

Niedersächsisches Kultusministerium

**Begleit-Reader zur Fortbildung
„Werte und Normen im Primarbereich“**

(Stand: 15. Mai 2024)



An der Erarbeitung dieses Readers waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Lukas Blatt, Bookholzberg

Laura Garbe, Stadthagen

Madeleine Hollmichel, Schöningen

Melanie Pospiech-Gerlach, Lüneburg

Markus Rassiller, Hannover

Thorsten Schimschal, Friesoythe

Christina Wilker, Hildesheim

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2023)

Hans-Böckler-Allee 5, 30173 Hannover

Druck:

Netzwerk Lehrkräftefortbildung (NLF), Waldweg 26, 37073 Göttingen

Die jeweils aktuelle Version des Readers kann als PDF-Datei unter der folgenden Adresse vom Bildungsportal Niedersachsen heruntergeladen werden

<https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfacher/philosophische-facher/werte-und-normen>

Inhaltsverzeichnis

| Abschnitt | Seite |
|--|-------|
| Vorwort | 3 |
| 1. Grundlagen des Faches Werte und Normen | 5 |
| 1.1 Spezifische Eigenschaften des Faches Werte und Normen | 5 |
| 1.2 Zentrale Methoden des „Philosophierens mit Kindern“ (PmK) | 8 |
| 1.3 Repräsentative didaktische Modelle für den fachspezifischen Unterricht | 11 |
| 1.4 Testen Sie sich selbst! Ein kleines Quiz zu den Inhalten des Abschnitts 1 | 14 |
| 2. Zur Bezugswissenschaft Theoretische Philosophie | 16 |
| 2.1 Gegenstandsbereiche der Theoretischen Philosophie | 16 |
| 2.2 Kurzinformation zum Thema „Meinen, Glauben, Wissen“ | 16 |
| 2.3 Kurzinformation zum Thema „Wahrheit, Lüge, Bullshit“ | 20 |
| 2.4 Eine exemplarische Unterrichtssequenz zum Thema „Wahrheit und Lüge“ | 21 |
| 3. Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie | 23 |
| 3.1 Gegenstandsbereiche der Praktischen Philosophie | 23 |
| 3.2 Kurzinformation zum Thema „Tugendethik“ | 23 |
| 3.3 Kurzinformation zum Thema „Utilitarismus“ | 24 |
| 3.4 Kurzinformation zum Thema „Die Ethik Kants“ | 28 |
| 3.5 Kurzinformation zum Thema „Formeln und Formen der Gerechtigkeit“ | 34 |
| 3.6 Eine exemplarische Unterrichtssequenz zum Thema „Gerechtigkeit“ | 36 |
| 3.7 Eine didaktische Modellierung zum Thema „Der moralische Gehalt verschiedener Formen des Lügens“ im Primarbereich | 38 |
| 4. Zur Bezugswissenschaft „Religionswissenschaft“ | 44 |
| 4.1 Gegenstandsbereiche der Religionswissenschaft | 45 |
| 4.2 Grundlagen der religionskundlichen Didaktik | 45 |
| 4.3 Perspektivierung des Unterrichts | 46 |
| 4.4 Funktionale Aspekte von Religion | 51 |
| 4.5 Eine exemplarische Unterrichtssequenz zum Thema „Glauben“ | 50 |
| 5.1 Kommentierte Literaturliste zu fachlichen Spezifika | 54 |
| 5.2 Kommentierte Kinderbuchliste | 58 |
| 5.3 Literaturverzeichnis zu den Texten des Readers | 63 |

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie haben sich erfreulicherweise für den Schritt entschieden, das Fach Werte und Normen im Primarbereich zu unterrichten. Dafür danken wir Ihnen erstens ganz herzlich und hoffen zweitens, dass Ihnen dieser Schritt nicht nur pädagogischen Erfolg, sondern auch eine persönliche Bereicherung beschert.

Illusorisch ist diese Hoffnung keinesfalls, denn im Rahmen der Erprobungsphasen, die seit 2017 für das Fach Werte und Normen an niedersächsischen Grundschulen durchgeführt worden sind, haben äußerst viele Lehrkräfte zurückgemeldet, dass ihnen das Unterrichten in diesem Fach große Freude bereite. Begründet wurde diese Freude oft mit dem Hinweis darauf, dass das Fach Werte und Normen wie kaum ein anderes Fach unmittelbar die Lebenswirklichkeit unserer Schülerinnen und Schüler berühre und damit ein wahrhaft problemorientiertes Unterrichten ermögliche.

Ein rascher Blick auf die Curricularen Vorgaben, die für den Primarbereich im Jahre 2022 veröffentlicht worden sind, mag dies verdeutlichen: Dort sind beispielsweise Unterrichtsaspekte wie „eigene Stärken und Schwächen“, „Vorstellungen für die zukünftige Gestaltung des eigenen Lebens“, „Regeln für das Zusammenleben“, „Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit“ verankert. Diese und viele weitere Themen der Curricularen Vorgaben sind dazu angetan, wirksam die Kernanliegen des Faches Werte und Normen zu unterstützen, nämlich die „Auseinandersetzung mit verschiedenen Wirklichkeiten“ und die „Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit“.

Der vorliegende Reader erleichtert die Verwirklichung dieser Kernanliegen und verfolgt somit mehrere Ziele:

Erstens informiert Sie der Reader über schulrechtliche Aspekte und didaktisch-methodische Besonderheiten des Schulfaches Werte und Normen. Neben einer knappen (!) Erläuterung der einschlägigen juristischen Bestimmungen werden Ihnen die Grundzüge etablierter didaktischer Modelle sowie fachspezifische Methoden vorgestellt. Dies soll Ihnen im Bedarfsfall dabei helfen, den Unterricht lernstrukturell fundiert und methodisch variantenreich zu gestalten.

Zweitens möchte der Reader eine kleine, übersichtliche Zusammenstellung der inhaltlichen Bausteine darstellen, die aus fachwissenschaftlicher Sicht für ein Unterrichten im Fach Werte und Normen maßgeblich sind. Die hier thematisierten Aspekte erheben zum einen keinen Anspruch auf Vollständigkeit und werden von Ihnen zum andern nicht „eins zu eins“ im Grundschulunterricht umgesetzt werden, bilden aber ein Geländer, das Ihnen ein fachliches ‚Eingedachtsein‘ und somit eine zusätzliche didaktisch-pädagogische Souveränität verschafft.

Drittens schließlich präsentiert Ihnen der Reader ausgewählte Praxisbeispiele: In Form von konkreten Unterrichtssequenzen bzw. -einheiten wird hier exemplarisch und detailreich gezeigt, wie sich Unterrichtsinhalte, die von den Curricularen Vorgaben gefordert sind, didaktisch effektiv, pädagogisch behutsam und methodisch facettenreich umsetzen lassen.

Wir hoffen, dass Ihnen der Reader durch dieses Zusammenspiel von Didaktik, Methodik, fachwissenschaftlichen Hintergründen sowie unterrichtspraktischen Beispielen eine hilfreiche Begleitung für die Fortbildung und natürlich auch für das Unterrichten im WuN-dervollen Fach Werte und Normen sein wird.

Hannover und Hildesheim, 18. Mai 2024

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

1.1 Spezifische Eigenschaften des Faches Werte und Normen

Der zweite Paragraph des Niedersächsischen Schulgesetzes beschreibt wuchtig den Bildungsauftrag der Schule und betont, es sei deren Aufgabe, Wertvorstellungen „auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen“ weiterzuentwickeln und „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen“.¹ Weiterhin akzentuiert der Paragraph unter anderem die Wichtigkeit staatsbürgerlicher Verantwortung, die Notwendigkeit eines Handelns nach ethischen Grundsätzen, die Achtung religiöser und kultureller Werte, die Dringlichkeit einer vernunftgemäßen Konfliktlösung sowie die menschliche Verantwortung für den Erhalt der Umwelt.²

Die Einschätzung, dass das (nur in Niedersachsen unterrichtete) Fach Werte und Normen den hier skizzierten Bildungsauftrag äußerst gewissenhaft erfüllt, ist sicher nicht übertrieben. Dies lässt sich bereits anhand der didaktischen Schwerpunkte ersehen, die für diesen Unterricht in den (seit April 2022 geltenden) Curricularen Vorgaben für den Primarbereich ausgewiesen sind. Diese waren zwar mit Blick auf die zukünftige Neuetablierung dieses Unterrichts an niedersächsischen Grundschulen grundsätzlich neu zu konzipieren, fußen aber dennoch auf curricularen Elementen, die das Fach Werte und Normen in den letzten zwei Jahrzehnten an den weiterführenden Schulen Niedersachsens zu einer Erfolgsgeschichte haben werden lassen.

Wie nämlich in den Kerncurricula der Sekundarbereiche I und II spielt *erstens* die Fokussierung auf die „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“ sowie die „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ in alle fachspezifischen Unterrichtsaspekte hinein. Mit Blick auf den Schwerpunkt „Auseinandersetzung mit verschiedenen Wirklichkeiten“ werden die Lernenden dazu befähigt, ihre bislang gewohnten Denk- und Wahrnehmungsmuster zu durchbrechen und den zahlreichen unterschiedlichen Lebensentwürfen und Sinnkonzeptionen einer pluralistisch geprägten Welt in nachdenklicher Offenheit zu begegnen. Hinsichtlich des Kernaspekts „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ wird das übergreifende Ziel angestrebt, dass die Lernenden nicht in den Sphären des bloßen Meinens verharren, sondern stattdessen mit der

¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 12 des Gesetzes vom 16. Dezember 2021 (Nds. GVBl. S. 883), S. 5.

² Vgl. ebd.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

Unterstützung von altersangemessenen Argumenten zu einem Urteil hinsichtlich maßgeblicher Fragen im privaten und öffentlichen Leben zu gelangen.

Zweitens knüpfen die Curricularen Vorgaben in ihrem fachwissenschaftlichen Spektrum an exakt die Bezugswissenschaften an, auf denen gemäß § 128 NSchG³ auch die entsprechenden Kerncurricula der weiterführenden Schulen beruhen: Religionswissenschaft, Philosophie und Gesellschaftswissenschaften wie die Soziologie oder die Psychologie.

Drittens schließlich wird ein fachspezifischer Konnex zwischen den Curricularen Vorgaben für den Primarbereich mit den Kerncurricula an den weiterführenden Schulen dadurch hergestellt, dass die bewährte strukturelle Ausrichtung der **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** unter Berücksichtigung der oben skizzierten didaktischen Propria übernommen wurde: Ausgehend von einer Erste-Person-Didaktik, die den unterrichtlichen Fokus vom unmittelbaren Eigenbezug hin zu gesellschaftlichen und globalen Fragestellungen sukzessive erweitert, werden im Primarbereich lebensweltlich relevante Fragestellungen zu den folgenden Kompetenzbereichen behandelt:

1. Fragen nach dem Ich: Dieser Kompetenzbereich thematisiert in vorderster Linie die individuelle, mit unterschiedlichen Schwächen und Stärken versehene Einmaligkeit jeder Person sowie die unterschiedlichen Lebensformen und -abschnitte, die das Ich durchleben kann.⁴

2. Fragen nach der Zukunft: Die Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler berühren nicht nur Aspekte eines erfüllten Lebens, sondern auch den verantwortungsvollen Umgang mit Natur und Technik. In diesem Zusammenhang thematisiert dieser Kompetenzbereich zum Beispiel Aspekte wie „eigene Grundbedürfnisse“, „die Bedeutung der Natur für unser Leben“ und „Chancen und Risiken der Technik“.⁵

3. Fragen nach Moral und Ethik: Moralische Normen bieten Orientierungen und Verlässlichkeit, aber auch das Potenzial für zwischenmenschliche Konflikte. Die Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs setzen sich im Rahmen dieses Kompetenzbereiches daher beispielsweise mit Themen wie „Regeln und Rituale“, „Folgen von Regelverletzungen“ sowie den Werten auseinander, die verschiedenen gesellschaftlichen Regeln zugrunde liegen. In eben diesem Zusammenhang werden hier auch Aspekte „Menschenwürde“, „Menschenrechte“ und insbesondere „Kinderrechte“ thematisiert.⁶

³ Vgl. ebd., S. 93.

⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2022): Curriculare Vorgaben für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Werte und Normen, Hannover, S. 21ff.

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Vgl. ebd.

4. Fragen nach der Wirklichkeit: Den Schülerinnen und Schülern begegnet heutzutage mehr denn je eine (auch medial vermittelte) Fülle verschiedener Nationalitäten, Kulturen, religiös wie säkular begründeter Weltanschauungen und individueller Überzeugungen. Ein zentrales Ziel des Unterrichts im Fach Werte und Normen besteht daher darin, die Lernenden für eigene Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen zu sensibilisieren und diese in einen ergiebigen, respektvollen und möglichst toleranten Diskurs mit anderen Wirklichkeitsvorstellungen zu bringen. Maßgebliche Aspekte dieses Kompetenzbereiches bestehen daher zum Beispiel in den Themen „Wahrheit und Lüge“, „Chancen und Risiken der Mediennutzung“, „Menschenwürde und mögliche Verletzungen derselben“ oder „Darstellung von Wirklichkeit in verschiedenen Medien“.⁷

5. Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten: Dieser Kompetenzbereich macht die Lernenden mit den Wirkungsgeschichten, den kulturellen Phänomenen sowie den ethischen Essenzen verschiedener Religionen und Weltanschauungen bekannt. Anders als im Religionsunterricht wird hier allerdings eine strikt deskriptive Außenperspektive eingenommen. Weltanschauliche oder religiöse Konzeptionen zu ethischen Codes oder zu transzendenten Erklärungsmustern werden hier im Sinne kulturanthropologischer *Möglichkeiten* zur Sinnstiftung vorgestellt, nicht aber auf der Basis von Überzeugungen vermittelt.⁸ Religionen und Weltanschauungen bilden hier also lediglich das Thema des Unterrichts, nicht den Rahmen desselben. Auf diesen (deskriptiven) Prämissen fußend behandelt das Fach Werte und Normen in diesem Kompetenzbereich Aspekte wie „die Vielfalt und Bedeutung von Festen und Feiertagen“, „unterschiedliche Gottesvorstellungen und Glaubensauffassungen“, „religiöse, naturwissenschaftliche und mythische Erklärungen über die Entstehung und Entwicklung der Welt“ oder „Regeln für ein respektvolles interreligiöses und nichtreligiöses Zusammenleben.“⁹

Neben diesen Gemeinsamkeiten mit bisherigen Traditionslinien zu den (an weiterführenden Schulen geltenden) Kerncurricula im Fach Werte und Normen gibt es angesichts des Umstands, dass dieses Fach nun erstmals regulär für Lernende des Primarbereichs offensteht, auch Unterschiede. Diese betreffen in erster Linie eine kindgerechte Anpassung an die **prozessbezogenen Kompetenzbereiche**: Die Curricularen Vorgaben für das Fach Werte und Normen in der Primarstufe orientieren sich hier an dem didaktisch, pädagogisch und entwicklungspsychologisch bedeutsamen Modell der Methode des „Philosophierens mit Kindern“, also an einer fünffachen Aufgliederung der prozessbezogenen Kompetenzen in die folgenden Aspekte:

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Diesbezüglich Näheres findet sich unter Abschnitt 4.1 dieses Readers.

⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2022), Curriculare Vorgaben für die Grundschule, a.a.O., S. 22ff.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

- a) eine phänomenologische (die Lebenswelt subjektiv beschreibende) Kompetenz,
- b) eine hermeneutische (andere Deutungsansätze der Lebenswelt einbeziehende) Kompetenz,
- c) eine analytische (Begriffe, Gedanken und Argumente untersuchende) Kompetenz,
- d) eine dialektische (auf konträre Gedanken vorbereitende) Kompetenz;
- e) eine spekulative (Fantasien, Gedankenexperimente und Denkalternativen zulassende) Kompetenz.¹⁰

Aus den hier skizzierten Bausteinen ergibt sich die in den Curricularen Vorgaben angegebene Gliederung: Diese leitet aus den didaktischen Schwerpunkten des Faches zunächst inhaltsbezogene Kompetenzbereiche ab, um jene dann im Zusammenspiel mit den beschriebenen prozessbezogenen Kompetenzbereichen zu verbinden, damit daraus ein lebensweltlich angepasster, kognitiv aktivierender, problemorientiert ausgerichteter und prinzipiell ergebnisoffener Unterricht im Fach Werte und Normen entsteht.

1.2 Zentrale Methoden des Philosophierens mit Kindern (PmK)

Das Philosophieren mit Kindern setzt einen Gegenimpuls zum schnelllebigen, anonymen und hektischen Zeitalter, das von Orientierungslosigkeit und stetigen Veränderungen geprägt ist. Zudem bietet es die Chance, Gedanken, Ideen und Überzeugungen zu teilen und anderen Positionen mit Offenheit und Toleranz zu begegnen. Das Konzept des gemeinsamen Philosophierens lebt derweil von neugierig-nachdenklichen Momenten und einer offenen, respektvollen Haltung der Gesprächsleitung gegenüber den Kindern.

NACHDENKGESPRÄCH

Eine gewichtige Methode zum Philosophieren mit Kindern ist das *Nachdenkgespräch*, bei dem es zunächst darum geht, sich gemeinsam mit einer philosophischen Frage auseinanderzusetzen, deren Antwort nicht innerhalb weniger Sekunden im World Wide Web zu finden ist. Philosophische Fragen erfordern eine persönliche Auseinandersetzung und zielen auf den Sinn bzw. das Wesen einer Sache ab. Zudem lässt eine philosophische Frage stets mehrere Antworten zu, da sie nie nach etwas Konkretem fragt (etwa: „Wie funktioniert eine Waschmaschine?“). In Hinblick auf philosophische Fragen bietet es sich an, in Alltagsbezügen zu denken und eine Öffnung des Gesprächs zu ermöglichen, beispielsweise: Was bedeutet es (für dich bzw. für euch), ein glückliches Leben zu führen? Oder: „Kann man in einer Gefängniszelle frei sein?“

¹⁰ Die benannten Methoden werden unter Abschnitt 1.2 dieses Readers näher vorgestellt.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

Nach Ekkehard Martens und Eva Zoller Morf bieten sich fünf Werkzeuge oder auch die sogenannten „Fünf Finger einer Methodenhand“ für philosophische Gespräche an¹¹:

Der erste Finger steht für das Hinschauen und Beschreiben sowie für die Fähigkeit, das Reale und Wirkliche in den Augenschein zu nehmen – ohne es zu bewerten. Dieser **phänomenologische Zugang** schult die Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz (beispielsweise vermittelt über die Operatoren bzw. Aufforderungen „Beschreibe“, „Betrachte“, „Was ist das?“ „Wie sieht X aus?“). Der zweite Finger repräsentiert den **hermeneutischen Zugang**, bei dem es im Grundschulkontext um das Nachvollziehen von Zusammenhängen geht und einzelne Aspekte in Bezug auf ein Ganzes sinnvoll eingeordnet werden. Hierbei werden Empathie und Perspektivwechsel ermöglicht, da die Kinder sich in andere Situationen eindenken, um diese zu verstehen und nachzuvollziehen (zum Beispiel über die Impulse „Versetze Dich in die Lage von...“ oder „Was könnte diese Person fühlen?“). Bei dem **analytischen Zugang**, dem dritten Finger, geht es um Begriffsklärungen und das Überprüfen von Begriffen sowie Argumenten (etwa über Impulse wie „Was meinst du mit...?“ „Fallen Dir zum Begriff X verwandte oder entgegengesetzte Begriffe ein?“). Der vierte Finger umfasst **dialektische Fähigkeiten**, also das Denken in Gegensatzbegriffen. Dissens kann mithilfe dieser Kompetenz als Chance wahrgenommen werden, eigene Haltungen zu reflektieren. Zudem lernen Kinder so, Pluralität und Komplexität zu tolerieren (zum Beispiel über Impulse wie „Beurteile, ob...“ / „Prüfe...“ / „Was spricht dafür oder dagegen? Gib einen Grund an.“). Last but not least steht der fünfte Finger für einen **spekulativen Zugang**, der es Kindern ermöglichen kann, in Alternativen zu denken und Gegebenes phantasievoll zu erweitern. An dieser Stelle können Impulse wie „Könnte es noch anders sein?“ oder „Ist das immer so?“ angeboten werden.

Für jeden dieser fünf Zugänge bieten sich fachspezifische Methoden an, von denen – neben dem oben erwähnten Nachdenkgespräch – in der Folge zwei weitere kurz vorgestellt werden, nämlich erstens die Dilemma-Diskussion und zweitens das Gedankenexperiment. ¹²

DILEMMA-DISKUSSION

Eine **Dilemma-Diskussion** bietet sich insbesondere in Bezug auf die dialektische Kompetenz an, da hier in einem Wertekonflikt zwischen zwei Handlungsalternativen gewählt werden muss. In

¹¹ Vgl. in diesem Zusammenhang Martens, Ekkehard (2010): Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart: Reclam, S. 24-30 sowie Zoller Morf, Eva (2015): Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Basel: Zytglogge-Verlag, S.37ff.

¹² Vgl. in diesem Zusammenhang Pfeifer, Volker (2013): Didaktik des Ethikunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer, S.171ff. sowie Bertram, Georg (2016): Philosophische Gedankenexperimente – ein Lese- und Studienbuch, Stuttgart: Reclam, S. 189ff.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

beiden Fällen gibt es Argumente dafür sowie dagegen. Argumente für die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten werden anschließend gegeneinander abgewogen, um schließlich zu einer Entscheidung zu gelangen. Neben der dialektischen und argumentativen Fähigkeit schulen Dilemma-Diskussionen Kompetenzen wie die Sachkompetenz (Wissenserweiterung über Sachen und Zusammenhänge) sowie die Ich-Kompetenz (Festlegen der eigenen Position). Grundsätzlich wird zwischen hypothetischen, fachspezifischen und realistischen Dilemmata unterschieden. Während hypothetische Dilemmata konstruiert sind, entspringen realistische Dilemmata der Lebenswelt der Lernenden (bspw. Schule, Familie, Freunde). Fachspezifische Dilemmata weisen Wertekonflikte aus dem Bereich des konkreten Faches auf.

Der Verlauf einer Dilemma-Diskussion im Primarbereich könnte wie folgt strukturiert sein: In einem **ersten** Schritt werden die Lernenden mit einem moralischen Dilemma konfrontiert, dessen Wertekonflikt – nach ersten spontanen Äußerungen – herausgearbeitet wird. Die Lernenden stimmen nun **zweitens** in einer spontanen Abstimmung ab, bevor sie **drittens** individuelle Gründe für die eigene Position festhalten. An dieser Stelle bietet die Methode die Möglichkeit, die eigene Position zu erläutern und Gründe für ebendiese anzuführen. Das Überprüfen der Positionen und ihrer Begründungen erfolgt unterdessen in einem **vierten** Schritt. Hier kann im Plenum oder in Kleingruppen diskutiert sowie eine Rangfolge der Argumente erarbeitet werden, bevor in einer **fünften** Phase mithilfe eines Metagesprächs die ursprünglichen Positionen reflektiert werden und in einer **sechsten** Phase erneut abgestimmt wird.

GEDANKENEXPERIMENT

*Was wäre, wenn kein Mensch sich an Regeln halten würde?
Angenommen, wir könnten uns unsichtbar machen: Was tötet ihr zuerst?
Stellt euch vor, Aliens kämen auf die Erde und wüssten nicht, wie das Leben auf der Erde funktioniert.
Was würden sie zuerst herausfinden?*

Gedankenexperimente beschreiben kontrafaktische Szenarien, sprich: es handelt sich um fiktionale Kontexte, in denen Situationen dargestellt werden, die faktisch nicht bestehen und auch nicht bestehen können. Dem Experimentieren in Gedanken kommt eine Vielzahl didaktischer Funktionen zu: So unterstützen Gedankenexperimente die Kinder dabei, Denkbarrieren zu überwinden, von eingefahrenen Vorurteilen zu abstrahieren und elementare Sachverhalte unter einer neuen Perspektive zu betrachten. Meist beginnen Gedankenexperimente mit Einleitungen wie „Angenommen... / Stellt euch vor... / Was wäre, wenn...“. Lebensweltlich relevante Fragen lassen sich so unter neuen Perspektiven betrachten.

1.3 Repräsentative didaktische Modelle für den fachspezifischen Unterricht

Ich weiß, dass ich nicht weiß.
Sokrates in Platons Dialog „Apologie“

DIE SOKRATISCHE METHODE NACH MARTENS

Schon vor fast 2500 Jahren gab es einen Philosophen, der begeistert davon war, Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen die Philosophie, die Liebe zur Weisheit, näher zu bringen: Sokrates. Die Art und Weise, wie er das tat, wurde später *sokratische Methode* genannt. Sie funktioniert in groben Zügen wie folgt: Sokrates fragt seine Gesprächspartner eine zunächst einfach erscheinende Frage, wie z. B. „Was ist Tapferkeit?“ oder „Was ist Gerechtigkeit?“. Seine Gesprächspartner geben eine dem damaligen Common Sense entsprechende Antwort. Durch geschickte Fragen bringt Sokrates seine Gesprächspartner dann dazu, immer weiter von ihrer ursprünglichen Antwort abzurücken. Das geht soweit, bis eine Aporie, eine argumentative Ausweglosigkeit, erreicht wird. Seine Gesprächspartner gestehen an diesem Punkt ein, dass sie keine Antwort auf die ursprüngliche Frage geben können. Sokrates selbst gibt keine Antwort darauf, denn auch er kennt sie nicht. Das Einzige, was er bekanntermaßen weiß, ist, dass er nicht(s) weiß.

Doch wozu diese ganzen Gespräche, wenn am Ende nur die Erkenntnis dabei herauskommt, dass niemand etwas zu wissen scheint? Der für zahlreiche WuN-Didaktiken entscheidende Punkt dabei ist, dass der Wert des Philosophierens nicht im Endresultat liegt, sondern in der Tätigkeit, die dazu führt, dass die Gesprächspartner des Sokrates am Ende merken, dass sie weniger wissen, als sie vorher geglaubt hatten. Andererseits betrachten sie eine Frage, die sie sich vorher nicht einmal gestellt hätten, von verschiedenen Seiten und gestehen sich ein, dass die Dinge nicht so einfach sind, wie sie scheinen. Dabei lernen sie eine Methode, Philosophie als Tätigkeit zu betreiben.

Diese sokratische Methode ist die Grundlage für die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik von Ekkehard Martens, welche zum Vorbild für weitere Modelle der Philosophiedidaktik sowie für die Didaktik des Faches Werte und Normen wurde.¹³ Martens unterscheidet zwischen Philosophie als Tatbestand und Philosophie als Tätigkeit. Philosophie als Tatbestand bezeichnet Erkenntnisse, Theorien oder sonstige Produkte des Philosophierens (u. a. auch ihre Methodik). Philosophieren als Tätigkeit ist der Prozess des Erkennens. Diese beiden Arten von Philosophie müssen interagieren, um die Philosophie für Lernende so fruchtbar wie möglich zu machen: Lernende können sich jahrtausendealter Methoden und Vorkenntnisse bedienen, um über

¹³ Vgl. in diesem Zusammenhang Martens, Ekkehard (1979): Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover: Schroedel bzw. ders.: (2003). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover: Siebert Verlag.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

aktuelle Fragen nachzudenken. So ausgestattet treten sie in einen „kontinuierlichen Diskurs“, entweder mit einer Lehrkraft, anderen Lernenden, einem Text, oder einfach nur sich selbst. Wenn sie dabei gründlich genug sind, werden sie durch Anwendung der Methoden (z. B. der sokratischen) irgendwann auf Grundfragen stoßen. Entscheidend für Martens ist nun, dass diese Grundfragen nicht beantwortet werden können. Sie sollen nicht einmal beantwortet werden. Es ist besser, vielen möglichen Antworten und Lösungsansätzen gegenüber offen zu bleiben, da ungeklärte Fragen mehr dazu geeignet sind, zum Nachdenken anzuregen. Darin liegt der eigentliche Wert der Philosophie. Sie findet keine Antworten, sondern lehrt, wie man gründlich über eine Frage nachdenkt. Die Ähnlichkeit zur Methode des Sokrates ist kaum zu verkennen, wenn Martens sagt: „Primäres Ziel ist Kompetenzerwerb, nicht Wissenserwerb“.¹⁴

DAS BONBON-MODELL NACH SISTERMANN UND WITTSCHIER

Obwohl Sistermann und Wittschier viele Gemeinsamkeiten mit Martens aufweisen und konstatieren, dass Martens' didaktische Methode in die ihre integriert werden könne, hat ihr eigenes Modell, das sogenannte Bonbonmodell¹⁵, einen Mehrwert für Lehrkräfte, da es zum einen eine genauere Bestimmung von philosophischen Problemen beinhaltet, und zum anderen (darauf aufbauend) genauere Anweisungen gibt, wie man (eine Serie von) Unterrichtsstunden gestalten kann.

Der erste nennenswerte Aspekt, die genaue Beschreibung philosophischer Probleme, ist eine Spezifizierung, wie genau Fragen (welche bei Sokrates und Martens von entscheidender Wichtigkeit sind) an Lernende gestellt werden müssen, um sie zum Philosophieren anzuregen. Sistermann und Wittschier berufen sich in ihrer Definition von Problemen auf Niklas Luhmann: „Ein Problem wird mit Sätzen formuliert, die eine in Hinsicht auf Wahrheit/Unwahrheit unentschiedene Meinung kommunizieren. Ein Problem funktioniert nur, wenn es die Zahl möglicher Problemlösungen limitieren kann.“ Weiterhin werden „in der Formulierung des Problems [...] Bedingungen der Erkennbarkeit von Lösungen vorgegeben“.¹⁶ Eine Frage darf also nicht so offen gestellt werden, dass alles als mögliche Antwort darauf erscheint. Sie muss eine kleine Anzahl an Lösungswegen andeuten, die die Lernenden dann vorfolgen können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt von philosophischen Problemen ist, dass sie uns nicht egal sein können: „Wenn es echte Probleme sind [...] dann fordern sie uns auch ganz und verlangen eine

¹⁴ Vgl. Martens (2003), a.a.O., S. 79.

¹⁵ Vgl. Sistermann / Wittschier (2014): *Problemorientierter Philosophieunterricht nach dem Bonbonmodell*, in: <https://vdocuments.site/sistermann-wittschier-problemorientierter-philosophieunterricht-nach-dem-bonbonmodell.html> (zuletzt abgerufen am 27. Dezember 2022)

¹⁶ Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 111.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

eigene, aus uns selbst kommende Aktivität“, befindet diesbezüglich Volker Gerhardt.¹⁷ Letztlich müssen sie zulassen, dass fehlgeschlagene Lösungsversuche eliminiert und gelungene Lösungsversuche gespeichert und auf andere, aber ähnliche Probleme übertragen werden können.

Diese genaue Bestimmung ist Dreh- und Angelpunkt des Bonbonmodells. Dieses schlägt vor, Unterrichtseinheiten wie folgt zu planen: In einer ersten Phase, die Sistermann und Wittschier „Hinführung“ nennen, sollen die Interessen der Lernenden geweckt und in Phase 2 zu einer für alle nachvollziehbaren Problemstellung im oben definierten Sinn gelenkt werden. Diese soll so eindeutig sein, dass die Lernenden in einer dritten Phase (allein oder in Gruppen) daran arbeiten können. Dabei sollen sie ihre bereits vorhandenen Intuitionen als Anknüpfungspunkte wählen. Da sie nun bereits mit eigenen Mitteln versucht haben, das Problem zu lösen, sind sie in Phase 4, der kontrollierten Problemlösephase, in der Lage, die Texte oder anderen Medien, welche die Lehrkraft bereitstellt, leichter zu verstehen. Die letzten beiden Phasen sind die Festigungsphase, in der die Ergebnisse aus Phase 4 ausformuliert werden, sowie die Transferphase, in der diese Ergebnisse schließlich an Beispielen erprobt werden. Eine kritische Betrachtung und Sammlung von Fragen, die offen gelassen wurden, sind ebenfalls willkommen.

Eine übersichtliche Zusammenschau der Martens-Methoden einerseits und des Bonbon-Modells andererseits liefert die folgende Übersicht:

| Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts nach E. Martens | Das Bonbon-Modell nach Sistermann/Wittschier |
|---|---|
| (vgl. Martens (2003), a.a.O., S. 14ff. | (vgl. Sistermann/Wittschier (2014), a.a.O., S. 77) |

```
graph TD; A[Hinführung] --> B[Problemstellung [Fokussierung]]; B --> C[Selbstgesteuerte intuitive Problemlösung]; C --> D[Angeleitet kontrollierte Problemlösung]; D --> E[Festigung [Sicherung]]; E --> F[Transfer / Stellungnahme];
```

¹⁷ Gerhardt, V. (1999). *Selbstbestimmung*. Stuttgart: Reclam, S. 16.

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

Abschnitt 1.4 Testen Sie sich selbst!

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie haben nun den ersten Abschnitt des Readers hinter sich gebracht. Nachfolgend gibt es zu diesem Abschnitt vier Multiple-Choice-Fragen, denen jeweils Buchstaben zugeordnet sind. Die chronologische Reihenfolge der richtigen Antwortbuchstaben ergibt ein Lösungswort, das mit dem Grundschulfach Werte und Normen in einem, nun ja, engen Zusammenhang steht.

Frage 1: Welche Methode des Philosophierens mit Kindern steht im Vordergrund, wenn Sie Ihrer Lerngruppe den folgenden Impuls geben: „Erklärt doch mal, was das Gegenteil des Begriffes `Freundschaft` ist.“?

- E. die hermeneutische Methode
- S. die platonische Methode
- C. die analytische Methode
- A. die phänomenologische Methode

Frage 2: Bei welchem der folgenden Szenarien handelt es sich streng genommen *nicht* um ein Gedankenexperiment?

- U. „Stelle dir vor, du würdest, wenn du erwachsen bist, 10 Millionen Euro im Lotto gewinnen. Wofür gäbest du die erste Million aus?“
- S. „Was wäre, wenn die Tiere plötzlich über die Menschen herrschen könnten? Welche Gesetze würden sie wahrscheinlich mit Blick auf den Menschen erlassen?“
- D. „Stelle dir vor, du wärest plötzlich unsichtbar. Was tätest du zuerst?“
- E. „Angenommen, du könntest ein Wort aus der deutschen Sprache streichen, das dann niemand mehr benutzen dürfte. Welches Wort wäre das?“

Frage 3: Worin besteht gemäß den Curricularen Vorgaben der inhaltliche Kern des Faches Werte und Normen im Primarbereich?

- H. Auseinandersetzung mit dem Ich / Auseinandersetzung mit der Welt
- V. Auseinandersetzung mit verschiedenen Wirklichkeiten / Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit
- A. Kritik an Religionen und Weltanschauungen / Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit
- O. Auseinandersetzung mit verschiedenen Wirklichkeiten / Entwicklung der Ich-Identität

Frage 4: Nikolas, dem in der vierten Klasse eine 5 im Fach Kunst droht, sitzt bereits im Schulbus, als ihm plötzlich einfällt, dass er vergessen hat, das Bild fertigzustellen, das er heute bei der Kunstlehrkraft abgeben muss. In Panik und Verzweiflung bittet er seine Klassenkameradin Aruna, die zwei Reihen vor ihm im Bus sitzt und in allen Fächern (also auch in Kunst) auf einer glatten 1 steht, ob sie ihm ihr Kunstbild zur Verfügung stellen könne. Für Aruna ist dies ein Dilemma, weil Kunst einerseits ihr Lieblingsfach ist und ihr eine 1 in diesem Fach am meisten bedeutet, sie aber andererseits ein wenig verliebt in Nikolas ist.

Bringen Sie die folgenden Impulse, nachdem Sie Ihren Schülerinnen und Schülern das Dilemma präsentiert haben und erste spontane Äußerungen gesammelt haben, in eine lernstrukturell sinnvolle Reihenfolge.

O. „Stimmt darüber ab, wie sich Aruna entscheiden sollte.“ - „Erläutert die Gründe für eure Position.“ - „Überprüft, welche der genannten Gründe (Argumente) euch eher überzeugt haben und welche eher nicht.“ - „Überprüft, ob sich eure Positionen durch das Gespräch darüber verändert haben.“ - „Stimmt erneut darüber ab, wie sich Aruna entscheiden sollte.“

E. „Erläutert die Gründe für eure Position.“ - „Stimmt darüber ab, wie sich Aruna entscheiden sollte.“ - „Überprüft, welche der genannten Gründe (Argumente) euch eher überzeugt haben und welche eher nicht.“ - „Überprüft, ob sich eure Positionen durch das Gespräch darüber verändert haben.“ - „Stimmt erneut darüber ab, wie sich Aruna entscheiden sollte.“

S. „Erläutert die Gründe für eure Position.“ - „Überprüft, welche der genannten Gründe (Argumente) euch eher überzeugt haben und welche eher nicht.“ - „Stimmt darüber ab, wie sich Aruna entscheiden sollte.“ -

Abschnitt 1: Grundlagen des Faches Werte und Normen

-- „Überprüft, ob sich eure Positionen durch das Gespräch darüber verändert haben.“ – „Stimmt erneut darüber ab, wie sich Aruna entscheiden sollte.“

D: „Gebt das Problem, in dem Aruna sich befindet, in eigenen Worten wieder.“ - „Vergleicht das Problem, in dem sich Aruna befindet, mit euren eigenen Problemen.“ – „Nehmt Stellung zu Arunas Problem.“

Frage 5: Um welche Dilemma-Art handelt es sich gemäß Reader bei dem beschriebenen Problem für Aruna?

- T. um ein hypothetisches Dilemma
- A. um ein apodiktisches Dilemma
- S. um ein realistisches Dilemma
- N. um ein problematisches Dilemma

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 1: | 2: | 3: | 4: | 5: |
|----|----|----|----|----|

Lösungswort:

Abschnitt 2: Zur Bezugswissenschaft Theoretische Philosophie

2.1 Gegenstandsbereiche der Theoretischen Philosophie

Für den Philosophen Platon beginnt jegliche philosophische Haltung mit dem Staunen: etwas, das bisher immer fraglos hingenommen wurde, fragwürdig werden zu lassen und zu reflektieren. In der Geschichte der Philosophie wird seit Aristoteles zwischen der theoretischen und praktischen Philosophie unterschieden. Diese Unterscheidung erfolgt anhand der unterschiedlichen Ziele, die angestrebt werden. Während die praktische Philosophie das konkrete Handeln der Menschen in den Fokus rückt, strebt die theoretische Philosophie das Verstehen als Ziel an.

Theoretische Fragen stellen wir uns als Mensch aufgrund unseres Erkenntnisdrangs, praktische Fragen dienen der Orientierung nach dem richtigen Handeln. Theoretische Philosophie bezeichnet insgesamt den Teilbereich der Philosophie, der sich unter anderem aus den Disziplinen Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie, Philosophie des Geistes, Sprachphilosophie, Logik, Ontologie (Lehre vom Seienden) und Metaphysik zusammensetzt. Während die Erkenntnistheorie Fragen nach der Wahrheit und Erkenntnis nachgeht, wie zum Beispiel „*Was ist Wahrheit? Können wir überhaupt etwas sicher wissen?*“, fragt die Wissenschaftstheorie nach Erklärungen sowie Merkmalen einer wissenschaftlichen Theorie. Die Sprachphilosophie hingegen reflektiert über Ursprung, Entwicklung, Wesen und soziale Funktion von Sprache und thematisiert den Menschen als deren Träger. Die Metaphysik stellt Fragen, die über den menschlichen Erfahrungsbereich hinausgehen, wie zum Beispiel: „Gibt es Gott?“, „Gibt es eine Freiheit des Willens?“, „Gibt es eine Unsterblichkeit der Seele?“.

Zusammenfassend unternimmt die Theoretische Philosophie also den Versuch, den Ort des Menschen in der Welt zu beschreiben, und zu verstehen, was mit Hilfe der unterschiedlichen Kerndisziplinen Existenz, Wissen und Sprache ermöglicht werden soll.

2.2 Kurzinformation zum Thema „Meinen, Glauben, Wissen“

Meinen, Glauben und Wissen sind nach Immanuel Kant die drei „Arten des „Fürwahrhaltens“.¹⁸ In der Alltagssprache werden diese drei Begriffe mitunter als Synonyme verwendet: Wir würden zum Beispiel während eines Party-Smalltalks in den Sätzen

¹⁸ In seiner *Kritik der reinen Vernunft* von 1781 schreibt Kant: „Das Fürwahrhalten [...] hat folgende Stufen: Meinen, Glauben und Wissen. Meinen ist ein mit Bewusstsein sowohl subjektiv als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das letztere nur subjektiv zureichend und wird zugleich für objektiv unzureichend gehalten, so heißt es Glauben. Endlich heißt das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten das Wissen. Die subjektive Zulänglichkeit heißt Überzeugung (für mich selbst), die objektive Gewissheit für jedermann“ (vgl. Kant: KrV, B 850).

a) „Ich meine, dass Hannover 96 in dieser Saison den Aufstieg schafft“ oder

b) „Ich glaube, dass Hannover 96 in dieser Saison den Aufstieg schafft“

keinen großen Bedeutungsunterschied erkennen bzw. im Sinne der Weiterführung eines lockeren Smalltalks auch nicht thematisieren wollen. Ähnlich steht es wohl mit den (z.B. nach einer Frühuntersuchung in Schwangerschaftswoche 15 geäußerten) Sätzen eines Party-Gastes

c) „Ich habe fest daran geglaubt, dass es ein Mädchen wird“ oder

d) „Ich habe gewusst, dass es ein Mädchen wird“.

Ungeachtet dieser alltagssprachlichen Ungenauigkeit in der Verwendung der Ausdrücke „Meinen“, „Glauben“ und „Wissen“ ist es mit Blick auf den WuN-Unterricht erforderlich, diese drei Begrifflichkeiten sauber zu unterscheiden. Denn ein didaktisch-pädagogisch verantwortungsvoller und zudem kompetenzorientierter Fachunterricht muss die WuN-Lehrkraft stets für die Frage sensibilisieren, wann Schüler:innen lediglich eine Meinung kundtun, wann sie etwas aus tiefer Glaubensauffassung äußern oder wann sie auf Wissensbestände rekurrieren. Aus diesem Grunde können die folgenden Ausführungen womöglich hilfreich sein.

Meinen

Meinen ist ein lediglich **subjektives Fürwahrhalten** (etwa in den Bereichen Kultur, Mode, Politik, Sport etc.). Meinungen gelten also nur für das jeweils meinende Subjekt und somit nicht objektiv, also nicht für alle Menschen gleichermaßen. Dies heißt aber nicht, dass Meinungen unbegründet bleiben müssen bzw. überzeugend oder weniger überzeugend begründet werden können. Mit Blick auf das oben erwähnte Fußball-Beispiel ließen sich beispielsweise die folgenden zwei Meinungen konstruieren:

a) „Ich meine, dass Hannover 96 in dieser Saison den Aufstieg schafft, weil ich beim letzten Stoppelmarkt in Vechta einen Wahrsager besucht habe, der mir den Aufstieg von 96 prophezeit hat.“ oder

b) „Ich meine, dass Hannover 96 in dieser Saison den Aufstieg schafft, weil die Defensive erheblich verstärkt worden ist, weil der Kader im Offensivbereich nun wesentlich variabler ist und weil endlich ein Trainer da ist, dem man angesichts seiner zahlreichen Erfolge Bundesliga-Format attestieren kann.“

An diesen zwei Beispielsätzen wird zudem ersichtlich, dass Meinungen prinzipiell modifizierbar bzw. aufgebbar sein können. Wenn ich zum Beispiel (plötzlich) erkannt habe, dass Wahrsagerei unbegründeter Hokusfokus ist, oder wenn ich bemerke, dass der neue Trainer von Hannover 96 entgegen meiner vorherigen Einschätzung die bisherigen Schwachpunkte seiner Mannschaft nur noch verstärkt, kann ich meine Meinung revidieren. Eben dies meint Kant, wenn er Meinungen als

„subjektiv unzureichend“¹⁹ klassifiziert: Sie müssen für das jeweils meinende Subjekt nicht lebenslang gelten, sondern können flüchtig sein wie Diäten oder Urlaubsliebschaften.

Glauben

Anders als Meinungen sind Glaubensüberzeugungen mit einem **tiefen und längerfristigen Fürwahrhalten** verbunden.²⁰ Aus diesem Grunde haben Glaubensdispositionen oft auch mit Lebenseinstellungen, -hoffnungen und -zielen zu tun. Wer zum Beispiel überzeugter Christ oder aber überzeugte Kommunistin ist, wird in der Regel viele Bereiche des Lebens (zwischenmenschlich, politisch, kulturell) nach den Prämissen seines Glaubens ausrichten, und erst dann würden wir eine solche Person ja auch erst als einen gläubigen und nicht nur meinenden Menschen bezeichnen. Oder umgekehrt argumentiert: Bezüglich einer Person X, die voller Ergriffenheit und Überzeugung das apostolische Glaubensbekenntnis ausspricht, würden wir ja nie sagen: „Dies ist halt nur die *Meinung* von Person X.“

Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher und jeweils tief bzw. langfristig empfundener Glaubensauffassungen kann ein Glauben gemäß Kant keinen objektiven (d.h. für alle Menschen gültigen) Anspruch haben. Anders als eine Meinung hat ein Glauben aber angesichts seiner prinzipiell angedachten Langlebigkeit bzw. aufgrund seines Einflusses auf das immer wiederkehrende tägliche Agieren des/der Glaubenden ein „subjektiv zureichendes“ Element.²¹

Wissen

Nach klassischer Auffassung müssen drei Bedingungen erfüllt sein, damit von „Wissen“ gesprochen werden kann:

Ein Mensch X *weiß* einen Sachverhalt Y²² dann und nur dann, wenn:

1. X glaubt bzw. davon überzeugt ist, dass Y besteht (**Überzeugungsbedingung**),
2. Y zudem wahr ist (**Wahrheitsbedingung**) und
3. X zudem (plausible) Gründe bzw. Rechtfertigungen für die Wahrheit von Y hat (**Rechtfertigungsbedingung**).

Erstens muss Mensch X also davon **überzeugt** sein, dass ein bestimmter Sachverhalt gültig ist. Wer zum Beispiel nicht davon überzeugt ist, dass Sofia die Hauptstadt Bulgariens ist und stattdessen Bratislava für die Hauptstadt Bulgariens hält, der *weiß* eben auch nicht, dass Sofia die

¹⁹ Vgl. Fußnote 18.

²⁰ Die englische Sprache, in der das Wort „faith“ sowohl „Treue“ als „Glauben“ bedeutet, spiegelt diese Langfristigkeit semantisch besser wider als der im Deutschen zuweilen inflationär verwendete Ausdruck „Glauben“.

²¹ Vgl. Fußnote 18. Offen lässt Kant in diesem Zusammenhang übrigens die Frage, wie diesbezüglich *aufgegebene bzw. verlassene* Glaubensüberzeugungen zu bewerten sind.

²² Mit dem Sachverhalt Y können zum Beispiel Aussagen wie „Sofia ist die Hauptstadt Bulgariens“ oder „Die Summe der Innenwinkel eines Dreiecks beträgt 180°“ oder „Den Klimawandel gibt es nicht“ gemeint sein.

Hauptstadt Bulgariens ist (obwohl es wahr ist). Gewisse Elemente der Kategorien „Meinen“ bzw. „Glauben“ gehören also auch zur Kategorie „Wissen“.

Zweitens muss der Sachverhalt auch **wahr** (d.h. irgendwie feststellbar) sein. Von den zahlreichen Problemen, die sich bei der Bestimmung eines Wahrheitsgehaltes ergeben, seien hier nur zwei genannt: Zum einen können Wahrheiten sich ändern. Hauptstädte zum Beispiel können aus politischen Gründen wechseln (1878 hieß die bulgarische Hauptstadt noch Plowdiw). Zum anderen stellt sich die Frage, wie sich Wahrheiten zuverlässig ermitteln lassen. Gerade in Zeiten von Verschwörungsmythen und Fake News könnte sich jemand beispielsweise weigern, Sofia als Hauptstadt Bulgariens zu akzeptieren, obwohl (oder auch weil) es in *Wikipedia* steht. Man könnte dann vielleicht zur „Botschaft der Republik Bulgarien in der Bundesrepublik Deutschland“ nach Berlin fahren, um sich von den dort Verantwortlichen Sofia als Hauptstadt Bulgariens bestätigen zu lassen, hoffend, dass sich ein verschwörungsmythisch ansteckbarer Mensch davon überzeugen lässt...

Drittens schließlich braucht Mensch X, um etwas zu wissen, handfeste **Gründe** bzw. **Rechtfertigungen** für dieses Wissen. Reines Wunsch-, Angst- oder Zufallsdenken zum Beispiel begründet noch kein Wissen. Wenn etwa ein glühender Hannover 96-Fan nach dem entscheidenden Sieg im Relegationsspiel euphorisch ausruft „Ich habe es *gewusst*, dass 96 aufsteigt!“, dann mag dies alltagssprachlich nachvollziehbar sein, erkenntnistheoretisch jedoch nicht. Auch die Schülerin, die nach der Frage der Lehrkraft „Wer liest denn mal die schriftliche Hausaufgabe vor?“ kurz danach ihren Namen hört, genervt die Augen rollt und angewidert murmelt „Ich habe es *gewusst*“, gibt in den allermeisten Fällen eine erkenntnistheoretisch unseriöse Äußerung von sich. Denn wissen können wir nur, wofür wir Beweise oder zumindest Belege haben. *Zufällig* (oder zumindest nicht notwendig) zustande gekommene Überzeugungen begründen noch kein Wissen. Mit Blick auf unser leitendes Hauptstadt-Beispiel etwa würden wir einer Person, die von europäischen Hauptstädten nicht die geringste Ahnung und die im Rahmen eines Hauptstadt-Kartenratespiels auf die Frage „Wie heißt die Hauptstadt Bulgariens?“ zufällig die Antwortkarte „Sofia“ zöge, kein Wissen zubilligen. Wissen nämlich sprächen wir dieser Person nur dann zu, wenn sie zum Beispiel sagen würde: „Ich wähle jetzt die Sofia-Karte, weil ich im Erdkunde-Unterricht meiner Schulzeit ODER durch seriös einzuschätzende TV-Dokus ODER durch dortige Aufenthalte gelernt habe, dass Sofia die Hauptstadt Bulgariens ist.“ Zusammenfassend lässt sich „Wissen“ also als eine „**wahre und gerechtfertigte Überzeugung**“ definieren.

2.3 Kurzinformation zum Thema „Wahrheit, Lüge, Bullshit“

Selten war der Begriff der Wahrheit so umstritten. Zwischen Fake-News, Propaganda und alternativen Realitäten steigt im postfaktischen-digitalen Zeitalter kaum einer durch im „Wahrheit-Lüge-Bullshit“-Dickicht. Um Klarheit in die unterschiedlichen Termini und deren Bedeutung zu bringen, seien diese kurz näher erläutert. Innerhalb der Erkenntnistheorie, deren Leitfrage „Was können wir wissen?“ lautet, spielt der Begriff der Wahrheit eine zentrale Rolle. Normen wie „Du sollst nicht lügen“ oder „Jeder Mensch sollte die Wahrheit sagen“ sind allgegenwärtig. Der Wahrheit im philosophischen Sinne kommt dabei immer eine absolute Eigenschaft zu, die klar vom Fürwahrhalten abgegrenzt werden muss. So kann es zum Beispiel nicht der Fall sein, dass Otto die Überzeugung hat, dass der HSV Hannover 96 am Samstag besiegt hat, und Rita der gleichen Überzeugung ist – und die Überzeugung von Otto wahr ist, die Überzeugung von Rita aber nicht. An dieser Stelle käme das Fürwahrhalten ins Spiel, was jedoch von der absoluten Wahrheit abgegrenzt werden muss. Wahrheit ist folglich niemals relativ, sondern immer absolut. Beim Lügen hingegen trifft die lügende Person eine Aussage mit der Absicht, einen Empfänger bewusst zu täuschen. Dafür muss sich der Lügner jedoch vorher bereits mit der Wahrheit auseinandergesetzt haben, denn sonst wäre dieser nicht in der Lage, gezielt eine Lüge zu verbreiten. Ein Lügner kann also nicht lügen, ohne die Wahrheit zu kennen.

Anders ist das beim Bullshitter. Harry Frankfurt prägte in seinem Essay „On Bullshit“ den Terminus „Bullshitter“.²³ Dieser müsse, so Frankfurt, nicht zwangsläufig wahrheitswidrig sprechen oder handeln, sondern vielmehr kommt beim Bullshitter eine Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit zum Tragen. Einem Bullshitter ist es gleich, ob er die Wahrheit sagt oder diese verbirgt. Er legt sich Tatsachen so zurecht, dass er damit seine Ziele erreichen kann. Ein typischer Bullshitter sei laut Frankfurt etwa Donald Trump, der immer wieder durch bizarre Twitterposts von sich reden machte. Am 5. Mai 2016 twitterte Trump Folgendes: „The best taco bowls are made in Trump Tower Grill. I love Hispanics!“²⁴ Dieser Post kann kaum etwas anderes als Bullshit darstellen, denn: Es ist weder klar, ob Trump Hispanics tatsächlich liebt, noch hat er Beweise dafür, wo es tatsächlich die besten Tacos gibt.

²³ Vgl. Frankfurt, Harry G (2005).: On Bullshit, Princeton: University Press, S.15-45.

²⁴ Instagram-Profil: realdonaldtrump, 5.Mai 2016 (zuletzt aufgerufen am 15.12.22).

2.4 Eine exemplarische Unterrichtssequenz zum Thema „Wahrheit und Lüge“

| | | | |
|--|--|------------------------|-----|
| Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: | Fragen nach der Wirklichkeit | Jahrgangsstufe: | 1/2 |
| Leitthema: | Die Wirklichkeit betrachten | | |
| Thema der Einheit: | Lügen | Zeitumfang ca.: | 2 |
| erwartete Kompetenz: | Die Lernenden setzen sich mit den Begriffen „Wahrheit“ und „Lüge“ auseinander. | | |
| Feinkompetenzen²⁵: Die Lernenden... | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• schildern eigene Erfahrungen und Erlebnisse im Umgang mit Wahrheit und Lüge. (P)• beschreiben die Begriffe „Wahrheit“ und „Lüge“. (A)• benennen Gründe, die zu Lügen und Notlügen führen können. (H/A)• setzen sich mit möglichen Folgen von Lügen auseinander. (H/D)• setzen sich mit dem Umgang mit Wahrheit und Lüge anhand von Beispielen aus ihrer Lebenswelt auseinander. (D)• stellen Unterschiede zwischen Wahrheit, Lüge und Irrtum dar. (P/H/A) | | | |
| Material: | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• zwei Bilder oder Fotos:<ol style="list-style-type: none">1. Bild zeigt folgende Situation: Mutter/Vater, Kind, Katze/Hund befinden sich im Zimmer – zerbrochene Vase liegt auf dem Boden, Fenster ist geöffnet – Mutter/Vater erscheint wütend, Kind zeigt auf Tier.2. Bild: Kind zeigt gekreuzte Finger hinter dem Rücken. | | | |
| möglicher Verlauf: | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• LK präsentiert Bild 1.• L beschreiben das Sichtbare und stellen Vermutungen zur (vorhergegangenen) Situation an• LK präsentiert Bild 2.• L beschreiben das Bild, klären die Bedeutung der gekreuzten Finger und setzen dies in Beziehung zu der Situation von Bild 1.• L schildern eigene Erfahrungen oder Situationen, in denen sie oder andere gelogen haben und erklären die Begriffe.• L führen ein Nachdenkgespräch zu einer Frage (vgl. unten). | | | |
| mögliche Impulse für ein Nachdenkgespräch: | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Warum lügen Menschen?• flunkern, mogeln, schwindeln, lügen – Alles das Gleiche?• Darf man lügen?• Wann ist Lügen erlaubt?• Lügen Tiere auch?• Gibt es jemanden, der immer die Wahrheit sagt? | | | |

²⁵ Die hier ausgewiesenen Feinkompetenzen entsprechen den möglichen Unterrichtsaspekten der Curricularen Vorgaben. Teilweise wurden sie im Sinne einer didaktischen Progression erweitert.

- Ist die Wahrheit sagen immer richtig/besser?

Erstellung von handlungs- und produktorientierten Medien:

- ---

Mögliche Vertiefung:

- Vgl. die Impulsfragen für Nachdenkgespräche
 - Film: „Der Junge, der „Wolf!“ schrie“ (auf youtube)
-

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

3.1 Gegenstandsbereiche der Praktischen Philosophie

Laut Duden meint „praktisch“ etwas Nützliches, Zweckmäßiges: etwas, das in der Wirklichkeit auftritt. Während in der theoretischen Philosophie rein gedanklich agiert und verstanden wird, rücken in der Praktischen Philosophie Fragen nach dem konkreten Handeln der Menschen in den Vordergrund. Die Praktische Philosophie dient also zur Orientierung des Handelns, bei der es nicht allein um ein besseres Verstehen und eine genauere Erkenntnis, sondern um das Anleiten und Begleiten von Handlungen geht. Praktische Philosophie bezeichnet insgesamt den Teilbereich der Philosophie, der unter anderem aus der ethischen Disziplin besteht, die sich wiederum in die Bereichsethiken wie ökologische Ethik, Wirtschaftsethik, Medizinethik etc. gliedern lässt. Der einer Ethik zugrundeliegende Gegenstand ist die Moral.

3.2 Kurzinformation zum Thema „Tugendethik“

Die Tugendethik hat zahlreiche (nicht zuletzt religiös fundierte) Ausprägungen, die aber allesamt von dem folgenden Leitgedanken dominiert werden: Tugenden (wie etwa Besonnenheit, Tapferkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Weisheit etc.) bilden hier eine notwendige wie hinreichende Basis für wertvolles moralisches Handeln. Im Gegensatz zu anderen Ethik-Schulen geht es also nicht um die Folgen, die eine Handlung zeitigt (wie zum Beispiel beim Utilitarismus), und auch nicht um ein formales Prinzip, das die Allgemeingültigkeit einer Handlung überprüft (wie etwa bei der Ethik Kants). Stattdessen betonen Tugendethiken, dass moralisch relevante Handlungen und Lebenseinstellungen von charakterlichen Eigenschaften der Akteure abhängen.

Die neuzeitliche ethische Frage „Was soll ich tun?“ muss unter tugendethischen Aspekten oft integrativ mit der Frage gedacht werden: „Wie kann ich mit Blick auf meine Persönlichkeit, meinen Charakter glücklich sein?“. Die meisten Ethiken der Antike und viele normativen Orientierungsangebote religiös gebundener Ethiken gehen davon aus, dass moralisch wertvolles Handeln automatisch zu einem glücklicheren Leben führe.

Natürlich unterscheiden sich Menschen bezogen auf ihren Charakter stark. Einer der Hauptbestandteile einer Tugendethik ist deshalb die Beschreibung bzw. Kennzeichnung eines tugendhaften Menschen.

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

Als Beispiel dafür eignet sich die klassische Mesotes-Lehre des Aristoteles (von gr. *mesotês*, die Mitte).²⁶ Laut Aristoteles zeichnen den Menschen drei Eigenschaften aus: Erstens ist er ein Vernunftwesen und kann (anders als Tiere und Pflanzen) seinen Trieben Einhalt gebieten. Zweitens ist er ein Gemeinschaftswesen und kann seine persönlichen Ziele daher nur in der *polis*, also in der Gemeinschaft entfalten. Der Mensch hat deshalb aus den ersten beiden Gründen das elementare Bestreben, nach Maßgaben der Vernunft mit anderen friedvoll und harmonisch zu leben. Für die dritte Eigenschaft (das Streben nach Glück) müssen Handlungen in einen maßvollen Ausgleich zwischen vernünftigen, gemeinschaftlich gedachten und eudämonistischen (d.h. auf Glückseligkeit gemünzten) Bestrebungen in Einklang gebracht werden. Und zu diesem Zweck entwickelt Aristoteles die so genannte Mesotes-Lehre, die vernünftig einsehbare, gemeinschaftlich wertvolle und persönlich bereichernde Eigenschaften als Mitte zwischen zwei Extremen (Mangel vs. Übermaß) definiert. Ein kleines Beispiel mag diesbezüglich die folgende Tabelle darstellen:

| Extrem des Mangels | Tugend | Extrem des Übermaßes |
|--------------------|---------------|----------------------|
| Feigheit | Tapferkeit | Tollkühnheit |
| Schwächlichkeit | Sanftmut | Jähzorn |
| Geiz | Großzügigkeit | Verschwendungssucht |
| Zügellosigkeit | Mäßigung | Stumpfheit |

Tabelle 1: Einige wichtige Tugenden der Mesotes-Lehre. Für ein vollständiges Verzeichnis siehe Wolf, 2019, a.a.O., S. 79-80.

3.3 Kurzinformation zum Thema „Utilitarismus“

Die Ethik des Utilitarismus hat mehrere Spielarten und Varianten. Mit Blick auf den nicht zu sprengenden Umfang dieses Readers konzentriert sich dieser auf denjenigen englischen Juristen und Philosophen, der als Urheber des Utilitarismus gilt: Jeremy Bentham (1748 bis 1832). Bereits zu Beginn seines Hauptwerks „Introduction to the Principles of Morals and Legislation“ von 1789 bringt Bentham unmissverständlich das Menschenbild zum Ausdruck, das seiner Ethik zugrunde liegt:

„Die Natur hat die Menschheit unter die Herrschaft zweier souveräner Gebieter – Leid und Freude – gestellt. Es ist an ihnen aufzuzeigen, was wir tun sollen, wie auch zu bestimmen, was wir tun werden. Sowohl der Maßstab für Richtig und Falsch als auch die Kette der Ursachen und Wirkungen sind an ihrem Thron festgemacht.“²⁷

²⁶ Vgl. Aristoteles (2017): Nikomachische Ethik, übersetzt und herausgegeben von Gernot Krappinger, Stuttgart: Reclam, S. 76ff.

²⁷ Bentham, Jeremy: Eine Einführung in die Prinzipien der Moral und der Gesetzgebung, in: Höffe, Otfried (2003): Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte, Tübingen/Basel: A Francke Verlag, S. 55.

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

Der Mensch sei also ausschließlich davon dominiert, Freude zu erlangen bzw. zu maximieren und Leid zu vermeiden bzw. zu minimieren, so Bentham. Aus diesem Menschenbild folgert Bentham allerdings keinen ethischen Egoismus, sondern räumt ein, dass das Streben nach Freude und Leidvermeidung jedem Menschen als höchstes Gut zugestanden werden müsse. Daher schließt er auf das so genannte „Prinzip der Nützlichkeit“, welches besagt, dass eine Handlung dann und nur dann gut sei, sofern ihre Folgen die Freude (bzw. das Glück) der Gruppe, die von eben dieser Handlung betroffen sei, größer ausfallen lasse als jede alternative Handlung.²⁸ Es kommt Bentham also auf Folgen von Handlungen an (nicht auf Prinzipien oder Regeln, nicht auf Tugenden und nicht auf metaphysische Dogmen). Aus eben diesem Grunde wird Benthams Version des Utilitarismus auch unter der Rubrik „**Handlungsutilitarismus**“ geführt.

Zur Bemessung der (jeweils individuell pro Person auszulotenden) Freud- und Leideinheiten schlägt Bentham die folgenden Kategorien vor:

- a) Intensität (Wie stark ist die Freude bzw. das Leid?),
- b) Dauer (Wie lange dauert die Freude bzw. das Leid?),
- c) Gewissheit / Ungewissheit (Wie wahrscheinlich ist das Eintreten der Freude bzw. des Leids?),
- d) Nähe / Ferne (Wie weit liegt die Freude bzw. das Leid in der Zukunft?),
- e) Folgenträchtigkeit (Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass auf die Freude eine weitere Freude bzw. auf das Leid ein weiteres Leid folgt?),
- f) Reinheit (Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass auf die Freude ein Leid bzw. auf das Leid eine Freude folgt?) und schließlich
- g) das Ausmaß bzw. die Verbreitung der Punkte a bis f auf verschiedene Personen.²⁹

Um seinen Handlungsutilitarismus für konkrete (moralische) Fragestellungen handhabbar zu machen, hat Bentham das Instrumentarium des hedonistischen Kalküls³⁰ erdacht. Dieses Kalkül geht zunächst einmal von einer konkreten Situation aus. Nehmen wir beispielsweise die folgende:

Ein Gymnasiallehrer (47 Jahre alt, Single) hat bereits seit einigen Jahren die Hoffnung begraben, die Liebe seines Lebens zu finden. Umso engagierter wird er in seinem beruflichen Kontext aktiv:

²⁸ Die Fixierung auf die größtmögliche Freude (bzw. das größtmögliche Glück) der jeweils betroffenen Personengruppe ist das maßgebliche Kennzeichen des sogenannten „positiven Utilitarismus“. Demgegenüber steht der „negative Utilitarismus“, der die Minimierung des Gesamtleids in den Vordergrund stellt.

²⁹ Die inhaltliche *Qualität* einer Freude bzw. eines Leids spielt, wie an den angeführten Kategorien ersichtlich wird, für Bentham also keine Rolle. Eine qualitative Unterscheidung von Freud- und Leidarten wird von ihm sogar explizit abgelehnt (vgl. Bentham, a.a.O., S. 64). Aus diesem Grunde wird der Handlungsutilitarismus Benthams auch als „quantitativer Handlungsutilitarismus“ bezeichnet.

³⁰ „hedonistisch“ von altgr. „ἡδονή“ (= *hēdonē* = Freude, Genuss, Lust) und „Kalkül“ von lat. „calculus“ (= Rechenstein).

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

Mitarbeit in der Steuergruppe der Schule, SV-Beratungslehrer, Leiter der Projektwoche etc. Zudem hält er mit seinen Leistungskursen an Freitagabenden regelmäßig Kurstreffen ab. Für den nächsten Freitag ist wiederum ein Kurstreffen geplant, und zwar mit seinem elfköpfigen Chemie-Kurs. Die Schüler:innen dieses Kurses blicken diesem Kurstreffen prinzipiell aufgeschlossen und frohgemut, aber natürlich nicht sonderlich enthusiastisch entgegen. Es wird ihnen allmählich auch ein bisschen viel mit dem Engagement der Lehrkraft. Zwei Tage vor besagtem Kurstreffen platzt im Leben des Lehrers eine völlig überraschende Bombe: Ein Schwarm, den der Lehrer bereits seit Grundschulzeiten kennt und verehrt, erteilt plötzlich in einem Flirt-Portal die Zusage zu einem Treffen, in welchem ein für allemal geklärt werden solle, ob man füreinander gemacht sei. Leider liegt das (vom Schwarm terminlich alternativlos formulierte) Date genau an dem Abend des Kurstreffens. Soll die Lehrkraft dieses nun absagen oder nicht?

In einem ersten Schritt des hedonistischen Kalküls wird mit Blick auf die vorliegende Situation (irgend-)eine Handlungsalternative formuliert, hier zum Beispiel: „Die Lehrkraft sagt das Kurstreffen ab.“ Dann wird eine dreispaltige Tabelle angelegt. In der ersten Spalte werden alle Personen eingetragen, die von der jeweiligen Handlung unmittelbar betroffen sind (hier also der Lehrer, der Schwarm und die Schüler:innen). In der zweiten bzw. dritten Spalte werden die Freud- bzw. die Leideinheiten eingetragen, die für die jeweils Betroffenen aus der zuvor formulierten Handlungsalternative resultieren. Bemessen werden diese Einheiten (zumindest dem Anspruch Benthams nach) nicht intuitiv und aus dem Ärmel geschüttelt, sondern hinsichtlich der oben erwähnten Bewertungsparameter (Dauer, Intensität, Gewissheit, Nähe etc.). Nach Ermittlung der jeweiligen Freud- und Leideinheiten könnte angesichts der vorliegenden Situation *zum Beispiel* die folgende Tabelle entstehen:³¹

| Person | Freudeinheiten | Leideinheiten |
|----------------------------|----------------|-----------------------|
| Lehrkraft | 8 | 1 |
| „Schwarm“ | 9 | 0 |
| Kursmitglieder | 0 | $0,5 \times 11 = 5,5$ |
| Summe | 17 | 6,5 |
| Freude-Leid-Bilanz: + 10,5 | | |

Wie oben ersichtlich, werden die tabellarisch erfassten Freud- und Leideinheiten addiert. Übersteigt die Summe der Freudeinheiten diejenige der Leideinheiten, dann liegt eine positive Freud-Leid-Bilanz vor und dann muss die oben formulierte Handlungsalternative ausgeführt werden. Im vorliegenden Fall gilt also: „Die Lehrkraft MUSS das Kurstreffen absagen.“ Fällt die Freud-Leid-

³¹ Die hier dargestellte Tabelle verzichtet hier auf eine detaillierte Erläuterung der jeweiligen Einzelzahlen, da sie an dieser Stelle ja nur das Prinzip des hedonistischen Kalküls darstellen möchte.

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

Bilanz negativ aus, dann darf die zu Beginn formulierte Handlung nicht vollzogen werden (sondern stattdessen ihr Gegenteil).

Bei analytischer Betrachtung fußt Benthams Utilitarismus auf vier „internen Prinzipien“: Denn Erstens gilt das *Konsequenzprinzip*, das Folgen, aber nicht Prinzipien zur Grundlage ethischer Überlegungen macht. Zweitens gilt das *hedonistische Prinzip*, das sich auf Freude (nicht auf Tugenden oder Pflichten) fokussiert. Drittens gilt ein *universalistisches Prinzip*, das Handlungen mit Blick auf die Folgen nicht nur für das einzelne Individuum, sondern für alle beteiligten Personen ins Auge fasst. Viertens schließlich gilt das *Utilitätsprinzip*, das den moralischen Wert einer Handlung auf die (größtmögliche) Nützlichkeit einer Handlung erweitert.

Nicht wenige Menschen sind anfangs fasziniert von der metaphysikfreien Einfachheit des Benthamschen Ansatzes: Moral ist plötzlich ausrechenbar, schwammig bzw. belastende Begriffe wie „schlechtes Gewissen“ oder „Gott“ spielen keine Rolle mehr (man hat dergleichen ja unter den Parametern „Folgenträchtigkeit“ bzw. „Reinheit“ im hedonistischen Kalkül berücksichtigt). Schwächen dieses ethischen Ansatzes bestehen nichtsdestotrotz zum Beispiel in den folgenden Aspekten³²:

1. Die wohl bedeutsamste Schwäche eines rein quantitativ ausbuchstabierten Utilitarismus besteht in dessen fehlendem Minderheitenschutz: Im Rahmen des hedonistischen Kalküls ist es denkbar, dass zugunsten der Freudeinheiten vieler, vieler Personen die Leideinheiten einer einzelnen Person (bzw. einer einzelnen Personengruppe) ins Hintertreffen geraten. Als drastisches Beispiel wäre hier eine breit angelegte Mobbing-Kampagne gegen eine einzelne Person anzuführen.

2. Bestimmte Leideinheiten lassen sich auf rein quantitativem Weg nicht erfassen: Mit welchen Leideinheiten wollte man etwa den Tod einer Person, die von einer Handlungsalternative betroffen ist, beziffern?

3. Benthams Ansatz ist allein aus Zeitgründen wenig praktikabel: In den meisten Situationen, in denen wir uns Entscheidungszwängen ausgesetzt sehen, haben wir schlichtweg nicht die Zeit, um ein differenziertes hedonistisches Kalkül unter Berücksichtigung sämtlicher Parameter (Dauer, Intensität etc.) zu erstellen.

4. Ungeachtet erwähnter zeitlicher Probleme gibt es ein weiteres Monitum, was die Praktikabilität des Benthamschen Utilitarismus belangt: Sind wir angesichts komplexer Entscheidungssituationen

³² Vgl. in diesem Zusammenhang Michaelis / Schimschal / Thyen (2013): Wege – Werte – Wirklichkeiten. Lehrerband, München: Oldenbourg, S. 25f.

überhaupt in der Lage, den Adressatenkreis all derjeniger zu erfassen, die von der formulierten Handlungsalternative betroffen sind? Sogar im privaten Nahbereich könnten Zweifel bezüglich der Frage aufkommen, ob ich mich in die Dimensionen von Freud und Leid meiner Mitmenschen adäquat hineinzudenken vermag: Vielleicht trifft der Scherz, den ich in geselliger Runde und nach handlungsutilitaristischen Überlegungen auf Kosten der Person X mache, diese viel mehr als von mir angenommen. An der Exaktheit, die Bentham für sein Kalkül zumindest prinzipiell (und trotz des Zugeständnisses, dergleichen finde oftmals nur im Hinterkopf statt) veranschlagt, müssen also erhebliche Zweifel bestehen.

3.4 Kurzinformation zum Thema „Die Ethik Kants“

Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.
Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, Vorrede

Der Urheber des oben stehenden Zitats hat auf das neuzeitliche Nachdenken über moralische Gesetzgebung wie wohl kaum ein zweiter Einfluss gehabt: Immanuel Kant (1724 – 1804). Seine Ethik darf bis heute beanspruchen, nicht nur von historischer, sondern nach wie vor auch von systematischer Wichtigkeit zu sein. Sein moralphilosophisches Erbe zeigt sich unter anderem nicht nur im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und damit in bedeutsamen Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, sondern auch in der UN-Charta oder in der Grundrechtecharta der Europäischen Union.

In diesem Abschnitt des Readers sollen (in gebotener Kürze und unter Auslassung zahlreicher Details) die argumentativen Grundzüge der Ethik Kants vorgestellt werden. Die Basis der folgenden Ausführungen bilden dabei Kants Schriften „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ von 1785 sowie die „Kritik der praktischen Vernunft“ aus dem Jahre 1788.

Schritt 1: Der gute Wille

Den Ausgangspunkt der ethischen Überlegungen Kants bildet die These, dass ausschließlich ein guter Wille uneingeschränkt gut sei:

„Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille*. Verstand, Witz, Urteilskraft und wie die *Talente* des Geistes sonst heißen mögen, oder Mut, Entschlossenheit, Beharrlichkeit im Vorsatze, als Eigenschaften des *Temperaments*, sind ohne Zweifel in mancher Absicht gut und wünschenswert; aber sie können auch äußerst böse und schädlich werden, wenn der Wille, der von diesen Gaben Gebrauch machen soll und dessen eigentümliche Beschaffenheit darum *Charakter* heißt, nicht gut ist.“³³

Ohne also zunächst zu erklären, was ein guter Wille denn genau sei, grenzt Kant diesen von Tugenden ab, die für zahlreiche Ethiken vor Kant (wie zum Beispiel für Platon und Aristoteles

³³ Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, a.a.O., IV 393 f.

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

bzw. für den Großteil der religiös verankerten Ethiken) das zentrale moralphilosophische Gerüst gewesen sind. Kants zentraler Gedanke ist dabei folgender: Tugenden können sowohl für moralisch höchst anerkennenswerte als auch für moralisch äußerst verwerfliche Handlungen genutzt werden. Konkret: Mit Charaktereigenschaften wie Fleiß, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit und Beharrlichkeit kann ich erfolgreich ein UNICEF-Camp für Geflüchtete leiten – aber eben auch ein KZ in Zeiten des menschenverachtenden Nationalsozialismus. Aus diesem Grunde sind Tugenden und ebenso auch Glücksgaben wie beispielsweise Reichtum oder Gesundheit für Kant moralphilosophisch ein Muster ohne Wert: Sie können nämlich auch Schlechtes bewirken, wenn kein guter Wille (was auch immer dies im Rahmen der bisherigen Argumentation sein mag) hinter ihnen steht.

Kants Grundidee, dass allein ein guter Wille eine notwendige wie hinreichende Bedingung für moralisch wertvolle Handlungen sei, stößt sich dabei nicht nur an tugendethischen Modellen, sondern auch am ungefähr zeitgleich modern werdenden Handlungsutilitarismus, der den moralischen Wert einer Handlung glücksorientiert begründet und rein folgen- und zielorientiert, also teleologisch bemisst.³⁴ Derlei Gedanken erteilt Kant eine deutliche Absage, indem er konstatiert:

„Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zu Erreichung irgendeines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d.i. *an sich* gut und ohne Vergleich weit höher zu schätzen als alles, was durch ihn zu Gunsten irgendeiner Neigung, ja wenn man will der Summe aller Neigungen, zustande gebracht werden könnte. Wenngleich durch eine besondere Ungunst des Schicksals, oder durch kärgliche Ausstattung einer stiefmütterlichen Natur es diesem Willen an Vermögen fehlte, seine Absicht durchzusetzen (...), so würde er wie ein Juwel doch für sich selbst glänzen als etwas, das seinen vollen Wert in sich selbst hat.“³⁵

Wenn also beispielsweise ein Mensch X einen anderen Menschen Y aus „gutem Willen“ aus einer Notlage befreien möchte, dies allerdings nicht schafft, so ist die Handlung von X laut Kant dennoch moralisch wertvoller als etwa die Handlung von Mensch Z, der Y zwar zu retten vermag, aber dessen Handlungsmotiv der Wunsch nach Ehre und Anerkennung gewesen ist.

Schritt 2: Handlungen aus Pflicht

Offen bleibt jedoch nach wie vor die Frage: Was ist denn nun ein guter Wille? Kant nähert sich der Beantwortung dieser Frage über den Begriff der Pflicht und bleibt seinem methodischen Vorgehen insofern treu, als er zunächst erklärt, worin Handlungen aus Pflicht *nicht* bestehen. Neben pflichtwidrigen Handlungen grenzt Kant Handlungen aus Pflicht von rein pflichtmäßigen Handlungen ab.³⁶ Diese seien nämlich stets von persönlich subjektiven Neigungen begleitet und

³⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang Abschnitt 4.1 des Readers.

³⁵ Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, a.a.O., IV 393 f.

³⁶ Mitunter werden „pflichtmäßige Handlungen“ von Kant auch als „pflichtgemäße Handlungen“ bezeichnet. Diese beiden Ausdrücke sind im Kantischen Begriffskosmos als Synonyme zu verstehen und bezeichnen beide einen gewissen Gegensatz zu „Handlungen aus Pflicht“. Der Autor dieser Zeilen fühlt sich hier nostalgisch an sein allererstes Kant-Seminar an der Uni Göttingen erinnert, zu dessen Beginn der Dozent erklärte: „Kant schrieb in deutscher Sprache, aber sie werden sich dennoch ein Kant-Vokabelheft anlegen müssen.“

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

sähen zwar bei äußerlicher Betrachtung oft aus wie Handlungen aus Pflicht, seien dies aber aufgrund ihrer von Neigungen bestimmten Motivation eben *nicht*.

Ein kleines Beispiel zur Verdeutlichung: Eine Kioskbesitzerin in einem kleinen Dorf empfängt als Kunden einen fünfjährigen Jungen, dessen Eltern dem dauerhaften Drängeln ihres Sohnes nachgegeben haben, doch endlich mal allein einkaufen gehen zu wollen (StVO-mäßig sei dies bitte kein Problem, deswegen der Dorfkontext). Das fünfjährige Kind kann noch nicht rechnen, ein Brot beim Kiosk kostet drei Euro, die Eltern haben nur einen 5-Euro-Schein und geben ihrem Sohn eben diesen mit. Mit stolzgeschwellter Brust bestellt und erhält das Kind das Brot. In dem Wissen, dass der Junge noch nicht zu rechnen imstande ist, könnte die Kioskbesitzerin diesen nun betrügen und ihm zu wenig Wechselgeld herausgeben. Sie unterlässt dies, weil sie in diesem Falle negative Konsequenzen für den Ruf ihres Ladens fürchtet, denn derlei könnte sich im Dorf schnell herumsprechen. Hier läge nun nach Kant ein rein pflichtmäßiges Handeln und kein Handeln aus Pflicht vor, denn die Kioskbesitzerin handelt aus egoistischen Motiven (also aus einer Neigung heraus). Ähnliches ergibt sich, wenn die Kioskbesitzerin den kleinen Jungen deshalb nicht betrügt, weil sie Sympathie für ihn empfindet und denkt: „So ein süßer kleiner Junge... Wie aufgeregt und stolz er ist! Den könnte ich niemals betrügen.“ Auch hier wäre die Handlung von einer Neigung (in diesem Fall also von Sympathie) begleitet und somit rein pflichtmäßig.

Der argumentativ entscheidende Punkt ist nun folgender: Rein pflichtmäßige Handlungen (also Handlungen aus Eigennutz oder Sympathie) sind nach Kant lediglich legal, nicht aber moralisch. Denn natürlich ist es legal, einen fünfjährigen Jungen nicht zu betrügen. Solange und wenn wir ihn aber deshalb nicht betrügen, weil wir Angst vor Strafen bzw. Hoffnungen auf Belohnungen haben oder Sympathie für ihn empfinden, können wir keinen Anspruch darauf erheben, dass unsere Handlung moralisch sei.³⁷ Moralisch hingegen seien allein Handlungen aus Pflicht. Doch worin bestehen diese nun? In der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ antwortet Kant darauf wie folgt:

„Eine Handlung aus Pflicht hat ihren moralischen Wert nicht in der Absicht, welche dadurch erreicht werden soll, und hängt also (...) bloß von dem *Prinzip des Willens* ab (...). Dass die Absichten, die wir bei Handlungen haben mögen, und ihre Wirkungen den Handlungen keinen unbedingten und moralischen Wert erteilen können, ist aus dem vorigen klar.

Worin kann also dieser Wert liegen? Er kann nirgend anders liegen als im *Prinzip des Willens*, unangesehen der Zwecke, die durch solche Handlung bewirkt werden können. (...) Die Folgerung (...) würde ich so ausdrücken: *Pflicht ist Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung fürs Gesetz.*“³⁸

³⁷ Es sei in diesem Zusammenhang aber deutlich darauf hingewiesen, dass Kant ausdrücklich betont, dass rein pflichtmäßige Handlungen verdienstvoll und „liebenswert“ sein können (vgl. hier Kant, GMS, IV, S. 398). Kant verurteilt pflichtmäßige Handlungen also nicht, sondern klammert sie lediglich aus dem Bereich der Moralität aus. Sie sind also nicht unmoralisch (im Sinne einer ethisch fundierten Verwerflichkeit), sondern einfach amoralisch, d.h. sie spielen für die moralische Bewertbarkeit bei Kant gar keine Rolle.

³⁸ Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, a.a.O., IV 400.

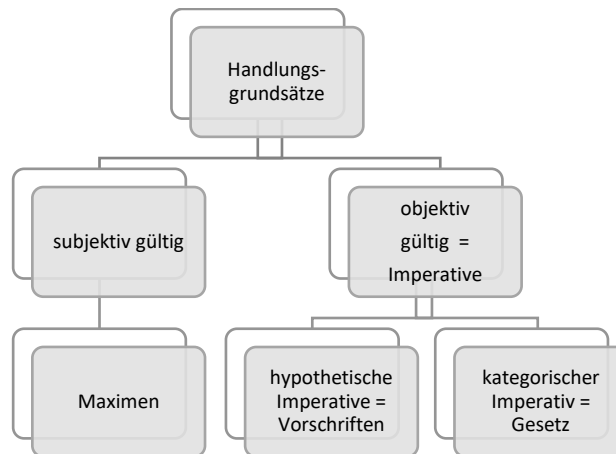
Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

Der nächste Begriff, der nun im Rahmen der Gesamtargumentation geklärt werden muss, ist also der Ausdruck „Gesetz“.

Schritt 3: Maximen und Imperative, praktische Vorschriften und das moralische Gesetz

Um den Gesetzesbegriff zu verdeutlichen, unterteilt Kant verschiedene Handlungsgrundsätze.

Diese Unterteilung lässt sich wie folgt darstellen:



Handlungsgrundsätze können also zunächst nur subjektiv, d.h. lediglich für das jeweilige Ich gültig sein. Es ist beispielsweise denkbar, dass Person X stets ein emotionales Hochgefühl empfindet, wenn sie den Schlager „Ich war noch niemals in New York“ von Udo Jürgens hört. Um besser in jeden Tag zu starten, könnte sich Person X nun den folgenden Handlungsgrundsatz zu eigen machen: „An jedem Morgen meines Lebens werde ich mich künftig mit meinem geliebten Song von Udo Jürgens wecken lassen, indem ich mein Handy dementsprechend programmiere.“

Man versteht schnell, dass ein solcher Handlungsgrundsatz nicht objektiv (d.h. für ausnahmslos alle Menschen) gelten kann. Mindestens (!) eine Person auf diesem Erdenrund würde sich nämlich unwohl fühlen, wenn sie an jedem Morgen mit besagtem Hit geweckt würde. Aus diesem Grunde ist dieser Handlungsgrundsatz nur subjektiv gültig und deshalb im Rahmen der Terminologie Kants eine Maxime (vgl. die Darstellung oben).

Anders sieht es mit Handlungsgrundsätzen aus, die Imperative sind. Diese nämlich beanspruchen laut Kant eine objektive (d.h. eine notwendige und jeden Menschen betreffende) Gültigkeit. Wenn zum Beispiel ein Mensch sein Körpergewicht reduzieren möchte, könnte er den folgenden Handlungsgrundsatz formulieren: „Da ich abnehmen möchte, will ich mir vornehmen, in den nächsten Monaten an jedem Tag mehr Kalorien zu verbrennen als zu konsumieren.“ Der entscheidende Unterschied zu dem Beispiel mit Udo Jürgens besteht hier darin, dass Abnehmen

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

(auf welchem Wege auch immer) grundsätzlich, überall und notwendigerweise genauso funktioniert. Aus diesem Grunde stellt dieser Handlungsgrundsatz einen Imperativ und keine Maxime dar.

Die Imperative wiederum unterteilt Kant in die Unterkategorien „hypothetisch“ und „kategorisch“ (vgl. die Darstellung oben). Hypothetische Imperative zeichnen sich dadurch aus, dass sie unter einer bestimmten Bedingung, unter einer bestimmten Voraussetzung gelten.³⁹ Ein Beispiel für einen hypothetischen Imperativ wurde soeben vorgestellt, denn der Vorsatz, künftig mehr Kalorien verbrennen als aufnehmen zu wollen, gilt ja unter der Voraussetzung, dass ich abnehmen möchte. In ähnlicher Hinsicht kann der Handlungsgrundsatz, nicht oder nicht mehr zu rauchen, die Voraussetzung haben, das Risiko einer Diagnose „Lungenkrebs“ in objektiver Weise zu reduzieren. Hypothetische Imperative folgen also dem Muster „Wenn man X will, sollte man Y tun.“ Aus diesem Grunde nennt Kant hypothetische Imperative auch praktische Vorschriften (vgl. die Darstellung oben). Ein Moralgesetz können sie angesichts ihrer Neigungsgebundenheit allerdings nicht darstellen.

Dem kategorischen Imperativ allein kommt hingegen der Rang eines moralischen Gesetzes zu. Anders als hypothetische Imperative ist der kategorische Imperativ nicht an eine Bedingung gebunden, sondern unbedingt gültig, und zwar ungeachtet der eigenen Interessen.⁴⁰ Kant hat für den kategorischen Imperativ verschiedene Formulierungen ersonnen, deren bekannteste wohl die folgende ist:

„Handle so, daß die Maxime deines Willens
jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“⁴¹

Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen kann also festgehalten werden, dass der kategorische Imperativ ein formales Testverfahren ist, mit dem überprüft werden soll, ob subjektiv gültige Handlungsgrundsätze (Maximen) den Objektivierungstest bestehen. Oder anders, weniger abstrakt formuliert: Kann das, was ich mir als persönlich-subjektiven Handlungsgrundsatz vornehme, für alle Menschen als Gesetz wollbar sein?

Ein in der Grundidee von Kant selbst stammendes⁴² Beispiel zu den einzelnen Schritten dieses Testverfahrens könnte wie folgt lauten: Ich möchte mir, um einer akuten finanziellen Notlage zu entrinnen, von einer Person 5000 Euro leihen und weiß, dass diese Person mir das Geld nur dann

³⁹ Vgl. altgriech. „hypotithénai“ (ὑποτιθέναι) = u.a. „annehmen“, „voraussetzen“.

⁴⁰ Vgl. altgriech. „katēgorēin“ (κατηγορεῖν) = ursprünglich „anklagen“, „beschuldigen“, seit dem 16. Jahrhundert in der Philosophie dann als Adjektiv in der Bedeutung von „ohne Vorbehalt gültig“, „ohne Bedingung gültig“.

⁴¹ Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, a.a.O., V 54.

⁴² Vgl. Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, a.a.O., IV 422.

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

borgt, wenn ich ihr verspreche, es schnellstmöglich zurückzuzahlen. Gleichzeitig bin ich mir darüber im Klaren, dass ich das Geld wohl nie zurückzahlen kann.

Im Sinne des Testverfahrens des kategorischen Imperativs muss ich dann zunächst den subjektiv gültigen Handlungsgrundsatz formulieren, der meiner intendierten Handlung zugrunde liegt. Im vorliegenden Fall könnte die entsprechende Maxime wie folgt lauten: „Wann immer ich mir Geld leihe, will ich versprechen, es zurückzuzahlen, auch wenn ich weiß, dass ich es nicht zurückzahlen kann.“ In einem weiteren Schritt des Testverfahrens muss ich diese Maxime dann auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit bzw. Objektivierbarkeit überprüfen und mich also fragen: „Ist meine Maxime als allgemeines Gesetz denkbar oder wollbar?“. Anders gesagt: Kann die Gemeinschaft vernunftbegabter Lebewesen wollen, dass es ein Gesetz gibt, das wie folgt lautet: „Ein Versprechen ist etwas, das der oder die Versprechende nicht einhalten muss.“? Laut Kant sehe ich an dieser Stelle sogleich, dass die Maxime diesen Verallgemeinerungstest nicht bestehen kann, denn in diesem Falle würde der sprachliche Akt des Versprechens sinnlos werden, da das Verb „versprechen“ dann bedeuten würde: „etwas zusagen, von dessen Erfüllung man nicht überzeugt ist“. Die Verwendung des Begriffs „Versprechen“ wäre somit überflüssig, da niemand mehr einem Versprechen glauben würde. Und dies kann die Allgemeinheit nicht wollen.

Neben der „Gesetzes-Formel“ hat noch eine weitere Formulierung, die Kant für den kategorischen Imperativ ersonnen hat, Berühmtheit erlangt, nämlich die sogenannte „Menschheitszweckformel“. Sie lautet in ihrer bekanntesten Formulierung wie folgt:

„Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“⁴³

Diese Formulierung trägt der besonderen Würde Rechnung, die der Mensch laut Kant als vernunftbegabtes Wesen hat. Anders als Tiere und Pflanzen nämlich verfügt der Mensch nicht nur über einen Wert, dessen Äquivalent sich in Form eines Tauscherts oder eines Preises beziffern lässt (wie zum Beispiel in den Sätzen „Das Kilogramm Kartoffeln habe ich gegen zwei Kilo Möhren eingetauscht“ oder „Das Meerschweinchen gab es für 20 Euro auf der Kleintiermesse“). Stattdessen existiert der Mensch als (Selbst-Zweck) *an sich*, und zwar genau deshalb, weil der Mensch sich über seine pflanzlichen bzw. tierischen Instinkte per Vernunft hinwegsetzen kann und somit zur „Selbstgesetzgebung“ fähig ist. Selbstgesetzgebung heißt im Griechischen „Autonomie“ (αὐτονομία) und diese Autonomie zeigt sich eben darin, dass der Mensch laut Kant imstande und bereit ist, eigene Neigungen zurückzustellen und in Form einer Objektivierbarkeit zu überprüfen. Genau in diesem Zusammenhang fügt sich mit Blick auf die angeführte „Menschheitszweckformel“ des kategorischen Imperativs und auf das soeben skizzierte Menschenbild Kants das Verbot ein, Menschen nur als Mittel zum Zweck zu benutzen (wie zum

⁴³ Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, a.a.O. IV, 66f.

Beispiel bei reiner Sklavenarbeit). In der Bereitschaft, das Prinzip, die Würde eines jeden Menschen niemals verletzen zu wollen, zeigt sich das Handlung gewordene Herz der Ausgangsüberlegung Kants – der gute Wille also.

3.5 Formeln und Formen der Gerechtigkeit

Formeln der Gerechtigkeit

„Das ist ungerecht!“, - ein Satz, der bei Erwachsenen wie bei Kindern immer wieder eine zentrale Rolle spielt. Soziale Ungerechtigkeit, Bildungsungerechtigkeit, globale Ungerechtigkeit – die Liste ist lang. Doch was empfinden wir als gerecht und ungerecht? Und welche Maßstäbe und Kriterien können im Hinblick auf Gerechtigkeit angewandt werden? Nach Chaim Perelmann sind die geläufigsten Konzeptionen der Gerechtigkeit die folgenden, die jedoch niemals den Anspruch auf vollständige Erfassung des Gerechtigkeitsbegriffs zum Ziel haben können⁴⁴:

1. Jedem das Gleiche: Alle Menschen müssen in der gleichen Weise behandelt werden, ganz unabhängig von ihren individuellen Merkmalen. Dieser Konzeption unterliegt u.a. ein kommunistisches Weltbild.
2. Jedem gemäß seinen Verdiensten: Hier wird nicht mehr die Gleichbehandlung aller gefordert, sondern eine Behandlung, die sich nach dem Geleisteten, nach dem Verdienst einer Person richtet. Dabei stellt sich freilich die Frage, wer das Geleistete nach welchen Maßstäben beurteilen soll.
3. Jedem gemäß seinen Werken: Ähnlich wie in der zweiten Konzeption wird mit Hilfe dieses Kriteriums auch eine proportionale Behandlung gefördert, bei der lediglich das Resultat einer Handlung zählt.
4. Jedem gemäß seinen Bedürfnissen: Dieses Gerechtigkeitsverständnis kommt dem Prinzip der Nächstenliebe wohl am nächsten. Eminente Bedürfnisse sollen hier im Sinne einer Gerechtigkeit befriedigt werden, ohne dabei die erbrachte Leistung der Person zu berücksichtigen.
5. Jedem gemäß seinem Rang bzw. seinen Privilegien: Hier spielt die individuelle Besonderheit eines jeden Einzelnen keine Rolle, vielmehr zielt dieses Konzept auf die Zugehörigkeit zu bestimmten (meist gesellschaftlich gemünzten) Kriterien.
6. Jedem gemäß dem ihm durch das Gesetz Zugeteilten: Alle erhalten das, was sie de jure verdienen. Römischer Rechtsgrundsatz, der jedoch in der Kurzform von der NS-Rassenideologie missbraucht wurde.

⁴⁴ Vgl. Perelmann, Chaim (1967): Über die Gerechtigkeit, München: Beck, S.14ff.

Formen der Gerechtigkeit: Austeilende und ausgleichende Gerechtigkeit

Neben den oben erwähnten Gerechtigkeitsformeln sei hier auch noch die Unterscheidung der zwei grundlegenden Gerechtigkeitsformen nach Aristoteles skizziert. Dieser markiert in seiner *Nikomachischen Ethik* den seither grundlegenden Unterschied zwischen einer austeilenden sowie einer ausgleichenden Gerechtigkeit.⁴⁵

Die austeilende Gerechtigkeit beschreibt das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft – reguliert durch das Gemeinwesen, etwa praktiziert durch Gesetze, Rechte und Pflichten sowie der Verteilung von Anerkennungen. Im Kern geht es also um die Verteilung von Gütern unter Bürgern. In der austeilenden Gerechtigkeit ist es möglich, dass der eine nicht das Gleiche wie ein anderer erhält. Beispiel: Die Krankenschwester verdient weniger als der Konzernchef. Oder: Als Kassenpatient muss ich beim Arzt länger warten als Privatpatienten.

Die ausgleichende Gerechtigkeit beschreibt indes das Verhältnis zwischen Bürgern – von Mensch zu Mensch. Hier formuliert Aristoteles zwei Unterteilungen: freiwillige und unfreiwillige Beziehungen.

Freiwillige Beziehungen sind etwa der An- oder Verkauf, Darlehen und Mieten. Der Ursprung dieser wechselseitigen Beziehung unterliegt nämlich einer freien Entscheidung. Unfreiwillige Beziehungen sind heimlich, etwa durch Formen wie Diebstahl, Ehebruch oder Zeugnissfälschung; oder gar gewaltsam wie etwa Misshandlung, Freiheitsberaubung oder Raub.⁴⁶

⁴⁵ Vgl. Aristoteles (2017): *Nikomachische Ethik*, übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger, Stuttgart: Reclam, S. 57ff.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 79ff.

3.6 Eine exemplarische Unterrichtssequenz zum Thema „Gerechtigkeit“

| | | | |
|--|---|----------------------------|----------|
| Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: | Fragen nach Moral und Ethik | Jahrgangsstufe: | 2 (3) |
| Leitthema: | Eigene Werte entdecken | | |
| Thema der Einheit: | Verteilungsgerechtigkeit | Zeitungsumfang ca.: | 6-8 Std. |
| erwartete Kompetenz: | Die Lernenden setzen sich mit dem Zusammenhang von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit und der Bedeutung von Rechten und Pflichten auseinander. | | |
| Materialien: | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Buch: Jörg Mühle (2018): Zwei für mich, einer für dich (vgl. das Literaturverzeichnis) | | | |
| Feinkompetenzen: Die Lernenden (L)... | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• stellen ungerechte Situationen aus ihrem Lebensumfeld dar. (P)• schildern eigene Gefühle beim Erleben von Ungerechtigkeit. (P)• untersuchen Situationen hinsichtlich ihrer Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit. (A/H)• setzen sich mit der gesellschaftlichen Verwirklichung von Gerechtigkeit auseinander. (S/D) | | | |
| möglicher Verlauf: | | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Lehrkraft (LK) stellt die ersten Seiten des Buchs bis zum Zitat „So ist es gerecht“ vor.• L beschreiben das Bild und sammeln Gefühle, wie sich der Wiesel und der Bär fühlen könnten. Sie benennen eigene Gefühle in Situationen, die sie als Ungerechtigkeit empfinden (traurig, hilflos, besorgt, wütend, trotzig, uneinsichtig). <i>Woran merkt man, wenn etwas für dich ungerecht ist? Wo fühlst du die Ungerechtigkeit?</i>• L benennen mögliche Handlungen des Wiesels (schimpfen, wegrennen, weinen).• L schildern kurz persönliche Erfahrungen in Bezug auf Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit, indem sie in einem Blitzlicht jeweils einen Satz zu einer Situation nennen. <i>Blitzlicht: Was fällt dir ein, wenn du das Wort „gerecht“ / „ungerecht“ hörst?</i> LK sammelt die Aussagen der L an der Tafel. Die L stimmen darüber ab, über welche der Aussage eines L sie genauer sprechen möchten. A1: Zeichne ein Bild zum Thema „ungerecht“• LK liest Aussagen vor. L positionieren sich je nach Meinung (durch z.B. sitzen oder hinstellen) zu den Aussagen (Bsp.: Ich wurde schon einmal ungerecht behandelt. / Die Kinder, die mit dem Bus fahren, müssen die Klassenraum nicht mit aufräumen.). L begründen ihre Meinung, indem sie ein Beispiel für die Situation nennen. L sammeln so Sachverhalte für gerechtes und ungerechtes Verhalten.• L erklären die Begriffe „ungerecht“ und „gerecht“, indem sie ihn mit ähnlichen Begriffen umschreiben (jmd. benachteiligen, jmd. Unrecht tun, jmd. ungleich behandeln).• LK stellt weitere Seiten aus dem Buch bis zum Zitat „Aber ich habe zuerst gesagt, dass mein Magen knurrt“ vor. <i>Wie würdet ihr die Pilze gerecht aufteilen?</i>• L nennen die vom Bären und vom Wiesel hervorgebrachten Argumente und erklären so in Ansätzen die verschiedenen Gerechtigkeitsprinzipien. Sie begründen den eigenen Standpunkt anhand der Kriterien.• L wiederholen die Argumente der Tiere (Textstreifen) und ordnen sie den Prinzipien der Gleichheit (jedem das Gleiche), der Leistung (jedem nach seinen Leistungen) und der Bedürfnisse (jedem nach seinen Bedürfnissen) zu.• A2: Erkläre den Begriff Gerechtigkeit in eigenen Worten (Interview / Satzstreifen „Gerecht ist, wenn ...“). Befrage andere Personen zu dem Begriff.• LK und L tauschen sich über gerechte und ungerechte Verhaltensweisen aus. L gestalten eine Liste mit Kriterien für gerechtes Verhalten.• L liest das Buch bis zum Ende. A3: <i>Wie könnten die Tiere das Problem am Ende lösen? Spielt eine Lösung zur Geschichte nach.</i> L entwickeln ein szenisches Spiel (PA).• Wo findet ihr Ungerechtigkeiten in eurem Alltag? Welche Regeln in der Schule empfindest du als (un)gerecht? Wie können wir die Schule zu einem gerechteren Ort machen? | | | |

- A4: Stellt einen Zettelkasten in der Schule auf und stellt ihn im nächsten Forum vor.

mögliche Impulsfragen für ein Nachdenkgespräch:

- Woran merkt man, wenn etwas für dich ungerecht ist? Wo fühlst du die Ungerechtigkeit?
- Schildere eine Situation, in der du dich ungerecht behandelt gefühlt hast.
- Was hat Gerechtigkeit mit Fairness zu tun?
- Wer entscheidet, was (un)gerecht ist? Kann man immer bzw. alles gerecht teilen?
- Ist es (un)gerecht, wenn alle gleichbehandelt werden? In welchen Situationen nicht?
- Wovon hängt es ab, ob eine Zuteilung gerecht ist?
- Was könnten wir tun, damit alle mit einer Lösung einverstanden sind, auch wenn dabei Wünsche nicht erfüllt werden können?
- Aus welchem Grund sollte die Mehrheit entscheiden? Ist das gerecht?
- Wie fühlt ihr euch, wenn ihr bei einer Abstimmung unterliegt?
- Gibt es gerechte und ungerechte Strafen?
- Was kannst du selbst zur Gerechtigkeit beitragen?
- Wie wäre es, wenn es keine Gerechtigkeit auf der Welt gäbe?
- Was kann man gegen Ungerechtigkeit machen?
- Gibt es eine Regel, die immer gerecht ist?
- Was musst du wissen, wenn du etwas gerecht entscheiden möchtest?
- Welche Regeln in der Schule empfindest du als (un)gerecht? Was könnten wir ändern? Was sollte bestehen bleiben?

Erstellung von handlungs- und produktorientierten Medien:

- A1: Zeichne ein Bild zum Thema „Ungerecht“.
- A2: Erkläre, was der Begriff „Gerechtigkeit“ für dich bedeutet. Frage auch andere Personen (Familie, Lernende).
- A3: Wie könnten die Tiere das Problem am Ende lösen? Spielt eine Lösung zur Geschichte nach.
- A4: Zettelkasten mit dem Titel „Box der Ungerechtigkeiten“ in der Schule aufstellen → Schülerrat
- Gemeinsame Wandzeitung: L können ihre Meinungen und Fragen veröffentlichen, indem Beispiele dort aufgehängt werden. Wandzeitung hängt am Zettelkasten.

Mögliche Vertiefung:

- Film: „Nietzsche und die Gerechtigkeit“ (verfügbar in der ARD-Mediathek)
- Sachbuch: Drösser, Christoph: 100 Kinder (vgl. das Literaturverzeichnis)
- Karikatur von Hans Traxler „Gerechte Auslese“ (Darstellung über Tierfiguren): Ist die Aufgabenstellung gerecht? Warum, warum nicht? In einer Lernkontrolle in Deutsch bekommen alle Lernenden dieselben Aufgaben. Ist das gerecht? Gibt es auch eine andere Lösung?
- Als Thore neue Schuhe braucht, bekommt seine Schwester auch neue Schuhe, damit beide gerecht behandelt wird. Kurz darauf geht Thores Reißverschluss der Jacke kaputt. Aber weil Thores Eltern kein Geld haben, um beiden eine neue Jacke zu kaufen, muss Thore einen Monat mit der kaputten Jacke in die Schule gehen. Findet ihr das gerecht?
- „Alles was ihr also von anderen erwartet, das tut auch ihnen“ (Mt 7,12). Kann eine solche Regel ein gerechtes Verhalten ermöglichen?

3.7 Eine didaktische Modellierung zum Thema „Der moralische Gehalt verschiedener Formen des Lügens“ im Primarbereich

3.7.1 Grundsätzliche Planungskategorien zur Modellierung eines WuN-Unterrichts⁴⁷

Gängige Kategorien zur Ermittlung der Lernausgangslage:

- Bezug zu rechtlichen Vorgaben (hier: CuVOs WuN, unter besonderer Berücksichtigung übergeordneter Kriterien wie BNE, Medienbildung, Mobilität etc.)
- pädagogisch-psychologische Aspekte der Kompetenzentwicklung
- Lebensweltbezug der Schüler:innen (häufig Bedingung für Problemorientierung)
- Relevanzkriterien (Relevanz für die aktuelle Lebenssituation der Schüler:innen; Relevanz für die wahrscheinliche zukünftige Lebenssituation der Schüler:innen; fachwissenschaftliche Relevanz)
- fachliches Vorwissen, Alltagswissen, Präkonzepte der Schüler:innen
- fachdidaktische Konzepte (hier zum Beispiel Bonbon-Modell nach Sistermann oder die dialogisch-pragmatische Didaktik nach Martens);
- kontextuelle Bedingtheiten der jeweiligen Lerngruppe (sozial, sprachlich, kommunikativ etc.)
- ...

Gängige Kategorien zur Planung der Unterrichtsdurchführung:

- grundsätzliche Priorisierung didaktischer Zielsetzungen vor methodischen Flankierungen (das „Was“ immer vor dem „Wie“); besonders wichtig hier: Reduktion, Antizipation, Transformation
- Prüfung der Qualität von Hilfsmitteln (Lehrbücher, Online-Links, Handreichungen etc.)
- klare Strukturierung von Lernphasen im Sinne einer didaktischen (!) Progression im Sinne der AFBs (AFB I: Reproduktion und Beschreibung, AFB II: Reorganisation und Transfer, AFB III: Beurteilung und Reflexion)
- methodische Abwechslung und Differenzierung (auch unter Berücksichtigung fachgenuiner Methoden wie Dilemma-Diskussion, Gedankenexperiment etc.); plastische Ergebnissicherung
- Differenzierungsmaßnahmen; im Fach Werte und Normen besonders bewährt: sprachlich-gedankliches Scaffolding und Lernaufgaben)
- gerade im Fach Werte und Normen: Eigenreflexion der Lehrperson mit Blick auf die Rolle als moralische Autorität sowie auf die Moderatorenrolle im Rahmen von PmK

⁴⁷ Die nachfolgenden Ausführungen dieses Abschnitts orientieren sich in Grundzügen an dem „Wabenmodell“, das die PH Fribourg zur Unterrichtsplanung entwickelt hat. Die hier genannten Planungskriterien beziehen sich sowohl auf einzelne Unterrichtsstunden als auch auf Unterrichtssequenzen bzw. –einheiten.

3.7.2 Skizze zur Durchführung einer Unterrichtssequenz zum Thema „Lügen“⁴⁸

I. Didaktisches Kernziel der Unterrichtssequenz inklusive didaktisch sukzessiv angelegter Einzelziele:

Die Schülerinnen und Schüler nehmen Stellung zu unterschiedlichen Formen des Lügens (**Kernziel**),

indem sie im Rahmen einer größtenteils parallel angelegten didaktischen Transformation (**Einzelziele**)

- ihre Präkonzepte hinsichtlich der Frage wiedergeben, warum das Lügen einen so schlechten Ruf hat (AFB I),
- verschiedene vorgegebene Beispielsituationen, in denen das Lügen eine Rolle spielt, wiedergeben bzw. nachspielen (AFB I),
- aus den Beispielsituationen die Motive für das jeweilige Lügen herausarbeiten (AFB II),
- die jeweilige Lüge aus den Beispielsituationen mit einer Bezeichnung versehen (AFB II),
- Stellung zu der Frage nehmen, ob die jeweilige Lüge der Beispielsituation moralisch vertretbar ist (AFB III),
- vergleichbare Lügen-Szenarien (z.B. in Form kurzer Theater-Stücke) gestalten (AFB I/II/III) und die entsprechenden Ergebnisse mit ihren Mitlernenden in Hinblick auf Angemessenheit oder Neuprobler Eine didaktische Modellierung zum Thema „Der moralische Gehalt verschiedener Formen des Lügens“ im Primarbereich matisierung reflektieren (AFB II / III).

II. Unterrichtseinstieg

Impuls: „Jedes Kind lernt sehr früh: Du darfst nicht lügen. Warum ist das eigentlich so?“⁴⁹

Methode: Blitzlicht

antizipierte Antworten:

„... weil meine Eltern sonst böse werden.“

„... weil die Leute sonst neidisch werden.“

„... weil es doof ist, wenn man einfach nur Quatsch erzählt.“

„... weil man sonst kein Vertrauen mehr hat.“

„... weil man sonst ein schlechtes Gewissen hat.“

Mögliche Vertiefung an dieser Stelle des Unterrichts:

Erläuterung von Sprichwörtern rund um das Thema „Lügen“, z.B. „Lügen haben kurze Beine“ oder „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht“.⁵⁰

→ Sicherung der der Ergebnisse

⁴⁸ Vgl. Fußnote 47.

⁴⁹ Manche Lehrbücher aus dem Sekundarbereich I beginnen eine solche Sequenz mit dem direkt an die SuS gerichteten Impuls: „Erkläre, weshalb du schon einmal gelogen hast“ oder ähnlich. Diese Variante wurde hier verworfen, weil sie u.E. recht übergriffig ist und die SuS mit Nöten und Ängsten konfrontieren könnte.

⁵⁰ Willkommen wären an dieser Stelle des Unterrichtsgeschehens natürlich Sprichwörter, die aus anderen Sprachkreisen als dem deutschsprachigen stammen. Als türkisches Sprichwort bietet sich beispielsweise an: *Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.* (Übersetzung: Die Kerze des Lügners brennt bis zum Sonnenuntergang.“. Aus dem Arabischen könnte sich folgendes Sprichwort anbieten: اجتنب مصاحبة الكذاب فإن اضطررت إليه فلا تُصدِّقْهُ (Übersetzung: Vermeide den Umgang mit Lügner, aber wenn du das nicht kannst, glaube ihnen nicht.)

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

III. Erarbeitungsphase: vier Beispielsituationen zu unterschiedlichen Lügen (jeweils mit Sicherungs- und Vertiefungsanteil)

A. Erarbeitung einer Beispielsituation für eine wohlwollende Lüge⁵¹:

Lehrkraft trägt den folgenden Text vor:

Text: Der neue Haarschnitt

„Mit tränenden Augen betritt der achtjährige Ben das Wohnzimmer.

„Was ist denn los, Ben?“, will seine Mutter wissen.

„Ich war eben mit Papa beim Friseur“, schluchzt Ben, reißt sich wütend die Mütze vom Kopf und schreit: „Und jetzt schau mal... Meine schönen langen Haare sind weg! Ich sehe so hässlich aus. So verdammt hässlich!“

Tatsächlich ist auch Bens Mutter schockiert von der neuen Frisur und muss sich kurz auf die Unterlippe beißen.

Nach wenigen Sekunden sagt sie jedoch: „Das sieht doch überhaupt nicht hässlich aus! Ganz im Gegenteil! Ich finde, dein neuer Haarschnitt steht dir super!“

(Textquelle: NLQ-FB-Team)

Impulse (hier in pluralischer Anrede angelegt):

- A: Spielt die Situation nach. → AFB I; evtl. weitere AFB, je nach Vorgaben und Reflexion der Gestaltungsleistung
- A (alternativ:) Gebt die Situation in eigenen Worten wieder. → AFB I
- B. Erläutert, an welchen Einzelheiten der Situation man bemerkt, dass Ben unglücklich ist. → AFB II
- C. Erklärt, warum Bens Mutter am Ende der Situation lügt. (Alternative ohne Operator: Warum lügt Bens Mutter am Ende der Situation wahrscheinlich?) → AFB II
- D. Begriffsebene: Wie könnte man Lügen wie die von Bens Mutter nennen? Begründet eure Wortwahl. → AFB II (Sicherung der Ergebnisse)
- E. Nehmt Stellung zu der Frage, ob ihr die Lüge von Bens Mutter in Ordnung findet. (Alternative ohne Operator: Wie findet ihr es, dass Bens Mutter hier gelogen hat?) → AFB III (Sicherung der Ergebnisse)
- F. Gestaltet kleine Theaterstücke, in denen ähnliche „Lügen“ (hier das Arbeitsergebnis von Aufgabe E einsetzen) wie die von Bens Mutter vorkommen. → AFB I / II / III (vorher allerdings wohl Ideensammlung im Plenum notwendig)

B. Beispielsituation für eine Lüge aus Bequemlichkeit

Lehrkraft trägt den folgenden Text vor:

Text: Es geht mir gut, Frau Lehrerin

Aynaz (10 Jahre alt):

⁵¹ Die begriffliche Alternative „liebvolle Lüge“ wurde hier deshalb verworfen, weil „Liebe“ aus Perspektive der SuS ein höchst wehevoller Ausdruck ist und wir im Alltag ja auch dann wohlwollend lügen können, wenn mit Blick auf die belogene Person keine Liebe im Spiel ist. Eine weitere begriffliche Alternative könnte hier der Ausdruck „Höflichkeitslüge“ darstellen.

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

„Während der Frühaufsicht am Montagmorgen kommt unsere Klassenlehrerin immer zu uns und fragt: „Na, wie war das Wochenende?“

Heute auch wieder. „Na, wie war das Wochenende, Aynaz?“

Und ganz ehrlich: Mein vergangenes Wochenende war so richtig, richtig doof! Erst ist der Hamster meines Bruders ganz plötzlich gestorben, dann habe ich mich mit meiner jüngeren Schwester ganz doll gestritten, weil sie meinen Lieblingsschlafanzug... ach egal. Und dann hat es auch noch die ganze Zeit geregnet. Wir konnten gar nicht nach draußen. Ich habe selten so ein schlimmes Wochenende erlebt.

Doch was geht das meine Klassenlehrerin an? Nichts, finde ich. Außerdem hatte ich auch keine Lust, über den ganzen Mist zu sprechen. Wirklich nicht.

Ich habe meiner Klassenlehrerin also geantwortet: „Gut.““

(Textquelle: NLQ-FB-Team)

Impulse (hier in pluralischer Anrede angelegt):

- A: Gebt die Situation in eigenen Worten wieder. → AFB I
- B. Erläutert genau, warum Aynaz keine Lust hat, ihrer Klassenlehrerin die Wahrheit zu sagen. → AFB II
- C. Wie könnte man Lügen wie die von Aynaz nennen? Begründet eure Wortwahl. → AFB II (Ergebnissicherung)
- D. Nehmt Stellung zu der Frage, ob ihr Aynaz' Lüge in Ordnung findet. (Alternative ohne Operator: Wie findet ihr es, dass Aynaz hier gelogen hat?) → AFB III (Ergebnissicherung)
- E. Gestaltet kleine Theaterstücke, in denen ähnliche „Lügen“ (hier das Arbeitsergebnis von Aufgabe E einsetzen) wie die von Aynaz vorkommen. → AFB I / II /III (vorher allerdings wohl Ideensammlung im Plenum notwendig)

C. Beispielsituation für eine Notlüge:

Lehrkraft trägt den folgenden Text vor:

Text: Besser Lügen als Verprügeln

Xenija (9 Jahre alt):

„Wir haben an unserer Grundschule sehr viel Gewalt, leider. Am schlimmsten ist es mit David: vierte Klasse, schon ziemlich groß, viele Muskeln, macht seit einigen Monaten sogar Kampfsport im Verein. Leider hat es David seit einigen Wochen auf meinen Mitschüler und Freund Leon abgesehen und angekündigt, ihn demnächst zu verprügeln. Neulich kam David mit seinem Fahrrad zu der Bushaltestelle, an der Leon und ich immer einsteigen. Glücklicherweise konnte sich Leon noch rechtzeitig hinter dem Bushaltestellenhäuschen verstecken, bevor David ihn sah.

David bremste dann und fragte mich: „Weißt du, wo Leon ist?“

Ich habe dann geantwortet: „Der ist doch schon seit mehreren Tagen krank und fehlt in der Schule.“

(Textquelle: NLQ-FB-Team)

Abschnitt 3: Zur Bezugswissenschaft Praktische Philosophie

Impulse (hier in pluralischer Anrede angelegt):

- A: Gebt die Situation in eigenen Worten wieder. → AFB I
- B. Erläutert, warum Xenija hier lügt. → AFB II
- C. Wie könnte man Lügen wie die von Xenija nennen? Begründet eure Wortwahl. → AFB II (Sicherung der Ergebnisse)
- D. Nehmt Stellung zu der Frage, ob ihr Xenijas Lüge in Ordnung findet. (Alternative ohne Operator: Wie findet ihr es, dass Xenija hier gelogen hat?) → AFB III (Sicherung der Ergebnisse)
- E. Gestaltet kleine Theaterstücke, in denen ähnliche „Lügen“ (hier das Arbeitsergebnis von Aufgabe E einsetzen) wie die von Xenija vorkommen. → AFB I / II /III (vorher allerdings wohl Ideensammlung im Plenum notwendig)

D. Beispielsituation für eine egoistische Lüge

Lehrkraft trägt den folgenden Text vor:

Text: Der vollgeschmierte Bildschirm

„Jarno (9 Jahre alt) hat Mist gebaut. Am letzten Freitagmittag, kurz vor dem Wochenende, hat er den Bildschirm des Computers, der im Klassenraum steht, mit einem schwarzen Filzstift beschmiert, nachdem alle aus dem Klassenraum herausgegangen sind. Außer Dilan.

Diese rief sogar noch: „Jarno, hör auf damit!“

Nun ist es Montagmorgen. Der Klassenlehrer ist sehr verärgert über den verschmierten Computer und sagt: „Jarno, du warst doch am Freitag noch länger da wegen deiner Büchertasche... Weißt du, wer den Computer beschmiert hat?“

Dilan ist heute krank. Jarno sagt: „Dilan war es. Und ich habe ihr extra noch gesagt: Mach das nicht...“

(Textquelle: NLQ-FB-Team)

Impulse (hier in pluralischer Anrede angelegt):

- A: Gebt die Situation in eigenen Worten wieder. → AFB I
- B. Erläutert, warum Jarno hier lügt. → AFB II
- C. Wie könnte man Lügen wie die von Jarno nennen? Begründet eure Wortwahl. → AFB II (Sicherung der Ergebnisse)
- D. Nehmt Stellung zu der Frage, ob ihr Jarnos Lüge in Ordnung findet. (Alternative ohne Operator: Wie findet ihr es, dass Jarno hier gelogen hat?) → AFB III
- E. Beurteilt, welche Möglichkeiten Dilan am nächsten Tag hat, um sich gegen Jarnos Lüge zu wehren und die Wahrheit ans Licht zu bringen. → AFB III
- F. Wie könnte die Geschichte weitergehen? Gestaltet eine Fortsetzung. → AFB III
- G. Gestaltet kleine Theaterstücke, in denen ähnliche „Lügen“ (hier das Arbeitsergebnis von Aufgabe E einsetzen) wie die von Jarno vorkommen. → AFB I / II /III (vorher allerdings wohl Ideensammlung im Plenum notwendig)

IV. Abschließende Vertiefung:

Impuls (unter Rückgriff auf die gesicherten Ergebnisse):

- A. Nimm Stellung zu der Frage, welche der vier Lügenarten (hier auf die im Unterricht entwickelten Bezeichnungen rekurren) du besonders schlimm findest und welche weniger. Trage deine Einschätzungen auf der folgenden Tabelle ein:

| Lügenart | besonders schlimm | eher schlimm | weniger schlimm | gar nicht schlimm |
|----------|-------------------|--------------|-----------------|-------------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |

- Formuliere anhand der Tabelle eine Regel, die deine Einschätzung zum Lügen wiedergibt. Du kannst so beginnen: „Lügen ist besonders dann schlimm, wenn.... / Es ist weniger schlimm, wenn...“
- In den Romanen bzw. Filmen rund um den Zauberer Harry Potter gibt es einen Zaubertrank, das sogenannte Veritaserum. Wer diesen Zaubertrank zu sich nimmt, kann nur noch die Wahrheit sagen und nicht mehr lügen bzw. schweigen. Nimm Stellung zu der Frage, ob du es gut fändest, wenn jeder diesen Zaubertank trinken müsste.

Abschnitt 4: Zur Bezugswissenschaft „Religionswissenschaft“

4.1 Gegenstandsbereiche der Religionswissenschaft

Laut § 128 NSchG sind religionskundliche Kenntnisse ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsfaches „Werte und Normen“. Die fachwissenschaftliche Grundierung dieser religionskundlichen Kenntnisse stellt die *Religionswissenschaft* parat. Im Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht, dessen Basis die jeweilige Theologie sowie die Glaubensaussagen von Religionen darstellen, fußt die Religionswissenschaft auf keiner religiösen Normierung. Die Religionswissenschaft geht vom methodologischen Atheismus aus, d.h. Wahrheitsansprüche religiöser Aussagen werden von ihr nicht untersucht oder bewertet. Dies unterscheidet die Religionswissenschaft von der Philosophie, die durchaus nach Wahrheit fragt (z. B. Was ist die gerechte Verteilung von Gütern?) Stattdessen werden im Rahmen der Religionswissenschaft religionsbezogene Phänomene einer Gesellschaft in den Blick genommen und aus einer kulturkundlichen Sicht heraus untersucht. Die Religionswissenschaft fragt nicht, ob Gott existiert (theologische Perspektive), und sie fragt auch nicht, ob es vernünftig sei, zu glauben (Religionsphilosophie). Stattdessen fragt sie etwa danach, welche Bedeutung die religiöse Prägung von Menschen in deren Sozialisation einnimmt.

Für den Unterricht im Fach Werte und Normen heißt dies, dass religionsbezogene Phänomene aus einer deskriptiven Außensicht im Unterricht thematisiert werden. Es geht nicht darum, religiöses Wissen, sondern säkulares Wissen über Religionen zu erwerben.⁵²

Zur Unterscheidung können auch die Begriffe *learning from religion* und *learning about religion* herangezogen werden: Während es beim *learning from religion* darum geht, dass Schülerinnen und Schüler Religion als Orientierung für ihr eigenes Leben begreifen, geht es beim *learning about religion* um das Erklären und Verstehen religionsbezogener Phänomene in der Gesellschaft.

Neben den zuletzt genannten Aspekten verfolgt religionskundlicher Unterricht den Bildungsauftrag, über das Erklären und Verstehen religionsbezogener Phänomene interkulturelles Lernen zu ermöglichen, das letztlich einerseits auf Mündigkeit, andererseits auf Toleranz abzielt. Voraussetzung dafür ist – wie in allen anderen Fächern auch – ein profundes Sachwissen, das es im Unterricht zu erwerben gilt.

4.2 Grundlagen der religionskundlichen Didaktik

Die Religionswissenschaft unterscheidet drei Arten, wie der Begriff „Religion“ definiert werden kann:

1. Substantialistische Definition: Religion zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus, die das Wesen einer Religion bestimmen (z. B. Glaube an ein höheres, meist personifiziertes Wesen, Glauben als besondere und einzigartige Erfahrung).
2. Funktionalistische Definition: Religion übernimmt für die Individuen und die Gesellschaft wichtige Funktionen (z. B. Gemeinschaftsbildung, Legitimation von politischer Herrschaft).
3. Diskursive Definition: Religion ist das, worüber in einer Gesellschaft als Religion gesprochen wird (z.B. Scientology als Religion?).

⁵² Vgl. Alberts, Wanda et al. (2023): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Göttingen: de Gruyter, S. 15ff.

Abschnitt 4: Zur Bezugswissenschaft „Religionswissenschaft“

Die Religionskunde geht wie die Religionswissenschaft davon aus, dass Religion ein sozial konstruiertes Phänomen ist, das auch in historischer Perspektive einem Wandel unterworfen ist (wie Geschlechterrollen, soziale Rollen usw.). Daher ist es inzwischen Konsens, dass die Religionswissenschaft (und auch die Didaktik der Religionskunde) nicht mehr mit einem substanzialistischen Verständnis von Religion arbeitet⁵³, wohl aber mit einem funktionalistischen und diskursiven. Für die Grundschule ist es sinnvoll, den Unterricht auf Grundlage eines funktionalistischen Verständnisses von Religion zu konzipieren (s. weiter unten). Dies hat folgende Konsequenzen:

- Im Werte und Normen-Unterricht werden keine religiösen Erfahrungen oder religiöse Innensichten thematisiert.
- Im Werte und Normen-Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler nicht an religiösen Kommunikationen beteiligt; sie kommunizieren stattdessen aus einer neutral-distanzierten, quasi wissenschaftlichen Perspektive über Religion.
- Religion wird als Teil der sozialen Umwelt betrachtet, die es zu erklären und zu verstehen gilt.

In der Religionskundendidaktik werden diese Aspekte über eine bestimmte Rahmung des Unterrichts eingelöst. Während der konfessionelle Religionsunterricht mithilfe der

- *narrativen Rahmung* Interesse für religiöse Geschichten (z. B. Gleichnisse) und eine Identifikationsmöglichkeit mit Figuren aus diesen Geschichten (z. B. Jesus) schaffen möchte und mithilfe der
- *dogmatischen Rahmung* Glaubensinhalte vermitteln möchte (z. B. anhand von Gleichnissen) und mithilfe der
- *lebensweltlichen Rahmung* die Relevanz der Glaubensinhalte für das alltägliche Leben der Schülerinnen und Schüler herausstellen möchte,

fragt der religionskundliche Unterricht auf Grundlage der *kulturrkundlichen Rahmung* nach den Kontexten religionsbezogener Themen in der Gesellschaft. Die kulturrkundliche Rahmung lässt sich anhand verschiedener Kompetenzen darstellen:

| Kompetenz | Kurzbeschreibung | Beispiel |
|------------------------------|---|--|
| Kontextualisierungskompetenz | SuS ordnen Materialien in den sozialen und historischen Kontext ein, sie betreiben Quellenkritik (Wer? Für Wen? Zu welchem Anlass? Mit welcher Intention? Vor welchem Hintergrund?) | SuS ordnen ein Interview mit einer Muslima zum Fasten im Ramadan nach Kriterien ein: religiöse Strömung, Positionierung der Frau zu religiösen Vorgaben, Intention des Interviews etc. |
| Forschungskompetenz | SuS stellen Untersuchungsfragen, werten geeignetes Material auf Grundlage religionskundlicher Methoden aus und reflektieren ihre Ergebnisse | SuS stellen zum Thema religiöse Feste Fragen: Wer feiert wann mit wem warum? Wer darf nicht mitfeiern? Welche Gegenstände werden benötigt? etc. |
| Theoriekompetenz | SuS können Theorien, Begriff und Konzepte erklären und anwenden | SuS unterscheiden christliche Strömungen in katholisch, ev.-luth. oder orthodox etwa im Hinblick auf die Tradition Weihnachten. |

⁵³ Aus diesem Grunde ist die Kompetenz, die SuS vergleichen „Merkmale verschiedener Religionen (z. B. christlich, islamisch, jüdisch, atheistisch, materialistisch)“ (CuVo, S. 43) aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer nur dann sinnvoll umzusetzen, wenn die Kriterien des Vergleichens (s. unten) entsprechend berücksichtigt werden.

Abschnitt 4: Zur Bezugswissenschaft „Religionswissenschaft“

| | | |
|-------------------------|--|--|
| Kommunikationskompetenz | SuS stellen ihrer Ergebnisse auf Grundlage korrekter Fachsprache und einer Außerperspektive dar. | SuS spielen eine Szene im Supermarkt nach, in der ein muslimischer Junge seinen Freunden erklärt, warum er keine Gummibärchen essen mag. |
| Urteilskompetenz | SuS bilden ein Sachurteil zu einer in Rede stehenden Fragestellung. In der Regel werden keine Werturteile gebildet | SuS beurteilen, inwiefern die Haltung der interviewten Muslima (s.o.) den Vorgaben ihrer Glaubensgemeinschaft entspricht. Sie stellen Vermutungen an, warum die gelebte Religion von diesen Vorgaben abweicht. |

für eine detaillierte Beschreibung der Kompetenzen siehe Frank 2016, Rassiller 2022

Religionskundlicher Unterricht unterscheidet sich nicht nur durch das oben genannte *Kompetenzmodell* vom philosophisch-ethischen Unterricht, sondern auch durch eine andere *Fragestellung*, die an Unterrichtsgegenstände gerichtet wird. Während in Stunden mit philosophischem bzw. ethischem Schwerpunkt eine *Problemfrage* im Mittelpunkt steht, wird der religionskundliche Unterricht mithilfe von *Untersuchungsfragen* strukturiert.

| Philosophisch-ethische Problemfragen | Religions- und sozialkundliche Untersuchungsfragen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Muss man immer die Wahrheit sagen? • Was ist eine gerechte Verteilung von Gütern? • Woher weiß ich, dass etwas wahr ist? | <ul style="list-style-type: none"> • Warum feiern Menschen (religiöse) Rituale? • Welche Bedeutung haben (religiöse / säkulare) Speiseregeln? • Ist Yoga eine Religion? |

Philosophisch-ethische Problemfragen sind Grundfragen, die die menschliche Existenz kulturübergreifend betreffen. Sie sind im Kern bereits in der antiken Philosophie gestellt worden. Religions- und sozialkundliche Untersuchungsfragen nehmen Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Phänomene, die Teil der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler sind. Die kenntnisreiche Auseinandersetzung mit diesen alltagsweltlichen Phänomenen ermöglicht, die soziale Umwelt analytisch wahrzunehmen, zu verstehen und zu erklären.

4.3 Perspektivierung des Unterrichts

Analog zur 5-Finger-Methode des Philosophierens kann die 5-Lupen-Methode kulturkundlichen Unterrichts genutzt werden, um verschiedene Perspektiven auf religionsbezogene Phänomene einzunehmen und entsprechende Fragen an diese Phänomene zu stellen.

Dies soll an folgendem Beispiel eines *Übergangsrituals* verdeutlicht werden: der Einschulung. Es handelt sich dabei um ein Ritual, das nach van Gennep in drei Phasen unterteilt werden kann: dem Trennungsritus, dem Übergangs- und Schwellenritus sowie dem Angliederungsritus. Die Kinder werden aus ihrem gewohnten sozialen Umfeld herausgelöst, nehmen dann an der Einschulungsveranstaltung (ggf. mit Gottesdienst) teil und treten dann in den neuen Status des Schulkindes über. Dieses Ereignis kann auf der Grundlage mehrerer Grundfragen ‚aufgebrochen‘ und analysiert werden:

Abschnitt 4: Zur Bezugswissenschaft „Religionswissenschaft“

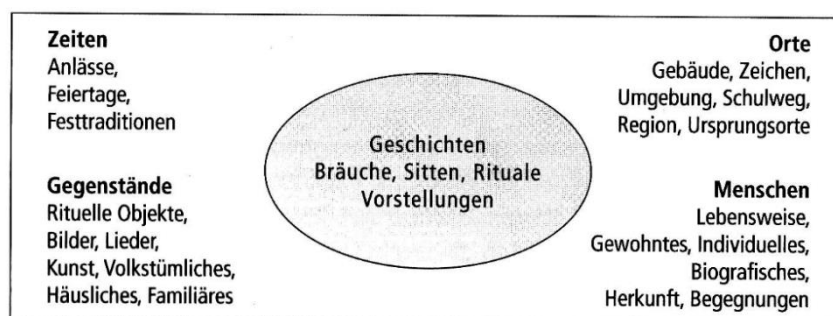
- Warum gibt es ein solches Ritual?
- Warum ist es den Eltern, den Kindern und der Gesellschaft wichtig, daran teilzunehmen?
- Warum wird ein solches Ritual im Rahmen der Schule durchgeführt – und nicht etwa privat?
- ...

Anders als philosophische Fragen zielen diese Fragen auf das Analysieren, Erklären und Verstehen der sozialen Umwelt ab.



Unterrichtsgegenstände

Nach Kilchsperger (2015)⁵⁴ können im Grunde alle Aspekte des Alltags Gegenstand religionskundlichen Unterrichts werden:



In den Curricularen Vorgaben (CuVo) finden sich exemplarisch folgende inhaltsbezogenen Kompetenzen, die sich für eine Umsetzung religionskundlichen Unterrichts eignen:

⁵⁴ Vgl. Kilchsperger, Johannes (2015): Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In: Bietenhard, Sophia et.al. (Hg): Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch. Bern: hep, S. 203-212.

| Inhaltbezogener Kompetenzbereich | Möglicher Inhalt für die Umsetzung |
|---|--|
| <i>Die Wirklichkeit betrachten (1/2):</i> SuS stellen eigene und andere Wahrnehmungen von Sachverhalten, Personen, Gegenständen und Handlungen gegenüber und vergleichen sie miteinander | - die Bedeutung einer Buddha-Figur im Garten eines buddhistischen Klosters und im Baumarkt |
| <i>Miteinander in Vielfalt leben (3/4):</i> SuS beschreiben religiös geprägte Lebenssituationen. | - Bedeutung der Teilnahme an einem Einschulungsgottesdienst |
| <i>Miteinander in Vielfalt leben (3/4):</i> SuS setzen sich mit Räumen der Religionen in ihrer Umgebung auseinander und stellen deren Besonderheiten dar. | - Bedeutung sakraler Räume (z. B. Kirchen) |

Religionsvergleiche

Nicht selten werden religionsbezogene Themen anhand von Religionsvergleichen unterrichtet. So sollen beispielsweise die wichtigsten Merkmale der ‚Weltreligionen‘ vergleichend erarbeitet werden (vgl. CuVo, S. 43). Dies Art von Vergleichen sind aus religionswissenschaftlicher Sicht zu vermeiden, da sie einerseits zu tragem Wissen⁵⁵ führen und andererseits fachlich oft irreführend bzw. falsch sind. Als Beispiel mag der Ausspruch eines Schülers beim Anblick des Dalai Lama in einem Schulbuch dienen: „Ah, der Dalai Lama! Das ist doch der Papst der Buddhisten!“ Dieser Vorstellung liegen mehrere *Fehlkonzepte* zugrunde: Der Dalai Lama ist nicht der Vertreter Gottes, denn einen buddhistisch-monotheistischen Gott gibt es nicht. Zudem ist er nicht der Vertreter des gesamten Buddhismus, sondern nur der höchste Repräsentant des tibetischen Buddhismus (und auch hier gibt es vier verschiedene Schule, von denen der Dalai Lama nur zwei vertritt).

Auch eine Erarbeitung von Religionen mithilfe eines Vergleichsinventars ist zu vermeiden: Die Tatsache, dass es in den großen monotheistischen Religionen eine Offenbarungsschrift gibt, generiert allenfalls träges Wissen, da jegliche Kontextualisierung und Rückbindung an die gelebte Religion fehlt. Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist diese Art des Vergleichens irreführend, da buddhistische und hinduistische Religionen keine Offenbarungsschriften kennen, unzweifelhaft aber zu den wichtigen Religionen gehören. Die Gefahr von Wertungen (etwa: „Die haben das gar nicht!“) ist groß und überdies zu vermeiden.

Vergleiche sind aber nicht per se zu vermeiden, bei der Planung sollten aber – hier am Beispiel von Speiseregeln illustriert – folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- möglichst konkrete Bereiche vergleichen, also Speiseregeln statt Inventar wie Heilige Schrift, Symbole etc.
- auch Binnenvergleiche berücksichtigen, also Speiseregeln im orthodoxen und liberalen Judentum

⁵⁵ Bei tragem Wissen handelt es sich um Informationen, die die Schülerinnen und Schüler nicht kompetenzorientiert in Anforderungssituationen anwenden können. So hilft etwa die Kenntnis, dass es heilige Bücher in den monotheistischen Offenbarungsreligionen gibt und dass diese Bibel, Tora und Al’Qran heißen, wenig, das Denken und Handeln religiöser Menschen zu verstehen und zu erklären.

- Gegenstände des Vergleichs an die gelebte Religion zurückbinden, also: Was tun die Menschen konkret? Dogmatische Vorschriften sind weniger relevant
- Rückbindung an die gelebte Praxis und damit Kontextualisieren, also: Wer hält sich daran, wer warum nicht? Wer ist beteiligt? Was bedeutet das für religiöse Menschen?

4.4 Funktionale Aspekte von Religion

Religionen (und auch säkulare) Weltanschauungen erfüllen für die Menschen oft wichtige Funktionen. Es gibt zahlreiche Versuche, diese in eine Ordnung zu bringen. Ein bekannt gewordenes Modell hat der Schweizer Soziologe Franz Xaver Kaufmann in seinem Werk Religion und Modernität aus dem Jahr 1989 vorgelegt.⁵⁶ Zwar bezieht sich Kaufmann darin ausdrücklich auf Religionen, doch die Funktionen können prinzipiell auf sämtliche Weltanschauungen und auch auf Ideologie übertragen werden. Kaufmann unterscheidet die folgenden (sich in Einzelphänomenen freilich überschneidenden) sechs Funktionen:

Identitätsfindung

Zu diesem Punkt können Angebote von Religionen und Weltanschauungen gezählt werden, die eigene Identität zu erklären, die Umgebung zu deuten und mit unterschiedlichen Ängsten umzugehen.

Handlungsführung

Kaufmann bezieht sich hier speziell auf „Handlungsführungen im Außeralltäglichen“ und spricht damit das Potenzial von Weltanschauungen an, durch Rituale und/oder moralische Normen Handlungssicherheit zu gewährleisten.

Kontingenzbewältigung

Kontingenz bezeichnet die grundsätzliche Offenheit und Ungewissheit menschlichen Lebens. Unter diese Funktion fallen Hilfestellungen, die Weltanschauungen bei dem Verkraften, Erklären und Überwinden von Krisen (z.B. durch Trennung, Tod oder Leiden) liefern können.

Sozialintegration

Weltanschauungen führen zu Gemeinschaftsbildung und deren Legitimierung (z.B. in Form von Kirchengemeinden mit Gottesdiensten, Parteien mit gemeinsamen Veranstaltungen oder Fanclubs mit Zusammenkünften).

Kosmisierung / Weltordnung

Unter „Kosmisierung“ versteht Kaufmann das Angebot von Weltanschauungen, einen Deutungshorizont zu schaffen, der die „Möglichkeit von Sinnlosigkeit und Chaos ausschließt“. Hierzu zählen Welt- und Menschenentstehungshypothesen und Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlichen Daseins.

Weltdistanzierung

⁵⁶ Vgl. Kaufmann, Franz Xaver (1989): Religion und Modernität, Tübingen (Mohr), S. 84f.

Weltanschauungen können Distanzierungsmöglichkeiten gegenüber gegebenen, als ungerecht oder unmoralisch erfahrenen gesellschaftlichen Verhältnissen schaffen. Hier dienen Weltanschauungen also als Grundlage für Kritik, Protest oder gar Aufstand. Bei all diesen Aspekten ist im religionskundlichen Unterricht grundsätzlich die beobachtende Außenperspektive und ein forschender Zugang zu religionsbezogenen Phänomenen einzuhalten.

4.4 Eine exemplarische Unterrichtssequenz zum Thema „Glauben“

| | | | |
|---|---|------------------------|-----|
| Inhaltsbezogener Kompetenzbereich: | Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten | Jahrgangsstufe: | 1/2 |
| Leitthema: | Von sich und anderen wissen | | |
| Bezugswissenschaft: | Religionswissenschaft | | |
| Thema der Einheit: | Glaube | Zeitraum ca.: | 3-4 |
| erwartete Kompetenz: | Die Lernenden untersuchen unterschiedliche Glaubensauffassungen religiöser Menschen | | |

Feinkompetenzen⁵⁷: Die Lernenden (L)...

- beschreiben Glaubensauffassungen von Menschen.
- stellen die Vielfalt von Glaubensauffassungen dar.
- Unterscheiden zwischen dem Glauben an etwas Übernatürliches von anderen Formen des Glaubens
- untersuchen die Funktion und Bedeutung von Glaubensauffassungen und für religiöse Menschen und für die Gesellschaft.

Material:

- Bild:



Copyright: Hassinia Jebahi

⁵⁷ Die hier ausgewiesenen Feinkompetenzen entsprechen den möglichen Unterrichtsaspekten der Curricularen Vorgaben. Teilweise wurden sie im Sinne einer didaktischen Progression erweitert.

möglicher Verlauf:

- **LK** präsentiert Bild und fragt: Was siehst du?
- **L** beschreiben das Bild: z.B. Ich sehe einen Engel, Außerirdische, Raumschiff, Weltkugel, Strand...
- **LK** fragt: Glaubst du, dass es das alles auf der Welt gibt?
- Ausgeschnittene Figuren aus dem Bild liegen in der Mitte.
- **L** wählen einzelne Figuren aus und spekulieren, ob diese Figuren existieren könnten oder nicht, begründen ihre Meinung.
- **LK** legt zwei Vierecke aus (gibt es/gibt es nicht) und bittet **L**, die Figuren zu sortieren.
- **L** legen Figuren in die Vierecke und begründen ihre Entscheidung. Sie kommen in Diskussion darüber.

Mögliche Erkenntnis:

Manche Menschen glauben an Engel, Außerirdische, andere nicht... / Menschen glauben an unterschiedliche Dinge. Glauben hat für Menschen eine Bedeutung, wobei sich religiöser Glaube von nicht-religiösem Glauben unterscheidet.

mögliche Impulse für die Vertiefung

- Was ist „Glauben“?
- Darf jeder glauben, was er will?
- Kann man an sich selber glauben?
- Hat Glauben immer was mit Gott zu tun?
- Woran glaubt man, wenn man an Gott glaubt?
- Wozu brauchen Menschen ihren Glauben?

Erstellung von handlungs- und produktorientierten Medien:

- Erstellen eines Buches mit dem Book-Creator zum Thema: Woran glaubst du?

mögliche Aspekte der Weiterarbeit:

- siehe Impulsfragen für Nachdenkgespräche
- Erstellung Plakat: Woran und warum glauben Menschen?
- Befragung von Mitschülern, Lehrern, Eltern: Und woran glaubst du?
- Film: [https://www.rbb-online.de/schulstunde-glaube/unterrichtsmaterial/Warum gibt es Glaube/index.html](https://www.rbb-online.de/schulstunde-glaube/unterrichtsmaterial/Warum_gibt_es_Glaube/index.html)
- Film: [https://www.rbb-online.de/schulstunde-glaube/unterrichtsmaterial/Was ist Glaube/](https://www.rbb-online.de/schulstunde-glaube/unterrichtsmaterial/Was_ist_Glaube/)
- Buch: Brenifier, Oscar/ Deprés, Jacques: Was, wenn Gott einer, keiner oder viele ist? (vgl. das Literaturverzeichnis)

5.1 Kommentierte Literaturliste zu fachlichen Besonderheiten

| Schwerpunkt | Titel | Kommentar |
|--------------------------------|---|--|
| Religionswissenschaft | Schröder, Ulrike. (2015): Art. Religionswissenschaft. In: WiReLex - Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. | Knappe Einführung in die Religionswissenschaft Online unter: https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100076/ |
| | Lingen-Ali, Ulrike und Paul Mecheril. (2016): „Religion als soziale Deutungspraxis“. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24:17–24. | Der kurze Artikel vermittelt ein religionswissenschaftliches Verständnis von Religion. |
| Fachverständnis | Kenngott, E. (2011): Zwischen Ethik- und Religionsunterricht. Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, in: Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes (H. 114), S. 13-15. | Beitrag zum Fachverständnis L-E-R mit großen Ähnlichkeiten und Überschneidungen zu Werte und Normen. |
| | Kenngott, E. (2012): Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER, in: Dies., Kuld, L. (Hg.): Religion verstehen lernen, Neuorientierungen religiöser Bildung, Münster: S. LIT, 60-79. | Der Beitrag liefert wichtige Impulse zu der Frage, warum religionskundlicher Unterricht in der Schule bedeutsam ist. |
| Fachdidaktik Religionskunde | Bleisch, Petra und Katharina Frank. (2015): „Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht“. In Ethik, Religionen, Gemeinschaft: ein Studienbuch, hg. v. S. Bietenhard, D. Helbling und K.Schmid. Bern: hep. S. 188–202. | Grundlegen Unterscheidung von religiösem und religionskundlichen Unterricht mit illustrativen Beispielen und Erläuterungen zur religionskundlichen Rahmung des Unterrichts. |
| | Bleisch, P., Jödicke A. (2022): „Beobachten und Befragen im religionskundlichen Unterricht. Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft“. Zeitschrift für Religionskunde (ZFRK), S. 29–42. | Unterrichtskonzeption mit einem alternativen Phasierungsmodell Online unter: www.religionskunde.ch |
| | Helbling, D. (2016): „Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde“. ZFRK, S. 3-34. | Kompetenzorientiertes Unterrichten in Religionskunde anhand eines Unterrichtsvorschlags. Online unter: www.religionskunde.ch |
| Unterrichtsbeispiele | Franz-Klauser, O. (2016): „Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen“. ZFRK, S. 49–61. | Religionskundliche Unterrichtseinheit zum Thema Speiseregeln. Kompetenzorientierter Unterricht. Online unter: www.religionskunde.ch |

| | | |
|--|---|---|
| | Helbling, D. (2022): „Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte“. ZFRK, S. 57–70. | Didaktisches Potenzial materialer Objekte; mit Anregungen zum Unterricht. Online unter: www.religionskunde.ch |
| | Helbling, D. (2022): „Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte“. ZFRK, S. 57–70. | Didaktisches Potenzial materialer Objekte; mit Anregungen zum Unterricht. Online unter: www.religionskunde.ch |
| Berufsethik | Bleisch, P. (2016): Der ‚Fall Therwil‘ – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns. ZFRK, S. 102–107. | Grundlegende Einführung in berufsethische Fragestellungen anhand eines Beispiels Online unter: www.religionskunde.ch |
| Didaktik des Sachunterrichts | Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. Widerstreit Sachunterricht, S. 13-20. | Gelungene Einführung in Fragestellungen des Sachunterrichts, die auch im WN-Unterricht gestellt werden können. Online unter: www.widerstreit-sachunterricht.de |
| | Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2022. | Sehr ergiebiges Standardwerk mit Beiträgen zur Didaktik, zu unterschiedlichen Bezugswissenschaften, zu Lernvoraussetzungen etc. |
| Didaktik der Sozialwissenschaften / der Soziologie | Lenger, A., Schneickert, C. (2022): Didaktik der Soziologie: Distanzierung, Positionierung und Reflexivität. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1, S. 129–140. | Programmatische Aufsatz zu einer sich in der Entwicklung befindlichen Didaktik der Sozialwissenschaften. |
| Psychologie | Usha G. (2001): So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung, Bern. | Beschreibt, auch anhand von Experimenten, die kognitive Entwicklung von Kindern. Kenntnisse darüber können für die konkrete Planung (Anknüpfen an Präkonzepte und kognitive Strukturen) relevant sein. |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| Philosophie | Nagel, T. (1987): Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie, Stuttgart: Reclam | Einführung in zentrale Themengebiete der Philosophie (etwa: Quellen unseres Wissens, die Bedeutung von Wörtern, Willensfreiheit etc. Ein akademisch-philosophisches Vorwissen ist hier nicht erforderlich). |
| | Störig, H. J. (2016): Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Stuttgart: Reclam. | Eine sehr gut lesbare Einführung in die Geschichte der Philosophie, in der auch die Kernaussagen der vorgestellten Autoren / Theorien gut verständlich erläutert werden. |
| | Nida-Rümelin et al. (Hrsg.) (2015): Handbuch Philosophie und Ethik (Band 1: Didaktik und Methodik/ Band 2: Disziplinen und Themen) | Thematische und fachdidaktische Schwerpunkte übersichtlich dargestellt. |
| | Goergen, K.; Frericks, H. (2018): Mein Ziel: Abitur Ethik. (Reihe: Königs Abi-Trainer) | Darstellung mit Übersichten (Tabelle, Mind Maps) und Worterklärungen. |
| | Unterholzner, B.; Lohse, B. (2013): Glück und Sinnerfüllung. (Reihe: Abitur-Wissen) | Überblick über Themenbereiche wie Glück, Freiheit und Determination, Recht und Gerechtigkeit. |
| Fachdidaktik Philosophie | Pfeifer, V. (2013): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. | Grundmodelle, Methoden, ethisches Argumentieren, Bilder im Ethikunterricht. |
| | Köck, P. (2019): Handbuch des Ethikunterrichtes. Augsburg: Auer. | Im Handbuch werden eine Fülle von fachspezifisch relevanten Aspekten dargestellt: Fachlich bedeutsame Fragen (etwa Verhältnis Moral / Ethik, ethische Begründungen), didaktische Modellierungen und methodische Umsetzungsmöglichkeiten (inkl. zahlreicher Beispiele). |
| Fachmethodik Philosophie | Zoller Morf, E. (2010): Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. | Beispiele zur konkreten Umsetzung des Philosophierens mit Kindern (Gespräche, Fragen). |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| | Michalik, K.; Schreier, H. (2006): Wie wäre es, einen Frosch zu küssen. Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. | Konkrete Beispiele für Unterrichtsideen (methodisch, didaktisch, inhaltlich). |
| | Uhlig, B.; Duncker, L. (Hrsg.) (2016): Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. | Theoretische Annäherungen an das Philosophieren mit Kindern aus verschiedenen Perspektiven. |
| | May-Krämer, S. et al. (Hrsg.) (2014) : Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern. | Protokolle von praktischen Erprobungen im Philosophieren mit Kindern, enthält Ideen, Anregungen und Beispiele. |
| | Brüning, B. (2016): beobachten – fragen – denken. Spiele zum Philosophieren mit Kindern von 5 bis 12 Jahren. | Ideen für spielerische Umsetzung von philosophischen Themen, geeignet als Einstiege oder aktive Umsetzung. |
| | Gefert, Christian: Theatrales Philosophieren in Bildungsprozessen. | Das theatrale Philosophieren, wird knapp und informativ (didaktische Begründung, lernstrukturelle Phasierung) beleuchtet. Online unter: https://www.ethik-religionengemeinschaft.ch/theatrales-philosophieren-in-bildungsprozessen/ |
| | Schmidt, I. (2017): Phil und Sophie. Kleine und große Fragen an die Welt. Philosophie für Kinder. | Geschichten zu verschiedenen philosophischen Fragen, in denen das Problem entwickelt wird. |
| | Bernardy, J. (2017): Denk selbst! Philosophische Gedankensprünge. | Philosophische Theorie, Thesen, Fragen und Gedankenexperimente zu verschiedenen Themen für Kinder. |
| | Brüning, B. (2007): Philosophieren mit Kindern. Mit Siebenmeilenstiefeln um die Welt – eine Märchensammlung zum Philosophieren mit Kindern. | Sammlung geeigneter Märchentexte mit Fragen und Aufgaben zum Nachdenken. |
| Kooperation mit anderen Fächern | Schweitzer, F. (2016): Kooperation zwischen Ethik/Philosophie und Religion, in: Brüning, B.: Ethik/Philosophie-Didaktik, Berlin: Cornelsen, S. 49 – 59. | Anregungen zu Kooperationsmöglichkeiten des Faches Werte und Normen mit den Religionsfächern. |

5.2. Kommentierte Kinderbuchliste

| Kinderbücher zum Kompetenzbereich „Fragen nach dem Ich“: | |
|---|--|
| Verstand, Fähigkeiten und Talente: | |
| Die große Frage (Wolf Erlbruch) | Erlbruch selbst gibt keine Antwort auf die Frage „Warum bin ich auf der Welt?“, sondern lässt verschiedene Charaktere ihre persönliche Antwort geben. Der große Bruder sagt, man sei auf der Welt, um Geburtstag zu feiern, der dicke Mann meint, man sei zum Essen da, und die Großmutter sagt, man sei auf der Welt, um verwöhnt zu werden. Jeder hat eine individuelle Antwort außer der Ente, die keine Ahnung hat. |
| Wie der Elefant die Freiheit fand (Jorge Bucay) | Der Held des Buches fragt sich als kleiner Junge, warum der Zirkus-Elefant die Kette nicht zerreißt und davonläuft. Ein weiser Mann erklärt ihm, dass der Elefant als Baby nicht stark genug war, um die Kette zu brechen. Diese Erfahrung prägt den Elefanten für sein ganzes Leben. Tatsächlich müsste der Elefant nur einmal den Mut finden, an der Kette zu ziehen, um frei zu sein. |
| Pfoten hoch! (Catharina Valckx) | Billy ist der Sohn eines berühmten Gangsters, der will, dass Billy auch ein Gangster wird. Doch Billy ist nicht böse genug. Sein Vater gibt ihm eine ungeladene Pistole und schickt ihn los, um Respekt zu erlangen. Billy versucht, seine Autorität zu zeigen, aber nur der fiese Fuchs fürchtet sich vor dem Revolver. Billy fühlt sich wie ein Held, aber das macht ihn nicht zum Gangster. |
| Glück: | |
| Ein Rucksack voller Glück (Julia Volmert) | Mia und Flo sind an diesem Tag schlecht gelaunt und beschwerten sich über alles. Ihre Mama erzählt ihnen von einem Glücksrucksack, den jeder Mensch unsichtbar mit sich trägt. In diesem Rucksack sind gute und schlechte Gedanken und Gefühle, die den Rucksack leicht oder schwer machen können. Mia und Flo lernen, wie sie den Rucksack mit positiven Gedanken füllen können, um sich wieder leicht und fröhlich zu fühlen. |
| - Herr Glück und Frau Unglück (Antonie Schneider) | Frau Unglück bekommt einen neuen Nachbarn namens Herr Glück. Er ist fröhlich und begrüßt die Sonne, den Mond und die Sterne. Herr Glück kümmert sich liebevoll um sein Haus und seinen Garten, streut Samen aus und bald wachsen wunderbare Pflanzen über den Gartenzaun. Doch Frau Unglück ist davon nicht begeistert. Sie beschließt, Herrn Glück loszuwerden. Diese Geschichte handelt vom Glück und davon, wo es zu Hause ist. |
| Freundschaft/Liebe: | |
| Warten auf Goliath (Antje Damm) | Die Botschaft dieser Geschichte ist klar: Gute Freunde können aufeinander zählen. Bär sitzt an einer Bushaltestelle und erzählt jedem, dass er auf Goliath wartet, einen starken und klugen Freund. Obwohl kein Bus mit Goliath ankommt, ist Bär überzeugt, dass er nicht im Stich gelassen wird. Er wartet geduldig, während die Jahreszeiten vergehen. Schließlich erscheint Goliath und sie wissen sofort, was sie als Erstes tun wollen. |
| Irgendwie anders (Chris Riddell) | Irgendwie Anders war anders als die anderen und deshalb lebte er alleine auf einem abgelegenen Berg ohne Freunde. Eines Tages stand ein seltsames Etwas vor seiner Tür. Es sah ganz anders aus als Irgendwie Anders, behauptete aber genauso zu sein wie er. |
| Die große Wörterfabrik | In einem Land, in dem die Menschen kaum sprechen, müssen Wörter gekauft und geschluckt werden, um sie aussprechen zu können. Der kleine Paul möchte der |

| | |
|--|--|
| (Agnès de Lestrade) | hübschen Marie sein Herz öffnen, doch er hat nicht genug Geld, um die Wörter zu kaufen, die er gerne sagen würde. Eine poetische Geschichte über den Wert von Liebe und Sprache, mit intensiven Bildern. |
| Trauer/Tod: | |
| Der Baum der Erinnerungen (Britta Teckentrup) | Das Bilderbuch soll einfühlsam vermitteln, dass der Tod eines geliebten Menschen nicht das Ende bedeutet. Die Geschichte wird aus der Perspektive von Waldtieren erzählt, deren Freund verstorben ist. Die ruhigen Illustrationen von Britta Teckentrup unterstreichen die poetische Erzählung. Die zeitlose Botschaft lautet: Kann man Erinnerungen bewahren? |
| Adieu, Herr Muffin (Ulf NilssonAnna-Clara Tidholm) | Das Bilderbuch erzählt die Geschichte von Herrn Muffin, einem Meerschweinchen, das an einem Mittwochmorgen vor Schmerzen nicht mehr aufstehen kann. Eine Tierärztin untersucht ihn, drückt und klopft auf seinen Bauch, aber es gibt keine Lösung für seine Beschwerden. Das Buch behandelt Themen wie das Altwerden und Sterben und zeigt den Umgang mit Traurigkeit auf. Es ist ein einfühlsames Bilderbuch über Herrn Muffins Erlebnisse. |
| Leb wohl, lieber Dachs! (Susan Varley) | Dieses einfühlsame Buch kann Kindern helfen, das Thema Tod besser zu verstehen und mit Trauer umzugehen. Es erzählt die Geschichte des alten Dachses, der von allen Tieren geliebt wurde und immer für sie da war. Obwohl der Dachs nicht mehr lebt, können seine Freunde den Tod akzeptieren und ihre Traurigkeit überwinden, indem sie sich an die schönen Erinnerungen an ihn erinnern. Jedes Tier findet dabei seinen eigenen Weg, und die Erinnerungen bleiben für immer präsent. |

Kinderbücher zum Kompetenzbereich „Fragen nach der Zukunft“:

| | |
|--|--|
| Tiere: | |
| Antje Damm: Clara liebt Bruno | Clara und Bruno sind ein liebevolles Paar: Sie genießt Spaziergänge am Meer und die Gartenarbeit, während er die Ruhe und das Buddeln von Löchern liebt. Sie verbringen gemeinsame Herbstpicknicks, und er macht gerne Mittagsschläfchen. Doch Clara hat Sorgen, und Bruno verliert seinen Appetit. Als Bruno stirbt, bewahrt Clara die Erinnerung an ihre gemeinsame Zeit und liebt ihn weiterhin. |
| Mike Unwin/Jenni Desmond: Wanderungen | Viele Tiere unternehmen jedes Jahr eine lange und herausfordernde Reise, um zu überleben. Sie durchqueren verschiedene Landschaften und müssen sich vor Feinden, einschließlich Menschen, schützen. Zum Beispiel legt der Kaiserpinguin bis zu 100 Kilometer zurück, um im Polarwinter ins Inland zu gelangen, während Schwalben sogar 10.000 Kilometer fliegen, um Nahrung zu finden. Dieses besondere Reisetagebuch erzählt von 20 verschiedenen Tieren, unabhängig von ihrer Art und Größe. |
| Anaïs Vaugelade: Steinsuppe | Ein Wolf besucht eine Henne, um gemeinsam Steinsuppe zu kochen. Die Nachbarn gesellen sich dazu und bringen verschiedene Gemüsesorten mit, um die Suppe zu verbessern. Der Abend wird angenehm und gemütlich. Doch stellt sich die Frage, ob der Wolf die Henne wirklich nur besucht hat, um Steinsuppe zu kochen. |
| Medien: | |
| Ann Droyd: Stecker raus und aus die Maus | Das Buch thematisiert unsere Abhängigkeit von elektronischen Geräten und zeigt, wie wir diese am Ende des Tages ausschalten können. Es geht darum, dass wir ständig am Bildschirm hängen, E-Mails checken, SMS schreiben und unsere Kinder mit elektronischen Geräten beschäftigen. Das Buch gibt praktische Tipps und Anregungen, wie man einen Ausgleich schaffen kann und das Leben wieder ohne ständige Ablenkung genießen kann. |

| | |
|---|--|
| Natur: | |
| Antje Damm: Was wird aus uns? | Antje Damm stellt die Frage, ob Natur für alle Menschen gleich wichtig ist, und lässt dazu ein Foto von drei Kindern aus Indien sehen. Sie wirft über 60 Fragen auf, die Anlass für tiefgründige Gespräche mit Kindern bieten. Dabei geht es unter anderem um die Rechte von Pflanzen, das Leben in der Wildnis und was wir von der Natur lernen können. |
| Anne-Gaëlle Balpe: Der rote Faden | Oli schätzt den Wert aller Dinge, auch der kleinen und unscheinbaren. Er ist großzügig und teilt gerne mit anderen. Er gibt einem Vogel den roten Faden für den Nestbau und erhält dafür Federn als Geschenk. Diese helfen einer Ameise, über den See zu gelangen. Als Dank bekommt Oli Samen, die zur Nahrung für eine Igel Familie werden. Oli erfährt, wie schön es ist zu geben und zu nehmen und damit Gutes zu bewirken. |
| Torben Kuhlmann: Maulwurfstadt | Ein einzelner Maulwurf lebt anfangs unter einer grünen Wiese. Doch mit der Zeit siedeln sich immer mehr Maulwürfe an und bauen eine immer größere Infrastruktur. Die grüne Wiese verschwindet, und am Ende bleibt fast nur noch eine graubraune Einöde. Erst spät erkennen die Maulwürfe den Wert ihres Lebensraums. |
| Altern: | |
| Friederike Köpf: Baby Oma | Lumi ist zunächst unzufrieden mit dem Einzug ihrer Oma, die vergesslich ist und eigenartige Dinge tut. Doch Lumi merkt, dass ihre Oma sich verändert, wenn sie über ihre Vergangenheit spricht. Sie besucht sie täglich und kann sich nun ein Leben ohne ihre Oma nicht mehr vorstellen. |
| Ulf Nilsson/ Eva Eriksson: Als Oma seltsam wurde | Oma verändert sich plötzlich und vertraut nur noch ihrem Enkel. Doch sie wird seltsam und vergesslich. Sie erkennt nicht mehr das Bäckerauto und vergisst den Namen ihres Enkelsohns. Sie holt ihr Ersparnis von der Bank und bringt es nach Hause. Der kleine Enkel meistert die Situation souverän. |
| Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor | Ein alter Fuchs ohne Verstand. Er wusste nichts und fühlte nur. Dieses warmherzige Bilderbuch erzählt von einem Fuchs, der sich im Laufe der Zeit in der veränderten Welt nicht mehr zurechtfindet. Eine kluge Geschichte über das Älterwerden und das Miteinander der Generationen. |
| Gefühle: | |
| Michael Ende, Michael Bayer: Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte | Sultan Leo der Achtundzwanzigste plant eine Hochzeit auf der Blumenwiese und Tranquilla Trampeltreu möchte unbedingt dabei sein. Trotz der langen und mühsamen Reise lässt sich die kleine Schildkröte nicht entmutigen. Sie wandert unbeirrt Wochen und Monate, fest davon überzeugt, rechtzeitig anzukommen. Schließlich erreicht sie ihr Ziel, doch stellt sich die Frage, wessen Hochzeit hier gefeiert wird. |
| Birgitta Sif: Frieda tanzt | Frieda liebt das Tanzen, aber in Anwesenheit anderer Menschen fühlt sie sich beobachtet und kann nicht mehr tanzen. Doch eines Tages geschieht etwas Ungewöhnliches... |

| | |
|---|---|
| Rachel Bright, Jim Field: Der Löwe in dir | Klein zu sein ist nicht einfach, das weiß die Maus nur zu gut. Doch eines Tages beschließt sie, den mächtigen Löwen zu besuchen, um das Brüllen zu lernen. Auf ihrer abenteuerlichen Reise entdeckt die Maus jedoch, dass man nicht groß und stark sein muss, um seine eigene Stimme zu finden. |
| Jo Witek; Christine Roussey: In meinem kleinen Herzen | Gefühle sind vielfältig und unterschiedlich intensiv. Manche machen uns leicht und fröhlich, andere schwer und traurig. In diesem poetischen Bilderbuch werden Glück, Traurigkeit, Sehnsucht und Liebe durch Worte und Bilder dargestellt. Es lädt dazu ein, über die eigenen Gefühle zu sprechen und sich mit anderen darüber auszutauschen. |
| Wolf Erlbruch: Leonard | Leonard ist ein Hundeliebhaber und kennt sich bestens mit ihnen aus. Doch gleichzeitig fürchtet er sich am meisten vor Hunden. Durch den Zauber einer Fee wird er selbst in einen Hund verwandelt und erlebt eine unerwartete Wendung: Als Hund hat Leonard plötzlich große Angst vor kleinen Jungs. |

Kinderbücher zum Kompetenzbereich „Fragen nach Moral und Ethik“:

| | |
|---|--|
| Gut und Böse: | |
| Lorenz Pauli/ Kathrin Schärer: böse | Auf dem Bauernhof sind alle Tiere normalerweise freundlich und nett, aber das Pferd scheint immer besonders brav zu sein. Doch als eine Maus auftaucht, tritt das Pferd überraschend mit seinem Huf auf sie. Alle sind schockiert, denn das ist nicht nur böse, sondern auch gemein. Das Pferd stellt dann eine Forderung an die Katze und behauptet, dass ab jetzt alle Mäuse ihm gehören. Die Katze stimmt zu und geht. Doch die Maus, die sich im Hufeisen versteckt hat, bedankt sich beim Pferd. |
| Ellen Duthie/ Daniela Martagón: Grausame Welt? Nachdenken über Gut und Böse | Das vorgestellte Konzept besteht aus einer Sammlung quadratischer Karten mit Bildszenen, die grausame Handlungen darstellen. Diese Szenen regen dazu an, Fragen zur Grausamkeit aufzuwerfen, wie z.B. ob es in Ordnung ist, Ameisen zu töten, wie viele Tiere getötet werden dürfen und ob es Grausamkeit ohne Opfer gibt. Die Karten sollen zum Nachdenken und zur Diskussion anregen, um eigene Gedanken und Argumente zu entwickeln. Das Konzept wurde in Spanien entwickelt und hat zum Ziel, Kinder philosophische Themen näherzubringen. Es kann alleine, in der Familie, mit Freunden oder im Unterricht genutzt werden. Die Sammlung umfasst 20 Karten und ein Plakat. |
| Miteinander in der Gemeinschaft | |
| Antje Damm: Der Besuch | Elise, eine ängstliche und menschenscheue Frau, trifft auf Emil, einen neugierigen Jungen. Eines Tages landet ein Papierflieger in Elises Zimmer und bringt Aufregung in ihr Leben. Am nächsten Morgen steht Emil vor ihrer Tür und sucht seinen Flieger. Diese unerwartete Begegnung verändert Elises Leben auf wundersame Weise. |

Kinderbücher zum Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“:

| | |
|---------------------------------|---|
| Wirklichkeit, Wahrheit und Lüge | |
| Ed Young: 7 Blinde Mäuse | Die alte chinesische Fabel handelt von sieben farbigen Mäusen, die gemeinsam Wissen und Weisheit suchen. Jede Maus erfährt ein Stück der Wahrheit, aber erst durch ihre Zusammenarbeit entsteht die volle Erkenntnis. Die Mäuse versuchen herauszufinden, welcher riesige Gegenstand vor ihnen steht. Jede von ihnen spürt ein Teil davon, kann jedoch den Sinn nicht erkennen. Erst die letzte weiße Maus zieht den richtigen Schluss aus den einzelnen Erkenntnissen: Es ist ein Elefant. |

| | |
|--|---|
| Leo Lionni: Fisch ist Fisch | Der kleine Fisch hört von seinem Freund, dem Frosch, von den vielen Wundern des Landes: bunte Vögel, Kühe mit rosa Milchbeuteln, Menschen, Farben und Lichter. Fasziniert beschließt er, das Land zu erkunden und springt an Land. |
| Brendan Wenzel: Alles sehen eine Katze | Eine Katze durchstreift ihre Welt mit leisen Pfoten. Jedes Tier, dem sie begegnet – sei es ein Hund, eine Maus, ein Fisch oder ein Floh – sieht die Katze anders. Ein Kind findet sie niedlich und kuschelig, der Hund sieht sie als lästigen Eindringling und für den Fisch wirkt sie wie ein Monster mit gelben Augen. Doch am Ende bleibt es einfach eine Katze. |
| Oscar Brenifier: Was, wenn es nur so aussieht, als wäre ich da? | Gegensätze sind unerlässlich für unser Denken. Sie ermöglichen es uns, das Ich zu erklären, indem wir es im Kontrast zum Anderen betrachten. Ohne Gegensätze wie Ursache und Wirkung, Körper und Geist oder Vernunft und Leidenschaft würden uns wichtige Zusammenhänge entgehen. Manchmal versuchen wir, diese Gegensätze aufzulösen, um der Spannung zu entkommen. |
| Antje Damm: Wahr? | Lügen können schwerwiegende Konsequenzen haben, aber sie können auch als letzter Ausweg dienen. Die Frage, wann die Wahrheit gesagt werden muss, beschäftigt die Menschheit seit jeher. Erfundene Geschichten können oft fesselnder sein, aber sie berühren nicht die Realität. Das Thema der Wahrhaftigkeit versus Lüge ist tief verwurzelt in der Geschichte der Menschheit. Lügen eröffnen die Möglichkeit von Fantasiewelten, können aber auch Unternehmen in den Ruin treiben. Ist zum Beispiel das Theaterspiel eine große Lüge? Manchmal täuscht sogar die Natur, wenn der Kuckuck regelmäßig seine Eier anderen Vögeln unterjubelt. |

Wahrnehmung

| | |
|---|--|
| Oliver Jeffers: Hier sind wir. Anleitung zum Leben auf der Erde | Oliver Jeffers möchte die Welt in ihrer ganzen Vielfalt einem Kind erklären. Er betont, dass es verschiedene Landschaften wie Berge, Seen und Wüsten gibt und dass Menschen einzigartig sind, aber gleiche Bedürfnisse haben. Mit präzisen Worten und eindrucksvollen Bildern möchte er die Welt begreifbar machen. Er stellt die Verantwortung für unser Fortbestehen heraus. |
| Bethanie Deeney Murguia: Glaubst du an Einhörner? | Ist es ein Pferd mit einem Hut? Oder könnte es vielleicht ein Einhorn sein? Doch wahrscheinlich ist es nur ein Pferd, das seinen Tag nicht gut startet und seinen Hut trägt, um sich zu verstecken oder vor der Sonne zu schützen. Vielleicht mag das Pferd einfach Hüte. Wenn wir es eine Weile beobachten, werden wir herausfinden, ob es ein gewöhnliches Pferd mit Hut ist oder vielleicht sogar ein Einhorn. Es könnte auch beides sein oder gar nichts davon. Es bleibt eine offene Frage. |

Kinderbücher zum Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“:

| | |
|---|--|
| Der Anfang der Welt (aus naturwissenschaftlicher Perspektive) | |
| Johan Olsen: Warum gibt es uns? Die Entwicklung des Lebens vom Urknall bis zu dir | In seinem Buch "Warum gibt es uns?" vermittelt Johan Olsen auf unterhaltsame und begeisternde Weise komplexe wissenschaftliche Konzepte. Mit unkonventionellen Vergleichen wie einer Sahnetorte für die Schwerkraft und dem Bauch einer dicken Katze für die Relativitätstheorie gelingt es ihm, abstrakte Themen greifbar zu machen. Von der Entstehung des Universums bis zur Evolution des Lebens und des Menschen führt er den Leser auf eine faszinierende Reise durch die Naturwissenschaft. |
| Jürgen Teichmann/ Katja Wehner: | Vor über 400 Jahren richtete Galileo Galilei sein Fernrohr auf den Himmel und begann eine aufregende Entdeckungsreise ins Weltall. Jürgen Teichmann erzählt von den spektakulärsten Entdeckungen der Astronomen, von Schwarzen Löchern, Galaxien, dem Urknall und der Farbe von Sternen. |

| | |
|--|---|
| Die überaus phantastische Reise zum Urknall | |
| Philip Bunting/ Ebi Naumann: Ich und der Anfang der Welt | Unser Universum ist unglaublich groß und faszinierend. Es gibt noch so viel zu entdecken, wie wir hierhergekommen sind und welche Möglichkeiten der große Knall hätte bieten können. Ein humorvolles Bilderbuch zeigt die Schönheit und Bedeutung unserer Erde und des Lebens. Es erzählt auf witzige Weise von der Entstehung der Welt vom Urknall bis heute. |
| Der Anfang der Welt (Schöpfungsgeschichten) | |
| Helme Heine: Die Schöpfung. Eine musikalische Erzählung. | Das Bilderbuch zeigt in humorvollen Illustrationen und zugänglicher Sprache, wie Gott als liebevoller Künstler und Handwerker Himmel, Erde, Pflanzen, Tiere sowie Adam und Eva erschafft. Zudem schenkt er jedem Menschen bei der Geburt drei Freunde: Dick Bauch, Rosi Herz und Professor Kopf. |
| Esther Bisset/ Martin Palmer: Die Regen- bogenschlange | Religiöse Werte und Schöpfungsgeschichten prägen unser Verhältnis zur Welt und betonen die Kostbarkeit der Erde. Unterschiedliche Religionen haben verschiedene Vorstellungen vom Ursprung der Welt. Dennoch ist die Botschaft in allen Schöpfungsmythen eindeutig: Das Land ist ein Geschenk der Götter und von unschätzbarem Wert. Wir sind lediglich Nutzer, nicht Besitzer dieser Erde. Das Buch enthält einen didaktischen Anhang. |

5.3 Literaturverzeichnis (zu den Texten des Readers)

Alberts, Wanda et al. (2023): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Göttingen: de Gruyter, S. 15ff.

Aristoteles (2017): Nikomachische Ethik, übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger, Stuttgart: Reclam

Bentham, Jeremy (1798): Eine Einführung in die Prinzipien der Moral und der Gesetzgebung, in: Höffe, Otfried (2003): Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte, Tübingen/Basel: A Francke Verlag, S. 55ff.

Brenifier, Oscar/ Deprés, Jacques (2013): Was, wenn Gott einer, keiner oder viele ist?, Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag

Bertram, Georg (2016): Philosophische Gedankenexperimente – ein Lese- und Studienbuch, Stuttgart: Reclam

Drösser, Christoph (2020): 100 Kinder, Stuttgart: Gabriel-Verlag

Frankfurt, Harry G (2005).: On Bullshit, Princeton: University Press, S.15-45.

Goergen, Klaus / Frericks, Hans (2014): Mein Ziel: Abitur Ethik, Hollfeld: Bange

Kant, Immanuel (1900ff.): Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. von der königlich preussischen Akademie der Wissenschaften [=AA], Berlin: G. Reimer

Kaufmann, Franz Xaver (1989): Religion und Modernität, Tübingen: Mohr

Literaturlisten

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 111.

Martens, Ekkehard (2010): Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart: Reclam

Mühle, Jörg (2018): Zwei für mich, einer für dich, Frankfurt am Main: Moritz

Niedersächsisches Kultusministerium (2022): Curriculare Vorgaben für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Werte und Normen, Hannover: Uni-Druck

Perelmann, Chaim (1967): Über die Gerechtigkeit, München: Beck

Pfeifer, Volker (2013): Didaktik des Ethikunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer

Zoller Morf, Eva (2015): Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Basel: Zytglogge-Verlag, S.37ff.