüllen, wo er in Frankreich nichts tun konnte, um sich zum Herrn zu machen. Er war anfänglich unschlüssig, was zu tun sei; er besuchte alle französischen Häfen an der Küste des Atlantischen Meeres hinunter, um den Zustand der Schiffe zu sehen und sich zu überzeugen, ob eine Expedition nach England möglich oder nicht. Er fand aber, daß es nicht geraten sei, und entschloß sich daher zu dem Zuge nach Ägypten.«

»Ich muß bewundern,« sagte ich, »wie Napoleon bei solcher Jugend mit den großen Angelegenheiten der Welt so leicht und sicher zu spielen wußte, als wäre eine vieljährige Praxis und Erfahrung vorangegangen.«

»Liebes Kind,« sagte Goethe, »das ist das Angeborene des großen Talents. Napoleon behandelte die Welt wie Hummel seinen Flügel; beides erscheint uns wunderbar, wir begreifen das eine so wenig wie das andere, und doch ist es so und geschieht vor unsern Augen. Napoleon war darin besonders groß, daß er zu jeder Stunde derselbige war. Vor einer Schlacht, während einer Schlacht, nach einem Siege, nach einer Niederlage, er stand immer auf festen Füßen und war immer klar und entschieden, was zu tun sei. Er war immer in seinem Element und jedem Augenblick und jedem Zustande gewachsen, so wie es Hummeln gleichviel ist, ob er ein Adagio oder ein Allegro, ob er im Baß oder im Diskant spielt. Das ist die Fazilität, die sich überall findet, wo ein wirkliches Talent vorhanden ist, in Künsten des Friedens wie des Krieges, am Klavier wie hinter den Kanonen.«

Station 3: Schlacht von Jena und Auerstedt

- Betrachtet die Bilder! (Bildmaterial zur Verfügung stellen)
- Diskutiert in der Gruppe das Für und Wider einer derartigen Auseinandersetzung mit der Geschichte!
- Fertigt eine pro und contra Liste zur Nachstellung historischer Schlachten an! Unterscheidet dabei farblich zwischen geschichtswissenschaftlichen und ethischen Argumenten!

Station 4: Heinrich Heine

- Lest den Text von Heinrich Heine!
Er verbindet die historische Darstellung mit ethischen Bewertungen. Schreibt zentrale Werte seiner Argumentation auf Moderationskarten und auf die Rückseite dieser ein jeweiliges Bezugszitat!

Der politische Zustand Deutschlands war der christlich-altdeutschen Richtung noch besonders günstig. »Not lehrt beten«, sagt das Sprüchwort, und wahrlich, nie war die Not in Deutschland größer und daher das Volk dem Beten, der Religion, dem Christentum zugänglicher als damals. Kein Volk hegt mehr Anhänglichkeit für seine Fürsten wie das deutsche, und mehr noch als der traurige Zustand, worin das Land durch den Krieg und die Fremdherrschaft geraten, war es der jammervolle Anblick ihrer besiegtten Fürsten, die sie zu den Füßen Napoleons kriechen sahen, was die Deutschen aufs unleidlichste betrübte; das ganze Volk glich jenen treuerzigen alten Dienern in großen Häusern, die alle Demütigungen, welche ihre gnädige Herrschaft erdulden muß, noch tiefer empfinden als diese selbst und die im verborgenen ihre kummervollsten Tränen weinen, wenn etwa das herrschaftliche Silberzeug verkauft werden soll, und die sogar ihre ärmlichen Ersparnisse heimlich dazu verwenden, daß nicht bürgerliche Talglichter statt adliger Wachskerzen auf die herrschaftliche Tafel gesetzt werden, wie wir solches, mit hinlänglicher Rührung, in den alten Schauspielen sehen. Die allgemeine Betrübniß fand Trost in der Religion, und es entstand ein pietistisches Hingeben in den Willen Gottes, von welchem allein die Hülfe erwartet wurde. Und in der Tat, gegen den Napoleon konnte auch gar kein anderer helfen als der liebe Gott selbst. Auf die weltlichen Heerscharen war nicht mehr zu rechnen, und man mußte vertrauensvoll den Blick nach dem Himmel wenden.

Wir hätten auch den Napoleon ganz ruhig ertragen. Aber unsere Fürsten, während sie hofften, durch Gott von ihm befreit zu werden, gaben sie auch zugleich dem Gedanken Raum, daß die zusammengefaßten Kräfte ihrer Völker dabei sehr mitwirksam sein möchten: man suchte in dieser Absicht den Gemeinsinn unter den Deutschen zu wecken, und sogar die allerhöchsten Personen sprachen jetzt von deutscher Volkstümlichkeit, vom gemeinsamen deutschen Vaterlande, von der Vereinigung der christlich-germanischen Stämme, von der Einheit Deutschlands. Man befahl uns den Patriotismus, und wir wurden Patrioten; denn wir tun alles, was uns unsere Fürsten befehlen. Man muß sich aber unter diesem Patriotismus nicht dasselbe Gefühl denken, das hier in Frankreich diesen Namen führt. Der Patriotismus des Franzosen besteht darin, daß sein Herz erwärmt wird, durch diese Wärme sich ausdehnt, sich erweitert, daß es nicht mehr bloß die nächsten Angehörigen, sondern ganz Frankreich, das ganze Land der Zivilisation, mit seiner Liebe umfaßt; der Patriotismus des Deutschen hingegen besteht darin, daß sein Herz enger wird, daß es sich zusammenzieht wie Leder in der Kälte, daß er das Fremdländische haßt, daß er nicht mehr Weltbürger, nicht mehr Europäer, sondern nur ein enger Deutscher sein will. Da sahen wir nun das idealische Flegeltum, das Herr Jahn in System gebracht; es begann die schäbige, plumpe, ungewaschene Opposition gegen eine Gesinnung, die eben das Herrlichste und Heiligste ist, was Deutschland hervorgebracht hat, nämlich gegen jene Humanität, gegen jene allgemeine Menschenverbrüderung, gegen jenen Kosmopolitismus, dem unsere großen Geister, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Jean Paul, dem alle Gebildeten in Deutschland immer gehuldigt haben.

Was sich bald darauf in Deutschland ereignete, ist euch allzuwohl bekannt. Als Gott, der Schnee und die Kosaken die besten Kräfte des Napoleon zerstört hatten, erhielten wir Deutsche den allerhöchsten Befehl, uns vom fremden Joche zu befreien, und wir loderten auf in männlichem Zorn ob der allzulang ertragenen Knechtschaft, und wir begeisterten uns durch die guten Melodien und schlechten Verse der Körnerschen Lieder, und wir erkämpften die Freiheit; denn wir tun alles, was uns von unseren Fürsten befohlen wird.

In der Periode, wo dieser Kampf vorbereitet wurde, mußte eine Schule, die dem französischen Wesen feindlich gesinnt war und alles deutsch Volkstümliche in Kunst und Leben hervorrühmte, ihr trefflichstes Gedeihen finden. Die romantische Schule ging damals Hand in Hand mit dem Streben der Regierungen und der geheimen Gesellschaften, und Herr A. W. Schlegel konspirierte gegen Racine zu demselben Ziel, wie der Minister Stein gegen Napoleon konspirierte. Die Schule schwamm mit dem Strom der Zeit, nämlich mit dem Strom, der nach seiner Quelle zurückströmte. Als endlich der deutsche Patriotismus und die deutsche Nationalität vollständig siegte, triumphierte auch definitiv die volkstümlich-germanisch-christlich-romantische Schule, die »neudeutsch-religiös-patriotische Kunst«. Napoleon, der große Klassiker, der so klassisch wie Alexander und

Cäsar, stürzte zu Boden, und die Herren August Wilhelm und Friedrich Schlegel, die kleinen Romantiker, die ebenso romantisch wie das »Däumchen« und der »Gestiefelte Kater«, erhoben sich als Sieger.

Station 5: Tafelrunde

- Betrachtet das Bild der Tafelrunde bei Anna Amalia!
- Welche ethischen Themen könnten ausgehend von diesem Bild im Unterricht diskutiert werden?



Abendgesellschaft bei Herzogin Anna Amalia von Sachsen-Weimar-Eisenach (1739-1807), um 1795, Georg Melchior Kraus (1737-1806), Klassik Stiftung Weimar

Ethik - Mathematik, Naturwissenschaften an Gymnasien (Kl.10 -12): „Das kenn ich aus dem Ethikunterricht“

Vorbemerkungen

Wenn im Mathematikbuch die Begriffe „a priori“ und „a posteriori“ auftauchen, gibt es bei den Ethikschülern ein erstauntes Wiedererkennen. Umgekehrt profiliert sich der Chemie-Leistungskursler stolz im Ethikunterricht bei der Klärung des Modellbegriffes am Beispiel des Atommodells. Es gibt vielfältige Verknüpfungen der Mathematik und der Naturwissenschaften mit dem Fach Ethik, wobei sich auch das Potenzial des Fachs Ethik als Schnittstelle zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zeigt. Eine Zusammenarbeit des Ethiklehrers mit den Kollegen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiches wird deshalb alle Partner in ihrer Arbeit befruchten.

Die folgenden Materialien sind Auszüge aus einer Workshoparbeit des III. Thüringer Ethiklehrertages.

Einleitung - Schülersgespräche (in der großen Hofpause beim Getränkeautomat)

- He, Leute, wie war eure erste Ethikstunde bei der neuen Ethiktante?
- Na ja, ich würde sagen „durchwachsen“ .
- Wieso ? Habt ihr euch nicht einfach voll quasseln lassen ? Musstet ihr etwa schon in der ersten Stunde was machen?
- Wir mussten 10 Fragen aufschreiben unter der Rubrik : Was ich schon immer wissen wollte?
- Wie konntet ihr schon 10 philosophische Fragen stellen, wenn ihr doch gerade erst mit Philosophie anfangt?
- Die Ethiktante hat gesagt, alles was uns angeht hat mit Philosophie zu tun.
- Und was hast du als erstes gefragt?
- Na was das mit dem „Intelligent Design“ auf sich hat?
- Eh, so ähnlich hat eben Johannes auch im Religionsunterricht gefragt.
- Na Leute, das glaubt ihr nicht. Als der Religionsonkel mit den Bibeln unterm Arm in die Klasse kam, habe ich gefragt, an wen er denn nun wirklich glaubt, an die Bibel oder an Darwin.
- Haltet euch fest, was der Pfarrer geantwortet hat:
- „Ich glaub doch nicht an die Bibel!“ hat der gesagt.
- Euer Pfarrer, das ist irrel!
- Der hat wirklich gesagt: „Ich glaub doch nicht an die Bibel, ich glaube an Gott !“
- Scheint ein cooler Typ zu sein. Und was meinte eure Ethiktante zu „Intelligent design“ ?
- Na eben echt die Ethiktrulla: „Die einen sagen so, die anderen sagen so, wir werden die Argumente untersuchen.“
- Na ja, immerhin kommen sich ja sogar die Naturwissenschaftler darüber in die Haare. Max Planck zum Beispiel.....
- Typisch unser Professor! Und was hat der „Professor“ gefragt, hat der überhaupt noch Fragen, der weiß doch jetzt schon manchmal mehr als der Physiklehrer.
- Der wollte die Ethiktante testen mit „Was halten Sie eigentlich von der Heisenbergschen Unschärferelation?“
- Ganz schön gemein! Hat sie sich provozieren lassen?
- Von wegen, die ging auf die Frage ab wie Schmidts Katze:“ Das ist nicht nur eine physikalische Frage sondern auch eine höchst interessante philosophische Frage. Darauf kommen wir später noch zurück“, hat sie gesagt.
- „Das kommt später!“, wie immer, das ist das Totschlagargument eines Lehrers, der nicht weiter weiß.

- Da kennst du aber Elvira nicht. Die witterte ihren Spaß und gab einfach nicht nach:
„Der Professor weiß das auch ohne Ihre Hilfe. Aber wenn das eine philosophische Frage ist, dann erklären Sie das doch mal einer Durchschnittsblondine, die Physik abgewählt hat und von Heisenberg keinen Schimmer hat. Aber so, dass ich das auch verstehe!
- Oh, das ist stark. Und hat sie es erklärt?
- So ungefähr. Sie hat Elvira gefragt, ob sie wie immer über den Schulhof laufen würde, wenn die fünf schönsten Jungs vom Gymnasium ihr dabei auf die Beine klotzen. Und so ginge es den Elektronen, wenn man ihre Bewegung messen wollte auch.
- Kannste nicht meckern, sogar der Professor hat leise „Respekt!“ gemurmelt.
- Und was hast du gefragt?
- Na ich hab gefragt, wozu wir überhaupt Philosophie brauchen. damit kann man doch im wirklichen Leben nichts anfangen. 2 Stunden Mathematik wären mir lieber!
- Das kann ich mir denken, weil du Mathe-Leistungskurs bist und mal Mathe studieren willst. Aber auch für mich wäre Mathe wichtiger, ich schaff im Grundkurs kaum 5 Punkte.
- Ich fand die Frage ganz schön frech. Ich wäre als Ethiklehrerin da nicht so ruhig geblieben. Aber die hat euch zwei ganz ruhig zurückgefragt, was ihr gerade in Mathe macht und was ihr mal studieren möchte.
- Und was haben die beiden gesagt?
- Das sie gerade beim Leibnizschen Integral sind, dass Florian Mathematik und Teresa Germanistik studieren will.
- Hat ja wohl beides nichts mit Ethik zu tun, oder ?
- Die Ethiktante meinte: gerade.
- Also mich hat sie gefragt, ob ich als zukünftiger Mathematiker von dem großen Mathematiker Leibniz wisse, dass er auch ein großer Philosoph gewesen ist. Und nun soll ich auch noch bei Descartes und Russel nachgucken, ob die außer Mathe noch mehr gemacht haben.
- Und mich hat sie erst gefragt, ob ich als Germanistin noch differenzieren und integrieren müsste. Na, Gott sei Dank dann nicht mehr! Und als sie mich dann noch an das Thema unseres letzten Deutschaufsatzes „Die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt“ erinnerte konnte ich nur leise zugeben: Wittgenstein ich weiß, auch ein Philosoph!
- Und ein Mathematiker, ich glaube, der hat die logischen Grundlagen für die binäre Informationsverarbeitung unserer Computer geschaffen.
- Ne, das war ja wohl eher mein Leibniz!
- Eh, streitet ihr euch jetzt vielleicht über Kybernetiker, Mathematiker oder über Philosophen oder was?

Stationsarbeit

- I Der Mensch als Kulturwesen (Ethik und Technik)
- II Das Genomprojekt - eine Herausforderung ? (Ethik und Biologie)
- III Streitobjekt Intelligent Design (Ethik und Biologie)
- IV Das Ideal der Logik und die sprachliche Wirklichkeit (Ethik und Mathematik)
- V Die Bedeutung des exponentiellen Wachstums (Ethik und Mathematik)
- VI Ohne Intuition geht es nicht! (Ethik und Physik)
- VII Die Bedeutung von Modellen und Paradigmen (Ethik und Chemie)
- VIII Wissenschaft als jüngste Religion? (Natur- und Geisteswissenschaften)
- IX Möglichkeiten und Grenzen der Naturwissenschaft (Naturwissenschaft und Religion)

Bei Bedarf können die dazugehörigen Materialien bei Herrn Maik Smirr (smirr@t-online.de) angefordert werden.

Ausgewählte Materialien zur Stationsarbeit:

IV Das Ideal der Logik und die sprachliche Wirklichkeit

Die Vorzüge und Nachteile ... von Formalisierungen ... diskutieren, Verlust der Anschaulichkeit ... erkennen.

Thüringer Lehrplan Ethik (Gymnasien): Denken, Sprache, Wirklichkeit, S. 59

Im Mathematikunterricht wird in der Stochastik mit den Begriffen Negation, Konjunktion, Disjunktion gearbeitet. Diese Begriffe spielen auch in der Logik von Aristoteles und den Wahrheitstabellen Wittgensteins eine Rolle.

Wichtige Verknüpfungen, Bedeutungen und Zeichen:

Bezeichnung	Bedeutung	Zeichen
Konjunktion	UND	\wedge
Disjunktion	ODER auch	\vee
Kontrajunktion (Alternative)	ENTWEDER ... ODER	\veebar
Exklusion	ENTWEDER so ODER so ODER anders	\perp
Implikation	WENN ... DANN	\rightarrow
Negation	NICHT (Verneinung)	\neg

A) Ordnen Sie den folgenden Aussagen zu Thüringer Abiturvorschriften die entsprechende Zeichen zu:

Der Abiturient eines Gymnasiums

- | | | | | |
|----|---|------------|---------------|----------|
| 1. | belegt die Fächer | Mathematik | \wedge | Deutsch. |
| 2. | wählt als Leistungsfach | Mathematik | \vee | Deutsch. |
| 3. | hat eine Abiturprüfung in | Mathematik | \veebar | Deutsch. |
| 4. | wählt als 4. Prüfungsfach | Mathematik | \perp | Deutsch. |
| 5. | Es gilt: Wenn er als Leistungsfach gewählt hat: | Mathematik | \rightarrow | Deutsch |
| 6. | Es gilt: Wenn er als Leistungsfach gewählt hat: | Mathematik | \neg | Deutsch |

B) In den Wahrheitstafeln nach Wittgenstein stehen die Wahrheitswerte

W immer für **wahre** Aussage und

F für **falsche** Aussage

Ergänzen Sie die Tabelle:

Ma	D	Ma \wedge D	Ma \vee D	Ma \veebar D	Ma \perp D
W	W	W			
W	F	F			
F	W	F			
F	F	F			

- C) Die richtige Verneinung des Satzes „Es ist nicht alles Gold, was glänzt“ kann man mit Hilfe der Wahrheitstafel für die Implikation Gold \rightarrow Glanz (WENN Gold DANN Glanz) ermitteln.

Gold	Glanz	kein Gold	kein Glanz
W	W	F	F
W	F	F	W
F	W	W	F
F	F	W	W

- Welcher der folgenden Sätze ist die Verneinung des Satzes „Es ist nicht alles Gold was glänzt“?
 - Einiges Gold glänzt nicht.
 - Einiges, was glänzt, ist nicht Gold.
 - Alles, was glänzt, ist Gold.
 - Alles Gold glänzt nicht.
 - Erklären Sie den Bezug zur Wahrheitstafel.
 - Formulieren Sie nun selbst eine Verneinung zu den Sätzen a- d.
- D) Stellen Sie eine Wahrheitstafel für die Aussage „Ohne Moos nichts los“ auf.

Moos	\neg Moos	was los	\neg was los	\neg Moos \rightarrow \neg was los

- E) Modus ponens:
- Ergänzen Sie den Satz:
Wenn ein Schüler Mathe als Leistungsfach (MaLF) gewählt hat, dann muss er eine schriftliche Mathe-Abiturprüfung (SPMa) ablegen. Der Schüler hat Mathe als Leistungsfach gewählt, also
 - Ergänzen Sie die Wahrheitstafel:

MaLF	SPMa	Ma \rightarrow SPMa	[Ma \rightarrow SPMa \wedge Ma] \rightarrow SPMa
W	W	W	
W	F	F	
F	W	W	
F	F	W	

- Diskutieren Sie das Ergebnis und ergänzen Sie Wittgenstein:
„Alle Sätze der Logik sagen dasselbe. Nämlich!“

VIII Wissenschaft als jüngste Religion? (Natur- und Geisteswissenschaften)

A) Aufgaben:

1. Worin unterscheiden sich die Arbeitsweisen von Natur- und Geisteswissenschaften?
2. Setzen Sie sich mit der These auseinander:
„Wissenschaft ist heute in erster Linie Naturwissenschaft“.
3. Versuchen Sie, die folgenden Begriffe zu definieren:
a priori, a posteriori, Kausalität, Modell, Paradigma, Paradigmenwechsel, Induktion, Deduktion, Hypothese, Verifizierung, Falsifizierung, Determination, Wissenschaftlichkeit
4. Vergleichen Sie Ihre Definitionen mit der Literatur!
5. Welche dieser Begriffe verwenden Sie im Ethikunterricht, an welcher Stelle?
6. Können Sie Bezüge zwischen der Überschrift und den folgenden Texten herstellen?

Die Wissenschaft als jüngste Religion?

Der deutsche Schriftsteller Ludwig MARCUSE bezeichnete einmal die Wissenschaft als die jüngste Weltreligion. Politische Debatten enden etwa häufig dort, wo die eigene Position als „wissenschaftlich“, die Haltung des Gegners als „unwissenschaftlich“, daher unhaltbar und irrational erwiesen gilt. Wissenschaftlichkeit ist ein Argument von hoher Suggestivkraft in unserer Kultur. Wissenschaft ist das vielleicht entscheidende Charakteristikum unserer modernen Zivilisation. Die rasante Entwicklung von Naturbeherrschung und Technik in den letzten Jahrhunderten ist nur auf der Basis einer wissenschaftlichen Kultur vorstellbar und möglich.

Dass das so ist und wie Wissenschaft zur Durchsetzung öffentlicher und auch privater Interessen genutzt wird, ist uns einigermaßen einsichtig. Warum das so ist, wie es dazu gekommen ist, was wir genauer mit Bemerkungen wie „Das ist doch wissenschaftlich erwiesen“ meinen und vor allem: wie dieses Ideal der Wissenschaftlichkeit sich eigentlich begründen lässt, davon handelt jenes Teilgebiet der Philosophie, das heute allgemein als Wissenschaftstheorie bezeichnet wird.

Aus: Konrad Liessmann, Gerhard Zenaty: Vom Denken, Einführung in die Philosophie, Wien 1996, S.57

... an der scharfen Formulierung des Kausalgesetzes: "Wenn wir die Gegenwart genau kennen, können wir die Zukunft berechnen" ist nicht der Nachsatz sondern die Voraussetzung falsch.

Werner Heisenberg

Du findest es merkwürdig, dass ich die Verständlichkeit der Welt (in dem Maße, wie wir berechtigt sind, von einer solchen zu sprechen) als ein Wunder oder als ein ewiges Mysterium betrachte. Nun a priori sollte man erwarten, dass die Welt nur in dem Ausmaß gesetzeshaft gestaltet ist, wie wir mit unserer ordnenden Intelligenz in sie eingreifen..... Aber die Art von Ordnung, wie sie z.B. durch Newtons Gravitationstheorie geschaffen wurde, ist im Gegensatz dazu von einem völlig unterschiedlichen Charakter. Selbst wenn die Axiome der Theorie von Menschen gesetzt sind, setzt der Erfolg einer solchen Bemühung ein hohes Maß an Ordnung in der objektiven Welt voraus, das wir a priori auf keine Weise zu erwarten berechtigt wären. Dies ist das „Wunder“, das mit der Entwicklung unseres Wissens mehr und mehr verstärkt wird.... Das Merkwürdige ist, dass wir uns mit der Anerkennung des „Rätsels“ zufrieden geben müssen, ohne ein legitimes Mittel zu haben, darüber hinauszugehen.

Albert Einstein

Das Wunder der Angemessenheit der Sprache der Mathematik für die Formulierung der Gesetze der Physik ist ein herrliches Geschenk, das wir weder verstehen noch verdienen.

Eugene Wigner

B) Erarbeitung einer Übersicht

1. Ergänzen Sie die Übersicht und visualisieren Sie die Veränderungen des Menschenbildes durch die Wissenschaften:

Wissenschaftler	Zeitraum	Wissenschaftliche Erkenntnis
Kopernikus		
Darwin		
Freud		
Hirnforscher		

2. Diskutieren Sie den Ausdruck „Kränkung“ in diesem Zusammenhang!
3. Formulieren Sie für diese Station einen Arbeitstitel!

Mario Ziegler, Empfertshausen

Zur sokratischen Methode im Ethikunterricht, Grundkurs 11

Vorbemerkungen und Lehrplanbezug

In der Ausbildung der Selbstkompetenz steht das selbstständige Denken eindeutig im Vordergrund. Besonders die sokratische Methode veranlasst den Schüler dazu, sich zu einem bestimmten philosophischen Problem selbstständig Gedanken zu machen. Aber auch die diskursive Auseinandersetzung der Schüler mit einer Fragestellung ist die Grundbedingung eines jeden sokratischen Gesprächs. Eine weitere Voraussetzung ist, das sich gegenseitige Zuhören und Verstehen der Gedanken der Mitschüler. Dabei lernen die Schüler vor allem, sich durch „vernunftgeleitete“ Argumente im Unterrichtsgespräch auszutauschen. Damit stellt das miteinander Kooperieren in der Klasse einen weiteren Gesichtspunkt dar, der beim sokratischen Gespräch unmittelbar Berücksichtigung findet.

Besonders im Bereich der Schulung von Sach- und Methodenkompetenz kann die sokratische Methode einige Entwicklungsbeiträge leisten. Zum Beispiel wird im Lehrplan für die Ausbildung der Sachkompetenz gefordert, dass die Schüler nach Hintergründen von Problemen gezielt forschen. Zudem sollen die Schüler durch ihre selbstgewonnenen Erkenntnisse lernen, argumentativ zu urteilen. Mithin sind besonders diese beiden Lehrplanforderungen wesentliche Aspekte der sokratischen Methode. Schließlich sollen die Schüler eine, für das Fach Ethik, angemessene Methodenkompetenz entwickeln. Dabei stehen für die Ausbildung im Vordergrund, dass die Schüler es lernen, miteinander im Dialog zu philosophieren sowie Gedankenexperimente durchzuführen, zu diskutieren und nach einem Konsens zu suchen bzw. Dissens zu konstatieren.

Verwendete Texte:

Das Gedankenexperiment des Herrn Molyneux

Ich will zu dem Ende hier eine Frage einschalten, welche mir Herr Molineaux, der geistreiche und eifrige Beförderer der Erfahrungswissenschaften vor einigen Monaten brieflich mitgeteilt hat. Man stelle sich nämlich einen blindgeborenen Mann vor, der erwachsen ist und durch sein Gefühl einen Würfel und eine Kugel von demselben Metall und ohngefähr derselben Grösse zu unterscheiden gelernt hat, so dass er angeben kann, ob er die Kugel oder den Würfel fühle. Nun nehme man an, beide würden auf einen Tisch gelegt, und der Blinde erhalte sein Gesicht; hier fragt es sich nun, ob er, ehe er die Kugeln befühlt, sagen kann, welches der Würfel und welches die Kugel sei?

In: J. Locke: Versuch über den menschlichen Verstand. Hamburg 2000, S. 162

Von den einfachen Vorstellungen

Zweites Kapitel.

Von den einfachen Vorstellungen

§ 1. (*Unverbundene Wahrnehmungen.*) Um die Natur, Weise und Ausdehnung unserer Kenntnisse besser zu verstehen, ist ein Umstand bei unseren Vorstellungen sorgfältig zu beachten; nämlich dass manche einfach, andere zusammengesetzt sind. Obgleich die unsere Sinne erregenden Eigenschaften so in den Dingen vereint und gemischt sind, dass keine Trennung und kein Abstand zwischen ihnen besteht, so treten doch offenbar die von ihnen in dem Verstand hervorgebrachten Vorstellungen durch die Sinne einfach und unvermischt ein. Allerdings nimmt das Gesicht und das Gefühl oft von demselben Gegenstände gleichzeitig verschiedene Vorstellungen auf, und ein Mensch sieht zugleich die Bewegung und die Farbe; die Hand fühlt an demselben Stück Wachs die Weichheit und die Wärme, allein die einfachen Vorstellungen, die so in demselben Gegenstand verbunden sind, sind ebenso vollständig getrennt wie die) welche durch verschiedene Sinne eintreten. So sind die Kälte und Härte, die man an einem Eisstück fühlt, in der Seele so verschiedene Vorstellungen, als der Geruch und die Weisse einer Lilie, oder der Geschmack des Zuckers und der Geruch der Rose.

Auch giebt es nichts für den Menschen als die klare und deutliche Auffassung dieser einfachen Vorstellungen; denn jede ist an sich unverbunden und enthält daher in sich nur eine einfache Bestimmung oder Auffassung der Seele, welche sich nicht in verschiedene Vorstellungen auflösen lässt.

§ 2. (*Die Seele kann sie weder erzeugen noch zerstören.*)

Diese einfachen Vorstellungen, welche den Stoff unseres ganzen Wissens bilden, erhält die Seele nur auf den oben erwähnten zwei Wegen zugeführt, d.h. durch die Sinne und die Selbstwahrnehmung. Wenn der Verstand mit diesen einfachen Vorstellungen angefüllt ist, so kann er sie in beinahe endloser Mannichfaltigkeit wiederholen, vergleichen, verbinden, und so nach Belieben neue zusammengesetzte Vorstellungen bilden. Aber weder der höchste Scharfsinn noch die ausgedehnteste Kenntniss vermag durch Schnelligkeit oder Mannichfaltigkeit des Denkens eine neue einfache Vorstellung in der Seele zu erfinden oder zu bilden, die nicht auf dem erwähnten Wege aufgenommen wäre; ebensowenig kann selbst der stärkste Verstand die darin befindlichen vernichten. Die Herrschaft des Menschen in dieser kleinen Welt seines Verstandes ist ohngefähr dieselbe, als die in der grossen Welt der sichtbaren Dinge; auch hier reicht seine Macht, trotz aller Kunst und Geschicklichkeit, nicht weiter, als die Stoffe, welche er zur Hand hat, zu verbinden oder zu trennen, und er kann nicht das kleinste Stück neuen Stoffes hervorbringen oder ein vorhandenes Atom vernichten. Das gleiche Unvermögen findet man in sich selbst, wenn man in seinem Verstande eine neue einfache Vorstellung bilden will, die nicht durch die Sinne von aussen oder durch Achtung auf die Thätigkeiten der eigenen Seele erlangt ist. Es soll doch Jemand einen Geschmack sich ausdenken, den sein Gaumen noch nicht gekostet hat; er soll einen Geruch sich bilden, den er nie gerochen hat; vermag er es, so will ich auch glauben, dass der Blinde die Vorstellungen der Farben und der Taube bestimmte und wahre Begriffe von den Tönen hat.

In: J. Locke: *Versuch über den menschlichen Verstand*. Hamburg 2000, S. 126/127

Bildergeschichte Descartes

In: R. Osborne: *Eine Bildergeschichte für Einsteiger*. München 1976, S. 78

Descartes: Die Wendung zum Subjekt

Rene Descartes: Die Beweisgründe für das Dasein Gottes und der menschlichen Seele als Grundlage der Metaphysik

Ich weiß nicht, ob ich euch von den ersten Betrachtungen (*meditations, cogitationes*), die ich hier gemacht habe, unterhalten soll, denn sie sind so metaphysisch und so wenig in der gewöhnlichen Art, dass sie wohl schwerlich nach jedermanns Geschmack sein werden. Doch, um prüfen zu lassen, ob die Grundlagen, die ich genommen habe, fest genug sind, bin ich gewissermaßen genötigt, davon zu reden. Seit langem hatte ich bemerkt, dass in Betreff der Sitten man bisweilen Ansichten, die man als sehr unsicher kennt, folgen müsse (wie schon oben gesagt worden), als ob

sie ganz zweifellos waren. Aber weil ich damals bloß der Erforschung der Wahrheit leben wollte, so meinte ich gerade das Gegenteil tun zu müssen und alles, worin sich auch nur das kleinste Bedenken auffinden ließe, als vollkommen falsch verwerfen, um zu sehen, ob danach nichts ganz Unzweifelhaftes in meinem Fürwahrhalten übrig bleiben würde. So wollte ich, weil unsere Sinne uns bisweilen täuschen, annehmen, dass kein Ding so wäre, wie die Sinne es uns vorstellen lassen; und weil sich manche Leute in ihren Urteilen selbst bei den einfachsten Materien der Geometrie täuschen und Fehlschlüsse machen, so verwarf ich, weil ich meinte, dem Irrtum so gut wie jeder andere unterworfen zu sein, alle Gründe als falsch, die ich vorher zu meinen Beweisen genommen hatte; endlich, wie ich bedachte, dass alle Gedanken, die wir im Wachen haben, uns auch im Schlaf kommen können, ohne dass dann einer davon wahr sei, so machte ich nur absichtlich die erdichtete Vorstellung, dass alle Dinge, die jemals in meinen Geist gekommen, nicht wahrer seien als die Trugbilder meiner Träume. Als bald aber machte ich die Beobachtung, dass, während ich so denken wollte, alles sei falsch, doch notwendig ich, der das dachte, irgendetwas sein müsse, und da ich bemerkte, dass diese Wahrheit „ich denke, also bin ich“ (je pense, donc je suis; Ego cogito, ergo sum, sive existo) so fest und sicher wäre, dass auch die überspanntesten Annahmen der Skeptiker sie nicht zu erschüttern vermochten, so konnte ich sie meinem Dafürhalten nach als das erste Prinzip der Philosophie, die ich suchte, annehmen. Dann prüfte ich aufmerksam, was ich wäre, und sah, dass ich mir vorstellen könnte, ich hätte keinen Körper, es gäbe keine Welt und keinen Ort, wo ich mich befände, aber dass ich mir deshalb nicht vorstellen könnte, dass ich nicht wäre; im Gegenteil, selbst daraus, dass ich an der Wahrheit der anderen Dinge zu zweifeln dachte, folgte ja ganz einleuchtend (evidemment) und sicher, dass ich war; sobald ich dagegen aufgehört zu denken, mochte wohl alles andere, das ich mir jemals vorgestellt, wahr gewesen sein, ich aber hatte keinen Grund mehr, an mein Dasein zu glauben.

Ich erkannte daraus, dass ich eine Substanz sei, deren ganze Wesenheit (essence) oder Natur bloß im Denken bestehe und die zu ihrem Dasein weder eines Ortes bedürfe noch von einem materiellen Dinge abhängen, sodass dieses Ich, das heißt die Seele, wodurch ich bin, was ich bin; vom Körper völlig verschieden und selbst leichter zu erkennen ist als dieser und auch ohne Körper nicht aufhören werde, alles zu sein, was sie ist. Darauf erwog ich im Allgemeinen, was zur Wahrheit und Gewissheit eines Satzes (proposition; enuntiatio) gehört.

Denn weil ich soeben einen gefunden hatte, den ich als wahr und gewiss erkannt, so meinte ich, müsse ich auch wissen, worin jene Gewissheit bestehe. Nun hatte ich bemerkt, dass in dem Satze: „ich denke, also bin ich“ nichts weiter liegt, was mich von seiner Wahrheit überzeugt, als dass ich ganz klar (tres clairement; manifestissime) einsehe, dass, um zu denken, man sein müsse. Darum meinte ich, als allgemeine Regel den Satz annehmen zu können: dass die Dinge, welche wir sehr klar und sehr deutlich (fort clairement et fort distinctement; valde delucide et distincte) begreifen, alle wahr sind: aber dass allein darin einige Schwierigkeit liege, wohl zu bemerken, welches die Dinge sind, die wir deutlich begreifen.

Da ich nun weiter bedachte, dass ich zweifelte und also mein Wesen nicht ganz vollkommen wäre, denn ich sah klar, dass es vollkommener sei, zu erkennen als zu zweifeln, so verfiel ich auf die Untersuchung, woher mir der Gedanke an ein vollkommeneres Wesen als ich selbst gekommen, und ich sah ohne weiteres ein (je connus évidemment), dass er von einem Wesen herrühren müsse, das in der Tat vollkommener sei. Was jene Gedanken betrifft, die ich von einer Menge außer mir befindlicher Wesen hatte, wie vom Himmel, der Erde, dem Licht, der Wärme und tausend anderen Dingen, so war ich über deren Ursprung nicht so sehr in Verlegenheit; denn da ich in ihnen nichts bemerkte, was mir überlegen war, so konnte ich glauben, wenn sie wahr waren, dass sie einen Zubehör meiner Natur bildeten, sofern diese eine gewisse Vollkommenheit hätte, und wenn sie nicht wahr wären, sie für Ausgeburten des Nichts zu halten, das heißt, dass sie in mir wären wegen der Mangelhaftigkeit meines Wesens. Aber das konnte sich nicht ebenso verhalten mit der Idee eines vollkommnen Wesens als das meinige, denn offenbar war es unmöglich, diese Idee aus dem Nichts zu ziehen. Dass das vollkommenste Wesen Folge und Zubehör des weniger vollkommenen sein sollte, ist kein geringerer Widerspruch, als dass aus nichts etwas hervorgehe. Darum konnte ich jene Idee auch nicht für ein Geschöpf meiner selbst halten. Und so blieb nur übrig, dass sie in mich gesetzt war durch ein in Wahrheit vollkommneres Wesen als ich, welches alle Vollkommenheiten, von denen ich eine Idee haben konnte, in sich enthielt, das heißt, um es mit einem Worte zu sagen, durch Gott.

In: H. Nink: Standpunkte der Ethik. Paderborn 2000, S. 142/143

Stoffverteilungsplan

Stunde	Gegenstand	Lernschritte	Aufgaben	Lernziele	Medien
1. Doppelstunde	Inszenierung des molyneuxschen Experiments	Vortragen des molyneuxschen Experiments Demonstration des Experiments auf Lehrertisch Text selbst lesen (J. Locke) Zusammentragen der Ergebnisse an Tafel	Lesen Sie den Text tiefgründig und beantworten Sie folgende Frage: Kann er sagen, dass ist der Würfel? Tragen Sie ihre Schlussfolgerung vor!	Herausforderung eines spontanen Urteils Phase der Begriffsklarheit Sicherung der Ergebnisse an der Tafel Ordnen der Schlussfolgerungen Parteienbildung mit Namensgebung (Kontinentale und Engländer)	Text Würfel und Kugel Tafel
		Selbstgefasste Urteile werden begründet Schriftliche Zusammenfassung des spontanen Urteils	Begründen Sie ihren Standpunkt. Fassen sie ihr Argument in einem vollständigen Satz zusammen.	Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Positionen Sicherung des Ergebnisses im Hefter Begriffsklarheit	Tafel Hefter
	Erste Modellbildung	Partnerarbeit, Kleingruppe: Veranschaulichung der eigenen Position	Entwickeln Sie mit Partnern aus der gleichen Partei ein anschauliches Modell zu der gewonnenen Aussage. Ordnen Sie in das Modell ihre gewonnenen Begriffe ein.	Erweiternde Herausarbeitung der eigenen Position Klärungsprozess Phase der Begriffsruhe	Große Blätter für Modelle
		Vorstellen der einzelnen Modelle vor dem Kurs Austauschen der Ergebnisse und Reflexion	Präsentieren Sie ihre Modelle!	Förderung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten Schüler setzen ihre Arbeitsergebnisse in Beziehung Vergleich der Aussagen der beiden Modelle Reflexion der Ergebnisse	Tafel
2. Doppelstunde	Ein Sinnes- und zwei Gedankenexperimente; Position des Empirismus	1. Tastexperiment: Abtasten von unterschiedlichen Gegenständen durch die Schüler Beschreibung der Tasterfahrungen (Tastübungen ohne Aktionsraum; Ausblendung des Figuralen, der Richtung und Entfernung)	Greifen Sie mit einer Hand in den Tastbeutel und beschreiben sie, wie sich der ertastete Gegenstand anfühlt. Frage: Was gewinnen wir für Ideen durch den Tastsinn?	Allgemein: systematische Herausarbeitung der Position des „radikalen“ Empirismus Speziell: Beschreibung der Tasterfahrungen wie hart, weich, spröde, rau etc. Tastsinn vermittelt einzelne Ideen wie hart, weich etc.	Tastbeutel Nüsse Watte Schleifpapier Eisengegenstand

		2. Gedankenexperiment: Riesenkugel	Stellen Sie sich erstens eine riesengroße Kugel vor (10 Wohnhäuser). Stellen Sie sich zweitens vor, sie könnten sie nicht sehen, sondern nur ertasten. Wüssten Sie, ob es eine Kugel ist? Begründen Sie ihre Aussage schriftlich.	Die Schüler verstehen, dass der Tastsinn uns keine Idee von einer großen Kugel vermitteln kann. Durch das Tasten erhält der Mensch eine Idee von der Oberfläche der Riesenkugel, aber nicht von deren „Form“. Vertiefung in die Problemstellung; Begriffsunruhe	Hefter
		Austausch der Ergebnisse im Unterrichtsgespräch	Erläutern Sie ihre Position!		Tafel
		3. Gedankenexperiment: Entwicklung der Sinnesorgane	Stellen Sie sich einmal ein Experiment vor, bei dem zuerst sämtliche Sinnesorgane außer Funktion gesetzt werden, bevor dann sukzessive ein Sinnesorgan nach dem anderen wieder in Funktion gesetzt wird. Welche Ideen von einem Gegenstand (z. B. große Kugel) erhalten wir durch unsere einzelnen Sinne? Zusammentragen im Plenum	Weitere Begriffsvertiefung Jedes einzelne Sinnesorgan erzeugt eine Idee. Durch die verschiedenen Sinnesorgane kommt es zu unterschiedlichen Ideen des einen Gegenstandes. Damit sorgen die getrennten Sinnesorgane für die Trennung der Ideen. Begriffserweiterung Ziel: Klarheit der empiristischen Grundposition	Hefter
		Diskussion der Ergebnisse			
	Zweite Modellbildung	Partnerarbeit, Kleingruppe: Veranschaulichung der empiristischen Grundposition	Entwickeln Sie einmal das Modell des Herrn Molyneux so, dass der molyneuxsche „Blinde“ die Gegenstände Kugel und Würfel nicht wieder erkennen kann. Bilden Sie gleichzeitig eine radikale Aussage zu dem Modell.	Stufe der Begriffsklarheit Absolut verschiedene Bestimmungen können nicht in ein Verhältnis gesetzt werden.	
		Vorstellen der empiristischen Modelle Austauschen der Ergebnisse im Plenum	Präsentieren Sie ihre Modelle.	Ergebnisreflexion Begriffsruhe	Tafel
	Erste Textarbeit: John Locke	Selbstständiges Erarbeiten des Textes	Lesen Sie den Text gründlich. Schreiben Sie anschließend einen zusammenfassenden Kommentar zu dem Text.	Vertiefung in den Text Anwendung von vorhandenem Wissen Begriffserweiterung und Ergänzung	Text Hefter
	Zusammenfassen der bisherigen Arbeitsergebnisse	Präsentation der zusammenfassenden Kommentare Diskussion der Ergebnisse	Präsentation der Ergebnisse und Besprechung	Stufe des „Systems“ Ergebnissicherung und Besinnung	

3. Doppelstunde	Zwei Sinnesexperimente und ein „Traumexperiment“ Herausarbeitung der rationalistischen Position	1. Sinnestäuschungsexperiment (optische Täuschung)	Punktexperiment (drei Punkte an der Tafel) Ein Schüler wird gefragt, was an der Tafel zu sehen ist. (unterschiedliche Entfernungen) Was sehen Sie?	Erneute Begriffsunruhe durch Sinnestäuschungen Zweifel an den Sinnen Veranschaulichung der cartesianischen Problemstellung	Tafel
		2. Sinnestäuschungsexperiment (akustische Täuschung)	Schließen Sie die Augen ? Was hören Sie? Was erkennen Sie? Fassen Sie die beiden Experimente in einem Satz zusammen!	Täuschungsanfälligkeit des Gehörs Radikaler Skeptizismus Nichts ist so, wie es erscheint.	Reiskörner Kastanien Haselnüsse Erbsen Linsen Wallnüsse
		3. Traumexperiment: Lehrevortrag	Meditation: „Wir verschließen alle die Augen. Es wird Nacht in Weimar. Wir träumen alle den gleichen Traum. Wir befinden uns auf einem kleinem Boot, das über den Ozean segelt. Infolge eines furchtbaren Orkans kentert unser Boot und wir drohen zu ertrinken. Es wird wieder Tag in Weimar. Wir wachen auf.“ Frage: Wie kann ich mir jetzt noch beweisen, dass die Außenwelt, die mir vorschwebt, keine Täuschung ist? Wenn ja, wodurch? Wenn nein, warum nicht? Begründen Sie ihre Position schriftlich!	Vertiefung in den cartesianischen Denkansatz Begriffserweiterung Auseinandersetzung mit der Frage, was die Wirklichkeit ist Parteienbildung mit Namensgebung („Ja“ steht für „Cartesianer“; „Nein“ steht für „Skeptische Nihilisten“;)	
		Zusammentragen der Ergebnisse an der Tafel Diskussion im Unterrichtsgespräch	Begründen Sie ihren Standpunkt.	Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Positionen Sicherung der selbstgefassten Urteile	Hefter Tafel
	Gruppenarbeit (max. 4 Schüler pro Gruppe)	Streitgespräch Vertiefung in die beiden Positionen	Finden Sie sich in parteibezogenen Gruppen zusammen. Sammeln Sie gemeinsam Argumente für ihre Position, so dass sie dieselbe anschließend in einem Streitgespräch verteidigen können.	Begriffsvertiefung Systematische Herausarbeitung der Position des Descartes Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten Begriffliche Unklarheiten werden zur Sprache gebracht	
		Streitgespräch Fragen durch den Lehrer Diskussion	Lehrer verteidigt die Position der „cartesianischen“ Partei.	Lehrer verteidigt die Position der „Cartesianer“ durch minimale, fragende	

			Fragen an die „skeptischen Nihilisten“ Mit wem rede ich, wenn mir nichts gewiss sein kann? Wer denkt, wenn Sie reden? Schreiben Sie einen Satz auf, der die Position der Cartesianer unterstützt.	Impulse Ergebnissicherung der beiden Positionen	
	Zweite Textarbeit: René Descartes	Schriftliche Einzelarbeit Selbstständiges Herausarbeiten des ersten Grundsatzes der Philosophie Thesen an der Tafel sammeln Reflexion im Unterrichtsgespräch	Stellen Sie thesenartig den Argumentationsgang des Descartes dar. Warum ist das „Ich denke“ zum ersten Grundsatz der Philosophie geworden?	Herausarbeitung des ersten Grundsatzes der Philosophie: „Ich denke, also bin ich.“ Ziel: Begriffsklarheit Ergebnissicherung und Reflexion des cartesainischen Standpunkts	Hefter Tafel
4. Doppelstunde	Zweites Traumexperiment (Inszenierung)	1. Erneutes Traumexperiment (Mathematische Evidenz) „Gerade Schleife“ Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	Traumexperiment: „Wir träumen uns einmal zwei auseinander liegende Punkte, deren kürzeste Verbindung eine Schleife ist.“ Frage: Ist das möglich? (Nein!) Frage: Warum nicht?	Ziel: Herausarbeitung der mathematischen Evidenz bei Descartes Reine Vorstellung von Raum/Geometrie Begriffsvertiefung Es gibt eine reine Ausdehnung in unserer Vorstellung	
	Dritte Modellbildung	Partnerarbeit, Kleingruppe: Veranschaulichung der rationalistischen Position	Entwickeln Sie das Modell in Kleingruppen so, dass es all das veranschaulicht, was dem Zweifel des Descartes standhält. Fassen Sie zudem ihre Erkenntnis in einem Satz zusammen.	Zweifellose Gewissheiten: 1. „Ich denke, also bin ich.“ 2. Mathematische Evidenz „Es hält all das dem Zweifel stand, was unmittelbar einleuchtet ohne Zeugnis der Sinne.“	Große Blätter für Modelle
		Präsentation der Ergebnisse Reflexion	Präsentieren Sie ihre erarbeiteten Modelle.	Erstes Verständnis der rationalistischen Position	Tafel
	Herausarbeitung des ontologischen Gottesbeweises Sokratisches Gespräch	Erarbeitung im Lehrer-Schüler-Gespräch	1. Frage: Würden Sie mir einräumen, dass der Mensch ein unvollkommenes Wesen ist? Antwort: Ja. 2. Frage: Könnten Sie denn die Unvollkommenheit des Menschen denken, wenn Sie nicht einen Begriff von der Vollkommenheit haben würden? Antwort: Ja. 3. Frage: Könnten Sie denn dieses	Herausarbeitung des ontologischen Gottesbeweises Systematische Herausarbeitung der Erkenntnis der Außenwelt	

			<p>Wissen von den Sinnen erhalten haben? Antwort: Nein. 4. Frage: Was ist die Idee der Vollkommenheit? Antwort: Gott. 5. Frage: Können Sie sich vorstellen, dass ein vollkommenes Wesen lügen kann? Antwort: Nein. 6. Frage: Wäre dieses Wesen denn vollkommen, wenn es nicht existierte? Antwort: Nein. 7. Frage: Könnte es uns denn täuschen? Antwort: Nein. Also: Gott ist evident. Also muss es notwendig auch die Außenwelt geben, denn sonst würde er sich täuschen. Doch ein vollkommenes Wesen kann nicht getäuscht werden. Aufgabe: Tragen sie nun die dritte zweifellose Gewissheit Descartes in ihr Modell ein. Beschreiben sie zudem in ihren eigenen Worten, wie der Rationalist Descartes zur Feststellung der Außenwelt kommt, und fassen sie die rationalistische Position in einem Satz zusammen!</p>			<p>Klarheit rationalistische Position: Weltgewissheit ohne das Zeugnis der Sinne</p>
	Dritte Textarbeit: René Descartes	Schriftliche Einzelarbeit Selbstständiges Herausarbeiten der cartesianischen Position anhand eines Textes Präsentation und Besprechung der Textarbeit Reflexion der cartesianischen Beweisführung	Fassen Sie den Gedankengang mit ihren eigenen Worten zusammen, den Descartes hier entfaltet. Bewerten Sie dabei die Beweisführung.	Ergebnissicherung Begriffsruhe Besinnung Stufe des Systems Anwendung bereits vorhandener Klarheiten Bestehende Unsicherheiten werden zur Sprache gebracht bzw. im Unterrichtsgespräch geklärt.	Hefter	
	Streitgespräch zu der Frage: Wodurch gewinnen wir unser Wissen?	Partnerarbeit: Vergleich der rationalistischen und empiristischen Sichtweise bezüglich des Molyneuxproblems	Entwickeln Sie mit ihrem Partner ein Streitgespräch zwischen Descartes und Locke zu der Frage: Wodurch gewinnen wir unsere Erkenntnisse?	Vergleich der beiden erkenntnistheoretischen Positionen anhand des Molyneuxproblems Überführung der gewonnenen Einsichten in die eigene Sprache	Hefter	
		Präsentation der Streitgespräche vor dem Kurs		Kreative Umsetzung		

		Abschließende Diskussion im Unterrichtsgespräch			
5. Doppelstunde	1. Leistungskontrolle Empirismus/Rationalismus	Dialog oder Erörterung Wahlmöglichkeit	Wählen Sie von den Aufgaben 1 und 2 eine zur Bearbeitung aus. 1. Schreiben Sie einen fiktiven Dialog zwischen dem Rationalisten Descartes und dem Empiristen Locke bezüglich der Erkenntnis der Wirklichkeit. Diskutieren Sie in dem Streitgespräch das Molyneuxproblem. 2. Erörtern Sie die rationalistische Position von Descartes und die empiristische Position von Locke bezüglich der Erkenntnis der Wirklichkeit. Diskutieren Sie in ihren Ausführungen das Molyneuxproblem aus der Sicht der beiden Positionen.	Anwendung des Erarbeiteten Offenlegung des erzielten Verständnisses	Blatt
	2. Metagespräch Reflektieren und beurteilen des eigenen Denkprozesses	Schriftliche Reflexion des Denkprozesses Abschließende Reflexion der Unterrichtsreihe im Unterrichtsgespräch Auswertung	Fragen: Wie haben Sie den Denkprozess erlebt? Haben Sie selbstständig gedacht oder wurden Sie angeleitet? Wie anstrengend war die Unterrichtsreihe bezüglich der Methode für Sie? Welche Veränderungsvorschläge haben Sie?	Reflexion der sokratischen Methode und der Unterrichtsreihe	Blätter

– Notizen –

– Notizen –