

Weiterbildung Ethik

Grundlagen und Hinweise zum Lernszenario



Inhalt

1. Anregung für die Arbeit im offenen und problemorientierten Unterricht	2
2. Konstruktivismus und Konstruktivistische Lerntheorie	3
3. Konstruktivistische Methoden / Offener Unterricht	4
3.1 Offener Unterricht als Grundmethode	4
3.2 Problemorientiertes Lernen (POL).....	4
3.3 Lernszenario, Lerntheke, Stationenlauf	6
4. Ethisches Argumentieren	7
4.1 Bedeutung des Argumentes in der Ethik.....	7
4.2 Standardform der ethischen Argumentation	7
4.3 Toulmin-Schema der ethischen Argumentation.....	8
5. Die ideengeschichtliche Perspektive	10
6. Hinweise zur Abschlussarbeit in der Weiterbildung Ethik	11
6.1 Merkblatt zur Abschlussarbeit	11
6.2 Schema zur Erstellung eines Lernszenarios.....	14
6.3 Checkliste Abschlussarbeit für die Autorinnen/Autoren bzw. Dozentinnen/Dozenten	15
6.4 Operatoren für den Ethikunterricht (aus den EPA Ethik).....	16

Zusammenstellung: Manfred Zimmermann
Unterstützung: Karen Drechsler, Manuela Dräwe
Juni 2011

1. **Anregung für die Arbeit im offenen und problemorientierten Unterricht**

In einigen Berliner Schulen gibt es Formen des offenen, z. T. auch des problemorientierten Unterrichts. Dabei tritt an die Stelle des gelenkten, lehrerzentrierten Unterrichts die problemorientierte, differenzierte, selbstbestimmte und eigenverantwortliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Eine solche Unterrichtskultur ist natürlich nur möglich, wenn sie schrittweise eingeführt wurde und in der ganzen Schule gepflegt wird.

Für die Lehrenden ist es aber – auch wenn sie offene Unterrichtsformen nur wenig oder gar nicht einsetzen – eine gute Denkübung, offene Konzepte auszudenken, zumal Konzepte für offenen Unterricht ohne großen Aufwand für den gelenkten Unterricht genutzt werden können, während das umgekehrt nicht geht.

Grundbedingung des offenen Unterrichts ist, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Wahlmöglichkeiten und haben:

- Themen und Schwerpunkte, mit denen sie sich beschäftigen
- Reihenfolge, in der sie verschiedene Themen oder Aufgaben bearbeiten
- Aufgaben, die sie bearbeiten (können auch durch Schwierigkeitsgrade und/oder als Pflicht- und Zusatzaufgaben gekennzeichnet werden)
- Orte (Klassenzimmer, Gruppenraum, Aula usw.)
- Sozialformen (Partner, Gruppe, Einzelarbeit)

Die Aufgaben können von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden oder mehr oder weniger detailliert vorgegeben werden.

Im offenen Unterricht findet eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernstoff statt und die Lehrkraft hat (abgesehen von der häufig umfangreichen Vorbereitung) die Funktion des Beraters und Unterstützers und der Festlegung eines Zeitraums.

Für das Thema **„Hat das Leben einen Sinn?“** könnte das zum Beispiel heißen:

- Im Einstieg erstellen die Schülerinnen und Schüler eine Mind-Map zu dem Thema „Was macht mein Leben sinnvoll?“. Sie sammeln zunächst einzeln Antworten auf diese Frage, tauschen sich evtl. dann in der Gruppe darüber aus (Suchen von Gemeinsamkeiten, Strukturierung der Antworten durch Zuordnung zu Oberbegriffen) und stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Es wird dann eine gemeinsame Mindmap erstellt.
- Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für einen der Oberbegriffe (z. B. Arbeit, Familie, Religion, Reichtum, Ehre, Anerkennung, Kreativität) und für eine Sozialform.
- Die Schülerinnen und Schüler formulieren (allein, in Partner- oder Gruppenarbeit) eine Fragestellung zu ihrem Oberbegriff. Sie stellen zusammen, was sie brauchen, um die Frage beantworten zu können, machen einen Arbeitsplan.
- Als Hilfestellung können den Schülerinnen und Schülern Hilfekarten zur Verfügung gestellt werden, auf die sie zurückgreifen können (z. B. in Form eines „Jokers“: drei Mal darf eine Hilfekarte gezogen werden).

Beispiele für Hilfekarten:

- Was gehört alles zu dem von Dir gewählten Oberbegriff?
- Formuliere ohne viel nachzudenken Deine Meinung zu Deiner Fragestellung.
- Was denken andere Menschen (z. B. Mitschülerinnen und Mitschüler, Freunde, Verwandte, Menschen auf der Straße) zu der Frage?
- Gibt es Untersuchungen zu der Frage?
- Mit welchen Argumenten kann man die Antworten auf die Fragen begründen? Welche Argumente berufen sich auf Werte bzw. ethische Prinzipien?
- Welches Material (Bilder, Songs, Geschichten usw.) kannst Du zu Deiner Frage finden?

Wenn diese offene Form der Aufgabenstellung noch nicht genügend geübt wurde, können zu den verschiedenen Oberbegriffen oder daraus abgeleiteten Fragestellungen auch Materialien und Aufgabenstellungen vorgegeben werden).

Literaturhinweise zum Thema „Sinn des Lebens“:

Im Raabe-Verlag („raabits“) gibt es eine Lerntheke zum Thema „Was macht uns glücklich?“

Gute Ideen zu einer Unterrichtseinheit „Die Frage nach dem Sinn des Lebens“ sind auch auf der Webseite des Olzog-Verlages zu finden: <http://www.olzog.de/olzog/edidact/vorschau/3-08-03-15-3.2.5.pdf> (Stand 25.05.2011)

Eine interessante fachdidaktische Studie ist die folgende Doktorarbeit:

Adloff, Peter: Nach Sinn Fragen. Eine fachdidaktische Studie für die Humanistische Lebenskunde und den Ethikunterricht. Berlin: Humanistischer Verband Deutschlands. Landesverband Berlin 2010

2. Konstruktivismus und Konstruktivistische Lerntheorie

Den theoretischen und ideengeschichtlichen Hintergrund fast aller sog. Bildungsreformen, insbesondere des neuen Lernbegriffs (Lernen als selbst bestimmte Schülerhandlung) und der neuen Unterrichtsformen (wie z. B. des Problemorientierten Lernens und der Lernszenarien), bilden der Konstruktivismus und die damit verbundene Lerntheorie.

1. Konstruktivismus ist der Oberbegriff für sehr unterschiedliche philosophische Richtungen. Eine weitgehende Übereinstimmung besteht darin, dass die Gegenstände nicht – wie in der sog. Abbildtheorie – außerhalb des Bewusstseins vorhanden sind und sich damit nicht im Geist spiegeln, sondern vom Erkennenden mit Hilfe von Sinnesreizen, Einbildungskraft und Gedächtnis **konstruiert** werden.

Vertreter: Kant, Maturana und Varela (Biologen), von Glasersfeld, Kersten Reich (Didaktiker)
Anwendungen: Psychologie (Watzlawick, Bateson, Systemische Psychologie), Methodik und Didaktik (Offener Unterricht, problemorientiertes Lernen)

2. Ernst von Glasersfeld macht das Prinzip des Konstruktivismus mit Hilfe einer Metapher deutlich, dem „blinden Wanderer“:

Ein blinder Wanderer, der den Fluss jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal liefe und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. Aus der Perspektive des Wanderers betrachtet, dessen einzige Erfahrung im Gehen und zeitweiligen Anstoßen besteht, wäre dieses Netz nicht mehr und nicht weniger als eine Darstellung der bisher verwirklichten Möglichkeiten, an den Fluss zu gelangen.

Wissen bedeutet dann nicht Abbildung von Wirklichkeit, sondern adäquat in einer Situation zu handeln (→ Viabilität, Weltbild).

In engem Zusammenhang mit diesem konstruktivistischen Wissensbegriff steht der der Kompetenz. Ziel jedes Unterrichtens ist die Vermittlung von Kompetenzen, denn diese sind es, die Wissen und Können miteinander verbinden. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, Probleme, Aufgaben und Situationen zu bewältigen.

3. Für die (konstruktivistische) Lerntheorie bedeutet das, dass Lernende einerseits ihr Wissen individuell, handelnd, andererseits im kommunikativen Austausch mit anderen konstruieren. Zwischen einzelnen Individuen gibt es kommunikative Kopplungen: Direkte Kopplungen in „face to face“ Gesprächen oder indirekte Kopplungen über Wissens-Darstellungen in den Medien. Schülerinnen und Schüler im Unterricht tauschen ihr jeweils individuelles Wissen aus, so wird aus dem individuellen (also in mehreren Gehirnen verteiltem) Wissen in einem aufwendigen Prozess der Verständigung intersubjektives, also gemeinsames Wissen. In diesen Verständigungsprozessen finden aber (in den beteiligten Gehirnen) wiederum ausschließlich subjektive Konstruktionen von Neuem statt. Sie können aber zur Folge haben, dass bei allen an der Kommunikation Beteiligten nahezu

dieselben Interpretationen, Kontextualisierungen und Bewertungen vorgenommen werden, also (so etwas wie ein) gemeinsames oder soziales oder objektives oder interkulturelles Wissen entsteht. Dies ist insbesondere für den Ethikunterricht von Bedeutung, in dem starke subjektive Wertungen und Überzeugungen kommuniziert werden.

4. Die (konstruktivistische) Didaktik knüpft an die fünf Grundfragen der „Didaktischen Analyse“ (vgl. Klafki) an:
 - a) *Ist der Inhalt exemplarisch?*
 - b) *Welche aktuelle Bedeutung hat der Inhalt für die Lernenden?*
 - c) *Welche zukünftige Bedeutung hat der Inhalt für die Lernenden?*
 - d) *Welches ist die Struktur (Sachstruktur) des Inhalts?*
 - e) *Womit kann die Struktur des Inhaltes anschaulich und zugänglich gemacht werden?*

3. Konstruktivistische Methoden / Offener Unterricht

Unter einem „Lernszenario“ wird hier die **Beschreibung** eines methodisch-didaktischen bzw. situativen Rahmens zu einem bestimmten Thema verstanden, in dem bestimmte Lernaktivitäten unter bewusster Anwendung didaktischer Lernmethoden (vor allem des Offenen Unterrichts) und –mittel stattfinden.

3.1 Offener Unterricht als Grundmethode

Offener Unterricht (nach Falko Peschl 2006) ist eine Organisationsform des Unterrichts oder ein Unterrichtsprinzip, welche/s es jeder Schülerin und jedem Schüler gestattet frei zu wählen, wo (räumlich) und wann (zeitlich) er in welcher Sozialform an selbst gewählten Inhalten und methodisch individuellem Weg diese Inhalte bearbeitet. Dabei gibt es eine möglichst hohe Mitbestimmung und Mitverantwortung jedes Schülers für die Infrastruktur der Klasse und die Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft.

Der Begriff Offener Unterricht wird häufig missverstanden: (1) Offen meint hier nicht eine Öffnung für alles, sondern eine Orientierung auf bestimmte öffnende Methoden gegenüber dem Frontalunterricht. (2) Offener Unterricht wird hier nicht als eine radikale Form verstanden, die in der Praxis vollständig den Frontalunterricht ablösen soll. Eine Verbindung des Offenen Unterrichts mit anderen Methoden ist sinnvoll, um Abwechslungen zu schaffen und verschiedene Interaktionsformen zu schulen.

(vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Offener_Unterricht und <http://methodenpool.uni-koeln.de/index.html>, Stand 16.06.2011)

Die folgenden Methoden des Offenen Unterrichts sind Beispiele dafür, wie einzelne Bausteine im Rahmen eines Lernszenarios gestaltet werden können.

3.2 Problemorientiertes Lernen (POL)

Beim problemorientierten Unterricht handelt es sich um eine Methode des Lernens in kleinen Teams, die folgendermaßen charakterisiert werden kann: Am Anfang einer Lerneinheit, bevor sich die Lernenden mit dem betreffenden Thema auseinandergesetzt haben, wird ihnen ein Material (z. B. Bild, Zeitungsartikel, theoretischer Text, Fallbeispiel, Dilemmageschichte ohne konkrete Aufgabenstellung) vorgelegt. Es ist die Aufgabe der Lernenden, das Problem zu formulieren, zu analysieren und Lösungsvorschläge zu machen. Auf der Basis vorhandener Vorkenntnisse versucht das Team zuerst einmal, eine vorläufige Leitfrage für die Beschäftigung mit dem Material zu formulieren. Dabei werden sich Fragen ergeben, die nicht erhellend oder erklärend beantwortet werden können. Diese Fragen bilden die Grundlage, auf der Lernziele für eine eigenständige Bearbeitung formuliert werden. Innerhalb des Teams wird vereinbart, wer sich mit welchen Lernzielen beschäftigen wird. Nach dem

Selbststudium prüfen die Lernenden während einer weiteren Zusammenkunft, inwiefern sie das Problem jetzt besser verstehen oder aber wie auf eine Problemsituation reagiert werden kann.

Diese Methode hat sich an den Universitäten in einigen Studienfächern (z. B. Medizinstudium an der Charité) sehr bewährt. Die Teams arbeiten über ein Jahr zusammen und bekommen jede Woche eine Aufgabe zur selbstständigen Bearbeitung.

Als Ziel des Ethikunterrichts steht im Rahmenlehrplan die ethische Reflexionskompetenz. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende in der Lage sind, zu einem selbst gewählten oder vorgelegten Material eine ethische Fragestellung zu entwickeln (Problemerkennung), diese Fragestellung zu bearbeiten (mit Hilfe von Recherche (Fakten, Gesetzestexte, gesellschaftliche Normen), ethischer Argumentation (Toulmin-Schema, Kohlberg-Niveaustufen, sog. Letztbegründungen wie religiöse Ethik, ethische Prinzipien, Menschenrechte), gestalterischen Mitteln: Problembearbeitung) und ein vorläufiges Ergebnis ihrer Arbeit (Stand ihrer Erarbeitung, Schärfung des Problems, Lösung des Problems) zu formulieren (Problemverortung).

Die 8 Schritte des problemorientierten Lernens, wie sie die Grundlage der POL-Arbeit an den Universitäten bilden und dort eingeübt werden, könnten für den Ethikunterricht folgendermaßen aussehen:

Ausgangsmaterial:	Für den Ethikunterricht sind als Ausgangsmaterial (ohne Aufgabenstellungen!) besonders geeignet: <ul style="list-style-type: none"> - Fallbeispiele (z. B. Dilemmageschichten, aktuelle Ereignisse) - Literarische Texte, Bilder, Fotos - Begriffe (z. B. Verantwortung) - Theoretische Texte
Schritt 1: Klärung grundsätzlicher Verständnisfragen (Uni: 5 Min.)	Das Ausgangsmaterial wird von dem ganzen POL-Team gelesen. Inhaltliche Unklarheiten (noch keine fachlichen!) werden in einer offenen Diskussionsrunde geklärt.
Schritt 2 Sammlung der Problemaspekte und Definition des Problems (Uni: 10 Min.)	Das Team sammelt schriftlich ethische Fragestellungen / Probleme, die sich aus dem Material ergeben und berücksichtigt dabei auch die unterschiedlichen Perspektiven (z. B. der Betroffenen, des Staates). Das Team einigt sich dann auf eine Fragestellung.
Schritt 3: Sammlung von Hypothesen und Ideen (Uni: 20 Min.)	Zu dem festgelegten Problem werden Vorkenntnisse, Vermutungen und Ideen durch das Team gesammelt und für alle sichtbar z. B. auf Karteikarten, Tafel oder Flipchart geschrieben (Brainstorming)
Schritt 4: Systematische Ordnung von Hypothesen und Ideen (Uni: 20 Min.)	Das Team ordnet nach selbst gewählten Prinzipien die vorgetragenen Inhalte und Ideen. Daraus wird ausgewählt, welche Aspekte für relevant und welche für entbehrlich gehalten werden
Schritt 5: Formulierung der Lernziele (Uni: 20 Min.)	In diesem Schritt wird geklärt, welche Sachverhalte bereits bekannt sind und welche noch erarbeitet werden müssen. Zur systematischen Erweiterung des Vorwissens definiert das Team genaue Lernziele. Diese werden ebenso schriftlich fixiert.
Schritt 6: Erarbeitung der Lerninhalte, je nach Absprache einzeln oder in Untergruppen (bis zum nächsten Termin oder während eines Unterrichtsblocks)	Die formulierten Lernziele werden durch Nutzung von Bibliotheken und anderen Ressourcen (z. B. Internet, Experten) erarbeitet. Dabei muss jedes Teammitglied für sich und in Abstimmung mit den anderen entscheiden, wie die Lerninhalte im Einzelnen erarbeitet werden sollen. Anmerkung: Diese von den Studierenden erwartete selbstständige Arbeit ist im Ethikunterricht nur be-

	grenzt möglich. Für diesen Schritt wird die Lehrkraft in der Regel den Teams Material oder Recherchemöglichkeiten (Schulbibliothek, Internet) zur Verfügung stellen.
Schritt 7: Synthese und Diskussion der zusammengetragenen Lerninhalte	Beim nächsten Treffen erfolgt die Präsentation des erarbeiteten Wissens, aufgrund dessen das Problem erneut im Team diskutiert wird. Nach Möglichkeit werden die wichtigsten Informationen schriftlich festgehalten und kritisch reflektiert. Dabei steht die Lösung des Problems nicht im Vordergrund. Oftmals sind verschiedene Lösungen möglich.
Schritt 8: Evaluation der Lerninhalte sowie des Gruppenprozesses	Jede POL-Teamsitzung sollte mit einer kurzen Evaluation abgeschlossen werden. Die Teilnehmenden können sich dazu äußern, wie sie die Lernprozesse und die Interaktion im Team einschätzen.

3.3 Lernen an Stationen (Lernzirkel) und Lerntheke (Lernbüffet)

Das **Stationenlernen**, auch als Lernen an Stationen, Stationenbetrieb, Stationenarbeit bezeichnet, ist eine offene Unterrichtsmethode, bei der die Schülerinnen und Schüler in der Regel selbstgesteuert und eigenständig anhand vorbereiteter Materialien, die in Stationen angeordnet sind, lernen. Die Stationen stehen in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernweg entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten selbst zu steuern. Damit die Schülerinnen und Schüler den Überblick über den Lernzirkel bewahren können, sollten sie in der Regel eine Skizze der einzelnen Stationen erhalten, auf der auch nähere Angaben zum Schwierigkeitsgrad der Station gemacht werden können. Auf dessen Rückseite befindet sich eine Tabelle, auf der die Schülerinnen und Schüler eintragen können, welche Stationen sie schon bearbeitet haben, um welche Art von Stationen es sich dabei gehandelt (z. B. Wahl- oder Pflichtstationen) und ob sie dies allein oder gemeinsam mit anderen Schülern gemacht haben. Mit einem solchen „**Laufzettel**“ wird die Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler gefördert. Die vielen Vorzüge dieser Methode werden allerdings nur durch einen hohen Material- und Vorbereitungsaufwand erreicht.

Die **Lerntheke** ist eine offene Unterrichtsform. Sie ähnelt dem Lernen in Stationen, mit dem Unterschied, dass alle Materialien, nach Themen geordnet, auf einer „Theke“ ausliegen und keine Reihenfolge abgearbeitet wird. Die Materialien bauen also nicht zwingend aufeinander auf. Die Lehrkraft kann aber auf besondere Aufgaben hinweisen oder Pflichtaufgaben definieren. Die Schülerinnen und Schüler bedienen sich an der Lerntheke selbst. Sie bestimmen durch ihre Wahl die Bearbeitungsreihenfolge und treten innerhalb des festgelegten Zeitfensters in eine sehr individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernstoff.

Die einzelnen Stationen bzw. Lernthekenmaterialien können auch in der Form des Problemorientierten Unterrichts (POL) angelegt sein (s. POL, Achtpunkteschema). Im Ethikunterricht sollten die Stationen bzw. Lernthekenmaterialien alle Elemente der ethischen Problemreflexion (Frage, Erörterung, Positionierung) erfüllen.

Literatur zum Konstruktivismus

Maturana, Humberto: Was ist erkennen?, Piper 1996

von Glasersfeld, Ernst: Konstruktion der Wirklichkeit und der Begriff der Objektivität, in: Gumin, Meier (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, München 1992, Piper, S. 29

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik: von Kersten Reich, Beltz (2008)

Reich, Kersten Die Ordnung der Blicke: 2 Bände (Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus), Luchterhand 1998

Vorträge von Ernst von Glasersfeld bei Youtube:

Radikaler Konstruktivismus 1 http://www.youtube.com/watch?v=3Jlj-_cOh-0
 Radikaler Konstruktivismus 2 <http://www.youtube.com/watch?v=3dIYkLAaCQM>
 Konstruktivistische Didaktik und konstruktivistischer Methodenpool:
<http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/index.html>

4. Ethisches Argumentieren

4.1 Bedeutung des Argumentes in der Ethik

Ethik ist ein Teilgebiet der Philosophie. Ziel des Ethikunterrichtes ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur ethischen Reflexion alltäglicher Phänomene, vorgefundener Handlungsnormen und Wertmaßstäbe sowie die Förderung ihrer kritischen Denkfähigkeit als Grundlage für ein vernunftbezogenes und selbstverantwortliches Denken und Handeln.

Menschen treffen alltäglich Entscheidungen darüber, was sie glauben oder tun wollen. Oft werden sie bei der Entscheidungsfindung von Traditionen oder Gewohnheiten geleitet, welche sich in der Vergangenheit zuverlässige Entscheidungshilfen darstellten. Doch jeder Mensch kommt im Laufe seines Lebens in eine Situation, in der er nicht genau weiß, wie er sich verhalten soll beziehungsweise befindet sich in einer Konfliktsituation mit einem Kommunikationspartner. Ethische Fragen und Probleme treten zunehmend – auch durch den Einfluss der Medien und die Möglichkeiten des Internets – ins Zentrum der öffentlichen Diskussion. Wissenschaftliche und technische Fragen treten dagegen etwas in den Hintergrund. Bei der ethischen Argumentation geht es zunächst darum herauszufinden, mit welchen Argumenten ethische Positionen begründet werden können. Die ist eine kreative, forschende und kommunikative Tätigkeit. Im Anschluss daran ist es aber auch wichtig, diese Argumentation auch systematisch und formal darzustellen, um verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, zu gewichten und abzuwägen.

4.2 Standardform der ethischen Argumentation

Kern jeder Argumentation ist es, aus Prämissen logisch richtige Schlussfolgerungen zu ziehen. Ein Merkmal der ethischen Argumentation ist es, dass eine der Prämissen ein normativer Satz ist und dass die Schlussfolgerung eine Handlungsanweisung bzw. moralische Beurteilung enthält.

Die Standardform einer (ethischen) Argumentation ist der Dreischritt:

Beispiel:

1. Prämisse: Rauchen in Kneipen gefährdet die Gesundheit (Fall, Deskriptiver Satz)
2. Prämisse: Die Gesundheit darf nicht gefährdet werden. (Regel, Normativer Satz)

3. Schlussfolgerung: In Kneipen darf nicht geraucht werden. (Norm, Handlungsanweisung)

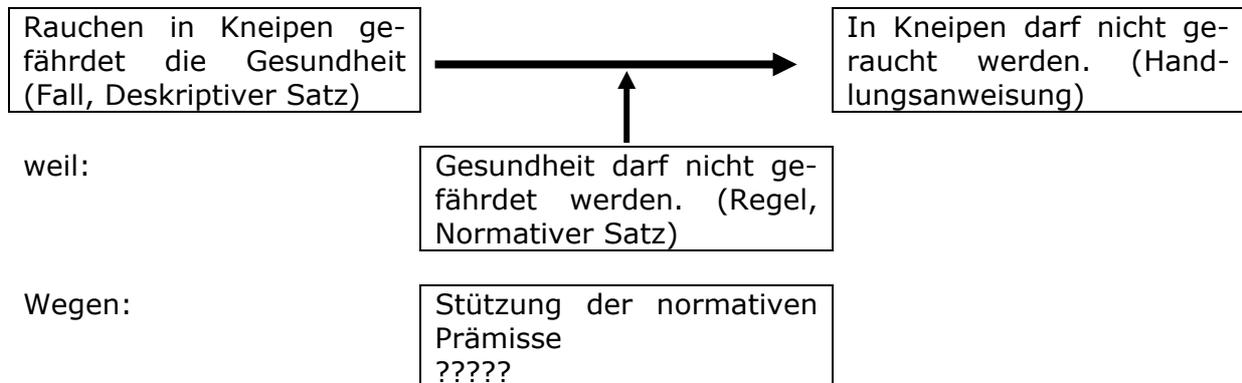
Eine solche Argumentation ist logisch gültig, wenn sie z. B. dem folgenden Schema (Modus ponens) genügt:

- | | | | |
|----------------|----------------|---------|--|
| 1. Prämisse: | Wenn a dann b. | (Regel) | Wenn eine Handlung die Gesundheit gefährdet, muss sie verboten werden. |
| 2. Prämisse: | a | (Fall) | Das Rauchen in Kneipen gefährdet die Gesundheit. |
| 3. Konklusion: | b | | Das Rauchen in Kneipen muss verboten werden. |

In diesem Fall sieht man, dass der Schluss zwar logisch richtig ist, die beiden Prämissen aber fragwürdig bzw. umstritten sind.

4.3 Toulmin-Schema der ethischen Argumentation

Das Toulmin-Schema wählt für diesen Dreischritt der Standardargumentation eine andere Schreibweise, da offensichtlich für die normative Prämisse weitere Begründungen angegeben werden müssen:



Diese Stützung der normativen Prämisse kann z. B. erfolgen durch:

(a) **Begründung unter Rückgriff auf sozialisierte Werte und Normen:**

Ausschlaggebend ist die Übereinstimmung mit bzw. kategorische Ablehnung von gesellschaftlich und kirchlich anerkannten Wertekatalogen (z. B. Menschenrechte, Dekalog, Volksweisheiten).

(b) **Begründung unter Rückgriff auf Werte und ethische Prinzipien**

Hier wird die normative Prämisse durch Berufung auf Werte (wie Gerechtigkeit, Freiheit, Liebe) oder Prinzipien (wie Nützlichkeitsprinzip oder Kategorischer Imperativ) gestützt. Unter den Prinzipien können unterschieden werden:

Deontologische Ethik: Die Lehre von den Pflichten heißt **Deontologie** (zusammengesetzt aus dem griechischen to deon - das Erforderliche, die Pflicht und logos - Lehre, also „Pflichtenlehre“.) *Gut ist, was aus Pflicht getan wird und nicht um vermeintlich guter Zwecke wegen.* Vertreter: Kant, z. T. Tugendhat

Teleologische Ethik: Die **Teleologie** (griechisch **τελεολογία** im altgriechischen Sinn von τέλος, télos – Ziel, Sinn und λόγος, lógos – Lehre) ist die Lehre der ziel- und zweckbestimmten Ordnung von Gegenständen und Ereignissen. Dazu gehören Ethiken, die das gute Handeln aus einer Vorstellung vom höchsten Gut ableiten (z. B. Aristoteles) oder es im Hinblick auf seine Nützlichkeit für gesetzte Ziele (z. B. das Glück der Betroffenen, z. B. Bentham) ableiten.

Ziel des Ethikunterrichts ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der 4 Jahrgangsstufen eine Reihe von grundlegenden Stützungsmöglichkeiten von normativen Schlussfolgerungen kennen, anwenden und problematisieren lernen, z. B.

- Religiöse Gebote (z. B. Berufung auf „Heilige Schriften“, 10 Gebote)
- Goldene Regel
- Menschenrechte / Unantastbarkeit der Würde des Menschen
- Gesetze („... ist verboten“)
- Tradition / Konvention / Kultur
- Angst vor Strafe
- Aussagen/Urteile von Autoritäten
- Utilitaristisches Prinzip
- Kategorischer Imperativ usw.
- Ethiken des guten Lebens

Eine Hilfe zur Beurteilung der Stützungen bieten die Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg:

Stufe	Definition	Wert	Entscheidungsbegründung mit
0: Die vormoralische Stufe	Gut ist, was ich will und mag.	Eigene Lust	... Lust, Spaß und Wohlbefinden
Niveau A Präkonventionelles Niveau (die meisten Kinder unter 9 Jahren)			
I: Die heteronome Stufe	Gut ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und gegenüber Autorität, Strafen zu vermeiden und kein körperliches Leid zu erdulden.	Vermeidung von Strafe, Unterordnung unter Autorität	... drohenden Strafen, mächtigen Autoritäten
II: Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austauschs	Gut ist es, eigenen oder anderen Bedürfnissen zu dienen und im Sinne des konkreten Austauschs fair miteinander umzugehen.	Eigene Bedürfnisse; „Eine Hand wäscht die andere“ (keine Gerechtigkeit oder Dankbarkeit)	... konkretem wechselseitigem Vorteil
Niveau B: Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen)			
III: Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen und interpersoneller Konformität	Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere zu kümmern, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten und bereit zu sein, Regeln einzuhalten und Erwartungen gerecht zu werden.	Anderen gefallen: zum ersten Mal gute Absicht im Spiel	... Erhalt wichtiger Sozialbeziehungen, Erfüllen der Erwartungen der Gruppe, der man angehört.
IV: Die Stufe des sozialen Systems	Gut ist es, seine Pflichten in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten und für die Wohlfahrt der Gesellschaft Sorge zu tragen.	Erhalt der sozialen Ordnung (um ihrer selbst willen)	... gesetzlichen Vorgaben des Staates
Niveau C: Postkonventionelles Niveau (einige Erwachsene über 20 Jahre)			
V: Die Stufe des Sozialvertrages oder des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums	Gut ist es, die Grundrechte zu unterstützen sowie die grundsätzlichen Werte und Verträge einer Gesellschaft, auch wenn sie mit den konkreten Regeln und Gesetzen eines gesellschaftlichen Subsystems kollidieren.	Vertrag mit der Gesellschaft (modifizierbar zugunsten von Menschenrechten o.Ä)	... Prinzipien und Werten, die unabhängig sind von einzelnen Personen oder Gruppen.
VI: Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien	Gut ist es, reflektierte ethische Prinzipien als maßgebend zu betrachten, denen die ganze Menschheit folgen sollte.	Universelle Prinzipien wie Gleichheit, Gerechtigkeit usw.	... universalen Prinzipien und Werten

Kohlberg geht davon aus, dass jeder Mensch diese Stufen in der moralischen Entwicklung durchläuft und dass die höheren Stufen im Hinblick auf autonome Sittlichkeit höherwertig sind.

Allerdings ist zu beachten, dass es in der ethischen Argumentation keine eindeutige Wahrheit gibt, dass alle Begründungen problematisch und diskussionswürdig sind. Aber das ist kein Widerspruch, sondern weist auf die Notwendigkeit eines ethisch-moralischen Diskurses, um eine bestmögliche (d.h. möglichst breit und rational anerkannte) Begründung zu finden.

5. Die ideengeschichtliche Perspektive

Die sog. Ideengeschichtliche Perspektive, die der Rahmenlehrplan Ethik bei der Bearbeitung aller Themen im Ethikunterricht vorschreibt, führt immer wieder zu Missverständnissen.

Die Persönlichkeit jedes Einzelnen wird geprägt durch seinen Ethos, d.h. insbesondere durch seine Wertvorstellungen und Überzeugungen, die aber nicht einzigartig sind, sondern in der Sozialisation (Elternhaus, Schule usw.) und in den Erfahrungen begründet sind und die immer wieder in Konflikt geraten mit den Werten und Normen anderer Menschen oder sogar eines weitgehenden gesellschaftlichen Konsenses.

Eine große Bedeutung für diesen Ethos haben emotional bzw. moralisch hoch bewertete Begriffe, die im Verlauf eines Lebens bzw. im Zusammenleben mit anderen Menschen bzw. in der Gesellschaft immer wieder neu definiert und diskutiert werden müssen (z. B. Liebe, Gerechtigkeit, Identität, Hoffnung, Verantwortung). Bei diesen Begriffen handelt es sich um Ideen.

Eine klassische Definition des Ideenbegriffs geht auf Kant zurück (in der Antike hatte Platon Ideen als rein geistige Urbilder alles Seienden verstanden):

Ideen sind Vernunftbegriffe, denen kein Gegenstand in der Erfahrung adäquat gegeben werden kann. Sie sind weder Anschauungen (wie die von Raum und Zeit), noch Gefühle (wie die Glückseligkeit sie sucht), welche beide zur Sinnlichkeit gehören, sondern Begriffe von einer Vollkommenheit, der man sich zwar nähern, sie aber nie vollständig erreichen kann.

[Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Werkausgabe, XII, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991, S.509 f.]

Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: dass sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft. In diese Verlegenheit gerät sie ohne Schuld. Sie fängt von Grundsätzen an, deren Gebrauch im Laufe der Erfahrung unvermeidlich und zugleich durch diese hinreichend bewährt ist. Mit diesen steigt sie (wie es auch ihre Natur mit sich bringt) immer höher, zu entfernteren Bedingungen. Da sie aber gewahr wird, dass auf diese Art ihr Geschäfte jederzeit unvollendet bleiben müsse, weil die Fragen niemals aufhören, so sieht sie sich genötigt, zu Grundsätzen ihre Zuflucht zu nehmen, die allen möglichen Erfahrungsaustausch überschreiben und gleichwohl so unverdächtig scheinen, dass auch die gemeine Menschenvernunft damit im Einverständnis steht. Dadurch aber stürzt sie sich in Dunkelheit und Widersprüche, aus welchen sie zwar abnehmen kann, dass irgendwo verborgene Irrtümer zum Grunde liegen müssen, die sie aber nicht entdecken kann, weil die Grundsätze, deren sie sich bedient, da sie über die Grenzen aller Erfahrung hinausgehen, keinen Probestein der Erfahrung mehr anerkennen.

[Kant: Kritik der reinen Vernunft. Vorrede zur ersten Auflage, S.]11

In der Biologie kann man Phänomene finden, die eine Analogie zu den Ideen aufweisen und als „**Spandrel**“ bezeichnet werden.

Der Begriff Spandrel (englisch für Spandrinne, Bogenzwickel) als Bezeichnung für ein evolutionsbiologisches Phänomen wurde 1979 durch Stephen Jay Gould und Richard C. Lewontin geprägt.

Der Begriff stammt aus der Architektur, wo er eine dekorierte Fläche zwischen einem Rundbogen und seiner rechteckigen Umrandung bezeichnet. Gould benutzt diese Baumerkmale als Metapher für biologische Phänomene: Er bezeichnet damit Eigenschaften von Phänotypen, die seiner Theorie zufolge im Laufe der Evolution als Nebenprodukte echter Anpassung entstanden sind.

Gould ist der Meinung, dass Spandrillen als *nichtadaptive* Nebenprodukt baustatischer Optimierung entstanden sind (*primäre Ursache*), sich dann aber zum Tragen dekorativer Elemente als nützlich erwiesen haben (*sekundärer Effekt*). Sie wurden deshalb auch beibehalten, nachdem die Weiterentwicklung anderer tragender Strukturen sie statisch überflüssig gemacht hat. (vgl. Wikipedia)

Für den Ethikunterricht sind die Ideen von besonderer Bedeutung, weil sie sehr häufig die Grundlage unserer Entscheidungen und damit unserer Handlungen sind.

Mit der Untersuchung der ideengeschichtlichen Perspektive ist gemeint, dass im Unterricht bei jedem Thema folgende Fragen gestellt werden:

1. Welche Ideen stehen hinter den Argumenten, Urteilen und Handlungen?
So könnte hinter dem Satz „Das solltest Du Dir nicht bieten lassen“ Ein Anspruch auf Respekt und Würde stehen.
2. In welchem kulturellen und kulturgeschichtlichen Zusammenhang stehen diese Ideen? Was heißt es Respekt zu verlangen, Würde einzufordern. Worin begründen sich diese Ideen (religiös, juristisch, philosophisch usw.)? In welchem Kontext stehen diese Ideen (Gesellschaftsform, Ökonomie, Zeit usw.)?

Der Sinn der ideengeschichtlichen Perspektive ist, die Ideen nicht als etwas Absolutes, Nichthinterfragbares, Universelles zu verstehen, sondern als etwas Sprach- und Kulturbedingtes.

Es stellt sich z. B. die Frage, ob es Liebe gäbe, wenn es das Wort „Liebe“ nicht gäbe.

6. Hinweise zur Abschlussarbeit in der Weiterbildung Ethik

6.1 Merkblatt zur Abschlussarbeit

Die Abschlussarbeit kann bestehen aus

- a) einem ausformulierten Lernszenario (also keine Stichwörter, keine Tabelle!) im Umfang von zwei bis drei Seiten DIN4 und dem dazugehörigem Material (Beispiele siehe Berliner Unterrichtsmaterialien Ethik Heft 1 und 2),
- b) der mediengestützten Präsentation eines philosophischen oder ethischen Themas mit Dokumentation,
- c) einer wissenschaftlichen Seminararbeit zu einem philosophischen oder ethischen Thema mit Berücksichtigung der ethischen Relevanz und unterrichtspraktischen Aspekten.

Zu a) Allgemeine Hinweise zum Lernszenario

Welche formalen bzw. organisatorischen Vorgaben gibt es?

- In den Lernszenarien wird der Lernprozess anhand der Schüler- und Lehrertätigkeiten für mindestens einen Einstieg und drei Bausteine (Fallbeispiele, Stationen) beschrieben. Bestandteil des Lernszenarios ist eine Lernerfolgskontrolle. In jeder Seminargruppe sind maximal zwei Lernszenarien zum gleichen Thema (einer der 18 Begriffe in den Themenfeldern) zulässig.
- Das Lernszenario kann in Gruppen von bis zu drei Personen angefertigt werden.
- Die schriftliche Ausarbeitung wird in der Mitte des dritten Semesters der Weiterbildung in zweifacher Papierfassung UND in digitaler Form an die Kursleitung bzw. an die Dozentin bzw. den Dozenten, die die Präsentation begutachten, abgegeben.
- Die Arbeiten werden allen TeilnehmerInnen des jeweiligen Seminars auf der BSCW-Plattform zur Verfügung gestellt. Sind die DozentInnen bzw. die Kursleitung der Auffassung, dass Arbeiten für alle Ethik-Lehrkräfte von Interesse sind, können diese – nach Rücksprache mit den Autoren und unter Angabe der Autoren – allen Ethik-Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden.

Welche Inhalte und Strukturen sollten berücksichtigt werden?

- Das Lernszenario bezieht sich nicht auf eine bestimmte Lerngruppe oder Schule, sondern stellt ein Modell dar.
- Das Lernszenario hat eine deutlich formulierte (erwartete) Leitfrage mit klarer ethischer Zielorientierung. Die Fragestellung darf nicht suggestiv sein und muss mehrere Antworten ermöglichen.
- Im Zentrum des Lernszenarios steht die Förderung der ethischen Reflexionsfähigkeit, d.h. es werden alle drei Schritte der ethischen Problemreflexion (Problemerkennung, Problembearbeitung, Problemverortung) berücksichtigt.
- Das Lernszenario beginnt mit mindestens zwei alternativen Einstiegen (davon einer möglichst textfrei), die den Impuls zur Formulierung der Leitfrage (= ethische Unterrichtsfrage) durch die Schülerinnen und Schüler geben.
- Die Bausteine sind Module, die gleichberechtigt nebeneinander stehen und parallel und selbstständig von den Lernenden erarbeitet werden können (s. Problemorientiertes Lernen / offener Unterricht / Lernen an Stationen). Sie konkretisieren das Unterrichtsthema durch Konzentration auf einen bestimmten Fall bzw. ein bestimmtes Material. Sie berücksichtigen alle drei Perspektiven (individuelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche) angemessen und befähigen die Schülerinnen und Schüler, die übergeordnete Fragestellung begründet und differenziert zu beantworten.
- In den Bausteinen wird der geplante Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler als Verbindung von Schülerhandlungen, Inhalten, Methoden und Materialien im Fließtext beschrieben. Der Kompetenzbezug (s. Rahmenlehrplan) wird durch die Verwendung geeigneter Operatoren deutlich (z. B. verweisen die Operatoren „Die SuS begründen...“ auf die Argumentationskompetenz und „Die SuS nehmen Stellung“ auf die Urteilskompetenz).

Wann erfolgt die Präsentation?

- Die Abschlussarbeit kann in jedem Semester erstellt werden.
- Die Präsentation der Abschlussarbeit erfolgt am Ende des dritten Semesters.
- Die Präsentation dauert maximal 15-20 Minuten und besteht aus a) der Erläuterung der ethischen Unterrichtsfrage und möglicher Antworten, b) der exemplarischen Vorstellung eines Bausteins, in der deutlich wird, wie die Lernenden die Kenntnisse und Methoden erwerben, die zur Beantwortung der Unterrichtsfrage erforderlich sind, c) einer kurzen Reflexion der didaktischen Reduktion, der Berücksichtigung der Perspektiven und der ethischen Relevanz. Jeder Mitarbeiter des Lernszenarios übernimmt einen Teil der Präsentation.

Welche Bewertungskriterien gelten?

- Die Bewertung der schriftlichen Ausarbeitung erfolgt durch den die Präsentation abnehmenden Dozenten und die Kursleitung sowie in Einzelfällen durch die Fachaufsicht.
- Die Kriterien der Bewertung sind:
 - Tragfähige ethische Fragestellung,
 - Förderung der Kompetenzen, insbesondere der ethischen Reflexion und der ethischen Argumentation,
 - Berücksichtigung der drei Perspektiven,
 - Schüleraktivierung und Lebensweltbezug,
 - Nachvollziehbarkeit der Darstellung (für Kolleginnen und Kollegen)
- Arbeiten, die nicht den Vorgaben entsprechen, können noch einmal in einer überarbeiteten Form an die Kursleitung abgegeben werden.

Zu b) und c) Andere Formen der Abschlussarbeit

Die Abschlussarbeit kann – neben dem Lernszenario – bestehen aus

- b) der mediengestützten Präsentation eines philosophischen oder ethischen Themas mit Dokumentation, das für eine MSA-Prüfung im Fach Ethik geeignet ist.

- c) einer wissenschaftlichen Seminararbeit zu einem philosophischen oder ethischen Thema mit Präsentation und Diskussion im Seminar. Die Relevanz der Überlegungen für das Fach Ethik (z. B. Kompetenzen, ideengeschichtliche Perspektive oder Themenfelder) muss erkennbar sein.

Für beide Formen gilt:

- Ausgangspunkt ist eine klare, im Hinblick auf den Gegenstand begrenzte und im Hinblick auf die Antwort offene ethische Leitfrage, die unterschiedliche und kontroverse Positionen provozieren kann.
- Grundform ist die – auch im Rahmenlehrplan beschriebene – eigenständige ethische Reflexion, die aus den Teilen Problemerkfassung (Erläuterung und Einordnung der Fragestellung), Problembearbeitung (Erörterung verschiedener Positionen unter Einbeziehung von Quellen) und Problemverortung (Formulierung eines Fazits der Überlegungen zur Fragestellung) besteht.

Darüber hinaus gilt:

- Die **mediengestützte Präsentation** besteht aus einem Vortrag, der durch den Einsatz von Medien (z. B. PowerPointPräsentation, Bild-, Film- und Tondokumente) unterstützt wird. Der Medieneinsatz darf nicht in der Form erfolgen, dass z. B. wesentliche Teile des Vortrages auf Folien einer PowerPointPräsentation wiederholt werden.
- Die mediengestützte Präsentation sollte in der Regel etwa 15 Minuten dauern und 20 Minuten nicht überschreiten.
- In einer schriftlichen Dokumentation wird der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema dargestellt und kurz dazu Stellung genommen, inwieweit Thema, Recherche und Medieneinsatz für eine mögliche MSA-Prüfung geeignet sind. Die Dokumentation soll nicht länger als 2 Seiten DIN A 4 sein.
- Die **wissenschaftliche Seminararbeit** umfasst ca. 10 Seiten Text und darf 15 Seiten nicht überschreiten.
- Die Autorin bzw. der Autor entwickelt „seine eigene Idee; diese Fragestellung legt das Erkenntnisinteresse des Autors offen und hat unmittelbar Einfluss auf den Aufbau seiner Argumentation. Hierfür trägt er Fakten oder Beispiele zusammen und stellt dar, was er aus den vorgelegten Fakten oder Beispielen schließt. Dabei bemüht er sich, für jede Behauptung einen Beweis bzw. Beleg vorzulegen und jedes Argument zu begründen. Der Argumentationsgang in einer wissenschaftlichen Arbeit folgt den Regeln der Logik. Unverzichtbar ist zuletzt ein Fazit (oft ‚Ergebnis‘, ‚Schluss‘ oder ‚Schlussfolgerungen‘ genannt) oder einer ‚Zusammenfassung‘ (Wikipedia), in der auch weiterführende Fragen formuliert werden können. Bei der Darstellung der eigenständigen Überlegungen kommt es vor allem auf Nachvollziehbarkeit an.

Zur Präsentation der Seminararbeit im Seminar wird ein Thesenpapier vorgelegt (eine Seite).

6.2 Schema zur Erstellung eines Lernszenarios

Entwurf eines Lernszenarios im Fach Ethik

Thema/Themenfeld:

Kurzer begründender Einführungstext und Überblick über das Lernszenario (Thema, Unterrichtsmethode usw.)

Unterrichtsmethode:

Jahrgangsstufe:

Ziel: Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten zur ethischen Reflexion, insbesondere der ethischen Argumentation und Urteilsbildung, und zur begründeten Beantwortung der Leitfrage

Einstieg 1 (textfrei)

→ Erarbeitung der Leitfrage

Einstieg 2

→ Erarbeitung der Leitfrage

Leitfrage (Ethische Unterrichtsfrage):

**Baustein A
(Fall / Station)**

**Baustein B
(Fall / Station)**

**Baustein C
(Fall / Station)**

Anmerkung: In den Bausteinen / Fallbeispielen arbeiten die SchülerInnen beim offenen Unterricht selbstständig. Die einzelnen Bausteine sollten nicht aufeinander aufbauen, damit sie alternativ, aber auch additiv verwendet werden können. Zentral ist für jeden Baustein die Gestaltung eines geeigneten Impulses (Fall, Material), ausgehend von dem ein Problem formuliert und bearbeitet werden kann. Jeder Baustein sollte die SchülerInnen befähigen, einen Aspekt (Fall) der Unterrichtsfrage begründet zu beantworten.

Evtl. Abschluss (mit Methode zur Formulierung verschiedener begründeter Antworten auf die Unterrichtsfrage)

6.3 Checkliste Abschlussarbeit für die Autorinnen/Autoren bzw. Dozentinnen/Dozenten

	TeilnehmerIn	DozentIn
Formale Vorgaben		
- Deckblatt (mit Kursnummer, Leitfrage (ethische Unterrichtsfrage), Themenfeld, Jahrgang, AutorInnen, Inhaltsverzeichnis)		
- Nummerierungen (Seiten, Arbeitsbögen)		
- Korrekte Zitierweise, Korrekte Quellenangaben		
- Mindestseitenzahl: Doppelseite für den Text der Konzeption		
- Datei: Titelblatt, Konzeption und Material in <u>einer</u> Datei (außer Film- und Tondokumenten)		
Fachliche und methodische Vorgaben		
- Problemorientierte (offene) ethische Unterrichtsfrage		
- Kurzer Begründungstext (mit Bezug zum Rahmenlehrplan, vorausgesetzten Fähigkeiten und Kenntnissen (insbesondere: ethische Argumentation), Lebensweltbezug, erwartetem Kompetenzerwerb, gewählter Unterrichtsmethode: z. B. POL, Stationenlernen, Lerntheke, gelenkter Unterricht)		
- Mindestens einer der beiden alternativen Einstiege ohne Text		
- Parallele Anlage der Bausteine (Fallbeispiele) (für POL, Lerntheke)		
- Problemorientierte Anlage der Bausteine, Berücksichtigung aller Elemente der Reflexion (Frage, Bearbeitung, Positionierung)		
- Selbstständige, logisch aufbauende Schüleraktivitäten in den Bausteinen (evtl. mit Laufzettel)		
- Ergebnisorientierung (prozess- oder produktorientiert) in jedem Baustein		
- Beschreibung der Schülerhandlungen (aus der Perspektive der SchülerInnen) mit Hilfe von Operatoren in den Bausteinen.		
- Verwendung von Operatoren bei Beschreibung der Schüleraktivitäten und bei Arbeitsaufträgen		
- Differenzierungsangebote (Wahlmöglichkeiten) im Hinblick auf Material und Aufgabenstellung bzw. Zusatzaufgaben		
- Methode und Kriterien zur Messung des Kompetenzzuwachses		

6.4 Operatoren für den Ethikunterricht

Die folgenden Operatoren (z. T. den EPA Ethik entnommen) werden durch Zahlen den Kompetenzen zugeordnet: 1. Wahrnehmen und Deuten

2. Andere Perspektiven einnehmen

3. Argumentieren und urteilen

Die personale und praktische Kompetenz werden hier ausgenommen, da sie kaum Gegenstand von Aufgabenstellungen sind und Persönlichkeitsmerkmale umfassen.

Operator	Kompetenz	Exemplarische Erläuterung des Operators
Beschreibe ... Stelle dar ...	1,2	(Ethisch relevante) Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben Ein Fallbeispiel aus der Sicht einer der beteiligten Personen darstellen (Sichtweise, Wertung, Konsequenzen)
Ordne ein ...	1	Einen (ethisch relevanten) Sachverhalt mit erläuternden Hinweisen in einen Zusammenhang (z. B. Verbindung zu einem Wert/Oberbegriff, 3 Perspektiven) einfügen
Erkläre ...	1	Einen (ethisch relevanten) Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich machen
Arbeite heraus ...	1	Aus Materialien (ethisch relevante) Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden
Skizziere ...	1	(Ethisch relevante) Sachverhalte auf das Wesentliche reduziert übersichtlich darstellen
Formuliere eine Frage zu ...	1	Zu einem vorgegebenen Material (Bild, Text, Fall) eine (ethisch relevante) Fragestellung entwickeln
Gestalte ... Entwurf ...	1	Aufgaben auf der Grundlage von Textkenntnissen und Sachwissen gestaltend interpretieren
Benenne ...	1,2	(Ethisch relevante) Begriffe oder Sachverhalte ohne nähere Erläuterung aufzählen / Konsequenzen einer Handlung für die beteiligten Personen aufzählen
Erläutere ...	1,2	Einen (ethisch relevanten) Sachverhalt, die eigene bzw. eine fremde moralische Position veranschaulichend darstellen und durch zusätzliche Informationen verständlich machen
Formuliere Gegenargumente zu ...	2,3	Zu moralischen Positionen (eigenen oder fremden) Gegenargumente nennen.
Gib den Argumentationsgang wieder ...	3	Einen Argumentationsgang strukturiert zusammenfassen (d.h. Prämissen und Konklusionen benennen)
Fasse zusammen ...	3	Das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen
Analysiere ... Untersuche ...	3	Wichtige Bestandteile eines Textes oder Zusammenhangs auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten
Vergleiche mit ... Stelle gegenüber ...	2,3	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln
Beurteile ... Bewerte ... Nimm Stellung zu ...	3	Zu einem Sachverhalt ein selbständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden begründet formulieren
Erörtere ... Setze dich mit ... auseinander	3	Eine These oder Problemstellung in Form einer Gegenüberstellung von Argumenten untersuchen und mit einer begründeten Stellungnahme bewerten
Begründe ...	3	Einen Sachverhalt oder eine Aussage durch nachvollziehbare Argumente bzw. durch Berufung auf Werte und Prinzipien stützen
Prüfe ...	3	Aussagen auf ihre Angemessenheit hin untersuchen
Entwickle ...	3	Gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren, um zu einer eigenen Deutung zu gelangen
Debattiere... Diskutiere...	2,3	In einem Streitgespräch kontroverse Positionen nach vorgegebenen Regeln vertreten