



# Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe



**ETHIK**  
Ausgabe 2024

## **Impressum**

**Herausgeber:** Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB)  
Luisenplatz 10  
65185 Wiesbaden  
Telefon: 0611 368-0  
E-Mail: [poststelle.hmkb@kultus.hessen.de](mailto:poststelle.hmkb@kultus.hessen.de)  
Internet: <https://kultus.hessen.de>

**Stand:** Ausgabe 2024, Stand 01.08.2025

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorbemerkung</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium</b> .....	<b>5</b>
1.1 Ganzheitliches Lernen und Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium.....	5
1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums .....	7
1.3 Überfachliche Kompetenzen .....	9
<b>2 Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches</b> .....	<b>13</b>
2.1 Beitrag des Faches zur Bildung .....	13
2.2 Kompetenzbereiche .....	14
2.3 Strukturierung der Fachinhalte .....	16
<b>3 Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte</b> .....	<b>17</b>
3.1 Einführende Erläuterungen .....	17
3.2 Bildungsstandards .....	17
3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder .....	21

**Hinweis:** Anregungen zur Umsetzung des Kerncurriculums im Unterricht sowie weitere Materialien abrufbar im Internet unter: [Kerncurricula | kultus.hessen.de](https://www.kultus.hessen.de/kerncurricula)

## Vorbemerkung

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium trat zum Schuljahr 2016/17 in Kraft und ist seither Grundlage eines kompetenzorientierten Oberstufenunterrichts zur Vorbereitung auf das hessische Landesabitur. Den Fächern Mathematik, Deutsch und den fortgeführten Fremdsprachen (Englisch, Französisch) liegen dabei die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zugrunde. Den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik liegen die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 zugrunde.

Die politischen Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ (Beschluss der KMK vom 15.10.2020) in Verbindung mit der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 06.06.2024) bedingen eine Ausweitung der für das schriftliche Abitur prüfungsrelevanten Themen und Inhalte auf das Kurshalbjahr Q4, das vor den Osterferien endet.

Dies macht eine Anpassung der Kerncurricula der gymnasialen Oberstufe in allen Abiturprüfungsfächern notwendig. Die Änderungen betreffen die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Q4 sowie gegebenenfalls notwendige Anpassungen in den vorherigen Kurshalbjahren.

## 1 Die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium

### 1.1 Ganzheitliches Lernen und Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium

Das Ziel der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt und auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht. Lernende, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, wollen auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet sein. Erwarten können sie daher einen Unterricht, der sie dazu befähigt, Fragen nach der Gestaltung des eigenen Lebens und der Zukunft zu stellen und orientierende Antworten zu finden. Sie benötigen Lernangebote, die in sinnstiftende Zusammenhänge eingebettet sind, in einem verbindlichen Rahmen eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen und Raum für selbstständiges Arbeiten schaffen. Mit diesem berechtigten Anspruch geht die Verpflichtung der Lernenden einher, die gebotenen Lerngelegenheiten in eigener Verantwortung zu nutzen und mitzugestalten. Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.

Für die Lernenden stellen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium ein wichtiges Bindeglied zwischen einem zunehmend selbstständigen, dennoch geleiteten Lernen in der Sekundarstufe I auf der einen Seite und dem selbstständigen und eigenverantwortlichen Weiterlernen auf der anderen Seite dar, wie es mit der Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung verbunden ist. Auf der Grundlage bereits erworbener Kompetenzen zielt der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium auf eine vertiefte Allgemeinbildung, eine allgemeine Studierfähigkeit sowie eine fachlich fundierte wissenschaftspropädeutische Bildung. Dabei gilt es in besonderem Maße, flankiert durch Angebote zur beruflichen Orientierung, die Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu stärken sowie die Bereitschaft zu beständigem Weiterlernen zu wecken, damit die jungen Erwachsenen selbstbewusste, ihre Neigungen und Stärken berücksichtigende Entscheidungen über ihre individuellen Bildungs-, Berufs- und Lebenswege treffen können. So bietet der Unterricht in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen die zur Bildung reflektierter Werthaltungen notwendigen Impulse – den Lernenden kann so die ihnen zukommende Verantwortung für Staat, Gesellschaft und das Leben zukünftiger Generationen bewusst werden. Auf diese Weise nehmen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium den ihnen in den §§ 2 und 3 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) aufgegebenen Erziehungsauftrag wahr.

Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium differenziert die Inhalte und die Lern- und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I weiter aus. So zielt der Unterricht auf den Erwerb profunden Wissens sowie auf die Vertiefung beziehungsweise Erweiterung von Sprachkompetenz. Der Unterricht fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit, lernstrategische und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zunehmend selbstständig lernen zu können, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Ein breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen

Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen hilft dabei, unterschiedliche, auch interkulturelle Horizonte des Weltverstehens zu erschließen. Aus dieser Handlungsorientierung leiten sich die didaktischen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ab:

- sich aktiv und selbstständig mit bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen auseinanderzusetzen,
- wissenschaftlich geprägte Kenntnisse für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen zu nutzen,
- Inhalte und Methoden kritisch zu reflektieren und daraus folgend Erkenntnisse und Erkenntnisweisen auszuwerten und zu bewerten,
- in kommunikativen Prozessen sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus der Expertenperspektive zu agieren.

Lernende begegnen der Welt auf unterschiedliche Art und Weise. Ganzheitliche schulische Bildung eröffnet den Lernenden daher unterschiedliche Dimensionen von Erkenntnis und Verstehen. Sie reflektieren im Bildungsprozess verschiedene „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“<sup>1</sup>, die sich – in flexibler beziehungsweise mehrfacher Zuordnung – in den Unterrichtsfächern und deren Bezugswissenschaften wiederfinden:

- (1) eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften oder Technik),
- (2) ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache/Literatur, Musik / bildende und theatrale Kunst / physische Expression)
- (3) normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Politik, Ökonomie, Recht, Wirtschaft, Gesundheit und Soziales)
- (4) einen Modus, in dem „Probleme konstitutiver Rationalität“ behandelt werden und über „die Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“ nachgedacht wird (Religion, Ethik und Philosophie).

Jeder dieser gleichrangigen Modi bietet also eine eigene Art und Weise, die Wirklichkeit zu konstituieren – aus einer jeweils besonderen Perspektive, mit den jeweils individuellen Erschließungsmustern und Erkenntnisräumen. Den Lernenden eröffnen sich dadurch Möglichkeiten für eine mehrperspektivische Betrachtung und Gestaltung von Wirklichkeit, die durch geeignete Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden.

Die Grundstruktur der Allgemeinbildung besteht in der Verschränkung der oben genannten Sprachkompetenzen und lernstrategischen Fähigkeiten mit den vier „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“ und gibt damit einen Orientierungsrahmen für kompetenzorientierten Unterricht auf Basis der KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Mit deren Erreichen dokumentieren die Lernenden, dass sie ihre Kompetenzen und fundierten Fachkenntnisse in innerfachlichen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen verständig nutzen können.

---

<sup>1</sup> Hier und im Folgenden adaptiert aus Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius und andere (Herausgeber), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, Seite 113, und Bernhard Dressler: Bildung und Differenzkompetenz, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2/2021, Seite 216.

In der Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs verbinden sich sowohl Erwartungen der Schule an die Lernenden als auch Erwartungen der Lernenden an die Schule.

Den Lehrkräften kommt daher die Aufgabe zu,

- Lernende darin zu unterstützen, sich die Welt aktiv und selbstbestimmt fortwährend lernend zu erschließen, eine Fragehaltung zu entwickeln sowie sich reflexiv und zunehmend differenziert mit den unterschiedlichen „Modi der Weltbegegnung und Welterschließung“ zu beschäftigen,
- Lernende mit Respekt, Geduld und Offenheit sowie durch Anerkennung ihrer Leistungen und förderliche Kritik darin zu unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderungen wie fortschreitender Technisierung, beschleunigtem globalen Wandel, der Notwendigkeit erhöhter Flexibilität und Mobilität und diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Aufgabe der Lernenden ist es,

- das eigene Lernen und die Lernumgebungen aktiv mitzugestalten sowie eigene Fragen und Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst einzubringen und zu mobilisieren; schulische Lernangebote als Herausforderungen zu verstehen und zu nutzen; dabei Disziplin und Durchhaltevermögen zu beweisen; sich zu engagieren und sich anzustrengen,
- Lern- und Beurteilungssituationen zum Anlass zu nehmen, ein an Kriterien orientiertes Feedback einzuholen, konstruktiv mit Kritik umzugehen, sich neue Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen,
- im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Die Entwicklung von Kompetenzen wird möglich, wenn Lernende sich mit komplexen und herausfordernden Aufgabenstellungen, die Problemlösen erfordern, auseinandersetzen, wenn sie dazu angeleitet werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und an der Gestaltung des Unterrichts aktiv mitzuwirken. Solchermaßen gestalteter Unterricht bietet Lernenden Arbeitsformen und Strukturen, in denen sie wissenschaftspropädeutisches und berufsbezogenes Arbeiten in realitätsnahen Kontexten erproben und erlernen können. Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekanntem Wissen, in welcher die Suche nach Verständnis bestärkt und Selbstreflexion gefördert wird. Und es bedarf Formen der Instruktion, der Interaktion und Kommunikation, die Diskurs und gemeinsame Wissensaneignung, und auch das Selbststudium und die Konzentration auf das eigene Lernen ermöglichen.

## 1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs. Die

Leistungserwartungen werden auf diese Weise für alle, Lehrende wie Lernende, transparent und nachvollziehbar. Das Kerncurriculum ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig: Es nimmt zum einen die Vorgaben in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch, Französisch) und vom 18.06.2020 in den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Chemie und Physik) und die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 16.03.2023) auf. Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums und mit Blick auf die Abiturprüfung.

Das pädagogisch-didaktische Konzept des ganzheitlichen Lernens und der Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium spiegelt sich in den einzelnen Strukturelementen wider:

**Überfachliche Kompetenzen** (Abschnitt 1.3): Bildung, nicht nur als individueller, sondern auch sozialer Prozess fortwährender Selbstbildung und Selbsterziehung verstanden, zielt auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen. Daher sind im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und für das berufliche Gymnasium neben den fachlichen Leistungserwartungen zunächst die wesentlichen Dimensionen und Aspekte überfachlicher Kompetenzentwicklung beschrieben.

**Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches** (Abschnitt 2): Der „Beitrag des Faches zur Bildung“ (Abschnitt 2.1) beschreibt den Bildungsanspruch und die wesentlichen Bildungsziele des Faches. Dies spiegelt sich in den Kompetenzbereichen (Abschnitt 2.2 beziehungsweise Abschnitt 2.3 in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Informatik) und der Strukturierung der Fachinhalte (Abschnitt 2.3 beziehungsweise Abschnitt 2.4 Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik) wider. Die didaktischen Grundlagen, durch den Bildungsbeitrag fundiert, bilden ihrerseits die Bezugsfolie für die Konkretisierung in Bildungsstandards und Unterrichtsinhalten.

**Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte** (Abschnitt 3): Bildungsstandards weisen die Erwartungen an das fachbezogene Können der Lernenden am Ende der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums aus (Abschnitt 3.2). Sie konkretisieren die Kompetenzbereiche und zielen grundsätzlich auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie den Transfer beziehungsweise das Nutzen von Wissen für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen.<sup>2</sup>

Die Lernenden setzen sich mit geeigneten und repräsentativen Lerninhalten und Themen, deren Sachaspekten und darauf bezogenen Fragestellungen auseinander und entwickeln auf diese Weise die in den Bildungsstandards formulierten fachlichen Kompetenzen. Entsprechend gestaltete Lernarrangements zielen auf den Erwerb jeweils bestimmter Kompetenzen

---

<sup>2</sup> In den sieben Fächern, für die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012 für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch und vom 18.06.2020 für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie, Physik) vorliegen, werden diese in der Regel wörtlich übernommen.



aus in der Regel unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise können alle Bildungsstandards mehrfach und in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erarbeitet werden. Hieraus erklärt sich, dass Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte nicht bereits im Kerncurriculum miteinander verknüpft werden, sondern dies erst sinnvoll auf der Unterrichtsebene erfolgen kann.

Die Lerninhalte sind in unmittelbarer Nähe zu den Bildungsstandards in Form verbindlicher Themen der Kurshalbjahre, gegliedert nach Themenfeldern, ausgewiesen (Abschnitt 3.3). Hinweise zur Verbindlichkeit der Themenfelder finden sich im einleitenden Text zu Abschnitt 3.3 sowie in jedem Kurshalbjahr. Die Thematik eines Kurshalbjahres wird jeweils in einem einleitenden Text skizziert und begründet. Im Sinne eines Leitgedankens stellt er die einzelnen Themenfelder in einen inhaltlichen Zusammenhang und zeigt Schwerpunktsetzungen für die Kompetenzerbahnung auf.

### 1.3 Überfachliche Kompetenzen

Für Lernende, die nach dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe oder des beruflichen Gymnasiums ein Studium oder eine berufliche Ausbildung beginnen und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, kommt dem Erwerb all jener Kompetenzen, die über das rein Fachliche hinausgehen, eine fundamentale Bedeutung zu. Nur in der Verknüpfung mit personalen und sozialen Kompetenzen können sich fachliche Expertise und nicht zuletzt auch die Bereitschaft und Fähigkeit, für Demokratie und Teilhabe sowie zivilgesellschaftliches Engagement und einen verantwortungsvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen einzustehen, adäquat entfalten.

Daher liegt es in der Verantwortung aller Fächer, dass Lernende im fachgebundenen wie auch im projektorientiert ausgerichteten fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können, auch im Hinblick auf eine kompetenz- und interessenorientierte sowie praxisbezogene Studien- und Berufsorientierung. Dabei kommt den Fächern Politik und Wirtschaft sowie Deutsch eine besondere Verantwortung zu, Lernangebote bereitzustellen, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Interessen und Neigungen zu entdecken und die gewonnenen Informationen mit Blick auf ihre Ziele zu nutzen.

Überfachliche Kompetenzen umspannen ein weites Spektrum. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie um Haltungen und Einstellungen. Mit ihnen stehen kulturelle Werkzeuge zur Verfügung, in denen sich auch normative Ansprüche widerspiegeln.

Im Folgenden werden die anzustrebenden überfachlichen Kompetenzen als sich ergänzende und ineinandergreifende gleichrangige Dimensionen beschrieben, dem Prinzip „vom Individuum zur Gemeinschaft“ entsprechend:

**a) Personale Kompetenzen:** eigenständig und verantwortlich handeln und entscheiden; selbstbewusst mit Irritationen umgehen, Dissonanzen aushalten (Ambiguitätstoleranz); widerstandsfähig mit Enttäuschungen und Rückschlägen umgehen; sich zutrauen, die eigene Person und inneres Erleben kreativ auszudrücken; divergent denken; fähig sein zu naturbezogenem sowie ästhetisch ausgerichtetem Erleben; sensibel sein für die eigene Körperlichkeit und psychische Gesundheit, eigene Bedürfnisse wahrnehmen und äußern.

Dazu gehören

**emotionale Kompetenzen:** den eigenen emotionalen Zustand erkennen, adressaten- und situationsadäquat ausdrücken können und damit umgehen; aversive oder belastende Emotionen bewältigen (Emotionsregulation); emotionale Selbstwirksamkeit; empathisch auf Emotionen anderer eingehen, anderen vertrauen.

**Motivation/Lernbereitschaft:** sich (auf etwas) einlassen; für eine Sache fiebern; sich motiviert fühlen und andere motivieren; von epistemischer Neugier geleitete Fragen formulieren; sich vertiefen, etwas herausbekommen, einer Sache/Fragestellung auf den Grund gehen; (etwas) durchhalten, etwas vollenden; eine Arbeitshaltung kultivieren (sich Arbeitsschritte vornehmen, Arbeitserfolg kontrollieren).

**Lernkompetenz / wissenschaftspropädeutische Kompetenzen:** eigenes Lernen reflektieren („Lernen lernen“) und selbst regulieren; Lernstrategien sowohl der Zielsetzung und Zielbindung als auch der Selbstbeobachtung (*self-monitoring*) anwenden; Probleme im Lernprozess wahrnehmen, analysieren und Lösungsstrategien entwickeln; eine positive Fehler-Kultur aufbauen; sich im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung orientieren; fachliches Wissen nutzen und bewerten und dabei seine Perspektivität reflektieren, dabei verschiedene Stufen von Erkenntnis und Wissen erkennen und zwischen diesen differenzieren, auf einem entwickelten/gesteigerten Niveau abstrahieren; in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen.

**Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs):** unterschiedliche Zeichensysteme beherrschen (*literacy*): Verkehrssprache, Fachsprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, musisch-künstlerische Fächer, symbolisch-analoges Sprechen (wie etwa in religiösen Kontexten), Ästhetik, Informations- und Kommunikationstechnologien; sich in den unterschiedlichen Symbol- und Zeichengefügen ausdrücken und verständigen; Übersetzungsleistungen erbringen: Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen.

**b) Soziale Kompetenzen:** sich verständigen und kooperieren; Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren; im Team agieren; Konflikte aushalten, austragen und konstruktiv lösen; andere Perspektiven einnehmen; von Empathie geleitet handeln; sich durchsetzen; Toleranz üben; Zivilcourage zeigen: sich einmischen und in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung beziehen.

Dazu gehören

**wertbewusste Haltungen:** um Kategorien wie Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Kostbarkeit, Eigentum und deren Stellenwert für das Miteinander wissen; ökologisch nachhaltig handeln; mit friedlicher Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung handeln, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte kennen, reflektieren und auf dieser Grundlage eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen; demokratische Normen und Werthaltungen im Sinne einer historischen Weltansicht reflektieren und Rückschlüsse auf das eigene Leben in der Gemeinschaft und zum Umgang mit der Natur ziehen; selbstbestimmt urteilen und handeln.

**interkulturelle Kompetenz:** Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei sowie im Handeln reflektiert und offen begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren; wechselnde kulturelle Perspektiven einnehmen, empathisch und offen das Andere erleben.

Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und die vielfältigen damit verbundenen Herausforderungen für junge Erwachsene zielt der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen insbesondere auf die folgenden **drei gesellschaftlichen Dimensionen**, die von übergreifender Bedeutung sind:

**Demokratie und Teilhabe/zivilgesellschaftliches Engagement:** sozial handeln, politische Verantwortung übernehmen; Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen; sich einmischen, mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für Einzelne und/oder das Gemeinwohl engagieren (aktive Bürgerschaft); Fragen des Zusammenlebens der Geschlechter / Generationen / sozialen Gruppierungen / Kulturen reflektieren; Innovationspotenzial zur Lösung gesellschaftlicher Probleme des sozialen Miteinanders entfalten und einsetzen; entsprechende Kriterien des Wünschenswerten und Machbaren differenziert bedenken.

**Nachhaltigkeit / Lernen in globalen Zusammenhängen:** globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren.

#### **Selbstbestimmtes Leben in der digitalisierten Welt:**

**Lernkompetenz:** digitale Werkzeuge zur Organisation von Lernprozessen nutzen (zum Beispiel Dateiablage, zielgerechte Nutzung von Programmen, Recherche, Gestaltung, Zugriff auf Arbeitsmaterialien über das Internet beziehungsweise schulische Intranet); digitale Bearbeitungswerkzeuge handhaben und zur Ergebnisdarstellung nutzen; beim Lernen digital kommunizieren und sich vernetzen (zum Beispiel über Messengerdienste, Videochats) sowie sich gegenseitig unterstützen und sich dabei gegenseitig Lern- und Lösungsstrategien erklären. Medienkompetenz ist heutzutage genauso wichtig wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Digitalisierung spielt dabei eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von digitalen Medien und bereitet die Schüler auf die sich ständig verändernde Lebenswelt vor. Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen Fähigkeiten wie das Strukturieren und Modellieren, Implementieren, Kommunizieren und Darstellen sowie Begründen und Bewerten. Diese Kompetenzen bilden eine Grundlage für lebenslanges Lernen und die Anpassung an den Wandel in der Digitalisierung.

Die Lernenden sollen die Funktionsweise und Struktur von Informatiksystemen verstehen, diese konstruieren können und sich mit den Wechselwirkungen zwischen Digitalisierung, Medienerziehung und Gesellschaft auseinandersetzen. Dabei stellt der Umgang mit Informatiksystemen und Digitalisierungs-Werkzeugen eine grundlegende Qualifikation für die Teilhabe an der Gesellschaft und insbesondere in der Berufswelt dar. Prozess- und inhaltsbezogene

Kompetenzen, wie zum Beispiel Daten und ihre Spuren, Computerkompetenz, algorithmisches Problemlösen und automatisierte Prozesse sind Bestandteil des Unterrichts.

**Personal/Sozial:** den Einfluss von digitaler Kommunikation auf eigenes Erleben, soziale Interaktion und persönliche Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren; damit verbundene Chancen und Risiken erkennen; Unterschiede zwischen unmittelbaren persönlichen Erfahrungen und solchen in „digitalen Welten“ identifizieren; in der mediatisierten Welt eigene Bedürfnisse wahrnehmen und Interessen vertreten; Möglichkeiten und Risiken digitaler Umgebungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Alltag, soziale Beziehungen, Kultur, Politik) kennen, reflektieren und berücksichtigen: zum Beispiel in sozialen Medien; Umgangsregeln bei digitaler Interaktion kennen und anwenden; Urheberrechte wahren; auch im „online-Modus“ ethisch verantwortungsvoll handeln, das heißt unter anderem einen selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken im Spannungsfeld zwischen Wahrung der Privatsphäre und Teilhabe an einer globalisierten Öffentlichkeit praktizieren.

## 2 Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches

### 2.1 Beitrag des Faches zur Bildung

Dem Fach Ethik kommt in der gymnasialen Oberstufe eine besondere Bedeutung zu, da die jugendlichen Lernenden beim Übergang von ihrem vertrauten familiären Umfeld hin zur Lebens- und Berufswelt der Erwachsenen nach Autonomie, Identität und Sinn streben. Um sich im Spannungsfeld zwischen autonomem Subjekt und objektivierter Welt eigenständig und sozial verantwortlich in historisch gewachsenen gesellschaftlichen Strukturen einfinden zu können, brauchen die Lernenden eine Orientierung, die Mündigkeit und Kritikfähigkeit ermöglicht.

Die Reflexion über ein tragfähiges und sinnstiftendes Lebenskonzept sowie über Individualität und Freiheit für die persönliche Lebensgestaltung stellt unter der Bedingung komplexer werdender Lebensstrukturen eine besondere Herausforderung dar. Mit dem Eintritt des Menschen in die Vielschichtigkeit der Strukturen wird die selbstorientierende Reflexion des Individuums auch in Hinblick auf die Gesellschaft zu einer Aufgabe. Reflexivität ist mit unseren modernen, hoch artifizialen Lebenswelten zwingend verknüpft und dient der Orientierung der Person sowie der Regulierung von Systemen gleichermaßen. Die philosophische Ethik ist das Fach, welches das Verhältnis des modernen Subjekts zu diesen abstrakten und künstlichen Strukturen mit Blick auf sittliche und sinnstiftende Bezüge aufklärend durchdenkt.

Im Zentrum des Ethikunterrichts der gymnasialen Oberstufe stehen deshalb die folgenden Themen der Kurshalbjahre: Glücksvorstellungen, Ethik und Religion, Grundpositionen der Ethik, Anthropologie und Bereichsethiken, Recht und Gerechtigkeit und abschließend Mensch, Natur und Technik.

Die inhaltliche Ausgestaltung erfolgt im Sinne vernetzten Lernens unter Rückgriff auf Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften. Durch den Ethikunterricht erwerben die Lernenden die Fähigkeit, Wertvorstellungen zu konstituieren sowie sprachlich differenziert und präzise ethische Probleme der Gegenwart selbstständig zu diskutieren und mit Bezugnahme auf Lehrstücke beziehungsweise Differenzierungen der philosophischen Tradition zu beurteilen. Des Weiteren nehmen sie eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber Werten und Autoritäten ein, um so Verantwortung für unser demokratisches und pluralistisches Gemeinwesen, den Staat und das Leben zukünftiger Generationen in europäischen und internationalen Bezügen übernehmen zu können. Dementsprechend zielt der Unterricht darauf ab, die sittliche Autonomie der Lernenden zu stärken, die moralische Argumentations- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Dies realisiert sich in verantwortungsbewusstem Handeln.

Ein besonderer Anspruch an den Unterricht im Fach besteht darin, dass die Lernenden Widersprüche zwischen dem Subjekt und den modernen abstrakten Lebenswelten als Vermittlungsaufgabe verstehen, für deren Gestaltung sie mitverantwortlich sind und für die sie entsprechende Kompetenzen benötigen. Im Ethikunterricht üben sie dazu den Umgang mit komplexen Fragestellungen und nutzen geeignete Kommunikations- und Interaktionsformen, um sich mit verschiedenen Konzepten der Selbst- und Weltdeutung befassen zu können.

Angesichts des weltanschaulich-moralischen Pluralismus unserer Zeit ist es wichtig, dass die Lernenden im Ethikunterricht fachlich fundiert und mit einer wissenschaftspropädeutischen Arbeitshaltung in kommunikative Prozesse mit strittigen Positionen eintreten und dabei sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus Expertenperspektive verantwortlich agieren können.

Beim Erwerb von überfachlichen Kompetenzen in der gymnasialen Oberstufe kommt dem Fach Ethik eine besondere Bedeutung zu, da es zur Entwicklung von Wertebewusstsein, zivilgesellschaftlichem Engagement, demokratischen, personalen und sozialen Basisfähigkeiten sowie sprachlichen und wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen beiträgt.

## 2.2 Kompetenzbereiche

Die im Kerncurriculum des Faches Ethik für die Sekundarstufe I beschriebenen fünf Kompetenzbereiche werden in der gymnasialen Oberstufe fortgeführt, da sie die wesentlichen Teilkompetenzen des Faches fassen. Diese werden durch die Bildungsstandards in Abschnitt 3.2 auf höherem Niveau konkretisiert und operationalisiert.

### Wahrnehmen und Deuten

Die *Wahrnehmung* ethischer Problemgegenstände beginnt mit einer empathischen Haltung zur konkreten Lebenswirklichkeit des Mitmenschen. Durch eine *empathische und mitfühlende Offenheit* für das Geschick des Anderen werden die individuellen Umstände sowie die personale, soziale und sächliche Handlungssituation zum Vermittlungsgegenstand gegenüber abstrakten ethischen Normen und Imperativen. Die vernunftmäßige Konstitution des ethisch-konkret Gebotenen ist im Sinne einer Multiperspektivität nicht faktisch gegeben, sondern muss durch die Vermittlung zwischen der abstrakt-allgemeinen ethischen Form und dem besonderen Fall reflektierend gesucht werden. Von besonderer Bedeutung für die Lernenden ist es, Einsicht in die induktive, reflektierende Struktur ethischer Wahrnehmungs-, Verstehens- und Beurteilungsprozesse zu erlangen, da diese gedankliche Bewegung nicht zuletzt auch für die Bildung eines lebendigen Gemeinsinns konstituierend ist. Dabei entwickeln die Lernenden ein analytisches Bewusstsein für historische und kulturelle Zusammenhänge im Verständnis des sittlich Guten als interkulturelle Kompetenz.

### Analysieren und Reflektieren

Wissen wird häufig durch das Lesen und Reflektieren von (interdisziplinären) Texten erarbeitet, daher kommt der *Textkompetenz* eine bedeutende Rolle zu. Die Lernenden können Texte fachspezifisch erschließen, sie interpretieren und eigene Texte verfassen. *Sprachanalytische Kompetenz* befähigt die Lernenden dazu, die spezifische Terminologie des Faches Ethik auch in ihrer begriffsgeschichtlichen Entwicklung zu verstehen, zu analysieren sowie sachgerecht und bewusst zu verwenden. Durch geübte Sprachanalyse wird das Textverständnis vertieft. *Interdisziplinäre Kompetenz* versetzt die Lernenden in die Lage, Wissen aus verschiedenen Fachgebieten reflektiert miteinander zu verknüpfen und sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu machen. Indem sie unter Anwendung verschiedener Theorien über Gegenstände des alltäglichen und wissenschaftlichen Handelns nachdenken und gedankliche Zusammenhänge darstellen und diskutieren, erwerben sie die Kompetenz des Reflektierens.

### Argumentieren und Urteilen

Beim Argumentieren und Urteilen handelt es sich um grundlegende Kompetenzen, die durch selbstständiges Reflektieren, begründetes Bewerten und kritisches Hinterfragen von moralischen und ethischen Sachverhalten beziehungsweise Urteilen und Theorien charakterisiert sind.

Aufgrund von Fachwissen und ethischen Theorien besteht die *Argumentationskompetenz* darin, verschiedene Argumentationsstrategien präzise und kohärent anzuwenden, um zu begründeten Urteilen und abstrahierenden Schlussfolgerungen zu kommen. Es findet eine begründete Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Urteilen beziehungsweise Positionen statt, was sich in widerspruchsfreiem, begründetem Argumentieren sowie in differenziertem Urteilen unter Verwendung von Fachbegriffen zeigt.

Indem die Lernenden eigene moralische Werte und Prinzipien auf ethisch relevante (Alltags-) Situationen anwenden und im Dialog mit anderen Perspektiven verantwortlich vertreten oder kritisch hinterfragen, konstituiert sich die Kompetenz der moralischen Urteilsfähigkeit.

*Ethische Urteilskompetenz* befähigt die Lernenden dazu, Moralkonzeptionen in ihrer historischen Bedingtheit zum Gegenstand der Argumentation und Reflexion zu machen und dabei ethische Bewertungsmaßstäbe und Theorien in ihren Grundlagen sowie in der Anwendung auf begrifflichem Niveau eigenständig zu thematisieren und zu hinterfragen.

### Interagieren und Sich-Mitteilen

*Kommunikationsfähigkeit* ist für den Erwerb der Kompetenz Interagieren und Sich-Mitteilen grundlegend. *Diskursfähigkeit* ist die Voraussetzung für eine konsens- und dissensfähige sowie sachbezogene Auseinandersetzung mit Texten oder Personen. Konfliktlösungskompetenz versetzt die Lernenden in die Lage, im Sinne praktizierten Gemeinsinns Auseinandersetzungen vernunftgeleitet zu führen, reflektierte Lösungsmodelle zu entwickeln und Konflikte gewaltfrei zu lösen. *Darstellungskompetenz* ermöglicht es ihnen, eigene und fremde Gedankengänge adäquat und sachgemäß darzustellen.

### Sich-Orientieren und Handeln

Der Kompetenzbereich des Sich-Orientierens und Handelns verweist auf den grundlegenden Anwendungsbezug ethischer Theorien, die sich als Objektivierungen menschlicher Freiheit im Handeln bewähren müssen, um Geltung in zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen oder interkulturellen Wirklichkeiten zu erlangen. *Ethische Orientierungsfähigkeit* basiert auf undogmatischem Orientierungswissen, das im Bewusstsein der eigenen geschichtlichen Bedingtheit konflikt- und diskursfähig macht und deshalb zur Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen befähigt. Der Handlungsbezug als Wesenskern jeder ethischen Überlegung kann schulisch nur insofern bewertungsrelevant werden, als er ein Wissen vom Praxisbezug des Ethischen überhaupt ist.

### Kompetenzerwerb in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen

Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen fachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (vergleiche § 7 Absatz 7 OAVO<sup>3</sup>). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere auch, die Kompetenzbereiche der Fächer zu verbinden und dabei zugleich die Dimensionen überfachlichen Lernens sowie die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfasst in Aufgabengebieten (vergleiche § 6 Absatz 4 HSchG), zu berücksichtigen. So können Synergiemöglichkeiten ermittelt

---

<sup>3</sup> Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) in der jeweils geltenden Fassung

und genutzt werden. Für die Lernenden ist diese Vernetzung zugleich Voraussetzung und Bedingung dafür, Kompetenzen in vielfältigen und vielschichtigen inhaltlichen Zusammenhängen und Anforderungssituationen zu erwerben.

Damit sind zum einen Unterrichtsvorhaben gemeint, die mehrere Fächer gleichermaßen berühren und unterschiedliche Zugangsweisen der Fächer integrieren. So lassen sich zum Beispiel in Projekten – ausgehend von einer komplexen problemhaltigen Fragestellung – fachübergreifend und fächerverbindend und unter Bezugnahme auf die drei herausgehobenen überfachlichen Dimensionen komplexere inhaltliche Zusammenhänge und damit Bildungsstandards aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Fächer erarbeiten (vergleiche Abschnitt 1.3). Zum anderen können im Fachunterricht Themenstellungen bearbeitet werden, die – ausgehend vom Fach und einem bestimmten Themenfeld – auch andere, eher benachbarte Fächer berühren. Dies erweitert und ergänzt die jeweilige Fachperspektive und trägt damit zum vernetzten Lernen bei.

### 2.3 Strukturierung der Fachinhalte

Die Leitperspektiven **Individuum, Gesellschaft und (vergleichende) Ideengeschichte**, wie sie im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I formuliert sind, werden für die Sekundarstufe II übernommen und auf höherem Abstraktionsniveau fortgeführt. Sie stehen in einem komplexen Wechselverhältnis zueinander.

Die Perspektive des **Individuums** fragt nach den Wesenszügen des Menschen (Anthropologie) und setzt sich mit ethischen Konfliktsituationen des Einzelnen im Zusammenspiel mit anderen auseinander (Bereichsethiken).

In der Perspektive der **Gesellschaft** werden komplexe Fragen und Themen der Gerechtigkeit und der Staatstheorie (Recht und Gerechtigkeit) vor dem Hintergrund einer pluralistischen Gesellschaft und einer zunehmend globalen Verantwortung menschlichen Handelns zum Gegenstand (Mensch, Natur und Technik) des Lernens.

Die Perspektive der **(vergleichenden) Ideengeschichte** thematisiert philosophische und ethische Begriffe sowie Konzepte in ihrer historischen Bedingtheit und in ihrem Anspruch auf universelle Geltung (Grundpositionen der Ethik).

Die Themen der Kurshalbjahre der Einführungsphase: „Glücksvorstellungen“ sowie „Ethik und Religion“ bieten ein vielseitiges Spektrum, das den Bogen von individuellen Fragen nach Glück und Orientierung bis hin zu abstrakteren philosophischen Problemstellungen und Konzepten schlägt, zum Beispiel Eudämonie. Die Hinführung zu einem begrifflichen Problembewusstsein steht hierbei im Zentrum.

In der Qualifikationsphase bietet es sich an, die Themen der Kurshalbjahre „Grundpositionen der Ethik“ sowie „Anthropologie und Bereichsethiken“ wechselseitig aufeinander zu beziehen. Die Themen der Kurshalbjahre „Recht und Gerechtigkeit“ sowie „Mensch, Natur und Technik“ richten den Fokus auf den Menschen, die Gesellschaft und schließlich auf die Welt als Ganzes. Die Abfolge der Themen folgt einem induktiven Prinzip.



### 3 Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte

#### 3.1 Einführende Erläuterungen

Nachfolgend werden die am Ende der gymnasialen Oberstufe erwarteten fachlichen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, gegliedert nach Kompetenzbereichen (Abschnitt 3.2), sowie die verbindlichen Unterrichtsinhalte (Abschnitt 3.3), thematisch strukturiert in Kurshalbjahre und Themenfelder, aufgeführt. Diese sind durch verbindlich zu bearbeitende inhaltliche Aspekte konkretisiert und durch ergänzende Erläuterungen didaktisch fokussiert.

Im Unterricht werden Bildungsstandards und Themenfelder so zusammengeführt, dass die Lernenden in unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten die Bildungsstandards – je nach Schwerpunktsetzung – erarbeiten können. Mit wachsenden Anforderungen an die Komplexität der Zusammenhänge und kognitiven Operationen entwickeln sie in entsprechend gestalteten Lernumgebungen ihre fachlichen Kompetenzen weiter.

Die Themenfelder bieten die Möglichkeit – im Rahmen der Unterrichtsplanung didaktisch-methodisch aufbereitet –, jeweils in thematische Einheiten umgesetzt zu werden. Zugleich lassen sich, themenfeldübergreifend, inhaltliche Aspekte der Themenfelder, die innerhalb eines Kurshalbjahres vielfältig miteinander verschränkt sind und je nach Kontext auch aufeinander aufbauen können, in einen unterrichtlichen Zusammenhang stellen.

Themenfelder und inhaltliche Aspekte sind über die Kurshalbjahre hinweg so angeordnet, dass im Verlauf der Lernzeit – auch Kurshalbjahre übergreifend – immer wieder Bezüge zwischen den Themenfeldern hergestellt werden können. In diesem Zusammenhang bieten die Leitperspektiven (vergleiche ausführliche Darstellung in Abschnitt 2.3) Orientierungshilfen, um fachliches Wissen zu strukturieren, anschlussfähig zu machen und zu vernetzen.

Die Bildungsstandards sind nicht nach Kursen auf grundlegendem Niveau (Grund- und Leistungskurs) und auf erhöhtem Niveau (Leistungskurs) differenziert. In den Kurshalbjahren der Qualifikationsphase werden die Fachinhalte nach grundlegendem Niveau (Grundkurs und Leistungskurs) und erhöhtem Niveau (Leistungskurs) unterschieden. Die jeweils fachbezogenen Anforderungen, die an Lernende in Grund- und Leistungskurs gestellt werden, unterscheiden sich wie folgt: „Grundkurse vermitteln grundlegende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Einsichten in Stoffgebiete und Methoden, Leistungskurse exemplarisch vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Kenntnisse“ (§ 8 Absatz 2 OAVO).

#### 3.2 Bildungsstandards

##### Kompetenzbereich: Wahrnehmen und Deuten (WD)

###### grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)

Die Lernenden können

- WD1** ■ eigene Wahrnehmungen auf ethische Theoreme beziehen und fachkundig reflektieren,

- WD2** ■ Situationen aus verschiedenen Perspektiven beschreiben, theoretisch einordnen sowie fachgerecht in Beziehung setzen,
- WD3** ■ kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrnehmen, vergleichend beschreiben und interpretieren,
- WD4** ■ menschliche Handlungen, Entscheidungen und Motive im Horizont divergierender Wissenschaftspositionen rekonstruieren und bewerten,
- WD5** ■ die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere beschreiben und beurteilen.

### **Kompetenzbereich: Analysieren und Reflektieren (AR)**

#### **grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- AR1** ■ ethisch relevante Fragestellungen in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft eigenständig formulieren und reflektieren,
- AR2** ■ in einen persönlichen Dialog mit Wissensinhalten eintreten und Wissen aus verschiedenen Fachgebieten unter ethischen Fragestellungen miteinander vergleichen,
- AR3** ■ mediale Zugänge zur Welt vergleichend beschreiben und bewerten,
- AR4** ■ eigene Texte unter Berücksichtigung der spezifischen Fragestellung und mit Blick auf den Adressaten in zusammenhängender logischer und verständlicher Weise verfassen,
- AR5** ■ Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich präzise darstellen.

**Kompetenzbereich: Argumentieren und Urteilen (AU)****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- AU1** ■ lösungsorientierte Urteile zu ethischen Konflikten entwickeln und unter verschiedenen Perspektiven beurteilen,
- AU2** ■ moralische Wertevorstellungen sowie ethische Theorien in ihren historischen und kulturellen Kontext einordnen und bewerten,
- AU3** ■ ethische Argumentationen in ihrem Zusammenhang analysieren und prüfen,
- AU4** ■ mit Bezug auf ihr erworbenes Fachwissen eigene und fremde Positionen beziehungsweise Theorien überprüfen und beurteilen,
- AU5** ■ Argumente gewichten, begründet und kohärent eigene Argumentationen entwickeln.

**Kompetenzbereich: Interagieren und Sich-Mitteilen (IM)****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- IM1** ■ aktiv zuhören und Unterrichtsinhalte nachvollziehbar wiedergeben,
- IM2** ■ sich mit eigenen Beiträgen funktional in die Gesamtdiskussion einbringen und diese mitgestalten,
- IM3** ■ eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß und angemessen darstellen und erörtern,
- IM4** ■ Achtung und kritische Toleranz gegenüber Andersdenkenden entwickeln und praktizieren,
- IM5** ■ vernunftgeleitete, sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig führen,
- IM6** ■ Lösungsmodelle für Konfliktsituationen entwickeln und Konflikte verantwortungsvoll lösen.

**Kompetenzbereich: Sich-Orientieren und Handeln (OH)****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- OH1** ■ mit ethischen Widersprüchen und Konflikten konstruktiv umgehen,
- OH2** ■ Eigen- und Fremdwahrnehmungen sowie die damit verbundenen Bedürfnisse wertschätzen,
- OH3** ■ die Notwendigkeit, Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übernehmen, erkennen und argumentativ darlegen,
- OH4** ■ Entscheidungsspielräume für eigenes Handeln reflektieren und im schulischen Umfeld erproben,
- OH5** ■ sich innerhalb der Pluralität von Kulturen, Weltbildern und Religionen begründet verorten.

### 3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder

Dem Unterricht in der **Einführungsphase** kommt mit Blick auf den Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Zum einen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das in der Sekundarstufe I erworbene Wissen und Können zu festigen und zu vertiefen beziehungsweise zu erweitern sowie Neigungen und Stärken zu identifizieren, um auf die Wahl der Grundkurs- und Leistungskursfächer entsprechend vorbereitet zu sein. Zum anderen werden die Lernenden an das wissenschaftspropädeutische Arbeiten herangeführt. Damit wird eine solide Ausgangsbasis für alle Lernenden geschaffen, um in der Qualifikationsphase erfolgreich zu lernen. Die Themenfelder der Einführungsphase sind dementsprechend ausgewählt und damit grundlegend für die Qualifikationsphase.

In der **Qualifikationsphase** erwerben die Lernenden eine solide Wissensbasis sowohl im Fachunterricht als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und wenden ihr Wissen bei der Lösung zunehmend anspruchsvoller und komplexer Frage- und Problemstellungen an. Dabei erschließen sie Zusammenhänge zwischen Wissensbereichen und erlernen Methoden und Strategien zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien. Der Unterricht in der Qualifikationsphase zielt auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten sowie auf die Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit; der Erwerb einer angemessenen Fachsprache ermöglicht die Teilhabe am fachbezogenen Diskurs. Dementsprechend beschreiben die Bildungsstandards und die verbindlichen Themenfelder die Leistungserwartungen für das Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife.

#### Verbindliche Regelungen zur Bearbeitung der Themenfelder

##### Einführungsphase

In der Einführungsphase sind die Themenfelder 1–3 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in der Regel circa 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

##### Die Qualifikationsphase

In den Kurshalbjahren Q1 bis Q3 sind die Themenfelder 1 und 2 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Durch Erlass wird ein weiteres Themenfeld in zwei dieser drei Kurshalbjahre sowie ein Themenfeld im Kurshalbjahr Q4 verbindlich festgelegt, insgesamt neun verbindliche Themenfelder für die schriftlichen Abiturprüfungen. Im Hinblick darauf können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen innerhalb dieser Themenfelder ausgewiesen werden. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung

stehenden Unterrichtszeit – in Q1-3 in der Regel 12 Unterrichtswochen und in der Q4 in der Regel 4 Unterrichtswochen – vorgesehen.

## Übersicht über die Themen der Kurshalbjahre und die Themenfelder

## Einführungsphase (E)

<b>E1 Glücksvorstellungen</b>	
Themenfelder	
E1.1	<b>Antike Glücksvorstellungen</b>
E1.2	<b>Grenzen der Glücksethik</b>
E1.3	<b>Sinnsetzung als aktiver Prozess</b>
E1.4	Moderne Glücksvorstellungen
E1.5	Triebkräfte menschlichen Handelns

**verbindlich:** Themenfelder 1-3

<b>E2 Ethik und Religion</b>	
Themenfelder	
E2.1	<b>Menschen- und Weltbilder in den Religionen</b>
E2.2	<b>Glaube und Vernunft</b>
E2.3	<b>Religionskritik</b>
E2.4	Religion, Gesellschaft und Vernunft
E2.5	Fundamentalismus

**verbindlich:** Themenfelder 1-3

## Qualifikationsphase (Q)

<b>Q1 Grundpositionen der Ethik</b>	
Themenfelder	
Q1.1	<b>Kantische Ethik</b>
Q1.2	<b>Utilitarismus</b>
Q1.3	Gefühlsethik
Q1.4	Antike und moderne Tugendethik
Q1.5	Verantwortungsethik

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

<b>Q2 Anthropologie und Bereichsethiken</b>	
Themenfelder	
Q2.1	<b>Anthropologische Grundpositionen</b>
Q2.2	<b>Medizinethik</b>
Q2.3	Menschenbilder der modernen Humanwissenschaften
Q2.4	Tierethik
Q2.5	Natur- und Umweltethik

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

<b>Q3 Recht und Gerechtigkeit</b>	
Themenfelder	
Q3.1	<b>Theorien der Gerechtigkeit</b>
Q3.2	<b>Menschenwürde und Menschenrechte</b>
Q3.3	Schuld und Strafe
Q3.4	Gewalt und Krieg
Q3.5	Geltung des Rechts und Staatstheorie

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

<b>Q4 Mensch, Natur und Technik</b>	
Themenfelder	
Q4.1	<b>Natur und Mensch</b>
Q4.2	<b>Mensch und Technik</b>
Q4.3	<b>Wirkungen technischer Entwicklungen</b>

**verbindlich:** ein Themenfeld aus 1-3 durch Erlass festgelegt; innerhalb dieses Themenfelds können Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Im Zusammenhang der Bearbeitung der Themen der Kurshalbjahre und der Themenfelder des Faches lassen sich vielfältig Bezüge auch zu Themenfeldern anderer Fächer (innerhalb eines Kurshalbjahres) herstellen, um sich komplexeren Fragestellungen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu nähern. Auf diese Weise erfahren die Lernenden die Notwendigkeit und Wirksamkeit interdisziplinärer Kooperation und erhalten gleichzeitig Gelegenheit, ihre fachspezifischen Kenntnisse in anderen Kontexten zu erproben und zu nutzen. Dabei erwerben sie neues Wissen, welches die Fachdisziplinen verbindet. Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und fördert eine systemische Sichtweise.



Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden. In der Anlage der Themenfelder in den Kurshalbjahren sind – anknüpfend an bewährte Unterrichtspraxis – fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge jeweils mitgedacht. Dies erleichtert die Kooperation zwischen den Fächern und ermöglicht interessante Themenstellungen.

---

**E1 Glücksvorstellungen**

---

Die Vorstellungen vom Glück erscheinen heute ausgesprochen ambivalent und reichhaltig. Viele Bereiche der heutigen ökonomisch geprägten Lebenswelt versprechen Glück und die Befriedigung von nahezu allen Bedürfnissen durch Produkte. Produkt- und Markenmilieus zeigen gesellschaftliche Zugehörigkeiten an, begleiten uns lösungsorientiert in beinahe allen Fragen der praktischen Lebensführung und liegen motivierend Arbeits- und – mit Blick auf das Eröffnen von Lebenschancen – oft auch Bildungsanstrengungen zugrunde.

Angesichts dieser Lebenswirklichkeit erscheint die Hinwendung zu Innerlichkeit und Verzicht als ideologiekritischer Akt der Befreiung eines in Arbeits- und Konsumprozessen fixierten Geistes. Die Gegensätzlichkeit der Vorstellungen mit Blick auf die Frage, was denn ein gelingendes, glückliches Leben sei, scheint mit Blick auf den Gestaltcharakter der Thematik „Glück“ ein reflexives Ausloten des Begriffs aus divergierenden Perspektiven nahezulegen.

Der Zusammenhang von Glück und dem Erlangen eines Verständnisses vom Glück hat das Thema „Glücksvorstellungen“ seit der Antike zum Gegenstand der Philosophie gemacht und sogar das Glückliche mit der philosophischen Einsicht selbst verknüpft, ohne den Begriff ganz aus dem Bereich des Schicksalhaften herauszulösen. Ist Glück bloß ein äußerer Zufall auf Reichtum und Besitz gerichteter Zufall oder steht es im Zusammenhang mit der seelischen Verfassung des Menschen, seiner Lebensführung, seiner Wahrnehmungsfähigkeit und seinen Tugenden? Gibt es in Glückszusammenhängen gleichsam so etwas wie Werkgerechtigkeit – also die Verknüpfung unserer Handlungen, Verhaltensweisen und Taten mit einer höheren Aussicht auf Belohnung und Bestrafung? Oder ist das Glück letztendlich nicht in unserer Verfügungsgewalt? Welche Hinweise und praktischen Empfehlungen gibt hierzu die Philosophie als Lebenskunst? Von diesen Fragen des menschlichen Geschicks bewegen sich glückstheoretische Überlegungen bereits in der Antike hin zur Frage nach dem Zusammenhang von Individuum und Gemeinwesen. In diesem Fragehorizont des Problemgegenstands wird nun auch die Natur des Menschen in anthropologischer Schätzung bedeutend. Kann Glück dort sein, wo der Mensch sich verfehlt?

Bezug zu den Leitperspektiven:

In der Auseinandersetzung mit ethischen Glückskonzeptionen werden individuelle Vorstellungen und Leitbilder der Gegenwart zur Thematik mit tradierten Konzepten in Beziehung gesetzt (Individuum).

Gesellschaftliche Denk- und Handlungsmuster werden so historisch vergleichbar und können in ideologiekritischer Absicht eingeordnet werden (Gesellschaft).

Heutige Vorstellungen vom Glück werden ideen- und begriffsgeschichtlich versteh- und relativierbar (Ideengeschichte).

---

**Themenfelder**

---

**verbindlich:** Themenfelder 1–3

---

**E1.1 Antike Glücksvorstellungen**

Glücksethiken (zum Beispiel Aristoteles, Epikur)

- Eudaimonia: Glück als Ziel menschlichen Strebens
- Hedonismus: Lust als höchstes Lebensziel
- Stoa: das Glück als Seelenfrieden

**E1.2 Grenzen der Glücksethik**

Gegenkonzepte (zum Beispiel Kant)

- Pflicht contra Glück: Ist Glück eine normative Kategorie der Ethik?
- Leid, Tod und Schicksal: Was bedeutet Glück vor dem Hintergrund anthropologischer Konstanten?

**E1.3 Sinnsetzung als aktiver Prozess**

Phänomene der Leistungsgesellschaft

- Lebensentwürfe: Affirmation und Ausstieg aus vorstrukturierten Glücksangeboten
- Konsum und Askese: Widersprüche der Bedürfnisse
- Zeit: Beschleunigung und Entschleunigung des Lebens

**E1.4 Moderne Glücksvorstellungen**

Moderne Glückskonzeptionen (zum Beispiel Seel, Schmid)

- Theorien des guten Lebens in der Moderne
- Philosophie als Lebenskunst
- Utilitarismus

**E1.5 Triebkräfte menschlichen Handelns**

Egoismus contra Altruismus (zum Beispiel Hobbes, Morus)

- Streben nach Liebe, Erfolg, Macht, Reichtum
- Glück als Gemeinwohl: das gute Leben in einem wohlverwalteten Staat
- Glück in gesellschaftlichen Utopien

---

**E2 Ethik und Religion**

---

Das Thema des Kurshalbjahres soll nach Maßgabe philosophischer Paradigmen beleuchtet werden, die das den Religionen Gemeinsame begrifflich und problemangemessen formulieren. Angesichts des abstrakten, auf das Absolute gerichteten Gegenstands ist es von Bedeutung, Ausprägungen, Gestalten und Fundamente des Glaubens sprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, als verdeutlichende Vergleichsgröße zu den monotheistischen Religionen auch mythologische Vorstellungswelten zu betrachten. Wesentlich für die Auseinandersetzung mit Letztbegründungszusammenhängen und dem Absoluten ist die Bildung eines Bewusstseins für das mit dem Begriff „Gott“ verbundene metaphysische Differenzproblem, welches in gewohnten, gegenständlichen Erfahrungszusammenhängen nicht abbildbar ist.

Ein weiterer für den Fragehorizont „Religion“ substanzieller Aspekt ist die Reflexion über Sprache sowie sprachlogische Problemzusammenhänge, da eine Auseinandersetzung mit Gott als zentralem Begriff aller Religionen immer schon im Horizont der sprachphilosophischen Schwierigkeit liegt, wie angemessen über etwas zu reden sei, für das kein gegenständlicher Bezeichnungszusammenhang besteht. Es geht also um die Konstitution eines Bewusstseins für Sprechakte, die in ihrem sprachlichen Gestaltcharakter nicht im Sinne von Kommunikationsmodellen einholbar sind.

Ausgehend von der Konstitution eines Bewusstseins für ungleiche Sinnebenen kann eine Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Horizonten der Moralbegründung sowie der Religionskritik geführt werden. Ein Verständnis des Problemkerns des Glaubens befähigt zu einer Toleranz, die die Glaubensmotivation von Menschen und den substanziellen Orientierungscharakter der verschiedenen Religionen wahrnimmt und achtet. Dies ist mit Blick auf das Koexistieren verschiedener religiöser und säkularer Weltanschauungen bedeutsam. Die Widerspruchslinien der Religionen untereinander sowie das Spannungsverhältnis zwischen Fundamentalismus und libertären sowie atheistischen Lebensformen berühren auch die Rechtsverhältnisse eines pluralistisch verfassten Staats. Dies ist dann der Fall, wenn in fundamentalistischer Perspektive die Komplexität einer säkularen Gesellschaft insgesamt abgelehnt wird, obwohl sie Religionsfreiheit garantiert. Insofern ist die Reflexion über Staat und Religion als Problemgegenstand des schulischen Nachdenkens notwendig.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Ausgehend vom individuellen Vorverstehen wird das mit dem Begriff „Gott“ verbundene ontologische Differenzproblem verstanden und dessen orientierende Bedeutung für den Menschen ausgelotet (Individuum).

Ausgehend von der Einsicht in den metaphysischen Begriff „Gott“ und den Orientierungscharakter der Religionen können Fragen nach der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Religionen in einer pluralistischen und säkular organisierten Gesellschaft gestellt werden (Gesellschaft).

In ideengeschichtlicher Perspektive können Vergleiche, zum Beispiel zu materialistischen und atheistischen Weltanschauungen, angestellt werden (Ideengeschichte).

---

**Themenfelder**

---

**verbindlich:** Themenfelder 1–3

---

**E2.1 Menschen- und Weltbilder in den Religionen**

Konsequenzen anthropologischer Konzeptionen

- Gesellschaft und Mensch: Menschenbilder in den Religionen
- Mensch und Freiheit
- religiöse Geschichtsauffassungen
- Mythologie

**E2.2 Glaube und Vernunft**

Rationale Letztbegründungskonzepte (zum Beispiel Platon)

- Erfahrung, Transzendenz, Glaube, religiöse Moralbegründung
- Erscheinung und Idee: Höhlengleichnis
- Probleme religiöser Sprache und Begrifflichkeiten
- ontologische Differenz

**E2.3 Religionskritik**

Religionskritische Perspektiven (zum Beispiel Freud, Marx)

- Anthropologie
- Psychologie
- Soziologie
- weltanschaulicher Atheismus

**E2.4 Religion, Gesellschaft und Vernunft**

Religion und Staat

- Gottesstaat
- säkularer Staat
- Religionsersatz

**E2.5 Fundamentalismus**

Verzweiflung, Sinnsuche und Radikalisierung (zum Beispiel Enzensberger, Nahlah Saimeh)

- Denkweisen bei Fanatikern
- Arbeitsweisen radikaler Gruppen und Sekten
- fundamentalistische Interpretationsweisen heiliger Schriften

---

**Q1 Grundpositionen der Ethik**

---

Im Rahmen des Themas werden Grundbegriffe sowie grundlegende Theorien der Ethik erarbeitet. Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen miteinander konkurrierenden moraltheoretischen Positionen auseinander, lernen deren Grundzüge und Grundsätze kennen und reflektieren sie in ihren Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen.

Den Prinzipien der Zentralität und der Exemplarität folgend wird der Fokus zunächst auf die deontologische Ethik Kants und die teleologische Ethik des Utilitarismus gerichtet. Ergänzt werden diese beiden auf Vernunft basierenden Grundströmungen durch das Themenfeld „Gefühlsethik“, in dem das moralische Gefühl und andere emotionale Grundlagen zur Legitimation von Moral erhoben werden. Weitere Grundpositionen der Ethik wie Tugendethik und Verantwortungsethik ermöglichen noch andere Zugänge zur und Perspektiven auf die Moral.

Ethische Grundpositionen stellen ein wichtiges Instrumentarium zur normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit menschlichen Interaktionen im Einzelnen wie auch in globalen Zusammenhängen dar. Sie bilden eine theoretische Grundlage für eigenständiges und an Kriterien orientiertes Denken, Urteilen und Handeln und leisten somit einen wesentlichen Beitrag zur Bildung reflektierter Werthaltungen. Die bewusste Reflexion ethischer Grundpositionen ist unter anderem die Voraussetzung für ein zivilgesellschaftliches Engagement sowie ein eigenständiges und kritisches Handeln in einer zunehmend komplexen Gesellschaft und Welt.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Leitfrage „Was soll ich tun?“ betont die individuelle Perspektive der ethischen Grundpositionen und stellt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun und Lassen dar (Individuum).
- Das Spannungsfeld zwischen moralischen Ansprüchen einerseits und menschlichem Handeln andererseits führt die gesellschaftliche Relevanz des Themas vor Augen (Gesellschaft).
- Ethische Theorien in ihrer ideengeschichtlichen Entwicklung ermöglichen abschließend eine systematische Perspektive auf das Thema (Ideengeschichte).

---

**Themenfelder**

---

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

---

**Q1.1 Kantische Ethik****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Grundzüge der kantischen Ethik

- Kant als Repräsentant einer deontologischen Ethik
- Pflicht und Neigung als zentrale Gegensatzbegriffe der kantischen Ethik
- Kategorischer Imperativ: Grundformel und Selbstzweckformel in der Anwendung
- Zusammenhang von Autonomie, Freiheit, Moralität und gutem Willen
- Anwendung, Grenzen und Kritik der kantischen Ethik

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Vertiefung und Differenzierung der kantischen Ethik

- weitere Formeln des kategorischen Imperativs in der Anwendung
- Kants Tugendlehre (Zwecke, die zugleich Pflichten sind – eigene Vollkommenheit, fremde Glückseligkeit)
- Auseinandersetzung mit klassischen Kant-Kritiken (zum Beispiel Rigorismus, Formalismus, Realitätsferne)

**Q1.2 Utilitarismus****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Grundzüge utilitaristischer Ethik (zum Beispiel Bentham, Mill)

- Utilitarismus als Repräsentant einer teleologischen Ethik
- Grundprinzipien des Utilitarismus: Folgeprinzip, Nutzenprinzip, hedonistisches Kalkül
- Unterscheidung: Handlungs-, Regel- sowie quantitativer und qualitativer Utilitarismus
- Anwendung, Grenzen und Kritik des Utilitarismus

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- deontologische und konsequentialistische Ethiken im Vergleich
- Unterscheidung zwischen deskriptiver und normativer Ethik sowie Metaethik
- Präferenzutilitarismus

**Q1.3 Gefühlsethik****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Grundzüge der Gefühlsethiken (zum Beispiel Schopenhauer, Hume)

- Rolle von Gefühlen und Emotionen in der Morallehre (*moral-sense*-Auffassungen)
- Mitleid als Grundlage von ethischen Theorien und als Triebfeder moralischen Handelns
- Anwendung, Grenzen und Kritik der Gefühlsethik

#### **erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- Reflexionen zur Rolle ausgewählter Affekte und Emotionen in der Ethik (zum Beispiel Achtung, Scham, Liebe, Mitgefühl, Empathie, Angst, Empörung, Versöhnung, Traurigkeit, Ekel)
- Funktion und Bedeutung ausgewählter Emotionen (zum Beispiel Liebe) in der Moralphilosophie und politischen Philosophie (zum Beispiel Nussbaum)
- das moralische Gefühl als Grundlage der Moral

### **Q1.4 Antike und moderne Tugendethik**

#### **grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Grundzüge der Tugendethik (zum Beispiel Aristoteles)

- das „gute Leben“ sowie die „Tugend“ als zentrale Orientierungsbegriffe
- Mesotes-Lehre in der Anwendung
- Orientierung am Gemeinwesen: Kommunitarismus versus Liberalismus (Toleranz)
- Anwendung, Grenzen und Kritik der Tugendethik

#### **erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- moderne tugendethische Konzepte (zum Beispiel Nussbaum, Foot)
- moderne und antike Tugendethiken im Vergleich

### **Q1.5 Verantwortungsethik**

#### **grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Grundzüge der Verantwortungsethik (zum Beispiel Jonas)

- Begriffe: Freiheit, Schuld und Verantwortung
- Unterscheidung: Verantwortungs- und Gesinnungsethik
- Verantwortungsethik als Zukunftsethik; verantwortungsethische Imperative
- Anwendung, Grenzen und Kritik der Verantwortungsethik

#### **erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- Verantwortungsethik als eine Weiterentwicklung der kantischen Ethik (ethischer beziehungsweise ökologischer Imperativ, Prinzip Verantwortung)
- Verantwortung und die Zukunft der Menschheit



---

## Q2 Anthropologien und Bereichsethiken

---

Das Thema „Anthropologie und Bereichsethiken“ konzentriert sich auf den Menschen und seine vielfältigen Lebensbereiche. Ausgehend von grundsätzlich anthropologischen Fragestellungen und Positionen, zum Beispiel der Frage nach der Stellung des Menschen und der Willensfreiheit, wird der Blick auf verschiedene ethisch relevante Bereiche der modernen Lebenswirklichkeit gerichtet: Medizin, Umgang mit Tieren und Umwelt. Im Zentrum der anthropologischen Fragestellungen steht das Verhältnis zwischen der Menschenwürde und dem stetigen Wandel der technischen Möglichkeiten und dem damit verbundenen Anpassungsdruck.

Vielfältige ethische Probleme und Fragestellungen dieser Bereiche werden exemplarisch aufgegriffen und thematisiert. Dabei verbinden sich in den entsprechenden Themenfeldern sachbezogene Alltagsproblematiken und ethische Reflexionen: Ethik, verstanden als praktische Philosophie, kommt hierbei in konkreten Entscheidungs- und Konfliktsituationen zur Anwendung und zeigt ihre Relevanz für das menschenwürdige Handeln in lokalen und globalen Zusammenhängen und im Angesicht von Menschheitsherausforderungen wie beispielsweise dem Klimawandel. Bedeutsam sind in diesem Kontext die Vermittlungsanstrengungen zwischen Menschenwürde und technischen Möglichkeiten.

Die Lernenden entwickeln vernetztes und fachübergreifendes Denken, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz sowie auch eine kritische Orientierung angesichts wachsender technischer Möglichkeiten. Ethik erweist sich als eine Integrations- und Orientierungsdisziplin, in der verschiedene Wissens- und Kompetenzstränge zusammengeführt und im Sinne einer ganzheitlichen Bildung miteinander verknüpft werden. Die Lernenden erproben angesichts der zum Teil für das ethische Denken herausfordernden Problemgegenstände der Bereichsethiken ihre moralische Urteilsfähigkeit.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Leitfrage „Was ist der Mensch?“, die vor allen Dingen auf die philosophische Ich-Perspektive abzielt, führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten des eigenen Mensch-Seins (Individuum).
- Aktuelle und gesellschaftlich umstrittene Fragen der Bereichsethiken betonen die gesellschaftliche Perspektive ethischer Probleme (Gesellschaft).
- Die Auseinandersetzung mit Menschenbildern in ihrer historischen Entwicklung ermöglicht einen ideengeschichtlichen Zugang zu anthropologischen Fragestellungen (Ideengeschichte).

---

**Themenfelder**

---

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

---

**Q2.1 Anthropologische Grundpositionen****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Menschenbilder (zum Beispiel Aristoteles, Kant)

- Doppelnatur des Menschen: Vernunft- und Triebwesen
- Individuum und soziales Wesen
- Mensch als moralisches Wesen: der Mensch zwischen Altruismus und Egoismus
- Sonderstellung des Menschen in der Natur
- Willensfreiheit: traditionelle und moderne Konzepte
- Menschenwürde

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- Sprache als Form menschlicher Welthabe und Seinsweise (zum Beispiel Humboldt, Herder)

**Q2.2 Medizinethik****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Medizinethik und ihre Bedeutung in den einzelnen Lebensphasen

- Medizinethik am Lebensanfang: Stammzellforschung, Gentechnik und Gendiagnostik
- Medizinethik in der Lebensmitte: Organtransplantation, Enhancement, präventive Gendiagnostik und Risikoabschätzung für Krankheiten
- Medizinethik am Lebensende: Sterbehilfe, Verlängerung des Lebens

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- Medizinethik im historisch-gesellschaftlichen Kontext zwischen Vergangenheit und Zukunft (zum Beispiel Euthanasie, Triage, Leihmutterchaft, Hybridforschung)

**Q2.3 Menschenbilder der modernen Humanwissenschaften****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Wissenschaftliche Menschenbilder

- Psychologie: Psychoanalyse, Behaviorismus
- Neurologie: Hirnforschung, Willensfreiheit
- Soziologie: Sozialisation, Rollentheorie
- Biologie: Evolutionsbiologie

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- Transhumanismus: Selbstoptimierung, Modifizierung, Technisierung des Menschen

**Q2.4 Tierethik****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Aspekte der Tierethik (zum Beispiel Singer, Schweitzer, Ursula Wolf)

Beziehungen zwischen Menschen und Tieren in Geschichte und Gegenwart

Unterschied: Tier – Mensch und Personenbegriff

- Kommunikation: Sprach- und Kulturfähigkeit als auszeichnende Merkmale
- Positionen und Probleme der Tierethik

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- deontologische Tierethik: Tierrechte und Moral (zum Beispiel Regan, Koorsgaard)

**Q2.5 Natur- und Umweltethik****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Gesichtspunkte der Natur- und Umweltethik (zum Beispiel Jonas)

- Grundlagen einer Zukunftsethik: Begriff der Verantwortung
- ethische Aspekte der Lebensmittelproduktion (industrielle und biologische Landwirtschaft, Tierhaltung, Biodiversität, grüne Gentechnik)
- Dimensionen der Nachhaltigkeit
- Klimaethik

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- übergeordnete Positionen der Naturethik: Anthropozentrismus, Pathozentrismus, Biozentrismus, Holismus
- Klimaethik und Klimagerechtigkeit: gesellschaftliche Herausforderungen, Klima-Engineering (zum Beispiel Dieter Birnbacher)

---

**Q3 Recht und Gerechtigkeit**

---

Was Gerechtigkeit ist und wie sie sich im Alltag einer Gesellschaft umsetzen lässt, sind die zentralen Fragen in diesem Kurshalbjahr. Sie begegnen uns auf allen Ebenen der menschlichen Existenz im Umgang mit unseren Mitmenschen: als Privatperson (Familie), als Staatsbürger (Gemeinwesen) und als Weltbürger im Kontext der Freizügigkeit innerhalb der EU sowie der globalen Migration (Globalisierung). Durch die Beschäftigung mit der rechtsphilosophischen Themenstellung erkennen die Lernenden, inwiefern Recht und Gerechtigkeit unabdingbare Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Zusammenleben in einer Gesellschaft sind. Dabei beziehen sie auch die Begriffe der Menschenwürde und der Menschenrechte in die Diskussion um die Gerechtigkeit ein.

Die Lernenden verstehen die Funktion des Rechts, das Zusammenleben in der Gesellschaft zu sichern. Sie analysieren, reflektieren und beurteilen auf der Grundlage von Argumenten die ethische Basis von Recht und Rechtsstaatlichkeit sowie das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Moral. Hierbei kommt es darauf an, den Unterschied zwischen moralischer und rechtlicher Schuld zu verstehen und darüber hinaus theoretische Rechtfertigungsgründe von Strafe nachvollziehen zu können. Die Lernenden nehmen den Unterschied zwischen Recht und Moral wahr und reflektieren darüber hinaus, warum weite Bereiche des Lebens keiner Regelung durch das positive Recht unterliegen: Der Mensch muss vielfach, vor allem im zwischenmenschlichen Bereich, auf freie Anerkennung des humanen Umgangs miteinander und einen intakten Gemeinsinn vertrauen. Die Lernenden reflektieren den Sinn der Grenzen der Legalität sowie das Verhältnis von Recht und Moral und können so eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen. Des Weiteren machen sie sich mit verschiedenen Gerechtigkeitsauffassungen vertraut, um diese auf ihre Maßstäbe und ihre Tragfähigkeit hin zu reflektieren und zu beurteilen. In diesem Kontext reflektieren und kommunizieren die Lernenden das oft spannungsreiche Verhältnis zwischen Gerechtigkeitsempfinden und angewandtem Recht.

Unter Einbeziehung einer globalen Perspektive auf das Thema „Recht und Gerechtigkeit“ sind die Gesichtspunkte Konfliktlösung, Friedensordnung und gerechter Krieg zu berücksichtigen.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Frage nach der Gerechtigkeit spiegelt sich in allen Leitperspektiven wider, so zum Beispiel als Frage nach dem gerechten Umgang miteinander oder in Gestalt des persönlichen Rechtsempfindens sowie im Verhältnis von Legalität und Moralität (Individuum).
- Ausgehend von der Frage nach einer gerechten Gesellschaftsstruktur werden Probleme der Rechtsgeltung und der Rechtfertigung von Strafe und Vergeltung betrachtet. Des Weiteren kommen in globaler Perspektive Fragen nach einer friedlichen und gerechten Weltordnung in den Blick (Gesellschaft).
- Ideengeschichtlich können verschiedene Gerechtigkeitskonzepte von Aristoteles bis Rawls miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden (Ideengeschichte).

---

**Themenfelder**

---

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

---

**Q3.1 Theorien der Gerechtigkeit****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Recht und Sittlichkeit (zum Beispiel Rousseau, Kant)

- Naturrecht oder Rechtspositivismus
- Funktionen des Rechts: gewaltlose Konfliktlösung, Förderung des Gemeinwohls durch die Gestaltung eines sozialen Rahmens, Garantie persönlicher Freiheitsrechte, Steuerung gesamtgesellschaftlicher Lebenszusammenhänge, Rechtssicherheit für den Einzelnen
- sittliche Vorstellungen und positives Recht: Legalität und Moralität

Gerechtigkeit (zum Beispiel Rawls, Aristoteles)

- Gerechtigkeit als Tugend: Gerechtigkeit als eine Geisteshaltung von Menschen
- geltendes Strafmaß und subjektives Gerechtigkeitsempfinden
- Gerechtigkeitkriterien (Fallbeispiele)
- Gerechtigkeitstheorien: Egalitarismus und Liberalismus

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Komplementäre Begriffe zu Recht und Sittlichkeit

- Sensus communis: Freiheit von Privat- und Gruppeninteressen (zum Beispiel Arendt)

**Q3.2 Menschenwürde und Menschenrechte****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Menschenwürde (zum Beispiel Kant)

- Was fundiert die Würde des Menschen?
- Menschenwürde und Menschenbild der abendländischen Tradition
- Menschenrechte
- Entwicklung des Menschenrechtsgedankens
- Kultur- und Wertegebundenheit der Menschenrechte
- Globale Verantwortung oder humanistischer Utopismus? – Menschenrechte und Migration (zum Beispiel Benhabib, Nida-Rümelin)
- Menschenrechtsbewegungen

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Negationen universeller Menschenrechte

- Fundamentalismus, Totalitarismus, Kommunismus, Faschismus

**Q3.3 Schuld und Strafe****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Schuld

- moralische und rechtliche Schuld
- Willensfreiheit und Schuld: Hirnforschung und Schuldbegriff

Strafe und Strafmaß

- Sinn des Strafens: Vergeltung, Abschreckung, Therapie, Schutz der Gesellschaft
- Strafrecht und Rechtsstaatlichkeit: das Problem der Rechtsauslegung
- absolute und relative Straftheorie
- Täter-Opfer-Ausgleich

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Neue Humanwissenschaften

- Ansätze szientifischer Auflösungen der Schuldfrage: Künstliche Intelligenz, Hirnforschung

**Q3.4 Gewalt und Krieg****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Rechtfertigungen von Gewalt

- Widerstandsrecht: Tyrannenmord, ziviler Ungehorsam
- Terrorismus
- Rechtfertigungen von staatlicher und revolutionärer Gewalt
- Ursachen für Kriege
- (Bürger-)Krieg als Ursache von Flucht und Vertreibung
- Theorien des gerechten Krieges, Pazifismus
- Friedensethik: Friedensvertrag und Friedensbund; ewiger Frieden

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Begriffsklärungen und Handlungsoptionen

- Wo beginnt Gewalt – und was ist zumutbar?
- Begriffsbildungen und Geschichte des Begriffs „strukturelle Gewalt“

**Q3.5 Geltung des Rechts und Staatstheorie****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Staatstheorien (zum Beispiel Hobbes, Locke)

- Naturzustand und staatlicher Rechtszustand
- der gerechte Staat: das staatliche Gewaltmonopol

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Gesellschaftsvertragstheorie (zum Beispiel Rousseau)

- Naturzustand und Gesellschaftsvertrag
- das Verhältnis zwischen Individuum und Staat

---

**Q4 Mensch, Natur und Technik**

---

Das Thema „Mensch, Natur und Technik“ ist von besonderer Aktualität. Die Frage nach dem Verhältnis des Menschen zur Natur stellt sich angesichts der weitreichenden Folgen menschlicher Eingriffe in den Naturhaushalt mit besonderer Dringlichkeit. Zudem prägen technische Entwicklungen, etwa in Form der Digitalisierung, immer stärker unsere alltägliche Lebenswelt und beeinflussen auch gesellschaftliche Prozesse. Indem die Lernenden sich kritisch mit dem Verhältnis des Menschen zu Natur und Technik sowie mit den damit verbundenen Herausforderungen, Chancen und Risiken auseinandersetzen, werden sie im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln befähigt.

Die Lernenden reflektieren die ideengeschichtliche Genese unseres heutigen Verhältnisses zur Natur, indem sie sich mit dem Übergang vom Mythos zum Logos, mit der Stellung des Menschen zwischen Natur und Kultur sowie mit den Problemen des zunehmend instrumentellen Verhältnisses zur Natur seit der Neuzeit beschäftigen.

Das Verhältnis des Menschen zur Technik ist ambivalent. Technische Entwicklungen können für den Menschen eine Überlebenshilfe sein und auf vielfältige Weise zum gesellschaftlichen Fortschritt beitragen. Gleichzeitig können sie jedoch auch Folgen haben, die während ihrer Entwicklung niemand vorhergesehen hat. Heutige Gesellschaften scheinen oft von technischen Neuerungen getrieben zu sein. Sie dringen unaufhörlich in unseren Alltag ein, sodass wir uns ihnen kaum noch entziehen können und sie teilweise als eine Art Sachzwang erleben. Die Lernenden setzen sich mit dem Technikbegriff auseinander und lernen unterschiedliche Positionen der Technikphilosophie kennen. Auf dieser Grundlage können sie die Auswirkungen technischer Entwicklungen auf unsere Denk- und Lebenswelt sowie auf unsere Umwelt anhand ausgewählter Beispiele analysieren und unter ethischen Gesichtspunkten einordnen.

Wie sieht ein verantwortungsvoller Umgang des Menschen mit Natur und Technik aus? Welche Risiken dürfen wir dabei mit Blick auf uns selbst, unsere Mitmenschen und auch zukünftige Generationen eingehen? Welche Chancen bietet der technologische Fortschritt für eine nachhaltigere Lebensweise? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen gewinnen die Lernenden Orientierung und lernen Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf die Welt zu verstehen. So erarbeiten sie sich eine argumentative Grundlage, um in ihrem aktuellen und zukünftigen Handeln verantwortungsvolle und nachhaltige Entscheidungen zu treffen.

Bezug zu den Leitperspektiven:

- Die Reflexion der Grundlagen und Auswirkungen des eigenen Handelns im Zusammenhang mit Natur und Technik zeigen die Bedeutsamkeit des Themas für den Einzelnen (Individuum).
- Komplexe ethische Fragestellungen bezüglich des Verhältnisses des Menschen zu Natur und Technik betonen die zunehmend globale und auch auf die Zukunft gerichtete Verantwortung menschlichen Handelns (Gesellschaft).
- Die Auseinandersetzung mit Natur-, Kultur- und Technikbegriffen in unterschiedlichen Epochen und Kulturen ermöglicht einen ideengeschichtlichen Zugang zu aktuellen Fragestellungen (Ideengeschichte).



---

**Themenfelder**

---

**verbindlich:** ein Themenfeld aus 1-3 durch Erlass festgelegt; innerhalb dieses Themenfelds können dabei Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

---

**Q4.1 Natur und Mensch****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Der Mensch zwischen Natur und Kultur (zum Beispiel Aristoteles, Gehlen)

- Natur und Mythos: vom Mythos zum Logos
- Stellung des Menschen in der Natur: das „Mängelwesen“ Mensch
- Kultur als zweite Natur: menschengemachte Lebenswelten
- Selbst- und Naturbeherrschung: Probleme der einseitigen Verstandesaufklärung

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Probleme der Selbst- und Naturbeherrschung

- Entzauberung der Welt (zum Beispiel Weber)
- Aspekte der Dialektik der Aufklärung (zum Beispiel Horkheimer, Adorno)

**Q4.2 Mensch und Technik****grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Technikbegriff (zum Beispiel Bacon)

- Technik als Instrument der Naturbeherrschung
- Technik als Überlebenshilfe

Technik als Herausforderung für die Ethik (zum Beispiel Anders, Jonas)

- Übernahme von Verantwortung für technische Entwicklungen
- Verantwortung für die Zukunft der Menschheit: Erhalt, Veränderung oder Zerstörung der Umwelt des Menschen, Lebensgrundlagen des Menschen

**erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Ethik des Risikos – Welchen Risiken darf ich mich selbst und andere aussetzen?

- Grundzüge der Entscheidungstheorie: Risikobegriff, entscheidungstheoretische Kriterien für den Umgang mit Risiken, Risikorealität und Risikowahrnehmung, risikoethische Praxisprobleme (zum Beispiel Luhmann)

### Q4.3 Wirkungen technischer Entwicklungen

#### grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)

Auswirkungen technischer Entwicklungen auf unsere Denk- und Lebenswelt

- Medien und Identität (Mediennutzung, Soziale Medien)
- Big Data und die Macht der Algorithmen
- Informationstechnologien und gesellschaftlicher Diskurs (Fake News, Social Bots, Verschwörungstheorien)

Auswirkungen technischer Entwicklungen auf Natur und Umwelt

- ethische Herausforderungen durch den Klimawandel (zum Beispiel Latour)
- technologischer Fortschritt als Risiko und Chance für nachhaltige Entwicklung

#### erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

Auswirkungen technischer Entwicklungen für die Gestaltung der Zukunft

- zwischen Utopie und Dystopie - Zukunftsvisionen in Literatur und Medien
- Zukunftsszenarien in der Wissenschaft



HESSEN



**Hessisches Ministerium  
für Kultus, Bildung und Chancen**  
Luisenplatz 10  
60185 Wiesbaden  
<https://kultus.hessen.de>