
Heft 1
Ethikunterricht in der 7. Jahrgangsstufe



Impressum

Herausgeber

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)
Alt-Friedrichsfelde 60
10315 Berlin
www.lisum.de

Autoren und Redaktion:

Irene Augustin, Birgit Danderski, Ulrich Hagemann, Renate Rode, Dr. Thomas Schäfer,
Manfred Zimmermann
Mit zwei Beiträgen von Klaus Eberl

Titelbild

Snues A. Voegelin: ...man lernt das gute kennen... (2004)

Druck

Oktoberdruck AG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder andere Formen der Vervielfältigung, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers

©LISUM Berlin, Juni 2006

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort.....	3
1	Einleitung	5
2	Ethik-Unterricht in der 7. Jahrgangsstufe	13
3	Lernszenarien für den Ethik-Unterricht in der 7. Jahrgangsstufe ..	15
	„Ich-Zeitreise“ mit Materialien.....	17
	„In der Familie leben“ mit Materialien.....	25
	„Der fremde Blick“ mit Materialien	33
	„Glücklich sein“ mit Materialien	43
4	Unterrichtsmethoden	53
5	Leistungsfeststellung und -beurteilung	71
6	Literaturhinweise.....	75
7	Praktische Hinweise	79

Vorwort

Die Unterrichtsmaterialien für den Ethik-Unterricht ergänzen und erläutern den neuen Rahmenlehrplan. Sie helfen Ihnen - den Unterrichtenden - dabei, dem neuen Fach Ethik ein Gesicht zu geben.

Schülerinnen und Schüler werden sich gemeinsam im Ethik-Unterricht mit grundlegenden kulturellen und ethischen Problemen des individuellen Lebens, des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten auseinandersetzen, unabhängig von ihrer kulturellen, ethnischen, religiösen und weltanschaulichen Herkunft, wie es im Schulgesetz heißt. Dabei können die Schulen bei der Ausgestaltung einzelner Themenbereiche mit den Trägern von Religions- und Weltanschauungsunterricht zusammenarbeiten.

Der Ethik-Unterricht ist der Ort, an dem Schülerinnen und Schüler Themen ansprechen, die für sie lebensbedeutsam sind. Oft weiß man es selbst nicht so genau, warum jemandem etwas wichtig ist. Kann ich erkennen, was wirklich dahinter steht? Sind es individuelle Motive, sind sie von den Eltern geprägt oder gesellschaftlich bedeutsam? Es kann unterschiedliche Auffassungen darüber geben, was wichtig ist.

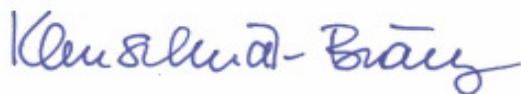
Unterschiedliche Auffassungen werden dabei in unterschiedliche Kontexte gestellt - individuelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche - und in Zusammenhang mit Begriffen gebracht werden, wie sie in den Themenfeldern des Rahmenlehrplans formuliert sind. Damit wird Distanz erzeugt, Reflexion und Urteilsbildung angeregt. Der Ethik-Unterricht eröffnet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Überzeugungen auszusprechen und zu überdenken.

Die besondere Anforderung an die Ethik-Lehrerin und an den Ethik-Lehrer ist deshalb, eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die Gespräche über Persönliches erst ermöglicht. Dazu sind Vertrauen, Respekt, Distanz und die Entwicklung einer reversiblen Gesprächskultur erforderlich. Im Unterricht lernt man Instrumente für ein gewaltfreies und auf Verständigung ausgerichtetes Zusammenleben der Menschen mit unterschiedlicher Herkunft kennen.

Ethik ist ein neues Fach. Vielfach wird es mit Bekanntem verglichen. Die in diesem Heft vorgestellten Unterrichtsmaterialien geben eine zusätzliche Hilfe zum Rahmenlehrplan. Einige Aspekte des Plans werden aufgegriffen und erläutert; an ausgewählten Unterrichtsthemen wird gezeigt, wie Ethik-Unterricht aussehen kann. So wird verdeutlicht, was den Ethik-Unterricht - bei häufig vergleichbaren oder sogar gleichen Themen und Methoden anderer Fächer - zu einem Ethik-Unterricht macht.

Ich bedanke mich bei den Kolleginnen und Kollegen, die diese Materialien in extrem kurzer Zeit erarbeitet haben, und hoffe, dass im Rahmen der Lehrerfortbildung in den nächsten Jahren noch viele weitere Vorschläge entwickelt werden, die dazu beitragen, dem neuen Fach Profil zu geben.

Den Kolleginnen und Kollegen, die diese Unterrichtsmaterialien zu Hilfe nehmen, wünsche ich einen guten Start und viel Entdeckergeist beim Finden der richtigen Unterrichtswege.



Mascha Kleinschmidt-Bräutigam
Leiterin (komm.) des Berliner Landesinstituts
für Schule und Medien

1 Einführung in das Fach Ethik

1.1 Ethik-Unterricht

Der Ethik-Unterricht stellt für Lehrerinnen und Lehrer wie für Schülerinnen und Schüler eine große Chance dar. Sie haben hier die Möglichkeit, wichtige schulische und außerschulische Fragen unter ethischer Perspektive mit mehr Zeit und Intensität zu klären und zu diskutieren als im übrigen Fachunterricht. Der Ethik-Unterricht soll in der Schule vor allem einen Denkraum darstellen.

Ethik-Unterricht, wie ihn der Rahmenlehrplan (RLP) vorsieht, hat wenig mit einer *Werteerziehung* zu tun, bei der es um die Vermittlung von Normen und Werten geht, die im Vorhinein festgelegt und definiert sind. Abgesehen von denjenigen, die sich in den Menschenrechten, im Grundgesetz, und in der Berliner Verfassung niedergeschlagen haben, soll im Fach Ethik ganz bewusst offen bleiben, welche Werte und Normen aus welchen Gründen von den Schülerinnen und Schülern Anerkennung finden werden. Hier hat nicht ein davon unabhängig erkanntes, autoritativ zu vermittelndes Wissen um das Richtige das letzte Wort, sondern der ethische Diskurs (RLP 2.2, S.10).

Anhand ethisch bedeutsamer Themen wie Glück, Freiheit, Solidarität oder Glauben haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, über ihr vergangenes, gegenwärtiges und zukünftiges Leben nachzudenken. Dabei können sowohl individuelle als auch soziale Kompetenzen gestärkt werden, insbesondere die Fähigkeit, das eigene Leben sowie das gesellschaftliche Miteinander befriedigend und verantwortungsbewusst zu gestalten. Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt und befähigt werden, sich ein Stück weit von der Befangenheit in Konventionen und scheinbaren Selbstverständlichkeiten ihres Alltags zu lösen. Indem sie dazu gedankliche Distanz einnehmen, können sie sich mehr und mehr den wichtigsten modern-aufklärerischen Idealen - persönliche Autonomie, Vorurteilsfreiheit, selbstständiges Denken, geistige Unbestechlichkeit oder innere Freiheit - annähern.

Dass Ethik eine philosophische Disziplin ist, zeigt sich vor allem im Rückgriff auf die intellektuellen Mittel (gedankliche Analyse, Reflexion, Begründung usw.) wie auch in den entsprechenden Haltungen und Einstellungen (geistige Offenheit, Infragestellung, usw.). Philosophie wird dementsprechend als eine Praxis des offenen Philosophierens und weniger als die Ansammlung von Wissen verstanden (RLP 2.1, S.9).

Konkret bedeutet das: Wenn im Unterricht Themen wie „Freundschaft“, „Familie“ oder „Verantwortung“ bearbeitet werden, dann geht es nicht allein um einen Meinungsaustausch oder gar das Erlernen „richtiger Überzeugungen“. Vielmehr beginnt die eigentliche philosophische Arbeit mit einem weitergehenden Verstehen, kritischen Befragen und Begründen all jener beim Meinungsaustausch aufeinander treffender Urteile und Überzeugungen.

Neben dem vernünftigen Nachdenken ist hier auch die Fähigkeit der *Empathie* wichtig, eine sich in den anderen hineinversetzende Verstehens-Haltung, um wechselseitige Fremdheiten zu überbrücken. Die *Vernunft* hat in diesem Zusammenhang die Rolle einer Art RichterIn, einer rational fragenden und rechtfertigenden Instanz (RLP 2.2, S.10). Selbst bei gelungenem wechselseitigem Verstehen stellt sie nämlich immer noch wichtige Fragen: Welche Berechtigung hat denn diese oder jene Überzeugung und welche Beurteilung verdient sie? („Ich verstehe jetzt, warum Du Deine Schwester herumkommandierst. Aber ist dies deshalb akzeptabel?“) Wie ist die Verschiedenheit - der einzelnen Überzeugungen oder der Lebensformen - aufzufassen? Gibt es hier ein Besser oder Schlechter?

1.2 Ethische Reflexion

Die ethische Reflexion ist gewissermaßen das Herz des Ethik-Unterrichts und des ethischen Denkens überhaupt (RLP 2.1, S.9f.). Durch diese Praxis des Philosophierens wird die moralische und ethische Alltagserfahrung („Petzen ist gemein!“, „Freunden hilft man!“) zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht und auf ein gedankliches Niveau gehoben. Was dies konkret bedeutet, kann folgendes Beispiel verdeutlichen:

Bei der Bearbeitung des Themas „Glück“ tragen die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen darüber zusammen. Dabei wird geäußert, dass Glück für sie bedeute, „etwas Schönes zu erleben“, „aus Gefahren gerettet zu werden“ und „6 Richtige im Lotto zu haben“.

In einem ersten Schritt des Nachdenkens stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass sie von sehr verschiedenen Dingen sprechen und das Wort Glück unterschiedlich verwendet haben: zunächst als Begriff für den psychischen Zustand des „Glücklich-Seins“ (Schönes erleben), dann im Sinne von „Glück haben“ (gerettet werden) und zuletzt als Name für einen Glücks-Gegenstand bzw. für eine Bedingung des Glücks (Geld).

Ist dies geklärt, kann weiter gefragt werden, ob eigentlich alle bzw. die Einzelnen stets Glück gleich erleben, gleiche Erfahrungen als „Glück gehabt haben“ bezeichnen würden und durch die gleichen Dinge oder unter gleichen Voraussetzungen glücklich werden.

Es wird sich bei der Beantwortung dieser Fragen herausstellen, dass all dies nicht der Fall ist und dass sich damit erste Relativierungen ergeben: A erlebt Glück anders als B und auch anders als zu einem früheren Zeitpunkt, und Ähnliches wird sich bei den anderen Fragen ergeben.

Durch diesen Reflexionsprozess, in dem das für jeden unmittelbar Gültige kritisch befragt wird, erkennen die Schülerinnen und Schüler, wie subjektiv, situativ und zeitabhängig Überzeugungen sind, die sie zunächst für unmittelbar einleuchtend bzw. selbstverständlich hielten. Darüber hinaus stellen sie fest, dass es einen unklaren Zusammenhang zwischen Glücks-Gütern und Glücks-Zuständen gibt und dass derselbe Gegenstand (z. B. Geld) sowohl eine Bedingung für Glück als auch für Unglück sein kann und häufig auch ist. (Hier könnten sich empirische Untersuchungen zu konkreten Fällen (reiche Leute, arme Leute) anschließen.)

All diese Feststellungen erfordern also einen allgemeineren Begriff, um möglichst alle Erfahrungen und Situationen des Glücks erfassen zu können. Damit wären erste Schritte auf dem Weg zu einem reflektierten Glücksbegriff getan und weitere könnten sich daran anschließen: in Form von Gedankenexperimenten (Was wäre, wenn ...), Kulturvergleichen und Ähnlichem mehr.

Die ethische Reflexion führt also zu einer Arbeit am Begriff, die unser Bewusstsein von der unmittelbaren Erfahrung zur anspruchsvolleren Begrifflichkeit hinaufführt und damit der Einsicht in die Sache ein Stück näher kommt. Im übrigen stellt der RLP zu Recht fest: „Nur ein reflektiertes Leben ist ein wirklich eigenes.“(S.9).

1.3 Was sind Werte?

Wenn über Werte gesprochen wird, dann ist selten klar, worüber eigentlich gesprochen wird.

Werte sind zunächst einmal individuell. Sie bezeichnen das, was jemandem wichtig ist, von ihm geschätzt wird. Jeder hat Wertschätzungen. Sie sind die Grundlage seines Handelns. Sie verbinden ihn mit und unterscheiden ihn von anderen. Sie sind die

Grundlage von Sympathie und Antipathie, geben ihm Orientierung im Handeln und machen seine Persönlichkeit aus.

Diese Werte begegnen uns nicht erst, wenn wir darüber nachdenken, sondern wir erfahren sie bei uns selbst und bei anderen: wenn sich jemand über einen sogenannten Ehrenmord, über Rassismus, Selbstmordattentate empört, wenn man sich über das achtlos weggeworfene Papiertaschentuch ärgert und wenn sich jemand über den Sieg einer Fußballmannschaft oder den Erfolg einer politischen Friedensinitiative freut - jedes Mal geht es hier um Werte, deren emotionale und körperliche Erfahrung sich uns aufdrängt oder manchmal geradezu überwältigt.

Dann gibt es einen Konsens von Gruppen im Hinblick auf bestimmte Werte. Das können auf einer einfachen und häufig unausgesprochenen Ebene Cliques sein, auf einem anspruchsvolleren und reflektierteren Niveau auch politische, religiöse, weltanschauliche und sonstige Gruppen bzw. Gemeinschaften.

In beiden Fällen spricht man auch vom Ethos eines Einzelnen oder einer Gruppe, der sich in vorgefundenen Wertschätzungen, Handlungsmustern und Normen zeigt.

Wenn heute jedoch davon gesprochen wird, dass ein Verfall stattgefunden habe, dass man sich wieder auf die besinnen und ihnen in der Erziehung einen größeren Raum geben solle, dann ist etwas Drittes gemeint: dass nämlich die von Einzelnen, insbesondere von Jugendlichen, und einzelnen Gruppen (hier meint man häufig einen islamischen Hintergrund) nicht mehr im Rahmen unserer Tradition und Gesellschaftsverfassung verallgemeinerbar sind. Es sei zu einer Diskrepanz gekommen, die unser friedliches Zusammenleben gefährde und der entgegengetreten werden müsse. Beklagt wird also ein verloren gegangener Konsens. Aber: Welche sind genau gemeint, was bedeuten sie konkret, wodurch erhalten sie ihre Legitimation, wie sollen sie durchgesetzt werden?

Als Werte werden z. B. Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Ordnung, Sicherheit und Frieden genannt. Die Einfachheit dieser Begriffe erweckt den Anschein, als könne auch die Sache klar bezeichnet werden. Aber bei genauem Überlegen zeigt sich, dass das Benannte keineswegs eindeutig ist. Da sich Werte auf Lebenssituationen beziehen, kommen sie in unterschiedlichen Situationen auch verschieden zur Geltung. Werte sind deshalb keine absoluten Größen, sondern eher Grundideen für Wertmaßstäbe und zeigen sich häufig erst an negativen Erfahrungen: Was gerecht ist, orientiert sich auch an Vorstellungen und Erfahrungen der Ungerechtigkeit, was Freiheit bedeutet, kann man nicht ohne die Wirklichkeit der Unfreiheit verstehen. Bei Werten gibt es zudem immer die Möglichkeit eines Mehr oder Weniger. Und es liegt an den Menschen, was sie für wertvoll halten wollen und was nicht.

Als Begründung für diese Werte wird häufig unsere abendländische Kultur, insbesondere das Christentum genannt, d.h. die Werte werden aus einem Gottesbild bzw. einer religiösen Tradition abgeleitet. Abgesehen davon, dass das Christentum an die antike Philosophie und insbesondere an die antike Ethik anknüpft, gibt es auch in den christlichen Religionen unterschiedliche Traditionen und Gottesbilder und damit unterschiedliche Werte. Der Klage über den Zerfall der Werte korrespondiert mit dem Problem der Begründung der Werte.

Was die Behebung des beklagten Missstandes angeht, so scheint die Lösung auf der Hand zu liegen: Die gängige Formel lautet, die Erziehung, insbesondere die schulische Erziehung, habe versagt und müsse endlich wirksamer werden. Es gibt aber sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, ob bzw. wie Werteeinstellungen beeinflusst werden können. Die vorgeschlagenen Wege landen schnell bei Manipulation und Indoktrination, was sich der Schule verbietet. Zum anderen kommt es für das Zusammenleben nicht so sehr auf die Wertschätzungen an, sondern darauf, das Richtige zu tun. Dazu

gehören auch die richtige Einschätzung von Situationen, die Fähigkeit, sich in die Lage des anderen hineinzusetzen und die Abschätzung der Handlungsfolgen.

Der Ethik-Unterricht bietet einen Weg, auf nicht-indoktrinierende Weise individuelle Wertschätzungen zum Thema zu machen und ethische Kompetenzen zu erwerben. Er geht davon aus, dass es eine Möglichkeit gibt, aus der Vernunft heraus fundamentale Werte wie die Menschenwürde zu begründen, ohne sich dabei eines metaphysischen Denkansatzes zu bedienen, und dass alle Menschen vernünftigen Argumenten gegenüber zugänglich sind. In der ethischen Reflexion wird das menschliche Handeln im Kontext gesehen und geprüft, ob bzw. inwieweit diese Werte verallgemeinerbar sind bzw. ob es Regeln als notwendige Bedingung für ein friedliches Zusammenleben gibt. Denn das Gelingen des individuellen Lebens ist auch an eine Verständigung mit anderen über das, was wichtig ist, gebunden. Dies ist insbesondere dann der einzig legitime Weg, wenn es zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten kommt, die auftreten können, wenn Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur in Kontakt miteinander treten. Gerade in der heutigen multikulturellen Gesellschaft ist es eine der zentralen Aufgaben, wenigstens so viele gemeinsame Wertbindungen zu finden oder zu entwickeln, dass ein gutes Zusammenleben möglich wird. Gemeinsame Werte sind eine Hilfe auf dem Weg zum gemeinsamen guten Leben. Ethikunterricht ist Werteunterricht in dem Sinne, dass für Wertschätzungen sensibilisiert wird, individuelle und gesellschaftliche Werte reflektiert und auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin überprüft werden.

1.4 Ethischer Dialog

Der ethische Dialog oder „Diskurs“ ist eines der wichtigsten Mittel der gemeinsamen Überzeugungsbildung bzw. Wahrheitsfindung im Ethik-Unterricht. Durch den sachlichen Austausch von Überzeugungen, Argumenten und Sichtweisen besteht die Hoffnung auf einen gemeinsamen gedanklichen Fortschritt, auf wechselseitige Bereicherung und eine Ausweitung des Horizonts (RLP 2.2, S.11).

Die Schülerinnen und Schüler erfahren im ethischen Diskurs, dass Vernunft nicht nur Affekte bändigen, sondern auch Gefühle und Spontaneitäten formen sowie Intuitionen bestimmen kann. Diverse Gesprächsformen sind hier denkbar: Debatten, Podiumsdiskussionen, inszenierte Streitgespräche, vorbereitete Reden und Ansprachen sowie vielfältige Diskussionsübungen mit und ohne Diskussionsleiter. Dabei soll vor allem das mündliche und schriftliche Argumentieren geübt werden.

In letzter Zeit hat sich immer mehr die Einsicht verbreitet, dass der Diskurs zwar zunächst der Verständigung im Sinne eines Konsenses dienen soll, dass dieses Ziel jedoch nicht selten, auch im Unterricht, verfehlt wird. Ein solche Orientierung am Konsens kann zum Beispiel dann problematisch werden, wenn im Unterricht sehr grundlegende Wertsetzungen oder Güter der Jugendlichen zum Vorschein kommen, etwa solche, von denen ihre Identität oder ihr Selbstverständnis geprägt ist. Bei derart tiefgreifenden Unterschieden wäre es durchaus sinnvoll, sie - bis auf weiteres - als solche stehen zu lassen und auszuhalten (RLP 2.2, S.11). Der mögliche Konsens wäre hier ein bloß formaler: „Wir einigen uns darauf, dass in dieser Frage eine (inhaltliche) Einigung zur Zeit nicht möglich oder sinnvoll ist!“

Ähnliches wird sich auch beim Sokratischen Gespräch ergeben. Auch hier geht man heute nicht mehr ohne weiteres davon aus, dass es zu eindeutigen Einsichten oder gar Wahrheiten führen kann. Ganz im Gegenteil wird auch hier mit der Einsicht in jeweils unüberbrückbare Differenzen gerechnet. Durch diese Überlegungen und ihre Verankerung in der Idee des ethischen Dialogs soll vermieden werden, dass man abweichenden Meinungen oder Überzeugungen Unrecht bzw. Gewalt antut, und zugleich wird

dadurch das moderne Prinzip des Pluralismus und das entsprechende „Recht auf Differenz“ anerkannt.

1.5 Anforderungen an die Ethik-Lehrkräfte

Die Lehrkräfte im Fach Ethik sind auf besondere Art und Weise gefordert, weil ethische Probleme und Fragen eine spezifische Sensibilisierung sowie eine eigene Unterrichts-atmosphäre voraussetzen. Von den Unterrichtenden im Fach Ethik wird deshalb in besonderem Maße erwartet, dass sie

- Sensibilität für die psychologische Entwicklung und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler, für ihren Reflexionsstand und ihre Tabuisierungen aufbringen und sich ihnen gegenüber pädagogisch verantwortungsvoll verhalten,
- in der Unterrichtssituation eine Atmosphäre der Offenheit, des Vertrauens, der Nachdenklichkeit und des Respekts schaffen, so dass alle am Unterricht Beteiligten sich als Orientierung Suchende, Nachdenkende und Lernende verstehen können,
- Methoden und Möglichkeiten des ethischen Dialoges nutzen, indem sie Vorverständnisse und gefühlsmäßige Bindungen einbeziehen, auf Anschaulichkeit achten, Bezüge zur Erfahrungswelt herstellen, Begriffe, Positionen und Argumente klären, eigenständiges Denken und eine lebendige, demokratische Streit- und Verständigungskultur fördern, die die Würde eines jeden Menschen achtet, Gedankenexperimente (Was-wäre-wenn?), Phantasien und Spiele anregen sowie insbesondere anschauliche und handlungsbezogene Methoden des Philosophierens anwenden,
- über fundierte Kenntnisse der philosophischen Ethik, der Menschenrechte sowie weltanschaulich und religiös begründeter Wertsysteme verfügen und sie themen- bzw. problemorientiert einbringen,
- den Unterricht einerseits weltanschaulich und religiös neutral gestalten, andererseits aber auch zu angesprochenen Fragen und Wertkonflikten einen eigenen Standpunkt einnehmen und diesen glaubwürdig vertreten, ohne die Schülerinnen und Schüler unzulässig zu beeinflussen,
- über eine Vielfalt von schüleraktivierenden Methoden verfügen, die die Entwicklung von Unterrichtsthemen ohne vorgegebenen Stoffplan ermöglichen und die unterschiedliche, auch nichtdiskursive Einstiegs- und Bearbeitungsmöglichkeiten für die einzelnen Unterrichtsthemen anbieten und damit Voraussetzungen für einen sozialen und personalen Lernzuwachs schaffen,
- eine thematisch relevante Kooperation mit anderen Fachvertretern, insbesondere den Vertretern des Religions- und Weltanschauungsunterrichts, verwirklichen können,
- durch Begegnungen, die Wahl außerschulischer Lernorte und Kooperation mit Institutionen neue Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten erschließen.

1.6 Themenfindung mit Bezug auf die individuelle Erfahrungswelt

Das Fach Ethik lebt vom erfahrungsweltlichen Bezug seiner Themen. Es sollte in ihm also darum gehen, diese unter Berücksichtigung der Erfahrungs- und Lebenswelt der jeweiligen Lerngruppe zu finden (RLP 2.2, S.10).

Hier sind viele Zugänge denkbar. So kann ein aktuelles Ereignis, das die Gruppe beschäftigt oder beschäftigen könnte (z. B. Gewalt in der Klasse), zum Ausgangspunkt einer ethischen Reflexion gemacht werden. Ebenso aber sind auch Themen aufzugreifen, die „in der Luft liegen“ („Welche Freunde habe ich?“) oder Themen, von denen an-

zunehmen ist, dass sie die Schülerinnen und Schüler bewegen könnten („Wie lebt man im Kloster?“).

Da nicht alle Schülerinnen und Schüler leicht über Texte und Frage- bzw. Problemstellungen einen Zugang zu Themen finden, sind nichtsprachliche Zugänge und Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie z. B. vom „Sozialen Lernen“ entwickelt wurden, auch für den Ethikunterricht von großer Bedeutung. Dabei können die Lernenden unmittelbar etwas über sich und ihren Umgang mit anderen erfahren und entsprechende soziale Kompetenzen erwerben.

Durch die Erfahrungsnähe kann nicht nur die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöht werden, vielmehr wird dadurch auch deutlich, dass ethisches Nachdenken keine künstliche, schulinterne Angelegenheit darstellt, sondern ihren Sitz vielmehr mitten im Leben hat.

Nicht zuletzt soll durch den engen Bezug zur Erfahrung eine selbstbestimmte Lern- und Denkhaltung gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden sich dann in ihrem zukünftigen persönlichen oder beruflichen Leben nicht so leicht für beliebige Aufgaben einspannen lassen, sondern nur dort, wo sie die Relevanz für sich und ihr soziales Umfeld einzusehen vermögen.

Der Ethik-Unterricht bleibt jedoch nicht bei der Beschreibung von Erfahrungen stehen. Er geht in gewisser Weise induktiv vor, indem er von der Erfahrung des Einzelfalles zu begrifflichen Zusammenhängen (vgl. die in den sechs Themenfeldern genannten Begriffe) und durch die Einnahme der drei Perspektiven zu einer vielschichtigen Reflexion der Erfahrungen führt.

1.7 Kompetenzorientierter Unterricht

Das Fach Ethik soll neben der Vermittlung von Wissen insbesondere dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, eigenständig mit vielfältigen Situationen umgehen und unterschiedliche Probleme lösen zu können. Alle im RLP genannten Kompetenzen - der Wahrnehmung, der Deutung und Empathie, des Urteilens und Argumentierens, der Glaubwürdigkeit und Konsequenz – zielen einerseits auf Nachhaltigkeit des Gelernten, andererseits auf ethische Grundfähigkeiten in der eigenen Lebensbewältigung als Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft (RLP 2.3, S.11f. und 1.1, S.5f.).

So geht es bei der *Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz* darum, im alltäglichen Leben das moralisch oder ethisch Relevante zu erfassen („Chemie-Unternehmen müssen ihr Abfall-Gift entsorgen. Es in den Fluss zu leiten, ist für sie das einfachste und vernünftigste. Aber ist dies nicht auch *verwerflich*?“ oder: „Mein Vater stellt das Fernsehen nicht ab, wenn wir uns unterhalten wollen. Weil er es gerne sehen möchte. Ist das nicht eine *Missachtung* von uns?“)

Bei der *Argumentations- und Urteilskompetenz* kommt es zunächst darauf an, einen als ethisch relevant erkannten Sachverhalt auf den Begriff zu bringen („Das ist eine Demütigung!“ oder: „Dies ist eine sehr freundliche Unterstützung!“). In einem zweiten Schritt sind die dazu gehörigen ethischen Urteile zu betrachten („Niemand sollte andere demütigen!“ oder: „Man sollte anderen Hilfe leisten!“). Von dort aus gilt es dann in einem dritten Schritt, Argumente für und gegen die Urteile zu finden und die Argumentationen im Vergleich miteinander zu bewerten.

In all diesen Fällen werden also keine Wissensinhalte im engeren Sinne vermittelt, sondern die Fähigkeit, vielfältige Situationen auf diese Weise gedanklich bearbeiten zu können.

Zwar soll im Ethik-Unterricht auch eine bestimmte Art von Wissen vermittelt werden, vor allem ethische Überlegungen, Positionen und Theorien aus der Philosophie, den Religionen und Weltanschauungen, aber es geht dem Fach vor allem um den Erwerb von Kompetenzen. Zu nennen ist hier insbesondere die Fähigkeit, sich mit ausgearbeiteten Denkweisen auseinandersetzen zu können und Denkstrukturen analysieren (durchschauen) zu lernen, aber auch die Fähigkeit, die verschiedenen Denkangebote für die Lösung eigener Probleme fruchtbar zu machen.

Die Kompetenzorientierung hat insgesamt gesehen also einerseits den (praktischen) Sinn, den Schülerinnen und Schülern allgemein brauchbare geistige Werkzeuge an die Hand zu geben, um sich besser in dem komplizierten Gelände des geistigen Lebens zurechtzufinden. Andererseits wird dadurch auch hier das ethische Ziel verfolgt, Selbstständigkeit, Freiheit und Autonomie zu fördern.

1.8 Didaktische Perspektiven

Im Fach Ethik sind drei Perspektiven auf das jeweilige Unterrichts-Thema gleichermaßen von Bedeutung: die individuelle, die soziale und die ideengeschichtliche. Daraus ergibt sich die didaktische Leitlinie, möglichst immer alle drei Perspektiven in der Auseinandersetzung mit Themen zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass diese ganzheitlich behandelt werden (RLP 4, S.16).

Zunächst einmal kommt es im Fach Ethik für jeden Einzelnen darauf an, was in seinem Leben wichtig ist, welche (unbewussten) Wertsetzungen seinem Handeln zugrunde liegen. Wir handeln in der Regel intuitiv und machen uns nicht klar, dass unserem Handeln Wertsetzungen zugrunde liegen, die wir von den Eltern, dem Umfeld, der Werbung, Filmen und Videospiele übernommen haben.

Bei der Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtsthemen kommt es zunächst einmal darauf an, herauszuarbeiten, inwieweit das Leben des Einzelnen davon berührt ist. Dabei wird die Erfahrung gemacht, dass uns mehr angeht, als wir zunächst einmal wahr haben wollen, aber andererseits uns auch weniger angeht, als wir zunächst einmal denken. Dies wird z. B. bei der Unterscheidung von Verantwortung und Solidarität deutlich.

Darüber hinaus sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Interessen, Vorstellungen, Gedanken und Erfahrungen im Zusammenhang gesellschaftlicher Verhältnisse und historischer Ideen betrachten lernen und zugleich erkennen, welche Einflüsse die drei Dimensionen aufeinander haben: Welchen Einfluss hat die Gesellschaft auf die Bildung bestimmter Ideen und umgekehrt? Welche Bedeutung haben Ideen und soziale Verhältnisse für die Erfahrung der Einzelnen?

Die Schülerinnen und Schüler können so erkennen, inwiefern z. B. materialistische Wertvorstellungen, die sie bei sich entdecken (viel Geld und einen tollen Job haben), mit einer Gesellschaft verbunden sind, in der materialistische Wertorientierungen und ein bestimmtes Individualitätsbewusstsein herrschen. Hier könnten sich etwa die Fragen stellen: Welche Züge der gegenwärtigen Gesellschaft wirken auf die Einzelnen so sehr ein, dass sie deren Einstellungen, Haltungen, Interessen, Handlungen oder Gefühle bezüglich des Geldes zu beeinflussen vermögen? Durch welche gesellschaftlichen Lebensverhältnisse werden die Einzelnen zu Individualität, Egoismus und ähnlichen Eigenschaften gebracht?

Von hier aus könnte ein Zusammenhang zu spezifischen Ideen von Glück, Freiheit und Arbeit gestiftet werden. Wie passt das sogenannte Nützlichkeitsdenken (Utilitarismus) zu meinen eigenen Vorstellungen vom guten Leben und wie passt es zu der gegenwärtigen

tigen Gesellschaft? Welche Bedeutung hat die protestantische Arbeitsethik und -pflicht für unsere heutige Gesellschaft und unsere eigenen Arbeitsvorstellungen?

Durch die Verschränkung der drei Perspektiven wird der individuelle ethische Standpunkt also in größere (soziale, historische oder intellektuelle) Kontexte gestellt. Dadurch wird er einerseits in seiner Bedeutung geklärt, verständlich gemacht, vertieft oder begründet, andererseits gegebenenfalls aber auch relativiert und mit Alternativen konfrontiert. Insofern ist die Integration der drei didaktischen Perspektiven sowohl eine Folge als auch eine wichtige Grundlage der ethischen Reflexion.

1.9 Religionen im Ethikunterricht

Am einfachsten lässt sich sagen, was der religiös und weltanschaulich neutrale Ethik-Unterricht in Bezug auf das Thema Religion nicht leistet: Er bietet keine Einführung in verschiedene Religionen, ihre Glaubenstraditionen, Gebote, Lehren usw. - jemanden in eine Religion einführen kann man nicht neutral. Statt dessen ist hier eine gemeinsame Beschäftigung mit weltanschaulichen Fragen wichtig.

Als Lehrgebäude, ideengeschichtliche Tradition, mit anderen Worten: als Gegenstand, finden wir Religionen nur in Büchern. Im Alltag begegnen sie uns durch Menschen: Da sind Menschen in der unmittelbaren Umgebung, in der Schule, im Freundeskreis, in der Nachbarschaft; es gibt Menschen in der Stadt, die ihre Zugehörigkeit zu einer Religion oder Kultur zeigen; und es gibt die Menschen, die uns die Medien vielfältig - nicht selten meinungsbildend - präsentieren. Diese Wirklichkeit finden wir vor. Damit der Ethikunterricht eine Gelegenheit sein kann, diese Wirklichkeit zu bedenken, und die Möglichkeit bietet, dass die Schülerinnen und Schüler im Interesse eines gelingenden Zusammenlebens nicht nur erfahren, sondern auch verstehen, was sie umgibt, kann Religion in diesem Unterricht nicht ausgespart bleiben.

Religion gelangt also vorrangig durch die Menschen mit ihren religiösen Bindungen in den Ethikunterricht. Wenn die Schülerinnen und Schüler hier einen geschützten Raum finden, in dem sie sich über die Beweggründe ihres Denkens und Handelns austauschen können, haben sie auch die Möglichkeit, ein religiöses Selbstverständnis zur Sprache zu bringen. Daneben ist es naheliegend, dass Religionen durch wichtige Persönlichkeiten aus der Geschichte zum Thema werden (wie Buddha, Jesus, Muhammad...) oder durch Menschen, die ihr Leben in beeindruckender Weise aus ihrer Religion bzw. Weltanschauung heraus gelebt haben, z. B. Gandhi, Mutter Teresa oder Luther. Schließlich ist es wichtig, dass die Informationen, die die Medien über religiöse Menschen zeigen, in die Gespräche zwischen Schülern und Lehrer aufgenommen und kritisch gewürdigt werden können.

Daraus ergibt sich ein zweiter wichtiger Schwerpunkt: In der Lebensgestaltung von Menschen kommen religiöse und kulturelle Prägungen zum Ausdruck, die oft in scheinbar unbewussten und von großen Menschengruppen getragenen Grundhaltungen wurzeln. Solche Grundhaltungen werden zumeist nicht in der Form einer Glaubenslehre bedacht und überliefert, sondern in Erzählungen, Geschichten, Legenden, sowie in Gebäuden, Kunstwerken, musikalischen Gestaltungen und schließlich auch in rituellen Handlungen, Formen der Festgestaltung und des Feierns. Die Beschäftigung mit solchen religiösen und kulturellen Traditionen in einer Klasse, die Jugendliche verschiedener kultureller Prägungen vereint, soll eine Selbstverständigung über die eigenen Wurzeln mit einem Abbau der Berührungsängste gegenüber den anderen Traditionen verbinden. So wird eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler möglich - und zwar nicht mehr durch Abgrenzung, sondern durch Wertschätzung innerhalb der kulturellen Vielfalt.

Die Situation der Vielfalt führt zur Frage nach dem Ort der Religionen in der freiheitlichen demokratischen Gesellschaft. Bei der Beschäftigung mit dieser Frage kann der Ethikunterricht eine weltanschauliche Stellungnahme nicht unterlassen; hier ist er nicht neutral. Um ein wertschätzendes Miteinander zu ermöglichen, hat er die Aufgabe, auch die religiösen Traditionen am Prinzip der Achtung der Menschenwürde zu messen. So können religiöse oder vermeintlich religiöse Begründungen von Gewalt oder für eine missachtende Behandlung anderer Menschen rechtmäßig und konsequent kritisiert und zurückgewiesen werden.

2 Ethik-Unterricht in der 7. Jahrgangsstufe

Der Ethik-Unterricht bietet in besonderer Weise die Möglichkeit, die Probleme aus der Lebens- und Erfahrungswelt von Siebtklässlern zum Ausgangspunkt einer ethischen Reflexion zu machen (Themenfindung aus der Lerngruppe heraus). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die drei didaktischen Perspektiven bei der Themenwahl und Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden.

Mit dem (Schul-)Wechsel in die Sekundarstufe I erfahren zahlreiche Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe eine neue Lebenssituation, in der sie mit vielen neuen Herausforderungen konfrontiert werden: Die meisten Schülerinnen und Schüler kennen einander nicht; sie sind auf der Suche nach neuen Freunden. Auch Lehrende und Lernende sind einander noch fremd. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht nur wieder die Jüngsten einer Schule, sondern es kommen neue Fächer zu den bekannten hinzu, die Noten werden möglicherweise schlechter und für einen Teil der Schüler steht ein Probehalbjahr bevor. Die Schulordnung formuliert vielleicht neue oder erweiterte Regeln des Zusammenlebens, man muss sich in fremden Räumlichkeiten und anderen sozialen Strukturen zurechtfinden.

Entsprechend empfinden die meisten Schülerinnen und Schüler zwar Stolz, nun auf die Sekundarstufe I zu gehen und sind neugierig auf das, was auf sie zukommt, aber sie sind auch verunsichert, haben Angst, erleben Enttäuschungen, Fremdsein, Konflikte und empfinden einen erhöhten Leistungsdruck.

Andererseits bietet diese neue Lebenssituation auch die Chancen eines jeden Neuanfangs, eine Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizontes, die Begegnung mit neuen Menschen, auch aus anderen Kulturen.

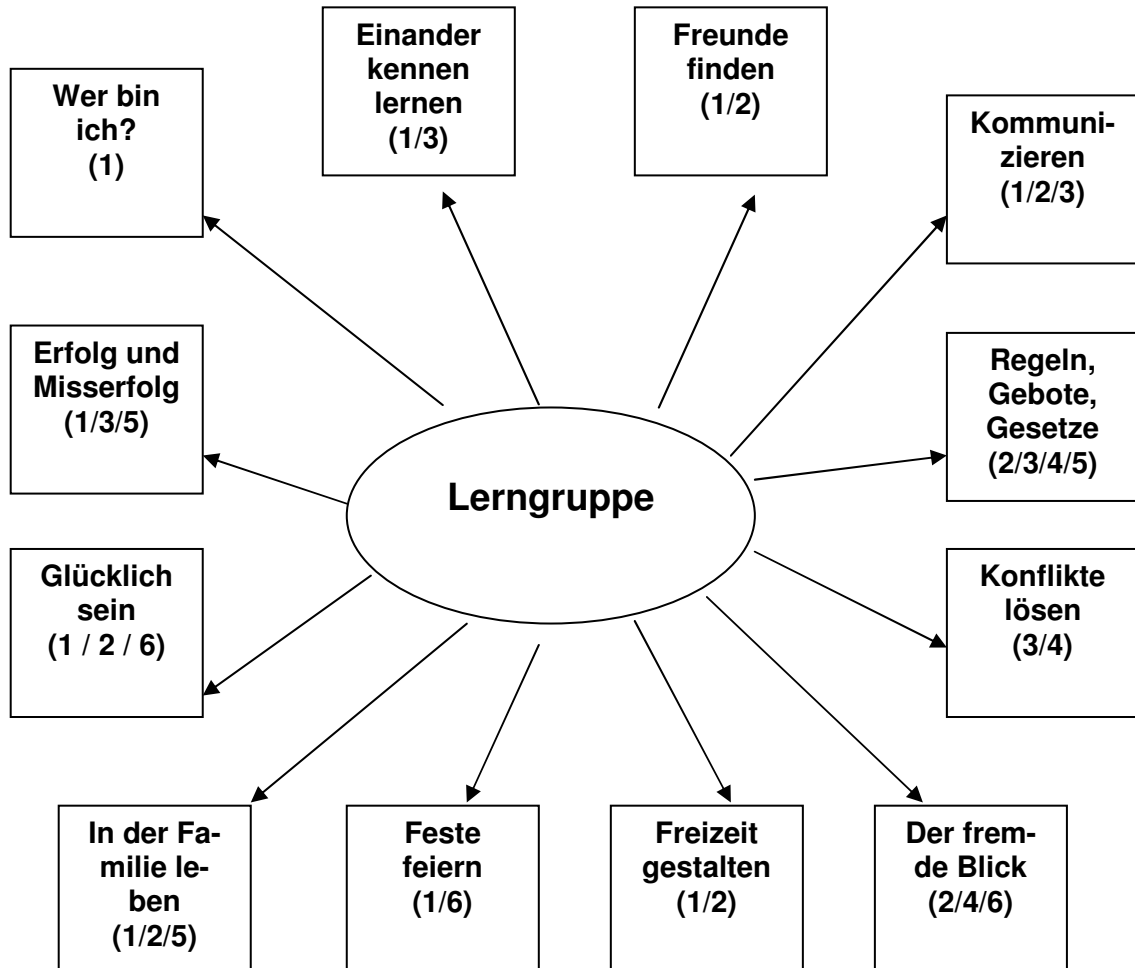
Diese Ambivalenzen korrespondieren mit den ohnehin schon altersspezifischen Konfliktlagen der Jugendlichen in der Pubertät.

Aus diesem Komplex von Identitäts- und Sinnsuche ergeben sich für die Jugendlichen dieser Alterstufe fast zwangsläufig folgende oder ähnliche Fragestellungen:

- Wie sehe ich mich selbst?
- Wie sehen mich die anderen?
- Was unterscheidet mich von Erwachsenen?
- Wer kann mein Freund sein?
- Warum fällt es mir schwer, mich aktiv am Unterricht zu beteiligen?
- Welche Regeln muss ich beachten?
- Wie reagiere ich in Konfliktsituationen?
- Was bedeuten mir gute Noten?
- Welche Feste feiern meine Mitschüler und Mitschülerinnen eigentlich?
- Wann geht es mir so richtig gut?
- Was mache ich in meiner Freizeit?

Daraus lassen sich folgende Themen aus der kulturell vielfältigen Lebens- und Erfahrungswelt von Siebtklässlern ableiten:

Themenvorschläge für den Ethik-Unterricht in der 7. Klasse



(Die Zahlen in Klammern deuten darauf hin, in welchem der im Rahmenlehrplan genannten sechs Themenfelder (vgl. S.18) der jeweilige Themenbereich schwerpunktmäßig verortet ist.)

Da der Rahmenlehrplan festlegt, dass pro Schulhalbjahr Themen aus mindestens zwei Themenfeldern erarbeitet werden müssen, ergibt sich somit eine große Auswahlmöglichkeit aus den im Schaubild genannten oder anderen Themen. Im folgenden Kapitel wird anhand von vier Themenbeispielen konkretisiert, wie eine solche thematische Bearbeitung aussehen könnte.

Darüber hinaus sollte jeder Ethik-Unterricht immer auch die Möglichkeit bieten, ethische Fragestellungen aus aktuellem Anlass heraus zu diskutieren, seien es Themen, die sich aus der Lerngruppe selbst ergeben (Konflikt innerhalb der Lerngruppe, Todesfall in der Familie o. Ä.) oder auch gesellschaftlich relevante Themen, die sich aus dem Tagesgeschehen ergeben (Muhammad-Karikaturen, Fußball-WM o. Ä.).

3 Lernszenarien für den Ethik-Unterricht in der 7. Jahrgangsstufe

Dieses Kapitel enthält vier Beispiele für Lernszenarien, die vor allem für das erste Themenfeld *Identität, Freundschaft und Glück* und für den Unterricht in der 7. Jahrgangsstufe geeignet sind, aber auch in der 8. Jahrgangsstufe eingesetzt werden können. Dabei stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt der Annäherung an ein Unterrichtsthema: der Unterricht knüpft an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler an, er leistet einen Beitrag zur Erarbeitung eines Themenfeldes, die drei didaktischen Perspektiven werden berücksichtigt und es werden schülerzentrierte Unterrichtsformen gewählt, die für alle Schularten geeignet sind.

Die folgenden vier Doppelseiten mit ihren jeweils dazu gehörenden Materialseiten stellen den Auftakt einer künftig zu ergänzenden Sammlung von Unterrichtsthemen dar, auf die die Unterrichtenden in Abstimmung mit der Lerngruppe zurückgreifen können.

Diese ersten vier Lernszenarien stehen unter folgenden Themen:

- Ich-Zeitreise
- In der Familie leben
- Der fremde Blick
- Glücklich sein

Diese Themenbeispiele haben einen besonderen Bezug zum ersten Themenfeld des Rahmenlehrplans Ethik, eine Berührung mit anderen Themenfeldern des RLPs ist aber durchaus mitgedacht und gewollt. So lässt sich bei dem Thema „In der Familie leben“ leicht eine Verbindung erkennen mit dem 2. Themenfeld (*Freiheit, Verantwortung, Solidarität*) oder bei „Der fremde Blick“ mit dem 3. Themenfeld (*Diskriminierung, Gewalt und Toleranz*). Somit können einzelne Bausteine durchaus auch im Hinblick auf andere Themenfelder Verwendung finden.

Eine Doppelseite besteht jeweils aus:

- einem Basaltext,
- zwei möglichen Einstiegen als Varianten,
- drei möglichen Bausteinen (aufeinander aufbauend oder als Varianten),
- Hinweisen zu möglichen Vernetzungen zwischen den Themen,
- einer Info-Box (Hinweise zu den genannten Methoden und Materialien, weiteren Texten, Filmen, Songs, Bildern, Exkursionen, fächerverbindenden Aspekten usw.).

In jedem Einstieg und jedem Baustein soll deutlich werden, wie - ausgehend von konkreten Unterrichtsthemen - zu den in den Themenfeldern formulierten Begrifflichkeiten und Ideen hingeführt werden kann und wie am konkreten Beispiel die drei didaktischen Perspektiven (vgl. RLP, S.16) eingenommen werden können. Schüleraktivierende Methoden und der am RLP orientierte Kompetenzerwerb stehen im Mittelpunkt des jeweils entworfenen Lernszenariums. Möglichkeiten zur Leistungsfeststellung und -beurteilung werden – wo es sich anbietet – berücksichtigt (vgl. auch Kapitel 5).

Bausteine und Einstiege können aufeinander aufbauend, einander ergänzend oder nur in Auswahl benutzt werden. Wenn unter den Bausteinen ausgewählt wird, ist unbedingt darauf zu achten, dass die drei didaktischen Perspektiven nicht nur zugunsten einer reduziert werden.

Die unterschiedlichen Schularten wurden insofern berücksichtigt, als die Einstiege und Bausteine schul- und lerngruppenbezogen differenzierten Unterricht ermöglichen.

Jeder Doppelseite folgen mehrere Seiten, auf denen das in den Einstiegen und Bausteinen verwendete Material erscheint, sofern die Nutzungsrechte dafür vorliegen.

Folgende Symbole werden bei den Lernszenarien verwendet:

Didaktische Perspektiven:



individuelle Perspektive



gesellschaftliche Perspektive



tive

ideengeschichtliche Perspekti-

Hinweise in der Info-Box:

M Hinweise auf Unterrichtsmethoden

T Hinweise auf Textmaterialien

B Hinweise auf Fotos oder Bildmaterialien

Ü Hinweise zu Fächerverbindungen

F Hinweise auf Filmdokumente

Ich-Zeitreise



Ausschnitt aus einem Steindruck von Sonja Göbel

Ich-Zeitreise

Was sage ich, wenn ich „ich“ sage? Bleibe ich – bei allen äußeren und inneren Veränderungen – immer ich selbst? Wer bin ich?

Besonders Jugendliche erfahren ihr Ich täglich in einem Spannungsfeld von inneren und äußeren Wünschen bzw. Anforderungen. Im Prozess der folgenden Unterrichtssequenz wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, ihr Ich als einen Komplex von äußerer Erscheinung, geistiger Tätigkeit und emotionaler Verfassung wahrzunehmen. Dabei erfahren sie ihr Selbst als wandelbar und präsentieren diese Wandlungen in bereits vollzogenen oder in der Zukunft antizipierten Ich-Veränderungen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über die Wünsche und Erwartungen ihres Selbst in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft.

Einstieg I



Die Schülerinnen und Schüler nähern sich dem Gedicht „Selbstporträt“ von Frederike Frei (siehe M 1) auf unterschiedlichen Wegen: Sie entziffern z. B. den Text mit Hilfe eines Spiegels und vergleichen ihre Assoziationen miteinander; sie stellen das Geschehen des Textes pantomimisch dar und diskutieren die Unterschiede in ihren Darstellungen des „Wunders“; sie vervollständigen den um das Ende reduzierten Gedichttext nach der Konjunktion „dass“ und vergleichen ihre Versionen mit dem Original auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen damit Distanz zur Selbstverständlichkeit ihres Ich und vertiefen so die Wahrnehmung ihres Selbst.

Einstieg II



In Anlehnung an Jostein Gaarders Roman „Sofies Welt“ erhalten die Schülerinnen und Schüler einen verschlossenen Umschlag, den sie erst zu Hause öffnen und der eine Karte mit der Frage „Wer bist du?“ sowie Arbeitsaufträge enthält, die folgenden Schüleraktivitäten entsprechen: Sie schreiben auf diese Frage hin einen Antwortbrief und vergleichen ihre Briefe in Partner- oder Gruppenarbeit auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede; sie gestalten eine Collage, die sie ihrer Lerngruppe erläutern; sie bringen einen Gegenstand mit, der ihnen als Antwort auf jene Frage angemessen erscheint und begründen ihre Auswahl. Alternativ schreiben die Jugendlichen nach einem Muster (siehe M 4) Selbstbeschreibungen und tauschen diese untereinander aus. So nehmen die Jugendlichen im Vergleich ihrer Arbeitsergebnisse die Vielschichtigkeit des Ich wahr.

Baustein A



Mittels eines aktuellen Fotos bzw. des Bildes im Spiegel sammeln die Schülerinnen und Schüler folgende Informationen in Form eines Steckbriefes über sich: Was sehe ich? Worüber gibt das Bild Auskunft? Was verschweigt das Bild? Hier finden die Jugendlichen zu einem vertieften Verständnis ihres Ich auf dem gegenwärtigen Entwicklungsstand.

In einem zweiten Schritt übernimmt unter den gleichen Fragestellungen der Partner/ die Partnerin die Funktion der Kamera/des Spiegels. Der Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung befähigt die Schülerinnen und Schüler dazu, das Ich als Komplex von physisch-äußerlichen und geistig- sowie emotional-inneren Merkmalen zu verstehen. Beide Schüler bzw. Schülerinnen erfahren im Austausch miteinander die Abhängigkeit ihres Ich-Bildes von der jeweiligen Perspektive.

Baustein B

An dieser Stelle wird die Wahrnehmung des Ich mit der Reflexion seines Entwicklungsweges sowie der Hypothesenbildung über dessen Zukunft verbunden.

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren im Stuhlkreis oder im freien Unterrichtsgespräch anhand mitgebrachter Fotos, Kuscheltiere und ähnlicher Gegenstände, die eine besondere Rolle in unterschiedlichen Lebensphasen gespielt haben, ihren Lebensweg nach Konstanten und Veränderungen (was war mir wann wichtig und warum?). Vgl. dazu die Anregungen von M 5, die optional als Folie dargeboten werden können.

Anhand eines Partnerinterviews (wahlweise mit Stift oder Aufnahmegerät) befragen sich die Schülerinnen und Schüler nun nach möglichen Veränderungen in der Zukunft: Welcher Art ist mein Ich wohl am Ende der Schulzeit und in zehn Jahren? Alternativ können auch autobiografische Texte oder Steckbriefe dazu erstellt werden. Das Partnerinterview können die Schülerinnen und Schüler auch bei der Reflexion des bisherigen Lebensweges führen.

Eine von Schülern und Schülerinnen moderierte Diskussion anhand der Fragen: Wodurch ist diese Entwicklung zustande gekommen? Ist dieser Werdegang nachvollziehbar, vorherbestimmt, sind oder waren Alternativen möglich? führt zu einer (ersten) Erörterung über Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen der Entwicklung des Ich.



Baustein C

In einer „Ich-Zeitung“ resümieren die Schülerinnen und Schüler in einer umfassenden Arbeit ihre Erkenntnisse und vertiefen diese: Mittels *Nachrichten* (über biografische Daten, bezogen auf Lebensphasen) oder *Kommentaren* (zu Lebensumständen, Entwicklungsentscheidungen) sowie *Bildern* (Fotos, Bilder aus Zeitschriften, evtl. am Computer älter/jünger gestaltet) ist diese Zeitung vor allem ein Medium der Selbstdarstellung. Vertiefend kann die Zeitung auch schon hier dazu genutzt werden, das Ich in einen zeithistorischen Kontext zu stellen (z. B.: Was passierte am Tag meiner Geburt in der Welt?) und somit die gesellschaftliche Perspektive mit der individuellen zu verbinden. In jedem Falle aber ist die Ich-Zeitung mit der Rubrik *Leserbriefe* (der Mitschülerinnen und Mitschüler) ebenso ein Ort der Fremdwahrnehmung und der weitergehenden Reflexion.

Alternativ kann die Ich-Zeitung auch die gesamte Unterrichtseinheit begleiten oder als abschließendes komplexes Produkt die Unterrichtseinheit resümieren.



→ Eine Vernetzung zu den Abschnitten „Selbstgestaltung“ und „Der fremde Blick“ ist möglich durch die Thematisierung des Verhältnisses von Selbstwahrnehmung und ihrer Beeinflussung von äußeren Normen und Moden, z. B. durch einen kleinen Essay zur Frage „Was wäre, wenn es keine Spiegel gäbe?“. Ebenso können die Mitschülerinnen und Mitschüler durch ihre Leserbriefe in den Ich-Zeitungen diese Vernetzung herstellen.



Info-Box

- M** ein Bild analysieren, ein Interview führen, eine Ich-Zeitung gestalten, einen Essay schreiben
- T** Frederike Frei „Selbstporträt“ (→ M 1) zu Einstieg I, Jostein Gaarder „Sofies Welt“ (→ M 2) und Selbstbeschreibungen (→ M 4) zu Einstieg II, Cornelia Funke „Herr der Diebe“ (→ M 3) alternativ/ergänzend einsetzbar in Baustein A
- B** siehe die Anregungen von M 5 zu Baustein B
- Ü** Physik: optische Effekte bei Spiegelungen (Verkehrung, Verzerrung), Deutschunterricht: Textsorten und ihre Besonderheiten; ITG: Bildbearbeitung/ Bildveränderung
- F** vgl. den Einstieg II entsprechenden Ausschnitt in der Verfilmung von „Sofies Welt“

Ich-Zeitreise – Materialien

M 1



M 2

Selbstporträt

Ich stehe stundenlang
vorn Spiegel und
wunder mich dass
ich ich
bin

Frederike Frei

Frei, Frederike: Selbstporträt. In: Unterwegs. Lesebuch 7. Schuljahr. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett 1993, S. 11. © Frederike Frei

M 3

Cornelia Funke: Herr der Diebe (Auszug):

Victor setzte sich hinter seinen Schreibtisch und zog aus dem untersten Fach ein Fotoalbum. Mit gerunzelter Stirn, die Finger klebrig vom Kuchen, blätterte er darin herum. Da waren sie. Seine Eltern. Er hatte nie gewusst, was in ihren Köpfen vorging. Jetzt war er selbst erwachsen, aber er wusste es immer noch nicht. Da, das Kind in dem Kinderwagen, um das seine Eltern so steif herumstanden, das war er, an seinem ersten Geburtstag. Zumindest hatten sie ihm erzählt, dass er das war. Victor konnte sich nicht erinnern, jemals so ausgesehen zu haben, so rund und rosig, mit dichtem dunklem Flaum auf dem Kopf. Er blätterte weiter. An das Gesicht, das er mit sechs Jahren vor die Kamera gehalten hatte, erinnerte er sich schon eher. Sein zwölf Jahre al-

tes Gesicht hatte er vor dem Spiegel oft stundenlang nach Pickeln abgesucht. Aber trotzdem war es ihm fremd, fremd wie das Gesicht eines anderen Menschen.

Victor ließ das Album offen auf dem Schreibtisch liegen und tapste auf Socken zu seinem Spiegel. Die Nase hatte sich nicht allzu sehr verändert. Oder doch? Was war mit den Augen? Er trat so dicht vor den Spiegel, dass er das eigene Spiegelbild in seinen Pupillen sah. Blieben die Augen gleich? Blickte derselbe Victor aus den Augen des Einjährigen oder des Sechsjährigen, der gerade in die Schule gekommen war? Wer steckte dadrin in dem ständig sich wandelnden Körper? Wie konnte er vergessen, wer er mal gewesen war, wie er sich gefühlt hatte mit zwei, mit fünf, mit dreizehn?

Funke, Cornelia: Herr der Diebe. Hamburg: Dressler 2000. S. 18 f. © Dressler-Verlag

M 4

Hier komm ich!
 Beginnen wir mit dem Schönsten in meinem Leben: Das ist zur Zeit die Musik und mein Schlagzeug. Gleich danach kommen meine Freunde, mit denen ich meine Freizeit am Nachmittag und am Wochenende verbringe. Irgendwo dazwischen gibt es auch noch Eltern, die ab und zu mit ihren guten Ratschlägen nerven, aber trotzdem für ihr Alter noch ganz o.k. sind. Außerdem sind sie ganz nützlich, wenn über meinem Portmonee der große Pleitegeier kreist. Manchmal wundert es mich, wie sie es mit mir schon fast 14 Jahre aushalten. Aber ich denke, Eltern sind zäh. So weit, so gut.
 Das Leben könnte so schön sein, gäbe es da nicht so eine lästige Einrichtung, die sich Schule nennt. Es beginnt schon damit, dass sie mir erheblich die Nacht verkürzt. Der Wecker ist zur Zeit mein ärgster Feind: ein Feind neben meinem Bett. Jeden Morgen dasselbe Chaos. Auch Eltern können sich daran gewöhnen. Lügen nicht stets nasse Handtücher und schmutzige Socken in der Ecke, hinge keine Zahnpasta am Spiegel, ich glaube, meiner Mutter würde etwas fehlen. Nach einem wehmütigen Blick auf das so lecker zubereitete Frühstück, zu dem ich wieder keine Zeit mehr habe, eile ich zur Haltestelle. Dort treffe ich auf die ersten Leidensgenossen. Ein neuer Tag, ein neuer Kampf. Um 19.30 Uhr ist alles überstanden. Nun meldet sich mein Magen. Wehe dir, Mutter, es gibt keine Spaghetti! Meine schlimmsten Befürchtungen bestätigen sich, als ich die Tür aufschließe und es riecht nach Gemüse.
 Nach einem kurzen Nickerchen erkläre ich mich dazu bereit, meine Hausaufgaben zu machen. Ich könnte mir nichts Schöneres vorstellen. Gott sei Dank ist heute Montag und ich kann beim Schlagzeugunterricht meine Aggressionen wegtrommeln. Danach fühle ich mich wie neugeboren!

Patrick

Wer bin ich?
 Ja, wer bin ich eigentlich? Ich heiße Leonie, bin klein, habe kurze dunkelblonde Haare und graublau Augen. Aber viele Leute heißen Leonie, sind klein und haben die gleiche Haarfarbe, aber die sind nicht ich. Ich bin ich in mir drin und keiner ist wie ich. Manche würden sagen, ich sei die Pubertät in Person oder die Verrückte mit dem grauen Hut aus der 7 b. Aber das alles bin ich nicht wirklich, das ist nur die Verpackung. Wer bin ich dann? Wenn ich morgens in den Spiegel sehe, gucken mir vielleicht ein paar Pickel entgegen oder zwei völlig übermüdete Augen mit schwarzen Rändern darunter, außerdem ein paar zerzauste Haarsträhnen! Aber auch das ist nur eine Fassade. Eine Freundin sagte zu mir: Sei du selbst, der Rest findet sich schon. Aber das ist leicht gesagt. Früher war es viel einfacher. Über meine damalige Naivität lache ich heute. Ich glaubte noch an die heile Welt und schwärmte für David Hasselhoff. Jetzt weiß ich, dass ich nie wie irgendjemand anderes sein kann.
 Auch ich bin nicht immer so, wie ich sein möchte, denn manchmal, zum Beispiel wenn ich wütend bin, bricht ein anderes, schlechteres Ich hervor. Doch auch die schlechten Eigenschaften gehören zu mir, zu meinem ganzen Ich, das niemand ändern kann. Vielleicht kann mich jemand dazu zwingen, mir die Haare rot zu färben, aber er kann mein „inneres Ich“ nicht erreichen; nicht, wenn ich es nicht will. Ich bin ein Mensch. So könnte man die Frage „Wer bin ich?“ beantworten. Aber bin ich nicht mehr als ein Mensch unter Millionen? Manchmal bin ich eitel – eine meiner kleinen schlechten Eigenschaften – und dann denke ich, vielleicht bist du doch etwas Besonderes.
 Wie kann man wohl noch auf die Frage „Wer bin ich?“ antworten? Auf diese Frage muss jeder seine eigene Antwort finden, glaube ich zumindest.
 Vielleicht denkt ihr jetzt: Die spinnt; aber ich kann nur antworten: Ich bin ich, so wie ich bin, und keiner kann mich ändern!

Leonie

„Hier komm ich!“, „Wer bin ich?“ Aus: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. v. Heinrich Biermann und Bernd Schurf, Berlin: Cornelsen 1998, S.22 © Cornelsen Verlag

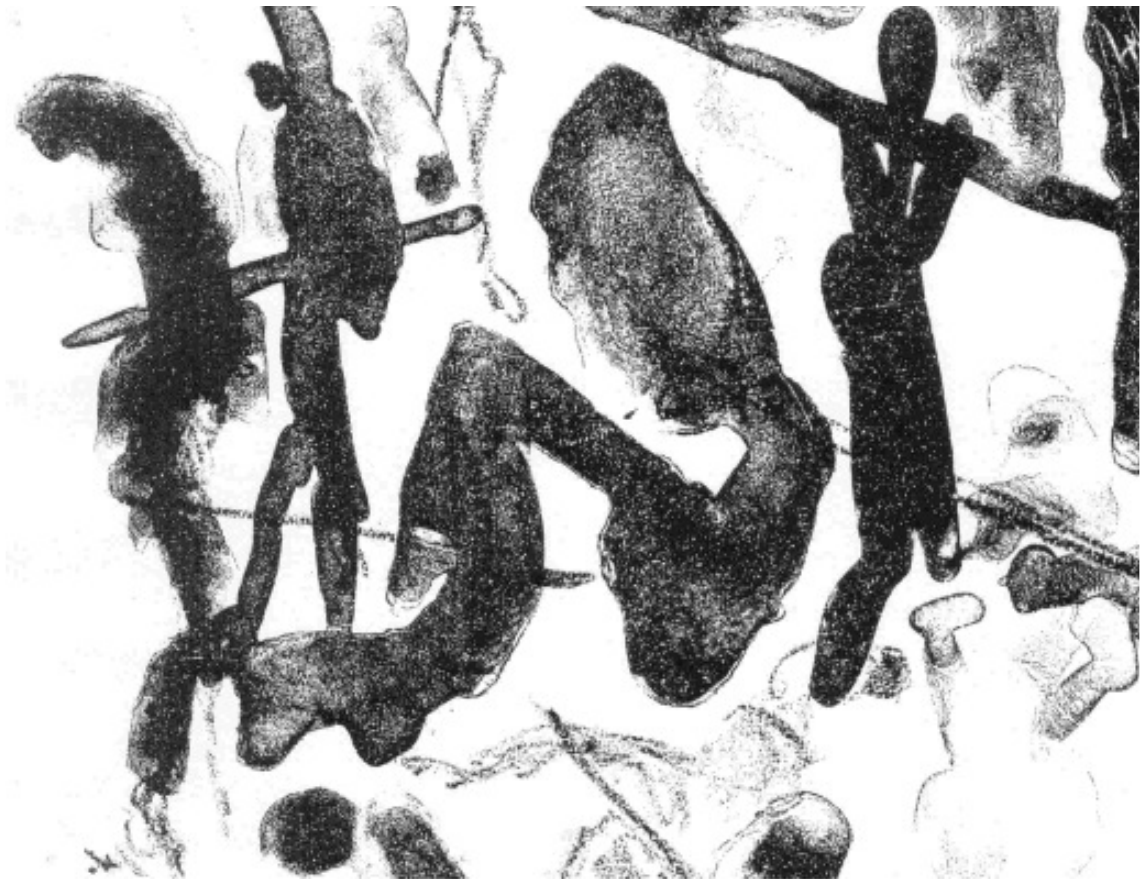
M 5

Gegenstände, an denen ich hänge



Schulz, Thomas: Gegenstände, an denen ich hänge. Aus: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. v. Heinrich Biermann und Bernd Schurf, Berlin: Cornelsen 1998, S.12 © Thomas Schulz

In der Familie leben



Ausschnitt aus einem Steindruck von Sonja Göbel

In der Familie leben

Welchen Einfluss nimmt die Familie auf meine Persönlichkeitsentwicklung? Inwiefern lerne ich hier, Konflikte auszuhalten und Strategien zu deren Lösung zu entwickeln? Welchen Einfluss nimmt die Interaktion in der Familie auf die Ausbildung meiner Werte und Normen?

Kinder werden in die Familie hineingeboren, sie ist für diese der selbstverständliche Ort menschlichen Zusammenlebens und damit des Austausches von Nähe und Geborgenheit, aber auch von gegenseitigen Wünschen und Forderungen. Jugendliche nehmen Familie bewusst wahr und reflektieren sie: sowohl als einen wesentlichen Teil der Privatsphäre im Gegensatz zur Öffentlichkeit aber auch als einen Ort unmittelbarer Konflikte und der Ausbildung von Konfliktlösungsstrategien. Damit leistet das Leben in der Familie einen wichtigen Beitrag für Jugendliche als Vermittlungsinstanz für Werte und Normen im Heranwachsen.

Einstieg I



Die Schülerinnen und Schüler nähern sich assoziativ der Unterscheidung Privatsphäre – Öffentlichkeit: Innerhalb einer Menge verschiedener Bilder (aus möglichst unterschiedlichen Kulturkreisen), die eindeutig der Privatsphäre bzw. Öffentlichkeit entstammen, ist das Bild „Nackter Mann im Zug“ (M 1) versteckt. Die Jugendlichen sortieren nun die Bilder an einer Pinnwand nach den Kategorien „privat“ und „öffentlich“. Die Ambivalenz des obigen Bildes und damit die Schwierigkeit der Einordnung führt die Jugendlichen zur Diskussion: Wieswegen zeige ich mich in der Regel nicht nackt in der Öffentlichkeit? Durch welche Verhaltensweisen/Normen sind die Bereiche privat bzw. öffentlich gekennzeichnet? Ggf.: Was ist unter dem „Sittengesetz“ in Art. 2 GG wohl zu verstehen?

Einstieg II



Die Jugendlichen nähern sich in einer Gruppendiskussion den Begriffen „privat“ und „öffentlich“ an: Sie ziehen dazu Karten, auf denen für sie provokante Situationen formuliert sind (z. B. Popeln im Auto beim Warten vor der roten Ampel, Pinkeln am Straßenrand, Rülpsen im Restaurant) und bringen diese (z. B. an einer Pinnwand) anhand der Leitfragen „Wie schätze ich diese Verhaltensweisen ein? In welchem Rahmen sind sie evtl. angemessen? Welche sind absolut untragbar bzw. gerade noch akzeptabel?“ in ein Ranking. So diskutieren die Schülerinnen und Schüler die Unterscheidung von Öffentlichkeit und Privatbereich, der überwiegend in den Bereich der Familie gehört.

Baustein A



An themendifferenzierten Lernstationen untersuchen die Jugendlichen: Welchen Beitrag leistet die Familie bei der Ausbildung meiner Umgangsformen, meines Schamgefühls, meines Selbstbewusstseins? Dazu ziehen die Jugendlichen Umschläge, in denen Bild- und Textmaterialien mit entsprechenden Arbeitsaufträgen (siehe das Beispiel unter M 3) zu Themenbereichen wie „Kleidung/Nacktheit“, „Höflichkeitsformen“, „(Tisch)Manieren“, „Begrüßungsrituale“, „private Intim- und Rückzugsorte“, „Familienregeln“, „Umgang mit Gästen“ verpackt sind, und bearbeiten diese unter den angegebenen Fragestellungen in Kleingruppen an den Stationen. (Je nach Lerngruppe können die Themenbereiche reduziert oder auch erweitert werden.) Jede Kleingruppe präsentiert die Ergebnisse mittels Folie oder gestaltet diese als Rollenspiel oder auch Standbild. Als Resümee reflektieren die Jugendlichen im Plenum den Einfluss der Familie als Vermittlungsinstanz für ihre Werte und Normen und setzen dies ins Verhältnis zum Einfluss anderer Faktoren wie gesellschaftlicher Konventionen, Peergroups oder Vorbildern aus den Medien.

Baustein B

Mit der Gestaltung und Darstellung eines großen Familienfestes im kulturellen Vergleich erfahren und diskutieren die Jugendlichen exemplarisch die Familie als Ort des rituellen Austausches von Nähe, Geborgenheit und gegenseitiger Wertschätzung.

In einer Besinnungsphase (ggf. als vorbereitende Hausaufgabe) fixieren die Schülerinnen und Schüler auf einem Arbeitsbogen: Was ist mir an einem großen Familientag besonders wichtig? Sammle Speisen, Gäste, Kleidungsstücke, Geschenke und die zeitliche Gestaltung, die für diesen Festtag besondere Bedeutung haben!

In Partnerarbeit entwickeln die Jugendlichen nun ein ausgewähltes, für ihre Zukunft wichtiges Fest (z. B. Konfirmation, Jugendweihe, Bar Mizwa...) in seiner Organisation und seinem Ablauf, indem sie Plakate mit Texten und Bildern gestalten und sich gegenseitig vorstellen. Je nach Lerngruppe ergibt sich die interkulturelle Dimension, indem Schülerinnen bzw. Schüler mit anderem kulturellen Hintergrund vorhanden sind oder aber Feste anderer Kulturen/Religionen von interessierten Jugendlichen vorbereitet werden.

Im Vergleich der Schülerprodukte diskutieren die Jugendlichen nun: Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede gibt es in den Festritualen? Worin sind diese begründet, welche Bedeutung haben sie für mich/für den Zusammenhalt der Familie? Würden meine Eltern das Fest genauso gestalten – und wenn nicht, was veränderte sich dadurch für mich/für die Familie?



Baustein C

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich hier mit der Frage auseinander, wie typische Konflikte im Rahmen der Familie ausgetragen und gelöst werden.

In Partnerarbeit untersuchen sie ihre Erfahrungen mit Konflikten in der Familie: Sie schreiben jeweils typische Aufforderungssätze der Eltern („Räum dein Zimmer auf!“, „Benimm dich am Tisch!“...) auf eine Karteikarte, die dann der andere mit seiner Reaktion darunter komplettiert. Gemeinsam benennen sie dann Ursachen auftretender Konflikte und sortieren die Karten nach solchen, für die sie Lösungsansätze finden, und solchen, die sie für unlösbar halten. Diese Zuordnung stellen sie dann der Lerngruppe zur Diskussion, verteidigen bzw. korrigieren sie ggf.

Alternativ untersuchen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Konflikten sowie Lösungsstrategien, indem sie Comics zu alltäglichen Konflikten gestalten, eine vorgegebene Konfliktgeschichte zu Ende führen (siehe M 2) oder in einem Rollenspiel szenische Dialoge entwickeln und darstellen. Anschließend tauschen die Gruppen ihre Entwürfe z. B. im doppelten Stuhlkreis aus und beurteilen die Konfliktlösungsstrategien anhand der Kriterien: Fairness/Gegenseitigkeit, kommunikativer Umgang, Gewaltlosigkeit, Mitgestaltung durch alle.



→ Eine Vernetzung zu den Abschnitten „Der fremde Blick“ oder auch „Freundschaft“ wäre hier möglich. Unter der Leitfrage „Wie sehen mich meine Freunde, Lehrer, Klassenkameraden – im Gegensatz zu meinen Eltern?“ (dokumentiert z. B. in Steckbriefen oder Karikaturen) können die Schülerinnen und Schüler Unterschiede in der Wahrnehmung ihres Ich thematisieren.



Info-Box

- M** An Stationen arbeiten, ein Plakat gestalten, ein Rollenspiel gestalten, ein Standbild erstellen, Ergebnisse im doppelten Stuhlkreis austauschen
- T** Art. 2 GG zu Einstieg I; „Dürfen Eltern das?“ zu Baustein C (→ M 2), Textquellen zu **einer** Station von Baustein A (→ M 3)
- B** „Nackter Mann im Zug“ (→ M 1) zu Einstieg A, Bildquellen zu Baustein A (→ M 3)
- Ü** Kunst: eine Collage/einen Comic/ein Plakat gestalten; Deutsch: eine Konfliktgeschichte adäquat vervollständigen

In der Familie leben – Materialien

M 1



Illustration von Abel Faivre (1898) Aus: Payer, Margarete (1942): Internationale Kommunikationskulturen. - 11. Kulturelle Faktoren: Wohnung und Privatsphäre. - Fassung vom 12.06.2001 <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur11.htm> (04.04.2006).

M 2

Dürfen Eltern das?

Petra ärgert sich. Als sie aus der Schule kam, fand sie einen Brief von Maik in ihrem Zimmer. Der Brief war offen. Als sie ihre Mutter daraufhin ansprach, sagte diese: „Das ist nicht böse gemeint, Petra. Aber wir sind deine Eltern und wollen nicht, dass du vor uns Geheimnisse hast.“ Petra ist der Meinung, dass ihre Eltern kein Recht haben, ihre Post zu öffnen. Immerhin ist Maik ihr Freund, und mit ihm hat sie sehr wohl Geheimnisse.

Sven schaut auf die Uhr und bekommt einen Schreck. Es ist kurz vor 20 Uhr! Beim Plaudern mit seinen Freunden hat er die Zeit völlig vergessen. Das ist ihm schon öfter passiert und wieder wird es Ärger geben. Eigentlich muss er pünktlich um 19 Uhr zum Abendbrot zu Hause sein. Aber seine Freunde dürfen alle länger draußen bleiben und er kommt sich jedes Mal wie ein kleines Kind vor, wenn er als Erster heimgeht.

„Dürfen Eltern das?“. Aus: Ich bin gefragt 7/8. Berlin: Volk und Wissen 1999. S.17 © Verlag Volk und Wissen

M 3

Lernstation „(Tisch)Manieren“

Arbeitsaufträge:

1. Präsentiert die unterschiedlichen Formen des Benehmens am Tisch, indem ihr ein sonntägliches Familienessen nach den angegebenen Regeln der Tischmanieren in einem Rollenspiel darstellt!
2. Welche dieser Tischsitten würdet ihr euren Kindern vermitteln – und welche eher nicht? Begründet eure Auswahl!
3. Wieswegen sollte es überhaupt Tischsitten geben? Geht es nicht auch ohne? Bereitet eine Stellungnahme dazu vor!
4. Erarbeitet einen Tischsittenkatalog, der in der Cafeteria der Schule Anwendung finden kann, und stellt diesen in der Abschlussdiskussion vor!

„Der Moderne Knigge“ (1916)

man legt die Serviette auf den Schoß, befestigt sie keinesfalls mit einem Zipfel am Kragen;

man liest nicht die Zeitung bei Tisch (auch zu Hause nicht, in seltenen Ausnahmefällen jagt man etwas verlegen zur Gattin: entschuldige – einen Moment – ich will nur mal schnell die neue Verordnung --).

Man ist nicht in Hemdsärmeln! (es sei denn, man ist jung und schlank und trägt Sporthemden mit Kragen, aber keinesfalls Hosenträger);

man wäscht sich die Hände vor Tisch!

Man hat nie, aber auch nie, unsaubere Nägel bei Tisch. Das wäre ein Grund, heftig zu erröten! Denn es wäre unhygienisch und unästhetisch gleichzeitig;

man stützt nie die Ellbogen auf;

man lege keine andern Körperteile auf den Tisch als Hände und Arme bis zum halben! Unterarm.

Man trinkt nie, ohne sich vorher mit der Serviette den Mund abzuwischen (nachher tut man das meistens auch);

man nimmt selbstverständlich das Messer in die rechte, die Gabel in die linke Hand;

man legt nach dem Essen das Besteck quer auf die rechte Seite des gebrauchten Tellers; nicht auf das Tischtuch; das wird ohnedies früher fleckig, als wünschenswert ist.

Wie ißt man nun – was?

Man ißt die Suppe lautlos!, schlürft nicht, führt den Löffel mit der spitzen Seite zum Munde, nicht den Mund zum Teller;

Aus: Weißenfeld, Curt von: Der Moderne Knigge. Oranienburg: Wilhelm Möller K.-G. o. J. [Vorwort 1916], S. 92f.

¹⁾ Je nach Lerngruppe kann die Umschrift der Fraktur weggelassen werden und das „Übersetzen“ selbst zu einem Arbeitsauftrag werden.

¹⁾ Gute Manieren bei Tisch müssen selbstverständlich sein und darum übe man sie zu Hause, man hat ja täglich Gelegenheit dazu:

Gute Tischmanieren sind:

Man wartet, bis die Hausfrau sitzt (das kann man zu Hause täglich üben, auch Vater); man sagt bitte und danke, wenn man die Schüssel gereicht haben möchte oder gereicht bekommt;

man legt die Serviette auf den Schoß, befestigt sie keinesfalls mit einem Zipfel am Kragen;

man liest nicht die Zeitung bei Tisch (auch zu Hause nicht, in seltenen Ausnahmefällen sagt man etwas verlegen zur Gattin: entschuldige – einen Moment – ich will nur mal schnell die neue Verordnung --).

Man isst nicht in Hemdsärmeln! (es sei denn, man ist jung und schlank und trägt Sporthemden mit Kragen, aber keinesfalls Hosenträger);

man wäscht sich die Hände vor Tisch!

Man hat nie, aber auch nie, unsaubere Nägel bei Tisch. Das wäre ein Grund, heftig zu erröten! Denn es wäre unhygienisch und unästhetisch gleichzeitig;

man stützt nie die Ellenbogen auf;

man lege keine andern Körperteile auf den Tisch als Hände und Arme bis zum halben! Unterarm.

Man trinkt nie, ohne sich vorher mit der Serviette den Mund abzuwischen (nachher tut man das meistens auch);

man nimmt selbstverständlich das Messer in die rechte, die Gabel in die linke Hand;

man legt nach dem Essen das Besteck quer auf die rechte Seite des gebrauchten Tellers; nicht auf das Tischtuch, das wird ohnedies früher fleckig, als wünschenswert ist.

Wie isst man nun – was?

Man isst die Suppe lautlos, schlürft nicht, führt den Löffel mit der spitzen Seite zum Munde, nicht den Mund zum Teller;

„Der kleine Knigge“ (2002)

Wie halte ich den Griff des Bestecks?

Vom Besteckgriff werden immer nur die oberen zwei Drittel in der Hand gehalten.

Absolut verboten: Die Gabel in der geballten Faust zu halten und die Speisen regelrecht aufzuspießen!

Ebenfalls falsch ist die leider am meisten verbreitete Art, das Messer zu halten: nämlich wie einen Bleistift in der Beuge zwischen Daumen und Zeigefinger.

Noch ein Hinweis: Besteck, das Sie einmal zum Essen in die Hand genommen haben, sollte nicht mehr mit dem Tisch in Berührung kommen. Will heißen: Auch die Griffenden werden bei einer Unterbrechung des Mahls nicht mehr auf die Tischplatte abgelegt.

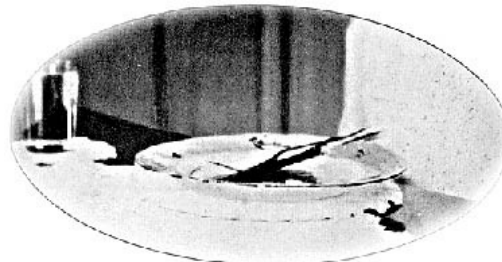
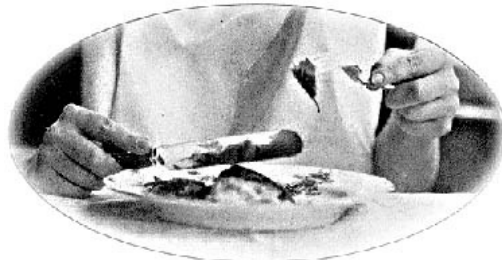
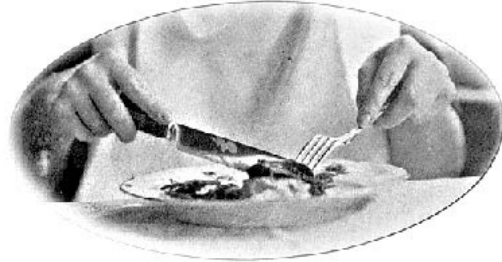
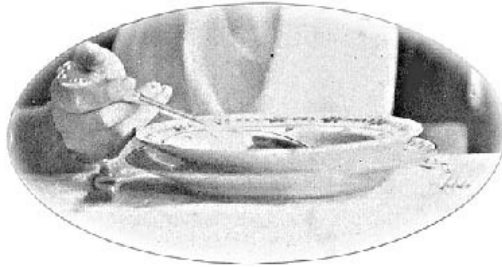
[...]

Wie ist die richtige Körperhaltung beim Essen?

Bequem, aber dennoch manierlich anzusehen ist es so: Man sitzt so gerade wie möglich, nutzt die gesamte Sitzfläche aus und ist etwa eine Handbreit vom Tisch entfernt. Die Arme sollten sich beim Essen möglichst eng am Körper befinden. Gabel und Löffel werden zum Mund geführt und nicht etwa umgekehrt. Wenn man nur mit der rechten Hand isst, liegt das linke Handgelenk (und nicht der ganze Unterarm) locker auf dem Tisch, und zwar links neben dem Teller. Die Ellenbogen haben während des Essens nichts auf dem Tisch zu suchen. Ihre Beine stehen nebeneinander und werden nicht übereinander geschlagen oder nach hinten unter die Sitzfläche geschoben. Die Füße kreuzt man nicht- und man schlingt sie auch nicht, wie man es leider oft sieht, um die Stuhlbeine.

Wie gehe ich mit der Serviette um?

Die Serviette ist für die »kleine Reinigung« während des Essens gedacht, also zum Abwischen der Lippen kurz vor dem Trinken, um Speise- und Fettränder am Glas zu vermeiden. Im Restaurant legen Sie die entfaltete Serviette auf den Schoß, wenn man Ihnen die Speisekarte reicht. Im privaten Kreis warten Sie damit, bis der Gastgeber seine Serviette entfaltet. Nach der Mahlzeit wird die Serviette entgegen ihrem Originalkniff gefaltet und links neben den Teller gelegt. Damit zeigen Sie an, dass Sie mit dem Essen fertig sind.



Aus: Franziska von Au: „Der kleine Knigge“ (2002). Eggolsheim-Bammersdorf: Nebel 2004, S. 56f (ISBN 3-89555-811-7)

© Nebel Verlag.

Foto: Post, Emily: Etiquette in society, in business, in politics and at home : illustrated with private photographs and facsimiles of social forms. -- New York : Funk & Wagnalls, 1922. Entnommen: Payer, Margarete (1942): Internationale Kommunikationskulturen. -- 9. Kulturelle Faktoren: Essen, Trinken, Geselligkeit. -- 1. Teil I: Tischsitten und Gastlichkeit. -- Fassung vom 2001-04-16. Unter: <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur091.htm>. (10.04.2006).

Chinesische Esskultur

Das oberste Gebot der chinesischen Esskultur lautet, es sich gut gehen zu lassen. Daher sind die Tischsitten und Tischmanieren in China auch weniger streng wie die europäischen.



- 5 Dennoch gibt es einige Regeln, die man beachten sollte.
Niemals die Essstäbchen in den Reis hineinstecken, so dass sie stehen bleiben.
Nur bei Beerdigungen werden Stäbchen in den
10 Reis gesteckt, dann sind sie ein Symbol für den Toten. Es wäre nicht nur unpassend, das bei Tisch zu tun, sondern würde auch ein böses Ohmen darstellen.
Die Essstäbchen werden während der Mahlzeit
15 neben den Teller so abgelegt, dass die Griffseite auf dem Tisch aufliegt, und die Mundseite auf einem der Schälchen oder dem Knochenteller.
Für die Essstäbchen gibt es oft auch extra ein
20 kleines Porzellan-Bänkchen, auf das die Mundseite gelegt werden kann.



Es gilt als absolut unsittlich, sich bei Tisch die Nase zu schnäuzen und das gebrauchte Ta-

schentuch wieder in die Hosentasche zu stopfen.
25 Die Chinesen schnäuzen sich bei Tisch überhaupt nicht die Nase. Man geht in China zum Nase putzen zur Toilette.

Was erlaubt ist

Chinesen essen gerne und sie verhalten sich
30 während der Mahlzeiten sehr ungezwungen. Als Europäer mag einem so manches Verhalten eigenartig bis befremdlich erscheinen. Allerdings sollte man sich vor Augen halten, dass auch unsere europäischen Tischsitten im Grund ja nichts
35 weiter sind als eine willkürlich gewachsene Liste von Verboten und Geboten.

Für Europäer ungewohnt ist, dass Chinesen beim Essen nicht sonderlich auf Essgeräusche achten. Niemand stört sich am deutlichen
40 Schmatzen oder Schlürfen, es gehört in China zum Essen dazu. Das bedeutet, dass gelegentliche Geräusche nichts sind, dessen man sich schämen müsste oder das gegen die guten Manieren oder Tischsitten verstoßen würde.

45 Genauso ist es auch erlaubt, mit vollem Mund zu reden oder mitten während des Essens zu rauchen (gern auch mal gleichzeitig). Wenn man sich mit einem Zahnstocher die Zähne säubern möchte, dann sollte man allerdings eine Hand als
50 Sichtschutz vor den Mund halten, während die andere mit dem Zahnstocher die Zähne von Speiseresten befreit.

Speisen und Getränke

Statt einem kalten (Soft-)Getränk gibt es üblicherweise nur Grünen Tee zum Essen. Die Suppe gilt in China als Getränk und nicht als Speise (in der chinesischen Sprache "trinkt" man eine
55 Suppe, man "isst" sie nicht).

Alle Speisen werden gleichzeitig aufgetragen
60 und in die Mitte des runden Tisches auf eine drehbare Platte gestellt. Alle aufgetragenen Speisen sind somit für jeden leicht zu erreichen.

Mit den Essstäbchen nimmt man sich etwas aus der Mitte. In manchen Restaurants wird ein zweites
65 Paar Essstäbchen gereicht, um die Speisen aus der Mitte in das eigene Schüsselchen abzuliegen. Mit einem zweiten Paar Stäbchen wird gegessen.

Chinesen essen gerne und ausgiebig. Nach dem
70 Essen wird oft Obst gereicht — das ist das Zeichen zum Aufbruch. Man steht vom Tisch auf, und beendet damit das gemeinsame Essen, was einem Europäer gelegentlich etwas abrupt erscheinen mag.

In Anlehnung an: Payer, Margarete (1942): Internationale Kommunikationskulturen. -- 9. Kulturelle Faktoren: Essen, Trinken, Geselligkeit. -- 1. Teil I: Tischsitten und Gastlichkeit. -- Fassung vom 2001-04-16. Unter: <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur091.htm>. (10.04.2006).



1.



2.



3.

Tischsitten afrikanischer Länder

In Afrika unterscheiden sich die Tischsitten sehr stark. Grob lassen sich nordafrikanische, schwarzafrikanische und südafrikanische Gewohnheiten unterscheiden.

In Nordafrika werden zu den Hauptgerichten in der Regel Fladenbrote gereicht, die früher und z. T. auch heute noch die Funktion von Teller und Besteck übernehmen. Man reißt kleine Teile des Fladens ab und ergreift damit ein Stück der Fleisch- oder Gemüsebeilage aus einer großen Schüssel bzw. einem großen Teller. Als besonders höflich gilt es z. B. in Teilen Äthiopiens, den anderen am Mahle Teilnehmenden hin und wieder eine Portion direkt in den Mund zu stecken.

Grundlage einer schwarzafrikanischen Mahlzeit ist oft ein aus zerstoßenen Körnern und Wurzeln hergestellter Brei. Vielerorts dient dieser Brei als Ersatz für Brot und andere Beilagen. Verwendete Körner sind unter anderem Mais, Maniok und Hirse.

Körner und Wurzeln werden im Mörser zerstoßen, bis ein dicker Brei entsteht, der mit der Hand zu kleinen Kugeln geformt und anschließend in die Eintöpfe oder Saucen getunkt wird, die je nach Region Gemüse, selten Fleisch und an den Küsten oft Fisch enthalten.

In Südafrika überlagern sich viele Einflüsse, u.a. auch der indischen Küche.

In Teilen Afrikas, aber auch Asiens wird das Essen mit den Händen als die hygienischste Methode angesehen (man weiß schließlich, ob und wie man seine Hände gereinigt hat, bei aufgelegtem Besteck ist das nicht so klar). Dazu wird vor allem die rechte Hand benutzt, da die linke als unrein gilt.

Vor und nach einer Mahlzeit wird ein Krug Wasser mit einer Schüssel herumgereicht, damit sich alle die Hände waschen können.

Quelle:

<http://www.afrika-start.de/afrikanische-kueche.htm>



Familienessen in Touba (Senegal, 2004), Quelle: <http://www.sardy.de/Afrika/Touba/ToubaEssen.JPG>

Der fremde Blick



Ausschnitt aus einem Steindruck von Sonja Göbel

Der fremde Blick

Wie sehen andere mein Ich? Inwiefern bestimmen deren Ansprüche, Erwartungshaltungen und Vorurteile meine Selbstwahrnehmung? Kann ich meine Identität ohne die Einflussnahme anderer finden?

Jugendliche erleben alltäglich, dass andere sie unter Umständen in einer anderen Weise wahrnehmen, als sie sich selbst sehen. In der konkreten Interaktion mit Freunden, Eltern, Klassenkameraden usw. erfahren sie diese Unterschiede von Fremd- und Selbstwahrnehmung und erleben, dass Voraus- und Vorurteile (in Bezug auf äußere Merkmale, Fähigkeiten, Charaktereigenschaften...) nicht nur den Blick der anderen beeinflussen, sondern auch Erwartungshaltungen in einem selbst erzeugen, denen man genügen bzw. sich entziehen will. Im Bewusstmachen dieses Spannungsfeldes erkennen die Jugendlichen, dass jede Identität in Auseinandersetzung mit „fremden Blicken“ konstruiert wird.

Einstieg I

Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Phänomen der Fremdwahrnehmung bewusst wahr: In Partnerarbeit stehen sie einander gegenüber und betrachten sich eine Minute lang genau, wobei sie sich möglichst viele äußere Details des anderen einprägen. Dann stellen sie sich Rücken an Rücken und schildern einander ihre Wahrnehmung. In einem zweiten Schritt betrachten sich die Schülerinnen und Schüler wiederum eine Minute, nun aber unter der Fragestellung, was das Gegenüber außer den bereits gesammelten äußeren Merkmalen an weiteren Eigenschaften aufweist. Die Ergebnisse beider Beobachtungen halten die Schülerinnen und Schüler in einer Vermisstenanzeige ihrer Partnerin/ihrer Partners fest. Diese Vermisstenanzeigen werden – ohne Nennung des Namens – im Plenum verlesen: Gemeinsam ordnen die Schülerinnen und Schüler die Personen zu und diskutieren, ob die Fremdwahrnehmung angemessen ist.

Baustein A



Die Jugendlichen erkennen die Konstitution ihres Selbst im gesellschaftlichen Umfeld und diskutieren das Verhältnis von Ich und anderen im Wechselspiel von Integration und Abgrenzung.



In einer szenischen Umsetzung von Ernst Jandls „my own song“ (siehe M 2) stellt sich die Lerngruppe als Chor mit weißen Masken im Halbkreis auf, zehn Schüler/Schülerinnen tragen (entsprechend der zehn Zeilen, in denen das lyrische Ich „nicht“ sagt) farbige Masken und sind innerhalb des Chores verteilt. Dann wird das Gedicht versweise gesprochen, bei jeder Zeile der Negation tritt das Ich mit farbiger Maske einen Schritt vor, alle Zeilen dazwischen werden vom Chor gemeinsam gesprochen, während das Ich in seinen Kreis zurücktritt. Nach Möglichkeit wird diese szenische Umsetzung per Video festgehalten. Anschließend diskutieren die Jugendlichen: Inwiefern ist die unterschiedliche Farbgebung der Masken eigentlich gerechtfertigt? In welchem Maße kann das Ich anders sein, inwieweit ist es stets vom „ihr“ geprägt?

Alternativ vergleichen die Jugendlichen die Gedichte von Ernst Jandl und Johann Liegl (siehe M 2) auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede und erörtern sie unter den oben angegebenen Fragestellungen auf das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung.

Einstieg II

Die Jugendlichen erfahren und reflektieren (bewusste und unbewusste) Verhaltensänderungen, wenn ein fremder Blick gezielt auf einen gerichtet wird.



In Kleingruppen wird ein Schüler/eine Schülerin fotografiert, die anderen beobachten die Verhaltensweise des/ der Fotografierten anhand eines Kriterienkataloges (Wie bewegt sich die Person? Wie erscheinen Mimik und Gestik (natürlich bzw. gestellt)? Dann werden die Rollen in den Gruppen getauscht; die Fotos und Beobachtungsergebnisse halten die Jugendlichen – an der Tafel oder auf Plakaten – fest und diskutieren ihre Ergebnisse unter der Fragestellung: Wodurch sind Verhaltensänderungen beim Fotografieren bedingt?



Alternativ diskutieren die Jugendlichen unter der gleichen Fragestellung ausgewählte Bilder des Fotografiert-Werdens (siehe M 1, wobei diese Auswahl durch eigene Beispiele aus Illustrierten erweitert werden kann).

Baustein B

Hier erleben die Schülerinnen und Schüler Ansprüche anderer an ihr Ich und diskutieren, inwiefern sie solchen Ansprüchen genügen wollen, können und sollen.

Anhand der Vorlage „Und das soll ich sein?“ (siehe M 3) füllen sie in Einzelarbeit Karteikarten aus, die mit unterschiedlichen Farben die Fremdperspektiven „Freunde“, „Lehrer“, „Eltern“, „Geschwister“, „Nachbarn“, „Trainer/Klavierlehrer“ ... bzw. „andere Verwandte“ (Onkel, Tante...) markieren und auf denen die Jugendlichen vermerken, wie jene Fremdperspektiven sie sehen. (Je nach Größe der Lerngruppe können diese Perspektiven ergänzt bzw. reduziert werden.) In Kleingruppen werten die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse für je eine Fremdperspektive (also: eine Karteikartenfarbe) aus, indem sie die Karteikarten an einer Pinnwand ordnen: Welchen Ansprüchen will und kann ich genügen – und welchen nicht? Diese Anordnung stellen sie dem Plenum vor und diskutieren abschließend gemeinsam die Frage: Welchen Ansprüchen sollte ich genügen? Welche Ansprüche an mich sind verallgemeinerbar?

Als alternativer Zugang zu den zentralen Fragestellungen dieses Bausteins analysieren die Schülerinnen und Schüler den Text „Wer ist hier arm dran?“ (M 4). Mittels eines Arbeitsbogens mit einer dreispaltigen Tabelle bzw. mit Hilfe eines Schaubildes bilden sie die drei Perspektiven des Textes mit ihren Erwartungshaltungen ab und diskutieren im Plenum anschließend das Verhältnis von eigenen und fremden Ansprüchen unter den oben angegebenen Leitfragen.



Baustein C

Die Jugendlichen erfahren und diskutieren hier das Phänomen der Fremderfahrung als wertende Wahrnehmung, als eine von den eigenen Werten geleitete Interpretation des anderen.

Anhand eines Textauszuges aus Kirsten Boies „Die Medlevinger“ (siehe M 5) analysieren die Jugendlichen (evtl. in einer vorbereitenden Hausaufgabe) anhand von Analysefragen die Wahrnehmung unseres modernen Alltags aus den Augen der Medlevinger. In Kleingruppen vergleichen sie ihre Ergebnisse und gestalten Plakate, auf denen sie die Medlevinger und deren Wahrnehmungen des Erdenalltags darstellen. Resümierend diskutieren die Jugendlichen im Plenum: Weswegen sehen die Medlevinger unseren Alltag so? Liegt in ihrer Wahrnehmung zugleich eine Bewertung? Kann deren Blick auch unseren eigenen verändern?

Alternativ diskutieren die Jugendlichen anhand eines Gedankenexperimentes (siehe M 6), welches sich an Voltaire anlehnt: Wie kommen wir zu Aussagen über andere Menschen? Inwieweit kann man über fremde Kulturen, andere Religionen usw. urteilen? Wie viel von einem selbst ist in jeder Deutung des anderen/des Fremden? Dazu tauschen die Jugendlichen die in der Hausaufgabe vorbereiteten Briefe an den Außerirdischen (siehe Arbeitsauftrag von M 6) im doppelten Stuhlkreis aus und diskutieren anschließend im Plenum die genannten Fragen.



→ Eine Vernetzung zu den Abschnitten „In der Familie leben“ und „Ich-Zeitreise“ wäre hier möglich. Unter der Leitfrage „Wie sieht mich meine Familie – im Gegensatz zu meinem Selbstbild?“ (dokumentiert z. B. in Form der Karteikarten-Abfrage von Baustein B) können die Schülerinnen und Schüler das Themenfeld „Fremd-/Selbstwahrnehmung“ auf die genannten Abschnitte ausdehnen.

Info-Box



- M** eine Vermisstenanzeige schreiben, eine Mind-Map erstellen, ein Schaubild erstellen, ein Plakat gestalten, eine Szene gestalten, Ergebnisse im doppelten Stuhlkreis austauschen
- B** Bilder beim Fotografieren (→ M 1) zu Einstieg II
- T** „my own song“ und „- sein -“ (→ M 2) zu Baustein A; „Und das soll ich sein?“ (→ M 3) und „Wer ist hier arm dran?“ (→ M 4) zu Baustein B; Auszug aus „Die Medlevinger“ (→ M 5) und eine Adaption auf Voltaires „Eine Beschreibung des Menschen“ (→ M 6) zu Baustein C
- Ü** Deutschunterricht: Personenbeschreibung, szenisches Lesen; Kunst: ein Plakat gestalten

Der fremde Blick – Materialien

M 1



Fotos: Hans Scherhafer. © Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin; oben rechts: Gabina Heinze. ©TOUMAart

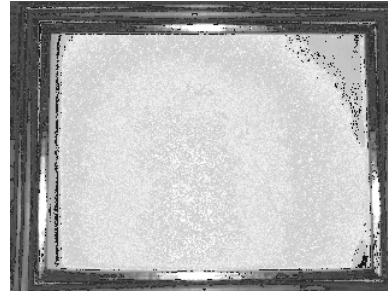
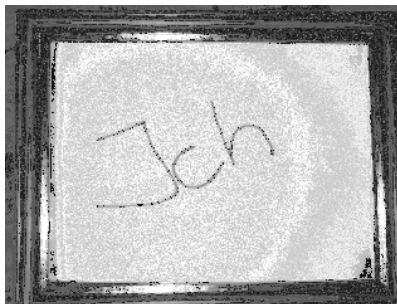
M 2

Ernst Jandl

My own song (mein eigenes lied)

ich will nicht sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht ihr sein
so wie ihr mich wollt
5 ich will nicht sein wie ihr
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr seid
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr sein wollt
10 so wie ihr mich wollt

nicht wie ihr mich wollt
wie ich sein will will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie ich bin will ich sein
15 nicht wie ihr mich wollt
wie *ich* will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
ich will *ich* sein
nicht wie ihr mich wollt will ich sein
20 ich will *sein*



Johann Liegl

- sein -

manchmal kenn ich mich
ich glaub auch manchmal
so zu sein
wie man mich sieht
5 mich vielleicht gerade deshalb
so zu benehmen
weil es genau
von mir erwartet wird
aber manchmal
10 da ist es
als würde ich mich
gegen meinen eigenen Willen
benehmen
entgegen dem
15 wie es von mir erwartet wird
und
so komme ich nicht umhin
zu glauben
dass ich anders bin
20 als ich glaube
und bestimmt anders bin
als andere glauben
womit ich nun
überhaupt nicht mehr weiß
25 wie ich bin

Aus: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. von Heinrich Biermann und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 1998, S. 9. © Random House (Jandl)

M 3

Und das soll ich sein?



Aus: Miteinander leben. Leipzig: Militzke 2000, S. 14. © Militzke

M 4

Christine Nöstlinger: Wer ist hier arm dran?

Ich sagte [...], dass meine Schwester absolut kein Zeichentalent habe. Dass das Gut noch zehnmal geschenkt sei. [...] Die Mama ließ sich davon nicht beeindrucken. Sie wisse ja ohnehin, dass Bille im Zeichnen kein Genie sei. Aber wenn man sonst lauter Sehr Gut habe, meinte sie stur, dann stehe einem auch in Kunsterziehung eines zu. „Weil Zeichnen doch gar nicht wichtig ist“, rief sie.

10 Ich merkte, dass Bille grantig wurde. Meine Mutter merkte es nicht. Sie fuhr fort: „Im Herbst werde ich zu der Zeichenlehrerin gehen und sie fragen, was sie eigentlich gegen dich hat!“

15 „Untersteh dich!“ rief Bille. „Du machst mich doch lächerlich!“ „Na klar werd ich mich unterstehen“, sagte meine Mutter. „Dir in so einem unwichtigen Fach wie Zeichnen einen Zweier zu geben, finde ich einfach empörend!“

20 Bille rang nach Atem. „Du bist so was von unlogisch!“ fauchte sie meine Mutter an.

„Zuerst sagst du, die Zeichennote ist total unwichtig! Warum regst du dich dann so auf, wenn sie so unwichtig ist?“ „Na, weil sie dein Zeugnis verpatzt!“, sagte meine Mutter. Da sprang Bille auf, starrte meine Mutter an und schrie: „Du bist einfach pervers! Du bist hinter Einsern her wie der Fetischist hinter den Gummigaloschen!“ Dann lief Bille aus dem Zimmer. [...] Da glättete sich das Gesicht der Mama wieder, ihre Mundwinkel hoben sich, und sie sagte, fast milde, zu mir: „Weißt du, Ewald, sie regt sich bloß so auf, weil sie in Wirklichkeit nämlich auch eine Wut über den Zeichen-Zweier hat. Sie will es nur nicht zugeben. Aus Stolz! Aber ich kenne doch die Bille! Sie ist ziemlich ehrgeizig, das kannst du mir glauben!“

40 In solchen Augenblicken tut mir die Mama immer sehr leid. Wenn man so danebensteht und so überhaupt nichts kapiert, ist man doch wirklich arm dran!

Aus: Nöstlinger, Christine: Das Austauschkind. Weinheim: Beltz 1995. S. 31f.
© Patmos Verlag GmbH & Co.KG/Dachs Verlag, Düsseldorf 1982

M 5

Lies den folgenden Text aufmerksam zweimal durch! Löse beim und nach dem zweiten Lesen die folgenden beiden Aufgaben!

1. Wer sind die Medlevinger? Entwirf einen Steckbrief mit einem Bild, der Beschreibung von wichtigen Äußerlichkeiten, Charaktereigenschaften sowie Lebensumständen der Medlevinger!
2. Im Text „stolpern“ die Medlevinger über Dinge in unserem Alltag, die ihnen unbekannt sind. Welche anderen Dinge in unserer Lebenswelt werden den Medlevingern noch unbekannt sein? Welche Namen könnten sie diesen Dingen geben und wie deren Funktionsweise beschreiben? Lege eine Tabelle an, in der du in der linken Spalte diese Dinge mit unseren Namen benennst und in der rechten Spalte ergänzt, wie sie wohl von den Medlevingern benannt und in ihrer Funktionsweise erklärt werden!

Kirsten Boie: Die Medlevinger (Auszug)

Die 11-jährige Moa und der 13-jährige Nis, zwei Medlevinger auf der Suche nach Nis' verschwundenem Vater Vedur entdecken einen geheimen Weg, der durch die Erde nach oben führt.

„Jetzt sind wir oben“, sagte Moa nachdenklich. „Es sieht überhaupt nicht so aus wie in den Sagen, findest du nicht?“

„In den Sagen?“, fragte Nis verblüfft.

[...]

- 10 „In der Zeit aus den Sagen? Du meinst, wir sind bei den“, er überlegte eine Sekunde, „bei den Menschen?“

Moa tippte sich gegen die Stirn. „Glaubst du, man kann in der Zeit zurückreisen?“

- 15 fragte sie. „Quatsch, also wirklich! Aber bei den Menschen sind wir trotzdem, das glaub ich.“

[...]

„Das sind doch nur Sagen!“, flüsterte Nis. „Damit man den Kindern was erzählen

- 20 kann! Die sind doch nur ausgedacht!“

[...]

- Wenig später begegnen Moa und Nis dem 12-jährigen Johannes, der mit seiner Mutter Britta in einer Hamburger Altbauwohnung lebt. Zwar traut er zunächst seinen Augen und Ohren nicht, als er die beiden Medlevinger im Gartenstall seines Meerschweinchens entdeckt, seine Neugier ist jedoch stark genug, um die beiden mit in seine Wohnung zu nehmen.*
- 25

- 30 Wenn es die beiden tatsächlich gab, war das verrückter als alles, was Johannes bisher erlebt hatte. Es hätte ihn dann auch nicht gewundert, wen sie plötzlich mit einem Zauberstab durch die Luft gewirbelt hätten.

35 Andererseits hätten sie dann doch sicher nicht darum betteln müssen, dass er sie aus dem Käfig ließ.

[...]

„Will einer von euch Cola?“, fragte Johannes und schwenkte die Flasche. Er hatte beschlossen, die beiden einfach wie ganz normale Gäste zu behandeln, aber Moa und Nis waren schon unter dem Küchentisch verschwunden.

„Nicht schlagen!“, schrie Nis.

- 45 „Das ist doch nur Cola!“, sagte Johannes verzweifelt. „Ich wollte wissen, ob ihr was trinken wollt.“

Moa schob ihren Kopf unter der Tischplatte hervor. „Keine Keule?“, fragte sie vorsichtig.

- 50 Johannes schüttelte den Kopf und goss drei Gläser voll. „Da, bitte“, sagte er und stellte sie auf den Tisch. „Könnt ihr selber sehen.“ Zögernd kam Moa heraus. Sie versuchte, ein Glas zu greifen, aber ihr Arm war viel, viel zu kurz.

[...]

Nis hatte sich auf den Flickenteppich gesetzt und mit beiden Händen ein Glas gegriffen. „Nicht trinken!“, schrie Moa. Sie zeigte auf Johannes. „Der zuerst.“

- 60 Johannes seufzte und nahm einen großen Schluck. „Ist wirklich nur Cola!“, sagte er.

[...]

Nis trank vorsichtig. „Ist es berauschend?“, fragte er.

Johannes starrte ihn an. „Erzählt doch mal!“,

- 65 sagte er ungeduldig.

[...]

„Und früher habt ihr also auch hier gelebt?“, fragte Johannes. „Mit uns Menschen zusammen? Wann denn?“

„In den Ganz Alten Zeiten“, sagte Nis. „Bevor wir Medlevinger dann ins Land gezogen

- 70

sind. Das haben wir doch schon erzählt. Aber es sind nur Märchen, verstehst du. Weil es Menschen ja gar nicht wirklich gibt.“ Er unterbrach sich. „Jedenfalls dachten wir
5 das.“

Johannes nickte zufrieden. „Aber jetzt, wo es uns gibt, sieht die Sache anders aus, was?“, sagte er. „Wenn ich kein Märchen bin, dann sind die Geschichten von den
10 Ganz Alten Zeiten und allem vielleicht auch keine Märchen.“
„Nee“, sagte Nis.

*Am nächsten Morgen, während Johannes in der Schule ist, machen sich Moa und Nis
15 auf die Suche nach Vedur.*

Die Menschenstadt war anders als alles, was Nis jemals gesehen hatte, sogar anders als alles, was er sich hätte vorstellen können. Die Häuser waren so hoch wie ein Gebirge, und wie ein Gebirge waren sie aus
20 Stein. Und aus Stein waren auch die riesigen Straßen dazwischen, die immer aus zwei erhöhten, schmaleren Seitenwegen und einem nur eine Handbreit tieferen, breiten Mittelweg bestanden. Aber das Erstaunlichste war der Lärm. Ein Brummen und Dröhnen hing in der Luft, kam aus allen Richtungen zugleich, schwoll an, schwoll ab, verstummte nie.

30 „Es ist gruselig!“, murmelte Nis. Laut zu sprechen wagte er nicht. Moa nickte.

„Wie eingesperrt!“, sagte sie und zeigt auf den Flecken Himmel über ihnen. „Nichts, gar nichts Grünes! Keine Pflanzen, kein
35 Gras.“

[...]

Alles schien Eile zu haben in der Menschenstadt, am meisten die sonderbaren Wagen, die überall ohne Zugtiere auf dem
40 Mittelweg der Straße entlangrasten mit einer Geschwindigkeit, von der es Nis schon beim Zusehen schwindlig wurde.

[...]

„Wozu brauchen sie die?“, fragte Moa. „Die stören doch total, wenn man irgendwo hin-
45 gehen will!“

[...]

„Hättest du geglaubt, dass es so viele Menschen gibt?“, fragte Nis verstört und packte Moas Hand fester.

„Ich hätte überhaupt nicht geglaubt, dass es
50 Menschen gibt“, sagte Moa. „Da hab ich mir doch keine Gedanken darüber gemacht, wie viele es sind.“ Sie blieb stehen. „Möbel!“, rief sie und zeigte auf eins der riesigen Fenster, die in allen Gebäuden dieser Straße fast bis
55 zum Boden reichten. „Dass die Menschen so wohnen mögen! Da guckt ihnen doch jeder auf den Teller!“

[...]

Nur im Vorbeilaufen sahen sie, dass in den meisten der riesigen Fenster sonderbar
60 kopf-, manchmal auch beinlose Puppen in Menschengröße in den merkwürdigsten Verrenkungen standen, alle bekleidet und mit kleinen Schildchen versehen, auf denen Zahlen standen.

65 „Was glaubst du, was das ist?“, fragte Moa. „Statuen?“

Nis schnaufte. „Wahrscheinlich, was sollte es sonst sein“, sagte er. „Dann ist das hier vielleicht ihr Anbetehain.“

70 „Fromm sind sie!“, sagte Moa bewundernd. „Guck dir das Gedränge an! Viel frömmer als wir!“

[...]

„Die Statuen! Das sollten wir auch machen, du! Aber warum haben sie keine Köpfe?“

75 „Manche haben!“, sagte Nis und zeigte auf das Fenster, an dem sie gerade vorbeitritten. Es zog sich so lange hin, dass man sein Ende nicht sehen konnte. „Und sogar Kinderstatuen!“

80 Moa schlug sich gegen die Stirn. „Es ist nicht ihr Anbetehain, Nis!“, sagte sie. „Das können auch die Gedenkstätten ihrer Toten sein!“ Sie rannten um einen Mann herum, der sich mühsam am Stock fortbewegte. „Es
85 muss mit ihrer Religion zu tun haben! Vielleicht bekommen die, die in Sünde gestorben sind, eine Statue ohne Kopf?“

M 6

Ein Marsmensch auf der Erde: Auf der Suche nach dem Menschen

Gekommen bin ich vom Mars, ohne mehr Kenntnis vom Menschen zu haben als der Mensch von den Bewohnern unseres Mars oder des Jupiter, allein: ich wusste, dass es Menschen hier auf der Erde geben sollte – und man sagte unter uns, sie sollten sich an ihrer Vernunft erkennen lassen.

So landete ich an der Küste des Ozeans auf dem Kontinent Afrika und begab mich sogleich auf die Suche nach einem Menschen. Ich sah vierbeinige Wesen auf Bäumen, in eurer Sprache „Affen“ genannt, große Wesen auf der Erde, die ihr „Elefanten“ nennt, und dazwischen dunkelhäutige Zweibeiner. Die einen wie die anderen sprachen eine Sprache, die ich nicht verstand, doch alle zeigten sie mir Handlungen, die nicht planlos waren, sondern alle auf bestimmte Ziele ausgingen. Wenn ich die Dinge aufgrund des ersten Eindrucks beurteilen wollte, so war ich geneigt zunächst zu glauben, unter allen diesen Wesen sei der Elefant das vernünftigste Lebewesen. Um aber nicht vorschnell zu entscheiden, nahm ich mir nun die Jungen dieser verschiedenen Tierarten vor; ich untersuche ein Kind des dunkelhäutigen Zweibeiners von sechs Monaten, einen kleinen Elefanten, einen kleinen Affen, einen kleinen Löwen, einen kleinen Hund: Da sah ich schnell und zweifelsfrei, dass die jungen Tiere kräftiger und geschickter waren; dass sie mehr Vorstellungen, mehr Leidenschaften, mehr Gedächtnis besaßen als der kleine dunkelhäutige Zweibeiner; dass sie alle ihre Wünsche viel deutlicher zum Ausdruck brachten als das fast hilflose zweibeinige Wesen.

Aber nach Ablauf einer bestimmten Zeit hatte der Zweibeiner so viele Vorstellungen wie alle Tiere zusammen, diese dunkelhäutigen Wesen zeigten untereinander eine weit besser artikulierte und abwechslungsreichere Sprache als die anderen Tiere. Da habe ich mir die Zeit genommen, diese

Sprache zu lernen, und schließlich, unter Anerkennung der immer deutlicheren Überlegenheit, die sie auf die Dauer über die Affen und Elefanten gewannen, wagte ich das Urteil, dass dies wohl der Mensch sei, und so bin ich zu folgender Definition gekommen: Der Mensch ist ein schwarzes Tier mit gekräuseltem Haar auf dem Kopf, das auf zwei Beinen läuft, fast so geschickt wie ein Affe, weniger stark als die anderen Tiere seiner Größe, das mehr Vorstellungen hat als sie und mehr Geschick, sie auszudrücken; ansonsten ist er denselben Notwendigkeiten unterworfen, wird geboren, lebt und stirbt, ganz wie auch all die anderen Tiere.

Nach einiger Zeit kam ich dann in die Küstengegend von Ostindien. Was ich sah, überrascht mich: Die Elefanten, Löwen, Affen und Papageien waren schon offenbar anders als in Afrika, aber die Menschen erschienen mir völlig verschieden. Ihre Haut schimmerte von einem schönen Gelb und sie hatten auch kein gekräuseltes, sondern langes schwarzes Haar. Ich war also genötigt, meine Definition zu ändern und die Natur des Menschen sich über zwei Arten erstrecken zu lassen, die gelbe mit dem glatten und die dunkle mit dem gekräuselten Haar.

Aber als es mich dann weiter nach Westen verschlug, sah ich eine große Zahl Europäer, die weiß waren und sehr feine blonde Haare und einen Bart um das Kinn hatten. Man zeigte mir auch viele Amerikaner, die gar keinen Bart trugen: So sah ich meine Definition und meine Menschenarten sehr vermehrt und wurde mehr und mehr ratlos.

Verändert nach: François M. A. Voltaire: Eine Beschreibung des Menschen. In: Münnix, Gabriele: Menschlich? Mensch und Ethik. Philosophie für Einsteiger. Leipzig: Klett 1997, S. 18-20.

Schreibe einen Brief an den ratlosen Außerirdischen! Schildere ihm darin aus deiner Sicht, inwieweit er schon auf der richtigen Spur nach dem Menschen ist – und wo sein Verfahren deiner Meinung nicht hilfreich ist! Gib ihm – wenn du kannst – Tipps, damit er auf seiner weiteren Reise (z. B. nach Grönland, Finnland, Australien...) nicht noch ratloser wird, sondern seiner „Definition des Menschen“ näher kommen kann!

Glücklich sein



Ausschnitt aus einem Steindruck von Sonja Göbel

Glücklich sein

Was ist eigentlich „Glück“? Wie ist es zu erlangen? Wie kann man es sich erhalten?

Im Kreuzfeuer von Daily Soaps, Werbespots und Quizsendungen wird Jugendlichen heute oft die Vorstellung vermittelt, Glück sei mit der Verfügung über Geld, Markenartikel und Party-Events identisch. Dabei gilt es jedoch zuerst einmal, im Begriffsumfang von „Glück“ den ethischen Aspekt des „Glücklichseins“ vom psychologischen „Glücksempfinden“ und dem zufälligen „Glückhaben“ zu unterscheiden. So wird „Glück“ als individuelle und zugleich von sozialen, kulturellen und historischen Kriterien abhängige Kategorie begreifbar: Regionale oder religiöse Unterschiede fallen dabei ebenso ins Auge wie die Wandelbarkeit des Glücksbegriffs im Laufe der Zeit. Zu einem reflektierten Verständnis von „Glück“ als Kategorie für die Qualität menschlichen Lebens gelangen die Schülerinnen und Schüler schließlich in der Diskussion ihrer individuellen Wünsche vor jener Folie sozialer Werte und Normen sowie geistesgeschichtlicher Sinnangebote.

Einstieg I



Die Jugendlichen interpretieren in Partner- oder Gruppenarbeit eine Karikatur von Jan Tomaschoff: Sie deuten aufgrund der Bildinformationen (Aussehen, Kleidung, Mimik und Gestik), wer die einzelnen Personen sein könnten und was diese sich am Ende des „Glücksweges“ wohl erwarten (Geld, Reisen, Waren...). Ihre Ergebnisse halten sie in Steckbriefen bzw. Kurzbiografien fest, die sie im Plenum dann untersuchen: Im Vergleich der verbissen eilenden, sich gegenseitig abdrängenden Personen mit der im Hintergrund entspannt liegenden Figur einerseits sowie ihren eigenen Vorstellungen von „Glück“ andererseits diskutieren die Jugendlichen die Spannweite der Vorstellungen für die angegebene Kategorie.

Einstieg II



Die Schülerinnen und Schüler bringen einzeln ihnen vorgelegte Stellungnahmen zu der Frage, was Jugendliche unter „Glück“ verstehen, in eine Reihenfolge von 1 (größte Zustimmung) bis 9 (größte Ablehnung). Eine Jury ausgewählter Schülerinnen und Schüler erstellt (festgehalten an der Tafel oder auf einem Plakat) durch die statistische Auswertung die Meinungshitliste der Lerngruppe. Diese Jury leitet dann die Reflexion im Plenum: Wie lässt sich diese Rangfolge begründen, wo gibt es Klärungsbedarf? Lässt sich dieses Ranking z. B. auf andere Lerngruppen oder Schulen (mit z. B. anderem sozialen oder kulturellen Hintergrund) verallgemeinern? Die Jugendlichen sollten diese Meinungshitliste am Ende der Sequenz wieder aufgreifen und prüfen, ob sich ihre Positionen durch den Unterricht verändert haben.

Baustein A



Die Jugendlichen nehmen die Vielschichtigkeit des Begriffes „Glück“ in der individuellen und gesellschaftlichen Perspektive wahr und fühlen sich in Divergenzen ein. Sie erstellen eine Wandzeitung mit der Überschrift „Glück ist...“ zu ihren Lieblingssendungen im Fernsehen: In welcher Art werden Glück/Unglück dargestellt?
Alternativ gestalten die Jugendlichen eine Wandzeitung unter der gleichen Fragestellung anhand von „Glücksfotos“ aus unterschiedlichen Regionen der Erde (entnommen aus Zeitschriften, dem Internet...). Anregungen dafür sind die Bilder im Materialanhang M 3 (z. B. auf Folie präsentiert).
Die Jugendlichen reflektieren die Wandzeitungen in einer durch Schülerinnen bzw. Schüler geleiteten Podiumsdiskussion unter der Überschrift „Glück ist“, wobei sie dazu selbstständig erarbeitete Kriterienkataloge (vergleiche das Angebot von Lermer in M 4) zugrunde legen: Welche Glücksbegriffe mit welchen Kriterien dominieren im Medienangebot für Jugendliche? Repräsentiert dies die Vorstellungen der Klasse? Wo bestehen Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Vorstellungen Jugendlicher und Bildern des Glücks aus anderen Regionen?

Baustein B

Hier verbinden die Jugendlichen die individuelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektive mit Hilfe der Textsorte „Märchen“, nehmen den Glücksbegriff vertiefend wahr und führen ihn einer weiteren Reflexion zu.

Die Schülerinnen und Schüler verändern produktiv das Märchen „Hans im Glück“, indem sie in die Rolle des Hans schlüpfen: Welcher „Warenwechsel“ wäre aus ihrer Sicht für die heutige Zeit angemessen? Wie würden sie selbst als moderner Hans bei den Tauschgeschäften reagieren, vor allem am Schluss?

Als Variante dazu schreiben die Schülerinnen und Schüler einen Text nach dem Muster von Erich Kästners „Das Märchen vom Glück“, indem sie die Rolle des Wünschenden einnehmen: Wie würden sie auf das Angebot reagieren? Welche Wünsche hätten sie? Würden auch sie sich einen Wunsch aufsparen?

Die Jugendlichen reflektieren beide Textproduktionen auf zwei Stufen: In Kleingruppen untersuchen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede a) zwischen den Schülerprodukten und b) zwischen diesen und den Originaltexten. Dabei diskutieren sie individuelle, aber auch gesellschaftliche und prinzipielle Kriterien für die Kategorie „Glück“.



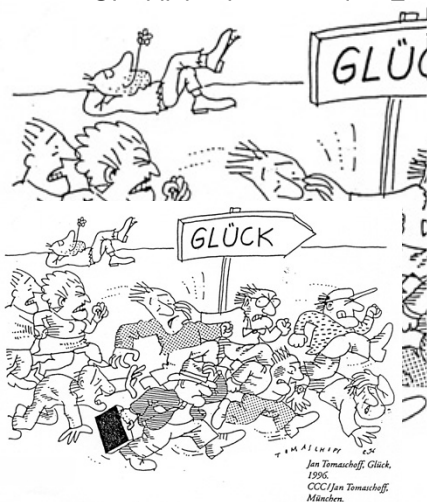
Baustein C

„Was muss ich tun, um glücklich zu sein? Welche Antworten bieten hier Religionen und Philosophen?“

Vorbereitend sammeln die Jugendlichen dazu Informationen (aus Büchern, dem Internet...) in einer Arbeitsmappe. In Kleingruppen erstellen sie daraus einen Fragenkatalog für eine Expertenbefragung: Im Interview mit der Gemeindepfarrerin/ dem Gemeindepfarrer, einem Mönch im Buddhistischen Haus oder einer Philosophiedozentin/einem Philosophiedozenten an der Universität (bzw. der Religions- oder Philosophielehrkraft der Schule) erfahren die Schülerinnen und Schüler Kriterien für eine glückliche Lebensführung. Alternativ befragen die Jugendlichen hier philosophische Texte (siehe Info-Box). Ihre Ergebnisse halten sie in Schaubildern oder auf Plakaten fest (in Arbeitsgruppen) oder schreiben individuell einen Essay.

Weiterführend gestalten die Jugendlichen ein Planspiel unter der Fragestellung „Was benötigt eine Gemeinschaft um glücklich zu sein? Welchen Beitrag kann ich dazu leisten?“ sowie unter explizitem Rückgriff auf die erworbenen Kenntnisse zu den Sinnangeboten aus Religion und Philosophie. Ihre Ergebnisse fixieren sie in Schaubildern, Collagen oder auch Rollenspielen, wobei es ggf. hilfreich sein kann, der Lerngruppe bestimmte Rahmenbedingungen vorzugeben (demokratische Grundordnung, Vorhandensein von Schulen und Krankenhäusern usw.).

Alternativ zum Planspiel reflektieren die Jugendlichen im Rahmen einer Talkshow „Wegestellungen: An welche ideengeschichtlichen Pop-pfen? Wo sehen wir in ihnen Stärken oder Schwä-ebote die eigene Haltung und das eigene Handeln



Info-Box

- M** ein Bild analysieren, eine Statistik erstellen, eine Wandzeitung gestalten, ein Planspiel gestalten, eine Talkshow durchführen
- B** Jan Tomaschoff: Glück, Karikatur von 1996 (→ M 1), Freundschaft, Glück, Geborgenheit. In: GEO 11/November 2001 (→ M 3)
- T** „Glück bedeutet für mich...“ – Schüleräußerungen (→M 2); Stephan Lerner „Was zum Glücklichsein gehört“ (→ M 4) zu Baustein A; Brüder Grimm „Hans im Glück“ und Erich Kästner „Das Märchen vom Glück“ zu Baustein B (→ M 5); Texte von Platon, Aristoteles, Epikur u. a. in Gabriele Münnich „Wirklich?“ zu Baustein C (→ M 6)
- F** Deutscherunterricht: Textsorte „Märchen“ und produktive Veränderung, Textsorte „Essay“; Kunst: ästhetische Gestaltung von Wandzeitung und Schaubild

Glücklich sein – Materialien

M 1



©Tomaschoff/ CCC,www.c5.net

M 2

Glück bedeutet für mich... (Schülermeinungen)

Glück bedeutet für mich, dass alle aus meiner Familie gesund und glücklich sind.

(Ulrike, 12 Jahre)

Glück bedeutet für mich, viel Geld zu haben und ein möglichst sorgenfreies Leben zu führen.

(Timo, 12 Jahre)

Glück bedeutet für mich, wenn Ferien sind.

(Hendrik, 12 Jahre)

Glück bedeutet für mich, in einer Schule ohne Gewalt zu lernen und von den anderen Mitschülern nicht ausgeschlossen zu werden.

(Tim, 13 Jahre)

Glück bedeutet für mich, im Lotto zu gewinnen und etwas von meinen Wünschen zu erfüllen.

(Anja, 13 Jahre)

Glück bedeutet für mich, Freunde und eine nette Familie zu haben, die mich unterstützen.

(Sonja, 12 Jahre)

Glück bedeutet für mich, echte Freunde zu haben.

(Jessy, 13 Jahre)

Glück bedeutet für mich, Spaß am Leben zu haben und fröhlich zu leben.

(Mia, 13 Jahre)

Glück bedeutet für mich, wenn man einen perfekten Tag erlebt.

(Franziska, 12 Jahre)

Umfrage unter Jugendlichen eines Berliner Gymnasiums im Bezirk Zehlendorf (Dahlem). April 2006

M 3



Diese Fotos wurden im Rahmen des MILK-Projektes (Moments Intimacy Laughter Kindship) ausgezeichnet und sind u.a. in den beiden folgenden Büchern veröffentlicht, in denen sich noch viele für den Ethik-Unterricht geeignete Fotos befinden:

Oben: Everett Kennedy Brown, Japan
Aus: Liebe von ganzem Herzen.

München:
Verlag Kneesebeck 2005
S.2



Mitte: JinJun Mao, China
Unten: Peter Gabriel, USA
Aus: Freunde von ganzem Herzen.
München:
Verlag Kneesebeck 2005
S.32 f. / S. 48 f.



M 4

Stephan Lermer: Was zum Glücklichsein gehört

Fasst man die vielfältigen Gedanken und Überlegungen zum Glück zusammen, so kommt man zu folgendem Schluss: Sind die körperlichen Grundbedürfnisse befriedigt, dann mag sich ein Gefühl von Satttheit oder Zufriedenheit einstellen. Zum Glück bzw. Glücklichsein jedoch gehört noch mehr, und zwar seelische Gesundheit, persönliche Identität und ein Gefühl von Autonomie, soziales Engagement, eigene und fremde Anerkennung, Bescheidung und Aktivität.

Was ist damit im einzelnen gemeint?

1. *Gesund sein*, das heißt arbeitsfähig, liebesfähig und genussfähig sein, also vor allem Fühlen-Können. Erst das sinnliche und seelisch-geistige Vermögen, das Glück auch wahrnehmen zu können, wenn es da ist, schafft die Voraussetzungen zum Glücklichsein.

2. Die persönliche *Identität*, was soviel bedeutet wie „Werde, der du bist“, sprich: Lerne deine Bedürfnisse kennen, und du weißt, was dir fehlt. Ja, mehr noch, wer sich selbst gefunden hat, der kennt seinen Platz auf dieser Welt und hat damit den Sinn seiner Existenz gefunden.

3. Das Gefühl von *Autonomie*: Erst wenn jemand freiwillig das tun kann, was er tun will, macht es ihn froh. Das Gefühl von Stärke und Autonomie vertreibt die Angst, die mit dem Glück unvereinbar wäre.

4. *Soziales Engagement*, das Tun für andere: Nicht im Nehmen, erst im Geben fühlt man sich frei, souverän und auf eine Art reich, die glücklich macht. Ein ähnlich beglückendes Gefühl haben wir dann, wenn wir ein schönes Erlebnis einem anderen Menschen vermitteln können, die Freude mit ihm teilen können.

5. Die *Anerkennung*: Für den Begründer der Individualpsychologie, Alfred Adler, war das Streben nach Anerkennung die Haupttriebfeder des Menschen. Es bedeutet, sich selbst mit seinen Stärken und Schwächen anzunehmen, andere anzuerkennen und von anderen anerkannt zu werden. Hiermit

ist auch das Glücksgefühl gemeint, das meist als Lust erlebt wird, wenn einem eine extreme Leistung gelingt, wenn es einem „glückt“.

6. Die *Bescheidung*: Die Emanzipation von Besitz, vom Haben, wie Fromm sagt, also die Unabhängigkeit vom Besitzen-Müssen macht frei für das Glück. Denn jeder Besitz verpflichtet und ist mit der Angst um seinen Verlust verbunden. Wenn auch materieller Wohlstand bestimmte Formen des Glücklichseins erst ermöglicht, kaufen lässt sich das Glück nicht. Von Kierkegaard stammt die Vorstellung, dass die Tür zum Glück nach außen aufgehe. Sie lässt sich also nicht mit Gewalt aufstoßen, im Gegenteil: Um sie öffnen zu können, muss man sogar einen Schritt zurücktreten.

7. Die *Aktivität*: Der 75jährige Goethe beklagte sich bei Eckermann, wie arm sein langes Leben an Glück und Behagen gewesen sei: „Mein eigentliches Glück war mein poetisches Sinnen und Schaffen.“

Ein chinesisches Sprichwort meint im gleichen Sinne:

„Willst du einen Tag lang glücklich sein, so betrinke dich. Willst du ein Jahr lang glücklich sein, so heirate, willst du ein Leben lang glücklich sein, so schaffe dir einen Garten.“

Die Anerkennung, das Feedback bzw. Lob von anderen stärkt das Selbstwertgefühl, damit die Ich-Stärke und das Gefühl gesicherter Identität. Es stärkt den Mut für neue Aktivität und das Gefühl, innerlich reich genug zu sein, um geben zu können. Basis dieses Kreislaufs bleibt das Aktiv-Sein, die Lust am Tun, aus der sich Spannung, Abenteuer und das souveräne Gefühl von Angstfreiheit, die Voraussetzung von Glück, ergeben können. Damit ein Glücksgefühl aufkommt, braucht es nur noch den gewissen Kitzel, der ein Siegesgefühl vermittelt oder deutlich macht, dass es sich hier um einen Höhepunkt handelt, der nicht lange anhält.

Aus: Stephan Lermer: Psychologie des Glücks. München: Goldmann 1985, S. 64-70. © Goldmann/ Random House

M 5

Erich Kästner: Das Märchen vom Glück

- Siebzig war er gut und gern, der alte Mann, der mir in der verräucherten Kneipe gegenüber saß. Sein Schopf sah aus, als habe es darauf geschneit, und die
- 5 Augen blitzten wie eine blankgefegte Eisbahn.
- „Oh, sind die Menschen dumm“, sagte er und schüttelte den Kopf, dass ich dachte, gleich müssten Schneeflocken aus seinem Haar aufwirbeln. „Das Glück ist ja schließlich keine Dauerwurst, von der man sich täglich seine Scheibe herunter-
- 10 schneiden kann!“
- „Stimmt“, meinte ich, „das Glück hat ganz und gar nichts Geräuchertes an sich. Obwohl...“ „Obwohl?“ „Obwohl gerade Sie aussehen, als hinge bei Ihnen zu Hause der Schinken des Glücks im Rauchfang.“
- 15 „Ich bin eine Ausnahme“, sagte er und trank einen Schluck. „Ich bin die Ausnahme. Ich bin nämlich der Mann, der einen Wunsch frei hat.“
- Er blickte mir prüfend ins Gesicht, und dann erzählte er seine Geschichte.
- 25 „Das ist lange her“, begann er und stützte den Kopf in beide Hände, „sehr lange. Vierzig Jahre. Ich war noch jung und litt am Leben wie an einer geschwollenen Backe. Da setzte sich, als ich eines Mittags verbittert auf einer grünen Parkbank hockte, ein alter Mann neben mich und sagte beiläufig: ‚Also gut. Wir haben es uns überlegt. Du hast drei Wünsche frei.‘
- Ich starrte in meine Zeitung und tat, als hätte ich nichts gehört. ‚Wünsch dir, was du willst‘, fuhr er fort, ‚die schönste Frau oder das meiste Geld oder den größten Schnurrbart - das ist deine Sache. Aber werde endlich glücklich! Deine Unzufriedenheit geht uns auf die Nerven: Er sah aus wie der Weihnachtsmann in Zivil. Weißer Vollbart, rote Apfelbäckchen, Augenbrauen wie aus Christbaumwatte. Gar nichts Verrücktes. Vielleicht ein bisschen
- 40 zu gutmütig. Nachdem ich ihn eingehend betrachtet hatte, starrte ich wieder in meine Zeitung. ‚Obwohl es uns nichts angeht, was du mit deinen drei Wünschen machst‘, sagte er, ‚wäre es natürlich kein
- 50 Fehler, wenn du dir die Angelegenheit vorher genau überlegtest. Denn drei Wünsche sind nicht vier Wünsche oder fünf, sondern drei. Und wenn du hinterher noch immer neidisch und unglücklich
- 55 wärst, könnten wir dir und uns nicht mehr helfen: Ich weiß nicht, ob Sie sich in meine Lage versetzen können. Ich saß auf einer Bank und haderte mit Gott und der Welt. In der Ferne klingelten die Straßen-
- 60 bahnen. Die Wachtparade zog irgendwo mit Pauken und Trompeten zum Schloss. Und neben mir saß nun dieser alte Quatschkopf!“
- „Sie wurden wütend?“
- 65 „Ich wurde wütend. Mir war zumute wie einem Kessel kurz vorm Zerplatzen. Und als er sein weißwattiertes Großvatermündchen von neuem aufmachen wollte, stieß ich zornzitternd hervor:
- 70 ‚Damit Sie alter Esel mich nicht länger duzen, nehme ich mir die Freiheit, meinen ersten und innigsten Wunsch auszusprechen - scheren Sie sich zum Teufel!‘ Das war nicht fein und höflich, aber ich konnte
- 75 einfach nicht anders. Es hätte mich sonst zerrissen.“
- „Und?“
- „Was ‚Und‘?“
- „War er weg?“
- 80 „Ach so! - Natürlich war er weg! Wie fortgeweht. In der gleichen Sekunde. In nichts aufgelöst. Ich guckte sogar unter die Bank. Aber dort war er auch nicht. Mir wurde ganz übel vor lauter Schreck. Die
- 85 Sache mit den Wünschen schien zu stimmen! Und der erste Wunsch hatte sich bereits erfüllt! Du meine Güte! Und wenn er sich erfüllt hatte, dann war der gute, liebe, brave Großpapa, wer er nun auch
- 90 sein mochte, nicht nur weg, nicht nur von meiner Bank verschwunden, nein, dann war er beim Teufel! Dann war er in der Hölle! ‚Sei nicht albern‘, sagte ich zu mir selber. ‚Die Hölle gibt es ja gar nicht und
- 95 den Teufel auch nicht.‘ Aber die drei Wünsche, gab's denn die? Und trotzdem war der alte Mann kaum hatte ich's gewünscht, verschwunden ... Mir wurde

heiß und kalt. Mir schlotterten die Knie. Was sollte ich machen? Der alte Mann musste wieder her, ob's nun eine Hölle gab oder nicht. Das war ich ihm schuldig.

5 Ich musste meinen zweiten Wunsch dransetzen, den zweiten von dreien, o ich Ochse! Oder sollte ich ihn lassen, wo er war? Mit seinen hübschen, roten Apfelbäckchen? ‚Bratapfelbäckchen‘, dachte

10 ich schauernd. Mir blieb keine Wahl. Ich schloss die Augen und flüsterte ängstlich: ‚Ich wünsche mir, dass der alte Mann wieder neben mir sitzt!‘ Wissen Sie, ich habe mir jahrelang, bis in den Traum hinein, die bittersten Vorwürfe gemacht,

15 dass ich den zweiten Wunsch auf diese Weise verschleudert habe, doch ich sah damals keinen Ausweg. Es gab ja auch keinen...“

20 „Und?“
 „Was ‚Und‘?“
 „War er wieder da?“
 „Ach so! - Natürlich war er wieder da! In der nämlichen Sekunde. Er saß wieder

25 neben mir, als wäre er nie fortgewünscht gewesen. Das heißt, man sah's ihm schon an, dass er..., dass er irgendwo gewesen war, wo es verteufelt, ich meine, wo es sehr heiß sein musste. O ja. Die

30 buschigen weißen Augenbrauen waren ein bisschen verbrannt. Und der schöne Vollbart hatte auch etwas gelitten. Besonders an den Rändern. Außerdem roch's wie nach versengter Gans. Er

35 blickte mich vorwurfsvoll an. Dann zog er ein Bartbüstchen aus der Brusttasche, putzte sich Bart und Brauen und sagte gekränkt: ‚Hören Sie, junger Mann - fein

war das nicht von Ihnen!‘ Ich stotterte eine

40 Entschuldigung. Wie leid es mir täte. Ich hätte doch nicht an die drei Wünsche geglaubt. Und außerdem hätte ich immerhin versucht, den Schaden wieder gutzumachen. ‚Das ist richtig‘, meinte er.

45 ‚Es wurde aber auch die höchste Zeit!‘ Dann lächelte er. Er lächelte so freundlich, dass mir fast die Tränen kamen. ‚Nun haben Sie nur noch einen Wunsch frei‘, sagte er, ‚den dritten. Mit ihm gehen

50 Sie hoffentlich ein bisschen vorsichtiger um. Versprechen Sie mir das?‘ Ich nickte und schluckte. ‚Ja‘, antwortete ich dann, ‚aber nur, wenn Sie mich wieder duzen: Da musste er lachen. ‚Gut, mein Junge‘,

55 sagte er und gab mir die Hand. ‚Leb wohl. Sei nicht allzu unglücklich. Und gib auf deinen letzten Wunsch acht.‘ - ‚Ich verspreche es Ihnen‘, erwiderte ich feierlich. Doch er war schon weg. Wie fortgeblasen.“

60 „Und?“ „Was ‚Und‘?“ „Seitdem sind Sie glücklich?“ „Ach so. - Glücklich?“
 Mein Nachbar stand auf, nahm Hut und Mantel vom Garderobehaken, sah mich mit seinen blitzblanken Augen an und

65 sagte:
 „Den letzten Wunsch hab' ich vierzig Jahre lang nicht angerührt. Manchmal war ich nahe dran. Aber nein. Wünsche sind nur gut, solange man sie noch vor sich hat.

70 Leben Sie wohl.“
 Ich sah vom Fenster aus, wie er über die Straße ging. Die Schneeflocken umtanzten ihn. Und er hatte ganz vergessen, mir zu sagen, ob wenigstens er glücklich sei.

75 Oder hatte er mir absichtlich nicht geantwortet? Das ist natürlich auch möglich.

Aus: Kästner, Erich: Der tägliche Kram. In: Gesammelte Schriften. Bd. 5: Vermischte Beiträge. Zürich: Atrium Verlag 1959, S. 137 - 139. © Dressler-Verlag

M 6

Platon: Das Glück der Befriedigung von Begierden

Der Sophist Kallikles spricht: Wie könnte wohl ein Mensch glücklich werden, der jemandes Sklave ist! Aber das ist das von Natur aus Schöne und Rechte, was ich Dir ganz offen
5 sagen will: wer ein rechtes Leben führen will, der muss seine Begierden möglichst groß werden lassen, nicht etwa sie bändigen! Und er muss imstande sein, ihnen, wie groß sie auch sind, kraft seiner Tapferkeit und Klugheit
10 zu frönen und sich das in Fülle zu verschaffen, worauf jedesmal seine Begierde entbrannt ist.

Aber dazu ist die Menge nicht imstande, darum schimpft sie auf solche Männer, weil sie
15 sich schämt und sie ihr eigenes Unvermögen zu verbergen sucht. Sie erklärt geradezu die Zuchtlosigkeit für schändlich, um, wie ich schon sagte, die Menschen zu knechten, die die bessere, die stärkere Natur haben. Und
20 weil sie selbst nicht die Kraft haben, ihren Gelüsten Befriedigung zu verschaffen, loben sie infolge ihrer eigenen Feigheit die Selbstbeherrschung und die Gerechtigkeit.

Platon: Gorgias, E 7-492. Nach: Capelle, Die Vorsokratiker. Stuttgart: Kröner, 1968. S. 355 f. © Kröner

Was wäre wohl für den, der von Haus aus
25 Sohn eines Königs ist oder selbst dank seiner Natur die Kraft hat, sich ein Reich oder eine Gewaltherrschaft oder ein Königtum zu gründen, was wäre für einen solchen Mann wohl schimpflicher als Selbstbeherrschung? Wo es
30 ihm freisteht, sich alle Genüsse zu erlauben und ihm niemand im Wege steht, wenn er da sich selbst das Gerede, Gesetz und Geschimpfe der Masse zum Herrn setzen wollte? Und müsste er nicht von dieser
35 herrlichen Gerechtigkeit todunglücklich werden, wenn er seinen eigenen Freunden nicht mehr zuteilen könnte als seinen Feinden, und das, obgleich er in seinem
40 ~~Sigent Staats-herl Väreit~~ Sigen Staats-herl Väreit, mein lieber Sokrates, der Du ja der Tugend nachzujagen behauptest: Wohlleben, Zuchtlosigkeit und Freiheit, das ist, wenn sie nur festen Rückhalt hat, Tugend und Glückseligkeit. Aber all die anderen
45 schönen Namen, diese Vereinbarungen der Menschen wider die Natur, die sind eitles Geschwätz und völlig wertlos.

Aristoteles: Glück als Endziel allen Handelns

Was das Wesen des Glücks sei, darüber ist man unsicher, und die Antwort der Menge lautet anders als die des Denkers. Die Menge stellt sich etwas Handgreifliches und Augen-
5 fälliges darunter vor, z. B. Lust, Wohlstand, Ehre: jeder etwas anderes. Bisweilen wechselt sogar ein und derselbe Mensch seine Meinung: wird er krank, so sieht er das Glück in der Gesundheit, ist er arm, dann im Reich-
10 tum.

Eine Meinung darüber, was oberster Wert und was Glück sei, gewinnt man wohl nicht ohne Grund aus den bekannten Lebensformen. In
15 der Mehrzahl entscheiden sich die Leute, d.h. die besonders grobschlächtigen Naturen, für den Genuss und finden deshalb ihr Genügen an dem Leben des Genusses.

Das oberste Gut ist aber zweifellos ein Endziel. Daher der Schluss: wenn es nur ein ein-
20 zigendes wirkliches Endziel gibt, so ist dies das gesuchte Gut, wenn es aber mehrere gibt, dann unter diesen das vollkommenste. Als vollkommener aber bezeichnen wir ein Gut, das rein für sich erstrebenswert ist gegenüber
25 dem, das Mittel zu einem anderen ist. Ferner das, was niemals im Hinblick auf ein weiteres Ziel gewählt wird gegenüber dem, was sowohl

an sich als zu Weiterem gewählt wird. Und als
30 vollkommen (schlechthin) bezeichnen wir das, was stets rein für sich gewählt wird und niemals zu einem anderen Zweck. Als solches Gut aber gilt in hervorragendem Sinne das Glück. Denn das Glück erwählen wir uns stets um seiner selbst willen und niemals zu einem
35 darüber hinausgehenden Zweck. Die Ehre dagegen und die Lust und die Einsicht und jegliche Tüchtigkeit wählen wir einmal um ihrer selbst willen - denn auch ohne weiteren Vorteil würden wir jeden dieser Werte für uns
40 wählen -, sodann aber auch um des Glückes willen, indem wir annehmen, dass sie uns zum Glück führen. Das Glück aber wählt kein Mensch um jener Werte - und überhaupt um
45 keines weiteren Zweckes willen. So erweist sich das Glück als etwas Vollendetes, für sich allein Genügendes: es ist das Endziel des uns möglichen Handelns.

Das oberste dem Menschen erreichbare Gut stellt sich dar als ein Tätigsein der Seele im
50 Sinne der ihr wesenhaften Tüchtigkeit. Gibt es aber mehrere Formen wesenhafter Tüchtigkeit, dann im Sinne der vorzüglichsten und vollendetsten.

Aristoteles: Nikomachische Ethik. 1. Buch. München: dtv, 1972. S. 58 f.; 64 f.; 67. © Patmos

4 Unterrichtsmethoden

In diesem Kapitel werden diejenigen Unterrichtsmethoden näher erläutert, auf die in den einzelnen Unterrichtseinheiten hingewiesen worden ist. Sie werden im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge beschrieben:

- Bildanalyse
- Doppelter Sitzkreis (Kugellagermethode)
- Essays
- Ich-Zeitung
- Interview
- Lernen an Stationen
- Mind-Map
- Plakate
- Planspiel
- Rollenspiel
- Schaubilder
- Standbilder
- Statistiken – Tabellen und Diagramme
- Steckbrief/Vermisstenanzeige
- Szenisches Gestalten
- Talkshow
- Wandzeitung

Diese Unterrichtsmethoden sind prinzipiell für alle Unterrichtsfächer geeignet und in zahlreichen Methodenhandbüchern näher erläutert (s. Literaturverzeichnis).

Bildanalyse

Neben Texten sind Bilder wohl die am häufigsten im Unterricht eingesetzten Medien. Jugendliche nehmen Bildinformationen aufgrund der überwiegenden Dominanz des visuellen Sinnes schneller und intensiver wahr, aufgenommene Wissens-elemente aus Bildanalysen sind in der Regel fester im Gedächtnis verankert und können sicherer abgerufen werden. Allerdings sind Schülerinnen und Schüler oft geneigt, Bilder als vermeintlich einfach zu deutende Medien schnell auf ihre Gesamtaussage bringen zu wollen, wobei Einzelheiten übersprungen oder aus der Deutung ausgeschlossen werden. Daher ist eine Einführung in die systematischen Erschließung von Bildern notwendig, um Schülerinnen und Schüler kompetent zu machen, zunehmend selbstständig und fächerübergreifend Bildanalyse und Bildinterpretation anwenden zu können.

Die Erschließung von Bildinformationen erfolgt in drei Schritten:

In der Bildbeschreibung sammeln die Schülerinnen und Schüler die Einzelheiten, die auf dem Bild zu sehen sind. Dabei gehen sie möglichst detailgenau vor und ordnen ihre Wahrnehmungen bereits nach Vordergrund, Bildmitte und Hintergrund. Vor allem dieser Schritt ist wichtig, da oft im (verständlichen) Drang, die „Botschaft des Bildes“ sofort zu entschlüsseln, wichtige Details ausgeblendet werden.

Im zweiten Schritt, der Bildanalyse im engeren Sinne, erschließen die Jugendlichen wesentliche Inhalte des Bildes (Personen, Handlungen) und untersuchen die künstlerischen Gestaltungsmittel: Größenverhältnisse und Perspektive, Einsatz des Lichtes, Komposition von Vorder-, Mittel- und Hintergrund, Besonderheiten in der Farbgebung. Gerade durch die künstlerischen Gestaltungsmittel werden Bildaussagen wesentlich konstituiert (Hervorhebungen durch Licht, Proportion, Farbe...), und dies nicht nur in der Malerei, sondern auch bei Fotos oder Computeranimationen.

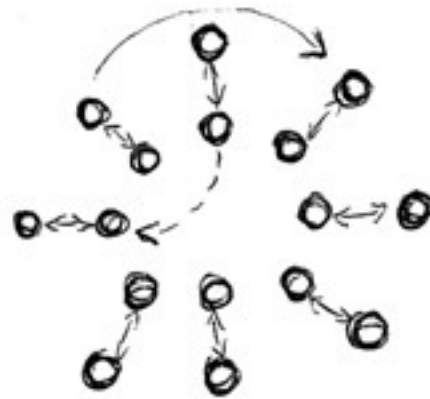
Erst im dritten Schritt, der Bildinterpretation, deuten die Schülerinnen und Schüler das Bild in seiner Gesamtaussage, wobei sie ggf. den historischen oder kulturellen Kontext hinzuziehen müssen oder auch übertragene Deutungen zu berücksichtigen haben. Gerade bei historisch bedingten oder in der Wirkabsicht verfremdeten Bildern (z. B. Karikaturen) benötigen die Schülerinnen und Schüler hier Hintergrundinformationen (durch eigene Recherchen, Nachschlagewerke oder vorangegangenen Unterricht).

Bilder erfreuen sich aufgrund des meist recht textlastigen Unterrichtes meist großer Beliebtheit, sie werden als Abwechslung empfunden und kommen der visuellen Ausrichtung der meisten Schülerinnen und Schüler entgegen. Zudem können Bilder auf engem Raum und in ansprechender Weise eine Fülle von Informationen beinhalten, an ihnen können sich lebhaft Diskussionen entzünden, wenn sie eine eindeutige Wirkabsicht aufweisen (wie bei Karikaturen oder Sittengemälden), weshalb sie oft zu Einstiegen in Themenfelder oder aber als Unterstützung für Auseinandersetzungen benutzt werden. Gefahren liegen in der z. T. bei Jugendlichen zu beobachtenden Unterschätzung der Komplexität von Bildern – schnell wird zur Deutung übergegangen, ohne alle Details überhaupt wahrgenommen zu haben. Zudem haben viele im Unterricht benutzte Bilder Elemente von tieferer (religiöser, kultureller, geistesgeschichtlicher) oder übertragener Bedeutung, die sich Jugendlichen nicht so leicht erschließt. Somit ergibt sich für den Einsatz von Bildern und deren Analyse, dass deren Erschließbarkeit für Schülerinnen und Schüler neben der Funktionalität für den Lernprozess ein wichtiges Kriterium darstellt. Im Zweifelsfall sollte auf Alternativen ausgewichen werden, wenn sich herausstellt, dass Bilder die Analysefähigkeit der Schülerinnen und Schüler übersteigen. Allerdings wird sich mit zunehmender Übung mittels der drei oben beschriebenen Schritte eine zunehmend selbstständige und souveräne Kompetenz in der Bilderschließung ausbilden.

Doppelter Sitzkreis (Kugellagermethode)

Diese auf den Didaktiker Dr. Heinz Klippert zurückgehende Partnerübung dient dem schülerorientierten und konzentrierten Austausch von Arbeitsergebnissen. Grundlage ist ein vorheriger Arbeitsauftrag, zu dem die Schülerinnen und Schüler Produkte erstellt (Texte, Experimentbeschreibungen, Statistiken, Schaubilder usw.), die sie sich nun gegenseitig erläutern. Dabei spricht der eine/die eine im Außenkreis, der andere/die andere im Innenkreis hört zu, danach wechseln die Rollen. Je nach zugrunde liegendem Arbeitsauftrag ist die Rückmeldung desjenigen/derjenigen, der/die zuhört, eine klärende Wiederholung oder eine Befragung zum Verständnis und möglichen Problemen des Gehörten. Durch mehrfachen Wechsel im Innen- und Außenkreis wechseln die Schülerinnen und Schüler die Partnerschaften, um so ihre Ergebnisse möglichst vielen Jugendlichen vorzustellen und Rückmeldungen von diesen zu erhalten sowie gleichzeitig möglichst viele andere Schülerprodukte kennen zu lernen.

Die Stühle der Lerngruppe werden im doppelten Stuhlkreis aufgestellt (siehe Abbildung), wobei das Gespräch zwischen Außen- und Innenkreis geführt wird (Doppelpfeil). Zuerst stellt der Schüler/die Schülerin im Außenkreis seine/ihre Ergebnisse vor. Derjenige/diejenige im Innenkreis rekapituliert das Gehörte bzw. fragt nach und gibt Hinweise. Danach stellt der Jugendliche im Innenkreis nach dem gleichen Prinzip die Arbeitsergebnisse vor und erhält dazu Rückmeldungen aus dem Außenkreis. Nach Ablauf der vorgesehenen Arbeitszeit wechselt zuerst der Außenkreis im Uhrzeigersinn zwei Stühle weiter (einfacher Pfeil) und beginnt den Partneraustausch nach dem angegebenen Muster, beim zweiten Durchlauf wechselt der Innenkreis zwei Stühle entgegengesetzt dem Uhrzeigersinn (gestrichelter Pfeil). Damit sind stets Partnerschaften und damit vielfältige Austauschmöglichkeiten gesichert.



Diese Methode des Austausches von Schülerergebnissen ist sehr kommunikativ und sichert konsequent die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern. Aktives Sprechen und Zuhören werden intensiv gefördert. Allerdings ist der organisatorische Aufwand (Platz schaffen, Stühle umstellen, Prinzipien des Wechsels erklären) beim ersten Mal recht hoch. Insofern entfaltet diese Methode des schülerorientierten Austausches ihre Möglichkeiten erst dann vollständig, wenn sie häufiger angewandt wird und die Lerngruppe eine gewisse Routine darin erlangt.

Essays

Essays zu schreiben stellt im engeren Sinne keine Unterrichtsmethode dar, vielmehr handelt es sich hier um eine bestimmte Textsorte. Der Essay ist eine relativ kurze, geistreiche und zugespitzte Abhandlung zu kulturellen oder gesellschaftlichen Themen. Anders als in analysierenden Texten, die systematisch vorgehen, sind Essays leichte, oft unterhaltsame oder gar witzige Texte, die ein Thema einkreisen, von verschiedenen Seiten beleuchten, das Für und Wider abklopfen und so die Leser in die eigenen Denkversuche einbeziehen. Essays sind scheinbar u unverbindliche Texte, da sie den Anschein der Zufälligkeit tragen – durch ihre scharfe Gedankenführung und den geschmeidigen Stil aber wirken sie oft überzeugender als ironische Kommentare, scharfe Kritiken oder bissige Satiren. Damit aus der Textsorte „Essay“ eine Unterrichtsmethode wird, müssen Schülerinnen und Schüler das Besondere der literarischen Form kennen und die Wirkung eines Essays bewusst einsetzen lernen.

Die Inhalte von Essays sind nahezu beliebig (solange sich an ihnen Gedanken entwickeln lassen) – streng aber sind die Anforderungen an die Form. Die Schülerinnen und Schüler gehen beim essayistischen Schreiben experimentell vor, sie entwickeln Gedanken zum zentralen Begriff oder der zentralen Frage des Essays aus einer Sicht, konfrontieren diese mit Erwägungen aus anderer Perspektive oder auf einer anderen Ebene. So könnte ein Essay zum Gemeinpruch „Ehrlich währt am längsten“ z. B. in einem ersten Schritt den Begriff „Ehrlichkeit“ umreißen, beim Versuch seiner Definition darauf stoßen, dass zwischen „ehrlich sein“, „ehrlich meinen“ bzw. „ehrlich scheinen“, was meine Person betrifft, unterschieden werden müsse, mir aber von anderen „Ehrlichkeit“ durchaus öfter attestiert werden könnte, wenn ich ihnen gegenüber eher „ehrlich scheinen“ als (brutal und verletzend) „ehrlich sein“ würde. Und ob „am längsten“ auf die irdische Zeit oder auf die Zeitrechnung in der universalen Ewigkeit, ob auf den einzelnen oder die Gattung Mensch bezogen werden müsste, bedeute wohl wiederum ein sehr verändertes Verständnis des doch so eindeutig scheinenden Spruches.

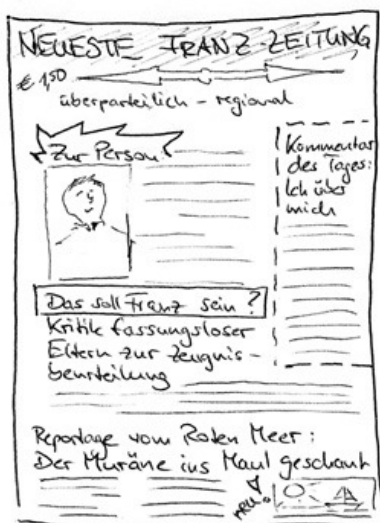
Das Besondere von Essays ist ihre Kunst in der Entwicklung von Gedanken, das Beleuchten eines Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln, auf verschiedenen Bedeutungs- oder auch Sprachebenen. So entwickelt sich, ähnlich einem Wurzelgeflecht, ein Netz von Gedankenansätzen: vom Großen zum Kleinen, vom Naheliegenden zum Entfernten, vom Offenkundigen zum Verborgenen usw. Dabei gibt es keine Vorgaben für die Menge von geistigen Anläufen; ein Essay ist dann gelungen, wenn der Text so anregend ist, dass er den Leser bzw. die Leserin in eine geistige Auseinandersetzung zu ziehen vermag.

Einen Essay zu schreiben und seine anregende Wirkung gezielt einzusetzen, verlangt methodische Vorbereitung und viel Übung. Es hat sich durchaus bewährt, mit Vorlagen von Essays z. B. aus Zeitungen zu arbeiten, um Schülerinnen und Schülern einerseits die Freiheiten der Textsorte, andererseits deren formale Ansprüche nahe zu bringen. Gefahren bestehen dann, wenn Schülerinnen und Schüler die scheinbare Belanglosigkeit, das oberflächlich sanfte Geplauder oder den offenkundigen Humor von Essays als deren Kern begreifen und damit banale oder auch witzelnde Texte produzieren. Hier hilft nur konsequentes Üben und sorgfältiges Auswerten der Schülertexte: Gerade mit Hilfe von Fragen, die in der Schülerwelt selbst als Kontroversen oder Probleme diskutiert werden (das Verhältnis von äußerem Erscheinungsbild und inneren Werten, von Freizeitspaß und Arbeit für die Schule, von materiellen Wünschen und Sehnsucht nach Solidarität), bieten sich als Aufhänger für Essays an. In der Auswertung der Schülertexte schließlich muss dann als Kriterium für die Unterscheidung gelungener bzw. zu verbessernder Texte stets das Besondere der Textsorte „Essay“ sein: Wie gut gelingt es, eine perspektiven- und ebenenreiche Gedankenführung aufzubauen, die zum Lesen und Mit- sowie Weiterdenken anregt?

Ich-Zeitung

Die Zeitung ist Schülerinnen und Schülern als aktuelles Druckerzeugnis aus ihrem Alltagserleben vertraut. Wenngleich immer wieder befürchtet wird, dass audiovisuelle Medien das Lesen – und damit auch: das Zeitungslesen – verdrängen würden, spielt die Zeitung als schnelles und doch ausführlich informierendes und kommentierendes Medium weiterhin eine zentrale Rolle. Auch in der Schule sind Zeitungen präsent, ob bei Zeitungsprojekten (meist im Rahmen des Deutschunterrichtes) oder als Textgrundlage z. B. im Politikunterricht. Konstitutiv für Zeitungen ist deren Unterteilung in unterschiedliche Textsorten (Nachrichten, Kommentare...) sowie Ressorts (Politik, Wirtschaft, Sport...). Je nach Verbreitung und Auflage unterscheidet man zwischen regionalen und überregionalen Zeitungen, ebenso lassen sich Typen von Zeitungen nach bestimmten Leserkreisen oder der Ausrichtung im Inhalt unterscheiden (so z. B. die Boulevardpresse). Als Präsentationsmedium für den Unterricht bietet sich die Zeitung vor allem dann an, wenn komplexe Gegenstände durch die Vielfalt von Textsorten und Ressorts differenziert entfaltet werden sollen.

Entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung der Präsentationsform „Zeitung“ ist das Wissen um die Eigenart der dort verwendeten Textsorten und Ressorts. So bringt die *Nachricht* Wissenswertes anhand der bekannten W-Fragen (wer, was, wann, wo, wie, warum?) auf den Punkt, wobei das Wichtigste des geschilderten Ereignisses am Anfang steht und Wertungen ausgeschlossen bleiben. Demgegenüber ist der auf der Nachricht aufbauende *Kommentar* eine Meinungsäußerung, die bewusst wertend verfährt und zum Nachdenken auffordert. *Reportagen* verbinden Elemente des Erfahrungsberichtes mit Hintergrundinformationen und Deutungen aus Sicht des Reporters/der Reporterin; *Interviews* geben gezielte Befragungen zu einem Thema wieder, *Kritiken* unterziehen aktuelle Fernsehsendungen, Bücher oder Veranstaltungen einer Beurteilung und *Leserbriefe* schildern die Meinung von Lesern zu in der Zeitung abgedruckten Texten. In Bezug auf das eigene Ich lassen sich viele der Textsorten einer Zeitung aus der eigenen Perspektive (Nachrichten zur Biografie, Kommentare zu Stärken/Schwächen, Reportagen zu Erlebnissen im Urlaub...) oder der Sicht von anderen (Leserbriefe, Kommentare oder Kritiken von Mitschülerinnen und Mitschülern...) für eine Präsentation nutzen – je breiter das Wissen in Sachen Textsorten hier ist, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Auf eine Unterteilung in Ressorts kann dabei verzichtet werden, ebenso aber ist es möglich, einen allgemeinen Teil sowie Sport (Vereine), Kultur (Hobbys) oder auch Unterhaltung (lustige Erlebnisse) zu unterscheiden.



Das eigene Selbst in Form einer Zeitung darzustellen, weckt bei Jugendlichen den Spaß am kreativen Umgang mit textlichen und gestalterischen Elementen, wie sie diese aus ihnen bekannten Zeitungen kennen bzw. im Unterricht kennen lernen. Zugleich ist das Medium „Ich-Zeitung“ stets ausbaufähig, erweiter- und modifizierbar. Eine Gefahr besteht darin, dass die Gestaltung einer möglichst ansprechenden Zeitung zum Selbstzweck wird, die unterschiedlichen Leistungen der Textsorten nicht berücksichtigt werden und so statt einer vielschichtigen und differenzierten Präsentation eher ein buntes Sammelsurium entsteht. Um dem zu begegnen, muss der Zweck der Ich-Zeitung sowie die Eigenart der Gestaltungsmittel in Zeitungen bei den Schülerinnen und Schülern verankert sein.

Interview

Interviews sind vorbereitete Gespräche, bei denen eine Person oder eine Personengruppe nach bestimmten Themenbereichen gezielt befragt wird. Die in einem Interview gewonnenen Ergebnisse sind zur Veröffentlichung bestimmt, entweder in Form einer textlichen Umschreibung (wobei Fragen und Antworten üblicherweise in der Schrifttype voneinander abgehoben und ggf. Auffälligkeiten in der Mimik und Gestik beschreibend integriert werden) oder als Tondokument. Auch die Auswertung in der Lerngruppe entspricht einer Veröffentlichung. Interviews werden vor ihrer Veröffentlichung in der Regel bearbeitet – gekürzt, sprachlich perfektioniert, mit Fußnoten oder Erläuterungen versehen.

Interviews werden in drei Phasen durchgeführt:

In der *Vorbereitungsphase* planen die Jugendlichen, wen sie interviewen wollen und mit welchem Fragenkatalog. Dabei leitet primär das Erkenntnisinteresse (das Thema) des Interviews die Auswahl der Person/Personen (bestimmte Berufe, Altersgruppen, ein vorhandener Expertenstatus), aber auch die Verfügbarkeit der Personen ist von Bedeutung (nicht jede gewünschte Persönlichkeit wird für ein Interview zu haben sein). Besonders wichtig ist die sorgfältige Vorbereitung des Fragenkataloges: Was soll gefragt werden, in welcher Form, in welcher Reihenfolge (Themenbezug, Höflichkeit und Bestimmtheit, Zielgerichtetheit)? Ein solcher Fragenkatalog sollte den Jugendlichen beim Interview möglichst schriftlich vorliegen.

Die zweite Phase ist die *Durchführung des Gespräches*, indem die Jugendlichen nun gezielt die Befragung durchführen. Hierfür muss ein ruhiger Raum mit geeigneten Mitteln der Aufzeichnung zur Verfügung stehen. Wird das Gespräch simultan mitgeschrieben, sollten mehrere Schülerinnen und Schüler notieren, um eventuelle Lücken ausfüllen oder Irrtümer korrigieren zu können. Günstiger ist natürlich ein Mitschnitt mit Kassettenrekorder oder Videokamera (wofür allerdings vorher die Einwilligung des/der Interviewten eingeholt werden muss).

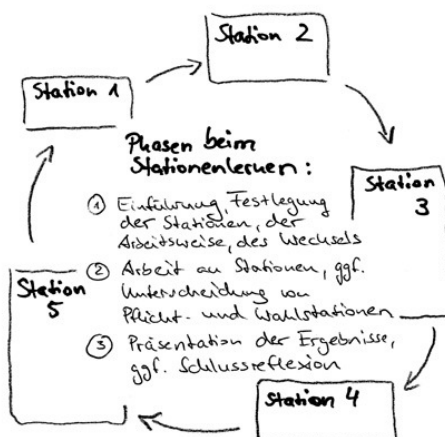
Die dritte und letzte Phase besteht in der *Nachbereitung des Interviews*. Zuerst vergleichen die Jugendlichen ihre Mitschriften bzw. sehen sich die Aufnahmen an. Anschließend entscheiden sie die Form der Veröffentlichung (als Text, als Audiodokument, als Video) sowie möglicherweise notwendige Kürzungen oder Erläuterungen. Vor der Veröffentlichung (im Rahmen der Klasse, der Schule, im außerschulischen Raum) sollte nach Möglichkeit dem/den Interviewten die Endfassung vorliegen, damit er/sie der redigierten Form zustimmen kann. Das Endprodukt schließlich sollte stets eine Komponente in einem übergreifenden Kontext (einer Diskussionsveranstaltung, einer themenbezogenen Facharbeit, einem Schulprojekt) sein und nicht für sich allein stehen: Erst in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Interviews entfaltet diese Methode für Schülerinnen und Schüler ihr ganzes Potenzial.

Interviews haben für Jugendliche einen hohen Motivationswert, können sie doch selbst als Reporterinnen und Reporter tätig werden. Zudem wird das gezielte Fragen und Zuhören geschult, durch den Umgang mit audiovisuellen Medien wird die Kompetenz der Jugendlichen in diesem Rahmen ausgebaut. Da Interviews oft dazu dienen, Expertenmeinungen einzuholen, können die interviewten Experten aufgrund ihres meist vorhandenen Wissensvorsprunges das Interview jedoch durch ihre Antworten in eine bestimmte, von ihnen gewünschte Richtung lenken. Auch bei großen Unterschieden im Alter und in der Lebenserfahrung, wie es bei Interviews von Schülerinnen und Schülern gegenüber Erwachsenen fast zwangsläufig der Fall ist, besteht die Gefahr der „Überwältigung“ der Fragenden durch die Befragten (so z. B. bei Experteninterviews, in denen die Jugendlichen evtl. der abgegebenen Deutung ausgeliefert sind). Aber auch die Nachbereitung von Interviews kann Gefahren in sich bergen, wenn durch Eingriffe der Redakteure Aussagen entstellt oder in eine bestimmte Richtung verändert werden. Hier müssen sich Schülerinnen und Schüler stets dessen bewusst sein, dass die Authentizität der geäußerten Meinung vor stilistischen oder erläuternden Eingriffen rangiert. Eine gegenüber der im Interview verlautbarten Meinung abweichende Überzeugung darf nicht zur Verfälschung des Gesagten verführen.

Lernen an Stationen

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten weitgehend selbstständig an Stationen Teilaspekte einer übergeordneten Thematik. Geeignet ist diese Methode zur arbeitsteiligen Erarbeitung eines neuen Themas bzw. Übung und Festigung von bereits Gelerntem, zur Binnendifferenzierung durch die Gestaltung von Lernstationen unterschiedlicher Anforderungsstufen sowie zur selbstständigen Auswahl von Lernstationen nach individuellen Interessen der Jugendlichen. Dabei agieren die Schülerinnen und Schüler in der Regel in Kleingruppen, die vorgegebenes bzw. selbst recherchiertes Material unter einer vorgegebenen oder selbst gebildeten Fragestellung untersuchen sowie in eine geeignete Form der Ergebnissicherung übertragen. Aber auch Partner- und Einzelarbeit sind als Lernen an Stationen denkbar, wenn es sich entweder aus Gründen der Anzahl der Stationen bzw. der Arbeitsaufträge anbietet. Bei der Einrichtung der Stationen ist es möglich, einige als Pflicht- und andere als Wahlstationen zu bezeichnen und somit den Durchlauf der Schülerinnen und Schüler zu regulieren.

In der Einstiegsphase wird die Einrichtung des Lernens an Stationen eingeführt. Dazu dient entweder ein Brainstorming, welches die zentralen Begriffe und damit relevanten Stationen zu einem Thema strukturiert, oder die einführende Beschreibung von vorgegebenen Stationen zu einer Thematik. Dabei muss für alle Schülerinnen und Schüler transparent sein: Welche Stationen gibt es, anhand welchen Materials und welcher Arbeitsaufträge sollen hier welche Produkte erstellt werden, in welcher Form findet der Wechsel der Stationen statt? Die freieste Form ist dabei die selbstständige Ausgestaltung der Stationen durch die Schülerinnen und Schüler (sie bestimmen ihre Fragestellungen zu einem Oberbegriff/einer Überschrift, recherchieren das Material, entscheiden die Art der Ergebnissicherung und Präsentation) sowie deren selbstbestimmten Wechsel von einer Station zur nächsten (z. B. anhand eines Laufzettels). Je nach Lernarrangement und Erfahrungen der Lerngruppe sind jedoch auch vorgegebene Stationen mit vorbereitetem Material und eine feste Routine im Stationenwechsel angemessen, in der Regel wird eine Mischung von beiden Varianten vorliegen. In jedem Falle muss sichergestellt sein, dass die Anordnung der Stationen im Raum, der zeitliche Rahmen der Arbeit an den jeweiligen Stationen und die Form des Wechsels vorher bekannt sind. Ggf. kann eine Auswertung und Reflexion im Plenum das Lernen an Stationen abschließen.



Stationenlernen fördert die Möglichkeit zu individuellem und nachhaltigem Lernen, es ermöglicht einen hohen Grad von Interaktion und Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern. Je nach Einrichtung der Stationen können Jugendliche ein hohes Maß an Eigenverantwortung bei der Gestaltung des Arbeitsprozesses übernehmen. Der Vorbereitungsaufwand kann unter Umständen hoch sein, wenn für alle Stationen Material, Arbeitsaufträge und Präsentationsformen vorgegeben werden; werden den Schülerinnen und Schülern viele Freiräume in der Ausgestaltung der Stationen sowie des Wechsels dieser eingeräumt, besteht die Gefahr, dass diese Freiräume nicht immer lerneffektiv verwendet werden. Nur bei sorgfältiger Planung und einer gewissen Erfahrung wird die Lerngruppe die Möglichkeiten der Methode voll ausschöpfen und zunehmend selbstständiger agieren können.

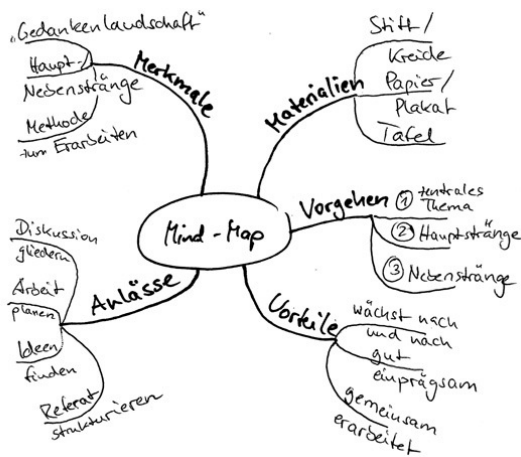
Mind-Map

Die Mind-Map (aus dem Englischen: Gedanken-Landkarte) dient zur Darstellung von Planungsüberlegungen oder Arbeitsergebnissen in einer Mischung von textlichen und grafischen Darstellungselementen. Dabei platzieren die Schülerinnen und Schüler den zentralen Begriff der Überlegungs- bzw. Arbeitsphase in der Mitte der Mind-Map und ordnen ihre Gedanken bzw. Arbeitsergebnisse wie auf einer Landkarte um dieses Zentrum herum. Die räumliche Gestaltung macht dabei die Vielschichtigkeit und Komplexität von Themenbereichen deutlich, sie verdeutlicht sowohl hierarchische (durch die Unterscheidung von Haupt- und Nebensträngen) als auch komplementäre (durch die Gleichzeitigkeit mehrerer Hauptstränge) Aspekte. Eine Mind-Map kann Grundlage einer Ergebnispräsentation sein (z. B. als Tafelbild oder Plakat), sie dient ebenso als Gliederungs- und Strukturierungshilfe bei Diskussionen oder Referaten.

Beim ersten Schritt formulieren die Jugendlichen das zentrale Thema oder Vorhaben in der Mitte der Mind-Map (auf einem leeren Blatt, an der Tafel, auf einem Plakat), ggf. kann dieser zentrale Begriff durch den Lehrenden vorgegeben sein.

Der nächste Arbeitsschritt besteht in der Formulierung von Gliederungspunkten zu dem zentralen Themenbereich und der Strukturierung dieser Gliederungspunkte in Hauptstränge: Welche Hauptbegriffe, Hauptaspekte, Hauptbereiche sind mit dem Zentrum der Mind-Map verbunden?

Anschließend werden die mit diesen Hauptsträngen verbundenen Neben Aspekte als Nebenstränge ergänzt, wobei nicht nach einer bestimmten Reihenfolge vorgegangen werden muss, sondern die Äste je nach Assoziationen von den Schülerinnen und Schülern sukzessive ausgefüllt werden. Partner- und Gruppenarbeit sind hierbei förderlich, da sie die vielfältigen Gedanken in der Lerngruppe zusammenführen.



Die Verbindung von Text und räumlicher Gestaltung ist besonders geeignet, Ergebnisse von Planungs- oder Arbeitsergebnissen anschaulich zu visualisieren und gut im Gehirn zu speichern. Die Schülerinnen und Schüler können sinnfällig Vielschichtigkeiten wahrnehmen, ohne dabei (wie dies bei einer rein textlichen Darbietung von komplexen Themen leicht geschieht) die Orientierung zu verlieren. So wird die Anordnung und Speicherung von Informationen erleichtert. Bei ungeübten Lerngruppen kann es anfangs nötig sein, die Unterscheidung von Haupt- und Nebensträngen zu unterstützen und auf die Menge der Stränge Einfluss zu nehmen, um Abstufungen in der Bedeutung für den übergeordneten Themenbereich zu verdeutlichen bzw. Unübersichtlichkeiten zu vermeiden. Mit zunehmender Übung ist die Mind-Map jedoch eine gut handhabbare und hilfreiche Methode für Schülerinnen und Schüler. Hilfreich ist es, die Vorarbeit bei der Gestaltung der Mind-Map mit Karteikarten zu leisten, um Schreibfehler korrigieren oder inhaltliche Überarbeitungen einfach und schnell vornehmen zu können.

Plakate

Plakate sind ursprünglich „öffentliche Aushänge“, und als solche begegnen sie den Jugendlichen heute vor allem in Form der Werbung, sei es für Produkte des Konsums oder bei Wahlen als Werbung der Parteien um die Wählergunst. Insofern ist den Schülerinnen und Schülern das Medium vertraut, wissen sie, dass Plakate schnell und einprägsam Aufmerksamkeit erringen und den Betrachter für sich einnehmen sowie zu bestimmten Handlungen auffordern sollen. Konstitutiv ist Plakaten, dass sie sich einer einfachen, prägnanten, kurzen Sprache bedienen, ihre „Botschaft“ auf wenige Aussagen beschränken und den Text mit einem zur Aussage passenden Bild verbinden. Insgesamt muss die Plakatgestaltung ansprechend sein und zum Hingucken auffordern – insofern ist das Plakat eine Kunstform. In der Schule kennen Schülerinnen und Schüler Plakate als Hilfsmittel bei Präsentationen, als Zusammenfassungen in Form von Lernplakaten oder auch von Verlagen (vor allem im Fremdsprachenunterricht) bereitgestellten Anschauungsmaterialien.

Die Gestaltung des Plakates setzt die intensive Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Sachverhalt voraus. In der Regel sollten Plakate – sei es für die Unterstützung von Präsentationen, als Appell oder als Lernplakat – von Gruppen gestaltet werden, die sich zunächst auf die „grundlegende Botschaft“ verständigen, die ihr Plakat (ausgehend vom zugrunde liegenden Sachverhalt) den Adressaten (Mitschülerinnen/Mitschülern, der Schulgemeinschaft, den Eltern...) vermitteln soll. Anschließend gestalten die Jugendlichen (gemeinsam oder arbeitsteilig) Entwürfe für das Plakat: Welche Textelemente (Slogans, Ausrufe, Stichpunkte...) sind unverzichtbar, mit welchen Bildelementen (Fotos, Zeichnungen, Comics...) wird die Botschaft am wirkungsvollsten unterstützt? Dabei muss die Schrift gut lesbar sein, auf kurze, schnell erfassbare Aussagen beschränkt bleiben und in der farblichen Gestaltung nicht überladen werden. Bilder sollten mit einfachen Mitteln und nicht zu detailliert gestaltet werden, um das Erfassen des Plakates nicht zu erschweren. Die gesamte Gestaltung (Quer- oder Hochformat, Text- und Bildanordnung) muss letztlich eine Einheit bilden. Im Unterrichtsalltag sind aufgrund des hohen Zeitaufwandes für professionell gestaltete Plakate gewisse Grenzen in der Ausführung gesetzt – bei einiger Übung können Jugendliche das Plakat jedoch schrittweise gezielter und angemessen gestaltet in Präsentations- und Lernprozesse einbauen.



Plakate fördern Kreativität und Gestaltungsfreude von Schülerinnen und Schülern, sie verbinden den Transport von Informationen mit künstlerischen Gestaltungselementen und tragen so zu einer schnellen und intensiven Verankerung des Präsentierten im Gehirn bei. Besonders bei appellativen Anlässen (Aufforderungen zur Gewaltprävention, für den Umweltschutz usw.) oder bei prägnanten Zusammenfassungen lassen sich Plakate gewinnbringend einsetzen. Probleme entstehen dann, wenn Sachverhalte „plakativ“ verkürzt werden, indem die Plakatinformationen bereits als die gesamte Aussage verstanden werden sollen. Hier müssen Schülerinnen und Schüler deutlich machen, dass Plakate bewusst verkürzen und Ausgangspunkte für Nachdenken, Gespräche und Diskussionen sind.

Planspiel

Planspiele sind Rollenspielen ähnlich, unterscheiden sich aber in dem Punkt, dass die Schülerinnen und Schüler keine individuellen Rollen besetzen, sondern gemeinsam als Interessengruppe agieren, die eine bestimmte Problem- oder Konfliktsituation einer Lösung zuzuführen sucht. Ihrem Ursprung in der Politik- und Wirtschaftsdidaktik entsprechend, zielen Planspiele auf real existierende bzw. in der gesellschaftlichen Wirklichkeit mögliche Konfliktszenarien – unabhängig vom fachspezifischen Einsatz haben Planspiele somit eine starke Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen. Der Umfang von Planspielen geht in der Regel über eine Unterrichtsstunde hinaus, neben der sorgfältigen Planung und Durchführung muss auch das größere Pensum an Unterrichtszeit für diese Methode beachtet werden.

Üblicherweise verläuft ein Planspiel in vier Phasen:

Zuerst wird die *Ausgangssituation* und damit das *Thema des Planspiels* festgelegt. Dieses kann vom Lehrer/von der Lehrerin vorgegeben werden (z. B. ein fachspezifisches Problem), jedoch ist es ebenso möglich, dass Konflikte innerhalb der Schule oder Problemlagen aus der Lebenswelt der Jugendlichen, z. B. erhoben in einer Gruppenarbeitsphase, zum Thema des Planspiels werden (Harmonie in der Familie – wie kann sie entstehen?). Entscheidend ist, dass das gewählte Thema klar abgrenzbare und miteinander in Konflikt befindliche Interessengruppen aufweist (Eltern, Geschwister, ich selbst).

Aus der Festlegung des Planspielthemas folgt die zweite Phase, die *Einteilung der Gruppen und die Erarbeitung von deren Positionen und Strategien* – je nachdem, wie viele Perspektiven am jeweils ausgewählten Thema beteiligt sind. Dabei ist es im Unterricht oft geboten, die Menge der beteiligten Perspektiven auf ein handhabbares Maß zu reduzieren. In jedem Fall aber müssen so viele Perspektiven besetzt werden, dass das Problem entfaltet werden kann. Mittels Rollenmaterialien (Rollenkarten, Funktions-/Aufgabenkarten, Geschichten, Zeitungsartikeln usw.) bereiten die Jugendlichen ihre Position in der Gruppe vor: sammeln Argumente aus ihrer Sicht, antizipieren ggf. Gegenargumente, sprechen ihr taktisches Vorgehen für die Konferenzphase ab und visualisieren ihre Position.

Die *Konferenzphase* ist die dritte Phase des Planspiels. Hier werden die Argumente aus der Sicht der beteiligten Perspektiven ausgetauscht, wobei die Jugendlichen die Moderation bestimmen (aus ihrem Kreis oder den Lehrer/die Lehrerin). Dabei geben die Interessengruppen zuerst ein Eingangsstatement zu ihrer Position ab und versuchen dann, die anderen in der Debatte zu überzeugen bzw. Kompromisse auszuhandeln. Am Ende der Konferenzphase suchen die Schülerinnen und Schüler nach Kriterien für eine Entscheidung: Ist eine Position mehrheitsfähig? Gibt es einen für das Ausgangsproblem tragfähigen Kompromiss? Ist das Planspiel gescheitert?

Die *Reflexionsphase* ist die vierte und letzte Phase des Planspiels: Gemeinsam beurteilen die Schülerinnen und Schüler das Planspiel auf einer Metaebene: Wurden die beteiligten Perspektiven adäquat ausgefüllt? War der Austausch in der Konferenz realistisch? Ist die gefundene Entscheidung dem Ausgangsproblem tatsächlich angemessen bzw. war das Scheitern ausweglos?

Planspiele können spannende Erlebnisse für Schülerinnen und Schüler sein und entsprechend lange im Erinnerungsvermögen verankert bleiben. Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Positionen ausformulieren, gegeneinander abgrenzen und die Positionen der anderen nachvollziehend verstehen, können sie ihre personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen erweitern. Somit werden sie im besonderen Maße kompetent, über den Unterricht hinaus spezifische Interessen wahrzunehmen, zu artikulieren und in kommunikativer Auseinandersetzung auszuhandeln. Eine Vielzahl von kognitiven, kommunikativen und kooperativen Handlungen werden mit dieser Makromethode nachhaltig trainiert (Analyse, Antizipation, Prognose, Planung, Taktik, Verhandlung, Entscheidungsfindung). Allerdings sind Zeit- und Organisationsaufwand für Planspiele recht hoch, weshalb sie im Unterricht selten anzutreffen sind. Und entsprechend den Ausführungen zum Rollenspiel ist es bei Planspielen unerlässlich, den Spielverlauf im Plenum zu reflektieren, damit die Schülerinnen und Schüler den Wert dieser Methode für das fachspezifische, aber auch fächer- und schulübergreifende Lernen verstehen können.

Rollenspiel

Bei Rollenspielen verkörpern die Schülerinnen und Schüler andere Personen und gestalten nach vorgegebenen Rahmenbedingungen Interaktion und Kommunikation zwischen diesen Personen. Somit sind Rollenspiele für die Jugendlichen durch Regeln gebunden (da sie bestimmte Personen in bestimmten Situationen darstellen), zugleich aber für eine individuelle und kreative Ausgestaltung offen (da innerhalb des durch Personen- und Situationsangabe bestimmten Raumes ihre Antizipation des Geschehens eben das „Spiel“ ausmacht).

Jedes Rollenspiel (sei es eine simulierte Gerichtsverhandlung, ein gespielter Konflikt zwischen Familienmitgliedern oder ein Sketch aus dem Alltag der Lerngruppe) besteht aus drei Phasen (die auch in etwa je einem Drittel der veranschlagten Zeit entsprechen sollten): einer Vorbereitungsphase, dem eigentlichen Spiel und der Reflexion des Rollenspiels im Plenum der Lerngruppe. In der Vorbereitungsphase lernen die Jugendlichen ihre Rollen kennen bzw. gestalten diese aus, ebenso erarbeiten sie die nötigen Rahmenbedingungen zur gespielten Situation: Welcher Streit, Konflikt, Expertenaustausch usw. soll abgebildet werden, welche Argumentations- und Interaktionsstrategien brauche ich dafür, welche fachlichen (historischen, kulturellen...) Hintergrundinformationen benötige ich für das Ausfüllen meiner Rolle? Während der eigentlichen Spielphase verkörpern die Schülerinnen und Schüler ihre Rollen der Situation entsprechend – je besser die Vorbereitung verlief, desto angemessener werden sie die Rollen spielen und die Situation abbilden. In der Reflexionsphase schließlich resümieren die Jugendlichen das Rollenspiel im Plenum: Was war gelungen, was zu verbessern? Waren die Rollen glaubwürdig und angemessen? Ist der Verlauf des Rollenspiels der Personenkonstellation und der vorgegebenen Situation entsprechend verlaufen? Und selbst bei der besten Vorbereitung kann ein Rollenspiel „missglücken“, in dem Sinne, dass ein anderer als der nach Maßgabe von Rollenkonstellation und Situation intendierte Verlauf eintritt (z. B. beim Nachstellen authentischer Situationen, die dann in der Lerngruppe anders ausgehen). Doch ein solches „Verunglücken“ bedeutet kein Scheitern des Rollenspiels: In solchen Fällen wird die Reflexionsphase um den Vergleich und die Frage nach den Ursachen der Abweichung erweitert – und in der Regel lernen die Jugendlichen anhand eines solchen Verlaufes des Spiels sogar noch mehr über die Spezifik von Handlungssituationen anderer Personen in anderen Kontexten.

Wenige Methoden sind so handlungsorientiert wie Rollenspiele und haben daher einen so nachhaltigen Erlebniswert für Schülerinnen und Schüler. Durch das Agieren in Rollen werden Experimentierfreude und Kreativität entfaltet, im geschützten Raum fremder Identitäten können selbst riskante Handlungsmöglichkeiten gefahrlos ausprobiert werden, machen Rollenspiele einen Perspektivenwechsel intensiv erlebbar. Für Übungen zur Streitschlichtung und Gewaltprävention haben sich Rollenspiele besonders bewährt. Probleme ergeben sich dort, wo unzureichend vorbereitete oder um die Reflexionsphase „beschnittene“ Rollenspiele zu Chaos bzw. reinen Spaßveranstaltungen mutieren. Gerade um solche Gefahren weitgehend auszuschließen, müssen Rollenspiele gut vorbereitet werden, in ihrem Beitrag zum Lernprozess für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar sein und eine intensive Auswertung erfahren.

Schaubilder

Schaubilder weisen eine gewisse Nähe zu statistischen Darstellungsformen wie Diagrammen auf, da auch sie Textelemente und Zahlenmaterial mit einer grafischen Präsentation verbinden. Durch Schaubilder können komplexe Zusammenhänge auf engem Raum und übersichtlich dargestellt werden, zugleich ermöglichen sie es, Abhängigkeiten oder Prozesse augenfällig zu machen. Den meisten Schülerinnen und Schülern sind Schaubilder als vorgegebene Visualisierungen aus dem Unterricht geläufig, z. B. in Form von Verfassungsschaubildern des Politik- oder Geschichtsunterrichtes sowie in Darstellungen von chemischen oder physikalischen Prozessen wie beim Klimawandel. Dies bedeutet allerdings noch nicht, dass sie auch in der Interpretation von Schaubildern systematisch geübt sind. Noch seltener geschieht es, dass Schülerinnen und Schüler selbst Schaubilder zu einem Sachverhalt erstellen. Daher werden hier die drei Schritte der Interpretation von Schaubildern (zentrale Thematik finden, Text- und Zahlenelemente in deren Zusammenhang erkennen, Aussageabsicht/hervorgehobene Tendenzen analysieren) als Anleitung zur eigenen Gestaltung formuliert.



Zuerst wählen sich Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Schaubildes bzw. nehmen einen vorgegebenen Inhaltsbereich wahr. Dieser wird als Überschrift fixiert. Je nach Umfang und Art bestimmt der gewählte Inhalt den zweiten Schritt: Wie viele Komponenten (Text- und Zahlenelemente) soll das Schaubild enthalten und in welcher Form soll deren Zusammenhang gekennzeichnet werden? Der dritte Schritt ist die Umsetzung des Schaubildes durch die Schülerinnen und Schüler mit ggf. einer Entscheidung darüber, ob bestimmte Aussagen mit ihrer Darstellung hervorgehoben und einer besonderen Beachtung zugeführt werden sollen. Dies können sie durch auffällige Farben, eine Anordnung im Bildzentrum oder eine größere Schrifttype erreichen. Damit können die Jugendlichen ihren Schaubildern über den informativen Gehalt hinaus eine spezifische (aufrüttelnde, kritische...) Aussageabsicht verleihen.

Schülerinnen und Schülern sind Schaubilder aus Schulbüchern, aber auch Zeitungen und Internetseiten vertraut. In der Regel fällt es ihnen leicht, die zentrale Thematik von Schaubildern zu erkennen und die wichtigsten Zusammenhänge zu analysieren, mit zunehmender Komplexität allerdings wird die Handhabung von Schaubildern problematischer, erfordern sie mehr Aufwand in der Deutung und häufigere Übung der Analyse. Darüber hinaus kann die Anordnung im Bild, die Wahl von Maßstäben oder bestimmten Gestaltungselementen (Symbolen, Farben...) wertende Elemente in Schaubildern integrieren. Wenn Schülerinnen und Schüler dies verstehen, werden sie in ihren eigenen Schaubildern ihre Aussageabsichten entsprechend hervorheben und verstärken können.

Standbilder

Ein Standbild dient zur Verdeutlichung von Personenkonstellationen, z. B. in dramatischen Texten oder in (filmischen oder textlich dargestellten) Interaktionen verschiedener Handlungsträger. Dabei wird der kontinuierliche Verlauf einer filmischen oder textlichen Darstellung „eingefroren“, indem die Schülerinnen und Schüler die beteiligten Personen mit entsprechender Mimik und Gestik so darstellen, dass deren Verhältnis von Nähe/Ferne, Sympathie/Antipathie, Souveränität bzw. Einschüchterung usw. durch das gebaute Bild anschaulich wird. Gegenstände, die Tätigkeiten oder Eigenschaften der Personen versinnbildlichen, können in das Standbild integriert werden, entscheidend aber ist die möglichst text- oder filmadäquate Darstellung der Personenkonstellation durch räumliche Anordnung, Zu- bzw. Abneigung sowie Mimik und Gestik.

Der Regisseur/die Regisseurin des Standbildes sucht in der Lerngruppe diejenigen Personen, die seiner/ihrer Meinung nach vom Äußeren her am besten in das Bild passen, das er/sie aufgrund des zugrunde liegenden Textes/Filmes vor Augen hat. Danach baut dieser Schüler/diese Schülerin Schritt für Schritt das Standbild, indem er/sie die Haltung der beteiligten Personen, ihre Stellung zueinander sowie Mimik und Gestik so lange formt und anweist, bis das Gesamtbild zustande gekommen ist. Während dieser Bauphase wird nicht gesprochen, der Regisseur/die Regisseurin allein weist an. Ist das Standbild fertig, erstarren alle für ca. eine Minute (ggf. wird das Bild per Kamera aufgenommen), um der Lerngruppe die Möglichkeit zu geben, das Bild auf sich wirken zu lassen. Nun wird das Bild von den Beobachtern der Lerngruppe interpretiert, wobei der Regisseur bzw. die Regisseurin seine Absicht immer dann präzisiert, wenn die Rezeption in der Lerngruppe abweicht. Sollte keine Einigung über die Angemessenheit der Darstellung erzielt werden, werden andere Schüler/Schülerinnen zu Regisseuren ernannt, die Korrekturen anbringen oder Varianten für mögliche andere Standbilder aufzeigen.

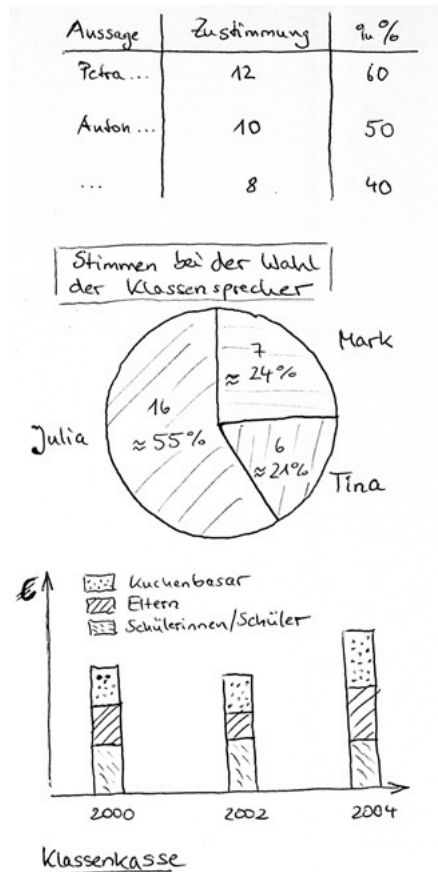


© Ulrich Hagemann

Das Standbild bietet eine gute Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern eine möglicherweise komplexe Personenkonstellation auf einen Blick zu veranschaulichen. Die Aktivität in der Darstellung und Reflexion ist auf die Jugendlichen übertragen, sie gestalten untereinander in direkter Interaktion das Verhältnis von Figuren eines zugrunde gelegten Textes/Filmes und werden dabei interpretierend und reflektierend tätig. In der Diskussion verschiedener Varianten werden ihnen Bedingtheit wie Offenheit von Interpretationen deutlicher als im herkömmlichen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch. Problematisch kann die Bauphase in Lerngruppen werden, in denen die Anzahl der nichtbeteiligten Schülerinnen und Schüler sehr groß ist – diese sollten mit gezielten Beobachtungsaufträgen eingebunden werden.

Statistiken – Tabellen und Diagramme

Statistiken sind allgemein in Zahlen geordnete Sammlungen von Informationen. Sie dienen vor allem dazu, Verhältnisse und Veränderungsprozesse in übersichtlicher Form darzustellen. Gegenüber einer Beschreibung in Worten sind Statistiken knapper, genauer und in der Regel schneller in ihrem Aussagekern zu erfassen. In Form von Zahlentabellen oder Diagrammen kommen Statistiken im Alltag ständig vor, ob in Zeitungen, Nachrichtensendungen, Magazinen oder Sachbüchern. Insofern kennen Jugendliche prinzipiell statistische Informationen und ihren Verwendungszweck, sind in der Regel aber ungeübt in der genauen Interpretation von Statistiken und selten in der Lage, selbst Statistiken anzufertigen.



Grundsätzlich ist jede statistische Aufstellung in Tabellenform möglich, wobei die Menge der darzustellenden Informationen und darzustellenden Tendenzen (zeitliche, prozentuale, absolute Entwicklung) die Anordnung der Zeilen und Spalten bestimmen. Anschaulich aber werden Zahlenreihen erst (besonders bei einer großen Menge von Informationen), wenn sie in eine dienliche Diagrammform gebracht werden. Schülerinnen und Schüler müssen also entscheiden, welche Form der Darstellung ihrer Absicht in der Darbietung der Informationen am besten entspricht. Dabei bieten sich Kreisdiagramme an, wenn prozentuale oder absolute Anteile einer Gesamtmenge abgebildet werden sollen (wie bei Tortenstücken). Linien- und Säulendiagramme eignen sich zur Darstellung von Veränderungen statistischer Größen. Gerade Säulendiagramme (auch: Balkendiagramme) können von Schülerinnen und Schülern durch weitere Differenzierungen innerhalb der Säulen/Balken zu komplexeren Statistiken ausgebaut werden. Hier aber gilt, dass sie die eingesetzte Darstellungsform bereits hinreichend beherrschen.

Statistiken haben den Vorteil, dass sie eindeutig und untereinander vergleichbar sind. Sowohl Tabellen als auch Diagramme beinhalten auf engstem Raum viele Informationen, die grafische Anordnung macht Statistiken sehr anschaulich. Andererseits sind Statistiken für Schülerinnen und Schüler recht abstrakt, vor allem aber bergen sie Gefahren aufgrund der vermeintlichen Objektivität ihrer Zahlenbasis. Viele Statistiken beinhalten in ihrer Darstellung neben dem eindeutigen und vergleichbaren Zahlenmaterial auch Absichten oder sogar Wertungen. So kann die Wahl der Maßeinheiten bei Diagrammen Veränderungen „drastischer“ oder „untertrieben“ darstellen, nichtproportionale oder im kontinuierlichen Ablauf unterbrochene Einteilungen können die Darstellung verfälschen (so z. B. bei der Darstellung von Umfragewerten, wo auf der y-Achse absolute Zahlen eingetragen werden, obwohl die Einheiten auf der x-Achse unterschiedlich viele Individuen in der Befragung aufwiesen). Sowohl bei der Analyse vorgegebener als auch dem Erstellen eigener Statistiken müssen Schülerinnen und Schüler diese Probleme berücksichtigen, was erst nach einer gewissen Übung geschieht.

Steckbrief/Vermisstenanzeige

Steckbriefe oder Vermisstenanzeigen dienen dazu, tatsächliche oder fiktive Personen mit ihren äußeren Merkmalen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen darzustellen. Die Schülerinnen und Schüler können dabei auf vielfältige mediale Erfahrungen (z. B. in Kriminalfilmen oder Western) zurückgreifen und bei der Gestaltung der Steckbriefe und Vermisstenanzeigen sowohl sprachlich als auch grafisch eigenständige Gestaltungswege gehen – wenngleich die Medien in ihrer Stoßrichtung festgelegt sind: Eine Person/ mehrere Personen anhand der Informationen von Steckbrief bzw. Vermisstenanzeige möglichst eindeutig identifizieren und ausfindig machen zu können. Die Übergänge zwischen beiden Methoden der Personenbeschreibung und Personencharakterisierung sind fließend, hier wird die Vermisstenanzeige als eine erweiterte Form begriffen.

Um einen Steckbrief zu gestalten, müssen die verfügbaren Informationen über die gesuchte bzw. zu beschreibende Person gesammelt und in kurzer, übersichtlicher Form angeordnet werden. Dazu bieten sich Plakate oder Folien an, in der Regel beginnt der Steckbrief (sofern bekannt) mit dem Namen, dem Alter, der Größe und den äußeren bzw. besonderen Merkmalen der Person. Hinzugefügt werden können (auch hier: sofern bekannt) Informationen zur Kleidung, zu letzten oder üblichen Aufenthaltsorten, typischen Verhaltensweisen usw. Ist ein Foto vorhanden, wird dies im Steckbrief integriert, ansonsten kann aus den verfügbaren Informationen ein Phantombild erstellt werden. Die Vermisstenanzeige modifiziert den Steckbrief, indem weitere Informationen integriert werden, die das Auffinden der Person erleichtern sollen: Gibt es bestimmte vertraute Gegenstände, die die Person mit sich führt? Gibt es Aufenthaltsorte, die sie wahrscheinlich aufsuchen/auf keinen Fall aufsuchen wird? Sind typische Gewohnheiten vorhanden, die die Identifikation der Person erleichtern? Zu welchen anderen Personen wird sie wohl Kontakt aufnehmen?

Sowohl Steckbrief als auch Vermisstenanzeige bringen die aus dem Deutschunterricht bekannten Methoden des Beschreibens und Charakterisierens in einer sehr motivierenden und Schüleraktivität sowie Kreativität freisetzenden Form zusammen. Zugleich werden damit Personen für die Schülerinnen und Schüler plastisch, treten sie aus dem unpersönlichen Dasein in Texten oder Bildern heraus und erhalten eine eigene Identität, mit der sich die Jugendlichen identifizieren bzw. von der sie sich abgrenzen können. Eine kleine Gefahr besteht darin, Steckbriefe aufgrund ihrer Anwendung in der Strafverfolgung abwertend zu verstehen und dies auch in die Gestaltung (z. B. des Phantombildes) einfließen zu lassen. Entsprechende Hinweise, dass in der Öffentlichkeit Gesuchte durchaus (siehe Vermisstenanzeigen) nicht automatisch Kriminelle sind, sollte bei solchen Problemen Abhilfe schaf-



Szenisches Gestalten

Szenisches Gestalten gehört im engeren Sinne zur Aufführungspraxis dramatischer Texte. Zugleich aber kann szenisches Gestalten zur Umsetzung alltäglicher Situationen oder beliebiger Textsorten verwendet werden, solange unterschiedliche Akteure in einer darstellbaren Handlung in diesen Situationen oder Texten abgebildet werden. Schülerinnen und Schüler können mittels einer szenischen Umsetzung Figurenkonstellationen verdeutlichen, innere und äußere Haltungen entwickeln sowie im Spiel Handlungen plastisch erfahrbar werden lassen. Szenische Gestaltungen und Interpretationen von vorliegenden Konstellationen stehen zueinander in Wechselwirkung: Um Texte oder erlebte Situationen szenisch umzusetzen, müssen sie mittels Regieanweisungen usw. interpretiert werden; die szenische Gestaltung ihrerseits dient dazu, das Dargestellte besser oder in anderer Weise zu verstehen.

Die Umsetzung des szenischen Gestaltens hängt vom Erkenntnisinteresse ab. Wollen die Schülerinnen und Schüler Personenkonstellationen anschaulich machen, können sie Standbilder bauen (siehe oben), in denen Haltungen und Beziehungen „eingefroren“ dargestellt werden. Zur Verdeutlichung innerer Haltungen dienen Selbstdarstellungen (als Monologe oder – in geschriebener Form – als Rollenbiografien). Äußere Haltungen entwickeln Jugendliche, indem sie Personen mit ihrer Meinung nach angemessenen Kleidungsstücken ausstatten und ihre Bewegungen, Sprechhaltungen usw. der Lerngruppe vorführen. Gespielte Szenen schließlich dienen der Verbindung der vorher genannten Einzelaspekte. Dabei werden die vorhandenen Rollen nach Ähnlichkeit besetzt, jedoch können bewusst auch Verfremdungen durch Umbesetzungen hervorgerufen werden (Jungen durch Mädchen, Große durch Kleine dargestellt), um anhand des Unterschiedes in der Wirkung dem Originaltext/der Originalsituation tiefere Einsichten abzugewinnen. Ebenso können Szenen über das dargestellte Vorliegende hinaus verlängert werden, wobei die Jugendlichen dann das zu erwartende Geschehen antizipieren und so ihr Verständnis des Vorliegenden dokumentieren können. Wichtig bei dieser wie bei vielen anderen Unterrichtsmethoden auch ist eine abschließende Reflexionsphase des szenisch Gestalteten: Aus einer Metaebene heraus beurteilen die Schülerinnen und Schüler dabei, inwiefern die szenische Umsetzung angemessen war, welche Spielräume in der Darstellung bestanden und bestehen und in welcher Art sich ihr Verständnis in Bezug auf die zugrunde liegende Situation verändert hat.

Szenisches Gestalten lässt nüchtern beschriebene Verhältnisse lebendig werden, es vertieft die Einsicht in Konstellationen von handelnden Personen sowie das Verständnis für vorliegende Konfliktsituationen. Bei Schülerinnen und Schülern lässt sich durch szenisches Gestalten Spielfreude und Kreativität wecken, Experten der Theaterdidaktik verweisen auf den Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen durch die Kompetenz szenischen Darstellens. Eine Gefahr besteht in der Anwendung dieser Methode, wenn sie ohne adäquate Vor- und Nachbereitung bleibt: Eine Szene zu gestalten und zu spielen setzt voraus, dass die zugrunde liegende Situation sowie die jeweilige Rolle der beteiligten Personen genau geklärt ist, die Umsetzung durch Text, Körpersprache und Requisiten sorgfältig geprüft und geübt wurde. Und erst eine Nachbereitung anhand der oben angegebenen Fragestellungen stellt sicher, dass Jugendliche mittels szenischer Gestaltung mehr über vorhandene Konflikte und zwischenmenschliches Handeln lernen.

Talkshow

Talkshows gehören zum festen Repertoire nahezu aller Fernsehsender. Dabei unterscheiden sie sich im Querschnitt und Anspruch deutlich, stehen politische Talkshows mit hochrangigen Politikern und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens neben Gesprächsrunden zum Pubertätskummer mit eher selbsternannten Experten. Damit soll hier keine Einschätzung des Wertes von Talkshows für die Zuschauer verbunden werden – es sei nur konstatiert, dass das Medium „Talkshow“ an sich noch keinen Rückschluss auf Inhalt, Querschnitt der Gäste oder die Moderationsform zulässt. Konstitutiv ist allerdings allen Talkshows, dass sie einen leitenden Inhalt (seltener: mehrere Inhalte) verfolgen, unter der Leitung eines Showmasters bzw. mehrerer Showmaster stehen (die sowohl Männer als auch Frauen sein können) und das zur Diskussion stehende Thema (die Themen) mittels Fragen und Antworten an einen mehr oder weniger großen Kreis geladener Gäste verfolgen. In der Regel ist Publikum bei Talkshows anwesend, jedoch ist dies nicht zwingend notwendig.

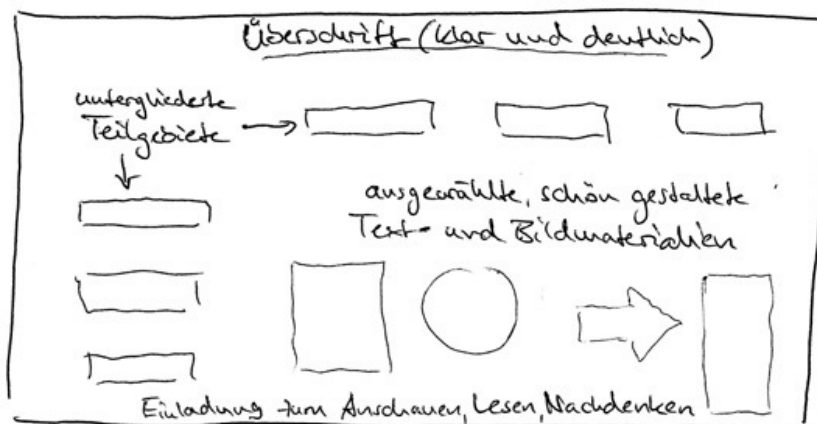
Bei der Durchführung einer Talkshow müssen sich die Schülerinnen und Schüler zuerst über die leitende Fragestellung bzw. das Thema der Gesprächsrunde einigen. Es hat sich bewährt, Talkshows unter eine für alle offenliegende Frage zu stellen, da somit Inhalt sowie Richtung der Gesprächsrunde deutlich werden (z. B. Glück im Nachmittagsfernsehen – aus dem Leben gegriffen?). Die zweite Entscheidung besteht in der Auswahl der Gesprächsleiter bzw. Gesprächsleiterinnen. Im schulischen Kontext bietet es sich an, diese Funktion mit mehr als einer Person zu besetzen, geübte und im Auftreten souveräne Schüler oder Schülerinnen können eine Talkshow aber auch allein leiten. Karteikarten mit Regeln zur Gesprächsführung („Achte darauf, dass alle zu Wort kommen, niemand dem anderen ins Wort fällt.“...) können die Moderation unterstützen. Anzahl und Querschnitt der geladenen Gäste hängen von der Fragestellung der Talkshow ab: Handelt es sich um eine Runde zu Fragen, die alle Schülerinnen und Schüler angehen (z. B. den Regeln zur Konfliktlösung in der Familie), wird die Auswahl durch Los stattfinden können; alternativ können alle Schülerinnen und Schüler (ggf. in Kleingruppen zusammengefasst) nach einer Vorbereitungszeit als Talkshowgäste fungieren. Steht ein Expertenthema zur Diskussion an, werden die Gäste entsprechend den Facetten der Fragestellung eingeteilt (z. B. in Bezug auf die Frage, welche Tischsitten die angemessensten seien, als Gruppe der Europäer, der Asiaten, der Afrikaner...). Unerlässlich ist eine sorgfältige Vorbereitung des Themas der Talkshow durch die geladenen Gäste, ob als Einzelpersonen oder in Gruppen zusammengefasst. Auch bei dieser Unterrichtsmethode (siehe auch die Ausführungen zum Rollenspiel oder dem szenischen Gestalten) ist eine Reflexionsphase notwendig: Wurde das Thema tatsächlich von allen verfolgt? Waren die Gäste in ihren Meinungsäußerungen verständlich, nachvollziehbar, konsistent? Gab es ein erkennbares und nachvollziehbares Ergebnis?

Talkshows werden fast allen Jugendlichen einmal im Fernsehen begegnet sein. Insofern ist ihnen das Prozedere bekannt, dürften sie das Szenario ohne Probleme und auch motiviert im Unterricht abbilden können. Gefahren lauern im Detail: So vermitteln einige Talkshows (gerade im von Jugendlichen oft genutzten Nachmittagsprogramm) den Eindruck, sie seien eher auf theatralische Effekte sowie das Übertrumpfen der anderen durch Lautstärke oder den Einsatz von Beschimpfungen hin angelegt. Sachliche Richtigkeit und Konsequenz in der Verfolgung des Talkshowthemas dominieren nicht immer. Schülerinnen und Schüler müssen bei der Vorbereitung der Talkshow sachorientiert und themenzentriert bleiben. Die Autorität des Talkmasters muss von allen anerkannt sein und dessen Moderation bedarf ebenso der Vorbereitung wie die Beiträge der geladenen Gäste. Schließlich hilft die Reflexion der durchgeführten Talkshow, neben der Evaluation der sachlichen Richtigkeit auch die methodische Kompetenz der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und so Schritt für Schritt die Fähigkeit zur Gestaltung konstruktiver Talkshows auszubauen.

Wandzeitung

Wandzeitungen sind großformatige, informativ und anschaulich gestaltete Präsentationsformen. In ihnen ordnen Schülerinnen und Schüler textliche und grafische Informationen unter einer Überschrift in einer von ihnen selbst gewählten und ausgestalteten Form. So variabel damit die konkrete Ausführung von Wandzeitungen ist – Wandzeitungen sollten stets zum Anschauen und Lesen einladen und so gestaltet sein, dass sie für längere Zeit an einer prominenten Stelle im Klassenzimmer oder in der Schule ausgestellt bleiben. Für Wandzeitungen sind die vielfältigsten Inhalte denkbar, von der Darstellung der Grundzüge der Weltreligionen, dem Wandel von Schönheitsidealen bis zu der Einlösung von Kinderrechten im interkulturellen oder historischen Vergleich.

Die Gestaltung der Wandzeitung beginnt mit der Wahl der Überschrift und damit der Wahl des Inhaltes. Für die weitere Gestaltung sind folgende Leitfragen wichtig: Welche Adressaten sollen mit der Wandzeitung erreicht werden? Welche Informationen (nur allgemeine, fachlich fundierte, fächerübergreifende...) sollen diesen bereitgestellt werden? Welche Ressourcen stehen uns zur Verfügung, wie viel Zeit haben wir? Die Gestaltung von Wandzeitungen sollte in der Regel in Gruppen erfolgen, wobei diese arbeitsteilig vorgehen sollten, z. B. nach bestimmten Teilgebieten oder der Aufteilung in Bild- und Textinformationen. Wichtig ist eine gezielte Auswahl von Materialien, um die Wandzeitung nicht zu überladen, und die Festlegung von Terminen, um die Arbeit effektiv zu gestalten. Um eine möglichst starke Wirkung zu entfalten, ist die optische Gestaltung der Wandzeitung äußerst wichtig: Texte sollten kurz und übersichtlich gehalten sein und so groß geschrieben werden, dass sie noch aus etwa ein Meter Entfernung zu lesen sind; Zeichnungen, Fotos und andere Materialien müssen im Zusammenhang zu den jeweiligen Teilgebieten und Textbausteinen stehen.



Wandzeitungen motivieren Schülerinnen und Schüler besonders durch die Möglichkeiten der visuellen Gestaltung. Hier können Eigenaktivität und Kreativität in einem hohen Maße eingebracht werden. Wichtig ist, diese Lust am Gestalten stets dem Dienst an der „Botschaft der Wandzeitung“ unterzuordnen – ausgewählte Bilder, Comics, Zeichnungen usw. müssen die Aussage der Wandzeitung unterstützen und nicht den Betrachter verwirren. Bei der Verwendung von Farben besteht oft die Gefahr des Überladens von Wandzeitungen – so sollte die Signalfarbe rot selten verwendet werden, andere Farben sollten in ihrer psychischen Wirkung (blau als beruhigend z. B.) bewusst eingesetzt werden. Oft „ist weniger mehr“, gewinnen Wandzeitungen an Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit, wenn sie in einem ausgewogenen Verhältnis von Text und Bild gestaltet sind. Hilfreich ist es, die Vorarbeit bei der Gestaltung der Wandzeitung mit Karteikarten zu leisten, um Schreibfehler korrigieren oder inhaltliche Überarbeitungen einfach und schnell vornehmen zu können.

5 Leistungsfeststellung und -beurteilung

A) Allgemeines

Diese Handreichungen stellen neben inhaltlichen und methodischen Anregungen auch die Grundlagen zur Leistungsfeststellung und –beurteilung des Ethik-Unterrichtes zur Verfügung. Dabei wird auf die im Rahmenlehrplan Ethik formulierten Grundsätze folgendermaßen zurückgegriffen:

1. Auch der Ethikunterricht ist der Kompetenzorientierung, im Besonderen der Entwicklung von Handlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern, verpflichtet (RLP, S. 8).

Diese zentrale Orientierung wird durch die Formulierung fachspezifischer Kompetenzen und didaktischer Perspektiven (siehe 2.) sowie durch Standards für die Lernberatung und die Einschätzung des Lernerfolges (siehe 3.) innerhalb des Rahmenlehrplanes präzisiert.

In den Abschnitten der Handreichungen ist der Kompetenzbezug jeweils im vorangestellten Basaltext abgebildet. Die dargestellten Lernprozesse innerhalb der Bausteine konkretisieren diese Orientierung, schüleraktivierende und vielfältige Methoden des Lernens verweisen auf die methodische Umsetzung. Integrierte Materialien mit konkreten Arbeitsaufträgen (entweder innerhalb der Bausteine oder als Bestandteil im Materialanhang) dokumentieren die inhaltliche Grundlage des Lernens.

2. Die allgemeine Kompetenzorientierung wird durch die Formulierung fachspezifischer Kompetenzen (RLP, S. 11f.) und didaktischer Perspektiven (RLP, S. 16) für das Unterrichtsfach Ethik präzisiert.

Mit der Ausrichtung an der Philosophie (als interdisziplinäres, methodisch geleitetes, systematisches Nachdenken über menschliches Denken, Handeln und Sein – vgl. RLP, S. 9) steht im Ethik-Unterricht das Philosophieren als Schülertätigkeit im Mittelpunkt. Die zentralen fachspezifischen Kompetenzen sind dabei „Wahrnehmung und Deutung“, „Empathie“, „Argumentation/Urteilen“ sowie „personale Glaubwürdigkeit“ und „praktische Ausrichtung des Handelns“ an gewonnenen Einsichten. Alle Themenfelder im Ethikunterricht stehen dabei im Spannungsfeld von drei didaktischen Perspektiven: der individuellen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Perspektive.

Alle Bausteine sind auf Schülertätigkeiten ausgerichtet, die Interdisziplinarität wird durch Hinweise auf fächerübergreifende Aspekte in der Lernbox berücksichtigt. Die zentralen Kompetenzen des Unterrichtsfaches sind in den Formulierungen der Bausteine integriert: so z. B. „die Jugendlichen nähern sich, nehmen wahr, erkennen“ (Wahrnehmung, Deutung), „fühlen sich ein“ (Empathie), „diskutieren, reflektieren“ (Argumentation, Urteilen). Die in den Bausteinen berücksichtigten didaktischen Perspektiven sind zudem am Rand eines jeden Bausteines vermerkt:



3. Eine Beurteilung der Kompetenzentwicklung wird durch die Formulierung von Standards auf zwei Niveaustufen als Kriterien für die Unterrichtsgestaltung sowie Diagnostik (RLP, S. 13) möglich.

Die Standards des RLP beziehen sich stets auf das Ende einer Doppeljahrgangsstufe. Elementare Standards (erste Niveaustufe) sind für alle Lerngruppen verbindlich; erweiterte Standards (zweite Niveaustufe) sind für leistungstärkere Lerngruppen empfohlen und für das Gymnasium verbindlich.

In den Bausteinen werden durch Varianten innerhalb der Bausteine sowie durch Unterschiede von A, B und C sowohl elementare als auch erweiterte Standards berücksichtigt. Durch die Offenheit des Bausteinprinzips, die bewusste Integration von Varianten und Alternativen sowie die Angabe weiterer Materialien und Zugänge in der Lernbox besteht Raum für schulinterne Schwerpunktsetzungen bzw. die individuelle Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften, je nach den Bedürfnissen ihrer Lerngruppen. Kriterien des individuellen Lernerfolges ergeben sich nun in der Diagnose durch den Lehrenden aus der Verbindung von Standards und dargebotenem Material der Bausteine: Inwiefern wurden Arbeitsaufträge in Verbindung mit dem Material erfolgreich bearbeitet (Umfang, Genauigkeit, Ordnung in der Wissensgrundlage), inwiefern Methoden angewandt (Selbstständigkeit, Kommunikativität, Kollegialität in der Gestaltung der Lernprozesse)? Wurde also der beschriebene Lernprozess vom Schüler/von der Schülerin erfolgreich durchlaufen, ist eine Kompetenzzunahme (ein ethisches Phänomen wahrzunehmen, über ethische Kontroversen zu urteilen usw.) ableitbar?

B) Beispiele

Bei der folgenden exemplarischen Darstellung sind drei Dinge voranzustellen: 1. Standards sind für das Ende der Doppeljahrgangsstufe definiert, in diesem Sinne ist die Verfolgung von deren Ausbildung als Prozess zu verstehen – die folgenden Formulierungen sind entsprechend Prozess-, nicht Ergebnisbeschreibungen. 2. Bei der Berücksichtigung der methodischen Kompetenz muss unterschieden werden, ob es sich um neu eingeführte oder bereits bekannte Methoden handelt, ebenso sind Unterschiede von Lerngruppen oder Schultypen relevant – eine entsprechende Differenzierung wird hier nicht separat formuliert. 3. Da Kompetenzentwicklung individuell beurteilt werden muss und die individuelle Diagnostik im Rahmen von meist recht großen Lerngruppen nur sukzessive fortschreiten kann, ist die folgende Darstellung als Annäherung und idealtypisch zu verstehen.

Glücklich sein – Baustein A

(mit Bezug auf M 3 und M 4 im dortigen Materialanhang)

Hier (wie in allen anderen Bausteinen auch) ist die allgemeine Kompetenzorientierung als leitendes Prinzip durch die Betonung von Lernprozessen und Schüleraktivitäten abgebildet.

In der Formulierung der Schüleraktivitäten finden sich die fachspezifischen Kompetenzen: „nehmen wahr“ (Wahrnehmung/Deutung), „fühlen ein“ (Empathie), „reflektieren“ (Argumentieren/Urteilen). Am Rand finden sich die hier berücksichtigten didaktischen Perspektiven (individuelle und gesellschaftliche Perspektive).

Kriterien für die konkrete Leistungsfeststellung ergeben sich nun aus der beim Schüler/bei der Schülerin erkennbaren inhaltlichen und methodischen Umsetzung des Lernprozesses und damit ihrer Annäherung an die geforderten Standards der Doppeljahrgangsstufe: **A) Das Gestalten der Wandzeitung mit der Überschrift „Glück ist...“**

zu Lieblingssendungen: Werden Kriterien für den Begriff „Glück“ erkennbar? Wird die Vielschichtigkeit des Begriffes „Glück“, die in den Einstiegen thematisiert wurde, aufgegriffen? (*elementarer Standard: Beschreibung und Erarbeitung exemplarischer alltäglicher Phänomene*); **B) Das Gestalten der Wandzeitung mit „Glücksfotos“ aus unterschiedlichen Regionen (siehe M 3):** Werden die Bilder mit der Methode „Bildanalyse“ genau wahrgenommen? Wird aus den Bilddetails die hier spezifische Bedeutung von „Glück“ abgeleitet? (*elementare Standards: Beschreibung und Erarbeitung exemplarischer alltäglicher Phänomene, Wissen über unterschiedliche Normen und Werte*); **C) Die Diskussion der Wandzeitungen in einer Podiumsdiskussion:** Werden unterschiedliche Konzepte von „Glück“ aufgegriffen? Wird Empathie für andere Vorstellungen von „Glück“ erkennbar? Ist die Argumentation durch selbst gebildete bzw. vorgegebene Kriterien (siehe M 4) rational geleitet, wird eine Auseinandersetzung mit Angeboten unserer Gesellschaft bzw. mit Glücksbegriffen anderer Regionen erkennbar? (*elementare Standards: Hineinversetzen in die Lage anderer, exemplarische Auseinandersetzung mit moralischen Grundsätzen; erweiterte Standards: ethisch relevante Texte erschließen – siehe M 4, anhand von Fallbeispielen ethisch argumentierend*)

Der fremde Blick – Baustein C (mit Bezug zu M 5 und M 6 im dortigen Materialanhang)

Aus der Formulierung der Schüleraktivitäten sind auch hier die fachspezifischen Kompetenzen ableitbar: „erfahren“, „analysieren“ (Wahrnehmung/Deutung, hier auch: Empathie), „diskutieren“ (Argumentieren/Urteilen). Ebenso sind die didaktischen Perspektiven am Rand des Bausteins vermerkt (gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektive).

Entsprechend dem obigen Muster ergeben sich hier als Kriterien für die konkrete Leistungsfeststellung: **A) Die Analyse von M 5 anhand der dort formulierten Arbeitsaufträge:** Wird die Methode des Steckbriefes adäquat angewandt? In welchem Umfang und wie genau werden Details aus dem Text entnommen? Ist die Fähigkeit erkennbar, anhand der Muster im Text weitere Elemente unseres Alltags verfremdet darzustellen? (*elementare Standards: Erarbeitung gesellschaftlicher Alltagsphänomene, Fähigkeit zum Hineinversetzen in die Lage anderer; erweiterter Standard: Erschließen ethisch relevanter Texte*); **B) Die Diskussion der verfremdeten Wahrnehmung unseres Alltags:** Wird die fremde Perspektive von der eigenen unterschieden? Werden Gründe in der anderen gesellschaftlichen Verfassung verortet? Wird die Fähigkeit erkennbar, implizite und explizite Wertungen abzuleiten und (mit Blick auf den eigenen Alltag) reflektiert zu erörtern? (*elementare Standards: Hineinversetzen in die Lage anderer, exemplarische Auseinandersetzung mit ethischen Grundsätzen; erweiterter Standard: anhand des Fallbeispiels ethisch argumentieren*“); **C) Die Diskussion des Gedankenexperimentes mit Hilfe der Schülerbriefe:** Lässt der Brief ein Verständnis für das ethische Problem erkennen? Werden äußere Merkmale und innere Dispositionen bei der Definition „Mensch“ unterschieden? Wird das ideengeschichtliche Problem (Wechselspiel von äußerer Wahrnehmung und Deutung innerer Dispositionen) in der Diskussion aufgegriffen und mit Blick auf die eigene und unsere gesellschaftliche Perspektive verfolgt? (*elementare Standards: Beeinflussung der Wahrnehmung von Werthaltungen und Normen, Akzeptanz unterschiedlicher Normen und Werte sowie der Verschiedenheiten von Menschen; erweiterte Standards: ethisch relevante Texte erschließen, anhand von Fallbeispielen ethisch argumentierend, eine ideengeschichtliche Perspektive kennen und verfolgen*).

6 Literaturhinweise

Verwendete Materialien (Texte und Bilder)

- TITELBILD: Voegelin, Snues A.: Auf das Fundament zeitgenössischer Komponisten: Luigi Nono: ...man lernt das gute kennen... (2004) (www.snues.ch/nono/images/04_011.jpg) © Voegelin
- S.17, 25, 33, 43 BILD: Ausschnitte aus einem Steindruck (1987) von Sonja Göbel © Manfred Zimmermann
- S.18 Gaarder, Jostein: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München: dtv 1993.
- S.20 Frei, Frederike: Selbstporträt. In: Unterwegs. Lesebuch 7. Schuljahr. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett 1993, S. 11. © Frederike Frei
- S.21 Funke, Cornelia: Herr der Diebe. Hamburg: Dressler 2000. S. 18 f. © Dressler-Verlag
- S.22 „Hier komm ich!“, „Wer bin ich?“ Aus: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. v. Heinrich Biermann und Bernd Schurf, Berlin: Cornelsen 1998, S.22 © Cornelsen Verlag
- S.23 BILD: Schulz, Thomas: „Gegenstände, an denen ich hänge“ Aus: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. v. Heinrich Biermann und Bernd Schurf, Berlin: Cornelsen 1998, S.12 © Thomas Schulz
- S.28 BILD: Faivre, Abel: Mann im Zug (1898). Aus: Payer, Margarete (1942): Internationale Kommunikationskulturen. - 11. Kulturelle Faktoren: Wohnung und Privatsphäre. - Fassung vom 12.06.2001. <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur11.htm> (04.04.2006).
- S.28 „Dürfen Eltern das?“. Aus: Ich bin gefragt 7/8. Berlin: Volk und Wissen 1999. S.17 © Verlag Volk und Wissen
- S.29 Curt von Weißenfeld: Der Moderne Knigge. Oranienburg: Wilhelm Möller K.-G. o. J., S.92 f. (Vorwort 1916)
- S.30 Aus: Franziska von Au: „Der kleine Knigge“ (2002). Eggolsheim-Bammersdorf: Nebel 2004, S. 56f (ISBN 3-89555-811-7) © Nebel Verlag.
- S.30 FOTOS: Post, Emily: Etiquette in society, in business, in politics and at home : illustrated with private photographs and facsimiles of social forms. - New York : Funk & Wagnalls, 1922. Entnommen: Payer, Margarete (1942): Internationale Kommunikationskulturen. - 9. Kulturelle Faktoren: Essen, Trinken, Geselligkeit. - 1. Teil I: Tischsitten und Gastlichkeit. - Fassung vom 16.04.2001. Entnommen: <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur091.htm>. (10.04.2006).
- S.31, 32 In Anlehnung an: Payer, Margarete (1942): Internationale Kommunikationskulturen. - 9. Kulturelle Faktoren: Essen, Trinken, Geselligkeit. - 1. Teil I: Tischsitten und Gastlichkeit. - Fassung vom 16.04.2001. Entnommen: <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur091.htm>. (10.04.2006).
- S.36 FOTOS: Hans Scherhauser. © Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin; oben rechts: Gabina Heinze. ©TOUMAart
- S.37 Jandl, Ernst: my own song (mein eigenes lied). In: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. von Heinrich Biermann und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 1998, S. 9. © Random House
- S.37 Liegl, Johann: - sein - . In: Deutschbuch 7: Sprach- und Lesebuch, hg. von Heinrich Biermann und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 1998, S. 9
- S.38 Und das soll ich sein? In: Miteinander leben. Leipzig: Militzke 2000, S. 14. © Militzke
- S.38 Nöstlinger, Christine: Das Austauschkind. Weinheim: Beltz 1995. S. 31f. © Patmos Verlag GmbH & Co.KG/Dachs Verlag, Düsseldorf 1982
- S.39 Boie, Kirsten: Die Medlevinger. Hamburg: Oetinger 2004. © Verlag Friedrich Oetinger
- S.41 Verändert nach: Voltaire, François M. A: Eine Beschreibung des Menschen. In: Mönix, Gabriele: Menschlich? Mensch und Ethik. Philosophie für Einsteiger. Leipzig: Klett 1997, S. 18-20.
- S.46 BILD: Tomaschoff, Jan: Glück. Aus: Ethik und Unterricht 4/1999. Velber: Erhard Friedrich

- ©Tomaschoff/CCC,www.c5.net
- S.47 FOTO: Brown, Everett Kennedy Aus: Liebe von ganzem Herzen. München: Knesebeck, 2005, S.2. © Knesebeck
- S.47 FOTO: Gabriel, Peter. Aus: Freunde von ganzem Herzen. München: Knesebeck, 2005. S.48/49 © Knesebeck
- S.47 FOTO: Mao, JinJun. Aus: Freunde von ganzem Herzen. München: Knesebeck, 2005. S.32/33 © Knesebeck
- S.48 Lermer, Stephan: Psychologie des Glücks. Ein Wegweiser zum persönlichen Glück, mit Beiträgen von Hans A. Pestalozzi, Viktor E. Frankl. München: Goldmann 1985. © Goldmann/Random House
- S.49 Kästner, Erich: Das Märchen vom Glück. Aus: Erich Kästner, Der tägliche Kram. In: Gesammelte Schriften. Bd.5: Vermischte Beiträge. Zürich: Atrium Verlag 1959, S. 137 - 139. © Dressler-Verlag
- S.51 Platon: Gorgias E 7-492. Aus: Capelle, Die Vorsokratiker. Stuttgart: Kröner 1968 © Kröner Verlag
- S.51 Aristoteles: Nikomachische Ethik. 1. Buch (Auszug). München: dtv 1972 © Patmos
- S.65 FOTO: © Ulrich Hagemann, Berlin

Fachliteratur

- Bieri, Peter: Das Handwerk der Freiheit. Frankfurt am Main: Fischer 2003
- Birnbacher, Dieter: Analytische Einführung in die Ethik, Berlin 2003.
- Böhme, Gernot: Ethik im Kontext. Über den Umgang mit ernsten Fragen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Brüning, Barbara: Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2003.
- Calvert, Kristina: Können Steine glücklich sein? Philosophieren mit Kindern. Reinbek bei Hamburg: 2004.
- Fischer, Peter: Einführung in die Ethik. München: Wilhelm Fink 2003.
- Frankena, William K.: Analytische Ethik. Eine Einführung, München: dtv 1972.
- Gfeller, Nicolas: Kleine Geschichte der Ethik. Von Buddha bis Ernst Bloch. Zürich: Diogenes 2005.
- Labbé, Brigitte / Michel Puech, Michel: Denk dir die Welt. Philosophie für Kinder. Bindlach: Loewe Verlag, 2.Aufl. 2003.
- Labbé, Brigitte / Michel Puech: Ethik für Kinder. Bindlach: Loewe Verlag, 1. Aufl. 2005.
- Law, Stephen: Philosophie. Abenteuer Denken. Würzburg: Arena 2003.
- Law, Stephen: Philosophie. Denken ohne Grenzen. Würzburg: Arena-Verlag 2004
- Lexikon der Ethik. München: Beck 2002.
- Ludwig, Hans: Gedankenreisen. Philosophische Texte für Jugendliche. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996.
- Mackie, John L.: Ethik. Auf der Suche nach dem Richtigen und Falschen. Stuttgart: Reclam 1981.
- Münnix, Gabriele: Anderwelten. Eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren. Gulliver Taschenbuch 5509. Weinheim und Basel: Beltz 2001.
- Pauer-Studer, Herlinde: Einführung in die Ethik. Wien: UTB 2003.
- Pfannkuche, Walter: Wer verdient schon, was er verdient? Fünf Gespräche über Gerechtigkeit und gutes Leben. Stuttgart: Reclam 2003.
- Pieper, Annemarie: Einführung in die Ethik. Tübingen: UTB 1994.
- Schweidler, Walter: Der gute Staat. Politische Ethik von Platon bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam 2004.
- Soentgen, Jens: Selbstdenken. 20 Praktiken der Philosophie. Wuppertal: Peter Hammer, 3. Aufl. 2004.
- Texte zur Ethik, hg. von Dieter Birnbacher und Norbert Hoerster. München: dtv 1976.
- Tugendhat, Ernst: Vorlesungen über Ethik, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993.
- Tugendhat, Ernst u.a.: Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral. Stuttgart: Reclam 2000.

Zagal, Héctor und José Galindo: Ethik für junge Menschen. Grundbegriffe – Positionen – Probleme. Stuttgart: Reclam 2000.

Literatur zu Unterrichtsmethoden:

- Blech, Ulrike: Methoden im Ethikunterricht. Nikomachos Heft 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006
- Brenner, Gerd / Brenner, Kira: Fundgrube. Methoden I. Für alle Fächer. Berlin: Cornelsen, 2005.
- Gugel, Günther: Methoden – Manual I und II: „Neues Lernen“. Weinheim und Basel: Beltz 2005.
- Hugenschmidt, Bettina / Technau, Anne: Methoden schnell zur Hand. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Stuttgart: Ernst Klett, 1. Aufl. 2005.
- Lernbox: Lernmethoden – Arbeitstechniken, hg. von Uwe Horst und Karl Peter Ohly. Seelze/Velber: Friedrich Verlag 2000.
- Matthes, Wolfgang (Hg): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh 2002.
- Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon. München: Oldenbourg, 2. Aufl. 2001.
- Step Lernen: Methoden (Zukunft: Identität), hg. von Step 21: Die Jugendinitiative für Toleranz und Verantwortung. Hamburg o. J.

Anthologien

- Das Buch der Werte. Wider die Orientierungslosigkeit in unserer Zeit, hg. von Friedrich Schorlemmer. Gütersloh: Bertelsmann Club GmbH 1995 (ungekürzte Lizenzausgabe).
- Denkanstöße. Lebensweisheiten. Hg. von Daniel Keel und Daniel Kampa. Zürich: Diogenes 2006.
- Ethik – Arbeitstexte für den Unterricht, Stuttgart: Reclam 1981.
- Ethik aktuell. Texte und Materialien zur Klassischen und Angewandten Ethik, hg.v. Jörg Peters und Bernd Rolf, Bamberg: C.C.Buchners 2002.
- Gedankenreisen. Philosophische Texte für Jugendliche und Neugierige, hg. von Hans-Ludwig Freese. Reinbek: Rowohlt 1990.
- Lesebuch zur Ethik. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart, hg. von Otfried Höffe. München: Beck 2002.
- Lust am Denken. Ein Lesebuch aus Philosophie, Natur- und Humanwissenschaften 1981-1991, hg. von Heidi Bohnet und Klaus Piper. München: Piper 1992.
- Wickert, Ulrich: Das Buch der Tugenden. Hamburg: Hoffmann und Campe 1995.

Weitere Hinweise

- Bender, Wolfgang/Mutzbauer, Monica: Dilemmageschichten (ergänzendes Material für 5.-10.Schuljahr zum Lehrwerk „Sehen-Werten-Handeln“), München: Oldenbourg und bsv 2006 (56 S.).
- Erwachsenwerden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen. Aus der Reihe „Themen und Materialien“, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004.
- Kreative Ideenbörse. Ethik. Sekundarstufe I. Landsberg: Olzog o.J.
- Lind, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2003.
- Philofabelhaft. 63 Fabeln aus aller Welt und ihre philosophische Bedeutung. Kempen: mo-ses 2004
- Step 21. die jugendinitiative für toleranz und verantwortung. Materialbox zum Thema Zukunft: Identität. www.step21.de
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Hannover: Siebert
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Hannover: Schroedel
- Zeitschrift Ethik & Unterricht. Velber: Erhard Friedrich

7 Praktische Hinweise

LISUM – Bibliothek des Medienforums

Über das bekannte Angebot hinaus haben Sie Zugang zu dem sogenannten Sondersammelbereich „E-Ph-R“ (Ethik-Philosophie-Religionen) zu den allgemeinen Öffnungszeiten. Dieser Bereich umfasst ausgewählte Fachliteratur ebenso wie Schulbücher und zahlreiche Ordner, in denen überwiegend Zeitungsartikel zu ethischen Themen und Fragestellungen gesammelt sind. Letztere können kopiert, Bücher für ca. 14 Tage ausgeliehen werden. Die Mitarbeiterinnen an der Pultausleihe helfen Ihnen gerne weiter.

Adresse, Kontakt und Öffnungszeiten

Webseite:

www.lisum.de → Medienforum

Adresse:

Seydelstr. 5; 10117 Berlin-Mitte; (Post: Beuthstr. 6-8); Tel: 90 26 –6528

Verkehrsverbindungen: U 2 Spittelmarkt; BUS 147, 148 Spittelmarkt; BUS 143, 240 Kommandantenstraße

In den Schulferien sind alle Bereiche des Medienforums täglich - außer dienstags - von 10.00 bis 15.00 Uhr geöffnet.

In den Weihnachtsferien bleibt das gesamte Medienforum geschlossen.

Öffnungszeiten (Stand: Okt. 2005)

Montag 12:00 - 18:00 Uhr

Dienstag Geschlossen. (Nach Vereinbarung für Arbeitsgruppen geöffnet)

Mittwoch 12:00 - 16:00 Uhr

Donnerstag 12:00 - 18:00 Uhr (AV-Medienverleih bis 16:00 Uhr)

Freitag 12:00 - 16:00 Uhr

Schulbuchverlage

Folgende Verlage bieten Lehrbücher und Themenhefte für den Ethik-Unterricht, z.T. passend zu den Themenfeldern, an:

AOL-Verlag:

www.aol-verlag.de

Cornelsen-Verlag:

www.cornelsen.de

Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH:

www.raabe.de

Klett-Verlag:

www.klett.de

Militzke-Verlag Leipzig:

www.militzke.de

Oldenbourg und Bayrischer Schulbuchverlag:

www.oldenbourg-bsv.de

Reclam-Verlag

www.reclam.de

Vandenhoeck & Ruprecht

www.v-r.de/de/reihen/527/

Verlag an der Ruhr:

www.verlagruhr.de

Verlag Moritz Diesterweg:

www.diesterweg.de

Verlag Volk und Wissen:

www.vwv.de

Außerschulische Lernorte

Berliner Bildungsserver

Der Bereich AUSSERSCHULISCHE LERNORTE auf dem Berliner Bildungsserver informiert Sie über das Angebot außerschulischer Lernorte in Berlin und Umgebung.

Sie finden hier:

- Aktuelle Informationen
- LERNORTE
- Eintrittspreise
- Verkehrsverbindungen
- Büchereien
- Literatur
- Links zur Fußball-WM in Berlin
- Medien
- Allgemeine Infos über Berlin

Der Bereich LERNORTE umfasst folgende Themen:

- Tipps für Wandertage
- Themenorientierte Stadtführungen
- Kinder und Jugendliche in Berlin
- Museen in Berlin
- Berliner Geschichte - Geschichte in Berlin
- Berliner Bezirke
- Das politische Zentrum
- Das jüdische Berlin
- Gedenkorte in Berlin
- Orte der Literatur in und um Berlin
- Theater und Theaterwerkstätten
- Technik und Kommunikation
- Verkehr in Berlin
- Spuren der Teilung
- Natur- und Umweltschutz
- Karriere
- Brandenburg
- Die Antike in Berlin
- Sternwarten in Berlin
- Menschen mit Behinderungen

<http://www.bebis.de/themen/berlin/>

Jugendkulturservice: *Besondere Lernorte in und um Berlin*

„In dem 80-seitigen Heft, herausgegeben vom JugendKulturService, bieten insgesamt 230 außerschulische Einrichtungen, Institutionen und Veranstalter ihre Angebote zur Mitgestaltung von Unterricht und Freizeit an [...]

Im Heft sind die Angebote in 10 Sparten mit kurzen Einführungstexten zusammengefasst. Zu finden sind die Rubriken:

Kinder- und Jugendtheater, Theater, Musik und Konzerte, Kino und Medien, Museen und Bildende Kunst, Literatur und Bibliotheken, Naturwissenschaft und Technik, Umwelt und Natur, Gesundheit und Bewegung sowie Zirkus, Spiel und Mobilität.“

Die Broschüre ist 2005 erschienen und kostenlos erhältlich unter:

<http://www.jugendkulturservice.de>