

Niveaubestimmende Aufgaben für die Sekundarschule



SACHSEN-ANHALT

Landesinstitut für Schulqualität
und Lehrerbildung (LISA)

Ethikunterricht

Die niveaubestimmenden Aufgaben sind Bestandteil des Lehrplankonzeptes für die Sekundarschule.

An der Erarbeitung der niveaubestimmenden Aufgaben haben mitgewirkt:

Baumann, Uta	Eisleben
Pich, Knut	Falkenstein/Harz
Reuter, Michael	Staßfurt (fachwissenschaftliche Beratung)
Dr. Schmidt, Ralf	Halle (Leitung der Implementationsfachgruppe)
Wentzkat, Martina	Dessau-Roßlau

Die niveaubestimmenden Aufgaben sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte bleiben vorbehalten. Die Nutzung zu privaten Zwecken und für nicht kommerzielle schulische Unterrichtszwecke ist zulässig. Jegliche darüber hinaus gehende Nutzung ist nur mit ausdrücklicher schriftlicher Genehmigung des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) zulässig.

Herausgeber im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt:

Landesinstitut für Schulqualität und
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
Riebeckplatz 9
06110 Halle (Saale)

www.bildung-lsa.de

Druck: SALZLAND DRUCK Staßfurt

Halle 2012

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 Funktionen und Anlage der niveaubestimmenden Aufgaben	2
1.1 Funktionen der niveaubestimmenden Aufgaben	2
1.2 Zur Konstruktion von Aufgaben und zur Aufgabenkultur im Ethikunterricht.....	3
2 Aufgaben.....	5
2.1 Schuljahrgänge 5/6.....	5
Familienleben – leben in einer Familie	5
Familie hier und anderswo	8
Bedeutung der Familie	12
Ein ganz einfaches Rezept.....	15
2.2 Schuljahrgänge 7/8.....	18
Liebespaar	18
Frauenbilder – Männerbilder	21
Der Mythos vom Kugelmenschen.....	24
Religionen und Toleranz	27
Wofür man lebt.....	30
Buddhismus	33
Freiheit – das einzige, was zählt?.....	39
Tu, was du willst	42
2.3 Schuljahrgänge 9/10.....	45
Hans Jonas appelliert an unser Umweltgewissen	45
Variante: Hans Jonas appelliert an unser Umweltgewissen	48
Pränatale Diagnostik – ein Problemfeld der Medizinethik.....	51
Die Präimplantationsdiagnostik (PID) verändert das Verhältnis zur menschlichen Natur	60
Eine Weihnachtspredigt als Warnung vor der PID.....	65
Endlich sinnvoll leben.....	70
Ente, Tod und Tulpe	73
Der Friedhof – „Haus des Lebens“?	76

1 Funktionen und Anlage der niveaubestimmenden Aufgaben

1.1 Funktionen der niveaubestimmenden Aufgaben

Niveaubestimmende Aufgaben (NbA) sollen dazu dienen, Anforderungen des Fachlehrplans zu konkretisieren und damit den Lehrkräften eine Hilfe zur Entwicklung, Diagnose und Kontrolle von Schülerleistungen zur Verfügung zu stellen, um ausgehend von den individuellen Schülerleistungen gezielt Fördermaßnahmen einzuleiten. Niveaubestimmende Aufgaben geben auch Schülerinnen und Schülern sowie Eltern konkrete Hinweise, welches Niveau in welchen Schuljahrgängen zu erreichen ist.

Niveaubestimmende Aufgaben zeigen eine fachspezifische Aufgabenkultur, die hinsichtlich der Leistungsanforderungen eine Orientierung für die längerfristige unterrichtliche Arbeit an der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gibt. Jede Aufgabe kann im Rahmen der Erarbeitung, Festigung und Kontrolle eingesetzt werden und so helfen, den Entwicklungsstand von Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern differenziert einzuschätzen.

Niveaubestimmende Aufgaben

- verdeutlichen exemplarisch das Niveau fachspezifischer Anforderungen an die Kompetenzentwicklung nach den Schuljahrgängen 5/6, 7/8 und 9/10 in den drei Anforderungsbereichen (AFB),
- beziehen sich in der Regel auf einen Kompetenzschwerpunkt, sie können aber auch schwerpunktübergreifend sein,
- enthalten in ihrer Gesamtheit Anforderungen, die bis zum AFB III reichen, wobei nicht in jeder Aufgabe alle AFB enthalten sein müssen,
- regen eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung an,
- bieten vielfältige Anregungen für die Nutzung verschiedener Aufgabenformate im Fachunterricht und über dessen Grenzen hinaus, indem sie reale, lebensweltbezogene und fächerübergreifende Sachverhalte in Aufgabenstellungen integrieren.

1.2 Zur Konstruktion von Aufgaben und zur Aufgabenkultur im Ethikunterricht¹

Niveaubestimmende Aufgaben im Ethikunterricht sollen

- weniger eindimensionale Anforderungen, Anordnungen, Aufträge etc. enthalten, sondern **herausfordernde Situationen** mit einem (lebensweltlichen) Anwendungsbezug in den Mittelpunkt rücken,
- so offen gestellt sein, dass Schülerinnen und Schüler **eigene Lern- und Lösungswege** entwickeln können,
- die Schülerinnen und Schüler anregen, möglichst **umfangreiche und umfassende Produktionen** anzufertigen,
- so offen gestellt sein, dass **Vorwissen, Gedanken, Gefühle, Einstellungen, Metawissen** etc. eingebracht werden können,
- **zum Denken** und nicht nur zum Handeln **aktivieren**,
- auf die **Vernetzung von Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten** zielen (Anwendung bereits bekannter Wissensbestände auf neue Themenbereiche),
- nicht nur richtige und falsche Antworten unterscheiden, sondern **verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus** ermöglichen (Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstände),
- die Schülerinnen und Schüler auffordern, ihre **Überlegungen und Lösungswege darzustellen und zu reflektieren** (damit möglichst aussagekräftige Produkte entstehen),
- zur **angezielten Kompetenz** passen.

Niveaubestimmende Aufgaben im Ethikunterricht erfassen das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert, was durch die drei AFB erleichtert wird. Obwohl sich diese AFB nicht immer scharf voneinander abgrenzen und sich die erforderlichen Teilleistungen nicht in jedem Fall eindeutig einem bestimmten AFB zuordnen lassen, fördert ihre Berücksichtigung die Durchschaubarkeit und Vergleichbarkeit der Aufgaben sowie die Transparenz der Lösungsbewertung.

Die AFB sind in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen. Wobei bei der Bearbeitung von Aufgaben, bei denen ein komplexes Problem zu lösen ist, auch immer Tätigkeiten auszuführen sind, die in den AFB II bzw. I eingeordnet werden können. Im Allgemeinen liegt der Schwerpunkt im AFB II.

¹ Feidt, A/Wittmann, P.: Aufgabenwerkstatt RU. In: Ideen entwurf 4 2010

Die Zuordnung dieser drei AFB zu Aufgaben bzw. Teilaufgaben hängt von der kognitiven Komplexität ab, die bei der Lösung der Aufgaben bzw. Teilaufgaben bewältigt werden muss. Sie wird also vor allem beeinflusst durch

- den Bekanntheitsgrad des Aufgabengegenstandes,
- die Komplexität der Aufgaben bzw. Teilaufgaben,
- das Maß an Hilfen, das zur Lösung angegeben wird.

Die fachspezifische Ausprägung der AFB kann der folgenden Übersicht entnommen werden:

AFB I	AFB II	AFB III
Die Schülerinnen und Schüler geben bekannte Informationen und Sachverhalte wieder.	Die Schülerinnen und Schüler wenden bekannte Problemlösungsverfahren auf bislang unbekannte Sachverhalte an.	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Problemstellungen, die eigene Beurteilungen und eigenständige Lösungsansätze erfordern.
<p>Dies umfasst insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wiedergabe von Gelerntem - Beschreiben von Situationen, Vorgängen, Bildern u. ä. in einer allgemein geläufigen oder in einer speziell eingeübten Terminologie - Zusammenfassende Wiedergabe eines Textes oder Darstellung fachbezogener Sachverhalte 	<p>Dies umfasst insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herausarbeiten der Hauptprobleme oder -argumente eines Textes - Erläutern von Textinhalten, Rekonstruieren von historischen oder systematischen Zusammenhängen - Selbstständige, sachgemäße Darstellung auch komplexer Zusammenhänge und Texte (ethische Ansätze, kontroverse ethische Problemstellungen, Gültigkeitsanspruch und Relativität von Werten und Normen) - Erläutern wichtiger Kategorien für ethisch-philosophisches Denken und sittlichen Werten in neuen Zusammenhängen 	<p>Dies umfasst insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abschätzen der Möglichkeiten und Grenzen erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse zur Lösung einer Aufgabe - Entwickeln neuer Fragen oder Perspektiven zu erworbenen Kenntnissen - Überprüfen der Stimmigkeit eines Argumentationszusammenhangs - Erörtern des Wahrheits- und Geltungsanspruchs vorgegebener Texte oder Positionen - Wertender Vergleich oder Gegenüberstellung verschiedener Positionen, Fragestellungen und wissenschaftlichen Argumentationsweisen zu ethischen Fragen - Entfalten und Begründen der eigenen Position gegenüber einem ethischen Problem, einer ethischen Theorie, einer kulturellen Tradition oder Fragen der angewandten Ethik - Analyse und Beurteilung von komplexen Problemfällen der Ethik

2 Aufgaben

2.1 Schuljahrgänge 5/6

- | |
|--|
| 1. Beschreibe, wie die Aufgaben in deiner Familie verteilt sind. |
| 2. Nenne Formen des Zusammenlebens von Menschen. |
| 3. Trage in einer Tabelle (M1) ein, welche Aufgaben du in deiner Familie übernehmen musst (Pflichtaufgaben) und welche du übernehmen möchtest (freiwillige Aufgaben) und vergleiche mit deinem Nachbarn. |
| 4. Diskutiere mit einem Partner deiner Wahl die Frage: „Was ist für mich ein gutes Familienleben?“ |

Material:

M1: Tabelle

Diese Aufgaben muss ich in meiner Familie übernehmen...	Diese Aufgaben würde ich gerne übernehmen...

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung:**

den Wert von sozialen Beziehungen erkennen und bei der eigenen Lebensgestaltung berücksichtigen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- beschreiben differenziert und umfassend, welche Rolle sie in der Familie einnehmen und wie die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Familie gestaltet sind
- erklären, was sie unter einer Familie verstehen und stellen die verschiedenen Formen des Zusammenlebens dar
- vergleichen verschiedene Formen des Zusammenlebens und arbeiten die Bedeutung von sozialen Beziehungen heraus. (Akzeptanz der verschiedensten Formen des Zusammenlebens soll entwickelt werden)
- stellen dar, wie sie ihr Familienleben gestalten könnten und von welchen Faktoren ein gutes Familienleben abhängig ist
- lernen die neuen modernen vielfältigen Formen des Zusammenlebens mit den wichtigsten rechtlichen und wirtschaftlichen Belangen kennen und beurteilen Familie als einen Ort der Sicherheit und Geborgenheit

Bezug zu Wissensbeständen:

- soziale Rollen
- Familienformen

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Aufgaben umfassen den gesamten Kompetenzschwerpunkt. Metaplanarbeit hat sich bei diesen Aufgaben bewährt. Bei der Diskussion eignet sich die Methode „DAB“:

D = Denken, Einzelarbeit: Formuliere, was für dich alles zu einem Familienleben gehört. Beschreibe dabei so genau wie möglich, worum es geht.

A = Austauschen, Partnerarbeit: Findet euch zu zweit zusammen und tauscht eure Ergebnisse in Partnerarbeit aus.

B = Besprechen, im Plenum – stellt eure Überlegungen im Plenum vor.

Der Zeiteinsatz für diese NbA liegt bei ca. 8x45 Minuten.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Genaue Beschreibung der Familienmitglieder und deren Aufgaben.	I
2.	- Formen des Zusammenlebens können sein: Familie, eheähnliche Gemeinschaft, Ehepaar, Großfamilie, Partner ohne Kinder, Ein-Eltern-Familie, Pflegefamilie, Wohngemeinschaft, Kinder ohne Eltern, SOS Kinderdörfer, Heimkinder, Straßenkinder, Obdachlose, Pflegeheime, gleichgeschlechtliche Ehe, Patchwork Familie (Stief-familie), Bundeswehr, Nonnen, Mönche, Gastfamilien, Internat, Gefängnis, betreutes Wohnen.	I
3.	- Schülerinnen und Schüler füllen selbstständig die Tabelle aus und unterscheiden dabei zwischen Pflichten und freiwilligen Tätigkeiten. Sie besprechen unterschiedliche Sichtweisen.	II
4.	- Die Schülerinnen und Schüler erschließen aus einer Partnerdiskussion heraus, wichtige Kennzeichen eines guten Familienlebens. Z. B: Zusammenhalt – Über alles reden können – Geborgenheit – Harmonie.	III

Aufgaben zum Projekt: Eine Welt, in der wir leben

1. Bildanalyse: Schau dir die Bilder (M1) genau an. Schreibe stichwortartig zu folgenden Punkten auf:

- a) Aus welchem Land könnte die Familie kommen?
- b) Vermute, wie die Rollenverteilung innerhalb der Familie ist.
- c) Beschreibe die Aufgaben, die einzelne Familienmitglieder übernehmen könnten.
- d) Erkläre die Tätigkeiten der Personen auf dem Bild.
- e) Gib die Stimmung der Familienmitglieder auf dem Bild wieder.
- f) Vermute, worüber sich die Personen unterhalten könnten.
- g) Beschreibe mögliche Gedanken der Familienmitglieder.
- h) Vergleiche die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Personen auf dem Bild.
- i) Bewerte den Umgang der Menschen untereinander.
- k) Wann (Monat/Uhrzeit) könnte das Foto entstanden sein?

2. Schreibe eine Geschichte zu deinem, per Zufall zugeordnetem Bild.

Beachte:

- Nutze die Antworten der Aufgaben 1a-1k.
- Begründe alle Aussagen.

3. Bereitet in Kleingruppen eine Präsentation vor, die das Familienleben in diesem Land beschreibt. Nutze dazu das Arbeitsblatt M2.

4. Ausgangssituation: „Nehmen wir mal an, jeder Mensch könnte sich seine Familie aussuchen!“

Bearbeite folgende Aufgaben:

- a) Beschreibe, mit welcher Familie (aus der Präsentation) du gern etwas mehr Zeit verbringen würdest. Begründe deine Antwort.
- b) Formuliere Wünsche für den Alltag in dieser ausgesuchten Familie.
- c) Begründe, was du auf jeden Fall vermissen wirst.
- d) Erläutere, was du möglicherweise von dieser Familie lernen könntest.

Material:

M1: Bilder und didaktische Hinweise unter: www.weltinderschule.uni-bremen.de „Materialeseiten“ zu den Themen Familie und Fußball.

M2: Arbeitsblatt - Präsentationshilfe:

Leicht veränderte Version von www.weltinderschule.uni-bremen.de: „Materialeseiten zu den Themen Familie und Fußball – Forschungsaufgaben/Beobachtungsbogen für alle Gruppen“

Gruppenarbeit



Thema: Familienleben in anderen Ländern

Forschungs- und Arbeitsaufgaben für alle Gruppen:

1. Sprecht euch in der Gruppe verbindlich ab und verteilt Aufgaben zu folgenden Schwerpunkten:

- sammelt Informationen zum Klima
- sammelt Informationen zur Wirtschaft
- sammelt Informationen zu den jeweiligen Lebensbedingungen
- sammelt Informationen zur Geschichte des Landes
- sammelt Informationen zu den Religionen
- sucht weiteres Material (Fotos, Texte usw.) zum Familienleben für euer gewähltes Land

2. Fertigt gemeinsam eine Präsentation an.

3. Hilfsfragen zum Herstellen einer Präsentation:

- Wer lebt in der Familie?
- Wie ist die Wohnsituation?
- Was besitzt die Familie?
- Welche gemeinsamen Aktivitäten begehen sie?
- Welcher Religion sind sie zugehörig?
- Welche Feste feiern sie?
- Wie verbringen die Familienmitglieder ihre Freizeit?
- Welche Spiele werden gespielt?
- Wer trägt zum Familieneinkommen bei?
- Wie sieht die Aufgabenverteilung, das Rollenverständnis aus (Hausarbeit, Erziehung)?
- Wer bekommt welche Bildung?

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung:**

den Wert von sozialen Beziehungen erkennen und bei der eigenen Lebensgestaltung berücksichtigen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- lernen das Familienleben in anderen Ländern, andere Lebensformen kennen und setzen das in Bezug zur eigenen Lebensrealität
- entdecken andere kulturelle Wirklichkeiten (ohne Stereotypen und Vorurteile) und erkennen, dass alle Menschen bestimmte universelle Bedürfnisse haben, dass es jedoch unterschiedliche Möglichkeiten gibt, sie zu verwirklichen
- vergleichen verschiedene Formen des Zusammenlebens und arbeiten die Bedeutung von sozialen Beziehungen heraus (Akzeptanz der verschiedensten Formen des Zusammenlebens soll entwickelt werden)

Bezug zu Wissensbeständen:

- soziale Rollen
- Familienformen
- Toleranz und Anerkennung

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Zu 1. a) Die Bilder mit den Familien aus verschiedenen Ländern, werden im Raum verteilt- (Ländernamen auf die Rückseite)- Schüler machen Galeriespaziergang und vermuten, aus welchem Land die abgebildete Familie kommen könnte.

Zu 1. b-k) Die Ländernamen als Kärtchen vorbereiten und die Schüler per Zufall ziehen lassen. Die Bildanalyse basiert auf Vermutungen.

Zu 2. Eine fantasievolle Geschichte zum gezogenen Bild schreiben (unter Berücksichtigung der Antworten zu 1b-k)

Zu 3. Ziel ist es, das Land in dem die Familie lebt und die unterschiedlichen Lebensgewohnheiten darzustellen. Die gebildeten Kleingruppen erstellen mit Hilfe des Arbeitsblattes M2 eine Präsentation.

Hausaufgabe: Material zum Thema mitbringen

Diese Aufgabe bietet sich im Rahmen eines fachübergreifenden Projekts (Miteinander Leben) zur Bearbeitung an und umfasst etwa 6x45 Minuten.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	<p>- Bildanalyse: Schaut euch die Bilder genau an. Schreibe stichwortartig zu folgenden Punkten auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Vermutungen, aus welchem Land die Familien kommen könnten, vergleichen b) z. B. Vater verdient Geld, Mutter ist Hausfrau c) Aufgaben vermuten d) Beschreiben, was die Personen auf dem aktuellen Bild machen könnten. e) Stimmung – heiter, ernst, traurig, ... f) Gesprächsthemen benennen g) Welche Sorgen oder Probleme könnten die Familien haben h) Aussehen, gemeinsame Interessen i) Großfamilie, Kleinfamilie j) Wirken die Menschen freundlich? k) Vermutungen zur Jahreszeit und Uhrzeit anstellen l) Offene Fragen stellen 	II
2.	- Fantasievolle Geschichte schreiben – auf Ausdruck und Begründungen der Aussagen achten.	II
3.	- Präsentation vorbereiten – Inhalte, Kreativität, Gestaltung beachten	II
4.	- Kreative Bearbeitung der Aufgaben	III

1. Stelle dar, welche Bedeutung die Familie für dich hat.
2. Erläutere, welche Rolle Verwandte für dein Familienleben, für die Freizeit oder die Ferien spielen?
3. Entwickle eine Übersicht zu Verwandtschaftsverhältnissen. Nutze dazu die bereitgestellten Applikationen (M1).
4. „Eine Familie gründen ist uncool!“ a) Nenne Vor- und Nachteile einer Familiengründung. b) Diskutiere in einer Pro-Contra-Debatte die Behauptung: „Eine Familie gründen ist uncool!“
5. Familienordnung a) Erstelle im Rahmen einer Gruppenarbeit eine Familienordnung in Form von Paragraphen. Achte auf eine gerechte Verteilung der Aufgaben. b) Schreibe auf, was Du tun würdest, wenn sich Familienmitglieder nicht an die vereinbarten Regeln halten. c) Stelle das Arbeitsergebnis in der Klasse vor.

Material:**M1:** Applikationen – Familienstammbaum:

Mutter	Schwiegervater
Vater	Schwiegersohn
Ehefrau des Enkels	Schwester
Tochter	Enkel
Urenkel	Schwiegermutter
Neffe	Schwägerin
Nichte	Sohn
Ehemann der Enkelin	Schwager
Vetter	Cousine
Tante	Onkel
Großmutter	Großvater
Enkelin	Urenkelin
Schwiegertochter	Urgroßmutter
Urgroßvater	Großtante
Ehemann	Schwägerin
Großonkel	Schwager
Tochter	Sohn

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung:**

den Wert von sozialen Beziehungen erkennen und bei der eigenen Lebensgestaltung berücksichtigen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- stellen dar, wie sie ihr Familienleben gestalten könnten und von welchen Faktoren ein gutes Familienleben abhängig ist
- lernen die neuen modernen vielfältigen Formen des Zusammenlebens mit den wichtigsten rechtlichen und wirtschaftlichen Belangen kennen. Familie soll als ein Ort der Sicherheit und Geborgenheit beurteilt werden
- analysieren Verwandtschaftsverhältnisse. (Arbeiten mit Stammbäumen oder allgemeiner Übersicht zum Verwandtschaftsgrad) und erkennen, dass Hilfe (Betreuung der Kinder, wenn Eltern arbeiten sind, Wochenende bei Oma und Opa) von Verwandten z. B. Vorteile haben kann
- diskutieren die Vor- und Nachteile einer Familiengründung, sowie alternativer Formen des Zusammenlebens (Pro und Contra, Kartenabfrage, Sokratisches Gespräch)
- entwerfen eine Familienordnung (Gleichbehandlung, gerechte Verteilung der Aufgaben, Konsequenzen bei Nichteinhaltung) und gestalten eine Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse

Bezug zu Wissensbeständen:

- soziale Rollen
- Familienformen
- Toleranz und Anerkennung

Anregung und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Vielfalt der Familienformen und die sozialen Rollen innerhalb einer Familie wahrnehmen. Mit Hilfe von Applikationen können die Verwandtschaftsverhältnisse in Form eines Stammbaumes dargestellt werden. Je nach Klassensituation kann das in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen. Zur Methode Pro-Contra-Debatte gibt es Materialien von der Bundeszentrale für politische Bildung (Methodenkiste). Für die NbA sind etwa 4x45 Minuten anzusetzen.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Die Schülerinnen und Schüler stellen dar, welche Bedeutung die Familie für jeden einzelnen hat.	I
2.	- Rolle der Verwandten: Ferien bei den Großeltern, gemeinsame Familienfeiern, gegenseitige Hilfe (Garten, Bau, ...), Betreuung, wenn Eltern arbeiten müssen.	II
3.	- Darstellung der Verwandtschaftsverhältnisse.	II
4.	<ul style="list-style-type: none"> - Vorteile und Nachteile werden benannt. - Regeln einer Pro-Contra-Debatte werden eingehalten. - Die Ausgangsbehauptung wird problematisiert. - Verschiedene Facetten einer Familiengründung werden dargelegt. 	III
5.	<ul style="list-style-type: none"> - Max. 5 Paragraphen schreiben. - Angemessene Formulierungen und Strafen, wenn Paragraphen nicht eingehalten werden. - Präsentation der Ergebnisse. 	III

- | |
|--|
| 1. Sammle zunächst alle deine Einfälle zum Stichwort „glücklich“, und notiere sie auf Karten. Lege dann (in einer Gruppe von 3 – 5 Schülerinnen und Schülern) eine Mind-Map mit dem zentralen Wort „glücklich“ an. |
| 2. Labbé und Puech schreiben ein Rezept zum Unglücklichsein. Halte dich an das Rezept, und nenne die „Zutaten“ für dein Unglück. |
| 3. Schreibe ein „Gegen-Rezept“ – also eines zum Glücklichsein. Notiere auch, ob es dir leicht oder schwer gefallen ist, ein „Rezept fürs Glücklichsein“ zu entwickeln. |
| 4. „Kann man Glück kaufen?“ (Labbé/Puech, S. 104) – Fertige eine Collage, in der du „käufliches Glück“ und „unbezahlbares Glück“ gegenüberstellst. |

Material

Ein ganz einfaches Rezept

Hier ein Rezept mit Erfolgsgarantie: Schreib alles auf, was dir nicht passt: dass es seit zwei Wochen am Stück regnet; dass euer Fernseher kaputt und dein Geldbeutel leer ist, weil du das ganze Taschengeld für diese Woche schon ausgegeben hast, obwohl es erst Dienstag ist; dass die Batterien deines neuen Gameboys alle waren, ehe du den Spielstand sichern konntest. Stell dir anschließend vor, was im allerschlimmsten Fall alles passieren könnte: dass deine Schwester an einer unheilbaren Krankheit stirbt; dass dein Hund überraschend von einem Auto überfahren wird; dass dein bester Freund oder deine beste Freundin nächstes Jahr wegzieht. Denk dann auch noch darüber nach, was dir in deinem Leben schon alles durch die Lappen gegangen ist: Du hast deine Urgroßeltern nie kennen gelernt, hast zweimal hintereinander eine Episode deiner Lieblings-Fernsehserie verpasst, und deine Lieblingsschuhe sind dir zu klein geworden. Notiere dir dann auch noch, was du alles nicht besitzt: ein Mountainbike, die neuesten Videospiele, ein Handy. Zum Schluss stell dir vor, wer du garantiert niemals sein wirst: der/die Schönste, Berühmteste, Reichste, Intelligenteste oder Stärkste. So, wenn du nun auch noch an die Leute denkst, die dich nicht mögen, all diese Zutaten gut verrührst und dir das Ganze am Morgen durch den Kopf gehen lässt, ist dir der Erfolg sicher: Du wirst für den Rest des Tages am Boden zerstört sein.

Brigitte Labbé; Michel Puech: Denk dir die Welt: Philosophie für Kinder. Bindlach: Loewe, 2003, S. 89.

Einordnung in den Lehrplan**Kompetenzschwerpunkt Glück:**

sich mit der Vielfalt und Individualität von Glücksvorstellungen auseinandersetzen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- von Alltagserfahrungen ausgehend, die individuellen Aspekte von Glück und Unglück beschreiben
- anhand ausgewählter Texte Antworten auf die Frage nach dem Glück formulieren und den eigenen Standpunkt überprüfen
- in unserem Sprechen vom Glück und Unglück verschiedene Bedeutungen unterscheiden und den Unterschied zwischen zugefallenem und »erarbeitetem« Glück bestimmen
- eigene Glücksvorstellungen in Form von Bildern, Geschichten und Spielen ausdrücken und zur Diskussion stellen

Bezug zu Wissensbeständen:

- „Glück“ und verwandte Worte in unserer Sprache
- Arten von Bedürfnissen

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Vielfalt der Vorstellungen von einem glücklichen Leben wird in der vorliegenden Aufgabe zum Thema. Zuerst frei assoziiert (in einem „Gedanken-Gewitter“ [Brainstorming]), dann in einer „Gedanken-Landkarte“ gefasst, nehmen Schülerinnen und Schüler zunächst die Reichweite und existentielle Relevanz unserer Rede vom Glücklichsein differenzierend wahr (Aufgabe 1).

Aufgabe 2 verlangt die je persönliche Aneignung des im Text von Labbé und Puech Gesagten. Diese aktualisierende Reproduktion ist Voraussetzung für die Herausforderung kreativen Denkens in der 3. Aufgabe. Zu dieser Aufgabe gehört unbedingt die Reflexion möglicher Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn positive Bestandteile des Glücks (und nicht bloß negativ „Saboteure des Glücks“²) benannt werden sollen – es sei denn, Glück soll zu einem Sich-Abfinden mit dem Gegebenen umgedeutet werden – was jungen Menschen, zum Glück, meist fern liegt. Aufgabe 4 steht in einem eher losen Zusammenhang zu den ersten drei Aufgaben (und kann auch herausgelöst und zum Thema eines Essays³ werden); sie setzt allerdings eine – angesichts vielfältiger Versprechungen des Glücks durch Konsum – immens bedeutsame Einsicht ins Bild: Glück ist zwar ohne materielle Güter nicht zu haben,

² Vgl. www.psychotipps.com/glueck-saboteure.html (vgl. NbA Buddhismus).

³ Vgl. die Ausführungen zum Essay als der „gängigsten Art, philosophische Gedanken auszudrücken“, von B. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003, 102 f.

wesentlich besteht es aber in einem selbst und nach eigenen Vorstellungen (vom Guten) geführten Leben. Aristoteles hat das klassisch in seiner Bestimmung der eudaimonia als „tugendgemäßer Tätigkeit in guten äußeren Verhältnissen“ formuliert. Für die gesamte Aufgabe ist ein Zeitansatz von 3x45 Minuten zu veranschlagen.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Die Mind-Maps zeichnen sich durch Vielfalt und (nachvollziehbare) Ordnung der zunächst frei assoziierten Gesichtspunkte aus.	II
2.	- Die Schülerin bzw. der Schüler füllt die vorgegebene Liste mit treffenden Beispielen aus seinem Alltag.	I
3.	- Das „Gegengift“« zum vorgegebenen Rezept der Selbst-„Zerstörung“ besteht in einer Umkehr oder Wandlung der Perspektive: von der Orientierung am Defizit hin zur Orientierung an den eigenen Ressourcen.	II
4.	- Die Collage kontrastiert Glücksgüter mit den wirklich wichtigen „Dingen“ des Lebens, die man nicht kaufen kann (Frieden, Gesundheit von Leib und Seele, Freundschaft, Liebe usw.).	III

2.2 Schuljahrgänge 7/8

Liebespaar

7/8 – A 1

1. Beschreibe die beiden Personen auf dem Bild. Achte dabei besonders auf Gesichtsausdruck und Körperhaltung.
Markiere die Eigenschaften der Frau/des Mannes mit unterschiedlichen Farben.

	3	2	1	0	1	2	3	
wach								verträumt
freundlich								unfreundlich
demütig								stolz
verkrampft								entspannt
sympathisch								unsympathisch
selbstbewusst								schüchtern
unbeteiligt								anteilnehmend
zärtlich								grob
streng								nachgiebig
traurig								heiter
arrogant								bescheiden
aktiv								passiv
empfindsam								kalt
stark								schwach
distanziert								zugewandt
ruhig								laut
kritisch								naiv
hart								weich
ehrlich								hinterhältig
abweisend								einladend
angenehm								unangenehm
emanzipiert								ergeben
böse								lieb
[Ergänzungen]								
1 = „trifft teilweise zu“								
2 = „trifft größtenteils zu“								
3 = „trifft völlig zu“								
0 = „unentschlossen“								

2. Schreibe mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin einen Dialog der beiden Personen zur Frage „Was ist Liebe?“ (mindestens fünf Redebeiträge jeder Person).

3. Gestalte selbst ein Bild mit dem Titel „Liebespaar“.

Material:

Picasso: „Liebespaar“ (z. B. in Richard Breun [Hrsg.]: Leben leben 7/8. Stuttgart, Leipzig: Klett, 2007, S. 40) oder Google-Bildersuche „Picasso Liebespaar“.

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung: Liebe und Sexualität**

die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre Lebensgestaltung erfassen und Voraussetzungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität klären

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Sexualität als Wesensmerkmal des Menschen verstehen und sich mit verschiedenen Deutungen von Liebe und ihres möglichen Ausdrucks in körperlicher Intimität auseinandersetzen
- Liebe, Sexualität und Partnerschaft im Spannungsfeld von sozialer Erwartungshaltung und Selbstbestimmung erörtern

Bezug zu Wissensbeständen:

- mediale Erscheinungsformen von Sexualität
- Idee der Liebe als Wunsch und Erfahrung
- Formen der Liebe: Sexus, Eros, Agape; Selbstliebe, Nächstenliebe, Feindesliebe

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Aufgabe dient vor allem der Entwicklung bzw. Überprüfung der (phänomenologischen) Kompetenz des differenzierenden Wahrnehmens: Die Schülerinnen und Schüler beschreiben genau ein Bild der Liebe (viele andere sind möglich, z. B. die surreal verstörende Darstellung „Die Liebenden“ von 1928⁴) und setzen das vorgestellte Beziehungsbild in ein kritisches Verhältnis zu eigenen Vorstellungen bzw. Wunschbildern von geglückter Zweisamkeit. Die zweite Aufgabe bietet sich für eine geschlechtergemischte Partnerarbeit an, so dass die Möglichkeit besteht, genderspezifische Muster der verbalen wie non-verbalen Kommunikation von Gefühlen und Einstellungen aufzugreifen.

Das besondere Interesse an der Liebe und ihren Erscheinungsformen im Jugendalter greift die dritte Aufgabe auf. Kreativ werden Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit nutzen, um ihren Begriff der Liebe zu klären oder aber ein Problem oder eine Frage in Form einer Zeichnung (einer Collage o. Ä.) zu gestalten.⁵ Die NbA ist für die Dauer einer Unterrichtsstunde geplant.

⁴ z. B. in Ethik & Unterricht 4/2005; vgl. auch die Bilder bzw. Skulpturen in: Deutscher Katecheten-Verein e. V. (Hrsg.): Materialbrief Folien 1/01: „Lieben lernen“, oder Google-Bildersuche „Die Liebenden 1928 (Magritte)“.

⁵ Zu den Möglichkeiten des Philosophierens mit Bildern vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003, 133 - 136.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich über die vorgegebenen Begriffe und halten ihre Eindrücke in der Tabelle fest.	I
2.	- Der Dialog wendet sich im Sinne eines (weit verstandenen) sokratischen Dialogs Wesentlichem für die Frage „Was ist Liebe?“ zu. Er ist geprägt von einer Haltung des Hinterfragens. Ein aporetischer Abschluss ist kein Defizit.	II
3.	- Auf dem Hintergrund der Reflexionen im Zusammenhang der Aufgaben 1 und 2 (er)finden die Schülerinnen und Schüler originelle Bilder für eine Paarbeziehung.	III

1. Liste Eigenschaften auf, die dir (als Mädchen) an einem Jungen, (als Jungen) an einem Mädchen gefallen.
2. Vergleiche die in 1. notierten Eigenschaften zunächst mit einer Partnerin bzw. einem Partner, dann in einer Gruppe von vier Schülerinnen bzw. Schülern. Ordnet gemeinsam die genannten Eigenschaften, indem ihr übergeordnete Begriffe findet.
3. Beschreibe die vorgestellte Figur und notiere deine Empfindungen beim Betrachten der Frau (bzw. des Mannes). Vergleiche deine Beschreibung mit der in Aufgabe 2 erstellten Liste. Welches Frauenbild (bzw. Männerbild) vermittelt die Figur?
4. Erkunde, wofür die vorgestellte Figur wirbt, und nenne die Mittel, mit denen hier geworben wird.
5. [Für Jungen] Paula will unbedingt so aussehen wie Lara, weil sie glaubt, nur so den Jungs gefallen zu können. Sie wäre sogar bereit, ihr Aussehen durch eine Operation dem von Lara anzugleichen. Schreibe ihr einen Brief, in dem Du ihr Anliegen beurteilst.
5. [Für Mädchen] Paul will unbedingt so auftreten wie Johnny aus Grand Theft Auto; er glaubt, nur so auf die Mädchen seiner Klasse Eindruck zu machen. Beim Streit in der Pause droht Paul dem Jungen aus der Parallelklasse Gewalt an. Schreibe ihm einen Brief, in dem du sein Verhalten beurteilst.

Material:

Frauen- bzw. Männerdarstellungen in Videospiele (vgl. z. B. „Lara Croft: Meine neue Freundin“, in: Deutscher Katecheten-Verein e. V. [Hrsg.]: Materialbrief Folien 1/01, S. 6 f.).

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung: Liebe und Sexualität**

die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre Lebensgestaltung erfassen und Voraussetzungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität klären

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Erscheinungsformen des Sexuellen in Sprache und Medien problematisieren und Gefährdungen durch Fehlerscheinungen von Sexualität erkennen
- Liebe und Sexualität unter moralischen Aspekten erörtern, Ansprüche an verantwortete Sexualität formulieren und die eigenen Vorstellungen reflektieren
- Liebe, Sexualität und Partnerschaft im Spannungsfeld von sozialer Erwartungshaltung und Selbstbestimmung erörtern

Bezug zu Wissensbeständen:

- mediale Erscheinungsformen von Sexualität
- Idee der Liebe als Wunsch und Erfahrung

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Aufgaben dienen der differenzierenden Wahrnehmung medialer Rollenbilder für Frauen und Männer sowie medialer Inszenierungen des Geschlechterverhältnisses. Die Aufgaben sind entsprechend geschlechtsspezifisch formuliert. Die Kritik der künstlichen Ideale von Schönheit und Weiblich- bzw. Männlichkeit setzt bei der Selbstreflexion an: „Was gefällt mir an einem Menschen?“ – eine differenzierende Antwort wird auch den Unterschied innerer (Charakter) und äußerer (Aussehen) Merkmale benennen und evtl. eine Gewichtung vornehmen, auf deren intersubjektive Verhandlung Aufgabe 2 zielt.

Die Aufgaben 3 und 4 bereiten eine kritische Beurteilung von medialen Frauen- und Männerbildern (Aufgabe 5) vor, indem sie eine distanzierte Auseinandersetzung mit den sonst oft unüberlegt konsumierten Kunstfiguren der jugendlichen Lebenswelt einfordert. Probleme der Selbstfindung als im Übergang vom Kind zur Frau bzw. zum Mann angesichts überzogener (teils in sich widersprüchlicher) Vor-Bilder von Attraktivität und Fitness können zur Sprache kommen.

Der Zusammenhang von Einstellung und Handlung kommt in Aufgabe 5 zur Sprache. Die Schülerinnen und Schüler sind als Verfasser bzw. Verfasserinnen fiktiver Briefe zu einer begründeten Stellungnahme angehalten, in die zuvor Erarbeitetes (z. B. über den Unterschied und den Zusammenhang von Tugend und Schönheit) angemessen Eingang findet.

Eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit krank machenden Schönheitsidealen lässt sich anschließen. Die Dauer für die NbA beträgt 1-2 x 45 Minuten.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Schülerinnen und Schüler nennen Eigenschaften, die ihnen an Menschen des anderen Geschlechts gefallen	I
2.	- In Aufgabe 2 kommt es auf die differenzierende, d. h. hier: kategorisierende Besinnung auf eigene Standards (der Attraktivität) an.	II
3.	- Die Künstlichkeit der medialen Figur wird aufgedeckt und das durch sie exemplifizierte Männer- bzw. Frauenbild benannt (die Problematisierung folgt in 5.).	II
4.	- Werbung für ein Computerspiel durch sexuelle Reize und das Versprechen intimer Beziehung (Freundschaft, Liebe).	II
5.	- Der persönliche Brief zeichnet sich durch eine abgewogene und begründete Stellungnahme zum Anliegen des Freundes bzw. der Freundin aus.	III

- | |
|--|
| 1. Erzähle den Mythos vom Kugelmenschen (M1) als Comic (oder Fotoserie) mit sechs Szenen nach. |
| 2. „Jeder von uns ist also das Bruchstück eines Menschen.“ (<i>Das Gastmahl, 191d</i>) – Erläutere diese Aussage zunächst im Zusammenhang der Erzählung vom Kugelmenschen. Überlege dann, wie Liebe hier aufgefasst wird, und nimm Stellung zu der Frage, ob diese Auffassung für uns heute von Bedeutung sein kann. |
| 3. Benenne mit dem Filmausschnitt aus „Nächster Halt ... Liebe“ (Sequenz: 13:00-16:05) (M2) Probleme von Platons (bzw. Aristophanes') Auffassung der Liebe. |

Material:

M1: Der Mythos vom Kugelmenschen.

Platons Mythos vom Kugelmenschen (gekürzte und evtl. überarbeitete Fassung von Aristophanes' Rede aus Platons Symposion/Das Gastmahl [189c-193e]).⁶

M2: „Nächster Halt ... Liebe“ (Philosophie-Doku-Magazin, KI.KA 2008, ca. 25 min)

⁶ Vgl. z. B. Richard Breun [Hrsg.]: *Leben leben 7/8*. Stuttgart, Leipzig: Klett, 2007, S. 40. Vgl. auch Platon: *Das Gastmahl*. Stuttgart: Reclam, 2008, S. 2 - 34.

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung: Liebe und Sexualität**

die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre Lebensgestaltung erfassen und Voraussetzungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität klären

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Sexualität als Wesensmerkmal des Menschen verstehen und sich mit verschiedenen Deutungen der Liebe und ihres möglichen Ausdrucks in körperlicher Intimität auseinandersetzen
- Liebe, Sexualität und Partnerschaft im Spannungsfeld von sozialer Erwartungshaltung und Selbstbestimmung erörtern
- Texte verfassen, in denen das Verhältnis von Liebe und Sexualität zum Ausdruck kommt

Bezug zu Wissensbeständen:

- sexuelle Orientierung
- Idee der Liebe als Wunsch und Erfahrung
- Formen der Liebe: Sexus, Eros, Agape; Selbstliebe, Nächstenliebe, Feindesliebe
- emotionale und rationale Aspekte von Liebe

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Auseinandersetzung mit dem platonischen Mythos bietet vielfältige Anregungen für kreatives Denken. Den Mythos zeichnet seine Anschaulichkeit aus, die bisweilen kontroverse Deutungen provoziert. Die erforderliche hermeneutische Kompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler fördert also zugleich dialektisches Denken (Aufgabe 2).

Aufgabe 1 bietet Anschlussmöglichkeiten für die Öffnung von Unterricht für Wettbewerbe, in denen Schülerinnen und Schüler sich mit den von ihnen gestalteten Beiträgen behaupten können (z. B. der jährlich vom KJF ausgelobte Deutsche Jugendfotopreis).

Die Auseinandersetzung mit einer Filmsequenz des „Philosophie-Doku-Magazins“ Nächster Halt (D 2008) entspricht einerseits Schülerinteressen (am Medium, wie an der besonders jugendgerechten Gestaltung des Beitrages), enttäuscht aber andererseits ein „romantisches Ideal“ von Liebe und leitet so eine Besinnung an auf die Bedingungen geglückter Liebesbeziehungen, vor allem auf die eigenen Möglichkeiten, solche aktiv zu gestalten. Die Aufgabe ist für die Dauer von 1-2 Unterrichtsstunden konzipiert.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Die Bilder geben die Erzählung in ihren wesentlichen Teilen wieder, die Idee einer ursprünglichen Einheit des (Kugel-)Menschen sowie der Wiederherstellung dieser Einheit in der liebenden Vereinigung wird anschaulich.	I
2.	- Die mythologischen Elemente werden in ihrer Ordnung dargestellt (Mensch-Götter-Verhältnis: Erzeugung, Konkurrenz und Abhängigkeit); unabhängig von „theologischen“ Dimension des Mythos bietet er ein Verständnis von Liebe als Heilung einer erlebten Bruchstückhaftigkeit der eigenen Existenz an.	II
3.	- Das Ideal einer von eigenen Entscheidungen und Taten unabhängigen Passung der Partner wird problematisiert.	III

- | |
|---|
| 1. Liste neben den Fragen, woher ich komme und wohin ich gehe, drei weitere lebensbedeutende Fragen auf, auf die Religionen Antworten geben. |
| 2. Stelle die Antworten zweier Mythen auf die Frage nach der Herkunft des Menschen vor (z. B. biblische Paradieserzählung, Platons Kugelmenschmythos). |
| 3. Gib den Gedankengang von Uta Ranke-Heinemann wieder (M1), und erläutere die zentrale Bedeutung der goldenen Regel für das Zusammenleben der Menschen an einem selbst gewählten Beispiel. |
| 4. Nimm begründet Stellung zu der Frage, ob man sich „gar kein Bild von Gott und vom Jenseits machen“ sollte. |

Material:**M1:**

Jeder Mensch stellt die Frage, woher er kommt und wohin er geht. Es sind die Religionen, die auf diese Menschheitsfrage eine Antwort geben sollen. Da aber noch nie ein Mensch nach dem Tod zurückgekehrt ist, um aus dem Jenseits zu berichten, und da noch niemand den Urheber des Universums gesehen hat, gibt es viele Antworten und viele Religionen. Eine Einigung scheint nicht möglich. Andererseits gibt es einen wesentlichen Punkt, in welchem alle Religionen – jedenfalls die großen Weltreligionen – übereinstimmen. Das ist die goldene Verhaltensregel: »Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem anderen zu«. Darin sind sich alle Lehrer der Menschheit: Buddha, Konfuzius, Sokrates, Rabbi Hillel, Jesus, Mohammed, die großen Philosophen Descartes und Kant einig. Und auch die Menschen, die keiner Religion angehören wollen und sich als Atheisten bezeichnen, die also das Wort „Gott“ vermeiden – wahrscheinlich, weil sie enttäuscht sind darüber, dass in Gottes Namen so viel Unrecht geschah und so viel Blut geflossen ist – auch sie also, die das Wort »Gott« nicht im Munde führen, bejahen diese goldene Verhaltensregel, die allen Menschen einprogrammiert ist. Der schottische Philosoph David Hume formulierte die Verhaltensregel so: Menschlichkeit und Wohlwollen. Das Zusammenleben der Menschen muss von Toleranz bezüglich der Religionszugehörigkeit geprägt sein. Denn wenn wir uns auch verschiedene Bilder (oder gar kein Bild) von Gott und vom Jenseits machen, fest steht: wir sind berufen zu gegenseitigem Respekt, zur gegenseitigen Hilfe hier auf dieser unserer Erde.

Quelle: Uta Ranke-Heinemann: „Grußwort“. In: Hermann-Josef Fohsel u. a.: Religion [Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage; Themenheft Diskriminierung]. Berlin 2005, S. 5.

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Glaube:**

Religionen und ihre Deutungen menschlicher Existenz

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- direkte und indirekte Einflüsse der Religionen auf unsere Kultur identifizieren und in ihrer Bedeutsamkeit einschätzen
- religiöse Selbst- und Weltdeutungen als Sinnangebote für die Auseinandersetzung mit eigenen existenziellen Fragen prüfen
- ihren eigenen Vorstellungen vom Sinn des menschlichen Lebens symbolhaft Ausdruck verleihen

Bezug zu Wissensbeständen:

- religiöse Motive in Literatur, Kunst und Musik
- Religiöse Mythen als Ausdruck menschlicher Selbst- und Weltdeutung

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Religiöse Propädeutik (i. S. der Sensibilisierung und Erfahrungssuche) umfasst die Entwicklung von „letzten“ oder „elementaren Fragen“, die auf die menschliche Suche nach Sinn bezogen sind⁷. Im vorliegenden Text von U. Ranke-Heinemann wird im Ausgang von solchen grundlegenden Fragen die Leistung der Religionen gewürdigt und auf deren moralischen Kern verwiesen: die Goldene Regel, die einen wesentlichen, wenn auch nur partiellen Konsens (gegenseitigen Respekts und gegenseitiger Hilfe) unterschiedlicher religiöser, aber auch nicht-religiöser Weltansichten ermöglicht.

Die Aufgaben dienen vor allem der Entwicklung bzw. Überprüfung der hermeneutischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Religionen als Sinnangebote wahrzunehmen, verlangt, sich die zu Grunde liegende Fragehaltung bewusst bzw. zu Eigen zu machen, die mit der Formulierung eigener existentieller Fragen (Aufgabe 1) einhergeht. Aufgabe 2 verweist auf die vorhergehende unterrichtliche Behandlung zentraler Mythen der abendländischen Geistesgeschichte (vgl. z. B. die mediale Omnipräsenz des Gartens Eden bzw. des Paradieses). Der Schüler bzw. die Schülerin zeigt hier, inwiefern ihm bzw. ihr die Auseinandersetzung mit der „Wahrheit der Mythen“ als „den kollektiv als gültig und verbindlich anerkannten Gestaltungen anthropologischer Grundfragen“⁸ gelingt.

Die dritte Aufgabe verknüpft die Entfaltung der argumentativen Struktur des Textes mit der exemplarischen Anwendung eines zentralen Moralprinzips. Hier ist die Kreativität der Schü-

⁷ Vgl. H.-B. Petermann: „Welche Wirklichkeit kommt der Religion zu?“. In: P. Thomas/E. Martens (Hrsg.): *Religionsphilosophie*. Hannover: Siebert, 2004, S. 18.

⁸ Vgl. A. und J. Assmann: Art. „Mythos“. In: *HrwG IV*, 179 - 200.

lerinnen und Schüler gefragt, wenn es darum geht, das formale Prinzip mit Inhalt zu füllen. Eine Problematisierung der Tauglichkeit der Goldenen Regel zur Rekonstruktion unserer Moral ließe sich an dieser Stelle anschließen.

In der vierten Aufgabe (die sich auch als Pro-Contra-Debatte bearbeiten lässt) kommt das Spezifische einer religiösen Antwort auf elementare Fragen zur Sprache, wenn die Jugendlichen erörtern, wie sich das gute Leben und Fragen der Transzendenz zueinander verhalten.⁹ Für die Bearbeitung der NbA sind 1-2 Unterrichtsstunden vorgesehen.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Der existentielle Charakter der Fragen ist zu beachten; Beispiele: Wozu lebe ich? Was ist die Seele? Ist mit dem Tod alles aus?	II
2.	- Der Mensch als gottgewollter und gottähnlicher Verwalter der Erde (Genesis 1) könnte dem Bild einer Konkurrenz von Gott bzw. Göttern und Menschen (Kugelmenschmythos) gegenüber gestellt werden.	I
3.	- Die Wiedergabe verlangt die Herausarbeitung des Argumentationsganges des Textes. Hilfreich kann die thesenartige Reformulierung in eigenen Worten sein.	II
4.	- In einer Pro-Contra-Debatte (bzw. zu deren Vorbereitung) werden Argumente entwickelt, welche die Grundlage einer begründeten Stellungnahme zum Stellenwert religiöser Vorstellungen im eigenen Leben bilden.	III

⁹ Eine Frage, die z. B. mit Hilfe des Kurzfilms „Mister Tao“ (vgl. *Gottesglaube, Gottesbilder: ein Versuch*. Didaktische DVD-Video mit DVD-ROM-Teil, D 2004) vorbereitet oder vertieft werden kann. In der Sache ergiebig: Assmann: Art. „Mythos“. In: *HrwG IV*, 179 - 200.

1. Unterstreiche Schlüsselbegriffe des Liedes (M1), und benenne das Thema des Liedes.

2. Deute die bildhaften Beschreibungen der Frage, „auf der man ausrutschen“, „die man irgendwann mal verlieren“, „die einem blitzschnell an den Hals fassen“ und „die Luft abdrücken“ kann.
Und notiere selbst drei Fragen, die von dieser Art sind.

3. Ersetze die letzte Strophe des Liedes durch eine eigene Strophe, in der deine Antwort auf die Frage, „wofür man lebt“, zum Ausdruck kommt.

4. Präsentiere ein selbst gewähltes Lied (einschließlich Text), das dir Wichtiges zur der Frage sagt, „wofür man lebt“.

Material:

M1:

Wofür man lebt

Ich bin gestern, als ich barfuß war,
auf einer Frage ausgerutscht,
die ich irgendwann mal verloren hab
und die schon länger da gelegen haben muss.
Ich hab solange' nichts mehr von ihr gehört,
ganz vergessen, dass es sie noch gibt.
Sie sagte: „Schön, mal wieder bei dir zu sein.“
und begann ein Selbstgespräch.
Dass es kein Vorwärts und kein Rückwärts gibt,
weil es nicht mehr als 'ne Täuschung ist,
warum sich alles nur im Kreis bewegt
und wofür man eigentlich lebt.
Ich hab mich ganz einfach totgestellt,
so getan als wär ich gar nicht da.
Doch sie griff mir blitzschnell an meinen Hals
und drückte mir die Luft fast ab.
Sie müsse leider nochmal woanders hin,
doch sie käm wieder, sagte sie zu mir.
Ich sah sie grinsen, als sie endlich ging,
und konnte ihre letzten Worte hör'n.
Dass es kein Gestern und kein Morgen gibt,
weil's nicht mehr als 'ne Täuschung ist,
warum sich alles nur im Kreis bewegt
und wofür man eigentlich lebt.

(*Die Toten Hosen: „Wofür man lebt“, 1999*)

¹⁰ (nach einer Idee von Arthur Thömmes: Sinnsucher: Populäre Musik im Religionsunterricht. Trier 2001, S. 5 - 12)

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Glaube:**

Religionen und ihre Deutungen menschlicher Existenz

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- religiöse Selbst- und Weltdeutungen als Sinnangebote für die Auseinandersetzung mit eigenen existenziellen Fragen prüfen
- ihren eigenen Vorstellungen vom Sinn des menschlichen Lebens symbolhaft Ausdruck verleihen

Bezug zu Wissensbeständen:

- religiöse Motive in Literatur, Kunst und Musik
- Sinn des Lebens (vgl. Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung 9/10)

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

„Viele der Sinndeutungszusammenhänge, auf die Jugendliche sich berufen, kommen aus Songs der Pop- oder Rockmusik. Diese kann für sie funktional äquivalent sein mit religiösen Handlungen und Haltungen.“¹¹ Explizit werfen die Toten Hosen die Sinnfrage „Wofür man lebt“ in dem gleichnamigen Lied auf.

Die Aufgaben fördern bzw. erheben vor allem die spekulative Kompetenz – das kreative Denken – der Schülerinnen und Schüler. Fragen, die tief in unser Leben eingreifen (Aufgaben 1 und 2) verlangen nach Antworten, die mindestens mit der Autorität einer Lieblingssängerin oder einer Lieblingsband gegeben werden. Hier sind die Jugendlichen gefordert, sich bedeutende Orientierungen ihres Lebens bewusst zu machen. Die Möglichkeiten der Distanzierung, die mit der Textproduktion im Anschluss an eine Vorlage sowie mit der Präsentation fremder Texte gegeben sind, eröffnen Spielräume für unterschiedliche Grade der Selbstoffenbarung. Für die Aufgabe sind 1-2 Unterrichtsstunden zu planen.

¹¹ G. Brunner: „Jugendliche und Musik – Chancen für ethisches Lernen“. *Ethik & Unterricht* 2/2010, S. 6 - 10, hier: S. 6.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Schlüsselbegriffe werden benannt: Frage, Selbstgespräch, Täuschung, letzte Worte, Kreis, wofür.	I
2.	- Die existenzielle Dimension der Sinnfrage („Wozu lebe ich?“) wird ausgewiesen. Ähnlich tief ins eigene Leben greifen, z. B. die Frage nach der eigenen Identität („Wer bin ich/will ich sein?“), nach der Gestaltung der eigenen Zukunft oder nach dem Sinn von Verlusterfahrungen ein.	II
3.	- Eine eigenständige und insofern originelle Leistung wird erwartet.	III
4.	- Die Präsentation setzt eine begründete Auswahl voraus und verlangt die intensive Auseinandersetzung mit einem Produkt der Popkultur.	II

So wie alle Weltreligionen, die du kennst, hat auch der Buddhismus ein zentrales Symbol. Schau dir das „Rad des Lebens“ (M1) an.

1. Beschreibe die Darstellungen innerhalb und außerhalb des Rades. (Vier konzentrische Kreise: Radnabe - Innenring, Ring um die Radnabe herum, den Speichenkreis mit seinen Zwischenräumen und Radfelge - Außenring).

2. a) Ordne den Abbildungen im Rad des Lebens die symbolischen Eigenschaften oder Bedeutungen zu (M2).

b) Charakterisiere die Rollen des Dämons und des Buddhas.

3. Lies den Text zu den Vier Edlen Wahrheiten und dem Achtfachen Pfad (Rat) Buddhas aufmerksam durch (M3).

Nutze die vorgegebene Tabelle mit folgenden Satzanfängen im Tabellenkopf (M4): Der Buddhist soll ... / Der Buddhist darf nicht ...! Formuliere die acht Ratschläge Buddhas so um, dass sie zu den Satzanfängen in der Tabelle passen.

4. Vergleiche die Gebote Buddhas mit den eigenen Lebensregeln. Wähle geeignete Regeln für dein eigenes Leben aus und begründe.

Lies die Aussagen Buddhas zum Verhältnis Liebe/Mitgefühl und Weisheit und die zehn Beispiele durch (M5).

5. Diskutiert in Partnerarbeit, welches Verhalten langfristig eher sinnvoll ist. Nutzt dazu die gegebenen 10 Beispiele und erarbeitet Alternativen, wie Mitgefühl/Liebe und Weisheit zusammenkommen können.

Material:

M1: Vorlage des Bildes „Rad des Lebens“ (Bildersuche Google „Rad des Lebens“) oder <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Bhavachakra.jpg> (urheberrechtsfreie Bilddatenbank)

M2: Tabelle „Rad des Lebens“!

Ergänzungswörter:

Radnabe: Aggression, Schwein, Hahn

Ring um die Radnabe: Dunkle Hälfte (Schatten), Aufsteigendes Karma

Speichenkreis: Götter, Reich des Kampfes, Tiere, Höllenwesen, Reich der Begierden, Reich der Tat

Radfelge: Unwissenheit, Töpfer bei der Arbeit, Bewusstsein, Haus mit 5 Fenstern und einer Tür, Boot im Lebensstrom, Berührung, Pfeil im Auge, Lebensdurst, Früchtesammler, Werden, Gebärende, Alter und Tod

Außerhalb des Rades: Yama – Herr des Todes, „Arzt der Seele“ (Weisheit, Moral und Sammlung)

Teile im „Rad des Lebens“	Symbole und Darstellungen	Bedeutung und Eigenschaften
Radnabe		Begierde
	Schlange	
		Ignoranz
Ring um die Radnabe		Absteigendes Karma
	Helle Hälfte (Licht)	
Speichenkreis mit Zwischenräumen		Reich des Genusses
	Titanen (Halbgötter)	
		Reich der Furcht
		Reich der Qual
	Hungergeister	
	Menschen	
Radfelge	Alte blinde Frau	
		Tatabsichten
	Von Ast zu Ast hüpfender Affe	
		Name und Form
		Sinnesorgane
	Liebespaar	
		Empfindung
	Weintrinker	
		Ergreifen
	Schwangere	
		Geburt
	Leichenzug	
Außerhalb des Rades		Ursache des Leidens
	Buddha	

M3:

Text zu den Vier Edlen Wahrheiten und dem Edlen Achtfachen Pfad.

Quelle: Leben leben 7/8, Arbeitsbuch, Ernst Klett Verlag Stuttgart/Leipzig 2007, S. 230/231.

M4:

Tabelle mit den geforderten Satzanfängen:

Der Buddhist soll ...	Der Buddhist darf nicht ...

M5: www.buddhismus-schule.de

Wie handelt man mit Liebe/Mitgefühl und Weisheit sinnvoll?

- Nur Weisheit? = kluges Denken, aber ohne Kraft, weil das Herz und der Antrieb fehlen
- Nur Mitgefühl und Liebe? = kraftvoll, aber blind, weil der Überblick und die Weisheit fehlen.
- Beides zusammen! = Wissen, was man will; wie und warum, weil man durch Weisheit sinnvolle Entscheidungen trifft und den Überblick hat. Die Ausdauer, sein Ziel zu erreichen, weil man durch Mitgefühl den Antrieb und die Kraft hat.

Welches Verhalten ist langfristig sinnvoller?

➤ 10 Beispiele aus dem Leben gegriffen:

1. Ein mitfühlender Passant gibt einem Betrunkenen Geld, der sich dafür sofort wieder eine Flasche Schnaps kauft.
2. Ein Politiker verbietet in seinem Land Verhütungsmittel zur Bevölkerungsbegrenzung, weil er propagiert, dass alle Kinder zur Welt kommen wollen und ein Recht auf Leben haben.
3. Ein Mitschüler, der sich in einem bestimmten Fach, z. B. Mathematik leicht tut, lehnt es ab, dem anderen bei seiner Hausarbeit zu helfen, mit der Begründung, er habe keine Zeit und der andere habe ja selbst an seinen mangelnden Kenntnissen Schuld.
4. Ein Mitschüler lässt seinen Nachbarn, der eine schlechte Note in einem Fach hat, bei der Probearbeit bereitwillig anschauen.
5. Eine Mutter kauft ihrer Tochter alles, was sie nur will.
6. Ein Freund bleibt am Wochenende immer mit seiner Freundin zuhause, weil sie dies so lieber will.
7. Ein Politiker fordert, dass alle Tiere sofort notgeschlachtet werden, da sie von der Seuche befallen sein könnten.
8. Die Eltern lassen die kleinen Kinder herumtoben, auch wenn sie schon Kopfweg haben von dem Krach.
9. Ein Lehrer plädiert für den Ausschluss eines Schülers, der alle anderen Schüler bedroht.
10. Eine Mutter gibt ihrem Kind bei jedem Kopfweg Schmerztabletten, damit es nicht leidet.

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Glaube: Buddhismus**

Religionen als kulturell prägend wahrnehmen und ihre Deutungen menschlicher Existenz als Sinnangebote bewerten

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- das „Rad des Lebens“ beschreiben und die Bedeutung des Sinns des „Rades des Lebens“ ausdeuten, um die religiöse Selbst- und Weltdeutungen als Sinnangebote für die Auseinandersetzung mit eigenen existenziellen Fragen zu prüfen,
- die vier Edlen Wahrheiten und den Edlen Achtfachen Pfad Buddhas erläutern und kritisch überprüfen, um den religiösen Glauben in ein Verhältnis zum Wissen zu setzen,
- Gegensätze zusammen denken und diskutieren, um sinnvolle und richtige Entscheidungen für das eigene gelingende Leben in exemplarischen Lebensbereichen zu treffen.

Bezug zu Wissensbeständen:

- exemplarische Menschenbilder und Jenseitsvorstellungen aus asiatischen Weltreligionen
- religiöse Motive in Literatur, Kunst und Musik

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Aufgaben dienen dazu, Religionen als kulturell prägend wahrzunehmen und ihre Deutungen menschlicher Existenz als Sinnangebote zu verstehen und zu bewerten. Die Beschäftigung mit der Weltreligion des Buddhismus leistet darüber hinaus einen großen Beitrag für mehr Toleranz zwischen den Religionen und Kulturen und bietet hervorragende Möglichkeiten des fächerübergreifenden Lernens mit Geographie, Geschichte, Musik, Kunst oder Sport. Die NbA ist für ca. 5 Unterrichtsstunden konzipiert.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Betrachten des „Rad des Lebens“ die wichtigsten Darstellungen erkennen und beschreiben: - Yama – Gott des Todes hält das Lebensrad in seinen Klauen, ist die eigentliche Ursache des Leidens und hält das Rad in Bewegung - Radnabe – 3 Tiere (Hahn, Schlange und Schwein) - Ring um die Radnabe herum mit einer dunklen und einer hellen Hälfte - Speichenkreis – 6 Zwischenräume stellen 6 Daseinsbereiche dar - Radfelge – 12 anschauliche Bilder verdeutlichen die Ursachen von Leid und Wiedergeburt 	I
2. a)	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler sollen die fehlenden Begriffe in der Tabelle anhand des Bildes vom „Rad des Lebens“ zusammen denken und ergänzen (siehe Tabelle „Lehrerversion mit Lösungen“). 	I
b)	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler erkennen das Verführende und Böse des Dämons sowie Buddhas Weisungen zum guten Weg. 	II
3.	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die gezielte Texterarbeitung Kenntnisse von den Vier Edlen Wahrheiten und dem Achtfachen Pfad (Rat) Buddhas erhalten. <p>Vier Edle Wahrheiten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alles Leben und Tun ist Leiden. 2. Ursache des Leidens ist die Begierde nach Sein, Leben, Macht und Lust. 3. Die Erlösung vom Leid erfolgt durch die Vernichtung des Begehrens. 4. Der Weg zur Überwindung des Leidens ist der Achtfache Pfad. <ul style="list-style-type: none"> - Achtfache Pfad Buddhas: rechter Glaube, rechtes Tun, rechte Rede, rechte Lebensweise, rechtes Denken, rechtes Streben, rechtes Gedenken und Selbstzucht, rechtes Sich-Versenken - Die Schülerinnen und Schüler sollen die Satzanfänge in der vorgegebenen Tabelle nach den acht Ratschlägen Buddhas passend umformulieren (z. B. Der Buddhist soll meditieren./Der Buddhist darf nicht töten.). 	II
4.	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler sollen die Gebote Buddhas mit den eigenen Lebensregeln und -ansichten vergleichen und diejenigen Regeln auswählen, die sie für ihr eigenes Leben als geeignet befinden. - Die als geeignet erwählten Regeln müssen begründet werden (z. B. Rechte Lebensführung = Ich soll Unaufrichtigkeit vermeiden! Begründung: Ich bemühe mich immer ehrlich mit meinen Freunden Umzugehen, weil ich ja auch nicht belogen werden möchte.) 	II
5.	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler sollen in Partnerarbeit über die vorgegebenen Beispiele diskutieren und Alternativen erarbeiten. - Grundlage der Erarbeitung der Alternativen bildet das buddhistische Verhältnis zwischen Mitgefühl/Liebe und Weisheit. 	III

	- Beispiel – 1. Ein mitfühlender Passant gibt einem Betrunkenen Geld, der sich dafür sofort wieder eine Flasche Schnaps kauft. Alternative: Als mitfühlender Mensch möchte ich helfen, aber ich weiß genau, dass dem Betrunkenen mit Geld für Schnaps nicht wirklich geholfen ist. Ich könnte ihm etwas zu essen kaufen, damit er schneller wieder nüchtern wird oder ich bemühe mich um Hilfe durch andere professionelle Kräfte wie Krankenhaus, Polizei oder ähnliche Einrichtungen.	
--	---	--

Lehrerversion mit Lösungen:

Teile im „Rad des Lebens“	Symbole und Darstellungen	Bedeutung und Eigenschaften
Radnabe	Hahn	Begierde
	Schlange	Aggression
	Schwein	Ignoranz
Ring um die Radnabe	Dunkle Hälfte (Schatten)	Absteigendes Karma
	Helle Hälfte (Licht)	Aufsteigendes Karma
Speichenkreis mit Zwischenräumen	Götter	Reich des Genusses
	Titanen (Halbgötter)	Reich des Kampfes
	Tiere	Reich der Furcht
	Höllwesen	Reich der Qual
	Hungergeister	Reich der Begierden
	Menschen	Reich der Tat
Radfelge	Alte blinde Frau	Unwissenheit
	Töpfer bei der Arbeit	Tatabsichten
	Von Ast zu Ast hüpfender Affe	Bewusstsein
	Boot im Lebensstrom	Name und Form
	Haus mit 5 Fenstern und einer Tür	Sinnesorgane
	Liebespaar	Berührung
	Pfeil im Auge	Empfindung
	Weintrinker	Lebensdurst
	Früchtesammler	Ergreifen
	Schwangere	Werden
	Gebärende	Geburt
	Leichenzug	Alter und Tod
Außerhalb des Rades	Yama – Herr des Todes	Ursache des Leidens
	Buddha	„Arzt der Seele“ (Weisheit, Moral und Sammlung)

1. Markiere im Liedtext Stellen, in denen die Erwartungen des Vaters ausgesprochen werden, mit einer Farbe und mit einer anderen Farbe die Stellen, an denen LaFee sich diesen Erwartungen verweigert.
2. In „Lass mich frei“ beschreibt LaFee das Verhältnis zu ihrem Vater, der sie lange wie ein kleines Mädchen bevormundet hatte und das nun endlich frei sein möchte. (Quelle)
 - a) Liste auf, in welchen Bereichen deines Lebens du von Bevormundung (durch deine/n Mutter/Vater oder deine Lehrer/innen, durch Fernsehen und Zeitschriften ...) frei sein möchtest. – NEGATIVE FREIHEIT
 - b) Ergänze diese Liste durch deine eigenen Ziele, die du in dem jeweiligen Lebensbereich erreichen möchtest. – POSITIVE FREIHEIT
3. Nimm an, du veröffentlichst – wie LaFee – ein Album unter deinem (Künstler-)Namen; eines der Lieder widmet du der Freiheit: Schreibe den Text dieses Liedes, und wähle einen passenden Titel.

Material:

LaFee [Christina Klein, geb. 9. Dezember 1990]:

„Lass mich frei“ (Album LaFee, 2006)

Lass mich frei – Lass mich los
 Lass mich frei
 Ich weiß du liebst mich
 Doch du verstehst nicht
 Mein Leben ist mein Leben das nur
 mir gehört
 Hast zu oft verboten
 An mir rum erzogen
 Du hast mir viel zu selten zugehört
 Ich weiß ich nerv dich
 Meine Fragen störn dich
 In deine heile Welt passen die nicht
 rein
 Ich soll funktionieren
 Mit dem Hund spazieren
 Und deine liebe Tochter sein – nein
 Refrain:
 Lass mich frei – lass mich los
 Dein kleines Mädchen ist jetzt groß
 Lass mich frei, lass mich los
 Ich pass nicht mehr auf deinen
 Schoß
 Ich will – du willst nicht
 Du willst – ich will nicht
 Du kannst meine Träume nicht ver-
 drehn

Du willst nur mein Bestes
 Es ist besser du lässt es
 Und lass mich einfach gehn
 Refrain
 Vater:
 So lange du hier lebst tust du was ich sag
 Immer dein Generve – Tag für Tag für Tag
 Lafée:
 Ich halt deine Sprüche schon lang nicht mehr
 aus
 Ich hau einfach ab ich muss jetzt hier raus!
 Vater:
 Was glaubst du wer du bist – du bleibst hier
 Du tust was ich sag hey ich rede mit dir
 LaFee
 Lass mich – Lass mich!
 Refrain

Einordnung in den Lehrplan

Kompetenzschwerpunkt Freiheit:

Freiheit als Entfaltung der eigenen Persönlichkeit begreifen und die Begrenzung der eigenen Freiheit durch die Freiheiten anderer berücksichtigen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Erfahrungen von gelungener und verweigerter Freiheit im eigenen Leben reflektieren
- negative und positive Freiheit unterscheiden, um Freiheit als Herausforderung bewusster und verantwortlicher Lebensgestaltung anzunehmen

Bezug zu Wissensbeständen:

- negative und positive Freiheit
- Freiheit und Willkür/Anarchie
- Toleranz und Anerkennung

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Der Text einer 15-Jährigen eignet sich besonders für einen biographisch orientierten Zugang zum Thema „Freiheit“ im Jugendalter. Pubertierende fordern zu Recht – und manchmal zum Missfallen Erwachsener – mehr Eigenständigkeit, die Freiheit von Bevormundung und die Übernahme von Verantwortung (zunächst für ihr eigenes Leben, zunehmend auch für größere Zusammenhänge) ein. Darüber hinaus entspricht das Medium („Popsong“) in besonderer Weise der Lebensauffassung vieler Jugendlichen: „Musik oder Text spiegeln die Einstellungen der Jugendlichen zum Leben wider.“¹² Daher ist die Liedauswahl für den Ethikunterricht immer wieder mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu aktualisieren.

Die Bearbeitung der ersten Aufgabe sichert das Textverständnis. Vor der Erschließung des Textes bietet es sich an, das Lied zunächst mit den Schülerinnen und Schülern ohne Textvorlage und in Ruhe anzuhören und evtl. erste Eindrücke zu sammeln.¹³ Aufgabe 2 verlangt die Anwendung der zuvor erarbeiteten Begrifflichkeit negativer und positiver Freiheit (analytische Kompetenz); die Konflikte zwischen dem Freiheitsbedürfnis der Jugendlichen und den einschränkenden Vorgaben von Elternhaus, Schule usw. lassen sich auch anschaulich im Rollenspiel darstellen (Gruppenarbeit).

Die Kreativität der Schülerinnen und Schüler ist in Aufgabe 3 gefragt: „Freiheit“ wird hier zum Leitfaden einer Auseinandersetzung mit je eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Ansprüchen.

¹² Anita Rösch: „Zur Sache«. In: *Ethik & Unterricht* 2/10 („Ganz Ohr! Songs im Ethikunterricht“), 1 f., hier: S. 1. Ebd. findet sich das treffende Zitat von Arthur Thömmes (vgl. auch Thömmes' reichhaltige „Fundgrube“ [www.fundgrube-religionsunterricht.de]): „Sag mir, welche Musik du hörst, und ich sage dir, wer du bist!“

¹³ Vgl. z. B. die methodischen Anregungen von A. Thömmes: *Gott ist ein Rockstar* (mit Audio-CD). München: dkv, 2008, S. 12 f.

Im Unterrichtsgeschehen bieten sich entsprechend kreative und fächerverbindende Fortführungen der 3. Aufgabe an, etwa die Vertonung ausgewählter Texte oder die Erstellung eines Musikvideos zum eigenen Song. Die Aufgabe ist für den Zeitraum einer Unterrichtsstunde konzipiert.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Die farbigen Markierungen gliedern den Text dialogisch (Vater – Tochter).	I
2.	- Trennscharf unterscheiden die Schülerinnen und Schüler zwischen negativer Freiheit von (Verboten, Einschränkungen, Abhängigkeiten usw.) und Freiheit zu (autonomer Lebensgestaltung, Verantwortungsübernahme, fairer Verhandlung bei Interessenkonflikten usw.).	II
3.	- Schon in der Wahl ihres Künstlernamens reflektieren die Jugendlichen ihre Identität: Wenn sie zu „Freiheit“ texten, zeigt ihr Lied mindestens die Facetten des Freiheitsbegriffs (Aufgabe 2), die es erlauben, über eine bloße Konfrontation von kindlichem „Ich will ...“ und erzieherischem „Du darfst nicht ...“ hinauszugelangen.	III

1. Nimm an, jemand widerspräche dem Autor und behauptet: „Menschen sind nicht frei, sondern genauso an ihr Programm gebunden wie Tiere oder Pflanzen.“

a) Welche Gründe könnte er für seine Auffassung vorbringen?

b) Entwirf auf der Grundlage des Textes von Savater eine Gegenrede zur Behauptung, der Mensch sei unfrei.

2. Savater unterscheidet Freiheit und Allmacht. Zeige an einem Beispiel auf, dass die Freiheit von dir und anderen mit der Allmacht einer einzigen Person unverträglich ist.

3. Savater sagt auch: „Niemand kann für dich frei sein.“ (Tu, was du willst, S. 78) – Entwirf mit einem Partner bzw. einer Partnerin ein Streitgespräch, in dem die Einsicht von Savater zu einer Einigung führt. Ausgangspunkt des Streits: Ein Elternteil (Person A) ist nicht mit dem neuen Freund/der neuen Freundin ihrer Tochter bzw. ihres Sohnes (Person B) einverstanden.

Material:

Die Tiere (ganz zu schweigen von den Mineralien oder Pflanzen) haben keine andere Wahl, als so zu sein, wie sie sind, und das zu tun, wozu sie von Natur aus programmiert sind. [...] Bei den Menschen kann man sich nie so sicher sein wie bei den Tieren oder anderen Lebewesen. Sosehr wir Menschen auch biologisch oder kulturell programmiert sein mögen, wir können uns am Ende immer für etwas entscheiden, das nicht im Programm vorgesehen ist [...] Wir können Ja oder Nein sagen, „Ich will“ oder „Ich will nicht“.

[...] Und jetzt ist es angebracht, zwei Erläuterungen zur Freiheit zu geben:

Erstens: Wir sind nicht frei auszuwählen, was uns passiert (an dem Tag, von diesen Eltern und in diesem Land geboren zu werden; an Krebs zu leiden oder von einem Auto überfahren zu werden; schön oder hässlich zu sein; von den Achäern¹⁴ angegriffen zu werden usw.), sondern wir sind frei, auf das, was uns passiert, auf diese oder jene Weise zu reagieren (zu gehorchen oder zu rebellieren, vorsichtig oder waghalsig, rachsüchtig oder ergeben zu sein, uns nach der letzten Mode anzuziehen oder als Höhlenbär zu verkleiden, Troja zu *verteidigen* oder zu fliehen usw.).

Zweitens: Frei zu sein, etwas zu versuchen, hat nichts damit zu tun, es auch ganz sicher *zu erreichen*. Freiheit (die darin besteht, aus dem Möglichen auszuwählen) ist nicht das Gleiche wie Allmacht (die bedeuten würde, immer das zu erreichen, was man will, auch wenn es unmöglich scheint).

Fernando Savater: Tu, was du willst: Ethik für die Erwachsenen von morgen. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg, 2001, Auszüge aus Kap. 1: „Woher die Ethik kommt“ (S. 18 - 31, hier: S. 24 - 27).

¹⁴ Vgl. Homers *Ilias*, den Schülerinnen und Schülern mitunter – trotz „FSK 16“ – bekannt durch Wolfgang Petersens Film *Troja* (USA 2004).

Einordnung in den Lehrplan**Kompetenzschwerpunkt Freiheit:**

Freiheit als Entfaltung der eigenen Persönlichkeit begreifen und die Begrenzung der eigenen Freiheit durch die Freiheiten anderer berücksichtigen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Erfahrungen von gelungener und verweigerter Freiheit im eigenen Leben reflektieren
- den Zusammenhang von eigener Freiheit und Achtung der Freiheit anderer aufdecken
- in ausgewählten Konflikten von eigener Freiheit und Freiheit der anderen vermitteln
- in Gedankenexperimenten die Selbstaufhebung einer unbegrenzten Freiheit aufdecken

Bezug zu Wissensbeständen:

- Freiheit und Willkür/Anarchie

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Savaters Text ist in Umfang und gedanklichem Anspruch eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler der 7./8. Klassen. Im Unterricht bietet sich eine Bearbeitung der Aufgaben in Gruppen – oder in Tischgruppen¹⁵ – an. Aufgabe 1 b) kann auch als Debatte (z. B. gemäß dem Format von „Jugend debattiert“) ausgeführt werden.

Aufgabe 2 entwickelt bzw. überprüft die spekulative Kompetenz (kreatives Denken), indem vom Schüler bzw. der Schülerin gefordert wird, die angegebene Konsequenz unbegrenzter „Freiheit“ durch ein selbst gewähltes Beispiel zu illustrieren.

Das Streitgespräch (Aufgabe 3) knüpft an eine den Jugendlichen grundsätzlich vertraute Situation – den Eltern-Kind-Konflikt – an; bei der eingeforderten „Lösung“ des Streits um die Wahl der „richtigen“ Freunde vermitteln die Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Selbstbestimmung mit dem Erziehungsrecht ihrer Eltern. Der Zusammenhang von Freiheit und Verantwortlichkeit wird – gegebenenfalls durch Impuls der Lehrkraft – zur Sprache kommen. Die vorliegende NbA ist für einen Zeitraum von zwei Unterrichtsstunden konzipiert.

¹⁵ Zur Arbeit in Tischgruppen (≠ Gruppenarbeit in einer bestimmten Unterrichtsphase) vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH [DKJS] (Hrsg.): *Grundlagen guter Schule: Ein Praxisbuch* (Arbeitshilfe 03), Kap. 5.7 „Tischgruppen – mehr als nur eine Sitzordnung“, S. 32 - 35.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1. a) b)	<p>- Menschen sind programmiert durch ihre biologische (Gene!) und familiäre Herkunft (Erziehung!); wenn ich den Charakter eines Menschen kenne, ist sein Handeln voraussagbar; wie Tiere und Pflanzen sind wir auf den Stoffwechsel mit unserer Umwelt angewiesen; usw.</p> <p>- Die Gegenrede gesteht zu, dass Menschen nicht bedingungslos frei (allmächtig) sind, weist aber darauf hin, dass wir uns – anders als Tiere und Pflanzen – zu den Vorgaben unserer Existenz bewusst verhalten können, also z. B. gegen die Moralvorstellungen unserer Eltern und Lehrer opponieren können.</p>	I
2.	<p>- Wer z. B. die Zuneigung eines anderen Menschen allein durch sein Wollen sicherstellen könnte, machte diesen damit zu einer Marionette, die wahrscheinlich nicht lieben könnte.</p>	II
3.	<p>- Auf eigener, unverletzbarer Freiheit zu bestehen, verlangt auch anzuerkennen, dass der bzw. die andere ebenso frei in seiner bzw. ihrer Positionierung ist. In einem Konflikt müssen daher alle Parteien unverkürzt zur Sprache kommen dürfen, erst dann ist eine gemeinsame bzw. friedliche Lösung möglich.</p>	III

2.3 Schuljahrgänge 9/10

In den ersten Szenen des Science-Fiction-Films „The Day After Tomorrow“ wird eine Zukunft gezeigt, in der sich das Klima der Erde stark geändert hat. Es wird vom Schmelzen der Polkappen gesprochen. In einer Szene, die eine internationale Konferenz nachstellt, die auf das sogenannte „Kyoto-Protokoll“ von 1997 Bezug nimmt, wird die Verantwortung aller Länder diskutiert bzw. wie eine Klimakatastrophe verhindert werden kann.

1. Beschreibe die aufgezeigten Probleme, die im Film, aber auch in der derzeitigen Öffentlichkeit dazu existieren.

2. Stell dir vor, du selbst bist ein führendes Mitglied einer Umweltorganisation, die die Verantwortungsethik von Hans Jonas zum Grundsatz hat. In einer Podiumsdiskussion sollst du die Meinung deiner Organisation vertreten. Dein unmittelbarer Diskussionspartner ist ein egoistisch denkender Hedonist. Es geht um ein mögliches Gesetz zur Einschränkung der privaten Autonutzung, um den CO₂-Ausstoß zu vermindern. Der Plan ist: Jeder Besitzer eines Autos darf nur noch an drei Wochentagen fahren.

a) Erläutere die Handlungsgrundsätze eines Hedonisten und seine voraussichtliche Meinung zur eingeschränkten Autonutzung. Nenne und erläutere ebenso die Grundsätze der Verantwortungsethik und die logische Schlussfolgerung zur Autonutzung.

b) Schreibe alle möglichen verantwortungsethischen Argumente auf, die du bei einer Diskussion unbedingt nutzen willst, um deinen „Gegner“ von einer „Drei-Tage-Auto-Woche“ zu überzeugen.

c) Entwirf für den Notfall, dass dein Diskussionspartner keine Einsicht zeigt, eine negative Utopie, die an sein Gewissen appelliert. Zeige ihm darin auf, welche Bereiche des menschlichen Lebens negativ beeinflusst werden, wenn es zur globalen Klimakatastrophe kommen würde.

3. Du kannst nicht einschätzen, ob das Gewissen deines Gesprächspartners auf eine negative Utopie überhaupt reagiert. Zur Vorsicht überlegst du dir ein Gesetz zur Einschränkung des privaten Autoverkehrs.

Formuliere eine Ansprache an die Zuhörer der Diskussion, in der du die Unzuverlässigkeit des Gewissens einiger Zeitgenossen darlegst. Überlege dir Regeln, die den „Neuen Kategorischen Imperativ“ von Hans Jonas einbinden.

Material:

M1: Film „The Day After Tomorrow“

Sollte es nicht möglich sein, den Filmanfang zu sehen, können auch diverse Texte oder Bilder aus anderen Medien genutzt werden (Arbeitsmaterialien zum Klimawandel und Klimaschutz: GOOGLE Bilder Stichwort „Klimawandel“).

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Verantwortung:**

Individuelle Verantwortung in sozialen Zusammenhängen erkennen und sich entsprechend bewusst verhalten

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Reichweite und Grenzen von Verantwortung in der globalen Welt bestimmen
- verantwortliches Handeln als Handeln nach moralischen Grundsätzen verstehen und verschiedene ethische Modelle unterscheiden
- das Gewissen als eine Instanz verantwortlichen Handelns erkennen und in seiner Bedeutung für moralische Entscheidungen reflektieren
- ethische Grundpositionen in gesellschaftlichen Konflikten ermitteln und Verantwortung als ethische Perspektive bei der Konfliktbearbeitung berücksichtigen
- Folgen individueller Konsumententscheidungen in einer globalisierten Welt abschätzen und Spielräume verantwortlichen Handelns darstellen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Grundgedanken ausgewählter ethischer Modelle (z. B. Pflichtethik, Utilitarismus, Tugendethik, Verantwortungsethik)
- Ausgewählte Deutungen des Gewissen (z. B. Kant, Freud)
- moralische und rechtliche Verantwortung (-> Sjg. 7/8, Schwerpunkt: Verantwortung)

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Das Ziel dieser Aufgabe ist die komplexe Arbeit an einem Kompetenzschwerpunkt. Die methodische Form, eine imaginäre Pro- und Contra-Diskussion vorzubereiten und dann vielleicht auch durchzuführen ist das Mittel, um den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, wie eine solche Debatte auch in der realen Öffentlichkeit stattfindet. Die Teilaufgaben dienen also dem Ziel, Standpunkte zum Thema zu kennen, zu analysieren und schließlich den eigenen vertreten zu können.

Die Aufgabe ist als Abschluss und Zusammenfassung aller erarbeiteten notwendigen Inhalte des Kompetenzschwerpunkts angedacht. Es ist aber auch denkbar, das Gerüst der Aufgaben zu nutzen um die Erarbeitung mit den Schülern zu organisieren. Für diesen Fall sind die angegebenen Stundenzahlen natürlich nicht relevant.

Die Voraussetzungen für diese Aufgabe sind: Kenntnisse zu Fakten über die Klimadiskussion (Zusammenarbeit mit Geografieunterricht), Kenntnisse zur Verantwortungsethik von Hans Jonas, einschließlich seines „Neuen Kategorischen Imperativs“, Kenntnisse darüber, was oder wer ein „egoistischer“ Hedonist ist, was eine negative Utopie ist und warum das Gewissen der Menschen nicht immer zu Gunsten der Gemeinschaft entscheidet.

Die Aufgaben können als Einzelarbeit oder auch als Partnerarbeit organisiert werden. Sie sind auch als Leistungskontrolle denkbar.

Bezüglich des Filmanfangs sei zu sagen, dass er nicht zwingend notwendig ist. Aber die ausgewählte Szene ist ein gutes Beispiel der Diskussion, wie sie die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sollen. Die realistischen Infos zum Thema Klimaänderungen und der Anteil des CO₂- Ausstoßes durch Autos müssen durch andere Medien erarbeitet werden. Die NbA ist im Rahmen einer Doppelstunde bearbeitbar.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Darstellung der gegensätzlichen Diskussion zu den Festlegungen im Kyoto-Protokoll (Reduzierung des CO ₂ – Ausstoßes contra Kostenexplosion für neue Technologien)	I
2. a)	- Kenntnisse zum hedonistischen Denken, das sich eher am eigenen, eventuell auch egoistischem Glücksstreben orientiert, darlegen und am Beispiel der „Drei-Tage-Autowoche“ erläutern. (Mögliche Argumente: wirtschaftliche Nachteile, soziale Kontakte werden eingeschränkt ...)	I
b)	- Kenntnisse zur Verantwortungsethik von Hans Jonas (Die Bedeutung einer sogenannten Fernethik und dem „Neuen Kategorischen Imperativ“)	II
c)	- Beschreibung von Beispielen und Aussagen, die die bedrohlichen Veränderungen im Klima und die unterschiedliche Bewertung in der Politik (zukünftige Generationen sollen auch leben können, einige Küstenregionen und Inselgruppen sollen erhalten bleiben, Ausdehnung der Wüsten soll vermieden werden...) widerspiegeln	III
3.	- Mit Hilfe der Zuspitzung durch negative, utopische „Bilder“ die verantwortungsethischen Argumente untermauern (Menschen müssen umsiedeln, Vegetationen ändern sich, Nahrungsmittel und Trinkwasser könnten knapp werden...)	II
	- Kenntnisse zum Phänomen „Gewissen“ als motivierenden Faktor beschreiben und zugleich die Schwächen bezüglich der Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit darlegen	
	- Die Notwendigkeit von Klimaschutz-Gesetzen begründen mit der Unzuverlässigkeit des Gewissens	
	- Kreative Überlegungen zu einem imaginären Autonutzungsgesetz	

Variante: Hans Jonas appelliert an unser Umweltgewissen

Sucht man im Internet nach den Stichworten „Klimaveränderung“ und „Energieressourcen“, so kann man eine große Anzahl Fotos und Berichte von schwindenden Gletschern, Eisbergen und sogar vom Schmelzen der Polkappen sehen. Gleichzeitig werden die Diskussionen um Energieherstellung, Energieverbrauch und den damit verbundenen CO₂ – Ausstoß in den letzten Jahren immer heftiger.

1. Beschreibe die diesbezüglichen Probleme und gib die Argumentationen wieder, die derzeit in der Öffentlichkeit zum Thema „Klimaveränderung“ und „Energieverbrauch“ existieren.

2. Der Philosoph Hans Jonas hat im Zusammenhang mit den Umweltproblemen der heutigen Zeit einen „Neuen Kategorischen Imperativ“ aufgestellt. Nenne und erläutere diesen.

Vergleiche im Gegensatz zu dieser Verantwortungsethik die Gedankengänge eines egoistisch denkenden Hedonisten und erörtere mit Hilfe eines Beispiels, wie dieser vermutlich auf die Forderungen von Jonas reagieren wird und ob sein Gewissen die Verantwortung für die Natur „bemerkt“.

3. Nimm Stellung zu den zwei sehr unterschiedlichen ethischen Standpunkten. Lege deine Meinung zu den Konsequenzen für die Weltbevölkerung, aber auch für jeden einzelnen Menschen dar.

Gehe dabei auf die visionäre These des amerikanischen Zukunftsforschers Wats Wacker im Buch „Futopia“ ein in der es heißt: „Die nächsten 500 Jahre: [...] - Die Weltbevölkerung wird in einem Umkreis von 500 Kilometern um den Äquator angesiedelt sein.“¹⁶

¹⁶ Wacker/Taylor/Means: Futopia oder das Globalisierungsparadies. Die Welt in 500 Tagen, Wochen, Monaten, Jahren. Wien, 1997, S. 327

Variante: Hans Jonas appelliert an unser Umweltgewissen

Einordnung in den Lehrplan:

Kompetenzschwerpunkt Verantwortung:

Gesellschaftliche Verantwortung im individuellen Handeln erkennen und sich entsprechend bewusst verhalten

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- Reichweite und Grenzen von Verantwortung in der globalen Welt bestimmen
- verantwortliches Handeln als Handeln nach moralischen Grundsätzen verstehen und verschiedene ethische Modelle unterscheiden
- das Gewissen als eine Instanz verantwortlichen Handelns erkennen und in seiner Bedeutung für moralische Entscheidungen reflektieren
- ethische Grundpositionen in gesellschaftlichen Konflikten ermitteln und Verantwortung als ethische Perspektive bei der Konfliktbearbeitung berücksichtigen
- Folgen individueller Konsumententscheidungen in einer globalisierten Welt abschätzen und Spielräume verantwortlichen Handelns darstellen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Grundgedanken ausgewählter ethischer Modelle (z. B. Pflichtethik, Utilitarismus, Tugendethik, Verantwortungsethik)
- Ausgewählte Deutungen des Gewissen (z. B. Kant, Freud)
- moralische und rechtliche Verantwortung (→Sjg. 7/8, Schwerpunkt: Verantwortung)

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Aufgabe ist als eigenständige komplexe Zusammenfassung aller erarbeiteten, notwendigen Inhalte des Kompetenzschwerpunkts angedacht. Es ist aber auch denkbar, das Gerüst der Aufgabe zu nutzen, um die Erarbeitung mit den Schülern zu organisieren. Für diesen Fall sind die angegebenen Stundenzahlen natürlich nicht relevant.

Das Ziel der Teilaufgaben ist, sich systematisch mit einem verantwortungsethischen Problem auseinander zu setzen. Die Präsentation des Arbeitsergebnisses ist gut als Vortrag und damit auch als Leistungskontrolle denkbar. In dem Fall könnte die Vorbereitung mit der Aufgabe ergänzt werden, für die Sachebene noch mehr zuverlässige Bilder, Daten, Statistiken oder andere Übersichten zu recherchieren. Unter anderem bieten die Internetseiten des Bundesumweltamtes viele Materialien.

Die Voraussetzungen für diese Aufgaben sind: Kenntnisse zu Fakten über die Klimadiskussion, Kenntnisse zum Begriff Verantwortung und zur Verantwortungsethik von Hans Jonas, einschließlich seines „Neuen Kategorischen Imperativs“, Kenntnisse darüber, was oder wer ein „egoistischer“ Hedonist ist, und warum das Gewissen der Menschen nicht immer zu Gunsten der Gemeinschaft entscheidet.

Die hier gegebenen Bild-Materialien dienen eher der gedanklichen Erinnerung an erarbeitete Sachinformationen und sind auch austauschbar. Die in Aufgabe 3 zitierte These dagegen sollte unbekannt sein, um testen zu können, ob die Schüler vorhandene Kenntnisse und neue Problemstellungen zusammenführen können. Die NbA ist für einen zweistündigen Zeitraum gedacht.

Die Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern (Geographie/Biologie) ist hier sicher empfehlenswert.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenführung und Beschreibung von Beispielen und Aussagen, die die bedrohlichen Veränderungen im Klima und die unterschiedliche Bewertung in der Politik widerspiegeln. 	I
2.	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse zur Verantwortungsethik von Hans Jonas (Die Bedeutung einer sogenannten Fernethik und dem „Neuen Kategorischen Imperativ“). - Kenntnisse zum hedonistischen Denken, das sich eher am eigenen, eventuell auch egoistischem Glücksstreben orientiert, darlegen und am selbstgewählten Beispiel erläutern. - Das Gewissen als motivierenden Faktor beschreiben und zugleich die Schwächen bezüglich der Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit darlegen. - Erläuterung zur Reaktion eines Hedonisten, der die Forderung von Jonas, Rücksicht auf die kommende Menschheit zu nehmen, ignorieren würde. 	II
3.	<ul style="list-style-type: none"> - Sachliche und logische Darstellung der persönlichen Meinung zum Thema. - Schlussfolgerungen für das eigene Handeln ziehen. - Die These von Wacker als eine Folgeneinschätzung der negativsten Entwicklung des Umweltproblems einordnen. Entsprechende Aussagen einer solchen negativen Utopie wären: Energie wird so teuer, dass das menschliche Leben rund um den Äquator (Wasserversorgung, Wärme, ganzjährige Nahrungsmittelproduktion) einfacher wäre. 	III

Die Politiker unserer Zeit führen zu vielen Themen aus dem Gesundheitswesen intensive medizinethische Diskussionen. Es geht um Gerechtigkeitsfragen, um Freiheiten und Verantwortlichkeiten, um Fragen der Selbstbestimmung und um Fragen der Würde sowie um die Rechte des noch ungeborenen menschlichen Lebens. Gegenstand der Diskussionen ist häufig der Anfang des menschlichen Lebens. Ist schon die befruchtete Eizelle menschliches Leben, das Entwicklungsstadium nach 8 Tagen, in der 12. Woche, im 5. Monat oder erst das geborene Kind?

Mit dieser Frage verbunden ist auch die Frage nach dem Zweck der verschiedenen Untersuchungen während der Schwangerschaft (Pränatale Diagnostik, kurz PD genannt). Dienen sie nur den eventuellen Eingriffen oder gar dem Schwangerschaftsabbruch, weil eine Krankheit oder Behinderung sichtbar wird? Die moralische Frage dazu heißt: Ist das richtig? Gesetze sagen zu manchen Fällen „Ja“, zu manchen Fällen aber „Nein“. Die ethische Frage heißt: Mit welcher Begründung gibt es „Ja“ und „Nein“?

1. Bilde mit 3-4 Mitschülern eine Arbeitsgruppe. Stellt mit Hilfe der Materialien MA-MK eine Übersicht zusammen, wie Schwangere, Ärzte, Hebammen, Soziologen, Politiker und Wissenschaftler oder ganz einfach Mitmenschen unserer Zeit über die Probleme der vorgeburtlichen Untersuchungen und möglichen Schwangerschaftsunterbrechungen denken. Arbeitet dazu zunächst die vielen unterschiedlichen Gedanken und Erfahrungen zum Thema aus dem Text heraus und formuliert zu jedem Textabschnitt 1-2 zusammenfassende Aussagesätze.

2. Vergleiche alle Positionen, ordne sie nach eher zustimmenden oder ablehnenden Aussagen und finde heraus, ob es mehr Befürworter oder mehr Gegner der Pränataldiagnostik gibt.

3. Erstelle deine eigene, vorläufige Position zum Problem und begründe sie mit plausiblen Argumenten.

4. Präsentiere das Arbeitsergebnis in einer passenden mündlichen oder schriftlichen Form.

Material:

Quelle: „Zeit Online“ (In Teilen sprachlich bearbeitet)

Die stille Selektion behinderter Kinder

Pränatale Diagnostik hilft, Behinderungen früh zu erkennen.

Werdende Mütter müssen sich entscheiden: Austragen oder abtreiben?

MA

Manchmal liegen zwischen Leben und Tod nur wenige Augenblicke. Für Frau K. und ihren Sohn kam der Moment, als die 31-Jährige ihre schriftliche Einwilligung für den Schwangerschaftsabbruch geben sollte. Der Termin für den Eingriff stand fest. Die Diagnose kannte Frau K. bereits seit Tagen: Ihr Kind würde mit einem Down-Syndrom auf die Welt kommen. Es fehlte nur die Unterschrift, mit der sie der Abtreibung zustimmte. Da schoss es ihr durch den Kopf: „Was jetzt gemacht werden soll, ist Unrecht.“ In der 21. Woche hatte eine Fruchtwasseruntersuchung den Traum von einem gesunden Kind zerstört. „Wie ein Schock“ traf es sie, als die Ärztin ihr mitteilte, dass ihr Kind an der genannten Behinderung litt.

Für ihre Gynäkologin schien die Konsequenz klar: Abtreibung. Down-Syndrom, das machte sie der Schwangeren klar, bedeute geistige Behinderung, erhöhtes Risiko angeborener Organschäden. „Die negativen Folgen und Belastungen für Kind und Eltern wurden immer wieder betont“, so Frau K. Umso überraschter waren die Ärzte, als sich Frau K. gegen den Abbruch entschied. Sie und ihr Mann standen zu dem Entschluss auch dann, als bei ihrem Sohn noch ein Herzfehler entdeckt wurde. „Wir lieben unser Kind“, sagten sie immer wieder. „Auch wenn es krank ist.“ Die meisten Eltern entscheiden sich anders. Ein Großteil der Schwangerschaften, bei denen Ärzte eine Behinderung des Fetus feststellen, endet mit einem Abbruch.

M B

Immer besser können die Mediziner heute Fehlbildungen im Mutterleib erkennen. Die pränatale (vorgeburtliche) Vorsorge erfährt seit der Einführung des Ultraschalls vor 30 Jahren "enorme Wachstumsraten". Drei obligatorische Ultraschalluntersuchungen, ein möglicher Bluttest bei der Mutter, im Verdachtsfall auf Wunsch Punktion des Mutterkuchens oder Untersuchung des Fruchtwassers gehören heute zum Standardangebot gynäkologischer Praxen.

Diese Untersuchungen machen es möglich, eine Krankheit unmittelbar nach der Geburt, mitunter sogar noch im Uterus zu behandeln. Liegt zum Beispiel eine schwere Blutarmut des Fetus vor, kann fremdes Blut übertragen werden. Gleichzeitig erleichtern die pränatalen (vorgeburtlichen) Tests die Selektion (Aussortierung) behinderten Lebens.

Und die vorgeburtliche Diagnostik steht erst am Anfang. Durch die Entschlüsselung des menschlichen Genoms erhoffen sich Mediziner einen enormen Schub neuer Möglichkeiten. Spätere Krankheiten sind bereits nach der Vereinigung von Ei- und Samenzelle vorherzusehen, zu therapieren - oder per Abtreibung aus der Welt zu schaffen.

M C

In einer Debatte um die Rede des Philosophen Peter S. von 1999 (ZEIT Nr. 36-40/99) wurde noch theoretisch diskutiert, ob der Mensch seine genetische Entwicklung selbst in die Hand nehmen solle. Für Betroffene ist zumindest die Selektion heute schon gegeben.

Die Behindertenorganisation Lebenshilfe kritisiert den „Automatismus, mit dem die Schwangerenvorsorge und die Aussonderung behinderter Ungeborener derzeit verknüpft werden“, und warnt vor einem angestrebten „Leben nach Maß“. Dass solche Befürchtungen nicht aus der Luft gegriffen sind, zeigen die Worte eines der wissenschaftlichen Väter des ersten Retortenbabys, Bob Edwards. Der Mediziner prophezeite, es werde bald „eine Sünde sein, wenn Eltern ein Kind mit schweren Behinderungen zur Welt bringen“.

Mütter wie Frau K. spüren den gesellschaftlichen Druck bereits jetzt.

In ihrer Familie verwandelte sich das Mitleid nach der ersten Diagnose über das Down-Syndrom und einem Herzfehler ihres Kindes in einen Vorwurf. Die Eltern brachen den Kontakt zur Tochter ab, als sie erfuhren, dass sie das Kind austrägt. Andere Mütter mit einem behinderten Kind hören den Satz: „Das muss doch heute nicht mehr sein.“ Die meisten werdenden Eltern lassen es gar nicht so weit kommen: Nach Schätzungen treiben in Deutschland 90 Prozent der Mütter ihr Down-Syndrom-Kind ab. Verlässliche Zahlen fehlen – und das ist kein Wunder. Als der Bundestag vor einigen Jahren das Schwangerschaftsrecht reformierte, entfiel der Abtreibungsgrund „embryopathische Indikation“. Seitdem darf kein Kind nur deshalb abgetrieben werden, weil es behindert ist. Also werden andere Gründe angegeben.

M D

Aus diesem Erfolg von Betroffenenverbänden und Kirchen, die sich gegen die Diskriminierung Behinderter bzw. behinderter ungeborener Kinder wehrten, wurde im Ergebnis eine Niederlage. Nach der Gesetzesänderung gilt nun nicht mehr die Missbildung des Kindes, sondern die Belastung der Schwangeren durch ihr Kind als legaler Abtreibungsgrund.

Das Gesetz öffnet einen breiten Interpretationsspielraum und nennt, anders als die alte Regelung, fast keine Beschränkungen. Weder muss sich die Schwangere beraten lassen noch eine Wartezeit zwischen Diagnose und Abbruch einhalten. Die meisten Konflikte wirft jedoch der Wegfall der bis 1995 geltenden Frist der 22. Woche auf, bis zu der ein Abbruch straffrei war. Heute darf eine Frau theoretisch bis kurz vor der Geburt abtreiben. Das Gesetz weitet die Möglichkeit der Abtreibung aus, über alle Schranken hinweg.

ME

Seit der Gesetzesänderung ist die Zahl der offiziell gemeldeten Spätabtreibungen nach der 23. Schwangerschaftswoche stark gestiegen. Dabei kommt es immer mal wieder vor, dass Kinder einen Schwangerschaftsabbruch überleben. Der spektakulärste Fall ereignete sich 1997 in Oldenburg. Hier wurde ein Junge mit Down-Syndrom in der 25. Schwangerschaftswoche abgetrieben. Doch sein Herz schlug weiter. Stundenlang sahen die Ärzte zu, wie das Kind nach Luft schnappte. Es überlebte mit schwersten Behinderungen.

In Zittau wird gegen einen Chefarzt ermittelt, der einem atmenden Kind eigenhändig die Luft abgedrückt haben soll, um die fehlgegangene Abtreibung zu vollenden.

Egal, was die Mediziner in so einem Fall unternehmen – sie laufen Gefahr, rechtlich belangt zu werden. Überlebt das Kind, wurden sie ihrem Auftrag, der Abtreibung, nicht gerecht und müssen fürchten, Unterhalt zu zahlen. Lassen die Ärzte das Kind sterben, verstoßen sie gegen ihre Pflicht, Leben zu retten.

Deshalb weigern sich Ärzte seit einiger Zeit zunehmend, eine späte Abtreibung überhaupt vorzunehmen.

MF

"Durch den Fetozyd (Tötung des Föten durch ein Mittel, das einen Herzstillstand verursacht) geraten die Ärzte nicht in das Dilemma, ein atmendes Baby behandeln zu müssen", rechtfertigt ein Pränatalmediziner aus Hamburg dieses Vorgehen. Er arbeitet am Krankenhaus in Hamburg-Barmbek und gehört zu den wenigen Mediziner, die dieses Verfahren in Deutschland anwenden. Er vertraut nicht darauf, dass der Fetus im Laufe der Abtreibung stirbt, sondern tötet das Kind im Mutterleib. "Der Fetozyd ist der humanere Weg, das Kind leidet weniger", sagt er.

Viele Ärzte sehen das anders. Die Bundesärztekammer fordert, Abtreibungen nur bis zu dem Zeitpunkt zu erlauben, ab dem das Kind außerhalb des Mutterleibs lebensfähig ist, also bis zur 22. Schwangerschaftswoche. Eine solche Regelung hieße, den mühsam gefundenen Kompromiss beim Paragraphen 218 infrage zu stellen. Doch das will keine Partei in Berlin.

Steht das Leben des Kindes nicht immer gegen die Ansprüche der Eltern? Die Hebamme Frau R. stellte sich diese Fragen viele Male. Eineinhalb Jahre gehörte sie zur Ethikkommission, die im Krankenhaus Barmbek vor einem Spätabbruch einberufen wird. Dann verließ sie das Gremium. "Es schien mir unmöglich, mich für eine Partei zu entscheiden."

Gerade Hebammen leiden oft unter den Widersprüchen der modernen Geburtsmedizin, die oft sehr unlogisch erscheint: Kinder, die lebensfähig sind, werden noch in der 26. Schwangerschaftswoche getötet. Wenige Räume weiter versuchen Ärzte und Schwestern alles, um ein zu früh geborenes Kind in der 24. Woche zu retten - und nehmen dabei Behinderungen durch die Frühgeburt in Kauf.

MG

Die Ethik rennt dem medizinischen Fortschritt hinterher. Gerade in der Pränataldiagnostik (vorgeburtlichen Diagnostik) bringt jede neue Möglichkeit zur frühen Erkennung und Behandlung von Krankheiten für Ärzte und Eltern Wissenskonflikte mit sich, wie sehr sie in die Natur eingreifen dürfen. Längst hat sich die Schwangerschaft zu einem moralischen Minenfeld entwickelt – ohne dass die meisten Eltern davon etwas wissen. Schon der Ultraschall dient Ärzten dazu, Abnormitäten aufzuspüren. Finden sich keine Auffälligkeiten, wie in den meisten Fällen, bleibt der Ultraschall Babyfernsehen. Zeigt das Bild jedoch etwa eine verdickte Nackenfalte beim Fetus, ein Hinweis auf ein Down-Syndrom, wird weiter getestet. Durch die Bauchdecke entnimmt der Arzt Fruchtwasser, um darin nach chromosomalen Abweichungen zu suchen.

Für Frauen über 35 Jahre gehören diese Untersuchungen zum Standardprogramm pränataler Vorsorge, da die Gefahr, ein behindertes Kind zu bekommen, mit dem Alter zunimmt. Mit der Verbesserung des Ultraschalls und seit der Einführung weiterer Tests hat sich die Fruchtwasseruntersuchung jedoch auch unter jüngeren Frauen verbreitet. Da sie aber erst nach der 15. Schwangerschaftswoche erfolgt und das Ergebnis bis zu drei Wochen auf sich warten lässt, erfolgt der eventuelle Schwangerschaftsabbruch relativ spät.

Nicht der Paragraph 218, sagen Kritiker deshalb, sondern die ständige Ausweitung der Untersuchungen Ungeborener ist demnach die Ursache für die (späten) Abtreibungen behinderter Kinder. Wer eine Fruchtwasseruntersuchung durchführt, nimmt die Möglichkeit einer Abtreibung eines behinderten Kindes in Kauf.“

M H

Dabei wird die Frage, was eine "akzeptable Behinderung" ist, sehr unterschiedlich beurteilt. Während sich einige Kliniken weigern, ein Down-Syndrom-Kind abzutreiben, akzeptieren andere den Wunsch eines Paares, die Schwangerschaft bei behandelbaren chromosomalen Störungen wie dem Klinefelter-Syndrom zu unterbrechen. (Eine Chromosomveränderung bei Jungen, die in der Pubertät dazu führt, dass die Jugendlichen weniger die männliche, sondern eher eine weibliche Körperentwicklung zeigen, vielleicht auch unfruchtbar bleiben – ist durch Hormone behandelbar).

Münsteraner Wissenschaftler fragten Frauen, was sie täten, wenn ein pränataler Test ergeben würde, dass ihr Kind zu Übergewicht neigt. Ein Fünftel zog eine Abtreibung in Betracht.

Vorbei die Zeiten, als eine Frau neun Monate lang in "froher Erwartung" war. Heute wird die Geburt immer mehr zum Risikofaktor. "Den Menschen geht die Schicksalsakzeptanz verloren", sagt die Pränatalmedizinerin C. Die Frauenärztin berichtet von Ehepaaren, die sich bei ihr verhalten wie "Konsumenten, die sich mit einem Techniker über die Gefahren eines neuen Autos unterhalten". Sie erwarten von der Ärztin ein Gütesiegel auf ein gesundes Kind.

M I

Ärzte versetzen Eltern mit falschen Diagnosen unnötig in Angst. Nach der Umfrage der Münsteraner Medizinsoziologin N. empfanden 70 Prozent der Frauen, die eine Fruchtwasseruntersuchung machen ließen, sie hätten eine „Schwangerschaft auf Abruf“. Jede dritte befragte Frau hielt ihre Schwangerschaft bis zum Ergebnis der Untersuchung geheim. Die Hilfe, die die pränatalen Untersuchungen für viele Eltern bedeuten, wird für einige zur Last. „Heute sind die Frauen nicht mehr nur dafür verantwortlich, wie viele Kinder sie bekommen, sondern ebenso dafür, dass diese gesund sind“, kritisiert die Soziologin.

M J

Kritiker, unter andern auch Bundestagsabgeordnete fordern deshalb, pränatale Untersuchungen stark einzuschränken. Demnach sollten Tests nach der 12. Schwangerschaftswoche nur dann erlaubt sein, wenn sie dazu dienen, dem Embryo zu helfen oder die werdende Mutter vor Lebensgefahr zu schützen. Analysen, die nur darauf abzielen, unheilbare Behinderungen zu entdecken, seien zu verbieten. Die Suche nach der Down-Syndrom-Nackenfalte dürfte es danach nicht mehr geben.

Doch lässt sich das Rad des medizinischen Fortschritts zurückdrehen? Kann man Paare zwingen, ein ungewolltes Kind zu bekommen? Statt auf Strafen und Verbote setzen die meisten Kritiker der derzeitigen Pränataldiagnostik auf eine bessere Beratung. Viele Frauen und ihre Partner würden mit der Diagnose Behinderung allein gelassen und müssten sich innerhalb weniger Tage für oder gegen eine Abtreibung entscheiden, sagt Frauenärztin B.

M K

Wie schlecht in manchen Praxen beraten wird, zeigte eine Befragung von 9000 Schwangeren und 170 Ärzten durch die Bielefelder Gesundheitswissenschaftlerin A. zum sogenannten Triple-Test, bei dem das Blut der Schwangeren zur Feststellung einer möglichen Chromosom-Anomalie auf drei verschiedene Substanzen untersucht wird. Vielen Ärzten, die den Test durchführen, mangelt es jedoch an Kenntnissen und an Zeit für die sachgerechte Anwendung der Analyseverfahren. Sie interpretierten die Ergebnisse falsch und "versetzten die Eltern unnötig in Angst", sagt Frau A. Fast die Hälfte aller Frauen hätte, als ihnen Blut abgenommen wurde, noch nicht einmal erfahren, wozu der Test überhaupt dient.

Eine gute Beratung weist bereits vor jedem Test auf die Konsequenzen hin, sagt sie. Bei positivem Befund sollte der Arzt Kontakte zu Betroffeneninitiativen oder Medizinern ermöglichen, die sich mit dem jeweiligen Krankheitsbild auskennen. So können die Eltern am besten abschätzen, welche Belastungen mit einem behinderten Kind auf sie zukommen und was Heilkunst und Frühförderung heute vermögen.

Frau K. hat die Entscheidung für ihr Kind nicht bereut. Mittlerweile freuen sich auch die Großeltern über ihren Enkel. Am Anfang wollte sie nicht, dass ihre Arbeitskollegen von ihrem behinderten Kind erfahren. "Aber mein Sohn ist so hübsch und sonnig, dass es jetzt alle Welt ruhig wissen soll."

Einordnung in den Lehrplan:

Kompetenzschwerpunkt Natur – Mensch – Technik:

Veränderungen der menschlichen Natur durch den Menschen am Beispiel medizinischer Entwicklungen reflektieren

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- ausgewählte Problemfelder der Medizinethik differenziert und verständlich beschreiben

Bezug zu Wissensbeständen:

- Positionen der Medizinethik z. B. zu Schwangerschaftsabbruch, Organtransplantation, Patientenverfügung
- moralische und rechtliche Verantwortung (-> Sjg. 7/8, Schwerpunkt: Verantwortung)
- Sinn des Lebens (-> Sjg. 9/10 Schwerpunkt: Lebensgestaltung)
- Menschenwürde, Menschenrecht (-> Sjg. 9/10 Schwerpunkt: Freiheit)

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Der Text und die darin ausgewählten Positionen zum Thema „Schwangerendiagnostik und Schwangerschaftsabbruch“ präsentieren die wesentlichen Erfahrungen und Meinungen in der aktuellen Diskussion.

Die Beschäftigung mit dem Text bietet also den Schülerinnen und Schülern einerseits die Möglichkeit, eine umfassende Meinungsvielfalt kennen zu lernen, und andererseits das eigene Vorverständnis zu reflektieren.

Die Aufgabe dient als Vorarbeit zu einer sich anschließenden Pro-Contra-Diskussion und erfordert detaillierte Kenntnisse aus den relevanten biologischen, rechtlichen und ethischen Fragekreisen. Diese sollten in den davor liegenden Unterrichtsstunden geklärt worden sein.

(Eine Zusammenarbeit mit dem Fach Biologie und Sozialkunde ist zu prüfen.) Damit empfiehlt sich, diese vorliegende Aufgabe erst dann einzusetzen, wenn die Schülerinnen und Schüler schon Sachkenntnisse haben und erste eigene oder fremde Positionen kennen gelernt haben.

Da der Text sehr umfangreich ist, sollte, wie in der Aufgabe auch als Hinweis formuliert, eine arbeitsteilige Gruppenarbeit organisiert werden. Es kann erwartet werden, dass Schülerinnen und Schüler einer 9/10 Klasse dies in Eigenverantwortung übernehmen. Dabei sollte jeder Schüler, differenziert nach Leistungsvermögen, zwei bis maximal vier Textabschnitte intensiv bearbeiten, die anderen in der Zusammenfassung der Mitschüler kennen lernen. Ziel ist es,

dass jeder Schüler von jedem Textabschnitt Kenntnis hat und damit eine gute argumentative Basis zur weiteren Arbeit im Thema erwirbt.

Sollte die Lerngruppe sehr heterogen sein, empfiehlt es sich, vorgefertigte Aussagesätze an leistungsschwache Schüler auszugeben, die diese dann zuordnen (siehe Anhang).

Um die Gruppenarbeit schnell in Gang zu setzen, kann ein gemeinsames Lesen des gesamten Textes in Verbindung mit ersten Verständnishilfen recht förderlich sein.

Die vorliegende Aufgabe kann als Erarbeitung, Übung oder als Leistungskontrolle phänomenologischer Kompetenzen genutzt werden.

Wird die Aufgabe als Kontrolle des Leistungsstandes genutzt, ist darauf zu achten, dass jeder Schüler vor der Arbeit einen klaren Auftrag innerhalb der Gruppenarbeit erhält. Die NbA ist für einen Zeitraum von ca. 3 Unterrichtsstunden konzipiert.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Erarbeitung von möglichst kurz formulierten Zusammenfassungen der einzelnen Aussagen in den Textabschnitten (Pro Schüler 3-4) und die Erstellung einer Übersicht durch die Gruppe. (Siehe Anhang: ähnlich der Formulierungshilfen)	III
2.	- Die verschiedenen Sichtweisen aller im Team bearbeiteten Aussagen erschließen, vergleichen und ordnen nach zustimmenden und ablehnenden Positionen. - Darstellung der Erkenntnis, dass die Mehrzahl der Argumente in Richtung einer Ablehnung der Schwangerschaftsabbrüche gehen.	II
3.	- Die eigenen und die Erfahrungen und Aussagen anderer verständlich beschreiben und eine persönliche Position zum Problem entwickeln.	II
4.	- Die Arbeitsergebnisse der Gruppe schriftlich und mündlich in der Klasse darstellen.	I

Anhang:

Aussagen zum „Für und Wider“ von vorgeburtlichen Untersuchungen und deren Konsequenzen für oder gegen die Fortsetzung einer Schwangerschaft

Hinweis zur Nutzung:

Die vorformulierten Aussagen können zur differenzierten Aufgabenbearbeitung von leistungsschwachen Schülern genutzt werden. Schüler, die diese Seite nutzen, sollten im Fall einer Leistungskontrolle einen Punktabzug bekommen.

- **Wissenschaft** und Medizin können heute schon bereits nach der Vereinigung von Ei- und Samenzelle genetisch bedingte Krankheiten oder Behinderungen entdecken.
- **Frau K.** meint, eine Schwangerschaftsunterbrechung ist Unrecht, auch, wenn das Kind krank sein wird (Herzfehler und Down-Syndrom) und entschloss sich, ihr Kind auszutragen und zur Welt zu bringen. Die meisten Eltern entscheiden sich anders
- **Eltern von behinderten Kindern** spüren den gesellschaftlichen Druck. Es macht sich die Meinung breit, dass es heutzutage nicht mehr nötig ist, ein behindertes Kind zu bekommen.
- Gegenwärtig gilt in **Gesetzen** nicht die Behinderung, sondern die Belastung der Eltern als Unterbrechungsgrund. Das erweitert die Möglichkeiten des Schwangerschaftsabbruchs.
- Der **Bundestag** änderte das Gesetz zur Schwangerschaftsunterbrechung. Das behinderte ungeborene Kind darf nicht mehr als Grund für einen Abbruch gelten.
- **Eltern** haben manchmal monatelang unnötige Ängste ausgestanden, denn auch **Ärzte** irren. Schon so manche Diagnose war falsch und es wurde ein gesundes Kind geboren.
- **Ärzte** bemerkten, dass sich Spätabtreibungen nach der 23. Woche in den letzten Jahren häuften. Medizinische Fehler oder Fehleinschätzungen führen dann häufig zu unmoralischen oder ungesetzlichen Handlungen.
- Kritiker wollen Tests nur bis zur 12. Woche zulassen und Eltern mit unheilbar behinderten Kindern besser beraten.
- Viele **Ärzte** fordern ein Gesetz, das eine Abtreibung nach der 22. Woche (Lebensfähigkeit) nicht mehr erlaubt. Für **Hebammen und Ärzte** ist es unlogisch, wenn manchmal geborene Frühchen in der 24. Woche mit aller Macht gerettet, Kinder in der 26. Woche der Schwangerschaft aber getötet werden.
- **Frauen** werden dafür verantwortlich gemacht, dass sie gesunde oder kranke Kinder bekommen. Das bedeutet für viele werdende Eltern eine große Last.
- Behinderungen werden von **Ärzten und zukünftigen Eltern** sehr unterschiedlich bewertet. Abtreibung wegen Down-Syndrom oder auch schon bei Übergewicht? Ehepaare wollen Wunschkind mit bestimmten Voraussetzungen.
- Durch die Diagnostik zur Früherkennung von verschiedenen Krankheiten, geraten **Eltern und Ärzte** regelmäßig in Gewissenskonflikte. Kritiker meinen, die ständige Ausweitung der Untersuchungen ist die Ursache der vielen späten Abtreibungen behinderter Kinder.

Alternative zum obigen Arbeitsblatt und eine mögliche Form des Arbeitsergebnisses:

Hinweis zur Nutzung:

Dieses Arbeitsblatt könnte zur differenzierten Aufgabenbearbeitung besonders leistungsschwacher Gruppen genutzt werden. Die Schüler müssen hier nur die umformulierten Aussagen erkennen, mit der entsprechenden Kennzeichnung (MA-MK) versehen und entscheiden, ob es sich um ein Pro- oder Kontravotum handelt. (Die hier gegebene Kennzeichnung der Texte dient nur der Vorbereitung des Lehrers.) Schüler, die diese Seite nutzen, sollten im Fall einer Leistungskontrolle einen Punktabzug bekommen.

<p>Frauen werden dafür verantwortlich gemacht, dass sie gesunde oder kranke Kinder bekommen. Das bedeutet für viele werdende Eltern eine große Last.</p>	<p>Wissenschaft und Medizin können heute schon bereits nach der Vereinigung von Ei- und Samenzelle genetisch bedingte Krankheiten oder Behinderungen entdecken.</p>	<p>Eltern und Ärzte geraten durch die Diagnostik zur Früherkennung von verschiedenen Krankheiten regelmäßig in Gewissenskonflikte. Kritiker meinen, die ständige Ausweitung der Untersuchungen ist die Ursache der vielen späten Abtreibungen behinderter Kinder.</p>	<p>In Gesetzen gilt gegenwärtig nicht die Behinderung, sondern die Belastung der Eltern als Unterbrechungsgrund. Das weitet die Möglichkeiten des Schwangerschaftsabbruchs aus.</p>
<p>Textabschnitt: MI Argumentation: Kontra</p>	<p>Textabschnitt: MB Argumentation: Pro</p>	<p>Textabschnitt: MG Argumentation: Kontra</p>	<p>Textabschnitt: MD Argumentation: Kontra</p>

<p>Ärzte bemerkten, dass sich Spätabtreibungen nach der 23. Woche in den letzten Jahren häuften. Medizinische Fehler oder Fehleinschätzungen führen dann häufig zu unmoralischen oder ungesetzlichen Handlungen. Textabschnitt: ME Argumentation: Kontra</p>	<p>Das Für und Wider von vorgeburtlichen Untersuchungen und deren Konsequenzen für oder gegen die Fortsetzung einer Schwangerschaft</p>		<p>Eltern haben monatelang unnötige Ängste, weil sich auch Ärzte irren, und nicht wenig! So manche Diagnose war schon falsch. Textabschnitt: MK Argumentation: Kontra</p>
<p>Kritiker wollen Tests nur bis zu 12. Woche zulassen und Eltern mit unheilbar behinderten Kindern besser beraten. Textabschnitt: MJ Argumentation: Kontra</p>			<p>Ein Mittel, das Herzstillstand verursacht, verhindert die Geburt eines lebenden Kindes, ist aber umstritten. Viele Ärzte fordern ein Gesetz, das eine Abtreibung nach der 22. Woche (Grenze zur Lebensfähigkeit) verbietet.</p>
<p>Frau K. meint, eine Schwangerschaftsunterbrechung ist Unrecht, auch, wenn das Kind krank sein wird (Herzfehler und Down-Syndrom) und entschloss sich, ihr Kind auszutragen und zur Welt zu bringen. Die meisten Eltern entscheiden sich anders Textabschnitt: MA Argumentation: Kontra</p>	<p>Ärzte und zukünftige Eltern bewerten Behinderungen sehr unterschiedlich. Abtreibung wegen Down-Syndrom oder auch schon bei Übergewicht? Ehepaare wollen Wunschkinder mit bestimmten Voraussetzungen. Textabschnitt: MH Argumentation: Pro/Kontra</p>	<p>Eltern von behinderten Kindern spüren den gesellschaftlichen Druck. Es macht sich die Meinung breit, dass es heutzutage nicht mehr nötig ist, ein behindertes Kind zu bekommen. Der Bundestag änderte das Gesetz zur Schwangerschaftsunterbrechung. Das behinderte ungeborene Kind darf nicht mehr als Grund für einen Abbruch gelten. Textabschnitt: MC Argumentation: Kontra</p>	<p>Für Hebammen und Ärzte ist unlogisch, dass manchmal geborene Frühchen in der 24. Woche mit aller Macht gerettet werden, Kinder in der 26. Woche der Schwangerschaft aber getötet werden. Textabschnitt: MF Argumentation: Kontra</p>

Die Politiker des Bundestages führten bis zum Dezember 2010 eine intensive Debatte über den Einsatz der Präimplantationsdiagnostik (PID) bei Paaren, die auf künstliche Weise eine Schwangerschaft bzw. die Geburt eines Kindes anstreben, dies aber aus verschiedensten Gründen auf natürlicher Art nicht erreichen können. Die PID ist eine Zelluntersuchung des genetischen Zustands ca. 3 Tage nach einer künstlichen Befruchtung, aber vor dem Einsatz in die Gebärmutter. Die Medizinwissenschaftler sind in der Lage, krankheitserregende Mutationen oder Chromosomenveränderungen zu entdecken. Um den Paaren ein gesundes Kind zu ermöglichen, suchen die Ärzte also nach genetisch unauffälligen Embryonen und nur die werden in die Gebärmutter zur weiteren Entwicklung eingesetzt. Die anderen sterben im Reagenzglas ab. Ähnlich wie bei der Diskussion um die Gesetzlichkeiten zur erlaubten Schwangerschaftsunterbrechung, gibt es auch zur PID Befürworter und Gegner.

1. Benenne die rechtlichen, moralischen oder ethischen Argumente, die von Gegnern und Befürwortern der PID in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden. Nutze dazu die gegebenen Satzanfänge (M1) und ergänze sie.

2. Stelle dein eigenes Verständnis zum Problem in dieser Debatte dar. Begründe deine Meinung mit entsprechenden rechtlichen, moralischen oder ethischen Argumenten.

3. Erschließe die Hintergründe, warum eine Gruppe von Abgeordneten des Bundestages in einem Eckpunktepapier (M2) die Ablehnung der PID mit Erfahrungen aus dem Ausland begründen will.

4. Erläutere, warum christlich gebundene Abgeordnete einer gesetzlich erlaubten PID nicht zustimmen können und sollten.

Material:

M1:

Die PID hat für die werdenden **Eltern** den Vorteil,...

Ein entscheidendes **rechtliches Problem** beim Verbot der PID wird deutlich im Vergleich mit den Gesetzen zur PD, weil...

Ein **Richter des BGH** hat 2010 aus rechtlicher Sicht die PID... weil er ...

Einige **christliche Kritiker** sind der Überzeugung... Ihre Meinung zur PID ist...

Andere Kritiker befürchten, dass moralische und ethische Grenzen gegenüber dem menschlichen Leben überschritten werden, weil:

- 1....
- 2....

Viele **Ärzte**, die mit **Eltern** in dieser Situation zu tun haben, wollen ... weil...

M2:

„Gute Gründe für ein Verbot der Präimplantationsdiagnostik“

(Auszug aus einem Eckpunkte-Papier, vorgelegt von einigen Abgeordneten des Bundestages)

Erfahrungen aus dem Ausland:

In den meisten Staaten, die PID anwenden, sind eine deutliche Ausweitung der PID (z. B. Testung auf das sogenannte Brustkrebsgen BRCA) sowie der generelle Einsatz des Präimplantationsscreenings (PGS) im Rahmen der künstlichen Befruchtung zu beobachten. Dieses PGS dient dem Auffinden von spontan auftretenden Chromosomenstörungen (sog. Aneuploidien). [...]

Im Ausland ist das PGS im Vergleich zur „klassischen“ PID die Regel (über 60 Prozent der Fälle) und wird angewandt, um die Erfolgsraten der künstlichen Befruchtung zu steigern.

Erzeugung „erwünschter“ Embryonen zum Nutzen anderer:

Es besteht - auch das belegen Erfahrungen aus dem Ausland - die Gefahr, dass künftig nicht nur „unerwünschte“ Embryonen aussortiert, sondern gezielt „erwünschte“ Embryonen erzeugt und eingepflanzt werden, die zum Beispiel als Organ- oder Knochenmarkspender für erkrankte Familienangehörige mit passenden Immunmerkmalen dienen können.

In einigen Staaten außerhalb Europas (etwa China und Indien) gibt es zudem die Möglichkeit des „social sexing“, d. h. der Auswahl eines Embryos nach dem Geschlecht. In 75 Prozent der Fälle soll dabei bewusst ein Junge gezeugt werden.

Quelle: www.bundestag.de

Eckpunktepapier von Abgeordneten aller im Deutschen Bundestag vertretenen Fraktionen:

Initiatorinnen und Initiatoren für ein Verbot der Präimplantationsdiagnostik sind die Bundestagsabgeordneten Dorothee Bär, Birgitt Bender, Steffen Bilger, Ingrid Fischbach, Dr. Maria Flachsbarth, Katrin Göring-Eckardt, Rudolf Henke, Ansgar Heveling, Pascal Kober, Dr. Günter Krings, Markus Kurth, Andrea Nahles, Ulla Schmidt, Prof. Dr. Patrick Sensburg, Johannes Singhammer, Dr. Harald Terpe, Kathrin Vogler und Andrea Voßhoff.

Die Präimplantationsdiagnostik (PID) verändert das Verhältnis zur menschlichen Natur

9/10 – H 3

Einordnung in den Lehrplan:

Kompetenzschwerpunkt Natur – Mensch – Technik:

Veränderungen der menschlichen Natur durch den Menschen am Beispiel medizinischer Entwicklungen reflektieren

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- anhand eines konkreten Problems mit Hilfe ausgewählter Argumente der bioethischen Diskussion eine begründete Entscheidung treffen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Positionen der Medizinethik z. B. zu Schwangerschaftsabbruch, Organtransplantation, Patientenverfügung
- moralische und rechtliche Verantwortung (-> Sjg. 7/8, Schwerpunkt: Verantwortung)
- Sinn des Lebens (-> Sjg. 9/10 Schwerpunkt: Lebensgestaltung)
- Menschenwürde, Menschenrechte (-> Sjg. 9/10 Schwerpunkt: Freiheit)

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Aufgabe sollte als Abschluss der Erarbeitungen in den Kompetenzbereichen differenzierendes Wahrnehmen und Deuten und Verstehen stehen.

In Anlehnung an die Problematik von Schwangerschaftsabbrüchen nach einem Befund in der pränatalen Diagnostik haben die Schüler auch zum obigen Thema genügend Informationsmaterial zur Verfügung gehabt. Sie können also schon mit detaillierten Kenntnissen zu den verschiedenen Gesetzesüberlegungen zum Thema PID in die oben gestellte Aufgabe eintreten. Texte und Sachinformationen sind unter den Stichworten PID-Befürworter oder Gegner sehr leicht im Internet zu finden. Besonders empfehlenswert sind die Online-Seiten des „Wissenschaftlichen Dienstes des Deutschen Bundestags“ und des „Deutschen Referenzentrums für Ethik in den Biowissenschaften“. Auf der Online-Seite des Deutschen Ethikrates finden sich interessante Hörprotokolle einer internationalen Tagung zum Thema PID, die allerdings nur bedingt für Schüler geeignet sind. Auch die Online-Seiten der „Ärzte-Zeitung“ enthalten sehr gute, kompakte Informationen.

Wichtig ist, dass die Schüler in den ausgewählten Texten die themenrelevanten Probleme und Argumente finden können. Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Erarbeitungsphase die Möglichkeit haben, eine umfassende Meinungsvielfalt kennen zu lernen und andererseits das eigene Vorverständnis zu reflektieren.

Die Aufgabe kann der Zusammenführung detaillierter Kenntnisse zu den relevanten biologischen, rechtlichen und ethischen Fakten dienen und sie kann die Fähigkeiten überprüfen, die laut Kompetenzanforderungen bezüglich der Hermeneutik erwartet werden, nämlich Hintergründe für die unterschiedlichen Meinungen zu entdecken.

In den davor liegenden Unterrichtsstunden sollten dazu ausreichende Übungsmöglichkeiten gegeben werden. Es sollte also bearbeitet worden sein, warum werdende Mütter, aber auch Ärzte unterschiedlich denken und das auch dürfen. Es sollte auch geklärt sein, warum sich christliche Politiker nur schwer für die gesetzliche Erlaubnis der PID entscheiden können. (Der in der Aufgabe bereitgestellte Text sollte allerdings unbekannt sein, um den AFB III zu rechtfertigen.)

Die vorliegende Aufgabe ist als Einzelarbeit angedacht und kann im Rahmen einer Unterrichtsstunde als Leistungserhebung bezüglich der hermeneutischen Kompetenzen genutzt werden.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Inhaltlich und sprachlich sinnvolle Ergänzung der gegebenen Satzanfänge zu den Fakten und Hintergründen der gegenwärtigen PID-Diskussion. Siehe Arbeitsblatt mit Lösungen im Anhang. Alternativ kann auch eine eigene sprachliche Gestaltung der Kenntnisse akzeptiert werden, wenn alle behandelten Fakten enthalten sind.	I
2.	- Eine sachlich und logisch plausible Argumentation zum persönlichen Problemverständnis bezüglich der PID-Diskussion formulieren.	II
3.	<p>Aus dem gegebenen Text können folgende Kontra-Argumente herausgefunden werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausdehnung der Tests auf „normale“ Krankheitsrisiken (also keine angeborenen Behinderungen) als Widerspruch zum Recht auf Leben und der Anerkennung, dass Menschen nicht perfekt sein müssen - Genetische Untersuchung nach „neuen“ unerwünschten Mutationen als Widerspruch zum Recht auf Leben - Suche nach besonders erwünschten oder unerwünschten genetischen Eigenschaften, um z. B. das zukünftige Kind als Organ- oder Knochenmarkspender für erkrankte Familienmitglieder zu „benutzen“ als Widerspruch zum Prinzip der Achtung der Würde und des Selbstzwecks allen menschlichen Lebens. - Auswahl der Embryonen nach dem Geschlecht als Widerspruch zum Recht auf Gleichberechtigung <p>Die Abgeordneten befürchten eine unerwünschte Entwicklung, bei dem die natürliche Fortpflanzung des Menschen mit allen Konsequenzen missachtet wird. Dies würde zu einer Diskriminierung von Kranken und Behinderten führen. Auch Menschen mit weniger ausgeprägten Schönheitsmerkmalen würden zunehmend unter einer solchen Entwicklung leiden.</p>	III
4.	- Die Schüler kennen die christliche Auffassung vom grundsätzlichen Schutz des menschlichen Lebens und schlussfolgern die daraus resultierende Ablehnung der PID.	II

Anhang:

Material und Lösungen zur Aufgabe 1.

Die PID hat für die werdenden Eltern den Vorteil...

... dass die Geburt eines mit vererbbaaren Krankheiten belasteten Kindes unwahrscheinlich wird. Auch die Häufigkeit von genetisch bedingten Fehlgeburten könnte verringert werden.

Ein entscheidendes rechtliches Problem wird deutlich im Vergleich der PID mit ...

... den rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen einer erlaubten Schwangerschaftsunterbrechung,

...weil diese bis zur 12. Woche erlaubt ist, wenn die Belastung der Mutter/ Familie durch ein Kind als zu groß empfunden wird.

...weil die Belastung der Mutter/Familie durch ein geschädigtes Kind als zu groß empfunden wird.

Ein Richter des BGH (Bundesgerichtshofes) hat aus rechtlicher Sicht ...

... einen Arzt freigesprochen, der nach erfolgter PID nur gesunde Embryo-Zellen eingepflanzt hat, die kranken aber hat absterben lassen...

...weil nach der erkannten Gefahr für das Kind mit Einverständnis der werdenden Mutter ihr und dem entstehenden Kind diese Belastung nicht zugemutet werden konnte.

Einige christliche Kritiker sind der Überzeugung...

... dass die Schöpfung des Menschen nicht durch den Menschen verändert werden sollte. Die Entscheidung, wer auf die Welt kommen darf und wer nicht, steht uns nicht zu.

Ihre Meinung zur PID ist ...

... dass sie zwangsläufig zu unmoralischem Verhalten von Ärzten, Eltern und anderen Beteiligten führt. Außerdem würden Eltern mit am Leben bleibenden behinderten Kindern, die eben anders denken, unter Druck gesetzt.

Andere Kritiker fürchten, dass moralische und ethische Grenzen gegenüber dem menschlichen Leben überschritten werden, in dem ...

1. ... vielleicht Eltern demnächst auf die Idee kommen, ohne Not Kinder im Reagenzglas zeugen zu lassen, um sich genetische Änderungen wünschen zu können oder nach Geschlecht zu entscheiden.

2. ... Eltern demnächst Kinder zeugen und aussuchen, um kranke Familienmitglieder mit Stammzellen der Neugeborenen heilen zu können.

Viele Ärzte, die mit Eltern in dieser Situation zu tun haben, wollen ...

... die PID rechtlich erlauben,...

...weil sie das Leid und die Belastungen der Betroffenen täglich sehen und die Freude über gelungene Geburten und gesunde Kinder als normal und berechtigt empfinden. Außerdem sei eine pränatale Untersuchung und eine Schwangerschaftsunterbrechung in oder nach der 12. Woche viel belastender als eine Zelluntersuchung am dritten Tag, wo zwar das Gesetz vom menschlichen Leben spricht, aber biologisch noch kein Kind entstanden ist.

Weihnachten ist ein christliches Fest, zu dem der Geburtstag eines Kindes gefeiert wird. Alljährlich gehen am Abend des 24. Dezember gläubige, aber auch nicht gläubige Menschen in die Kirche zum Festgottesdienst, um die feierliche Stimmung des Heiligabends aufzunehmen. Erzbischof Zollitsch sprach zur Weihnachtspredigt 2010 in Freiburg aber nicht nur über die historisch überlieferte Geburt des Jesus-Kindes, sondern auch über den Umgang mit heutigen Geburten. In Verbindung mit der aktuellen politischen Situation macht er Aussagen über die anstehenden Gesetze zur Präimplantationsdiagnostik. Er fordert ein Verbot der Diagnostik. Erzbischof Robert Zollitsch ist der Vorsitzende der katholischen Deutschen Bischofskonferenz in Deutschland und somit eine anerkannte Autorität. Man kann davon ausgehen, dass seine Aussagen Gültigkeit für alle gläubigen Christen haben und auch Politiker beeindruckt.

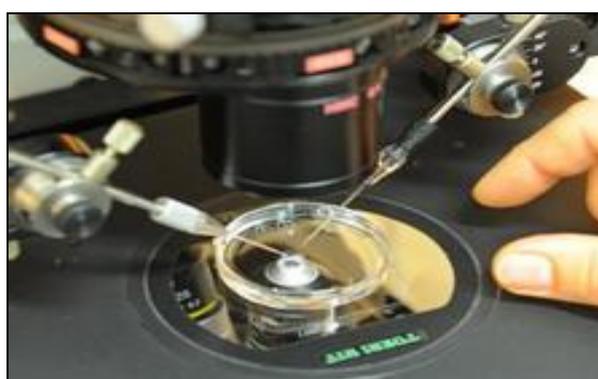
1. Markiere die Kernaussagen, die Erzbischof Zollitsch nutzt, um seine Ablehnung zur PID zu begründen (M1).
2. Prüfe die Argumente/Begründungen von zwei Sätzen und finde heraus, welche rechtlichen, moralischen oder ethischen Grundsätze (oder sonstige triftige Argumente) dahinter stehen.
3. Gib eine abschließende persönliche Einschätzung zu den einzelnen Kernaussagen und Argumenten.

Material:

M1:

Zollitsch fordert PID-Verbot:	Behinderte annehmen
25.12.2010	

Der Vorsitzende der katholischen Deutschen Bischofskonferenz, Robert Zollitsch, hat in seiner Weihnachtspredigt erneut ein Verbot der Präimplantationsdiagnostik (PID) gefordert.



Untersuchung im Biologischen Labor des Zentrums für Reproduktionsmedizin an der Uniklinik Leipzig. Quelle: dpa

Zu 1.: Kernaussagen markieren	Zu 2.: Rechtliche, moralische und ethische Grundsätze
	Zu 3.: persönliche Einschätzung
1. „Es besteht die Gefahr eines Dammbbruchs, wenn sich der Mensch zum Herrn über andere Menschen macht und bestimmt, welches Leben sich entwickeln darf und welches nicht“, sagte der Erzbischof am Samstag im Freiburger Münster laut vorab verbreitetem Predigttext.	Zu 2.:
	Zu 3.:
2. "Wenn man durch PID die Möglichkeiten dazu schafft, Embryonen mit möglichen Behinderungen oder Anlagen zu möglichen Krankheiten durch Selektion auszuschneiden und zu töten, dann wird dies auch geschehen."	
3. Bei der PID werden im Reagenzglas erzeugte Embryonen außerhalb des Mutterleibs auf Erbkrankheiten untersucht. So sollen Fehl- und Totgeburten oder die Geburt eines schwer kranken Kindes vermieden werden.	
4. Hinter dieser Weltanschauung stehe eine irreführende Sucht nach Glück, kritisierte Zollitsch: "Die Rückseite der Vergötzung des Glücks ist brutal: möglichst gesund, möglichst so, dass ich möglichst viel, möglichst genussvoll erleben kann."	
5. " Wer so denke (-bezogen auf Satz 4:...möglichst viel, möglichst genussvoll erleben), für den sei klar, dass missgebildeten Menschen ein glückloses Leben erspart werden müsse." "Wer entscheidet, welche Krankheit ein glückliches Leben verhindert?" fragte Zollitsch.	
6. "Das ist ein von der Diktatur des Glücks pervertierter Humanismus, der sich seiner selbst auch noch gewiss ist." (pervers = falsch, verkehrt, verdreht)	
7. Diese Haltung erschwere auch das Leben von Behinderten in der Gesellschaft. "Es entsteht ein - vielleicht auch nur unterschwelliger - Druck, Menschen mit Behinderungen oder Eigenheiten nicht mehr zu akzeptieren." Dadurch werde die Gesellschaft aber nicht glücklicher, sie werde nur weniger menschlich.	
8. Der christliche Glaube verweise dagegen auf die Verletzlichkeit des Lebens. "Er zeigt auf, dass sich Gott auf unsere fragmentarische Wirklichkeit eingelassen hat."	

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Natur – Mensch – Technik:**

Veränderungen der menschlichen Natur durch den Menschen am Beispiel medizinischer Entwicklungen reflektieren

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- den Einfluss der medizinethischen Möglichkeiten auf die Entwicklung von Menschenbildern beurteilen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Positionen der Medizinethik z. B. zu Schwangerschaftsabbruch, Organtransplantation, Patientenverfügung
- moralische und rechtliche Verantwortung (vgl. Kl. 7/8, Schwerpunkt: Verantwortung)
- Sinn des Lebens (vgl. Kl. 9/10 Schwerpunkt: Lebensgestaltung)
- Menschenwürde, Menschenrechte (vgl. Kl. 9/10 Schwerpunkt: Freiheit)

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Die Präimplantationsdiagnostik (kurz PID genannt) und die damit verbundene Entscheidung eines Paares, nur möglichst gesunde embryonale Zellen zur Einpflanzung bzw. für eine Schwangerschaft zu nutzen, ist der Gegenstand einer aktuellen, ethischen und politischen Diskussion.

Die hier vorliegende Aufgabenstellung ist die Fortsetzung der bereits bearbeiteten Aufgaben im phänomenologischen und hermeneutischen Kompetenzbereich im Schwerpunkt „Natur-Mensch-Technik“. Es ist also anzunehmen, dass die Schüler die Sachebene und die grundlegende ethische Problemstellung kennen.

Mit dem ausgewählten Text und der darin vertretenen, katholisch geprägten Position von Erzbischof Zolltisch sollen die Schüler sowohl die inhaltliche Ebene, also das christliche Denken erfassen, als auch eine (seine) konkrete Argumentation analysieren. Der Text enthält sowohl Aussagen, die auch Nichtchristen akzeptieren können, als auch Sätze, die zur Gegenargumentation provozieren oder teilweise als logische Brüche identifiziert werden könnten. Genau dies sollen die Schüler herausfinden.

Sollte die Aufgabe für leistungsschwächere Schüler zu umfangreich sein, ist mit der Bearbeitung der Kernaussagen 2, 5, 7 und 8 auch das Wesentliche ausgesagt.

Wenn die Schüler mit dem Argumentationsmodell „Toulmin-Schema“ umgehen können, könnten die Aufgabenstellungen noch diesbezüglich ergänzt bzw. erweitert werden.

Die Aufgabe erfordert einige grundlegenden Kenntnisse aus dem Fragekreis Christentum. Diese sollten kurz vor der Textanalyse und Argumentationsanalyse geklärt worden sein.

Der Ursprungstext ist im Internet zu finden unter dem Stichwort „Weihnachtspredigten“. Der Text, der für die Schüleraufgabe genutzt wurde, ist eine journalistische Bearbeitung im Handelsblatt vom 25.12.2010. (Ebenfalls im Internet zu finden)

Je nach Stand der Kompetenzentwicklung in der Lerngruppe, müssen für die Text- und Argumentationsanalyse einige Hilfen vorbereitet werden:

- Zunächst ist es hilfreich, den Text als einzelne Sätze anzubieten.
- Bei noch ungeübten Gruppen empfiehlt sich ein gemeinsames Lesen des gesamten Textes in Verbindung mit ersten Verständnishilfen.
- Wenn das Aufgabenformat noch gar nicht bekannt ist, sollten die ersten Sätze gemeinsam erarbeitet werden, um erst dann 2-3 Sätze von den Schülern als Einzel- oder Partnerarbeit abzuverlangen.
- Sind die Schüler schon kompetent genug, kann die vorliegende Aufgabe sowohl als Übung als auch als Leistungserhebung analytischer Kompetenzen genutzt werden.

Die NbA ist für einen zeitlichen Rahmen von 2 Unterrichtsstunden angelegt.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Markierung der Kernaussagen von Erzbischof Zollitsch	I
2.	- Erfassen der Argumente zweier Sätze, deren Argumentationsstrukturen und Hintergründe	III
3.	- Persönliche Bewertung der einzelnen Argumente	II

Mögliche Lösung:

1. „Es besteht die Gefahr eines Dammbrochs, wenn sich der Mensch zum Herrn über andere Menschen macht und bestimmt, welches Leben sich entwickeln darf und welches nicht“, sagte der Erzbischof am Samstag im Freiburger Münster laut vorab verbreitetem Predigttext.	1. Wenn sich der Mensch zum Herrn über andere Menschen macht, ist das eine Gefahr, weil dadurch eine moralische Grenze überschritten wird. (Dammbrochargument) 2. Erfahrung durch ähnliche Situationen 3. Ich denke ...
2. "Wenn man durch PID die Möglichkeiten dazu schafft, Embryonen mit möglichen Behinderungen oder Anlagen zu möglichen Krankheiten durch Selektion auszuscheiden und zu töten, dann wird dies auch geschehen."	1. Die mögliche Genuntersuchung (PID) führt zur Tötung von kranken Embryonen und würde auch genutzt. 2. Eine „Wenn-Dann-Verbindung“ die auf Erfahrung aufgebaut ist (...aus der Praxis im Ausland) 3. Ich denke ...

<p>3. Bei der PID werden im Reagenzglas erzeugte Embryonen außerhalb des Mutterleibs auf Erbkrankheiten untersucht. So sollen Fehl- und Totgeburten oder die Geburt eines schwer kranken Kindes vermieden werden.</p>	<p>1. Wenn die PID durchgeführt wird, werden Geburten von schwer kranken Kindern vermieden, weil nur gesunde Embryonen eingepflanzt werden. 2. Tatsache (Nutzen der PID) 3. Ich denke ...</p>
<p>4. Hinter dieser Weltanschauung stehe eine irregeleitete Sucht nach Glück, kritisierte Zöllitsch: "Die Rückseite der Vergötzung des Glücks ist brutal: möglichst gesund, möglichst so, dass ich möglichst viel, möglichst genussvoll erleben kann."</p>	<p>1. Wenn man dieser Anschauung folgt, verfolgt man die Vergötzung des Glücks und ist irregeleitet, weil man ...möglichst genussvoll leben will 2. Vermutung/ Behauptung (Die Nutzung der PID ist keine Weltanschauung und keine irregeleitete Sucht nach Glück im Sinne von viel, genussvoll erleben.) 3. Ich denke ...</p>
<p>5. "Wer so denke (-bezogen auf Satz 4: möglichst viel, möglichst genussvoll erleben), für den sei klar, dass missgebildeten Menschen ein glückloses Leben erspart werden müsse. „Wer entscheidet, welche Krankheit ein glückliches Leben verhindert?“ fragte Zöllitsch.</p>	<p>1. Wenn man so denkt (wie in Satz 4), denkt man auch, dass missgebildete Menschen ein glückloses Leben haben, das vermieden werden muss, weil ... 2. Eine „Wenn-Dann-Verbindung“, die nicht beweisbar ist; es wäre auch möglich, dass es Menschen gibt, die nicht so denken. 3. Ich denke ...</p>
<p>6. "Das ist ein von der Diktatur des Glücks pervertierter Humanismus, der sich seiner selbst auch noch gewiss ist." (pervers = falsch, verkehrt, verdreht)</p>	<p>1. Wenn man denkt, wie in Satz 5, verfolgt man einen „pervertiertem Humanismus“, weil das Glück zum Diktat wird... 2. Behauptung, dass das Glücksstreben ist eine normale menschliche Eigenschaft ist. 3. Ich denke ...</p>
<p>7. Diese Haltung erschwere auch das Leben von Behinderten in der Gesellschaft. "Es entsteht ein -vielleicht auch nur unterschwelliger - Druck, Menschen mit Behinderungen oder Eigenheiten nicht mehr zu akzeptieren." Dadurch werde die Gesellschaft aber nicht glücklicher, sie werde nur weniger menschlich.</p>	<p>1. Diese Haltung erschwere auch das Leben von Behinderten..., weil ein unterschwelliger Druck auf Menschen mit Behinderungen entsteht..., weil die Akzeptanz abnehmen wird... 2. Eine Vermutung, die sicher aus negativen Erfahrungen entstanden, aber nicht beweisbar ist. 3. Ich denke ...</p>
<p>8. Der christliche Glaube verweise dagegen auf die Verletzlichkeit des Lebens. "Er zeigt auf, dass sich Gott auf unsere fragmentarische Wirklichkeit eingelassen hat."</p>	<p>1. Der christliche Glaube will die Einsicht, dass das Leben verletzlich ist und dass Gott das zugelassen hat. Gott strebt keine perfekte Schöpfung an. 2. Christlicher Moralgrundsatz, die Schöpfung so zu achten, wie sie ist. 3. Ich denke ...</p>

1. Nimm an, du könntest neun Minuten lang (Bedenkzeit) »Gott spielen«: An welcher Stelle würdest du gern den Film deines Lebens anhalten und ihn anders fortsetzen, als dein Leben von diesem Zeitpunkt an verlaufen ist? Notiere deine Überlegungen und stelle sie anschließend einer Mitschülerin/einem Mitschüler vor.

2. Der DJ in Spin verfügt über das in Aufgabe 1 bloß ausgedachte Vermögen, die Zeit anzuhalten, zurückzudrehen und den Lauf der Dinge zu verändern. Trage in die Tabelle ein, welche Korrekturen des Geschehens der DJ vornimmt und wie sich sein Eingreifen auswirkt.

Zeit	Korrektur	Geschehen/Auswirkung
0:00-1:07		DJ fällt aus dem Himmel, beobachtet Unfallfolgen.
1:08-1:36	1. Korrektur: Laufbahn des Balles verändert.	Radfahrer wird dennoch vom Auto erfasst.
1:37-1:49	2. Korrektur:
1:50-2:28	3. Korrektur:
2:29-2:46	Ergebnis	...
2:47-4:20	4. Korrektur:
4:41-6:56	5. Korrektur:
6:57-7:33	6. Korrektur: ...	Der DJ ergreift die Flucht.

3. Du kannst nicht »an der Zeit drehen«, aber trotzdem in den Lauf der Dinge eingreifen: Schreibe auf, wie du das Mädchen tröstest, dessen Puppe kurz vor Ende des Films entzwei bricht.

Material:

Kurzspielfilm Spin (USA 2005, Buch und Regie: Jamin Winans; Produktion: Double Edge Films, Denver/USA)¹⁷

¹⁷ Vgl. auch die *Arbeitshilfen* „SPIN oder wenn Gott ein DJ wär“. Frankfurt/M.: Katholisches Filmwerk, o. J. (12 S.).

Einordnung in den Lehrplan:**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung**

die Endlichkeit des Lebens reflektieren und als Herausforderung für eine bewusste Lebensgestaltung annehmen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- den Zusammenhang zwischen der Endlichkeit des Lebens und Sinnfragen erschließen
- den Tod und die Sterblichkeit als Aufforderung zu einer bewussten Lebensgestaltung begreifen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Tod als Ende oder Übergang (Auferstehung, Wiedergeburt)
- Sinn des Lebens
- Erfahrung von Verlust und Trauer, Trauerphasen

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Kreatives Denken ist Ursprung des Films und Erfordernis der ersten wie der dritten Aufgabe. Gedanken an den Tod und die Unabänderlichkeit des Weltengangs mögen oft lähmen, Film und Fantasie aber lassen sich durch den achselzuckenden Hinweis auf das fatum (Götterspruch, Schicksal) nicht ruhig stellen. Die Schülerin bzw. den Schüler selbst zu Wort kommen, mitreden lassen, wenn es um die eigene Geschichte und Zukunft geht, ist das Ziel des Ethikunterrichts. Hier leistet der Unterricht das, indem er die Schülerin/den Schüler die Fäden ihrer/seiner Biographie in die Hand nehmen und ihre/seine Geschichte neu „spinnen“ (Spin) lässt: eine notwendige Voraussetzung eigenverantwortlicher Lebensgestaltung ist die Versöhnung mit vergangenem Unheil und die Nutzung von Ressourcen des eigenen Lebensweges. Der Unterricht fordert von der Schülerin/dem Schüler das Wissen um die notwendigen subjektiven Bedingungen ›erfolgreicher Trauerarbeit‹ anzuwenden, um anderen Trost zu spenden – im eigenen Handeln die Trauerphasen (Verena Kast: Nicht-wahrhaben-Wollen, Aufbrechen der Emotionen, Suchen und Sich-Trennen, neuer Selbst- und Weltbezug¹⁸) berücksichtigen zu können, wird der Schülerin/dem Schüler auch im größeren Zusammenhang ihres/seines eigenen Lebens mit all dessen Unwägbarkeiten und Zufällen (Kontingenz) hilfreich sein. Für die Bearbeitung der NbA sind zwei Unterrichtsstunden zu veranschlagen.

¹⁸ Vgl. z. B. den fundierten Überblick des Zentrums der Johanniter für trauernde Kinder und Jugendliche „Lacrima“ (<http://www.lacrima-muenchen.de/service-wissen/hintergrundwissen/trauerphasen-nach-verena-kast.html>; 05.04.2011). Das Kinderbuch *Wie der kleine rosa Elefant einmal sehr traurig war und wie es ihm wieder gut ging* von Monika Weitze und Eric Battut (Zürich: bohem, 72009) illustriert das Modell von Verena Kast (vgl. Martina Plieth: „Das „Benno-Prinzip“ oder: „Was hilft, wenn Trauer wehtut?“ In: Katechetische Blätter 133 [2008], 417-422).

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB																											
1.	- Schüler macht sich Abschnitte seiner eigenen Biografie mit ihren Brüdern bewusst und entwirft Alternativen, die er einem Partner mitteilt.	II																											
2.	- Die Filmhandlung ¹⁹ wird in die Tabelle übertragen.	I																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Zeit</th> <th>Korrektur</th> <th>Auswirkung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0:00-1:07</td> <td></td> <td>Ein DJ fällt aus dem Himmel; baut sein Kontrollpult auf und beobachtet einen Unfallschauplatz.</td> </tr> <tr> <td>1:08-1:36</td> <td>1. Korrektur: Die Laufbahn des Balles wird verändert.</td> <td>Der Radfahrer wird trotzdem vom Auto erfasst.</td> </tr> <tr> <td>1:37-1:49</td> <td>2. Korrektur: (wie 1.)</td> <td>Der Radfahrer wird erneut angefahren.</td> </tr> <tr> <td>1:50-2:28</td> <td>3. Korrektur: (wie 1.)</td> <td>Der DJ ist zufrieden und packt sein Kontrollpult ein.</td> </tr> <tr> <td>2:29-2:46</td> <td>Ergebnis</td> <td>Nicht der Radfahrer, sondern die alte Dame im Rollstuhl wird angefahren</td> </tr> <tr> <td>2:47-4:20</td> <td>4. Korrektur: (wie 1.)</td> <td>Alles geht schief, am Ende wird ein Flugzeug abgeschossen.</td> </tr> <tr> <td>4:21-6:56</td> <td>5. Korrektur: Die Menschen werden verändert, bevor die Laufbahn des Balles verändert wird.</td> <td>Die Puppe des kleinen Mädchens zerbricht.</td> </tr> <tr> <td>6:57-8:16</td> <td>6. Korrektur: Die Puppe ist wieder heil.</td> <td>Der DJ flieht vom Schauplatz.</td> </tr> </tbody> </table>	Zeit	Korrektur	Auswirkung	0:00-1:07		Ein DJ fällt aus dem Himmel; baut sein Kontrollpult auf und beobachtet einen Unfallschauplatz.	1:08-1:36	1. Korrektur: Die Laufbahn des Balles wird verändert.	Der Radfahrer wird trotzdem vom Auto erfasst.	1:37-1:49	2. Korrektur: (wie 1.)	Der Radfahrer wird erneut angefahren.	1:50-2:28	3. Korrektur: (wie 1.)	Der DJ ist zufrieden und packt sein Kontrollpult ein.	2:29-2:46	Ergebnis	Nicht der Radfahrer, sondern die alte Dame im Rollstuhl wird angefahren	2:47-4:20	4. Korrektur: (wie 1.)	Alles geht schief, am Ende wird ein Flugzeug abgeschossen.	4:21-6:56	5. Korrektur: Die Menschen werden verändert, bevor die Laufbahn des Balles verändert wird.	Die Puppe des kleinen Mädchens zerbricht.	6:57-8:16	6. Korrektur: Die Puppe ist wieder heil.	Der DJ flieht vom Schauplatz.	
Zeit	Korrektur	Auswirkung																											
0:00-1:07		Ein DJ fällt aus dem Himmel; baut sein Kontrollpult auf und beobachtet einen Unfallschauplatz.																											
1:08-1:36	1. Korrektur: Die Laufbahn des Balles wird verändert.	Der Radfahrer wird trotzdem vom Auto erfasst.																											
1:37-1:49	2. Korrektur: (wie 1.)	Der Radfahrer wird erneut angefahren.																											
1:50-2:28	3. Korrektur: (wie 1.)	Der DJ ist zufrieden und packt sein Kontrollpult ein.																											
2:29-2:46	Ergebnis	Nicht der Radfahrer, sondern die alte Dame im Rollstuhl wird angefahren																											
2:47-4:20	4. Korrektur: (wie 1.)	Alles geht schief, am Ende wird ein Flugzeug abgeschossen.																											
4:21-6:56	5. Korrektur: Die Menschen werden verändert, bevor die Laufbahn des Balles verändert wird.	Die Puppe des kleinen Mädchens zerbricht.																											
6:57-8:16	6. Korrektur: Die Puppe ist wieder heil.	Der DJ flieht vom Schauplatz.																											
3.	- Die Trauerphasen (V. Kast) werden benannt und entsprechende Handlungsmöglichkeiten erläutert, z. B.: (1) einfach da sein, ohne viel zu sagen bzw. zu fragen, (2) zuhören, Gefühlsausbrüche zulassen, (3) geduldig sein, (4) die neuen ›Lebenspläne‹ des Kindes wertschätzen, sich selbst von ihm lösen.	II																											

¹⁹ Vgl. Katholisches Filmwerk: *Arbeitshilfen* (Fn. 17), S. 5.

- | |
|--|
| 1. Gib in eigenen Worten den Gedankengang von Epikur wieder, und erläutere, wie dieser in Ente, Tod und Tulpe aufgenommen wird. |
| 2. Ein „seltsamer Gedanke“: Nenne die Dinge, die ohne dich (oder einen anderen dir lieben Menschen) nicht sein sollten – so wie der Teich nicht ohne Ente daliegen sollte: „so still – und so einsam“. |
| 3. Gestalte Bilderbuchseiten (höchstens drei) zum Text von Epikur. |

Material

Tief unten war der Teich zu sehen.
 Wie er so dalag; so still – und so einsam.
 „So ist es also, wenn ich tot bin“, dachte sie.
 „Der Teich – allein. Ganz ohne mich.“
 Der Tod konnte manchmal Gedanken lesen.
 „Wenn du tot bist, ist auch der Teich weg –
 zumindest für dich.“
 „Weißt du das genau?“, fragte die Ente er-
 staunt.
 „So genau, wie man etwas wissen kann“,
 sagte der Tod.
 „Das ist tröstlich, dann muss ich ihm nicht
 nachtrauern, wenn ...“
 „... du gestorben bist“, sagte der Tod.
 Über das Sterben zu reden fiel ihm leicht.
 „Lass uns runterklettern“, bat ihn die Ente
 nach einer Weile,
 „auf Bäumen kommt man auf seltsame Ge-
 danken.“²⁰

Der Tod [ist] nichts, was uns betrifft. Denn
 alles Gute und Schlimme ist nur in der Emp-
 findung gegeben; der Tod aber ist die Ver-
 nichtung der Empfindung. [...] Das Schauer-
 erregendste aller Übel, der Tod, betrifft uns
 überhaupt nicht; wenn „wir“ sind, ist der Tod
 nicht da; wenn der Tod da ist, sind „wir“ nicht
 da. Er betrifft also weder die Lebenden noch
 die Gestorbenen, da er ja für die einen nicht
 da ist, die andern aber nicht mehr für ihn da
 sind.²¹

²⁰ Wolf Erlbruch: Ente, Tod und Tulpe. © Verlag Antje Kunstmann GmbH, München, 2007 (ohne Seitenzählung).

²¹ Epikur: *Brief an Menoikeus*. 124 f. (hier zit. n.: Epikur: *Briefe, Sprüche, Werkfragmente*: Griechisch/Deutsch. Übers. und hrsg. von Hans-Wolfgang Krautz. Reclam: Stuttgart, 2000, S. 43 ff.)

Einordnung in den Lehrplan**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung:**

die Endlichkeit des Lebens reflektieren und als Herausforderung für eine bewusste Lebensgestaltung annehmen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- verschiedene religiöse und nichtreligiöse Deutungen von Leben und Tod vergleichen
- sich mit den verschiedenen Formen des Umgangs mit Sterben und Tod auseinandersetzen
- den Tod und die Sterblichkeit als Aufforderung zu einer bewussten Lebensgestaltung begreifen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Tod als Ende oder Übergang (Auferstehung, Wiedergeburt)
- Sinn des Lebens

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz

Den Text von Wolf Erlbruch setzt man sinnvollerweise mit den entsprechenden Bildern seines anspruchsvollen Bilderbuches ein. So erhält Aufgabe 3 die nötige Anschaulichkeit, die auch eine kontrastierende Gestaltung ermöglicht. Der Schwerpunkt der 1. Aufgabe liegt auf Herausbildung bzw. Überprüfung der hermeneutischen Kompetenz (Verstehen und Deuten): Gerade im Wechselspiel verschiedener Textgattungen sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, einen Argumentationsgang nachzuvollziehen und seine lebenspraktische Relevanz zu bedenken (v. a. in Aufgabe 2).

Aufgabe 2 verlangt eine Besinnung auf die (weit verstandenen) „Dinge“, für welche die bzw. der Jugendliche von Bedeutung ist. Die Schülerin bzw. der Schüler ist gehalten, sich selbst wertschätzend zu begegnen, indem er z. B. Menschen benennt, die ohne ihn nicht leben wollten, oder Haustiere, die auf seine Fürsorge angewiesen sind, oder Orte und Zeiten, die ohne ihn ›leer‹ wären.

Epikurs klassischer Text wird in Aufgabe 3 zum Gegenstand kreativer Bemühung: Das Ergebnis dieses Philosophierens mit Bildern²² kann ggf. in der Schulöffentlichkeit (und darüber hinaus) publik gemacht werden. Insgesamt ist die NbA auf eine Bearbeitungszeit von drei Unterrichtsstunden ausgelegt.

²² Vgl. Barbara BRÜNING: *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003, S. 133 - 136.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Der Tod gilt als großes Übel, obwohl er niemanden trifft: Verluste können nur Lebende erleiden. Nach ihrem Tod wird der Ente nichts fehlen. Mit ihrem Tod endet ihre Welt.	I
2.	- Die Schülerinnen und Schüler nennen Personen (und andere Lebewesen), für die ihre eigene Existenz von Bedeutung ist, sowie Bestandteile ihrer Welt, die durch sie erst zu dem werden, was sie sind (z. B. das eigene Zimmer).	II
3.	- Unzensierte Kreativität ist hier gefragt; wesentliche Momente des epikureischen Textes sind veranschaulicht: Angst/Schauer, „wir“ und der Tod, „unsere“ Unempfindlichkeit für den Tod (als Ende der Empfindung).	III

- | |
|--|
| 1. „Wenn wir ehrlich sind, so wissen wir am Anfang des 21. Jahrhunderts nicht einmal genau, was Sterben wirklich bedeutet.“ – Beschreibe differenziert, wie sich in unserer Gesellschaft zeigt, dass wir von der Bedeutung des Sterbens nicht viel wissen. |
| 2. Der Tod – „absolutes Ende“ oder neuer Anfang („Auferstehung“ und „ewiges Leben“)? Beschreibe, wie diese verschiedenen Deutungen des Todes das Leben von Menschen beeinflussen können. |
| 3. Erkunde einen Friedhof in deiner Nähe ²³ :
a) Durch Inschriften oder Darstellungen erfährst du etwas über das Leben der Verstorbenen. Notiere, was dir besonders auffällt.
b) Zeichne Bilder und/oder Symbole von Grabsteinen ab, die dich beeindrucken.
c) Suche auf den Gräbern nach Symbolen oder Texten, die (verschiedene) Deutungen des Todes zum Ausdruck bringen. |

Material

M1: Haus des Lebens

„Haus des Lebens“ – So nennen die Juden den Friedhof. Der Platz, in dem viele das absolute Ende sehen, ist für gläubige Juden ein buchstäblich „guter Ort“. [...] Von diesen Begräbnisstätten geht eine ganz eigene Faszination aus. Unaufdringlich sind sie, oft versteckt in einem Wäldchen oder in schwer zugänglichen Steillagen, längst verwoben mit ihrer Umgebung. [...] Häufig sind die Grabsteine windschief oder tief ins Erdreich eingesunken, die Inschriften und Symbole verwittert. Ein jüdischer Friedhof wird nicht intensiv gepflegt. Blumenschmuck ist unbekannt, prächtige Grabanlagen verpönt. Im Tod sind alle Menschen gleich. Niemand soll sich über den Nachbarn erheben. Die Gräber selbst sind unantastbar. Es gibt keine Ruhefristen, die nach 25 Jahren ablaufen. So ist der Friedhof auch ein „Bet 'Olam“ – ein „Haus der Ewigkeit“. Juden glauben an die Auferstehung, an das ewige Leben. [...] Spekulationen über das Wann, Wo und Wie des ewigen Lebens sind Gedankenspiele, mehr nicht. Wenn wir ehrlich sind, so wissen wir am Anfang des 21. Jahrhunderts nicht einmal genau, was Sterben wirklich bedeutet, trotz allen wissenschaftlichen Fortschritts. (Andreas Britz, Anstöße. Radiobeitrag [SWR 1] vom 07.11.2004)

²³ Vgl. Achim LINSEN: „Anregungen für eine Friedhofserkundung“. In: *foRUm* 4/09, S. 11.

Einordnung in den Lehrplan**Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung:**

die Endlichkeit des Lebens reflektieren und als Herausforderung für eine bewusste Lebensgestaltung annehmen

Entwicklung bzw. Überprüfung von Kompetenzen:

- verschiedene religiöse und nichtreligiöse Deutungen von Leben und Tod vergleichen
- sich mit den verschiedenen Formen des Umgangs mit Sterben und Tod auseinandersetzen
- in angemessener Form eigener Trauer Ausdruck verleihen und fremder Trauer begegnen

Bezug zu Wissensbeständen:

- Tod als Ende oder Übergang (Auferstehung, Wiedergeburt)
- Sinn des Lebens

Anregungen und Hinweise zum unterrichtlichen Einsatz:

Friedhöfe liegen oft am Rande unserer Wohn- und Lebensorte. Der provokative Titel dieser Aufgabe verweist genau darauf, dass in einer Jugend und Gesundheit anbetenden Gesellschaft²⁴ Sterben und Tod auch in der Sache aus dem Blick geraten. Aufgabe 1 – differenzierendes Wahrnehmen einübend bzw. prüfend – verlangt eine Auseinandersetzung mit der vielfach beklagten Verdrängung der schmerzlichen Endlichkeit unseres Lebens.

In der Auseinandersetzung mit dem Text, der die hermeneutische Kompetenz fordert, entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Dialektik von Tod (= Ende) und Auferstehung (= neues Leben). Die Aufgabenstellung erlaubt eine Distanzierung von persönlichen, auch traumatischen Erlebnissen mit dem Sterben von Geliebten (Menschen wie Tieren), zugleich verlangt sie aber eine Reflexion über die Relevanz von Todesdeutungen für die alltägliche Lebensführung.

Eine Friedhofserkundung (Aufgabe 3) setzt besondere Sensibilität auf Seiten der Lehrkraft sowie der Schülerinnen und Schüler voraus: mit der Friedhofsordnung z. B. sollte man sich selbst und die Lerngruppe vertraut machen. Die mit der dritten Aufgabe intendierte Öffnung von Schule ist im besten Sinne anstößig. Sollte sie Eltern oder die zuständige Behörde verstören, haben die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Antwort auf Aufgabe 1 bereits einen Kontext erschlossen, in den sie den außergewöhnlichen Unterrichtsgang in seiner Sinnhaftigkeit erschließen können. Die vor Ort zu erledigenden Teilaufgaben sind hier bewusst

²⁴ Vgl. z. B. Manfred LÜTZ' Kritik an der „Gesundheitsreligion“ in M. LÜTZ: „Erhebet die Herzen, beuge die Knie“. *Die Zeit* Nr. 17 vom 17. April 2008, S. 45 f.

einfach formuliert. Ins Ermessen der Lehrkraft gestellt sind tiefer bzw. weiter gehende und insofern auch emotional herausfordernde Aufgaben wie z. B. der tastende Entwurf einer Grabstätte²⁵ oder die Erstellung der Musikauswahl für eine Bestattung. Für die Bearbeitung der NbA sind 3-4 Unterrichtsstunden anzusetzen.

Aufgabe	Erwartete Schülerleistung	AFB
1.	- Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf Phänomene der Tabuisierung von Sterben und Tod wie z. B. die Verlagerung des Sterbens in Institutionen oder die dem Fitness-„Wahn“ zugrundeliegende Angst vor dem großen Unbekannten Tod, dem Tod	I
2.	- Mögliche Kriterien, die ein „endliches“ von einem „unendlichen“ Leben scheiden, werden benannt: Bezieht sich Hoffnung auf das eigene Schicksal und das künftiger Generationen oder auch auf das Schicksal der Opfer der Geschichte? Lasse ich Chancen meines Lebens ungenutzt, indem ich mich auf ein eigentliches Leben nach dem Tod vertrösten lasse? u. Ä.	II
3.	- Die Qualität der dokumentierten Ergebnisse lässt sich nur im Wissen um die je spezifischen lokalen Gegebenheiten einschätzen.	III

²⁵ Vgl. z. B. das attraktive Unterrichtsprojekt von Johannes GATHER: „Welche Farben hat der Tod?“« In: *Katechetische Blätter* 133 (2008), S. 429 - 433.

Die Urheberrechte von verwendeten Materialien aus anderen Quellen wurden gewissenhaft beachtet. Sollte trotz aller Sorgfalt dennoch ein Urheberrecht nicht berücksichtigt worden sein, so wird darum gebeten, mit dem LISA in Halle (Saale) Kontakt aufzunehmen.