LAND BRANDENBURG

Berlin

# Berliner Unterrichtsmaterialien

# Ethik

Heft 2

## Ethikunterricht in der 7. Jahrgangsstufe

LISUM
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

## Impressum

**Herausgeber im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin**
(SenBWF): Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
Struveweg
14974 Ludwigsfelde

Tel.: 03378 209-200
www.lisum.de, www.lisum.brandenburg.de

**Autorinnen und Autoren:**
Irene Augustin, Birgit Danderski, Ulrich Hagemann, Pekka Leiß, Yvonne Niehoff,
Renate Rode (alle Themen), Simone Johannes, Carolin Arlt-Gleim, Jochen Elbertzhagen (Thema Freundschaft), Ulrich Hagemann (Fortsetzung des Methodenglossars)

**Redaktion:**
Manfred Zimmermann (SenBWF)

**Titelbild**
Snues A. Voegelin: **was mich Interessiert**, 1999 (gewidmet Ulrich Mosch).
Zyklus: Auf das Fundament zeitgenössischer Komponisten: Wolfgang Rihm

**Druck**
Druckerei Grabow, Teltow

©Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Juli 2007
Das LISUM ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke (außer S. 43-46) ist erwünscht.

Leider ist es uns nicht in jedem Fall gelungen, alle Rechteinhaber herauszufinden. Für entsprechende Hinweise sind wir dankbar.

# Inhalt

1 Unterrichtskonzepte für den Ethikunterricht in der 7. Jahrgangsstufe (Fortsetzung von Heft 1) ..... 3

Thema „Was ist ein guter Freund?“ mit Materialien ..... 7

Thema „Du bist anders! - Diskriminierung“ mit Materialien ..... 21

Thema „Was heißt ‚behindert‘?“ mit Materialien ..... 33

Thema „Was du nicht willst - Die Goldene Regel“ mit Materialien ..... 57

2 Unterrichtsmethoden (Fortsetzung von Heft 1) ..... 71

Literaturhinweise ..... 86

# 1 Unterrichtskonzepte für den Ethikunterricht in der 7. Jahrgangsstufe (Fortsetzung von Heft 1)

In diesem Heft stellen wir vier weitere Unterrichtskonzepte für den Ethikunterricht in der 7. Jahrgangsstufe vor. In Inhalt und Form setzen wir das im Heft 1 der „Berliner Unterrichtsmaterialien Ethik" eingeführte Konzept mit Modifizierungen fort.

Wir verwenden wieder die Modulform, allerdings bauen die einzelnen Bausteine stärker aufeinander auf, so dass Veränderungen in der Reihenfolge nicht in jedem Falle sinnvoll sind. Dadurch weichen wir etwas vom bisherigen Konzept der Lernszenarien ab, das davon ausging, dass die Bausteine für ganz verschiedene Unterrichtsformen (Lernszenarien, Lernen in Stationen, gelenktes Unterrichtsgespräch mit Gruppenarbeit usw.) geeignet sind.

Es ist aber weiterhin nicht daran gedacht, dass die Unterrichtskonzepte in einer bestimmten Jahrgangsstufe vollständig umgesetzt werden. Es wird von der jeweiligen Lehrkraft erwartet, dass sie geeignete Themen und Module auswählt bzw. ergänzt und auf die Situation in ihrer Klasse überträgt.

Die größere Ausführlichkeit und die engere Orientierung an den Kompetenzen haben dazu geführt, dass die Konzepte etwas länger als eine Doppelseite geworden sind.

Der Rahmenlehrplan Ethik verlangt für die Unterrichtsthemen im Wesentlichen drei Bezüge

a) Themenfelder
b) Kompetenzen
c) Perspektiven

Zu a) Themenfelder:
Der Bezug zu den Themenfeldern des Rahmenlehrplans ergibt sich in der Regel schon aus dem Titel der Unterrichtssequenz, wird aber im Untertitel noch ausdrücklich benannt. Das gleiche Unterrichtsthema kann aber auch anderen Themenfeldern zugeordnet werden und auch in anderen Jahrgangsstufen bearbeitet werden.

Zu b) Kompetenzen:
Im Zentrum des Ethikunterrichts steht der Erwerb der **ethischen Reflexionskompetenz.**

Diese komplexe Kompetenz umfasst mehrere Elemente:

a) eine Schärfung der Wahrnehmung für das individuelle und gesellschaftliche Leben (Wie leben wir?) (Wahrnehmungskompetenz),
b) eine Prüfung im Hinblick darauf, ob es gut ist, wie wir leben (Was ist uns wichtig? Was ist wünschenswert? Welche Bedeutung hat das Unterrichtsthema für unsere Vorstellungen (Ethos) von einem gelingenden Leben? Warum ist das so? Kann man das auch anders sehen? In welchem Kontext (vgl. individuelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektiven) stehen die vorgefundenen bzw. erwünschten Einstellungen?) (Deutungs- und Empathiekompetenz),
c) den Versuch, den eigenen Standpunkt zu finden und mit anderen zu einem Konsens über grundlegende Prinzipien zu gelangen (Argumentations- und Urteilskompetenz),
d) das Ausprobieren von Möglichkeiten, die eigenen Überzeugungen glaubhaft zu vertreten und in Handlungen umzusetzen (personale und praktische Kompetenz).

Bei der Darstellung der folgenden vier Unterrichtskonzeptionen wird an einigen Stellen exemplarisch auf die Kompetenzen verwiesen. Durch die verwendeten Operatoren ist der Kompetenzbezug aber leicht zu erkennen.

Zum Beispiel:

**Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz**: Beschreiben von Situationen bzw. Bildern; Deutlichmachen von Unterschieden (Differenzierungen); Frage nach der Bedeutung, der ethischen Relevanz; Bewusstmachen der eigenen Wertsetzungen (Ethos) und ihres Kontextes (Gesellschaft, Kultur, Religion); Herausstellen, was einem wichtig ist

**Empathiekompetenz:** Einnahme anderer Perspektiven; Bewusstmachen und Reflektieren von Mitgefühl und Mitleid; Verstehen des anderen in seiner besonderen Lage und seiner besonderen Lebensbedingungen

**Argumentations- und Urteilskompetenz**: Klären von Begriffen; Begründen; Beurteilen; Äußern von Vermutungen; Überprüfen von Standpunkten; Stellung nehmen; nach Übereinstimmungen zwischen unterschiedlichen Sichtweisen suchen

**Personale und praktische Kompetenz**: Hier geht es vor allem um das Umsetzen des für richtig Gehaltenen in Handlung. Die personale Kompetenz besteht zunächst in dem glaubhaften Vertreten des für richtig Gehaltenen, die praktische Kompetenz in der Umsetzung in angemessenes Verhalten. Diese Kompetenzen sind zwar ein wichtiges Ziel des Unterrichts, sie sind aber nur insoweit Gegenstand des Unterrichts, dass sie in den Diskussionen, z. B. an Hand von Fallbeispielen, oder im Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen, auch in Rollenspielen, relevant sind.

Zu c) Perspektiven:
Obwohl moralisches Handeln Gegenstand des Ethikunterrichts ist, gibt es hier zunächst kein Richtig und kein Falsch. Das Handeln des Einzelnen und das von Gruppen liegt im jeweiligen Ethos begründet, und der ist im jeweiligen Kontext zunächst einmal richtig, wenn die Überzeugungen umgesetzt werden. Aber dieser Ethos kann zu Konflikten mit den Überzeugungen anderer, im Extremfall sogar mit dem Konsens einer Mehrheit treten. Aufgabe der Ethik ist es zu prüfen, in welchem Kontext Überzeugungen stehen und inwieweit der Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit, mit dem der Ethos häufig auftritt, gestellt werden kann.
Der Rahmenlehrplan Ethik verlangt in diesem Zusammenhang die Untersuchung des Kontextes von Überzeugungen.

Die **individuelle Perspektive** beinhaltet die Bedeutung der jeweiligen Unterrichtsthemen für das Leben des Einzelnen. Sie stellt einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler her und stellt dar, welche Konsequenzen Überlegungen im Unterricht für das individuelle Leben haben. Dies geschieht z. B. dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden zu sagen, was ihnen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema wichtig ist bzw. was sich in ihrem Leben unter bestimmten Bedingungen ändern würde.

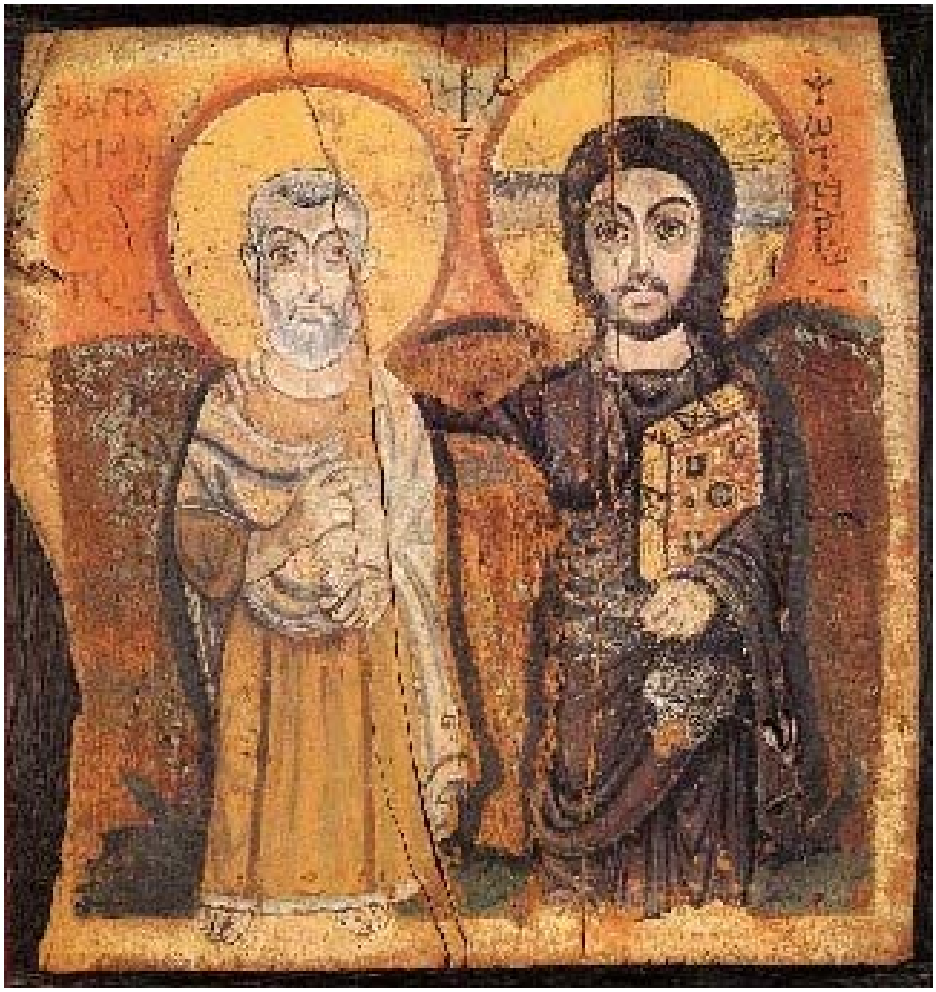
Bei der **gesellschaftlichen Perspektive** werden die Unterrichtsthemen darauf hinterfragt, ob sie für einzelne gesellschaftliche Gruppen bzw. die Öffentlichkeit von Bedeutung sind oder sogar nach institutionellen bzw. rechtlichen Regelungen verlangen. Vorhandene Regelungen werden untersucht und auf ihre Bedeutung bzw. auf mögliche moralische Konflikte hin untersucht.

Die **ideengeschichtliche Perspektive** stellt das Ethos von Individuen oder Gruppen in den Zusammenhang von Kulturen, Religionen und Tradition. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass Einstellungen, die ihnen als selbstverständlich oder „natürlich“ erscheinen, Erfahrungen der Menschheit festhalten und an Prämissen gebunden sind, die häufig weltanschauliche oder religiöse Wurzeln haben.

Welcher der hier genannten Aspekte bei der Darstellung der folgenden Unterrichtskonzepte angesprochen ist, ergibt sich aus den Impulsen, dem Material und den Schüleraktivitäten. Auf die Perspektiven wird zusätzlich durch die Icons ( ) hingewiesen. Auf den Kompetenzbezug wird an einigen Stellen exemplarisch hingewiesen.

Worauf es auch bei den folgenden Unterrichtskonzepten vor allem ankam, war die Vorstellung unterschiedlicher Methoden (z. B. zur Aktivierung der Schülerinnen und Schüler) und die beispielhafte Erschließung von Themen. Im Unterschied zu den meisten Schulbüchern für das Fach Ethik, die — auch wenn sie als Landesausgabe für Berlin bezeichnet werden — häufig keinen erkennbaren Bezug zum Rahmenlehrplan Ethik haben, wurde bei der Darstellung möglichen Unterrichtsgeschehens besonderer Wert auf das spezifisch Ethische der Fragestellungen gelegt. Außerdem lag wieder ein besonderes Augenmerk darauf, einen Zugang zu ethisch relevanten Fragestellungen zu bieten, der nicht von vornherein eine Schulform bevorzugt. Es bleibt der einzelnen Lehrkraft überlassen, ausgehend von den gleichen Fragen und Materialien den für die jeweilige Lerngruppe angemessenen Grad der ethischen Reflexion zu bestimmen.

# Was ist ein guter Freund?



Die „Ikone der Freundschaft“ (6./7. Jahrhundert, Louvre Paris) zeigt links den Abt Menas des Klosters Bawit in Ägypten, der 296 als Märtyrer starb, und rechts Jesus Christus.

*Über die Freundschaft erschließt sich — wenn auch nicht allein, so doch wesentlich — die Mitwelt, die Welt aus Beziehungen, Bedeutungen und Funktionen, in der jeder wiederum selber als Person seinen Ort bzw. jeweils neu seine Orte, seine „Positionen" finden muss. Von daher ist „Freund" die erste wirklich soziale Rolle, die ein Mensch einnimmt und in die hinein und durch die hindurch er sozialisiert, d. h. gesellschaftsfähig wird und zu einem teilhabefähigen Gesellschaftsmitglied heranwächst. Man könnte die Freundschaft folglich auch als die kleinste soziale Institution und zugleich als eine der wichtigsten bezeichnen. Wenn die Familie als „Keimzelle" des Staates gilt, wegen ihres ordnungsstiftenden und ihres Zwangscharakters, oder doch zumindest wegen ihres Charakters der Unvermeidbarkeit und Unhintergehbarkeit, so kann die Freundschaft als „Keimzelle" der Gesellschaft gelten, in der die Freiheit als Voraussetzung und Folge gelingender Vergesellschaftung erfahren werden kann.*

*In diesen Zusammenhang gehören auch die schon fast klassischen, im Kern auf Aristoteles zurückgehenden Unterscheidungen von Freundschaftsformen nach ihren unterschiedlichen Zwecken: die Freundschaft um des gemeinsamen Vergnügens wegen, die Freundschaft im Dienste des wechselseitigen und gemeinsamen Nutzens und schließlich die Form der Freundschaft, in der es beiden Partnern um den jeweils anderen als Person, als einen Selbstzweck geht. Üblicherweise werden diese drei Gestalten in eine Rangfolge gebracht, in der die zuletzt genannte Form als die eigentliche oder echte Freundschaft gilt. In modernen Gesellschaften wird diese Unterscheidung, zumal als eine qualitative Rangordnung, problematisch.*

Volz, Fritz-Rüdiger: Freundschaft. In: „Ethische Reflexionen". Bildung für Berlin. Berlin 2007

# Was ist ein guter Freund?

(vorwiegend zum Themenfeld 1 im Rahmenlehrplan)

*Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler von Freundschaft? Was sind eigentlich gute Freunde und wie gewinne ich sie? Warum ist Freundschaft für mich/uns wichtig? Was unterscheidet Freundschaft von anderen sozialen Beziehungen? Welche Konfliktsituationen können Freundschaften gefährden und wie gehe ich damit um? Gibt es eine vollkommene Freundschaft?*

Freundschaft ist eines der zentralsten und facettenreichsten Themen, die Jugendliche in ihrem alltäglichen näheren Umfeld erleben. In der konkreten Interaktion mit Freunden erfahren und erleben sie, welche Eigenschaften für eine Freundschaft wichtig sind und welche nicht mit dem Begriff Freundschaft in Übereinstimmung gebracht werden können. Gleichermaßen reflektieren sie, welche Bedingungen und Wünsche jeder mitbringen muss, um eine Freundschaft zu führen. Dabei gibt es sicher eine große Übereinstimmung in der Erwartung von Vertrauen, Verständnis und Geborgenheit. Jugendliche erfahren aber auch Konflikt- und Dilemmasituationen, in denen sie sich über Freundschaft Gedanken machen müssen. In Konkurrenz zu anderen gesellschaftlichen Normen müssen sie den Wert von Freundschaft bestimmen und ihre Sichtweise durch die Einnahme anderer Perspektiven relativieren. Gegebenenfalls müssen die Jugendlichen über den Erhalt oder den Bruch einer Freundschaft befinden.

In der philosophischen Diskussion über Freundschaft stellen die Überlegungen von Aristoteles (insbesondere in der *Nikomachischen Ethik*) auch heute noch einen wichtigen Bezugspunkt dar. Die drei Arten der Freundschaft, die Aristoteles unterscheidet, stellen ein begriffliches Hilfsmittel dar, um die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über eine gute Freundschaft zu erkunden und zu prüfen.

Für die Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkraft im Hinblick auf die drei Perspektiven ist der Satz von Aristoteles, „Freundschaft gehört zum Notwendigsten im Leben. Denn keiner möchte ohne Freunde leben, auch wenn er alle übrigen Güter besäße." (Aristoteles, *Die Nikomachische Ethik*. Übersetzt von Olof Gigon. München: dtv 1991. S.281) besonders geeignet. Hier werden individuelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektiven verknüpft (Ethos, Glück und Zufriedenheit aus individueller und gesellschaftlicher Sicht). Dieses Ideal hat in der abendländischen Kultur eine besondere Tradition (z. B. Freundschaftskult des Biedermeier) und stellt der häufig durch die Suche nach Bedürfnisbefriedigung geprägten Wirklichkeit das Ideal von moralisch hoch bewerteten zwischenmenschlichen Beziehungen gegenüber.
Das Unterrichtskonzept unterstützt die Jugendlichen, Freundschaft bewusst zu erleben, zu reflektieren und zu schätzen.

*→ Eine Vernetzung ist unter anderem möglich zu den Abschnitten „Behinderung", „Ich-Zeitreise" (siehe Heft 1), „Glücklich sein" (siehe Heft 1), „Der fremde Blick" (siehe Heft 1) und „Die Goldene Regel".*
*Anknüpfend an den Film „The Mighty" bzw. das Buch „Freak" (siehe Baustein A) können die Schülerinnen und Schüler untersuchen, inwieweit Freundschaft Distanzen und Abgrenzungen gegenüber Behinderungen abbauen oder gar auflösen hilft. Dabei übertragen sie das Verhältnis von Maxwell und Kevin auf andere Konstellationen (mit einem Rollstuhlfahrer oder einem Sehbehinderten), indem sie z. B. ein neues Drehbuch oder ein Bühnenskript zu der nun veränderten Handlung entwerfen. Mögliche Themen sind auch freundschaftliche Beziehungen unter Behinderten bzw. unter Menschen mit und ohne Behinderung, die mit Fragestellungen wie „Gilt unser Freundschaftsbegriff in gleicher Weise auch unter diesen Bedingungen?", „Welche Auswirkungen haben diese Bedingungen auf die Beständigkeit der Freundschaften?"*
*In Bezug auf die „Ich-Zeitreise" können die Jugendlichen prüfen, an welchen Stellen und wie ihre „Ich-Zeitreise" durch Freundinnen/Freunde bedingt war/ist (z. B. in Form eines Flussdiagramms, in dem der jeweilige Freundeseinfluss als Abzweigung kenntlich*

*gemacht wird) oder welchen Einfluss der „fremde Blick" eines (gegenwärtigen oder gewesenen) Freundes auf das Ich hat (z. B. durch das Entwerfen fiktiver Entwürfe „Ohne X wäre ich..."). Eine Vernetzung mit dem Thema "Die Goldene Regel" ist durch die Diskussion der Frage denkbar, inwieweit freundschaftliche Beziehungen moralische Normen und Prinzipien ersetzen können oder inwieweit Freundschaft die strukturellen Mängel der Goldenen Regel zu kompensieren vermag.*

## Einstieg I

Die Schülerinnen und Schüler nähern sich dem Thema Freundschaft, indem sie sich mit einem Bild auseinandersetzen, das sie aus einer Reihe von Bildern (Beispiele in M 1) ausgewählt haben. Auf den Bildern sind jeweils zwei bis drei Menschen unterschiedlichen Alters, die freundschaftlich verbunden scheinen, bei verschiedenen Tätigkeiten abgebildet. Sie begründen ihre Wahl, geben dem Bild einen Titel, beschreiben, was sie auf den Bildern sehen, und äußern Vermutungen darüber, worin die freundschaftliche Beziehung der abgebildeten Personen besteht. Zur Unterstützung könnten Wortkarten vorbereitet werden (z. B. lange bzw. kurze Freundschaft, Vertrauen, Vertrautheit, Trost, Nähe, enge Bindung, Spaß, Nutzen, Freude, Trauer, Langeweile, Fröhlichkeit, Ärger, Wut, Streit, Glück, Zufriedenheit). Sie kleben die Fotos auf ein Plakat und ordnen die von ihnen gefundenen Merkmale den Bildern zu. Abschließend wird nach Übereinstimmungen gesucht.

## Einsteig II

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich (in Partner- oder Gruppenarbeit) mit ausgewählten Aphorismen zur Freundschaft (M 2) auseinander, indem sie einen ihrer Meinung nach zutreffenden und einen nicht zutreffenden Satz auswählen, die Bedeutung der beiden Sätze erläutern, ihr Urteil begründen und sich zu dem von ihnen bevorzugten Satz eine kleine Geschichte ausdenken. Im Plenum werden Übereinstimmungen festgestellt und diskutiert.
Als Alternative nähern sich die Schülerinnen und Schüler kreativ dem Begriff von „Freundschaft", indem sie wahlweise ein „Elfchen" und/oder „Akrostichon" (siehe Beispiele in M 3L) verfassen, in welchem sie ihr Verständnis von Freundschaft ausdrücken. Die Produkte befestigen die Jugendlichen an einer Pinnwand bzw. mit Magneten an der Tafel. Abschließend werden Übereinstimmungen und Abweichungen festgestellt und diskutiert.

## Baustein A

Anhand einer Geschichte (M 4) vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre Auffassung von Freundschaft, indem sie gemeinsam einen Katalog erstellen, der wesentliche Eigenschaften von Freunden auflistet und an Hand dessen sie ihr Verständnis von Freundschaft begrifflich klären, begründen und differenzieren.
In dieser Geschichte werden zwar vor allem Enttäuschungen angesprochen, andererseits aber auch befriedigende Aspekte. So erwähnt Svenja rückblickend den gemeinsamen Urlaub und die schöne Zeit, die sie miteinander verbracht haben. Außerdem haben sie sich gegenseitig bei den Hausaufgaben geholfen.
Andererseits handeln weder Simon, der einen Vertrauensbruch begeht, noch Svenja, die Simon aus Empörung die Zuwendung verweigert und sich nicht mehr für seine Person interessiert, im Sinne einer guten Freundschaft.
Die Schülerinnen und Schüler benennen Gründe für Svenjas Ratlosigkeit und denken darüber nach, welche Eigenschaften ein Freund haben sollte. Um die Frage zu beantworten, ergänzen die Schülerinnen und Schüler Sätze wie „Eine Freundin/ein Freund sollte …" bzw. „Eine Freundin/ein Freund sollte nicht ...".
Jeder markiert zunächst einzeln Verhaltensweisen, die ihm besonders wichtig sind. In Gruppenarbeit diskutieren sie, ob es Übereinstimmungen gibt und

begründen ihre Entscheidung. Abschließend überprüfen sie, inwieweit Svenja diesen Erwartungen entspricht.

## Baustein B

Die Schülerinnen und Schüler beobachten, inwiefern bestimmte Umstände zu einer Entwicklung von Freundschaft führen können, und entwickeln Kriterien für mögliche bzw. notwendige Schritte auf dem Weg zu einer Freundschaft.
In einem Brainstorming (wahlweise an der Tafel, auf einem Plakat oder an einer Pinnwand) äußern die Jugendlichen, was sie tun würden, um eine Freundin/einen Freund zu finden.

Nun sehen sie die erste halbe Stunde des Filmes „The Mighty" (optional: lesen sie die ersten Kapitel des Buches „Freak", z. B. in einer vorbereitenden Hausaufgabe) und untersuchen, welche Schritte hier zur Freundschaft führen. Die Ergebnisse dieses Beobachtungsauftrages sammeln die Schülerinnen und Schüler im Plenum und fixieren diese auf einer OH-Folie bzw. auf einem Handout (Hilfen dazu vgl. M 5).

In einer anschließenden Diskussion vergleichen die Jugendlichen die im Film dargestellte Entwicklung zur Freundschaft mit ihren Gedanken aus dem Brainstorming, z. B. unter diesen Fragestellungen: Wo liegen wesentliche Unterschiede, wo eventuell Gemeinsamkeiten in der Art und Weise, Freunde kennen zu lernen? Sind bestimmte Schritte auf dem Weg zur Freundin/zum Freund verallgemeinerbar? Welche Einstellungen sind notwendig, um Freunde zu finden, welche hinderlich?
Als Alternative zu dem genannten Film bzw. Buch können auch die Geschichten in M 6 bearbeitet werden.

## Baustein C

In dem Zitat von Aristoteles (M 7) wird ein Angebot zur Klassifizierung und Bewertung von Freundschaften gemacht. Die Schülerinnen und Schüler benennen und erläutern die hier erwähnten Formen der Freundschaft mit Hilfe von Beispielen. Sie erkennen die Dauer der Freundschaft als zentrales Kriterium für Aristoteles. Die Abwertung der ‚Lust- und Nutzenfreundschaft', aber auch die Idealisierung der vollkommenen Freundschaft werden zum Ausgangspunkt eines fiktiven Streitgesprächs mit Aristoteles genommen. Dies erfolgt z. B. als vorbereitete Plenumsdiskussion in der Klasse oder indem die Lehrkraft (oder auch eine Schülerin bzw. ein Schüler) in der Rolle von Aristoteles die Lerngruppe provoziert und in eine Diskussion verwickelt. In beiden Fällen werden zur Förderung der Argumentations- und Urteilskompetenz mögliche Argumente in einer Arbeitsphase schriftlich vorbereitet. Als Abschluss schreiben die Schülerinnen und Schüler einen fiktiven Brief an Aristoteles, in dem sie mit Bezug auf das Zitat ihre Erkenntnisse zur Freundschaft formulieren.

Als Ergänzung zu dem bisher entwickelten Freundschaftsbegriff reflektieren die Schülerinnen und Schüler weitere Formen von Freundschaft und beurteilen sie. Je nach Interesse der Klasse sind Internet- und Brieffreundschaften, Freundschaften im familiären Kontext, Freundschaften zwischen Mensch und Tier usw. als mögliche Untersuchungsgegenstände denkbar.

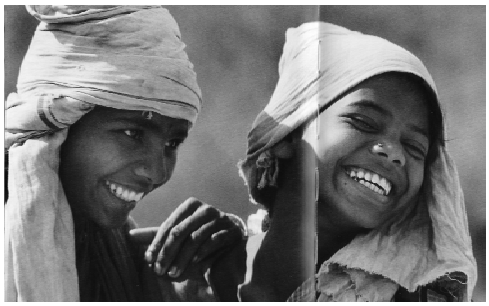
➔ *Fortführungsmöglichkeiten:*
*a) Es ergibt sich sicher im Verlauf des Unterrichts die Frage, wie sich familiäre und freundschaftliche Beziehungen unterscheiden.*
*b) Für einen stärker textgebundenen Unterricht zum Thema Freundschaft und für die Arbeit in höheren Jahrgangsstufen bieten die Handreichungen „Freundschaft" zur praktischen Philosophie (NRW), http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilo/hand_reich/freundschaft_02.pdf [18.04.2007] reichlich Material (Aristoteles, Ernst Bloch, Cicero, Epikur, Michel de Montaigne, Friedrich Nietzsche, Platon, Arthur Schopenhauer).*

# Freundschaft — Materialien

## M 1

Aufgaben

1. Sucht Euch ein Foto aus, das Euch gefällt.
2. Nennt Gründe für Eure Wahl.
3. Gebt dem Bild einen Titel.
4. Welche Situation ist auf dem Bild dargestellt?
5. Welche Merkmale von Freundschaft sind Eurer Meinung nach auf dem Bild zu sehen?
6. Klebt das Bild auf ein Plakat und ergänzt die Ergebnisse Eurer Überlegungen.



Der Band „Freunde von ganzem Herzen“. München: Verlag Knesebeck 2005 enthält zahlreiche Fotos zum Thema Freundschaft, die für den Ethik-Unterricht geeignet sind. Sie wurden im Rahmen des MILK-Projektes (Moments Intimacy Laugher Kindship) ausgezeichnet.

OBEN: Surendra Pradhan (S.8-9); Thierry Des Ouches, Frankreich (S.43). MITTE: Greta Pratt, USA (S.42); Nicholas Ross, Großbritannien (S.35); UNTEN: Janice Rubin, USA (S.5); Andreas Heumann, Großbritannien (S.27)

# M 2

Aufgaben

1. Sucht Euch einen Aphorismus[1] aus, mit dem Ihr übereinstimmt, und einen, mit dem Ihr nicht übereinstimmt.
2. Begründet Eure Wahl und erläutert die Aussage des Aphorismus schriftlich.
3. Illustriert den Aphorismus, dem Ihr zustimmt, mit einer kleinen Geschichte oder einem Bild.
4. Stellt Eure Ergebnisse der Klasse vor.

- ***Freundschaft ist wie Geld, leichter gewonnen als erhalten.*** *(Samuel Butler)*
- ***Die eigentliche Aufgabe eines Freundes ist, dir beizustehen, wenn du im Unrecht bist. Jedermann ist auf deiner Seite, wenn du im Recht bist.*** *(Mark Twain)*
- ***Der beste Weg, einen Freund zu haben, ist der, selbst einer zu sein.*** *(Ralph Waldo Emerson)*
- ***Wenn man einen Menschen in Freundschaft liebt, wünscht man, ihn glücklich zu sehen****. (Sully Prudhomme)*
- ***Wer Freunde ohne Fehler sucht, bleibt ohne Freunde****. (aus England)*
- ***Eine Wunde, die ein Freund schlägt, heilt nicht.*** *(aus Zaire)*
- ***Freunde sind die Familie, die du dir selbst aussuchst****. (unbekannt)*
- ***Ein Freund, das ist ein Geschenk, das man sich selbst macht****. (Robert Louis Balfour Stevenson)*
- ***Des Freundes Herz ist wie Glas — einmal zersprungen, lässt es sich nicht mehr ganz machen.*** *(Aus: Tausendundeine Nacht)*
- ***Nur wahre Freunde sagen es dir, wenn dein Gesicht schmutzig ist****. (Marcus Tullius Cicero)*
- ***Ein Freund ist ein Mensch, der alles über dich weiß und dich dennoch schätzt****. (Elbert G. Hubbard)*
- ***Freunde sind wie Laternen auf einem langen, dunklen Weg. Sie machen ihn nicht kürzer, aber ein wenig heller.*** *(unbekannter Autor)*
- ***Ein Freund aller ist niemandes Freund****. (Aristoteles)*
- ***Gute Freunde kann niemand trennen****. (Schlagertitel, gesungen von Franz Beckenbauer)*
- ***Ein Freund, ein guter Freund, das ist das Schönste, was es gibt auf der Welt****. (Liedzeile, z. B. von den Comedian Harmonists)*
- ***Eigennutz ist die Klippe, an der jede Freundschaft zerschellt.*** *(Ludwig Tieck)*
- ***Freundschaft ist, wenn dich einer für gutes Schwimmen lobt, nachdem du beim Segeln gekentert bist****. (Werner Schneyder)*
- ***Freundschaft vermehrt die Freuden und teilt das Leid.*** *(Henry George Bohn)*
- ***Einen sicheren Freund erkennt man in unsicherer Sache.*** *(Cicero)*
- ***Ohne Aufopferung lässt sich keine Freundschaft denken.*** *(Johann Wolfgang von Goethe)*
- ***Elf Freunde müsst ihr sein!*** *(Sepp Herberger)*

[1] Aphorismus = Gedankensplitter, der üblicherweise als kurzer, reizvoller Sinnspruch formuliert ist und für sich steht.

## M 3 L[2]

| Aufgabe |
| --- |
| Schreibt ein Elfchen[3] oder ein Akrostichon[4] zu „Freund“ bzw. „Freundschaft“ |

## Beispiele für Elfchen und Akrosticha:

Freunde
helfen einander
teilen und trösten
sind stets ehrlich zueinander
Freunde

Ich
denke oft
erst an dich
und dann an mich:
Freund

**F**riedfertig
**R**ücksichtsvoll
**E**hrlich
**U**nternehmungslustig
**N**achsichtig
**D**ankbar
**E**cht

**F**ür Menschen scheint es
**R**ichtig, wenn sie stets
**E**inen haben, der sie
**U**nterstützt und auch
**N**achdenklich macht und
**D**abei zum Freund wird.

[2] Die mit L bezeichneten Materialien sind für die Hand der Lehrkraft gedacht.

[3] Siehe auch S. 72 dieses Heftes. Das **Elfchen** besteht aus elf Wörtern, die in festgelegter Folge auf fünf Zeilen verteilt werden. Für jede Zeile wird eine Anforderung, die je nach didaktischer Vorgabe variiert werden kann, formuliert:

- Erste Zeile: 1 Wort (ein Gedanke, ein Gegenstand, eine Farbe, ein Geruch o.ä.)
- Zweite Zeile: 2 Wörter (was macht das Wort aus Zeile 1)
- Dritte Zeile: 3 Wörter (wo oder wie ist das Wort aus Zeile 1)
- Vierte Zeile: 4 Wörter (was meinst du?)
- Fünfte Zeile: 1 Wort (Fazit: was kommt dabei heraus)

[4] Siehe auch S.72 dieses Heftes. Das **Akrostichon** (von grch.: *akros* Spitze; *stichos* Vers) ist eine Textform, bei der die Anfänge (Buchstaben bei Wortfolgen, oder Worte bei Versfolgen) hintereinander gelesen einen Sinn, z. B. einen Namen oder einen Satz, ergeben.

# M 4

Aufgaben

1. Weshalb ist Svenja ratlos? Zählt Gründe auf.
2. Ergänzt die folgenden Sätze
   Freundschaft heißt für mich ....
   Freundschaft heißt für mich nicht ....
3. Markiert — jeder für sich - die Merkmale, die Euch besonders wichtig sind, und einigt Euch dann in der Gruppe auf Eigenschaften, in denen Ihr übereinstimmt.
4. Überlegt, ob Svenja diesen Erwartungen entspricht.

## Svenja und Simon

„Simon ist doch echt doof", dachte Svenja erbost. „Was fällt dem überhaupt ein?" Sie konnte ihm einfach nicht verzeihen, dass er die Hausaufgaben in Englisch so stolz vorgelesen und dafür auch noch eine gute Note bekommen hat — und das, obwohl er die Aufgaben überhaupt nicht gemacht hat. Weil Simon sie nämlich vergessen hatte, durfte er sie vor der Stunde bei ihr abschreiben; schließlich wollte sie ihrem Freund helfen. Dass er sie als die eigene Arbeit präsentiert, damit hatte sie allerdings nicht gerechnet. Dabei waren sie doch die besten Freunde, die man sich vorstellen konnte. Oder doch nicht? Neulich hatte Svenja gesehen, wie Simon zum wiederholten Mal mit Karola, Svenjas Todfeindin aus der 8b, gesprochen hat und dabei sehr fröhlich wirkte. Dabei war früher doch alles so schön. Svenja und Simon haben so viel zusammen erlebt und so viel Spaß dabei gehabt; sogar den letzten Urlaub haben sie gemeinsam verbracht. Svenja dachte auch daran, wie Simon einmal ihren Geburtstag vergessen hatte und sich ziemlich dumm herauszureden versuchte. Diese Gemeinheit hat er aber schließlich zugegeben und sich dafür entschuldigt. Damals konnte man eben noch alles regeln. Aber jetzt? Nein, Svenja verstand ihren Freund Simon nicht mehr. Eigentlich wollte sie dies auch gar nicht. Sie war zu wütend. Oder war er etwa nicht mehr ihr Freund? Svenja war ratlos.

## Freundschaft heißt für mich:

→ _____

→ _____

→ _____

→ _____

→ _____

## Freundschaft heißt für mich nicht:

→ _____

→ _____

→ _____

→ _____

→ _____

# M 5

Aufgaben

1. Wie kommt es zur Freundschaft von Kevin und Maxwell?
2. Kann man anhand der folgenden Wörterliste Phasen der Entwicklung unterscheiden?

Schreibt Eure Ergebnisse auf ein Plakat oder eine Folie.

- Neugier
- Missverständnis/Rückzug
- Irritation/Interesse
- Staunen
- Anerkennung
- Skepsis
- Bereitschaft zu helfen
- voneinander lernen wollen
- positive Verstärkung durch andere (Eltern, Lehrkräfte)
- Verbünden gegen gemeinsame Gegner
- gemeinsam Spaß haben
- Krisensituationen gemeinsam bewältigen

# M 6

Aufgaben

Untersucht die beiden folgenden Geschichten:
1. Wie und aus welchen Motiven heraus entstehen Freundschaften?
2. Haltet Ihr die hier dargestellten Freundschaften für dauerhaft?
3. Ist Beständigkeit ein wesentlicher Bestandteil von Freundschaft?

## Gute Freunde I

Alles lachte. Keine Frage, Martin hat es einmal mehr geschafft, den langweiligen Deutschunterricht durch seine Witze unterhaltsamer zu machen. Und dass Frau Bunselmann, deren Vorliebe für kitschige Liebesgedichte wirklich niemand in der Klasse teilt, Martins Späße (sie pflegt von Frechheiten zu sprechen) überhaupt nicht lustig findet, krönt Martin zum König der Klasse 7e. Nicht nur deshalb fühlt sich Peter geradezu magisch zu ihm hingezogen. Martin hat immer die neuesten CD's und Computerspiele, die, wie er immer stolz betont, nicht für Jugendliche geeignet sind. Seit einem halben Jahr versucht Peter so viel Zeit wie möglich mit Martin zu verbringen, denn in Martins Nähe fühlt er sich einfach wohl, egal wo sie sind. Eines ist sicher: So einen guten Freund findet man nur schwer wieder.

## Gute Freunde II

Nils ist verzweifelt. Kaum eine Aufgabe der Mathematikarbeit kann er lösen. Vielleicht ist ja wieder der eine oder andere Glückstreffer dabei. Eine schwache Vier würde ja reichen. Immerhin kann Nils im Unterricht punkten, weil Gabriele ihm immer die fertigen Hausaufgaben gibt, die er dann häufig vorliest oder mittlerweile auch so geschickt in den Unterricht einbringt, dass die meisten (und dazu gehört auch der Mathematiklehrer) den Eindruck gewonnen haben, Nils beherrsche den Stoff. Nicht zuletzt deswegen hat er sich vor ein paar Monaten mit Gabi angefreundet. Er hat sie damals zu seinem Geburtstag eingeladen. Sie hat sich schon sehr gewundert, denn vorher hatten beide kaum Kontakt zueinander. Mittlerweile hat Nils festgestellt, dass Geodreieck-Gabi, wie er sie jetzt nennt, auch ganz nett ist, selbst wenn er sie nicht immer versteht, so dass er sich sicher ist: So eine gute Freundin findet man nur schwer wieder.

# M 7

## Konfliktsituationen in Freundschaften

Aufgaben

1. Erstellt in Partnerarbeit eine Liste mit möglichen Konflikten, die eine Freundschaft belasten können, indem Ihr die folgenden Satzanfänge ergänzt! Versucht dabei, diese so allgemein wie möglich zu formulieren!

Eine Freundschaft ist gefährdet, wenn ...

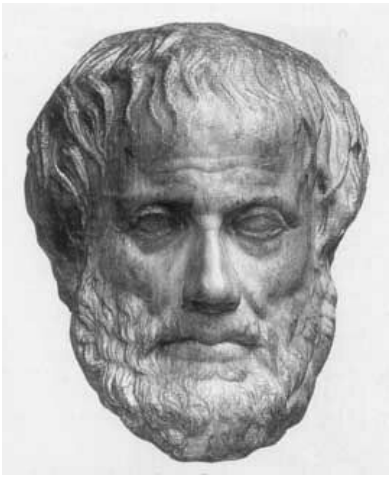
Eine Freundschaft ist **nicht** gefährdet, wenn …

2. Überlegt Euch anschließend eine Situation, in der ihr einen Konflikt aus Eurer Liste ausgestaltet, und verfasst eine kurze Geschichte!
   Beantwortet dazu die folgenden Fragen:
   a) Woran erkennt man, dass die Beiden miteinander befreundet sind?
   b) Was machen die Freunde miteinander?
   c) Wie zeigt sich der Konflikt?
   d) Welche Folgen hat die Konfliktsituation für die Freundschaft?

# M 8

Aufgaben

1. Erläutert die drei Arten von Freundschaft, die Aristoteles in seinem Zitat unterscheidet.
2. Nennt für jede Art von Freundschaft eine typische Situation.
3. Nennt Vorteile und Nachteile der jeweiligen Art von Freundschaft.



Der griechische Philosoph Aristoteles (384 v. Chr. — 322 v. Chr.) untersucht im 8. Buch seiner *Nikomachischen Ethik*[5] den Begriff der Freundschaft und schreibt dazu:

## Aristoteles über Freundschaft

Wer also um des Nutzens willen liebt, tut es um seines eigenen Gewinns willen, und wer um der Lust willen, tut es um seiner eigenen Lust willen, und nicht sofern der Freund ist, was er ist, sondern nur soweit er nützlich oder angenehm ist.

Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, übersetzt von O. Gigon, München: dtv 1972, S. 284

[5] Warum die Schrift diesen Titel trägt, ist unklar. Er bezieht sich möglicherweise auf Aristoteles' Sohn Nikomachos, auf seinen gleichnamigen Vater oder eine andere Person dieses Namens.

# „Du bist anders..."
# Diskriminierung

**Martin Luther King, jr.** (1929-1968) war ein US-amerikanischer Baptistenpastor und Bürgerrechtler. Er zählt weltweit zu den wichtigsten Vertretern im Kampf gegen die Unterdrückung der Afroamerikaner und Schwarzafrikaner und für soziale Gerechtigkeit. King, der immer die Gewaltlosigkeit predigte, wurde dreimal tätlich angegriffen, überlebte mindestens ein Bombenattentat und wurde zwischen 1955 und 1968 mehr als 30 Mal inhaftiert. Am 4. April 1968 wurde er in Memphis, Tennessee erschossen.

*Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King [18.04.2007]*
*Leider ist es uns zum heutigen Zeitpunkt nicht gelungen, den Namen des Rechteinhabers ausfindig zu machen. Für entsprechende Hinweise sind wir dankbar.*

*Diskriminierung heißt im ursprünglichen, lateinischen Wortsinn zunächst einmal Unterscheidung. Mit Unterscheidungen verbinden wir aber in der Regel Bewertungen, die anhand von gruppenspezifischen Merkmalen wie Geschlecht oder sexuelle Orientierung, Abstammung, Hautfarbe oder Ethnie, religiöse oder politische Anschauung; körperliche oder geistige Fähigkeiten und körperliches Erscheinungsbild; soziale Herkunft, Sprache oder Alter erfolgen.*
*Bewertungsmaßstab sind dabei gesellschaftliche Normen zumeist der Mehrheitsgesellschaft, die durch eine bewusste Entscheidung oder durch eine gesellschaftliche Entwicklung vorgeben, welchem Standard eine Person zu entsprechen habe.*

*In Deutschland kann diese Norm einer Mehrheitsgesellschaft etwa durch »weiß, deutsch, männlich, heterosexuell, gesund, leistungsfähig, christlich« umschrieben werden. Gegenstand einer Diskriminierung ist deshalb meist (eine wichtige Ausnahme stellen Frauen dar) eine gesellschaftliche Minderheit.*
*Eine bewusste, direkte, offene, alltägliche, individuelle oder unmittelbare Diskriminierung wird in einer demokratischen Mehrheitsgesellschaft auch von der Mehrheit überwiegend abgelehnt, weil sie dem Gleichheitssatz widerspricht, als Ausdruck von Intoleranz oder von Vorurteilen gilt und sich oft in Form von Gewalt, Schmähungen oder anderen aggressiven Formen der Ausgrenzung zeigt.*
*Diskriminierung ist aber nicht immer negativ im Sinne von Ausgrenzung und Abwertung, sondern kann auch das Gegenteil bedeuten: Das ausgrenzende Merkmal wird idealisiert, ausgegrenzten Gruppen werden Eigenschaften zugeschrieben, die als besonders anziehend gelten (z. B. Frauen als bessere Menschen, Musikalität und sexuelle Attraktivität von Farbigen usw.).*

*In Anlehnung an http://de.wikipedia.org/wiki/Diskriminierung [18.04.2007]*

*Die Gedankenlosigkeit ist freilich ein mächtiger Faktor im menschlichen Leben [...], nicht nur im Verhalten der vielen, sondern im Verhalten aller. Gerade die Dringlichkeit der menschlichen Geschäfte verlangt vorläufige Urteile, das Sich-Stützen auf Sitten und Bräuche, auf Vorurteile.*

*Hannah Arendt: Vom Leben des Geistes. München & Zürich: Piper 1998. S.77*

# „Du bist anders...!" — Diskriminierung

(überwiegend zum Themenfeld 3 im Rahmenlehrplan)

*Wie kommt es zu Ab- und Ausgrenzungen? Welche Konsequenzen hat Diskriminierung für das Selbst- und Fremdbild der betroffenen Jugendlichen bzw. der ausgrenzenden Personen und Personengruppen? Welche Rolle spielen Vorurteile und wie entstehen sie?*

Über Erfahrungen mit Diskriminierung aus unterschiedlichen Perspektiven verfügen sicher die meisten Jugendlichen.
Voraussetzung für Diskriminierung ist — wie der Name schon sagt — die Wahrnehmung von Unterschieden, die immer mit (Vor-)Urteilen und Wertungen verbunden sind. Diese führen zu Sympathien wie auch Antipathien und sind notwendig, um sich in der Welt und im Handeln zu orientieren. Diese Wertungen sind Teil des Ethos des Einzelnen und von Gruppen und damit ein wesentlicher Teil der Identität. In der Anerkennung der identitätsstiftenden Impulse von Gruppennormen und deren zugleich ausgrenzenden Tendenzen erfahren die Schülerinnen und Schüler exemplarisch ein ethisches Spannungsverhältnis, für das es keine einfachen Lösungsrezepte gibt.

In dieser Unterrichtssequenz geht es vor allem darum, (Vor-)Urteile zu reflektieren, bei denen die Selbstaufwertung verbunden ist mit der Diskriminierung und Ausgrenzung anderer Personen oder Personengruppen.
Die Schülerinnen und Schüler nähern sich assoziativ dem Begriff Diskriminierung und untersuchen ausgewählte Fälle von Diskriminierung im schulischen und außerschulischen Kontext, die aufgrund von äußerlichen (z. T. geschlechtsspezifischen) Besonderheiten entstehen, aber auch in der Wahrnehmung von andersgearteten Verhaltensweisen gründen. Sie unterscheiden auf- und abwertende Aspekte und erkennen, welche weitreichenden Folgen das beharrliche Vertreten abwertender Vorurteile und damit einhergehende Diskriminierungen für die Betroffenen haben. Dabei greifen sie auf eigene Erfahrungen zurück oder nehmen fiktive Perspektiven ein. Das Benennen und die kritische Überprüfung eigener bzw. fremder (Vor-)Urteile, z. B. durch Untersuchung ihres gesellschaftlichen bzw. ideengeschichtlichen Kontextes, ermöglicht die Unterscheidung von Stereotypen/Klischees und Urteilen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren Anforderungen an das individuelle Verhalten, an die Normen des Umgangs in Gruppen und im Klassenverband und stoßen auf die Grenzen der Toleranz: Ethos und Verhaltensweisen von Einzelnen oder Gruppen dürfen im Interesse aller nicht gegen die Prinzipien der Menschenwürde und somit auch gegen die verfassungsrechtliche Grundordnung der Bundesrepublik verstoßen.
Indem die Jugendlichen insbesondere Handlungsalternativen für Personen entwerfen, die Zeugen von Diskriminierung werden, erweitern sie ihre personale und praktische Kompetenz.

*→ Eine Vernetzung bietet sich an zu den Abschnitten „Die Goldene Regel" oder „Behinderung".*
*So könnte z. B. die Goldene Regel als Orientierungshilfe in Fällen von Diskriminierung in einem Planspiel oder in einer Pro-Contra-Debatte geprüft werden (wobei dieser Baustein sowohl vor als auch nach dem Thema „Diskriminierung" angesiedelt sein könnte).*
*Im Hinblick auf Behinderungen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem schulischen oder außerschulischen Umfeld wahrnehmen, könnten sie Ausgrenzungen aufgrund körperlicher oder verhaltensbedingter Besonderheiten erforschen und überlegen, ob es Möglichkeiten der Überwindung dieser Ausgrenzungsprozesse gibt bzw. welche Formen des gelingenden Zusammenlebens gefunden werden können.*

### Einstieg I

Die Schülerinnen und Schüler nehmen anhand eines Bildbeispiels Ab- und Ausgrenzung wahr und nehmen die jeweilige Perspektive der beteiligten Personen ein.
Dazu analysieren sie in Kleingruppen die dargestellte Situation (siehe M 1), indem sie diese ausschneiden, auf ein DIN A 3-Blatt kleben und ringsum mittels einer Rahmengeschichte ergänzen, wo, wann und weshalb sich eine solche Konstellationen ergeben könnte, sowie mit Hilfe von Sprechblasen hinzufügen, welche Gedanken, Gefühle die Personen haben und welche Äußerungen fallen (stummes Schreibgespräch).
Die Ergebnisse tauschen die Jugendlichen mittels einer Ausstellung im Klassenraum aus, bei der je zwei Gruppenmitglieder ihre Gestaltung für die anderen bei deren Rundgang erläutern.
In einer Diskussionsrunde im Plenum erörtern die Jugendlichen ihre Interpretationen und Empfindungen: Wo liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Deutungen, wodurch sind diese begründet? Außerdem versuchen sie eine vorläufige Definition von Diskriminierung.
Sie suchen nach möglichen Erklärungen und unterscheiden Wahrnehmungen und Deutungen.

### Einstieg II

Über zwei kurze (Online-)Zeitungsartikel (Beispiel: M 2), in denen es um Diskriminierung geht, erschließen die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsthema.
Sie benennen Personengruppen, die Opfer der Diskriminierung wurden und wie sich die Diskriminierung äußerte.
Sie suchen (im Internet) weitere Zeitungsnachrichten oder ergänzen in einem Brainstorming ihnen bekannte Fälle.
Anhand der Ergebnisse versuchen die Schülerinnen und Schüler eine Definition des Begriffs Diskriminierung. Sollten sie damit Schwierigkeiten haben, können Wörterbücher, das Internet oder ein Ausschnitt aus „Papa, was ist ein Fremder?“ herangezogen werden (M 3).
Weitere wichtige Begriffe wie Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus können in diesem Zusammenhang ebenfalls erläutert werden.

### Baustein A

Die Schülerinnen und Schüler nehmen Stereotyp gegenüber bestimmten Personengruppen oder Nationalitäten wahr, vergleichen sie miteinander und reflektieren sie, indem sie nach Begründungen suchen und diese überprüfen.
Auf dem Arbeitsblatt M 4 (ergänzend zu Nationalitäten M 5) notieren die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit Eigenschaften, die verschiedenen Personengruppen, denen die Jugendlichen z. T. selbst angehören (Jungen, Mädchen, Deutsche, Hip-Hopper), von ihnen selbst bzw. von „Leuten“ zugeschrieben werden. Zur Unterstützung können Eigenschaftskarten genutzt werden. Die Meinungen werden auf Folien in Form einer MindMap zusammengetragen und in abwertende oder positiv bewertende Meinungen unterschieden. In Kleingruppen überlegen die Schülerinnen und Schüler dann zu je einer Personengruppe, woher die Vorurteile stammen und ob sie einer kritischen Prüfung standhalten (Trifft das Vorurteil auf Angehörige der Personengruppe nicht zu? Gibt es wissenschaftliche Belege? Gibt es widersprüchliche Vorurteile? Was sagen Mitglieder der Personengruppe dazu? Treffen Zuschreibungen immer und auf alle Mitglieder einer Personengruppe zu? etc.). Insbesondere können gesellschaftliche und historische Faktoren thematisiert werden, die zur Entstehung einiger (Vor-)Urteile beigetragen haben. Der Begriff Vorurteil wird genauer umrissen, indem Merkmale festgehalten werden (z. B. generalisierend, nicht begründet, vorschnell, emotional...). Positive und negative Seiten von Vorurteilen (Identität, Unterscheidung, Emotionen, Sympathie, Antipathie, Ausgrenzung) werden zusammengestellt und diskutiert. Einzelne Abschnitte des Heftes 271 der Informationen zur

politischen Bildung mit dem Thema Vorurteile können zur Unterstützung herangezogen werden.
Anhand des Raps von Erci E (M 6) benennen die Schülerinnen und Schüler die zitierten Vorurteile und diskutieren Erci-Es Umgang damit.

## Baustein B

Die Jugendlichen deuten und beurteilen normative Bilder, deren ab- und ausgrenzende Wirkungen sowie Emanzipationsmöglichkeiten von eben diesen:

Zuerst sammeln die Schülerinnen und Schüler in einem Brainstorming (optional mittels Sprechblasen an der Tafel oder mit Satzergänzungskarten) Vervollständigungen für die Sätze „Jungen, die ‚in' sind, ..." bzw. „Mädchen, die ‚in' sind, ...". Nach dieser Sammlung von Kriterien für aktuelle Trends unter Jugendlichen bereiten die Schülerinnen und Schüler eine Pro-Contra-Debatte unter dem Thema „Als Jugendlicher im Trend sein — wie wichtig ist das?" vor, indem zwei (wahlweise drei) Gruppen Pro- und ebenso viele Gruppen Contra-Argumente zusammentragen. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe können diese Gruppen geschlechtsspezifisch gebildet werden. Zwei Schülerinnen und Schüler moderieren diese Diskussion, die Lehrkraft fixiert den Gang der Debatte in einem Verlaufsprotokoll bzw. filmt den Ablauf.

Alternativ können die Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit der Schülerzeitung und mit Hilfe von Interviews, Fragebögen usw. in Form eines Projektes die Phänomene von Diskriminierung und Anpassungsdruck im schulischen Umfeld untersuchen.

Außerhalb der Pro-/Contra-Gruppen und auf der Grundlage des Protokolls/Videos resümieren die Jugendlichen ihr Vorgehen und reflektieren so die integrierenden und ausschließenden Wirkungen von Gruppennormen anhand von Leitfragen wie: Woher stammen die Gruppennormen in unserem Leben? Haben wir überhaupt Einfluss darauf oder werden sie uns von außen vorgegeben? Inwieweit können wir uns diesen entziehen? Welche Konsequenzen hat dies? Inwiefern ist es wichtig, durch Befolgen von Gruppennormen Zusammenhalt aufzubauen — wo liegen mögliche Gefahren?

Ergänzend können z. B. die Themenblätter der Bundeszentrale für politische Bildung „Gleiche Chancen für Anne und Ayshe", das Wissensquiz auf den Webseiten des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" oder für ältere Schüler der Film „Blue Eyed" eingesetzt werden (vgl. Literaturhinweise — Internet bzw. Film).

## Baustein C

Die Schülerinnen und Schüler analysieren ausgewählte Sequenzen des in Berlin gedrehten aktuellen Filmes „Knallhart" mit extremen Diskriminierungsformen bis hin zu daraus resultierenden kriminellen Handlungen. Sie untersuchen die Rolle identitätsstiftender Impulse von Gruppennormen einerseits sowie deren ausgrenzende Tendenzen andererseits. Sie diskutieren anhand der exemplarischen Filmdeutung das Verhältnis Täter-Opfer und die Determiniertheit des Geschehens unter Milieu- und Gruppenzwang.

Die Analyse ausgewählter Szenen (vgl. dazu das Sequenzprotokoll im Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 15-17) erfolgt mittels arbeitsteiliger Beobachtungsaufträge: So erstellen sie Steckbriefe zu den Hauptfiguren (Michael, Miriam, Erol, Hamal, Barut, Gerber) und vergleichen den Einfluss des sozialen Umfeldes (Zehlendorf vs. Neukölln) auf die Figuren des Films (siehe auch hier die Anregungen im genannten Filmheft, S. 5-13). Die leitende Frage „Michael — Täter oder Opfer?" verfolgen die Schülerinnen und Schüler in einer gespielten Gerichtsverhandlung

(Filmheft, S. 13); Sie erweitern dabei ihre Argumentations- und Urteilskompetenz, aber auch ihre Empathiekompetenz, dadurch, dass sie die kriminellen Handlungen der Hauptfigur verteidigen bzw. anklagen und aus der Perspektive eines Richters beurteilen; optional verfassen sie Briefe oder innere Monologe aus der Perspektive Michaels und vergleichen diese in Kleingruppen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
Zurück in der Kleingruppe überlegen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Sequenzprotokolls, wann Michael aus seiner kriminellen Laufbahn hätte aussteigen können und warum er dies nicht getan hat bzw. was die anderen Hauptfiguren hätten tun können, um die dramatische Zuspitzung am Ende zu vermeiden, und warum sie dies womöglich nicht getan haben. Im Plenum diskutieren die Lernenden abschließend die Handlungsalternativen und deren mögliche Folgen unter Berücksichtigung der Fragen: Wie zwangsläufig ist die Entwicklung Michaels? Wie wirkungsmächtig sind seine eigenen Antriebe (Suche nach Respekt und Anerkennung)? Wie stark ist der Druck von außen (das gewalttätige bis kriminelle Umfeld)? Sind realistische Auswege in einer solchen Situation denkbar innerhalb unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft?

# Diskriminierung — Materialien

## M 1

Aufgaben

1. Klebt das Bild auf ein DIN A 3-Blatt und ergänzt eine Rahmengeschichte:
   Wo, wann und weshalb kommt es zu einer solchen Situation?
   Ergänzt mit Sprechblasen, welche Gedanken bzw. Gefühle die Personen haben und welche Äußerungen fallen (stummes Schreibgespräch).
2. Nennt ähnliche Situationen.

Quelle: http://9cdr.blogia.com/upload/20060123111543-mobbing-dibujo.jpg

# M 2

Aufgaben

1. Welche Personengruppen sind Opfer der Diskriminierung und wie äußert sich diese?
2. Ergänzt weitere Fälle von Diskriminierung (entweder durch Internetrecherche oder aus Eurem Vorwissen).
3. Erklärt, was mit Diskriminierung gemeint ist.

## Arbeiterkinder diskriminiert

**Zum Artikel "Weniger Chancengleichheit - Pisa-Vergleich: Soziale Herkunft entscheidet immer stärker über Schulerfolg" vom 31. Oktober**

Die ohne Zweifel vorhandenen Fortschritte ändern nichts daran: Die soziale Herkunft entscheidet nach wie vor in einem skandalösen Maße über die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Kinder aus der Oberschicht haben eine viermal so große Chance, ein Gymnasium zu besuchen, wie Kinder aus einem Arbeiterhaushalt – obwohl letztere über die gleichen Fähigkeiten verfügen. Die Tatsache, daß Kinder nicht ihrer Begabung entsprechend gefördert, sondern nach ihrer sozialen Herkunft selektiert werden, wirft die Frage auf, ob es sich nicht um eine eklatante Form der institutionellen Diskriminierung handelt. Das betrifft sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch deutschstämmige Kinder.

*Cem Özdemir, Europa- Abgeordneter B 90/Grüne, Brüssel/Belgien*

*Aus der Berliner Morgenpost vom 6. November 2005*

**Woltersdorf: 14-Jähriger drohte dunkelhäutiger Lehrerin:** Ein 14-Jähriger hat an einer Woltersdorfer Schule seine dunkelhäutige Lehrerin beleidigt. Der Schüler musste nach mehreren Unterrichtsstörungen am Freitag die Klasse verlassen, wie ein Polizeisprecher sagte. Dabei habe er seinen Mitschülern gesagt: «Wenn ihr weiter bei einem Nigger Unterricht machen wollt, dann müsst ihr das machen». Mitschüler berichteten daraufhin, dass der als Einzelgänger geltende Jugendliche angekündigt habe, sich eine Waffe besorgen zu wollen. Der 14-Jährige war den Angaben zufolge erst zu Schuljahresbeginn nach Woltersdorf versetzt worden, nachdem er schon an der alten Schule wegen rechtsextremistischer Ansichten aufgefallen sei. (e11.de, 3.12.2006)

# M 3

Aufgaben

1. Vergleicht Eure Definition von Diskriminierung mit der im folgenden Text.
2. Ist Euch in Eurer Schule Diskriminierung begegnet?

In dem Buch „Papa, was ist ein Fremder?“ spricht Tahar Ben Jelloun, ein in Paris lebender Schriftsteller, mit seiner Tochter. Er erklärt ihr darin z. B. auch den Begriff diskriminieren:

„ - Was heißt das denn nun wieder?

- Diskriminieren bedeutet, eine bestimmte Gruppe von Menschen schlechter als andere zu behandeln. Wenn zum Beispiel der Direktor deiner Schule beschließen würde, eine eigene Klasse für schwarze Schüler einzurichten mit der Begründung, dass diese Kinder dümmer als die weißen seien, dann würde er schwarze Schüler diskriminieren. Glücklicherweise gibt es diese Art der Diskriminierung in unseren Schulen nicht.“

(aus Tahar Ben Jelloun, „Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter“
Deutsche Übersetzung von Christiane Kayser
Copyright © 1999 by Rowohlt Berlin Verlag, Berlin 2004. S. 29)

# M 4

Aufgaben

1. Was fällt Euch zu folgenden Personengruppen ein?
2. Was sagen „die Leute“ zu diesen Personengruppen?
3. Sind Eure Meinungen aufwertend oder abwertend? Wie kamen sie zu Stande?
4. Vergleicht Eure Meinungen mit denen anderer in der Klasse.
5. Sucht nach Informationen, die Eure Meinung widerlegen (z. B. Berichte, Erfahrungen).

| | **Eigene Meinung** | **Meinung „der Leute“** |
|---|---|---|
| **Obdachlose** | | |
| **Politiker** | | |
| **Punks** | | |
| **Lehrkräfte** | | |
| **Profifußballer** | | |
| **Filmstars** | | |
| **Schotten** | | |
| **Alte Leute** | | |
| **Jungen** | | |
| **Mädchen** | | |
| **Hip-Hopper** | | |
| **Ausländer** | | |
| **Deutsche** | | |
| **Christen** | | |

# M 5

Aufgaben

1. Lest die folgenden Charakterisierungen bestimmter Nationalitäten und prüft sie.
2. Nennt weitere Beispiele von Gruppen, die besonders von abwertenden (Vor-)Urteilen betroffen sind und fertigt daraus eine Collage.

## In allen Sprachen ...

gibt es Ausdrücke, mit denen negative Eigenschaften mit anderen Volksgruppen oder fremden Völkern in Verbindung gebracht werden.
In Holland heißt es über einen Alkoholiker, „er säuft wie ein Pole“,
in Tschechien trinkt er „wie ein Holländer“.
Erscheint einem Deutschen etwas seltsam, so kommt es ihm „spanisch“ vor.
Einer, der mit falschen Vorspiegelungen etwas erreichen will, „baut einen Türken“.
Für einen Deutschen ist es „chinesisch“, für einen Franzosen ist es „hebräisch“, für einen Amerikaner „griechisch“ und Polen sprechen von einer „türkischen Predigt“, wenn sich jemand unverständlich ausdrückt!

## Oder es werden Witze gemacht wie:

Ein Mann stirbt und steht nun vor Petrus, dem Himmelspförtner. Neugierig fragt er Petrus, worin sich Himmel und Hölle unterscheiden. „Im Himmel ist ein Brite Polizist,“ antwortet Petrus, „ein Franzose Koch, ein Italiener Liebhaber, ein Schweizer Finanzchef und ein Deutscher organisiert das Ganze.“ Befriedigt nickt der Mann: „Und wie ist die Hölle?“ „Dort,“, sagt Petrus, „ist der Brite der Koch, der Italiener Organisator, der Schweizer der Liebhaber, der Franzose verwaltet das Geld und ein Deutscher ist Polizist.“

# M 6

Aufgaben

1. Welche Vorurteile werden von Erci-E in seinem Rap aufgegriffen?
2. Wie geht er mit den Vorurteilen um?

**Erci-E — Weil ich ein Türke bin (1999)**

Yeah Yeah, Erci E machen Deutsche rap, yes, bitte Vorsicht
Fast an allem bin ich Schuld, man nennt mich liebevoll Kanake
Dein größtes Problem, dein Pickel an der Backe
Dass ich packe und geh, darauf kannst du lange warten
So lange ich da bin kuck ich weiter böse und mach n Harten
Auch wenn's nicht so wär', du würdest es weiterhin so sehen
Es war schon immer sehr schwer dein Verhalten zu verstehen
Ich nimm dir deine Frau weg, danach mach ich dich arbeitslos
Deutschland tut mir so gut, was machen wir da bloß
Und überhaupt, deine Frau weggenommen (hehe)
Soll ich dir was sagen, sie ist von ganz alleine mitgekommen
Natürlich bin ich Schuld an euern Arbeitslosenzahlen
Ich kriege haufenweise Jobs und alle wollen mir viel bezahlen
Du bist so Hass erfüllt, deine Blicke machen das deutlich
Da wird er gleich nervös weil ein Türke besser Deutsch spricht
Komm heul nicht, bin schon da für Nachhilfe-Unterricht
Du freust dich, dass der Refrain mich unterbricht, yeah
Rf.: Oh yeah, Weil ich ein Türke bin, bist du gestresst
Oh yeah, Weil ich ein Türke bin, hab ich Satellitenempfang
Ich fahr n Benz, aber du weißt ja, unsere Autos sind fetter
Auch wenn's dich nervt, mein Dach bleibt auch auf bei Regenwetter
Typisch Türken, alles krasse Angeber
Ich grüß die Türken an der Uni, alles gute Akademiker
Ja du hast recht man, ich stinke immer noch
Scheinbar gab's niemals ne Zeit, wo der Knoblauch so schlecht roch
Entschuldigung, doch finanziell da knock ich dich aus
Der Grund ist eindeutig, ich bin besser im Obstverkauf
Schwarze Haare sind in Deutschland unermüdlich
Ich bin so gern hier, bleib hier, schön dass du mir Glück wünschst
Ehm übrigens, meine kleine Schwester trägt auch ein Messer
Doch ihr Umgang damit ist natürlich n kleines bisschen besser
Aber das wusstet du ja schon, wir sind ja alle üble Stecher
Wir trinken Raki aus dem Glas, du dein Bier ausm Becher
Gibs zu, eigentlich wärst du gern so locker wie wir
Du suchst n Buhmann, tust alles damit ich ihn verlier, aha
Rf.: Oh yeah, Weil ich ein Türke bin, bist du gestresst
Oh yeah, Weil ich ein Türke bin, geh ich zu Aldi
Hey da leuchtet stets mein Dönerstand mitten in der Nacht
Dönerwunderland wo man wunderbaren Umsatz macht
Kriegste Stressfalten mach dir keine Sorgen
Meine Läden expandieren, ich kann dir gern n Job besorgen
...
In dieser Rolle als Bösewicht siehst du mich am liebsten
Wenn du dir das so sehr wünschst, bitteschön, dann kriegst ihn
Doch eigentlich braucht das keiner, weder du noch ich
Dein Buhmann für alle Zeiten gilt sowieso nicht
Türken und Deutsche ein faszinierendes Liebespaar
Ich lese Freud und sehe extreme Triebgefahr
Viel bla bla, meistens überflüssiges Gelaber
Im Grunde ist ich lebe hier und komme von da da
Ich bleib hier und du hast das schon lange befürchtet
Wo wart ihr als sie Erci-E zum Kanzler kürten
Rf.: Oh yeah, Weil ich ein Türke bin, bist du gestresst
Oh yeah, Weil ich ein Türke bin, seh ich so gut aus

Quelle: http://mein.stadtleben.de/Haydarist/blog/2007/04/09/weil-ich-ein-tuerke-bin/ [18.04.2007]
Musikprobe unter http://www.weltwunder.com/503.html [18.04.2007]
Video/Musik zu diesem Song unter: http://www.youtube.com/watch?v=Ia_B97UiV0o

# Was heißt „behindert“?

Foto: Lea Dietrich / Christian Güssow (Ausstellung anders. bilder der behinderung. ein fotoprojekt der hochschule für künste bremen im Medienzentrum Bremen) http://www.mz-bremen.de/dietrich.html [18.04.2007]

*Der international anerkannte Behinderungsbegriff der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1980) ist auch für die in Deutschland geltenden gesetzlichen Regelungen und Leistungen für Frauen und Männer mit Behinderungen bindend. Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit" (ICF) ist ein bio-psycho-soziales Modell, in dem verschiedene Aspekte von Gesundheit unter Berücksichtigung des gesamten Lebenshintergrundes eines Menschen beschrieben werden. Damit wird Behinderung als soziales Phänomen sichtbar und es werden die sozialen und gesellschaftlichen Konsequenzen deutlich, die sich daraus für Frauen und Männer auf Grund ihrer jeweiligen besonderen Lebensbedingungen ergeben. Von einer solchen allgemeinen Begriffsbestimmung der Behinderung gehen auch die deutschen Gesetze aus (§ 2 SGB IX, § 3 BGG). In § 2 des Gesetzes zur Teilhabe und Rehabilitation behinderter Menschen (SGB IX) wird Behinderung wie folgt definiert:*

***„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist."***

*Wesentliche Kriterien für die gesetzliche Definition von Behinderung sind demzufolge, neben medizinisch diagnostizierbaren Beeinträchtigungen, die Abweichung von gesellschaftlicher „Normalität" in Bezug auf das Lebensalter und die erschwerte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft.*

*Leicht verändert nach: www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/9-Behinderung/9-1-fragestellung-und-begriffsklaerung.html [18.04.2007]*

*Behinderung ist die „Differenz zu dem, was als normal angesehen wird". (Cornelia Renggli)*

*Quelle: www.unipublic.unizh.ch/magazin/gesellschaft/2004/1110.html [18.04.2007]*

# Was heißt „behindert“?

(zu den Themenfeldern 1/2/3/4 im Rahmenlehrplan)

*Sind wir in der Lage, uns in die Lage anderer Menschen hineinzuversetzen, diese so zu akzeptieren, wie sie sind? Was kann jeder Einzelne dazu beitragen, dass alle Menschen ein gutes Leben führen können? Unterstellt unser Reden von „Behinderten“ und „Behinderung“ nicht das Konzept einer vermeintlichen Normalität, welche es in Reinform gar nicht gibt?*

Die Schülerinnen und Schüler nehmen Andersartigkeit als Teil des individuellen bzw. gesellschaftlichen Lebens wahr. Sie entwickeln, erweitern und reflektieren ihre Empathiefähigkeit, indem sie exemplarisch Einschränkungen und Probleme behinderter Menschen bei der Bewältigung alltäglicher Situationen im Selbstversuch bzw. aus Erfahrungsberichten kennen lernen. Sie prüfen ihre Fähigkeit zur emotionalen Anteilnahme und ihre individuelle Akzeptanz in der Erfahrung von Andersartigkeit. Sie erfahren aber auch die Grenzen der Empathie. Sie erkennen, dass sie immer sie selbst bleiben, auch wenn sie sich in die Lage eines anderen versetzen, dass sie also andere Wahrnehmungs- und Gefühlsformen immer nur zum Teil verstehen können. Empathie setzt also voraus, dass der andere im Grunde genauso denkt und fühlt wie man selbst.
Indem die Schülerinnen und Schüler sich einen Überblick über verschiedene Eigenschaften verschaffen, die als Merkmale von Behinderung angesehen werden und Definitionen von Behinderung versuchen bzw. vorgegebene prüfen, erkennen sie die Problematik des Normalitätsbegriffs.
Die Lernenden schärfen ihre Wahrnehmung für die Möglichkeiten und Beschränkungen in ihrer eigenen Lebenswelt. Sie setzen den Anspruch, behinderten und nicht behinderten Menschen gleichermaßen die Chancen auf ein erfülltes und den individuellen Bedürfnissen entsprechendes Leben zu ermöglichen (so z. B. beim Nutzen kultureller Angebote, öffentlicher Verkehrsmittel etc.) ins Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit und problematisieren die Realisierung von Freiheits- und Gleichheitsgrundsätzen.

*→ Eine Vernetzung zu den Themen „Ich-Zeitreise“ (siehe Heft 1 der Berliner Unterrichtsmaterialien Ethik), „Was ist ein guter Freund?“ bzw. „Die Goldene Regel“ ist möglich.*
*So können die Schülerinnen und Schüler antizipieren, wie sich die Gestaltung der „Ich-Zeitreise“ beispielsweise für einen Blinden verändern würde (was träte an die Stelle der Fotos, der Farben bei den Lieblingsgegenständen, den Ausführungen in der Ich-Zeitung?).*
*In Bezug auf das Thema „Was ist ein guter Freund?“ liegt es nahe, die Personenkonstellation in „Freak“ als Modell auf ihre Übertragbarkeit in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hin zu prüfen: Inwiefern ist eine solche Freundschaft auch tragfähig außerhalb einer gefährlichen und kriminellen Umgebung? Wäre Kevin auch ein Freund für Maxwell ohne überragende Intelligenz? usw.*
*Schließlich ist eine Vernetzungsmöglichkeit zum Abschnitt „Diskriminierung“ an eben jener Stelle angegeben.*

## Einstieg I

Exemplarisch erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie sich eine Einschränkung der visuellen Wahrnehmung auf die Wahrnehmung insgesamt und auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten auswirkt und was für ein Gefühl es ist, auf andere angewiesen zu sein.
Dazu versuchen sie mit verbundenen Augen, ihnen bekannte und alltägliche Gegenstände zu erfassen und zu unterscheiden, alltägliche Handlungen auszuüben bzw. einen ihnen bekannten Weg mit oder ohne Führung zu gehen.
Jedem bzw. jeder „Blinden" sollte eine sehende Person zur Seite gestellt werden, die darauf achtet, dass die Partnerin oder der Partner sich nicht verletzt. Die Rollen werden nach angemessener Zeit getauscht.
Im Anschluss reflektieren und diskutieren die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen auf Grundlage eines Fragebogens (M 1): Welche Veränderungen treten bei den Wahrnehmungen auf? Inwieweit sind Handlungsmöglichkeiten beeinflusst? Welche Auswirkungen hat dies auf ihre Selbstsicherheit? Gibt dieses Experiment einen Eindruck in das Weltbild und Gefühlsleben von Blinden?

## Einstieg II

Die Schülerinnen und Schüler nehmen anhand von ausgewählten Lebensläufen Möglichkeiten der Integration von sehbehinderten Menschen in unserer Gesellschaft wahr.
Dazu erschließen die Jugendlichen die Informationen zu zwei ausgewählten Biografien (siehe M 2 und den entsprechenden Arbeitsauftrag) in einer vorbereitenden Hausaufgabe. Im Klassenverband tauschen sie dann die Ergebnisse ihrer Analyse im doppelten Stuhlkreis aus.
Im Plenum beschreiben die Schülerinnen und Schüler nun, wo sie Gemeinsamkeiten zwischen den erfahrenen Biografien sehen bzw. wo diese in ihren Augen auffällig voneinander abweichen. Sie ergänzen ggf. vorhandene eigene Erfahrungen in der Integration (seh-)behinderter Menschen und erörtern, ob sich aus den Beispielen allgemeine Aussagen (z. B. über geeignete Berufsfelder, individuelle Voraussetzungen…) ableiten lassen bzw. welche weiteren Informationen dazu erkundet werden müssten.

## Baustein A

Die Schülerinnen und Schüler erschließen und diskutieren den Zusammenhang von sinnlicher Wahrnehmung und Strukturierung der den Menschen umgebenden Wirklichkeit in Auseinandersetzung mit einem fiktionalen Entwurf in der Literatur:

In einem Gedankenexperiment entwerfen die Schülerinnen und Schüler ein Land, in dem alle Menschen blind sind. Grundlage ist - je nach Lerngruppe - entweder ein längerer Textauszug aus „Land der Blinden" von H.G. Wells (M 3A), eine kurze Inhaltsangabe (M 3B, Variante II) oder nur die Überschrift mit einem kurzen Einstieg (M 3B, Variante I). Anschließend klären die Lernenden im Plenum ihr Vorverständnis des zugrundeliegenden moralischen Konfliktes: Welches Problem birgt die Begegnung von Nunez mit den Blinden? Wo liegen die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen ihnen?
In Kleingruppen oder in Einzelarbeit gestalten sie anhand von Leitfragen (M 3B oben) einen schriftlichen oder bildlichen Entwurf des Landes der Blinden. Die Ergebnisse werden unter Berücksichtigung folgender Fragen diskutiert: Was ist in einem Land der Blinden anders? Was wird wichtig, was unwichtig? Wie kommt ein Sehender im Land der Blinden zurecht? Die Lernenden erkennen, dass mit der Einschränkung eines Sinnes eine Wahrnehmungsveränderung stattfindet.

Davon ausgehend entwickeln die Jugendlichen in einem Planspiel (siehe M 4) mögliche Strategien für Nunez und die Blinden, sich gegenseitig „zur Vernunft zu bringen“: Wie können sie ihre Kommunikationsschwierigkeiten überwinden? Wo liegen Wege zum gemeinsamen Verständnis?
Anschließend übertragen die Schülerinnen und Schüler ihre Deutungen auf die reale heutige Welt: Welche Schlüsse lassen sich aus dem erfahrenen engen Zusammenhang von sinnlicher Wahrnehmung und Vorstellung der Welt in unserer Gesellschaft ziehen? Inwiefern erleben Blinde eine ähnliche Form der Ausgeschlossenheit in einer Gemeinschaft, die mehrheitlich eine andere Sinnesausstattung hat? Welche Möglichkeiten haben sie, ein soziales und glückliches Leben zu führen?

## Baustein B

Zur Einführung bearbeiten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsbogen (M 5): Sie lernen Prominente kennen, die Behinderungen haben (Scatman: Sprachbehinderung (angeborenes Stottern), Stevie Wonder (Blindheit seit frühester Kindheit), versuchen eine Definition von Behinderung zu geben und vergleichen sie mit der Definition des Sozialgesetzbuches. Sie führen den im Artikel 3 des Grundgesetzes formulierten Anspruch auf Nicht-Benachteiligung auf die zentralen ethischen Begriffe Gerechtigkeit und Menschenwürde zurück. Sie schulen dabei ihre Wahrnehmung und reflektieren die Begriffe Behinderung und Normalität.
Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihre Erkenntnisse und recherchieren in Büchern, im Internet, in Broschüren etc. zum Thema „Behinderung“. Jede Gruppe übernimmt die Beantwortung einer der folgenden Fragen: Welche Definitionen von Behinderung sind zu finden? Welche gesetzlichen Regeln existieren? Was können Ursachen von Behinderungen sein? Wie viele Menschen leben in Deutschland und in anderen Ländern mit einer Behinderung? Antworten dazu finden sich z. B. auf Webseiten, die in den Literaturhinweisen vorgestellt werden. Die Ergebnisse können auf Plakaten, Folien oder mit PowerPoint-Präsentationen vorgestellt werden. Wer im Umgang mit PC und Internet versiert ist, kann zu diesen Fragestellungen alternativ ein WebQuest erstellen, welches dann von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet und dessen Ergebnisse wieder ins Internet gestellt werden (mehr dazu unter www.webquests.de [18.04.2007]).
Als Konkretisierung können sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Problem von Behindertengerechtigkeit an konkreten Fällen (M 6) auseinandersetzen.

## Baustein C

Im Rahmen einer Exkursion in eine Einrichtung für Menschen mit Behinderungen (z. B. Werkstätten oder Wohngruppen der Lebenshilfe, der Diakonie, der Caritas, der AWO oder des Blindenhilfswerks) informieren sich die Schülerinnen und Schüler zum einen über die Entstehung, Geschichte und Motive der Einrichtung, zum anderen über die Lebens- und Arbeitssituation der Menschen. Alternativ ist die Einladung eines Mitarbeiters und eines Kunden einer solchen Einrichtung denkbar. Vor der Exkursion bzw. dem Besuch erstellen die Lernenden Interviewfragen, die neben den beiden genannten Aspekten in Rückgriff auf den Einstieg I in diesen Baustein berücksichtigen, welche Hilfeleistungen von den dort lebenden bzw. arbeitenden Menschen erwünscht, notwendig bzw. gewollt sind und für welche dies nicht gilt. Nach Absprache mit den Interviewten können die Interviews aufgenommen werden. In der Auswertung der Exkursion/des Besuches können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Beispielsweise kann die Ideengeschichte in den Vordergrund gestellt werden, indem das Menschenbild, das von der Einrichtung vertreten wird, herausgearbeitet und mit dem anderer Einrichtungen verglichen wird. Leitbilder, Leitsätze und die Geschichte der Einrichtungen finden sich in Broschüren und auf den Webseiten. Genauso können persönliche Empfindungen, Ängste, die durch die Exkursion ausgelöst wurden, Thema sein.

Auf diese Weise schulen die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre Fähigkeit Fragen zu stellen und zuzuhören, sondern prüfen auch ihre Fähigkeit zur Anteilnahme bzw. zur Akzeptanz von Andersartigkeit.
Soll der Aspekt der Integration behinderter Kinder intensiver besprochen werden, eignen sich Ausschnitte aus dem Film „Klassenleben“ (Filmheft: siehe Literaturhinweise — Filme) als Diskussionsgrundlage. Fragen nach der Lebenszufriedenheit und dem Glück werden in der Geschichte „Behalt das Leben lieb“ von Jaap ter Haar (M 7) behandelt.

## Baustein D

Ausgehend von Plakaten (M 8), z. B. der Aktion Mensch (www.aktion-mensch.de [18.04.2007]), versuchen die Schülerinnen und Schüler eine nähere Bestimmung der Begriffe „Behinderung“ und „Normalität“ (falls bisher noch nicht erfolgt), was „normal“ ist und wer dies bestimmt. Erweitert werden kann die Diskussion über die Frage, ob es in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Wahrnehmungen von Behinderungen gibt. M 9 und M 10 liefern dazu Anregungen. Die Lernenden erkennen, dass die Wahrnehmung eines Andersseins als Behinderung auch davon abhängt, was in der Gesellschaft als normal gilt, und dass die Grenzen zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung oft fließend sind.
Sie suchen ein allgemeines Kriterium, nach welchem hier eine Einordnung zu nichtbehindert erfolgt (Normalität, Standard, Regelfall, Eigenschaft Vieler usw.). Gemeinsam überlegen sie, welche Mängel sie nicht als Behinderung empfinden und wo sie die Grenze zur Behinderung ziehen würden (Was ist mit jemandem, der ohne Brille nur sehr schlecht sehen kann? Was ist mit einem alten Menschen, der ohne einen Stock nur schlecht laufen kann? Was ist mit einem Jugendlichen, der starke Akne hat?).
Über die Beschäftigung mit einem Auszug aus einer philosophischen Vorlesung von Prof. Dr. Ralf Stoecker (M 11) nehmen die Schülerinnen und Schüler Behinderung als ein Thema der ethischen Diskussion wahr und denken über ihr Verständnis von Normalität und Behinderung nach. Beachtet werden sollte, dass eine Behinderung dabei weder als ein Leiden, an das man gefesselt ist, noch als ein besonderer Mangel dargestellt wird.

# Behinderung — Materialien

## M 1

### Fragebogen zur Auswertung der Übung „Mit verbundenen Augen die Umwelt wahrnehmen“

1. Was für ein Gefühl ist es, nichts sehen zu können?

2. Was gelang mir mit verbundenen Augen gut?

3. Was gelang mir nicht?

4. Wobei benötigte ich die Hilfe einer anderen Person?

5. War es angenehm oder unangenehm Hilfe zu bekommen?

6. Gibt es Situationen, in denen es mir besonders unangenehm wäre, auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein? Wenn ja, welche?

# M 2 A

Aufgaben

Analysiert den unten aufgeführten Lebensweg anhand folgender Leitfragen:
1. Über welche Stationen ist Jens Marx zu seinem Beruf gelangt?
2. Mussten Schwierigkeiten überwunden werden?
3. Gab es Hilfestellungen oder war er auf sich allein gestellt?

## A)
## Der Fleischermeister Jens Marx

Wie mein Vater bin auch ich in Folge einer angeborenen Sehnervenlähmung sehbehindert. Ich kann schwer beschreiben, wie ich sehe, aber lesen geht nur mit dem Fernsehlesegerät, ich ermüde schnell. In der Ferne sehe ich schlecht, was ich erkennen kann, erscheint mir jedoch recht deutlich. Meine Berufswünsche waren Koch, Bäcker oder Fleischer wie mein Vater, ich entschied mich - sicherlich auch, weil wir die Fleischerei hatten - für letzteres. Ich bin gelernter Fleischer und konnte erfolgreich die Meisterprüfung ablegen. Jetzt arbeite ich mit im Familienbetrieb.

Ich besuchte die Regelschule hier im Nachbarort und kam gut klar. Fähige und engagierte Lehrer machten sich große Mühe, mich zu unterstützen. Ab der 5. Klasse gab es zusätzliche Unterstützung durch eine Ambulanzlehrerin aus der Staatlichen Schule für Sehbehinderte in Schleswig, einer Einrichtung, die sehgeschädigten Schülern und ihren Lehrern an Regelschulen Hilfestellungen bietet. Ich bekam mein erstes Lesegerät, mit dem ich Bücher einfacher lesen konnte, und ein Monokular, das mir das Ablesen von der Tafel ermöglichte. In der Schule ging es mir gut, die anderen Schüler hänselten mich nicht. Sie fanden meine Sehhilfen eher interessant. Die staatliche Schule in Schleswig bot Seminare - u.a. zum Thema Berufsfindung - für sehbehinderte Schüler an Regelschulen an. Ich nahm an einem solchen Seminar teil und bekam ein Praktikum in einer Hotelküche vermittelt. Das hat Spaß gemacht, aber ich entschied mich dennoch für den Beruf des Fleischers. Während meiner Berufsschulzeit hatte ich regelmäßigen Kontakt mit den Lehrern in Schleswig, die mit Rat

und Tat behilflich waren. Ich ging bei dem Fleischer in die Lehre, bei dem ich mein Berufspraktikum in der 9. Klasse gemacht hatte. Er war anfangs besorgt, dass ich über Kisten stolpern könnte, aber nach den zwei Wochen Praktikum bot er mir an, bei ihm anzufangen. Weder bei der Berufsausbildung noch bei der Meisterschule hatte ich größere Probleme: Ich saß ganz vorn beim Lehrer mit meinem Lesegerät und meinem Monokular, ansonsten habe ich sicher immer weniger gelesen als die anderen, sondern eher den Unterricht aufmerksam und genau verfolgt. Ich konnte mir das, was im Unterricht passierte, gut merken. Ein paar Mal haben Mitschüler zwar gemeint, ich könnte den Beruf wohl kaum ausüben, sehbehindert wie ich bin. Aber oft ist mir das nicht passiert. Im Gegenteil: Als ich meine Meisterprüfung geschafft hatte, bekam ich Applaus!

Besondere Hilfsmittel brauche ich bei meiner Arbeit nicht, aber wir achten darauf, dass die Anzeigen der Geräte besonders groß und möglichst beleuchtet sind.

Ich kann fast alle zum Beruf gehörenden Arbeiten verrichten, nur das Schlachten ist schwierig, weshalb unsere Mastschweine zum Schlachthof gebracht werden. Ich zerlege die Tiere, das Fleisch wird zugeschnitten und für die Wurstherstellung zerkleinert. Natürlich arbeite ich viel mit dem Messer, aber es gibt auch Maschinen, wie den Fleischwolf oder den feineren Cutter, die ich bediene.

Die Gewürzdosen, die ich benutze, habe ich extra groß beschriftet und außerdem haben sie feste Plätze, damit ich nicht lange suchen muss. Wir haben auch einen kleinen Verkaufsladen hier. Verkaufen ist nicht schwierig. Ich kenne die Auslage und habe an der Stückware, wie Bierschinken, verschiedenfarbige Bänder, damit ich unterscheiden kann, ob sie mit oder ohne Knoblauch zubereitet sind. Der Umgang mit dem Geld ist schwieriger, da brauche ich immer etwas Zeit, weil ich die kleinen Münzen schlechter unterscheiden kann.

Ich kann meinen Beruf gut ausüben und bin gerne Fleischer. Nach Beendigung der Lehre habe ich verschiedene Stellen, z. B. auch in der Fleischabteilung eines Supermarktes, gehabt. Ich brauche Ruhe und meinen eigenen Arbeitsrhythmus, zum Beispiel beim Fleischsortieren. Dafür arbeite ich sehr genau. Die Wichtigkeit dieser inneren Ruhe und der eigenen Arbeitsroutinen habe ich von meinem Vater gelernt. In einer Fabrik könnte es sein, dass ich mit dem Tempo nicht mithalten kann, auch mit meinen handwerklichen Ansprüchen an die Qualität meiner Arbeit würde ich an einem solchen Arbeitsplatz nicht glücklich werden.

Ein Traum, den ich gern noch realisieren würde, wäre die Ausbildung zum Betriebswirt des Handwerks. Bei dieser Ausbildung lernt man moderne Betriebsführung und Marketing, was wohl in der Zukunft immer wichtiger wird. Wenn wir die Genehmigung zum Bauen erhalten, möchten wir ein neues, größeres Betriebsgebäude errichten, unter anderem auch mit modernen Personalräumen.

Zitiert nach: Karen Sophie Thorstensen: Wenn man uns lässt… Blinde und Sehbehinderte im Beruf, hg. vom Förderzentrum für Blinde und Sehbehinderte gGmbH. Berlin 2001, S. 4-6

# M 2 B

Aufgaben

Analysiert den unten aufgeführten Lebensweg anhand folgender Leitfragen:
1. Über welche Stationen ist Mike Al Becker zu seinem Beruf gelangt?
2. Mussten Schwierigkeiten überwunden werden?
3. Gab es Hilfestellungen oder war er auf sich allein gestellt?

## B) Der Musiker Mike Al Becker

*Mike Al Becker & Die Simulanten ist eine 4-köpfige Rockformation bestehend aus Michael Gassmann an den Drums, Andreas Krombholz am Bass, Michael „Jackson" Woelke an der Gitarre und dem Sänger und Bluesharpspieler, Mike Al Becker.*

Achtzehn Jahre sind vergangen seit diesem völlig überflüssigen Crash, bei dem sich jeder vernünftige Mensch vielleicht den Arm gebrochen hätte. Das konnte ich locker toppen, also brach ich mir einen Halswirbel C5[6]. Was für eine Abfahrt, hin und hergerissen in ein neues Leben, in dem man alles was man bis dato gelernt hatte vergessen kann. Hey, das passiert jeden Tag, leider wird man erst wach wenn man selbst dran ist, aber so läuft das nun mal. Jetzt zeigt sich allerdings wer ein Kämpfer ist oder wer nicht.
Ich habe einfach das gemacht, was mir schon immer das Wichtigste war. Musik. Natürlich braucht alles seine Zeit und dieser Querschnitt besonders. Ich habe mir immer vorgestellt, wer so einen Querschnitt übersteht der schafft auch noch mehr. Viele Möglichkeiten blieben mir nicht um mich zu beweisen bei C5. Früher war ich mal ein ganz guter Gitarrist, nur das konnte ich jetzt vergessen da ich meine Finger nicht mehr bewegen kann. Also ein anderes Instrument und das konnte nur die Bluesharp sein. Zum Glück hatte ich noch diverse Kontakte in die Musikszene, also war es nur eine Frage der Zeit bis ich eine gute Truppe von Musikern formieren konnte. Zwischen 94 und 95 habe ich dann im Studio gesessen und die erste CD aufgenommen, die dann treffender Weise „Rollimann" hieß.
Heute haben wir ein Management am Start, das Auftritte in ganz Deutschland besorgt. München, Berlin, Hamburg, Hof, Bremen, Kassel, Braunschweig ist nur eine kleine Auswahl von Städten, in denen wir live aufgetreten sind. Mittlerweile habe ich 4 CD´s aufgenommen mit meiner Band und wir sind längst noch nicht satt! Das Wichtigste aber ist die Tatsache das so etwas möglich ist, obwohl die Geschichte eher nicht so toll nämlich mit einem Genickbruch angefangen hat. Ein bisschen Glück gehört auch dazu, aber vor allem darf man sich nicht hängen lassen.
„It´s a long way to the top if you wanna Rock´n Roll"
Mike Al Becker Oktober 2005

Quelle: http://www.rollimann.de [26.04.2007] (dort auch Songtexte, Videos und Hörproben)

[6] Ein Schaden im Rückenmark wird durch einen Buchstaben und eine Zahl beschrieben, die auf den/die betroffenen Wirbel hinweisen. Zum Beispiel bezeichnet „HWK 6" eine Verletzung am 6. Halswirbel, „BWK 7" einen Bruch des 7. Brustwirbels usw. Die Lähmungshöhe wird dann z. B. mit „Fraktur des 6. HWK, komplette/inkomplette Läsion unterhalb C 6" angegeben.
Mit „C" (Halsmark), „Th" (Brustmark), „L" (Lendenmark), „S" (Sakralbereich)" werden die Rückenmarkssegmente benannt.

# M 3 A

Aufgaben zur Kleingruppenarbeit

Lest den Auszug aus H.G. Wells' Erzählung „Das Land der Blinden" und erstellt dann gemeinsam ein Plakat, auf welchem Ihr Eure Vorstellungen vom Land der Blinden festhaltet!

1. Wie stellt Ihr Euch die Häuser vor, wie die Wohnungen darin?
2. Was lernen die Kinder wohl in der Schule?
3. Welche Berufe gibt es, welche wohl nicht?
4. Womit beschäftigen sich die Bewohner in der Freizeit?

## Herbert George Wells: Das Land der Blinden [Auszug]

Gegen Mittag kam er endlich zum Ausgang der Schlucht, in die Ebene und ins Sonnenlicht. Er war steif und müde; er ließ sich im Schatten eines Felsens nieder, füllte seine Flasche mit Wasser aus einer Quelle, trank es aus und rastete eine Weile, ehe er weiter zu den Häusern ging.

Sie erschienen ihm sehr sonderbar, ja das ganze Aussehen des Tales wurde um so seltsamer und ungewohnter, je länger er es betrachtete. Der Boden war zum größten Teil mit saftig grünen Wiesen bedeckt, aus denen viele schöne Blumen wie Sterne hervorleuchteten. Die Wiesen waren mit größter Sorgfalt bewässert und gaben deutlich Zeugnis davon, dass sie planmäßig der Reihe nach abgeweidet wurden. Hoch oben, das Tal ringförmig umschließend, war eine Mauer und anscheinend ein ringsumlaufender Wasserkanal, aus dem die kleinen Gerinnsel kamen, die die Wiesen versorgten, und auf den höheren Abhängen darüber weideten Lamaherden im kargen Gras. An die Ringmauer gelehnt standen hier und da Schuppen, wohl Schutzhütten oder Futterplätze für die Lamas. Die Bewässerungsadern vereinigten sich in einem Hauptkanal, der durch die Mitte des Tales floss, an beiden Seiten von einer brusthohen Mauer umschlossen. Das verlieh diesem weltentrückten Ort ein merkwürdig städtisches Gepräge, das noch gesteigert wurde durch den Umstand, dass eine ganze Anzahl von Wegen, mit weißen und schwarzen Steinen gepflastert, sehr geordnet nach allen Richtungen liefen. Jeder dieser Wege hatte einen eigentümlichen, erhöhten kleinen Randstein. Die Häuser des Mitteldorfes waren ganz anders angeordnet als die zufälligen und wie Kraut und Rüben durcheinandergehäuften Siedlungen in den ihm bekannten Bergdörfern. Sie standen in fortlaufender Reihe zu beiden Seiten einer Hauptstraße von erstaunlicher Sauberkeit; da und dort war ihre nur teilweise bunt gefärbte Fassade von einer Tür unterbrochen, aber kein einziges Fenster lockerte ihre Gleichförmigkeit auf. Die Häuser waren außerordentlich unregelmäßig angestrichen, mit einer Art Tünche beschmiert, die bald grau war, bald gelblich, bald schieferfarben, bald dunkelbraun; und der Anblick dieses wilden Anstrichs ließ in dem Entdecker zum ersten Mal den Gedanken »blind« auftauchen. »Der gute Mann, der das gemacht hat, muss so blind gewesen sein wie eine Fledermaus«, dachte er.

Er stieg noch einen steilen Hang hinunter und kam so zu der Mauer und zu dem Kanal, die das Tal durchschnitten, nahe der Stelle, wo dieser sein überschüssiges Wasser als dünnen, zitternden Katarakt in die Tiefe der Schlucht ergoss. Er konnte jetzt auf dem entfernteren Teil der Wiese viele Männer und Frauen sehen, die auf Grashaufen lagen, wie um Siesta zu halten; näher zum Dorf erblickte er eine ganze Anzahl ruhender Kinder, und dann, nahe bei ihm, drei Männer, die Eimer an Stangen über die Schultern trugen und einen kleinen Pfad herunterkamen, der von der Umfassungsmauer zu den Häusern hinlief. Diese Männer trugen Gewänder aus Lamafell, Schuhe und Gürtel waren aus Leder, und sie hatten Fellmützen mit Nacken- und Ohrenklappen auf dem Kopf. Sie gingen im Gänsemarsch, langsam und gähnend, wie Leute, die die ganze Nacht gewacht haben. Es war etwas so vertrau-

enerweckend Wohlhabendes und Anständiges in ihrem Gehaben, dass sich Nunez nach einem Augenblick des Zögerns auf seinem Felsen aufrichtete, so deutlich sichtbar wie nur möglich, und einen gewaltigen Ruf ausstieß, der im ganzen Tal widerhallte.

Die drei Männer hielten an und bewegten die Köpfe, als ob sie sich umblickten. Sie drehten das Gesicht nach allen Seiten, und Nunez machte lebhafte Gebärden. Aber trotz all seiner Gesten schienen sie ihn nicht zu sehen, und nach einer Weile, sich weit gegen die Berge nach rechts wendend, riefen sie, gleichsam als Antwort. Nunez schrie wieder und dann noch einmal, und wie er so ohne Erfolg gestikulierte, kam ihm abermals das Wort »blind« in den Sinn. »Die Kerle müssen blind sein«, sagte er.

Als er sich ihnen endlich nach viel Geschrei und Aufregung näherte, nachdem er den Strom auf einer kleinen Brücke überschritten hatte und die Stadt durch ein Tor in der Mauer betreten hatte, wusste er, dass sie blind waren. Nun wusste er auch, dass er im Land der Blinden war, von dem die Legenden erzählten. Diese Überzeugung hatte ihn plötzlich durchdrungen, ebenso wie das Gefühl, ein großartiges und ungewöhnliches Abenteuer zu erleben. Die drei standen Seite an Seite, sie blickten ihn nicht an, sondern wandten ihm ihre Ohren zu, als wollten sie sich aus seinen fremdartigen Schritten ein Urteil über ihn bilden. Sie standen dicht beisammen, als ob sie ein wenig Angst hätten, und er konnte sehen, dass ihre Augenlider geschlossen und eingesunken waren, als wären selbst die Augäpfel darunter eingeschrumpft. Fast lag es wie heilige Scheu auf ihren Gesichtern.

»Ein Mensch«, sagte einer in kaum verständlichem Spanisch, »es ist ein Mensch - ein Mensch oder ein Geist -, er kommt aus den Felsen herunter.«

Aber Nunez ging vorwärts, mit den sicheren Schritten eines Jünglings, der vom Leben Besitz ergreift. Alle alten Geschichten über das versunkene Tal und über das Land der Blinden waren ihm wieder eingefallen, und durch seine Gedanken ging wie ein Kehrreim das alte Sprichwort:

»Unter den Blinden ist der Einäugige König.«

Er begrüßte sie sehr höflich, er sprach mit ihnen und ließ seine Blicke schweifen.

»Woher kommt er, Bruder Pedro?«, fragte einer.

»Aus den Felsen herunter.«

»Ich komme über die Berge«, sagte Nunez, »aus dem Lande, das jenseits liegt - wo die Menschen sehen können. Aus der Nähe von Bogota, wo es Hunderttausende Menschen gibt und wo die Stadt weiter reicht als der Blick.«

»Der Blick?«, murmelte Pedro. »Der Blick?«

»Er kommt aus den Felsen«, sagte der zweite Blinde.

Ihre Kleider schienen Nunez seltsam zusammengefügt, unregelmäßig und jedes mit einer anderen Stichart.

Sie erschreckten ihn durch eine gleichzeitige Bewegung, jeder streckte die Hand gegen ihn aus. Vor der Annäherung dieser gespreizten Finger wich er zurück.

»Komm hierher«, sagte der dritte Blinde, der seiner Bewegung gefolgt war und ihn mit festem Griff packte. Und sie hielten Nunez fest, betasteten ihn und sagten kein weiteres Wort, ehe sie damit fertig waren.

»Vorsicht!«, schrie er, als sich ein Finger in sein Auge bohren wollte, und er bemerkte, dass ihnen dieses Organ mit seinen flatternden Lidern merkwürdig erschien. Sie befühlten es noch einmal.

»Ein seltsames Geschöpf, Correa«, sagte der, den sie Pedro nannten. »Fühl nur, wie grob sein Haar ist!«

»Es ist rau wie die Felsen, die ihn erzeugt haben«, sagte Correa und untersuchte Nunez' unrasiertes Kinn mit seiner zarten, etwas feuchten Hand. »Vielleicht wird er weicher werden«, Nunez wehrte sich ein wenig gegen ihre Untersuchung, aber sie hielten ihn fest.

»Vorsicht«, sagte er wieder.

»Er spricht«, sagte der dritte Blinde, »er ist bestimmt ein Mensch.«

»Uff!«, sagte Pedro, als er den rauen Stoff seines Rockes fühlte. »Und du bist in die Welt gekommen?«, fragte Pedro.

»*Aus* der Welt. Über Berge und Gletscher; gerade da oben herüber, halb so hoch

wie die Sonne. Aus der großen, weiten Welt, die sich zwölf Tagereisen weit bis zum Meer erstreckt.«

Sie schienen ihn kaum zu beachten. »Unsere Väter haben uns erzählt, dass Menschen von Naturkräften erzeugt werden können«, sagte Correa. »Durch die Wärme der Dinge und Feuchtigkeit, und Fäulnis - Fäulnis.«

»Lasst uns ihn zu den Ältesten führen«, sagte Pedro.

»Ruft erst«, sagte Correa, »sonst werden die Kinder erschrecken; welch wunderbares Ereignis!«

Sie riefen also, und Pedro ging voraus und nahm Nunez bei der Hand, um ihn zu den Häusern zu führen.

Er zog seine Hand fort. »Ich kann sehen«, sagte er.

»Sehen?«, fragte Correa.

»Ja, sehen«, sagte Nunez, wandte sich ihm zu und stolperte über Pedros Eimer.

»Seine Sinne sind noch unvollkommen«, sagte der dritte Blinde. »Er stolpert und spricht sinnlose Worte. Führt ihn an der Hand.«

»Wie ihr wollt«, sagte Nunez und ließ sich lachend weiterführen.

Es schien, dass sie nichts vom Sehen wussten. Nun, mit der Zeit würde er es ihnen schon beibringen. Er hörte Leute rufen und sah, dass sich einige Gestalten auf dem Mittelweg des Dorfes versammelten.

Er fand, dass diese erste Begegnung mit der Bevölkerung des Landes der Blinden seine Nerven und seine Geduld stärker in Anspruch nahm als er erwartet hatte. Der Ort erschien größer, die verschmierte Tünche seltsamer, je näher er kam. Eine Menge Kinder, Männer und Frauen (er sah mit Vergnügen, dass einige Frauen und Mädchen trotz der geschlossenen und eingesunkenen Augen lieblich anzusehen waren) kamen auf ihn zu, klammerten sich an ihn, berührten ihn mit weichen, empfindsamen Händen, berochen ihn und lauschten auf jedes seiner Worte. Einige junge Mädchen und Kinder hielten sich jedoch abseits, als ob sie Angst hätten, und wirklich war seine Stimme rau und heiser, verglichen mit ihren sanften Lauten. Sie drängten sich um ihn. Seine drei Führer blieben nahe bei ihm, mit einer Art von Besitzrecht, und sagten immer wieder: »Ein wilder Mann aus den Felsen.«

»Aus Bogota«, sagte er, »Bogota, über dem Kamm des Gebirges.«

»Ein wilder Mann, der wilde Worte gebraucht«, sagte Pedro. »Habt ihr das gehört? Bogota. Sein Geist ist noch ungebildet, er beginnt gerade erst zu sprechen.«

Ein kleiner Knabe zwickte ihn in die Hand. »Bogota!«, spottete er.

»Ah! Eine Stadt, im Vergleich zu eurem Dorf. Ich komme aus der großen Welt, wo die Leute Augen haben und sehen.«

»Er heißt Bogota«, sagten sie.

»Er ist gestolpert«, sagte Correa, »er ist auf dem Wege hierher zweimal gestolpert.«

»Bringt ihn zu den Ältesten.«

Plötzlich schoben sie ihn durch einen Torweg in ein stockfinsteres Zimmer, nur ein schwaches Feuer glühte am anderen Ende. Die Menge drängte ihm nach, selbst der schwächste Schimmer von Tageslicht wurde ausgeschlossen, und bevor er sich orientieren konnte, war er der Länge nach über die Füße eines sitzenden Mannes hingefallen. Als er niederfiel, schlug sein ausgestreckter Arm in das Gesicht eines anderen, er fühlte etwas Weiches und hörte einen ärgerlichen Ausruf. Einen Augenblick lang kämpfte er gegen eine Menge Hände, die ihn packten. Es war ein einseitiger Kampf, dann erfasste er seine Situation und lag still.

»Ich bin gefallen«, sagte er, »in dieser pechschwarzen Finsternis konnte ich nichts sehen.«

Es entstand eine Pause, als ob die unsichtbaren Leute um ihn herum versuchten, seine Worte zu verstehen. Dann sagte Correas Stimme: »Er ist noch ganz unfertig. Er stolpert, wenn er geht, und mengt Worte, die nichts bedeuten, in seine Rede.« Auch andere sagten Dinge über ihn, die er nur ungenau hörte oder verstand.

»Darf ich mich aufsetzen?«, fragte er nach einer Pause. »Ich werde nicht wieder mit euch kämpfen.« Sie berieten und ließen ihn aufstehen.

Ein älterer Mann begann ihn zu befragen, und Nunez versuchte, diesen Ältesten, die da in der ewigen Finsternis im Land der

Blinden saßen, die große Welt draußen zu erklären, aus der er heruntergefallen war: den Himmel und die Berge, das Sehen und ähnliche Wunder. Aber sie glaubten und verstanden nichts von all seinen Erzählungen, was ihm ganz unmöglich vorkam. Sie verstanden auch viele seiner Worte nicht. Vierzehn Generationen lang waren diese Leute blind gewesen und von der ganzen sehenden Welt abgeschnitten; die Namen für alle Dinge des Gesichts waren vergessen, die Geschichte der Außenwelt war in ein Kindermärchen verwandelt. Sie hatten aufgehört, sich mit irgendetwas zu beschäftigen, das jenseits der felsigen Abhänge lag, die an ihre Umfassungsmauer grenzten. Geniale Männer waren unter den Blinden erstanden und hatten alle Überreste von Glauben und Überlieferung untersucht, die sie aus ihren sehenden Tagen mitgebracht hatten. Alle diese Dinge wurden als müßige Phantasien verabschiedet, man setzte neue, gesündere Symbole an deren Stelle. Sehr viel von ihrer Vorstellungskraft war mit ihrem Augenlicht geschwunden, sie hatten sich aber mit ihren empfindsameren Ohren und Fingerspitzen neue Begriffe geschaffen. Nunez musste erkennen, dass von der erhofften Bewunderung und Verehrung für seine Herkunft und seine Begabung nichts zu hören war. Nachdem sein armseliger Versuch, ihnen das Sehen zu erklären, abgetan worden war wie die verwirrte Darstellung eines neugeformten Wesens, das die Wunder seiner unzusammenhängenden Eindrücke beschreiben will, fügte er sich darein, ein wenig bedrückt ihren Belehrungen zu lauschen. Und der älteste Blinde erklärte ihm das Leben und die Philosophie und die Religion, er erzählte, wie die Welt (das war ihr Tal) zuerst eine leere Felsenhöhle gewesen war, wie dann unbelebte Dinge kamen, ohne die Gabe des Tastsinns, dann Lamas und einige andere Geschöpfe mit wenig Verstand, dann erst die Menschen und zum Schluss die Engel. Die könnte man singen und flattern hören, aber niemand konnte sie berühren. Darüber war Nunez sehr erstaunt, bis ihm die Vögel einfielen.

Der Älteste fuhr fort, Nunez zu erklären, dass die Zeit in warm und kalt geschieden wurde - das war den Blinden gleichbedeutend mit Tag und Nacht - und dass es gut sei, in der Wärme zu schlafen und in der Kälte zu arbeiten, so dass jetzt, wenn er nicht gekommen wäre, die ganze Stadt der Blinden im Schlafe liegen würde. Er sagte, Nunez sei gewiss eigens erschaffen worden, um die Weisheit, die sie erworben hatten, zu erfassen und ihr zu dienen. Er solle den Mut nicht verlieren, trotz seines ungeschulten Geistes und seines tölpelhaften Benehmens, er solle nur nach besten Kräften lernen - bei diesen Worten murmelten alle Leute im Torweg ermutigend. Der alte Mann sagte dann noch, dass die Nacht - die Blinden nennen den Tag Nacht - weit vorgeschritten sei, es gezieme sich nun für alle, wieder schlafen zu gehen. Er fragte Nunez, ob er schlafen könnte. Nunez sagte, er könnte es, aber vor dem Schlafen wolle er essen.

Sie brachten ihm Essen - Lamamilch in einem Napf und grobes, gesalzenes Brot - und führten ihn an einen abgelegenen Platz, damit er außer Hörweite essen könne, nachher sollte er schlafen, bis die Kühle des Gebirgsabends alle zu neuem Tagewerk erwecken würde. Aber Nunez konnte nicht schlafen.

Er saß stattdessen auf dem Platz, wo sie ihn verlassen hatten, ruhte sich aus und überdachte immer wieder die unerwarteten Ereignisse nach seiner Ankunft. Immer wieder lachte er auf, manchmal belustigt, manchmal empört.

»Ungebildeter Geist!«, sagte er. »Hat noch keinen Verstand! Sie wissen nicht, dass sie ihren gottgesandten Herrn und König beleidigt haben. Ich sehe schon, ich muss sie zur Vernunft bringen. Ich muss nachdenken, nachdenken.« Als die Sonne unterging, grübelte er noch immer.

Aus: H. G. Wells: Das Land der Blinden (in der Übersetzung von Lena Neumann). In: Ders.: Das Kristall-Ei. Erzählungen. © 1979 by The Executors of the Estate of H. G. Wells und Paul Zsolnay Verlag Wien.

# M 3 B

## Textentlastung/Zusammenfassungen für „Das Land der Blinden"

**Leitfragen für das Gedankenexperiment:**

1. Wie sieht das Land (über die gegebenen Details hinaus) genau aus (Häuser, Straßen, Gärten, Schulen…)?
2. Wie sehen die darin wohnenden Menschen aus (Kleidung, Frisur, …)?
3. Welche Vorstellungen haben die Leute über die sie umgebende Welt (Tag, Nacht, Jahreszeiten, Tiere und Pflanzen…)?
4. Welche Besonderheiten wird ihre Sprache aufweisen (wofür gibt es keine Begriffe, wofür mehr als wir sie haben…)?
5. Wie kommt ein Sehender im Land der Binden zurecht?

### Variante I

Die Lehrkraft schreibt die Überschrift des Textes, „Das Land der Blinden", an die Tafel und gibt den Schülerinnen und Schülern einen kurzen Einstieg in den Text:

*„Zu einer unbestimmten Zeit in einem Land, das in Mittelamerika liegen könnte, kommt ein Mann auf seiner Wanderung zufällig in ein abgelegenes Tal — und entdeckt, dass dies das Land der Blinden ist… Woran erkennt er das?"*

### Variante II

Die Schülerinnen und Schüler lesen die folgende Inhaltsangabe gemeinsam. In einem anschließenden Brainstorming sammeln sie Antworten auf die Frage: Worum geht es wohl in dieser Erzählung?

*Nach einer langen Wanderung durch die Berge kam Nunez endlich zum Ausgang der Schlucht.*
*In der Ferne sah er eine Ansammlung von Häusern. Erschöpft ließ er sich im Schatten eines Felsens nieder und rastete eine Weile, bevor er weiter zu den Häusern ging.*
*Die Wege, die in das Dorf führten, waren mit Steinen ordentlich gepflastert und von erstaunlicher Sauberkeit. Jedoch hatten sie einen merkwürdig erhöhten kleinen Randstein.*
*Im Gegensatz zu den unzähligen Bergdörfern, die er auf seiner Wanderung gesehen hatte, waren die Häuser dieses Dorfes ganz anders angeordnet als die zufälligen und wie Kraut und Rüben durcheinandergewürfelten Siedlungen.*
*Alle Häuser standen in fortlaufender Reihe zu beiden Seiten einer Hauptstraße. Kein einziges Fenster war zu erkennen und die Fassaden selbst waren mit einer undefinierbaren Farbe wild und unregelmäßig gestrichen. Als er so durch das Dorf ging, hatte er das Gefühl, ein großartiges und ungewöhnliches Abenteuer zu erleben.*
*Von weitem sah Nunez Frauen, Männer und Kinder, die auf einer Wiese beisammen saßen. Als er näher kam, bemerkte er, dass ihre Kleidung mit unregelmäßigen Stichen zusammengefügt war.*
*Nunez begrüßte sie sehr höflich, wobei er bemerkte, dass sie ihre Augen geschlossen hielten.*
*„Woher kommt er?", fragte einer.*
*„Aus dem Felsen herunter", sagte ein anderer, der sich Pedro nannte.*
*„Ich komme über die Berge", sagte Nunez, „aus dem Lande, das jenseits liegt (….). Aus der Nähe von Bogota (…), wo die Stadt weiter reicht als der Blick."*
*„Der Blick?", murmelte Pedro.*
*„Ein wilder Mann, der wilde Worte gebraucht", sagte Pedro. „Habt ihr das gehört? Bogota. Sein Geist ist noch ungebildet, er beginnt gerade zu sprechen."*

# M 4

## Rollenkarten für das Planspiel in Baustein A

**Nunez und Freunde, die aus Bogota aufbrachen, ihn zu suchen**
Ganz nach dem Motto „Unter den Blinden ist der Einäugige König." seid ihr davon überzeugt, dass Sehende (zumal mit zwei gesunden Augen) den Blinden meilenweit überlegen sind. Was kann man nicht mit dem Sehen alles bewerkstelligen: präzise jagen, ohne Stolpern durch unwegsames Gelände rennen, Bücher lesen, Bilder malen und betrachten… Um wie viel ärmer ist doch das Leben der Blinden, was entgeht ihnen nicht alles…!
*Bereitet Euch vor, Eure Position in einer Unterredung mit dem Dorfältesten und den Dorfbewohnern im Land der Blinden überzeugend zu vertreten! Legt untereinander fest, mit welchen Argumenten ihr vorgeht, wer was und an welcher Stelle einbringen kann, damit die Blinden Eure Position endlich begreifen! Seid dazu auch gewappnet, voraussehbare Gegenargumente zu entkräften — bleibt aber immer sachlich!*

**Eine Forschergruppe, die aus dem Nachbartal in das Tal der Blinden kommt**
Gerade habt ihr im Nachbartal mehrere neue Pflanzen- und Tierarten entdeckt, indem ihr deren Farbunterschiede, Blatt- und Blütenformen bzw. Fortbewegungsarten und Körperbauunterschiede beobachtet habt. Nun trefft ihr in dem merkwürdigen Dorf im Tal der Blinden auf Nunez und seine Freunde, die in einer Debatte mit dem Dorfältesten und den Dorfbewohnern diese von der Überlegenheit der Sehenden überzeugen wollen. Das findet ihr sehr sinnvoll, denn schließlich seid ihr der gleichen Meinung…
*Bereitet Euch vor, Eure Position in der Unterredung mit dem Dorfältesten und den Dorfbewohnern im Land der Blinden überzeugend zu vertreten! Legt untereinander fest, mit welchen Argumenten ihr vorgeht, wer was und an welcher Stelle einbringen kann, damit die Blinden die Position von Nunez und Euch endlich begreifen! Seid dazu auch gewappnet, voraussehbare Gegenargumente zu entkräften — bleibt aber immer sachlich!*

**Der Dorfälteste mit dem Rat der Ältesten**
Für Euch ist es klar, dass es gut ist, in der Wärme zu schlafen und in der Kälte zu arbeiten — so hat es nicht nur der Herr eingerichtet, so ist es auch am praktischsten. Auch habe der Herr es gut eingerichtet, dass die Menschen in diesem Tale unter sich seien, die Felsen ringsum aber unbelebt und die Grenze der Menschheit blieben — so hielten sie zusammen, könnten sich nicht zerstreuen. Alles hier ist Euren Fingern, Ohren und Nasen vertraut — genau wie ihr Euch gegenseitig als Gleiche hören, riechen und ertasten könnt…
*Bereitet Euch vor, Eure Position in der Unterredung mit Nunez und anderen „Sehenden" überzeugend zu vertreten! Legt untereinander fest, mit welchen Argumenten ihr vorgeht, wer was und an welcher Stelle einbringen kann, damit diese merkwürdigen Kreaturen Euch endlich begreifen! Seid auch gewappnet, voraussehbare Gegenargumente zu entkräften — bleibt aber immer sachlich!*

**Die Dorfbewohner um Pedro und Correa**
Natürlich wisst ihr, dass die Welt vor der Erschaffung des Menschen leer war — und dass der Mensch mit der Erschaffung des Tastsinnes und der Vernunft sich vom Tier abheben konnte. Dieser Tastsinn, verbunden mit dem ausgezeichneten Hören und Riechen, erhebt euch nicht nur über die Tiere — sondern natürlich auch über diese merkwürdigen Geschöpfe, die unverständliche Begriffe benutzen und bei jeder Gelegenheit stolpern. Was soll man schon davon halten, wenn einer im Haus zweimal hinfällt, glitschige Flecken im Kopf hat und von Dingen spricht, die in unserer Sinnenwelt nicht vorkommen?
*Euch vor, Eure Position in der Unterredung mit Nunez und anderen „Sehenden" überzeugend eten! Legt untereinander fest, mit welchen Argumenten ihr vorgeht, wer was und an welcher inbringen kann, damit diese merkwürdigen Kreaturen Euch endlich begreifen! Seid auch net, voraussehbare Gegenargumente zu entkräften — bleibt aber immer sachlich!*

# M 5

Aufgaben

1. Ordne die Fotos den Behinderungen zu, die der Abgebildete hat.
2. Warum gibt es zu einigen Behinderungen keine Bilder?
3. Was ist das Kriterium für die Definition von Behinderung im Deutschen Sozialgesetzbuch?
4. Fertigt zwei Plakate an zu den Sätzen „Auch Behinderte sind normal." „Auch Normale sind behindert."
5. Was ist die Grundlage dafür, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf (Grundgesetz)? Was heißt das genau?
6. Was erinnert im öffentlichen Leben daran, dass es in unserer Gesellschaft Behinderte gibt?

John Scatman (1942-1999)
(US-amerikanischer Jazz-Pianist und Erfinder des Scat-Rap)

Stevie Wonder (geb. 1950)
(US-amerikanischer Pop- und Soulsänger)

Quellen: Leider ist es uns zum heutigen Zeitpunkt nicht gelungen, den Namen des Rechteinhabers ausfindig zu machen. Für entsprechende Hinweise sind wir dankbar.

## Traditionelle Einteilung der Behinderungen

1. Körperliche Behinderung

2. Sinnesbehinderung
(z. B. Blindheit, Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit, Taubblindheit)

3. geistige Behinderung

4. Lernbehinderung

5. Sprachbehinderung
(z. B. Stottern)

Nach Angaben des statistischen Bundesamtes lebten 2003 (Stand 31. Dezember) in Deutschland 6.639.000 Menschen mit einer Schwerbehinderung.

Im bundesdeutschen Recht wird die Behinderung im Sozialgesetzbuch IX (dort: § 2 Abs. 1), so festgelegt: „*Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist*."

„**Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden".**
(Artikel 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes)

# M 6

Aufgabe

Gib eine begründete Antwort auf die Frage: Ist die im folgenden Text dargestellte Situation diskriminierend?

Nina möchte sich mit ihren beiden Freundinnen Steffi und Yasmin einen Kinofilm ansehen. Da Steffi infolge einer angeborenen Muskelerkrankung im Rollstuhl sitzt und nicht alle U-Bahn-Stationen barrierefrei sind, fährt Steffis Vater die drei mit dem Auto zum neuen Kino in der Innenstadt. Die Mädchen freuen sich schon auf den Film und sind gespannt, wie das neue Kino innen aussieht.

Dort angekommen hilft der Vater Steffi in den Rollstuhl und begleitet die drei Mädchen zur Kinokasse. Er möchte den Dreien den Kinobesuch ausgeben.

„Drei Karten für Ice Age 2, bitte." wendet er sich an den Verkäufer.

„Oh, das tut mir leid, aber mit dem Rollstuhl kommen sie nicht in das Kino." sagt der Verkäufer mit einem Schulterzucken.

„Wieso das denn?" fragt Steffis Vater.

„Im Kino gibt es keine Stellplätze für den Rollstuhl und in den Gang kann er nicht gestellt werden. Dann ist der Fluchtweg versperrt. Außerdem könnte jemand im Dunkeln darüber stolpern." antwortet der Verkäufer.

Enttäuscht wenden sich die drei Mädchen ab. Steffis Vater ruft wütend:

„Das ist diskriminierend! Es wäre doch wohl kein Problem gewesen, beim Bau des Kinos auf so Kleinigkeiten, wie einen Rollstuhlstellplatz zu achten. Uns sehen sie hier nie wieder!"

---

Alternativ ist der folgende Artikel aus den kobinet-nachrichten 2002 verwendbar:

03.10.2002 - 13:03

***Berliner Kinos mit Barrieren***

Berlin (kobinet) Der Film «Verrückt nach Paris» wird in Berlin Besucherinnen und Besuchern im Rollstuhl vorenthalten. Wie Anita Borrusch in movado-news schrieb, wird die Komödie, in der Behinderte sich aus einem Heim befreien und nach Paris aufbrechen, in fünf Kinos gespielt, die alle laut telefonischer Auskunft für Rollstuhlfahrer nicht besucht werden können.

Seit heute läuft der Film nun auch im Rollberg 5, wo es zehn Stellplätze gibt, aber die Toilette nicht für Besucher im Rollstuhl geeignet ist. In der Movado-Übersicht «Kinos ohne Barrieren» sind 50 rollstuhlgeeignete Kinos aufgeführt, informiert Anita Borrusch, die ehrenamtlich tätige Vorsitzende des Vereins Movado. «Da fragt man sich, wer ist für diesen Schwachsinn federführend, den Film gerade in den ungeeigneten Kinos aufzuführen?»

# M 7

Aufgaben

1. Wie fühlt sich Beer zu Beginn der Geschichte?
2. Wie verändert sich Beers Stimmung durch das Geschenk und den Brief des Studenten?
3. Was meint Beer mit seiner Aussage „Das passiert mir nicht mehr.“?
4. Wie könnte Beers Zukunft aussehen?

**Jaap ter Haar: Behalt das Leben lieb** (Auszug)

Genau in diesem Moment klingelte es an der Haustür. [...] „Wer kann das sein“, murmelte sie, als sie eilig aus dem Zimmer lief. Beer blieb mit seinem Frühstück zurück; er hatte ein Gefühl der Schuld. Warum hatte er es Mutter so unnötig schwer gemacht? Unten ging die Tür auf. Eine Männerstimme war im Korridor zu hören: „Ein Einschreibpäckchen. Unterschreiben Sie bitte hier!“

„Ja.“

„Ein schöner Tag heute, was ?“

„Ja, das stimmt.“

Ein schöner Tag! Der Briefträger musste es ja wissen, dachte Beer mit wachsender Erbitterung. Ob die Sonne schien oder nicht, war ja egal. Nach der langen, schlechten Nacht voller Enttäuschung, voller Hilflosigkeit, voller Ungewissheit blickte er in das schwarze Loch des neuen Tages. Und dennoch: Die Abgründe des Lebens können manchmal in wenigen Minuten überbrückt werden. Das sollte auch der traurige, blinde Beer erleben, als Mutter die Treppe heraufkam. [... ]

„Für dich ist ein Päckchen gekommen.“

„Ein Päckchen? Für mich?“

„Ja, ein kleines Päckchen, fühl mal.“

Beer streckte den Arm aus. Das Päckchen passte in seine Handfläche. Es war mit Bindfaden verschnürt.

„Von wem ist es?“

„Von einer Frau Hielkemann“, sagte die Mutter leicht verwundert.

„Nie gehört.“

„Es ist auch ein Brief dabei.“

„Na, lies vor. Oder ist er vielleicht in Blindenschrift getippt?“

Ein zynischer Scherz, auf den Mutter nicht antwortete. Sie ging zum Waschbecken, nahm die Nagelschere und zerschnitt den Bindfaden. Papiergeraschel. Mutter öffnete den Briefumschlag. Stille. Mutter warf schnell einen Blick auf Frau Hielkemanns Brief, wer immer das sein mochte?

„Nein.“ Mutters Flüsterstimme klang erschrocken, bestürzt, schmerzlich.

„Was ist los?“

„Es ist ein Brief von dem Studenten aus Saal 3“, sagte Mutter leise und plötzlich überlief es Beer kalt.

„Von ihm?“

Mutter schluckte. „Ich werde ihn vorlesen“, sagte sie und setzte sich auf den Bettrand.

*Lieber Beer,*
*schon dreimal habe ich angefangen, dir zu schreiben, und jedes Mal wurde der Brief so lang, dass die Worte ihre Bedeutung verloren. Deshalb, zum vierten Mal jetzt, ganz kurz.*
*Wenn du diesen Brief bekommst, bin ich nicht mehr.*

Mutter putzte sich entsetzlich laut die Nase. Der Brief lag reglos in ihrer Hand. Ein Gefühl tiefer Wehmut erfüllte Beer. Er schämte sich jetzt seiner Verbitterung und Auflehnung in der vergangenen Nacht. Dann kehrten seine Gedanken zu Saal 3 zurück; zu den Gesprächen mit dem Studenten, der sich als ein treuer Freund erwiesen hatte und nun nicht mehr war.

„O Gott", flüsterte er bestürzt. Er biss sich auf die Lippen, denn weinen wollte er nicht. Mutter las mit unsicherer Stimme weiter:

*Ich schicke dir eine alte Uhr, die ich vor ein paar Jahren von meinem Großvater bekommen habe. Sie schlägt zu jeder halben und vollen Stunde, so dass du immer hören kannst, wie spät es ist.*

Beer zitterte, denn in Gedanken stieg nun ganz deutlich das Bild des Studenten vor ihm auf — obwohl er ihn nie leibhaftig gesehen hatte. Und ihm war plötzlich klar, dass er diesen Freund nie vergessen würde. Ja, ein Teil von dem Studenten würde in ihm fortleben, wie er es damals in Saal 3 gewünscht hatte.

*Beer, im Studium habe ich gelernt, dass blinde Menschen manchmal misstrauisch sind. Das ergibt sich fast von selbst aus der Tatsache, dass sie nicht sehen können. Ich wünsche inständig, dass du dem Leben immer voller Vertrauen begegnest. Nichts wirkt so erstickend wie Misstrauen. Behalt das Leben lieb, auch wenn es dich enttäuscht, und mach was daraus.*

Die letzten Worte verklangen in der Morgensonne, die durchs Fenster ins Zimmer fiel. Mutter öffnete das Päckchen.

„Es... es ist eine goldene Uhr. Junge, so eine dicke, runde, altmodische Zwiebel!"

Vorsichtig legte sie die Uhr in Beers Hand. Und da konnte Beer nicht länger an sich halten. Er wollte nicht weinen, aber zu viele Gefühle wühlten ihn auf. Es würgte ihn, dass er fast erstickte und schließlich brach es los. „Mutter!" Er weinte so heftig und hemmungslos, als bräche der Kummer von Wochen nun plötzlich aus ihm hervor. Er weinte wegen des Studenten. Wegen des Briefes. Wegen der ganzen Welt, die hinter diesem Brief steckte und so voller Traurigkeit war. [...] Mutter legte den Arm um seine Schulter. So saßen sie, bis Beer sich wieder beruhigt hatte.

„Wir schaffen es schon, mein Junge."

Beer nickte und machte sich von Mutter los. Er dachte an den Studenten und wusste genau, was er mit seinem Brief gemeint hatte. An einem stillen Nachmittag im Krankenhaus hatte er ungefähr dasselbe gesagt: „Beer, trotz deiner Blindheit gehörst du noch immer zur bevorrechtigten Jugend. Denn die Hälfte deiner Alterskameraden in vielen Teilen der Welt ist noch viel schlechter dran als du. Denk ab und zu daran und behalte das Leben trotz allem lieb, auch wenn es manchmal schlechter ausfällt als man erwartet." Beer stand auf und ging zum Fenster. „Tut mir Leid, dass ich mich so hab' gehen lassen", sagte er. Und dann, etwas sicherer: „Das passiert mir nicht mehr." Mit hohem, hellem Ton schlug die goldene Uhr halb zehn.

Aus: Jaap ter Haar: Behalt das Leben lieb.
© der deutschsprachigen Ausgabe: 1997 Deutscher Taschenbuchverlag, München.

# M 8

Aufgaben

1. Welcher Aspekt von Behinderung wird in den unten abgebildeten Plakaten angesprochen?
2. Wie ist der Satz „Man ist nicht behindert — man wird behindert“ zu verstehen?
3. Entwerft in Partner- oder Gruppenarbeit ein ähnliches Plakat.

Quellen: http://www.unipublic.unizh.ch/magazin/gesellschaft/2004/1110.html (Bilder 1+2) [18.04.2007]
http://www.1000fragen.de/projekt/anzeigen/index.php?sid=8b0197600eb15645ede0cee377d5ec71 (3,4,5,6) [18.04.2007]

## M 9

Aufgaben

1. Welche Aussage wird in den beiden Zitaten über Normalität bzw. Behinderungen von Schülerinnen und Schülern gemacht?
2. Diskutiert die Aussage von Hartmut Hentig.

Mir ist aufgefallen, dass man sich meist über den Begriff Normalität nicht genügend Gedanken macht. Man sagt so etwas leicht hin: Was ist Normalität? Wer ist normal? Sind wir nicht alle ein bisschen normal und ein bisschen nichtnormal? Wo aber fängt das an, wo hört es auf? Wo liegt der Maßstab, welche Werte setzen wir an?

Aus: Jutta Schöler, Normalität für Kinder mit Behinderung: Integration, Luchterhand,1998, S. 109

Kinder kommen heute in so großer Zahl, wie es heißt, „gestört" an die Schule, dass wir mit Maßnahmen nicht nachkommen, sondern unsere Maßstäbe verändern müssen. Ich habe, seit ich die Kinder als Lehrer wieder täglich beobachte, wiederholt geäußert, ihr Verhalten sei — gemessen an ihrer ge- und zerstörten Umwelt — sehr normal. Die Flut von Diagnosen, mit denen Psychiater die Kinder bedenken — „verhaltensgestört", „lerngestört", „kontaktgestört", „konzentrationsgestört", „spielgestört", lesegestört", „rollengestört", „arbeitsgestört", „beziehungsgestört" etc. etc. -, scheint mir nur den Abstand der älteren Generation zum tatsächlichen Zustand und der Erfahrungswelt der heutigen Kinder anzuzeigen.

Hartmut von Hentig

## M 10

Aufgabe

Überlegt anhand des folgenden Zitats:
Ist die Wahrnehmung von Behinderung abhängig von der jeweiligen Kultur?

„Als ich aufwuchs, hatte ich darunter zu leiden, dass ich rothaarig war. Es war schlimmer, als Down-Syndrom[7] zu haben. Die Kinder im Dorf hänselten mich, und ich war ein echter Außenseiter. Ich war kein Einzelfall, denn in der arabischen Welt ist es eine Form von Behinderung, rothaarig zu sein."

Musa al-Munaizel, Sozialpädagoge in Amman, Jordanien

[7] Als **Down-Syndrom** bezeichnet man eine spezielle Genommutation beim Menschen, nämlich die Verdreifachung des 21. Chromosoms oder von Teilen davon. Neben für das Syndrom als typisch geltenden körperlichen Merkmalen sind in der Regel die kognitiven Fähigkeiten des betroffenen Menschen beeinträchtigt, so dass es zu einer geistigen Behinderung kommen kann.

# M 11

Aufgaben

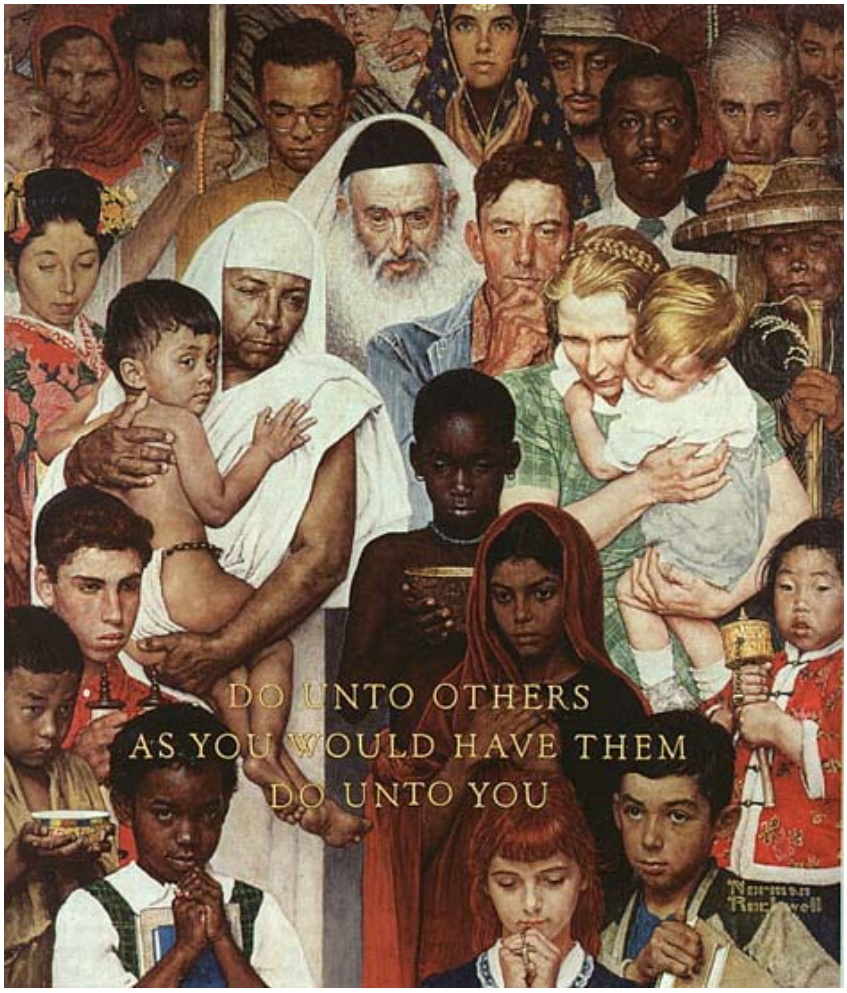
1. Unterstreiche im folgenden Text
   a. Worte oder Sätze, die Du nicht verstehst und setze ein Fragezeichen an den Rand.
   b. aus Deiner Sicht wichtige Aussagen und versehe sie mit einem Ausrufezeichen.
   c. Aussagen, die Du falsch findest oder diskutieren möchtest, und setze einen Blitz an den Rand.
2. Versuche mit eigenen Worten zu erklären, warum Tiere nach der Auffassung von Prof. Dr. Ralf Stoecker keine Mängelwesen sind, der Mensch schon.
3. Worin unterscheiden sich nach Auffassung von Prof. Dr. Ralf Stoecker Behinderte von Nicht-Behinderten, was haben sie gemeinsam?
4. Warum wäre ein Blinder in der Gesellschaft der Maulwürfe nicht behindert, warum ein sehender Mensch in der Gesellschaft von Katzen behindert? Fallen Dir weitere ähnliche Beispiele ein?

„Alle Menschen haben Mängel. [...] Das ist eine alte, bis auf die Antike zurückgehende Vorstellung. Platon lässt beispielsweise in seinem Dialog „Protagoras" eben diesen Protagoras die Fabel von der Erschaffung aller Lebewesen durch die Götter erzählen. Die Götter, so Protagoras, hatten den Brüdern Prometheus und Epimetheus den Auftrag erteilt, für eine angemessene Ausstattung aller Lebewesen zu sorgen. Dabei geschieht Epimetheus allerdings ein Missgeschick, er verteilt alle Eigenschaften an die Tiere, ohne aber an den Menschen zu denken, so dass dieser nun „nackt, unbeschuht, unbedeckt, unbewaffnet" zurückbleibt, wie es bei Platon heißt. Nur weil Prometheus in der Not bei Hephaistos und Athene die Vernunft stiehlt, kann es dem Menschen gelingen, seine mangelhafte Ausstattung zu kompensieren[8]. Wir Menschen sind von Natur aus Mängelwesen, wir brauchen Hilfsmittel, selbst um ganz einfache, grundlegende Bedürfnisse des Überlebens zu erfüllen (z. B. uns zu ernähren und zu wärmen). Deshalb aber ist jeder Versuch absurd, behinderte dadurch von nicht-behinderten Menschen abzugrenzen, dass die einen irgendwie mangelhaft sind, die anderen nicht. [...] Wir alle sind voller Unvollkommenheiten, die es irgendwie zu kompensieren gilt. Nun, die behinderten Menschen unterscheiden sich zwar nicht dadurch von anderen Menschen, dass sie Unzulänglichkeiten haben, aber in der Art dieser Unzulänglichkeiten. Es sind Unzulänglichkeiten, die die meisten von uns nicht haben. Wir alle können im Dunkeln nichts sehen, deshalb ist das keine Behinderung, aber die meisten von uns können tagsüber und im Hellen sehen, deshalb ist der Blinde behindert. In einer Gesellschaft der Maulwürfe wäre er nicht behindert, in einer Gesellschaft von Katzen wären wir es auch."

Aus einem Vortrag von Prof. Dr. Ralf Stoecker (Professor für angewandte Ethik an der Universität Potsdam)

[8] kompensieren = ausgleichen

# Was du nicht willst ...
# Die Goldene Regel




„The Golden Rule" von Norman Rockwell
Titelcover der Saturday Evening Post vom April 1961 und monumentales Mosaik im UNO-Gebäude in New York

Als **Goldene Regel** wird allgemein ein für eine gesellschaftliche Gruppe wichtiger Merkspruch oder ein markantes Motto bezeichnet, im engeren Sinne bezieht sich die Bezeichnung aber auf die in dem Sprichwort

***Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg' auch keinem andern zu.***

ausgedrückte moralische Regel, die in mannigfaltigen Variationen Grundbestandteil der ethischen Vorstellungen vieler Religionen ist.

Einerseits ist sie von Kants kategorischem Imperativ zu unterscheiden, denn die Goldene Regel bezieht sich auf den Einzelnen (und sein Gegenüber), nicht auf ein allgemeines Sittengesetz. Andererseits erhebt auch die Goldene Regel formal einen universellen Geltungsanspruch und abstrahiert vom konkreten Einzelfall. Manche bezeichnen sie als volkstümliche Variante des kategorischen Imperativs. Für viele Philosophen beinhaltet die Goldene Regel den Kern von Moral, weil sie an die menschliche Vorstellungskraft, Einfühlung, Gegenseitigkeit und Folgenbewusstsein appelliert.

In Anlehnung an: http://de.wikipedia.org/wiki/Goldene_Regel [18.04.2007]

# Was du nicht willst... Die Goldene Regel

**(zu den Themenfeldern 2/3/4/6 im Rahmenlehrplan)**

*Behandeln wir andere immer so, wie wir selbst behandelt werden möchten? Ist die Aufforderung, einen anderen stets so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte, eine geeignete Regel für gutes Handeln? Helfen uns Regeln für unser Handeln? Könnte die Goldene Regel schließlich gar als Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung dienen?*

Die Goldene Regel ist in unterschiedlichen Formulierungen und über Kulturkreise und Religionen hinweg seit der frühesten Antike überliefert. Sie existiert sowohl als Anweisung der Unterlassung unerwünschter Handlungen („Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg' auch keinem andern zu!") als auch als Aufforderung zum aktiven Handeln in bewusster Gegenseitigkeit („Behandle den anderen stets so, wie du selbst behandelt werden willst!") und beruht auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit. Dabei ist die Goldene Regel ein formales Hilfsmittel, Handlungen in einer Situation auf ihre ethische Rechtfertigung hin zu überprüfen; ähnlich wie der kategorische Imperativ Kants sagt sie aber nicht, was konkret zu tun ist.
Das Grundprinzip der Goldenen Regel ist den meisten Jugendlichen vage bekannt, wird von ihnen aber häufig falsch als ein Prinzip der Vergeltung oder Rache gedeutet. Dies sollte berücksichtigt und thematisiert werden, wenn im Einstieg eine Herleitung der Goldenen Regel über eine Fabel oder über exemplarische Situationen erfolgt, die dem Grundsatz der Goldenen Regel diametral gegenüberstehen.

Zitate zu den Materialien M 3, M 4 und M 5

### Grundgesetz Artikel 2

Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt.

### Formulierungen des Kategorischen Imperativs bei Kant (1785)

1. Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.
2. Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte.
3. Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals als Mittel brauchst.

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Kant-Werke. Bd. 7, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991. S.51, S.51, S.61

### Utilitarismus (1787)

Eine Handlung entspricht dem Prinzip der Nützlichkeit, wenn die ihr innewohnende Tendenz, das Glück der Gemeinschaft zu vermehren, größer ist als irgendeine andere ihr innewohnende Tendenz, es zu vermindern.

J. Bentham: Das Prinzip der Nützlichkeit, in: O. Höffe, Einführung in die utilitaristische Ethik, München 1975, S: 35f.

*→ Eine Vernetzung zu den Abschnitten „Glücklich sein" (siehe Heft 1 der Berliner Unterrichtsmaterialien Ethik) bzw. „Was ist ein guter Freund?" ist möglich.*
*So können die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Baustein C des Abschnittes „Glücklich sein" im Vorhinein ihre Fragenkataloge an der Goldenen Regel ausrichten; ebenso ist es möglich (und wahrscheinlich auch spannender und erkenntnisreicher), im Nachhinein die geführten Interviews daraufhin zu untersuchen, inwiefern die befragten Experten ihre Verhaltensratschläge zum „glücklichen Leben" an der Goldenen Regel orientierten, worin Abweichungen begründet sind usw.*
*In Bezug zum Abschnitt „Freundschaft" könnten die Jugendlichen erkunden, ob die Goldene Regel für Ihre erlebten Enttäuschungen oder Konflikte eine Lösungsvariante hätte darstellen können (Baustein A).*

### Einstieg I

Die Schülerinnen und Schüler lesen gemeinsam die Fabel „Der Fuchs und der Storch“ von Äsop (M 1). Im Anschluss gehen sie schrittweise den klassischen Aufbau der Fabel durch. Zuerst betrachten sie dazu die Handlung des Fuchses im ersten Absatz und überlegen, aus welcher Motivation der Fuchs handelt und worin die Niederträchtigkeit besteht. Die Gegenhandlung des Storches wird dann ebenfalls auf Ihre Motivation und den Unterschied zu der Handlung des Fuchses untersucht. Dabei stellen die Jugendlichen fest, dass hier Gleiches mit Gleichem vergolten wurde. Wichtig ist, dass der Fuchs im letzten Absatz die Strafe des Storchs als gerechtfertigte Gegenhandlung anerkennt. Die sich daran anschließende Folgerung im Originaltext: „Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg' auch keinem anderen zu.“, die der Goldenen Regel entspricht, wurde bewusst weggelassen. Anhand des antithetischen Aufbaus der Fabel — Handlung, Gegenhandlung, Ergebnis — sowie der Zwischenergebnisse, die mittels einer Strukturskizze an der Tafel veranschaulicht werden, erarbeiten die Jugendlichen diese moralische Folgerung Äsops im Klassengespräch selbst.
Die Schülerinnen und Schüler erfahren dabei zuerst in exemplarischen Situationen die Wirkungsweise von Verhaltensweisen, die dem Grundsatz der Goldenen Regel deutlich entgegengesetzt sind. Von dieser Wahrnehmung ausgehend entwerfen sie eigene Formulierungen angemessenen Verhaltens und antizipieren so Grundsätze, die in der Goldenen Regel verdichtet sind.

### Einstieg II

Die Jugendlichen diskutieren wünschenswerte Handlungsweisen im Sinne der Goldenen Regel:
Der Klassenverband wird im Voraus in Paare eingeteilt — im Idealfall ist die Tischanordnung kreisförmig oder viereckig, so dass alle (nebeneinander sitzenden) Paare während der Aussprache einander zugewandt bleiben. Nun ziehen die Paare aus einem verdeckten Stapel provozierende Situationskarten (siehe M 2). Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihren Kommentar zu dieser Situation auf die Karteikarte und legen diese in den verdeckten Stapel zurück.
Nun lesen die Jugendlichen die neu gemischten und unter ihnen verteilten Karteikarten mit Situationsbeschreibung und Kommentar reihum vor. Anschließend resümieren sie ihre Einschätzungen und diskutieren: Weswegen verhalten sich Menschen in der Regel nicht so? Kann man eine Regel formulieren, solches Verhalten zu vermeiden?

### Baustein A

Bei der Untersuchung der Formulierungen der Goldenen Regel im religions- und kulturübergreifenden Kontext (M 3) und der Reflexion der Allgemeingültigkeit des in der Goldenen Regel verankerten Prinzips erkennen die Schülerinnen und Schüler deren Attraktivität als Entscheidungsinstrument. Durch ihre Anwendung auf Situationen der Alltagswelt erkennen sie ihre handlungsleitende Funktion und diskutieren, inwiefern die Goldene Regel für eine allgemeine Gesetzgebung in Frage kommen kann.
Die Jugendlichen untersuchen in sechs (nach Los, Neigung oder Leistung eingeteilten) Gruppen den Wortlaut der Goldenen Regel in je einer, ihnen zugeteilten Formulierung (siehe M 3) und klären ihr Verständnis der Vorschrift. Nun vertiefen sie dieses Verständnis und setzen es produktiv um, indem sie unangenehme, konfliktgeladene Situationen aus ihrem Alltag zusammentragen und Lösungsvarianten durch die Goldene Regel für diese Situationen gestalten. Dazu sammeln sie zu Hause passende Bilder, Comics und Texte und ordnen diese — um die jeweilige Formulierung der Goldenen Regel herum — auf einem Plakat an (siehe Arbeitsauftrag M 3).

In einer Ausstellung an den Wänden des Klassenzimmers oder im Schulgebäude (optional: in einer klassischen Präsentation in sukzessiver Abfolge) präsentieren die Schülerinnen und Schüler einander ihre Ergebnisse. Dabei nehmen sie wahr, wie universell die Goldene Regel in den Religionen verankert ist und wie sich diese Regel auf alltägliche Situationen handlungsleitend übertragen lässt.
Abschließend nennen die Jugendlichen im Plenum Gebote der in der Klasse vertretenen Religionszugehörigkeiten (Christentum: Du sollst nicht töten, Du sollst nicht stehlen, Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider Deinen Nächsten,...., im Islam und Judentum werden ähnliche Gebote formuliert) und diskutieren, ob sie sich aus der Goldenen Regel ableiten lassen. Daran anknüpfend kann die folgende Frage Gegenstand der Diskussion sein: Lässt sich die Goldene Regel auch zur Grundlage einer allgemeinen, religionsunabhängigen Gesetzgebung machen (vgl. z. B. Artikel 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt [...]")? In starken Lerngruppen können die Schülerinnen und Schüler am Ende einen Brief verfassen, der an eine Freundin/einen Freund gerichtet ist und diese/diesen über die Goldene Regel informieren soll.

## Baustein B

In der Auseinandersetzung mit einer Dilemma-Situation erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es nicht immer eine eindeutige richtige Lösung gibt, sondern vielmehr verschiedene Positionen abgewogen werden müssen, um eine Entscheidung zu treffen. Der Einstieg kann über das Anschreiben des Satzes: „Frau Siebert steckt in einem Dilemma!" erfolgen. Ist der Begriff Dilemma geklärt, lesen die Schülerinnen und Schüler die Geschichte „Die Praktikumsbeurteilung — Teil 1" (siehe M 4). Die Problemfrage und die beiden Alternativen (A = eine neue Beurteilung ausstellen; B = keine neue Beurteilung ausstellen) werden an der Tafel fixiert. Nun notieren die Jugendlichen auf einer Karteikarte, wie sich Frau Siebert in der Dilemma-Situation entscheiden würde, wenn sie die Goldene Regel befolgte. Anschließend werden die Karteikarten den beiden Alternativen zugeordnet und Differenzen in der Zuordnung besprochen. Wie gut die Jugendlichen in der Lage sind, ihre eigene moralische Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, wird in ihrer abschließenden Stellungnahme deutlich.
Erweiternd kann mit stärkeren Lerngruppen Teil 2 der Geschichte gelesen werden. Die auf dem kategorischen Imperativ von Kant beruhende Argumentation von Herrn Winter wird durch die Jugendlichen nachvollzogen und diskutiert.

## Baustein C

Die Jugendlichen lernen anhand einer Geschichte (M 5) eine weitere Regel kennen, die zur Beantwortung der Frage nach dem guten Handeln herangezogen werden kann. In stark vereinfachter Form wird hier auf die Grundidee des klassischen Utilitarismus, wie sie z. B. von Bentham formuliert wurde, zurückgegriffen, nach der Handlungen nach dem Prinzip des größten Glücks (Nutzens) erfolgen sollen. Zunächst lesen die Schülerinnen und Schüler die Geschichte bis Zeile 24 und überlegen sich gemeinsam eine mögliche Bezeichnung für die Regel. Mit stärkeren Lerngruppen ist eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Regel möglich. Beispielsweise können sich die Jugendlichen leichte Abwandlungen der Situation überlegen, in denen eine Anwendung der Regel sehr schwierig wird (Was ist, wenn zwei die eine und die beiden anderen die andere Sendung sehen wollen? Was ist, wenn die drei anderen umschalten, weil es ihnen Spaß macht zu sehen, wie sich die vierte Person ärgert?).
Im nächsten Schritt wird die Geschichte zu Ende gelesen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten die darin enthaltenen Einwände gegen die Goldene Regel heraus. Sie erkennen, dass die Problematik darin liegt, die subjektive Sicht eines Einzelnen zur Grundlage von Handlungen zu machen. Denn nicht immer wird das, was ich selbst wünsche, auch von anderen gewünscht werden bzw. analog wird nicht immer das, was mir unangenehm ist, von anderen genauso empfunden.

## Baustein D

Indem die Schülerinnen und Schüler an konkreten Beispielen Handlungsalternativen im Sinne der Goldenen Regel und eines anderen Prinzips entwerfen, wenden sie ihre theoretischen Erkenntnisse auf realitätsnahe Situationen an. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Karteikarten (siehe M 6), nach deren Situationsbeschreibungen sie in Vierergruppen je zwei Szenen gestalten: eine entsprechend der Goldenen Regel und eine alternativ zu dieser, jedoch gleichfalls im Sinne guten Handelns. Die gestalteten Szenen spielen die Vierergruppen der Lerngruppe vor, ohne von Vornherein darauf zu verweisen, welche nach der Goldenen Regel und welche alternativ zu dieser gestaltet wurde. Schließlich diskutieren die Jugendlichen die beiden Szenen im Vergleich untereinander und mit Bezug zur Goldenen Regel: Welche der dargestellten Varianten war diesem Prinzip entsprechend entschieden? Wo lagen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede im Vergleich zur alternativen Variante? Verdient der Lösungsansatz entsprechend der Goldenen Regel stets den Vorzug, wo liegen evtl. Grenzen seiner Anwendbarkeit?

Im Verlauf der Diskussion stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass sie die von der Goldenen Regel geforderten Verhaltensweisen zwar leicht gestalten können, zugleich aber alternative Handlungsweisen nicht automatisch inadäquat, ja vielleicht sogar wünschenswerter sind.

# Goldene Regel — Materialien

## M 1

## Der Fuchs und der Storch

Ein Fuchs hatte einen Storch zu Gaste gebeten und setzte die leckersten Speisen vor, aber nur auf ganz flachen Schüsseln, aus denen der Storch mit seinem langen Schnabel nichts fressen konnte. Gierig fraß der Fuchs alles allein, obgleich er den Storch unaufhörlich bat, es sich doch schmecken zu lassen.

Der Storch fand sich betrogen, blieb aber heiter, lobte außerordentlich die Bewirtung und bat seinen Freund auf den andern Tag zu Gaste. Der Fuchs mochte wohl ahnen, dass der Storch sich rächen wollte, und wies die Einladung ab. Der Storch ließ aber nicht nach, ihn zu bitten, und der Fuchs willigte endlich ein.

Als er nun anderen Tages zum Storche kam, fand er alle möglichen Leckerbissen aufgetischt, aber nur in langhalsigen Geschirren. „Folge meinem Beispiele", rief ihm der Storch zu, „tue, als wenn du zu Hause wärest." Und er schlürfte mit seinem Schnabel ebenfalls alles allein, während der Fuchs zu seinem größten Ärger nur das Äußere der Geschirre belecken konnte und nur das Riechen hatte.

Hungrig stand er vom Tische auf und gestand zu, dass ihn der Storch für seinen Mutwillen hinlänglich gestraft habe.[9]

[9] Äsop: Der Fuchs und der Storch. (Eine entsprechende Textfassung gibt es online beim Gutenberg-Projekt unter http://gutenberg.spiegel.de/aesop/0htmldir.htm)

# M 2

Wenn ich sehe, dass jemand Hilfe benötigt, gehe ich schnell weiter.

Unser Kommentar:

Wenn ich einen Stift brauche, nehme ich mir den einfach bei meiner Nachbarin oder meinem Nachbarn.

Unser Kommentar:

Wenn mir meine Freundin/mein Freund etwas anvertraut, erzähle ich das auch meinen anderen Freunden.

Unser Kommentar:

Wenn ich in einer Klassenarbeit nicht weiter weiß, schreibe ich ohne zu fragen bei meiner Nachbarin/ meinem Nachbarn ab.

Unser Kommentar:

Wenn ich Frust habe, gehe ich in mein Zimmer und drehe die Musik auf volle Lautstärke.

Unser Kommentar:

Wenn ich gerade keinen Papierkorb sehe, schmeiße ich meinen Müll in Fahrradkörbe oder auf die Straße.

Unser Kommentar:

Wenn ich eine unangenehme Situation damit vermeiden kann, lüge ich andere auch mal an.

Unser Kommentar:

Wenn ich in der U-Bahn oder S-Bahn einen Sitzplatz habe, gebe ich den in keinem Fall auf.

Unser Kommentar:

# M 3

Gestaltet in Eurer Gruppe ein Plakat zur Formulierung der Goldenen Regel im:

**Judentum**

**„Tue nicht anderen, was du nicht willst, dass sie dir tun."**
**(Rabbi Hillel, Sabbat 31 a)**

Schreibt dazu den Wortlaut in die Mitte des Plakates und ordnet ringsum Bilder, Comics, Texte, eigene Erlebnisse/Geschichten... an, die Eurer Meinung nach zu dieser Formulierung passen! Sammelt dazu Materialien zu Hause und einigt Euch dann auf die endgültige Plakatgestaltung!

Gestaltet in Eurer Gruppe ein Plakat zur Formulierung der Goldenen Regel im:

**Buddhismus**

**„Ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, soll es auch nicht für ihn sein; und ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, wie kann ich ihn einem anderen zumuten?"**
**(Samyutta Nikaya V, 353.35-354.2)**

Schreibt dazu den Wortlaut in die Mitte des Plakates und ordnet ringsum Bilder, Comics, Texte, eigene Erlebnisse/Geschichten... an, die Eurer Meinung nach zu dieser Formulierung passen! Sammelt dazu Materialien zu Hause und einigt Euch dann auf die endgültige Plakatgestaltung!

Gestaltet in Eurer Gruppe ein Plakat zur Formulierung der Goldenen Regel in der:

**Chinesischen Religion**[10]

**„Was du selbst nicht wünschst, das tue auch nicht anderen Menschen an."**
**(Konfuzius, Gespräche 15,23)**

Schreibt dazu den Wortlaut in die Mitte des Plakates und ordnet ringsum Bilder, Comics, Texte, eigene Erlebnisse/Geschichten... an, die Eurer Meinung nach zu dieser Formulierung passen! Sammelt dazu Materialien zu Hause und einigt Euch dann auf die endgültige Plakatgestaltung!

[10] Der Begriff „Chinesische Religion" wird hier — folgend der unten angegebenen Quelle — benutzt, obwohl Taoismus (besser: Daoismus) und Konfuzianismus durchaus Unterschiede und verschiedenen Schwerpunkte aufweisen.

Gestaltet in Eurer Gruppe ein Plakat zur Formulierung der Goldenen Regel im:

**Hinduismus**

**„Man sollte sich gegenüber anderen nicht in einer Weise benehmen, die für einen selbst unangenehm ist; das ist das Wesen der Moral."**
**(Mahabharata XIII, 114.8)**

Schreibt dazu den Wortlaut in die Mitte des Plakates und ordnet ringsum Bilder, Comics, Texte, eigene Erlebnisse/Geschichten... an, die Eurer Meinung nach zu dieser Formulierung passen! Sammelt dazu Materialien zu Hause und einigt Euch dann auf die endgültige Plakatgestaltung!

Gestaltet in eurer Gruppe ein Plakat zur Formulierung der Goldenen Regel im:

**Christentum**

**„Alles, was ihr wollt, dass euch die Menschen tun, das tut auch ihr ihnen ebenso."**
**(Matthäus 7, 12; Lukas 6, 31)**

Schreibt dazu den Wortlaut in die Mitte des Plakates und ordnet ringsum Bilder, Comics, Texte, eigene Erlebnisse/Geschichten... an, die Eurer Meinung nach zu dieser Formulierung passen! Sammelt dazu Materialien zu Hause und einigt Euch dann auf die endgültige Plakatgestaltung!

Gestaltet in Eurer Gruppe ein Plakat zur Formulierung der Goldenen Regel im:

**Islam**

**„Keiner von Euch ist ein Gläubiger, solange er nicht seinem Bruder wünscht, was er für sich selber wünscht."**

**(40 Hadithe [Sprüche Muhammads] von an-Nawawi 13)**

Schreibt dazu den Wortlaut in die Mitte des Plakates und ordnet ringsum Bilder, Comics, Texte, eigene Erlebnisse/Geschichten... an, die Eurer Meinung nach zu dieser Formulierung passen! Sammelt dazu Materialien zu Hause und einigt Euch dann auf die endgültige Plakatgestaltung!

Zitate entnommen aus: „Die Goldene Regel in den Weltreligionen". Postersatz der Stiftung Weltethos (siehe Literaturverzeichnis).

# M 4

Aufgaben

1. Wie lautet die Problemfrage in der folgenden Geschichte?
2. Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es für Frau Siebert?
3. Wie würde sich Frau Siebert entscheiden, wenn sie sich an die Goldene Regel halten würde?

## Die Praktikumsbeurteilung — Teil 1

Sebastian möchte nach der Schule eine Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel absolvieren. In einem Gespräch mit seiner Beraterin beim Arbeitsamt sieht diese, dass die Praktikumsbeurteilung, die Sebastian für sein Praktikum in einem großen Baumarkt erhalten hat, nicht besonders gut ausgefallen ist. Sebastian gibt zu, dass er sich dort nicht gerade bemüht hat und die Beurteilung der Wahrheit entspricht. Mit einer solchen Beurteilung bekommt er sicher keine Ausbildung. Daher rät ihm die Beraterin noch einmal im Baumarkt anzufragen, ob diese ihm eine neue, bessere Beurteilung ausstellen.

Am nächsten Tag geht Sebastian zu dem Baumarkt. Er spricht mit der Personalchefin Frau Siebert, die schon die letzte Beurteilung ausgestellt hat, und schildert ihr seine Situation. Wie soll Frau Siebert handeln? Soll sie ihm eine bessere Beurteilung ausstellen, auch wenn diese dann nicht der Wahrheit entspricht?

---

## Die Praktikumsbeurteilung — Teil 2

Da Frau Siebert sich auch nach längeren Überlegungen nicht entscheiden kann, vertröstet sie Sebastian. Er solle morgen wiederkommen, bis dahin habe sie das Problem noch einmal mit ihrem Kollegen besprochen. Sebastian geht und Frau Siebert wendet sich an ihren Kollegen Herrn Winter. Der kann ihr Problem nicht verstehen. Selbstverständlich dürfe sie nicht lügen. Schließlich müsse jeder nach dem persönlichen Grundsatz handeln, von dem man auch wolle, dass er ein allgemein gültiges Gesetz würde. Das habe Kant gesagt. Im Fall des Lügens würde das heißen, argumentiert Herr Winter weiter, dass, wenn eine Person lügen dürfe, alle anderen ebenfalls lügen dürfen. Aber wo kämen wir da hin! Frau Siebert, die gerade noch dachte, dass sie im Sinne der Goldenen Regel Sebastian vielleicht doch eine neue Beurteilung ausstellen sollte, ist nun wieder verunsichert.

# M 5

Aufgaben

1. Lest die Geschichte bis Zeile 24 und überlegt Euch einen Namen für die angesprochene Regel.
2. Arbeitet die Einwände gegen die Goldene Regel in Zeile 25 bis Zeile 37 heraus.

Tina wollte gerade in Ruhe eine neue Folge ihrer Lieblingssendung „Die Simpsons" sehen. Da klingelt es an der Tür und Familie Schneider mit ihren drei Kindern Nadine, Jens und Timo schneien herein. Während sich die Erwachsenen in der Küche zurückziehen, stürmen die drei Kinder das Wohnzimmer. „Ich will SpongeBob sehen", ruft Jens. Höflich fragt Tina: „Habt ihr nicht Lust, die Simpsons zu sehen?" „Nö." antwortet Nadine und Timo ergänzt: „Die sind doch öde." Gelassen nimmt er die Fernbedienung und schaltet um zu SpongeBob. Tina geht wütend in ihr Zimmer und kommt erst abends wieder heraus, nachdem Familie Schneider längst wieder gefahren ist.
Michi, Tinas Bruder, und ihr Vater räumen in der Küche das dreckige Geschirr in die Spülmaschine. „Was ist denn mit dir los?" fragt Michi Tina, die zur Tür hereinkommt und immer noch sauer das Gesicht verzieht. „Ich wollte die Simpsons sehen. Aber Nadine und ihre beiden Brüder wollten sich lieber SpongeBob anschauen. Den kann ich nicht ausstehen und dann verpasse ich auch noch die neue Folge der Simpsons." „Das ist ärgerlich für dich," sagte Tinas Vater, „aber die Schneiders sind gute Freunde von uns. Sei daher bitte nett zu den Kindern. Und sieh es mal so: Anstelle von einer Person werden drei glücklich gemacht." Tina denkt eine Weile nach und fragt dann: „Warum ist es besser, wenn drei Leute egoistisch sind, als wenn nur einer es ist?" „Das ist eine gute Frage!" wirft Michi ein. „Vor kurzem haben wir im Ethikunterricht ein ähnliches Problem besprochen. Einige Philosophen haben nämlich eine Regel aufgestellt, nach der man immer so handeln soll, dass so viele Menschen wie möglich glücklich gemacht werden sollen. Aber wir sind zu dem Schluss gekommen, dass diese Regel nicht brauchbar ist."

„Aber welche Regel ist dann brauchbar?" fragt Tina. „Probier doch die Goldene Regel. Die besagt: Behandle andere so, wie du selbst behandelt werden möchtest." schlägt Michi vor. „Das hättest du den Dreien gestern mal erklären sollen." sagt Tina, „Dann hätten sie mich die Simpsons sehen lassen. Denn denen hätte es bestimmt nicht gefallen, wenn jemand in ihr Wohnzimmer kommt, einfach auf einen anderen Sender umschaltet und sich eine Sendung ansieht, die sie absolut nicht leiden können." „Aber was ist mit den anderen? Was würdest du wollen, wenn du an der Stelle z. B. von Nadine wärst?" fragt Michi. Tina denkt nach: „Na ja, wenn ich irgendwo zu Besuch bin und gerne SpongeBob sehen würde, dann würde ich auch wollen, dass mich die Kinder, die dort leben, die Sendung sehen lassen." „Aber wer darf denn dann seine Sendung sehen? Die Goldene Regel hilft hier offensichtlich auch nicht weiter!" sagt Michi.
Jetzt ist Tina ratlos.

# M 6

Aufgaben

Zieht eine Situationskarte und gestaltet dann in Eurer Gruppe zwei Spielszenen:

1. eine mit einem Lösungsvorschlag entsprechend der Goldenen Regel,
2. eine mit einem alternativen Vorschlag zu einer guten Lösung.

Sibel will auf die Party. Leider fehlt ihr das passende Outfit, aber ihre Schwester Yasmin hätte schon was. Aber Yasmin ist nicht da und kann nicht gefragt werden. Da ihre Freundin schon an der Tür steht, um sie abzuholen, muss sich Sibel schnell entscheiden, ob sie die Kleidung ihrer Schwester nehmen soll oder nicht.

Seine Schulsachen hat Paul selten beisammen. Was er braucht, leiht er sich von seinen Tischnachbarn. Die sind genervt und wollen ihm einen Streich spielen. Sie setzen sich zusammen und beraten darüber, ob sie Paul einen Denkzettel verpassen sollten.

Ein alter Mann kommt in den Hausflur und beginnt, die Treppen hochzusteigen. Seinen Einkauf trägt er in einem großen Baumwollbeutel mit sich. Hinter ihm öffnet sich die Haustür und die Nachbarskinder, die gerade aus der Schule gekommen sind, grüßen und bleiben kurz stehen. Sollten sie dem Mann den Einkauf hoch tragen?

Heute ist Alexanders 13. Geburtstag. Eine große Party ist angesagt. Ständig klingelt es an der Tür und weitere Jugendliche stürmen die Treppe im Hausflur hoch. Im 3. Stock wird es immer lauter. Gegen 10:00 Uhr denkt Alexander an Frau Krause, die sicher schon schlafen möchte, da sie morgen zur Frühschicht muss.

Thomas findet auf dem Schulflur direkt am Eingang 50,- Euro und steckt sie unbeobachtet ein. Am nächsten Morgen fragt der Klassenlehrer, ob jemand im Flur Geld gefunden habe. Frau Schäfer, die Reinigungskraft, habe es dort verloren und benötige es dringend zurück, da sie davon ihre neue Brille bezahlen müsse.

Michaelas neuer Freund gehört einer rechtsradikalen Gruppe an. Um sich vor ihm zu beweisen, beschimpft sie Ahmed lautstark, er habe hier in Deutschland nichts verloren. Ahmed überlegt, wie er darauf reagieren soll.

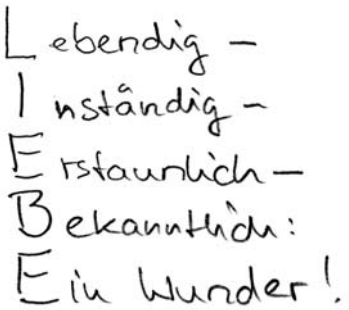
# 2 Unterrichtsmethoden (Fortsetzung von Heft 1)

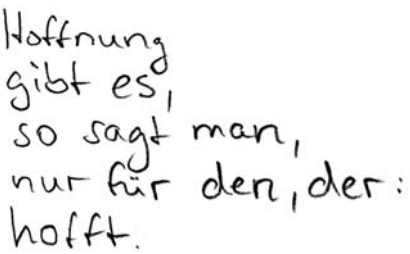
In diesem Kapitel werden als Ergänzung zum ersten Heft der Berliner Unterrichtsmaterialien Ethik weitere Unterrichtsmethoden näher beschrieben, auf die z. T. in den Unterrichtskonzepten dieses Heftes verwiesen wird.
Sie werden im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge beschrieben:

- Akrostichon/Elfchen
- Brainstorming
- Brief
- Filmsequenzen analysieren
- Fish-Bowl-Debatte
- Innerer Monolog
- Pro-Contra-Debatte
- Präsentationsprogramme (z. B. PowerPoint, Impress)
- Punktabfrage
- Stummes Schreibgespräch (Brainwriting)
- Texte analysieren
- Thesenpapier
- Verlaufsprotokoll
- Zeitungsartikel

# Akrostichon/Elfchen

Sowohl beim Akrostichon als auch beim Elfchen handelt es sich um lyrische Textsorten in dem Sinne, dass beide durch einen bestimmten Zeilenumbruch gekennzeichnet sind. Dabei greifen diese Textsorten einen bestimmten Begriff oder ein Themenfeld auf und setzen dieses in kreativer Form um. Da beide Formen der Textproduktion nach festen Regeln ablaufen, sind sie für Schülerinnen und Schüler gut handhabbar, ohne ihren Erfindungsreichtum dabei zu stark einzuengen. Auch für Arbeitsprozesse in Partner- oder Gruppenarbeit eignen sich die genannten Textsorten, primär aber werden sie individuell geschrieben.




Ein *Akrostichon* bricht die Zeilen des Textes in der Form, dass die Anfangsbuchstaben der Zeilen, von oben nach unten gelesen, ein Wort oder einen Satz ergeben. Der durch die Anfangsbuchstaben gebildete Begriff bzw. Ausspruch steht beim methodischen Vorgehen am Beginn (von den Jugendlichen oder dem Lehrenden vorgegeben). Die Zeilen selbst werden im Sinne dieses Begriffes bzw. Satzes dann ergänzt. Ob es sich um eine gereimte Form handelt, ob die Zeilen aus einem Wort oder mehreren Wörtern bestehen, ist dabei nicht wesentlich. Entscheidend ist, dass der Text den Sinngehalt des Wortes/Satzes der Anfangsbuchstaben näher erklärt, pointiert, problematisiert.

Ein *Elfchen* besteht aus fünf Zeilen, wobei die erste Zeile aus einem Wort, die zweite aus zwei, die dritte aus drei, die vierte aus vier Wörtern und die fünfte wieder aus einem Wort besteht, sodass sich elf Wörter insgesamt ergeben. Auch hier steht der Gedanke, der leitende Begriff des Elfchens am Anfang der Textproduktion (zumeist ist er auch das erste oder letzte bzw. erste und letzte Wort im Text), der Text wird dann im Sinne dieses Leitgedankens nach dem Bauplan des Elfchens ergänzt.

Akrosticha werden ebenso wie Elfchen oft als Einstiege in ein neues Themenfeld oder in die Auseinandersetzung mit einem leitenden Begriff verwendet. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, auf produktive und kreative Weise ihr Vorverständnis zu artikulieren, Assoziationen zu wecken und damit Wege für die weitere Bearbeitung von Themen aufzuzeigen. Unverzichtbar erscheint es daher, die Textproduktionen der Jugendlichen zu vergleichen und diese Ergebnisse (welche Ebenen wurden beschritten, welche Wertungen sind ablesbar...?) in den weiteren Unterrichtsverlauf einfließen zu lassen. Ebenso können Akrosticha und Elfchen aber auch am Ende eines Lernarrangements stehen und dokumentieren, in welcher Weise die Schülerinnen und Schüler den Lernprozess zu einem Thema durchlaufen haben, welche Gedanken sie vorrangig artikulieren und welche nicht, auf welchen Ebenen, mit welchen zentralen Begriffen und mit welcher Zielrichtung sie die Texte produzieren usw.

# Brainstorming

Das Brainstorming ist eine Methode, spontan Ideen zu einem Begriff, einer Frage oder einem Sachverhalt zu sammeln. Im wörtlichen Sinne wird hier das „Gehirn durchlüftet", werden „Geistesblitze" freigesetzt, die die Voreinstellungen, Interessen oder auch Wünsche der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Gegenstand des Brainstormings offenbaren. Dabei ist es wichtig, den offenen und konstruktiven Charakter der Methode stets deutlich zu machen — „richtig" oder „falsch" gibt es beim Brainstorming nicht, ebenso ist es fruchtlos und für die Sammlung von Ideen kontraproduktiv, wenn Aussagen bei ihrer Nennung kritisiert bzw. durch Stirnrunzeln oder Buh-Rufe abgewertet werden.

Ein Brainstorming beginnt mit der Präsentation der Fragestellung („Was ist ein guter Freund?") oder des Begriffes („Diskriminierung"), zu dem die Jugendlichen ihre Einstellungen bzw. Ideen äußern sollen. Der Einstieg kann auch durch einen zu vervollständigenden Satz erfolgen („Eine gute Freundin/ein guter Freund ist..."). Offen ist, ob diese Initiation des Brainstormings mündlich erfolgt oder in schriftlicher Form (in der Regel an der Tafel) fixiert wird. Auf den Eingangsimpuls hin äußern die Schülerinnen und Schüler — im Idealfall ohne sich zu melden — ihre Assoziationen, welche entweder in Gedanken oder aber mit Hilfe eines Mediums (Kassettenrekorder, Video, Tafel) festgehalten werden. Optional können die Jugendlichen ihre Ideen auch selbstständig an die Tafel oder auf ein Plakat schreiben. Dies stellt sicher, dass Äußerungen nicht verloren gehen oder verfälscht werden. Oft bietet sich im Anschluss an das Sammeln der Ideen eine Systematisierung an: Welche Äußerungen lassen sich zueinander gruppieren und unter welchem Oberbegriff? Können die Ideen bestimmten Richtungen einer Problemlösung zugeordnet werden? usw.

Möglichkeiten und Grenzen des Brainstormings folgen aus seiner Funktion: So ist es sehr effizient, in kurzer Zeit viele und vielfältige Ideen zu einer Frage/einem Begriff zu sammeln und einen großen Pool von Anregungen bereitzustellen. Problematisch wird die Methode, wenn über einen engen Zeitrahmen hinausgegangen wird (in der Regel sollten fünf bis zehn Minuten ausreichend sein) und vom Brainstorming bereits fertige Wege des weiteren Vorgehens erwartet werden. Eine andere Gefahr besteht darin, dass in einer Lerngruppe mit vielen Schülerinnen und Schülern und bei reiner Mündlichkeit des Brainstormings viele Äußerungen untergehen, die zuletzt genannten ein besonderes Gewicht erhalten und so das Sammeln der Ideen zu einem Gewichten wird.

# Brief

Wenngleich im Zeitalter von E-Mail und SMS schon häufiger totgesagt — Briefe bleiben ein wichtiges Kommunikationsmittel, auch für Jugendliche. Durch die Anforderungen an formal korrekte Bewerbungen, bei der Teilnahme an offiziellen Ausschreibungen und Wettbewerben usw. sind Schülerinnen und Schüler häufiger damit konfrontiert, formal und inhaltlich korrekte Briefe zu verfassen. Zwar wird in der privaten Korrespondenz der Jugendlichen der klassische Brief seltener vorkommen, nichtsdestoweniger sollten sie auch hier den grundlegenden Anforderungen der Briefform Genüge leisten können.

Private Briefe haben weniger strenge Formregeln, dennoch sollten die bestehenden eingehalten werden: So befinden sich in der rechten oberen Ecke die Angaben zu Ort und Datum des Schreibens (heute in der Regel ohne „den" nach dem Komma). Die Anrede kann mit Komma oder einem Ausrufezeichen abgeschlossen werden, bei Abschluss durch ein Ausrufezeichen beginnt der darauf folgende Satz entsprechend groß. Unter den Brieftext, der nach Sinnabschnitten in Absätze gegliedert sein sollte, setzt der Absender zuerst die Grußformel und dann seinen Namen — je nach Enge und Herzlichkeit des Verhältnisses zum Empfänger sind hier Varianten möglich, ebenso bei der Anrede.
Formelle Briefe (zu Bewerbungszwecken z. B.) weisen stärker standardisierte Anforderungen in der Erstellung auf. So steht hier der Absender mit vollständiger Adresse über dem Empfänger, die Anrede erfolgt nach der — in der Regel auch typografisch hervorgehobenen — Betreffzeile. Die Verwendung der Höflichkeitsform und die entsprechende Großschreibung sind unbedingt zu beachten, als Grußformel bietet sich in den meisten Fällen „Mit freundlichen Grüßen" an. Diese Formel erscheint (wie andere Grußformeln auch) ohne Satzzeichen, die Abkürzung „MfG" sollte unter allen Umständen vermieden werden.

Briefe eignen sich als Medien im Unterricht vor allem dann, wenn bestimmte Adressaten und entsprechend verschiedene Kommunikationsstrategien damit markiert werden können — so die persönliche Ansprache an eine Freundin oder einen Freund, aber auch die höfliche Anfrage an einen Experten außerhalb der Schule. Schreiben die Jugendlichen zu Unterrichtszwecken private Briefe, so muss darauf geachtet werden, dass deren Intimsphäre beim Austausch der Ergebnisse gewahrt bleibt: Sollen die Schülerinnen und Schüler authentisch schreiben, so müssen sie die Sicherheit erfahren, dass mit ihren Entäußerungen sorgfältig umgegangen wird (z. B. durch vorausgehende Absprachen mit Freundinnen/Freunden oder in selbst gewählten Kleingruppen).

# Filmsequenzen analysieren

Schülerinnen und Schüler sind mit dem Medium Film in der Regel sehr vertraut, konkrete Filmanalysen erfahren sie aber sowohl in ihrer Freizeit als auch im Kontext der Schule selten. Sollen Filme allerdings nicht nur zur Unterhaltung dienen und ein Diskurs über sie zu mehr führen als zu einem unverbindlichen Geplauder, sind bestimmte analytische Schritte notwendig, die filmischen Botschaften zu entschlüsseln.

Sinnvoller erster Schritt ist dabei die Analyse der Filmhandlung und Filmfiguren. So ist es bereits beim ersten Sehen recht leicht, den Ort, die Zeit und den (Spannungs-)Verlauf der Handlung zu beschreiben bzw. die Personen nach Erscheinung, Status, Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften einzuschätzen. Gewiss kann auch hier intensivere und differenziertere Analysetätigkeit aufgewandt werden — die besonderen filmischen Stilmittel bestehen aber darin, dies in Szene zu setzen:
Da ist zum einen die Einstellungsgröße, von Detail (z. B. Teile des Gesichtes) über groß (Kopf), nah (Kopf mit Brust), halbnah (Kopf bis Hüfte), amerikanisch (Kopf bis Oberschenkel, die „Western-Einstellung") bis hin zur Halbtotale (Person mit räumlichem Umfeld), Totale (Personen in der Szenerie) und weit (Panorama). Bereits mit diesen Einstellungen können Personen oder Handlungen in besonderer Weise betont, kommentiert usw. werden. Ebenso sorgt die Perspektive für eine filmische Interpretation: so die Vogelperspektive (von oben) für einen souveränen Überblick, die Froschperspektive (von unten) eher für Situationen der Unterlegenheit bzw. die Normalperspektive für einen neutralen Eindruck. Die Kamerafahrt kann mit Fahrt, Schwenk oder Zoom Bewegungen zuspitzen oder betonen, die Zeitgestaltung mittels schneller Schnitte, Montage oder verweilender Einstellung für Hektik oder Ruhe sorgen. Ebenso kann der gezielte Einsatz von Musik und Lichtverhältnissen interpretierend wirken — um dies zusammenzuführen und letztlich ein Gesamturteil über die Wirkung der filmischen Mittel formulieren zu können, bietet es sich an, ein Filmsequenzprotokoll zu erstellen.

| Sequenz-Nr./Zeit | Handlung/Personen | Einstellung | Bewegung | Perspektive | Geräusche/Musik | Sprache |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |

Filme — insbesondere Spielfilme — üben auf Schülerinnen und Schüler einen besonderen Reiz aus: Die Verbindung visueller und akustischer Reize, die Möglichkeiten filmischer Schnitt- und Tricktechnik usw. haben eine starke suggestive Wirkung in der Regel schon rein des Mediums wegen. Daher ist es wichtig, Filmsequenzen bewusst in den intendierten Lernprozess einzubauen, sowohl durch die thematische Auswahl als auch das analytische Vorgehen. So sollten Filmsequenzen herangezogen werden, die konkret zu einem Thema, einer entsprechenden Textquelle oder einem gerade diskutierten Problem als Vergleichsgröße dienen können. Die sorgfältige Analyse nach dem beschriebenen Vorgehen sichert dann, dass die Jugendlichen das Medium Film in den Lernprozess einbinden und auf seine Aussagekraft im Lernarrangement hin befragen, nicht zuletzt dadurch auch zu reflektiertem Medienverhalten geführt werden können.

# Fish-Bowl-Debatte

Das „Fisch-Kugelglas“ (also: ein kugelförmiges Aquarium) stand Pate bei diesem Gedanken zum Austausch und zur Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen. Während im Regelfall Gruppenarbeiten nacheinander vorgetragen werden, finden hier Vortrag und Diskussion der Gruppenergebnisse aller Gruppen gleichzeitig in einem Innenkreis statt. Dieser wird durch Abgesandte der Gruppen bestückt, kann aber nach einem festgelegten Modus durch die anderen Schülerinnen und Schüler im Außenkreis ergänzt oder auch verändert werden.

Die Moderation der Debatte erfolgt durch ein bis zwei Schülerinnen oder Schüler (ggf. auch durch die Lehrkraft). Je nach Anzahl der Gruppen und Größe der Lerngruppe insgesamt bestimmen diese die Gestaltung des Innen- und Außenkreises (entweder als Kreis- oder Hufeisenform). Aus den Gruppen werden ein bis zwei Abgesandte mit einem Stichpunktzettel/Handout der in der Gruppe erarbeiteten Ergebnisse in den Innenkreis delegiert. Dort stellen sie ihre Ergebnisse vor und diskutieren sie, wobei es keine strenge Abfolge der Beiträge gibt, sondern Nachfragen sofort nach der Präsentation gestellt werden können. Allerdings können die Moderatoren von ihrem Recht Gebrauch machen, eine allzu einseitige, sich verzettelnde oder die anderen Gruppen verdrängende Diskussion zu beenden und den Prozess weiterzutreiben. Ein freier Stuhl im Innenkreis gibt den Zuhörenden im Außenkreis die Möglichkeit, in die Debatte einzugreifen. Dieser freie Stuhl ist jedoch wieder zu räumen, wenn das eigene Anliegen artikuliert und im Fish-Bowl aufgegriffen wurde, damit der freie Stuhl anderen im Außenkreis wieder offen steht.

Mittels eines Fish-Bowls ergibt sich eine lebendige Diskussion unter Schülerinnen und Schülern, zumeist ist die kommunikative Atmosphäre offener und streitlustiger als bei der herkömmlichen sequenziellen Abfolge von Gruppenpräsentationen. Kontroverse oder problemorientierte Debatten ergeben sich schneller, da Einwände sofort geäußert werden können, die Diskutanten zwischen den Beiträgen „springen“ bzw. auf sie zurückkommen können und sich durch die Sitzordnung stets „auf Augenhöhe“ zugewandt bleiben (zumal, wenn die Lehrkraft nicht moderiert). Als Nachteil wird oft empfunden, dass die Möglichkeiten medialer Unterstützungen der Gruppenpräsentationen eingeschränkt sind (Plakate können zwar im Hintergrund hängen, sprengen aber die Idee der Innenkreis-Kommunikation, ganz zu schweigen von PowerPoint oder Film). So bietet sich diese Form wohl nicht bei jedem Austausch von Gruppenergebnissen an (wenn z. B. die Themenbreite zwischen den Gruppen sehr groß ist oder das Verfolgen der Argumente nur im Mündlichen als zu schwierig erscheint.).

# Innerer Monolog

Der innere Monolog bringt — wie die Bezeichnung erahnen lässt — die im Innern einer Person stattfindende Rede mit sich selbst zu Gehör. Er ist damit eine besondere Form des Sich-Äußerns, da diese Selbstgespräche in der Regel ungehört bleiben. Mit der Textart „innerer Monolog" können so — tatsächliche oder antizipierte — innere Bewegungen authentisch abgebildet werden. Innere Monologe werden so zum Spiegelbild individueller Gedanken und Gefühle:

*[…]*
*heute hat es mich wieder erwischt… Na ja, es war wohl mal wieder Zeit: Ja, es hat mit Jule zu tun, und es ist auch sonst nichts Neues, aber für mich, für mich wird das wohl nie ganz „Routine" werden. Manchmal wundert es mich ja auch, dass ich das nicht auf die Reihe kriege, wo es doch alle anderen längst schon mitgekriegt haben: Zwar stehe ich auf sie, sie aber nicht auf mich… Das ist ja so ungemein selten auch nicht, vielleicht ist das sogar die Regel, dass man ein Mädchen gern hat, welches sich nicht die Bohne für einen interessiert. Obwohl, so kann ich das nicht einmal sagen, immerhin gehen wir beide zur Schach-AG und verstehen uns da ganz gut, spielen nicht seltener (aber: auch nicht öfter) miteinander als andere, reden auch mal hinterher so über dies und das… Nun, aber das ist es eben nicht, was ich von Jule will, wobei ich mir manchmal selbst nicht so sicher bin, was ich denn eigentlich von ihr will. Eins nur ist sicher: So, wie es jetzt gerade ist, soll es nicht weitergehen*
*[…]*

Innere Monologe können zu einem sehr intensiven Austausch über individuelle Befindlichkeiten oder Gedankenströme führen. Je ernsthafter sich die Jugendlichen in den zugrundeliegenden Konflikt hineinversetzen, je plastischer ihnen der antizipierte innere Konflikt vor Augen steht, desto authentischer werden die Texte und damit — in der Regel — auch der Umgang damit in der Lerngruppe. Zugleich sind mit der angestrebten Intensität und Authentizität aber auch Probleme verbunden: So wächst die Hemmschwelle für Äußerungen bei Schülerinnen und Schülern, je stärker damit ihre Befindlichkeit bloßgestellt werden kann. Die Bereitschaft, sich auf das Eintauchen in den inneren Monolog einzulassen, wird umso geringer sein, je sorgloser mit den Produkten umgegangen wird. So ist es bei der Formulierung von Schreibaufgaben wichtig, dass diese die Privatsphäre der Jugendlichen berücksichtigen, dass Schreibaufträge diese Grenze nicht überschreiten und — in jedem Fall — innere Monologe in einer die Persönlichkeitsrechte wahrenden Form ausgetauscht werden (z. B. zuerst in Kleingruppen oder Partnerschaften mit Freunden und erst danach — evtl. gekürzt oder anonymisiert — in einem größeren Kreis).

# Pro-Contra-Debatte

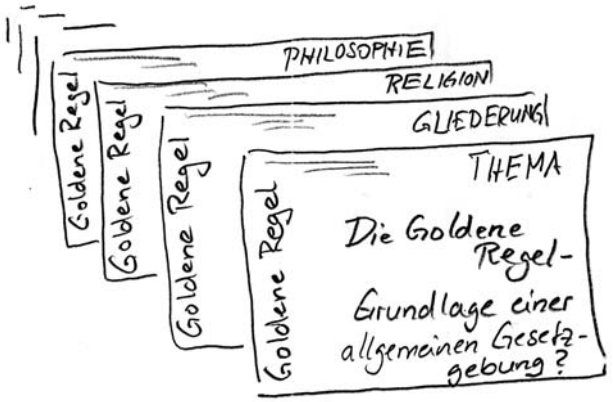
Die Pro-Contra-Debatte ist eine Form des konstruktiven Streitens, die zugleich Methodenkompetenz schulen kann. Ausdruck der Anerkennung dieser Form des Streites ist z. B. die Initiative „Jugend debattiert", bei der — aufsteigend von der Schul- bis zur Bundesebene — jährlich Schülerinnen und Schüler um Preise und Anerkennung debattieren.

Auseinandersetzungen in der Form der Pro-Contra-Debatte erfolgen in einer bestimmten Abfolge von Schritten, wobei Modifikationen durchaus möglich sind:
Am Beginn steht die Klärung des Themas, der Frage- oder Problemstellung: Worum geht es eigentlich? Wie ist unsere Einstellung dazu momentan, welche anderen Positionen sind zu erwarten oder ableitbar? usw.
Nun werden Gruppen für die jeweiligen Positionen eingeteilt — im Idealfall erfolgt dies durch ein Losverfahren (Spielkarten unterschiedlicher Farbe zum Beispiel). Das zufällige Einteilen von Positionen befördert auch den Sachbezug in der Debatte: Schließlich geht es nicht darum, eigene Vorlieben zu verfolgen, sondern einen Standpunkt einzunehmen und diesen überzeugend zu vertreten.
In der folgenden Gruppenarbeitsphase vertiefen die Pro- und Contra-Fraktionen die Auseinandersetzung mit ihrer Position: Mittels (selbst recherchierter oder bereitgestellter) Materialien sammeln die Jugendlichen Argumente für die ihnen zugeordnete Position, ordnen diese, antizipieren mögliche Argumente der anderen Seite und überlegen sich Strategien, diese zu widerlegen. Am Ende dieser Phase wird ein/-e Gruppensprecher/-in benannt (optional: zwei oder drei).
Die eigentliche Pro-Contra-Debatte wird von einem Gesprächsleiter (ausgewählten Schülerinnen/Schülern — nur im Notfall sollte die Lehrkraft diese Funktion übernehmen) eingeleitet, der alle Beteiligten begrüßt, das Thema nennt und die beiden Parteien zu einem Eingangsstatement auffordert. Dieses Statement sollte nicht länger als drei Minuten sein, danach erfolgt die Auseinandersetzung in Rede und Gegenrede mit der jeweils anderen Position (ca. 15 bis 20 Minuten). Dabei achtet der Gesprächsleiter darauf, dass die Diskutanten sich nicht ins Wort fallen, sachlich und am Thema orientiert bleiben sowie die Redebeiträge des anderen nicht behindern. Zu einem geregelten Ablauf gehört auch eine dienliche Sitzordnung, bei der sich z. B. die Pro- und Contra-Fraktionen an Längstischen gegenüber sitzen.
In der Auswertung der (optional auf Kassette oder Video aufgenommenen) Debatte reflektieren die Schülerinnen und Schüler — nun außerhalb ihrer jeweiligen Rolle — den Gang der Debatte, die Überzeugungskraft der Argumente und das möglicherweise erkennbar gewordene Dominieren einer Position. Dabei sollte die überlegene Position der Debatte durchaus nicht zur verallgemeinerten Position der Lerngruppe werden: Gut begründete Gegenpositionen gehören zum Wesen von Kontroversen ebenso wie begründbare „dritte Wege".

Pro-Contra-Debatten stoßen in der Regel auf Zuspruch bei Schülerinnen und Schülern, können sie doch hier einmal — und dies durchaus mit „kämpferischen Mitteln" — im schulischen Kontext streiten und verbal die Kräfte messen. Darin liegt jedoch auch eine mögliche Gefahr: Verselbstständigt sich die Methode gegenüber dem Sachgegenstand, wird es also wichtiger, sich gegen den anderen durchzusetzen. Ohne dass die Stichhaltigkeit der Argumente noch zählt, wird die Methode zweifach fragwürdig: Zum einen geht der eigentliche Sinn verloren, sich in einer Kontroverse sachorientiert auseinander zu setzen; zum anderen aber erzeugen Pro-Contra-Debatten dann unter Umständen aggressives oder diffamierendes Verhalten und „verminen das Argumentationsgelände" in der Lerngruppe. Sachorientierung und die Bindung an stichhaltige Fakten dürfen unter keinen Umständen verloren gehen.

## Präsentationsprogramme verwenden (z. B. PowerPoint, Impress)

Mit Hilfe von Präsentationsprogrammen lassen sich leicht und medial ansprechend Präsentationen erstellen. Diese beruhen auf dem klassischen Prinzip des Foliensatzes, fügen diesem Prinzip allerdings variable Präsentationsmöglichkeiten durch unterschiedliche Hintergründe und Designs, verschiedene Animationen und auch die Möglichkeit der Integration von Film und Sound hinzu. Da schließlich Präsentationsprogramme immer mehr Verbreitung finden, verfügen die meisten PC-Anwender darüber, können damit arbeiten und sich Präsentation austauschen.




Auch im schulischen Kontext erfreuen sich digitalisierte Präsentationen zunehmender Beliebtheit, nicht zuletzt durch die neuen Prüfungsformen im Mittleren Schulabschluss und bei der fünften Prüfungskomponente im Abitur. Die leichte Handhabbarkeit der Programme auf der einen Seite und der immer selbstverständlichere Umgang mit Computern bei den Jugendlichen andererseits befördern gleichermaßen die Zunahme dieser Art von Präsentationen. Zudem haben Schulen heute in der Regel in speziellen Räumen oder mittels mobiler Geräte die Möglichkeit, solche Präsentationen abzuspielen, außerdem gibt es in Bezug auf diese Software höchst selten Probleme bei der Umsetzbarkeit. Kurz: Sowohl die Interessen bei den Jugendlichen als auch die Ausstattung der Schulen bieten für computergestützte Präsentationen günstige Rahmenbedingungen. Probleme ergeben sich mit dieser Präsentationsmethode immer dann, wenn die Möglichkeiten des Mediums nicht auf die sachliche Dienlichkeit, sondern auf den „Effekt" bezogen werden. So können sich auflösende Textstellen, von verschiedenen Seiten einschwenkende Grafiken, Farbverläufe usw. optisch sehr interessant sein, jedoch den präsentierten Inhalt in den Hintergrund drängen oder gar dessen Wahrnehmung behindern (z. B. durch zu schnelle oder wahllose Folienfolgen, durch das Fehlen von leitenden Gliederungspunkten, die Präsentation eines Fazits auf Folie 45 zum Thema von Folie 1 usw.). Prinzipiell gilt bei dieser Art von Präsentationen die gleiche Regel, wie bei anderen Medien: Sie müssen die intendierte Aussage unterstützen, bei der Strukturierung Hilfestellung leisten, also: dienend fungieren und nicht „um ihrer selbst willen" da sein.

# Punktabfrage

Mit Hilfe von Punktabfragen können Schülerinnen und Schüler aus einer Anzahl von Produkten ihre Favoriten auswählen und markieren. Durch die aktive Tat der Auswahlentscheidung, das konkrete Begegnen mit den auszuwählenden Produkten sowie mittels des optisch prägnanten Prozesses, indem sich nach und nach immer mehr Klebepunkte auf einem Gegenstand sammeln, wird ein reger Meinungsaustausch initiiert oder auch resümiert.

Der Einsatz der Punktabfrage richtet sich nach der Funktion innerhalb des Lernarrangements. So können die Jugendlichen in Einstiegsphasen z. B. in der Hausaufgabe angefertigte Texte/Bilder usw., die an der Tafel oder einer Pinnwand veröffentlicht werden, aus ihrer Perspektive bewerten. Wichtig ist, dass allen die Kriterien bekannt sind, nach denen die Schülerprodukte evaluiert werden sollen (z. B. nach der Umsetzung des Arbeitsauftrages, der Genauigkeit der Formulierung, der künstlerischen Ausgestaltung). Zur Unterscheidung von aufgestellten Kriterien (bzw. beteiligten Perspektiven...) sollten Punkte mit unterschiedlicher Farbe genutzt werden. Zudem muss im Vorhinein festgelegt sein, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Punkte kumulieren können oder jeweils nur ein Votum je Text/Bild usw. vergeben dürfen. Beim geschilderten Einsatz als Einstieg in ein Unterrichtsarrangement stellen Punktabfragen vorläufige Meinungsbilder dar: Im Anschluss vertiefen die Jugendlichen die mit der Punktabfrage offenkundig gewordenen Präferenzen, indem sie die auffälligen Favoriten (ggf. auch: die am wenigsten bedachten Produkte) einer genaueren Untersuchung unterziehen: Zeigen die ausgewählten Schülerprodukte tatsächlich die ihnen zugewiesenen Qualitäten, wo sind diese nachweisbar?
Gleichermaßen lassen sich Punktabfragen nach Erarbeitungs- und Auswertungsphasen einsetzen. Dabei geht allerdings die Vertiefung der Kriterien, nach denen Schülerprodukte evaluiert werden sollen, der Punktabfrage voraus: entweder, indem sich alle gleichermaßen intensiv mit den Arbeitsaufträgen in der Erarbeitung auseinander setzen müssen, oder aber, indem vor der Punktabfrage eine Diskussion stattfindet. Somit dient die Abfrage mit Hilfe von Klebepunkten hier der abschließenden Auswahl, um eine zu große Anzahl von Schülerprodukten zu reduzieren oder eine endgültige Entscheidung herbeizuführen.

Punktabfragen sind eine sehr praktische Methode, Meinungsbilder bzw. begründete Auswahlentscheidungen in einer Lerngruppe herbeizuführen. Durch unterschiedliche Farben oder auch Formen der Klebepunkte lassen sich differenzierte Auswahlentscheidungen treffen. Im Gegensatz zu Auswahlgesprächen ist die getroffene Entscheidung zudem optisch stets präsent und auch nicht „wegzudiskutieren“. Dies kann jedoch auch problematisch sein, sollten die Kriterien der Vergabe nicht klar genug geworden sein. In solchen Fällen können Schülerprodukte nach ganz anderen als den intendierten Auswahlkriterien zu Favoriten werden, und eine von der Lerngruppe mehrheitlich getroffene Auswahl muss zur Disposition gestellt werden. Insofern ist — je nach gewählter Funktion der Punktabfrage — auf die Vertiefung der Kriteriendiskussion im Nachhinein bzw. auf die Klarheit der Auswahlgründe im Vorhinein zu achten.

# Stummes Schreibgespräch (Brainwriting)

Stumme Schreibgespräche verbinden scheinbar sich ausschließende Momente miteinander: So findet Schreiben in der Regel im Stillen statt, während Gespräche (solange sie nicht in Gebärdensprache geführt werden) mit Geräusch verbunden sind. Der aus dem Angelsächsischen stammende Begriff des „Brainwriting" verweist auf eine weitere Komponente dieser Methode: auf die Nähe zur Ideensammlung im Brainstorming. Somit stellen Schreibgespräche eine Methode dar, zu einem Begriff/einer Problem- oder Fragestellung Ideen zu fixieren und auf die so veröffentlichten Anregungen in eine schriftliche Kommunikation zu treten.

Als Medien für stumme Schreibgespräche eignen sich Plakate oder Flip-Charts, die auf zusammengeschobenen Tischen liegen und von den Schülerinnen und Schülern von allen Seiten erreichbar sind. In der Mitte wird das Thema des Schreibgespräches fixiert, um dieses Thema herum schreiben die Jugendlichen ihre Ideen, Anregungen, Fragen usw. Dieser Vorgang findet unter Ausschluss mündlicher Kommunikation statt — wenn Schülerinnen bzw. Schüler aufeinander reagieren wollen, müssen sie dies in schriftlicher Form auf dem Plakat bzw. Flip-Chart tun. Pfeile, Frage- und Ausrufezeichen sowie andere Symbole helfen dabei, die Bezugnahmen deutlich zu machen. Nach Beendigung des Schreibgespräches werten die Jugendlichen, ggf. im Vergleich unterschiedlicher „Gesprächsergebnisse" der Lerngruppe, den Prozess aus: In welche Richtungen entwickelten sich die Schreibgespräche (wo liegen Gemeinsamkeiten/Unterschiede)? Wo verdichten sich Fragestellungen, lassen sich Lösungsansätze ableiten, müsste weitergeforscht werden?

Für das Gelingen stummer Schreibgespräche benötigen Lerngruppen in der Regel eine gewisse Trainingszeit: So ist es für Schülerinnen und Schüler nicht einfach, sich spontan in kurzer und verständlicher Form schriftlich zu äußern, den Platz auf einem Plakat/Flip-Chart so auszunutzen, dass die Bezüge klar bleiben usw. Sind Jugendliche in der Methode geübt, können Schreibgespräche jedoch sehr anregende und besondere Sammlungs- und Orientierungsphasen sein: Schriftlich fixierte Ideen bleiben stehen, werden daher kaum gedankenlos geäußert — insofern ist der verlangsamte Prozess oft auch ein intensiver. Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler die geschriebenen Äußerungen lesen, wollen sie miteinander in Kontakt treten. Das Geschriebene wird, selbst wenn es nicht zu Reaktionen führt, in jedem Falle von allen wahrgenommen. Und schließlich können Schreibgespräche wieder aufgegriffen werden, für weitere Erarbeitungsphasen als Orientierung und Anregung dienen oder auch als Vergleichsgröße, wenn Unterrichtsvorhaben abgeschlossen werden (wo haben wir Anregungen weiterverfolgt, wo nicht; wo haben sich Vermutungen bestätigt, wo nicht…?).

# Texte analysieren

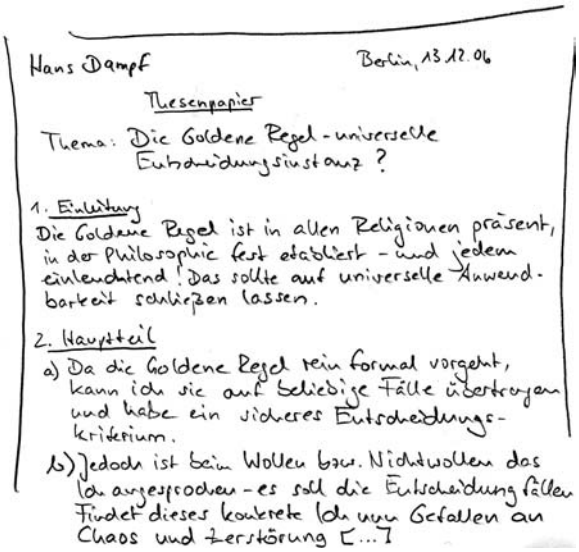
Texte sind wohl die am häufigsten eingesetzten Medien im Unterricht; aus Texten Informationen zu entnehmen, gehört zu den alltäglichen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler. Gerade für geübte Leserinnen und Leser, wie Lehrkräfte es nun einmal sind, stellt sich das Analysieren von Texten als selbstverständliche und leichte Aufgabe dar. Doch dies kann für methodisch nicht geschulte Jugendliche durchaus anders sein: Konsequenzen sind dann z. B. wahllos oder übermäßig angebrachte Markierungen, die den vorliegenden Text gerade nicht entschlüsseln helfen.

Grundsätzlich sind Textanalysen danach zu unterscheiden, ob sie den Text ohne oder mit Hilfe von Leitfragen erschließen sollen.
Zur Analyse von Texten ohne Leitfragen dient z. B. die 5-Schritt-Lesemethode. Hier wird im ersten Schritt der Text überflogen, um sich ein grundlegendes Verständnis des Inhaltes zu verschaffen. Anschließend beantworten die Jugendlichen für sich die so genannten W-Fragen zu Autor, Titel, Erscheinungsdatum usw. des Textes (also: Wer hat was wann wie warum geschrieben?). Nun wird der Text gründlich gelesen, Schlüsselbegriffe werden markiert, ggf. nachgeschlagen. Im vierten Schritt teilen die Schülerinnen und Schüler den Text in Sinnabschnitte (häufig fallen diese mit Absatzmarkierungen zusammen) und versehen diese mit einer Überschrift und einer kurzen Zusammenfassung. Zuletzt wiederholen die Jugendlichen die so komprimierten Informationen des Textes: Es ergibt sich die Abfolge der Gedanken des Textes in eigenen, verständlichen Worten.
Sollen Texte mittels Leitfragen erschlossen werden, so gilt die erste Analyseaufgabe der Leitfrage bzw. den Leitfragen: Wonach soll im Text gesucht werden? Welche Oberbegriffe stecken in der Frage, gibt es mehrere, evtl. aufeinander aufbauende Teilfragen? Gerade bei der Einführung und ersten Erprobung textanalytischer Vorgehensweisen sollten die Fragestellungen wie der Text auch markiert werden: zentrale Begriffe, Folgerungen daraus, beteiligte Perspektiven usw. je mit unterschiedlichen Farben oder Formen des Unterstreichens. Anschließend suchen die Jugendlichen entsprechend der aufgeschlüsselten Fragestellung Textpassagen dazu und markieren diese mit der jeweiligen Farbe oder Strichart. Nummerierungen zur Ordnung der Gedanken, Pfeile für Querverweise oder andere Zeichen und Randnotizen gehören dabei ebenso zum textanalytischen Inventar. Zwar gibt es hier keine Normierungen — grundsätzlich aber müssen die Jugendlichen lernen, dass Unterstreichungen nur ein (wenn auch notwendiger) Teil der Analyse von Texten in Bezug auf Leitfragen ist. Die Anordnung der aufgefundenen Textpassagen, ihre Systematisierung nach Prinzipien wie Differenzierung oder aufsteigender Wichtigkeit sind letztlich — selbst wenn sie nur in Gedanken vorgenommen werden — notwendige weitere Schritte, um Antworten auf die gestellten Fragen an den Text formulieren zu können.

Da Textanalysen in vielen Unterrichtsfächern und in allen Jahrgangsstufen verlangt werden, bestehen gute Chancen, einmal etablierte Methoden der Erschließung zu trainieren und zu perfektionieren. Leider trifft diese Möglichkeit der Routinebildung auch im negativen Sinne zu. Wird Textanalyse — ob mit oder ohne Leitfragen — verlangt, ohne den Schülerinnen und Schülern das nötige Rüstzeug an die Hand zu geben, können sie schnell Alibistrategien entwickeln, wie dies oben angedeutet wurde. Wenn es dann über einen längeren Zeitraum hinweg ausreichend ist, „Markierungsarbeit an sich" zu produzieren, kann dies den eigentlichen Sinn und die produktiven Möglichkeiten der Textanalyse verdecken. Hier ist es angeraten, das methodische Vorgehen lieber einmal mehr als zu wenig zu reflektieren und sich mit den Jugendlichen über effiziente Formen der Textanalyse zu verständigen.

# Thesenpapier

Thesenpapiere dienen in der Regel dazu, zu einem Vortrag, einer Präsentation oder einer Diskussionsrunde Anregungen zur Auseinandersetzung zu bieten. Eine These (vom griechischen „thésis" — Satz, Behauptung; aber auch: Stelle, Platz) stellt dabei eine begründete Behauptung dar, die durch Darlegungen z. B. im Vortrag untermauert werden oder aber in einer Diskussionsrunde erörtert werden soll. Thesenpapiere bringen so die eigene Position „auf den Punkt" bzw. bilden „Kristallisationspunkte" für Debatten — sie sind keine ausgewogenen Papiere.



Hans Dampf Berlin, 13.12.06

Thesenpapier

Thema: Die Goldene Regel - universelle Entscheidungsinstanz?

1. Einleitung
Die Goldene Regel ist in allen Religionen präsent, in der Philosophie fest etabliert - und jedem einleuchtend! Das sollte auf universelle Anwendbarkeit schließen lassen.

2. Hauptteil
a) Da die Goldene Regel rein formal vorgeht, kann ich sie auf beliebige Fälle übertragen und habe ein sicheres Entscheidungskriterium.
b) Jedoch ist beim Wollen bzw. Nichtwollen das Ich angesprochen - es soll die Entscheidung fällen. Findet dieses konkrete Ich nun Gefallen an Chaos und Zerstörung [...]

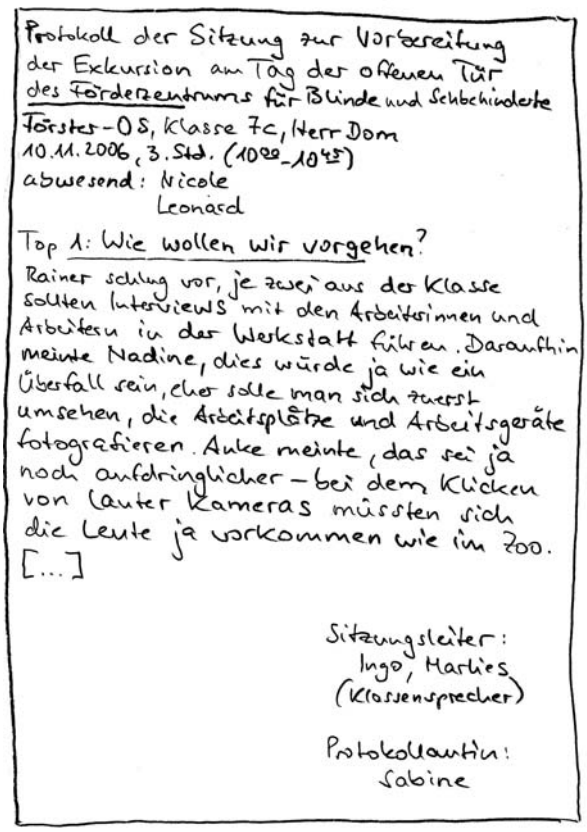
Der Aufbau von Thesenpapieren folgt allgemeinen Gliederungsprinzipien: So weisen Thesenpapiere im Kopf die Namen der Referentin, des Diskussionsleiters usw. auf, ebenso Datum und Ort der Veranstaltung. Über den ausformulierten Thesen (keine Stichpunkte!) steht das Thema, unter den Thesen die verwendete Literatur. Die Anzahl der formulierten Thesen ist variabel — sie sollte überschaubar sein und sich dem Umfang des Vortrages/der Diskussion anpassen. Im Allgemeinen ist es hilfreich, die Gliederung des Referates/der Präsentation durch die Thesen abzubilden, sodass eine These die Einleitung repräsentiert (worum geht es, welchen Kontext hat das Thema?), die wichtigen Argumentationsschritte des Hauptteils mit je einer These wiedergegeben werden und im Fazit mit ein bis drei Thesen das Resümee und evtl. ein Ausblick formuliert werden.

Thesenpapiere sind im Studienbetrieb der Fach- und Hochschulen etablierte Begleitmaterialien. Im schulischen Kontext dagegen werden zumeist Zusammenfassungen oder Handouts mit Gliederungen und Literaturangaben als Thesenpapiere aufgefasst. Dies kann aus Gründen der Unterrichtsökonomie durchaus sinnvoll sein. So haben dann alle ein Raster, mit dessen Hilfe sich Mitschriften strukturieren lassen. Es unterläuft aber die Möglichkeiten, die gute Thesenpapiere bieten: Diskussionen in Gang zu bringen und so Auswertungs- und Urteilsprozesse zu initiieren.

# Verlaufsprotokoll

Protokolle dienen allgemein dem Festhalten von Ergebnissen bzw. Verläufen von Versammlungen, Diskussionen oder Konferenzen. Im Gegensatz zum Ergebnisprotokoll, welches — wie der Name vermuten lässt — primär das erzielte Resultat festhält, dokumentiert das Verlaufsprotokoll den Prozess des Zustandekommens von Ergebnissen. In der Regel enthalten Verlaufsprotokolle somit auch das Resultat des Prozesses, den es beschreibt. Seine spezifische Funktion ist es jedoch, den Verlauf des Diskussions-, Streit- bzw. Einigungsprozesses später nachvollziehbar zu machen.

Verlaufsprotokolle folgen bestimmten Formmerkmalen: So dokumentieren sie Ort, Datum, Zeitraum und Thema der Veranstaltung. Vermerkt werden ebenso die Teilnehmer (in der Schule in der Regel die jeweiligen Lerngruppen) und gesondert die Protokollantinnen bzw. Protokollanten. Wenn der zu protokollierende Vorgang einer Tagesordnung folgt, muss diese dem Verlaufsprotokoll zu entnehmen sein, indem der Verlauf jeweils unter den Überschriften der Tagesordnungspunkte festgehalten wird. Die indirekte Wiedergabe von Redebeiträgen erfolgt im Verlaufsprotokoll (wie in anderen Textformen auch) im Konjunktiv, eingebrachte Anträge oder Tischvorlagen werden als Anhänge an das Protokoll angefügt und im fortlaufenden Protokolltext angemerkt. Schließlich verlangt ein formal gültiges Protokoll die Unterschriften sowohl der Protokollführer als auch der/des Vorsitzenden der Veranstaltung.



Protokoll der Sitzung zur Vorbereitung der Exkursion am Tag der offenen Tür des Förderzentrums für Blinde und Sehbehinderte

Förster-OS, Klasse 7c, Herr Dom
10.11.2006, 3. Std. (10⁰⁰–10⁴⁵)
abwesend: Nicole
Leonard

Top 1: Wie wollen wir vorgehen?

Rainer schlug vor, je zwei aus der Klasse sollten Interviews mit den Arbeiterinnen und Arbeitern in der Werkstatt führen. Daraufhin meinte Nadine, dies würde ja wie ein Überfall sein, eher sollte man sich zuerst umsehen, die Arbeitsplätze und Arbeitsgeräte fotografieren. Anke meinte, das sei ja noch aufdringlicher – bei dem Klicken von lauter Kameras müssten sich die Leute ja vorkommen wie im Zoo.
[...]

Sitzungsleiter:
Ingo, Marlies
(Klassensprecher)

Protokollantin:
Sabine

Um Verlaufsprotokolle zu führen, bedarf es eines hohen Maßes an Konzentration und gedanklicher Organisation. So soll das Protokoll gleichermaßen objektiv und umfassend sein, kann aber nicht (wie bei Interviews beispielsweise) den vollständigen Wortlaut aller Beteiligten wiedergeben. In der Regel ist es hilfreich, die Mitschriften vorzustrukturieren (z. B. mit einer Spalte für wichtige Stichworte oder Tagesordnungspunkte, eine andere für Notizen zu diesen Punkten) und Abkürzungen (z. B. für oft das Wort ergreifende Redner) zu benutzen. Daraus folgt, dass die meisten Verlaufsprotokolle als Stichpunktsammlungen während der Veranstaltung vorformuliert und erst später niedergeschrieben werden. Alle genannten Anforderungen an das Protokollieren eines Prozessverlaufes stellen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler dar, nicht nur durch die Geschwindigkeit und die Komplexität des Mediums, sondern auch durch formale Ansprüche wie die indirekte Wiedergabe von Redebeiträgen, das Einfügen von Anmerkungen zu Anhängen usw. Daher ist es am Anfang ratsam, dass die Lehrenden das Protokollieren übernehmen, dann erst sukzessiv (zuerst arbeitsteilig) Schülerinnen und Schüler sich darin einarbeiten.

# Zeitungsartikel

Zeitungen als periodisch erscheinende, der Aktualität verpflichtete Druckerzeugnisse weisen eine Vielzahl unterschiedlicher journalistischer Gattungen auf. Das sind z. B Nachricht, Kommentar, Reportage, Feature, Porträt, Rezension, und Interview. Hinzu kommen nicht unbedingt journalistische, dennoch aus Zeitungen nicht wegzudenkende Textformen wie Rätsel, Annoncen oder Fernseh- und Radioprogramme. Nicht zuletzt sorgen Fotografien, Schaubilder oder Diagramme für die Anschaulichkeit der transportierten Informationen. Alle journalistischen Gattungen als wirklichkeitsbeschreibende Texte folgen den W-Fragen: Wer hat was wann wo wie warum getan? Dabei sind sie dieser Abbildfunktion jedoch unterschiedlich streng und restriktiv verpflichtet:

Die *Nachricht* ist das Fundament der Zeitung. In ihr wird kurz und sachlich eine interessante Neuigkeit geschildert. Dabei steht die Kerninformation im ersten, dem sogenannten Leadsatz, gefolgt von ergänzenden bis hin zu Hintergrundinformationen. Somit ist die Nachricht nach dem Prinzip der Wichtigkeit geordnet: Das Wichtigste zuerst, danach alles (und nur) das, was zum Verständnis der Nachricht wichtig ist. Die Quelle der Nachricht ist stets anzugeben, Objektivität gegenüber der berichteten Sache ist unbedingt geboten.
*Kommentare* sind dagegen Texte, die bewusst die Position der Autorin bzw. des Autors zu einem Sachverhalt wiedergeben. Dazu bedient sich der Kommentar der sachlichen Informationen z. B. einer Nachricht und beurteilt diese, schätzt Konsequenzen ein, fordert zum Überdenken auf usw. Kommentare dienen somit der Meinungsbildung, sie müssen ihr Thema klar benennen, ihre Position verdeutlichen und Schlussfolgerungen daraus ziehen.
*Reportagen* sind Erlebnisberichte aus der Perspektive einer Reporterin bzw. eines Reporters. Hier werden neben der Nennung von Orten, Zeiten und Personen die Erlebnisse zum Leben erweckt, Details beschrieben, Hintergründe beleuchtet usw. Dabei kann der Erzähler in der Reportage sowohl aus der Ich-Perspektive als auch aus der neutralen Perspektive schildern — je nachdem, ob er sich als Person in die Reportage einbeziehen oder aber hinter dem Geschilderten „verschwinden" will. Reportagen erwecken das Gesehene und Erlebte auf dem Papier zum Leben, wecken Interesse und Neugier.
*Interviews* sind die Wiedergabe von Gesprächen. Dabei ist das scheinbar simple Prinzip jedoch stark abhängig von der Vorbereitung: Je intensiver die Fragen überlegt, das Vorgehen vorbereitet, Hintergrundinformationen vorhanden sind, desto überzeugender wird das Ergebnis. Sonst können Interviews durchaus „aus der Hand gleiten", wenn der Interviewte dann die Richtung des Gespräches bestimmt und in der Regel der Fragende nicht das herausbekommt, was das Ziel des Interviews war. Interviews werden oft gekürzt (redigiert) wiedergegeben, wobei die Kürzung den Sinn des Gespräches nicht entstellen darf und nach Möglichkeit mit dem Interviewten abgesprochen werden sollte.

Aus der Pluralität der journalistischen Darstellungsformen resultiert einerseits, dass hier nicht alle dargestellt werden können. Andererseits aber führt die Fülle der Möglichkeiten, sich journalistisch zu äußern, dazu, dass Jugendliche wahrscheinlich Formen vermischen, wenn sie nicht explizit in deren Spezifika eingeführt werden. Zudem muss stets reflektiert werden, welche journalistischen Gattungen für ein Unterrichtsvorhaben dienlich sind, welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler dafür mitbringen müssen und wie viel Zeit vonnöten ist. Ist dieser reflektierte Einsatz gewährleistet, können Zeitungsartikel äußerst produktiv in Erarbeitungs- und Auswertungsphasen eingesetzt werden, durch den Einsatz von Bild- und Statistikelementen auch fächerübergreifendes Lernen befördern und nicht zuletzt Kreativität und Gestaltungsfreude wecken.

# Literaturhinweise

## „Was ist ein guter Freund?“

Aristoteles: Die Nikomachische Ethik, übersetzt von Olof Gigon. München: dtv 1991 (Hier vor allen Dingen das Achte Buch — Die drei Arten der Freundschaft — und das Neunte Buch — Die Freundschaft mit sich selbst)
Eichler, Klaus Dieter (Hg.): Philosophie der Freundschaft Leipzig: Reclam 1999
Epikur: Briefe, Sprüche, Werkfragmente. Stuttgart: Reclam, 1985, S. 80-97
Kant, Immanuel: Die Metaphysik der Sitten. Weischedel, W. (Hg.): Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. Wiesbaden, 1956, S. 303-634
Knigge, Adoph Freiherr von: Über den Umgang mit Menschen [1788]. Leipzig: Reclam, 1878 (insbesondere Kapitel 6: Über den Umgang mit Freunden). (Eine entsprechende Textfassung gibt es online beim Gutenberg-Projekt unter http://gutenberg.spiegel.de/knigge/umgang/umgang.htm [18.04.2007].)
Philbrick, Rodman: Freak. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 1998. (Eine — sprachlich allerdings z. T. mit Mängeln behaftete — Zusammenfassung des Inhaltes gibt es unter http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/KJL/freak.htm [18.04.2007].)
Philosophie der Freundschaft, hg. von Klaus-Dieter Eichler. Leipzig: Reclam, 1999
Platon: Lysis. In: Eigler, G. (Hg.): Platon. Werke in acht Bänden. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990, S. 399-451
Saint-Exupéry, Antoine de: Der kleine Prinz. Düsseldorf: Karl-Rauch-Verlag, 2000
Schiller, Friedrich: Die Bürgschaft. Zu finden z. B. unter: http://gutenberg.spiegel.de/schiller/gedichte/buergsch.htm [18.04.2007]

**Film:**

*The Mighty — Gemeinsam sind sie stark* (Peter Chelsom, USA 1998)

**Internet:**

http://de.wikipedia.org/wiki/Freundschaft [18.04.2007] (Hier finden sich zahlreiche Anregungen zu Begriffsbestimmungen und Handlungsanweisungen, z. B. der Philosophie.)
www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphilo/fragen_kreise/fragenkr2/frage2_Liebe.html [18.04.2007] (Die Darstellung einer Unterrichtseinheit zu Freundschaft und Liebe)

## „Du bist anders“ - Diskriminierung

Ben Jelloun, Tahar: Papa, was ist ein Fremder? Reinbek: Rowohlt, 2004
Chambers, Aidan: Wer stoppt Melanie Possers? Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 1995
Dambach, Karl E.: Mobbing in der Schulklasse. München: E. Reinhardt, 2002
Filmheft „Knallhart“. Detlev Buck, Deutschland 2006. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2006. Download unter: http://www.bpb.de/files/YOCEDC.pdf (18.04.2007]
Golding, William: Herr der Fliegen. Frankfurt/M.: S. Fischer, 2003
Kasper, Horst: Mobbing in der Schule — Probleme annehmen — Konflikte lösen. Lichtenau: AOL Verlag, 2001
Knopf, Hartmut (Hg.): Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. München: Oldenbourg, 1996
Man muss kein Held sein — aber… Verhaltenstipps für Lehrer in Konfliktsituationen und bei Mobbing. Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2006
Rees, Celia: Klassenspiel. Hamburg: Carlsen, 2005
Wöbken-Ekert, Gunda: Vor der Pause habe ich richtig Angst. Frankfurt/M.: Campus, 2002

**Film**:

*„Du bist schlimm“ — Gewalt und Mobbing an der Schule* (Medienprojekt Wuppertal, Deutschland 2003)
*Blue Eyed* (Herbert Heinzelmann, Deutschland 2006, Filmheft: http://www.bpb.bund.de/files/HVDC2O.pdf [18.04.2007]
*Knallhart* (Detlev Buck, Deutschland 2006)

**Internet**:

www.basta-net.de [18.04.2007] (Internetportal des Aktionsprogramms "Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" mit Ratgeber, Chat, Forum, Wissensquiz etc. für Schülerinnen und Schüler)
www.bpb.de/files/TGAV7B.pdf [18.04.2007} (Themenblätter für den Unterricht der Bundeszentrale für politische Bildung „Gleiche Chancen für Anne und Ayshe")
www.ida-nrw.de [17.04.2007] (Internetportal des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen mit zahlreichen Hintergrundinformationen und Berichten von Betroffenen unter dem Stichwort Diskriminierung)
www.schulpsychologie.de/kollegen/mobbing/mobbing2.htm [18.04.2007] (Hintergründe für Mobbing und Diskriminierung.)
www.starkeeltern.de [18.04.2007] (Ein Forum für betroffene Eltern)
www.volksbund.de/downloads/jugend_schule/downloads/Vorurteile.pdf [18.04.2007] (Unterrichtsmaterial zum Thema Vorurteile, Diskriminierung des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.)

## Was heißt „behindert"?

Gellert, Christian Fürchtegott: Der Blinde und der Lahme. In: Gottfried Honnefelder: Christian Fürchtegott Gellert. Werke, Bd. 1. Frankfurt/M.: Insel, 1979, S. 50
Jaspers, Karl: Die Grenzsituation als conditio humana. In Ders.: Was ist der Mensch? Philosophisches Denken für alle. München: Piper, 2000
Lévinas, Emmanuel: Das Antlitz des Anderen. In: Ekkehard Martens (Hg.): Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie. München: Beck 2000, S. 247ff.
Sänger, Monika: Verantwortung. Stuttgart: Klett, 1996 (Reihe: Arbeitsblätter Philosophie)
Steenblock, Volker: Die großen Themen der Philosophie. Eine Anstiftung zum Weiterdenken. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003 (Vor allem Kap. IX: Was ist der Mensch?)
ter Haar, Jaap: Behalt das Leben lieb. Übersetzt von Hans-Joachim Schädlich. München: dtv pocket, 2002. 144 Seiten
Thorstensen, Karen Sophie: Wenn man uns lässt… Blinde und Sehbehinderte im Beruf, hg. vom Förderzentrum für Blinde und Sehbehinderte Berlin, 2001
Wells, Herbert George: Das Land der Blinden (in der Übersetzung von Lena Neumann). In: Ders.: Das Kristall-Ei. Erzählungen. Wien: The Executors of the Estate of H. G. Wells und Paul Zsolnay Verlag, 1979

**Songs:**

Pe Werner: Leben auf Rädern, Aus dem Album „los!" Intercord, 1993 (Erster Vers: „Sie sind die Ersten beim Volkslauf…")
Ougenweide: Der Blinde und der Lahme. Aus dem Album „Liederbuch", Deutsche Grammophon, 1974 (Vertonung der o. g. Fabel von C. F. Gellert)

**Film:**

*Benny und Joon* (Jeremiah S. Chechick, USA 1993 — geistige Behinderung)
*Einer flog über das Kuckucksnest* (Milos Forman, USA 1975 — geistige Behinderung)
*Forrest Gump* (Robert Zemeckis, USA 1994 — geistige Behinderung, Gehbehinderung)
*Gilbert Grape* (Lasse Hallström, USA 1993 — geistige Behinderung)
*Gottes vergessene Kinder* (Randa Haines, USA 1986 — Taubstummheit)
*Jenseits der Stille* (Caroline Link, Deutschland 1996 — Gehörlosigkeit)
*Klassenleben* (Hubertus Siegert, Deutschland 2005 — Dokumentarfilm über eine Integrationsklasse in Berlin, Filmheft: www.bpb.de/publikationen/2N2D6R,0,Klassenleben.html [18.04.2007])
*Rainman* (Barry Levinson, USA 1988 — Autismus)

**Internet:**

http://de.wikipedia.org/wiki/Behinderung [18.04.2007] (Allgemeine Informationen der freien Internet-Enzyklopädie Wikipedia)

www.absv.de [18.04.2007] („Allgemeiner Blinden- und Sehbehindertenverein Berlin gegr. 1874 e. V." mit vielen Informationen über die Situation Sehbehinderter in Berlin, Simulationen ausgewählter Sehbehinderungen oder der Braille-Schrift)

www.berlin.de/lb/behi [18.04.2007] / (Internetportal des Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung in Berlin mit Links zu dem Gesetz über die Gleichberechtigung von Menschen mit und ohne Behinderung und Informationen zur Aktion Berlin barrierefrei inklusive eines Katalogs von Mindestkriterien)

www.bestbuddies.de [18.04.2007} (Gemeinnütziger Verein, der die soziale Integration von jungen Menschen mit geistiger Behinderung zum Ziel hat und den Schwerpunkt setzt auf die Förderung von Freundschaften zwischen Schülern und Studenten mit gleichaltrigen Menschen mit einer geistigen Behinderung.)

www.blindenhilfswerk-berlin.de [18.04.2007] (Internetportal des gleichnamigen Berliner Hilfswerkes mit vielen interessanten Informationen z. B. zur Berufswelt Sehbehinderter)

www.fzbs.de [18.04.2007] (Internetportal des Förderzentrums für Blinde und Sehbehinderte gGmbH mit Informationen zu Schulungen, beruflichen Perspektiven sowie der Öffentlichkeitsarbeit der angegliederten Werkstätten)

www.hvbg.de/d/pages/presse/archiv/archiv04/pdf/behinderung.pdf [18.04.2007] (Leicht verständliche Informationen der Schwerbehindertenvertretung der Süddeutschen Metall-Berufsgenossenschaft)

www.lebenshilfe-berlin.de, www.veba-dwbo.de, www.awoberlin.de, www.blindenhilfswerk-berlin.de [18.04.2007] (Vereine und Verbände, die sich in Berlin in der Behindertenhilfe engagieren und z.B. als Exkursionsziele in Frage kommen)

www.netzwerk-artikel-3.de [18.04.2007] (Internetportal des Vereins für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V. z.B. mit einer Version des Behindertengleichstellungsgesetzes in leichter Sprache)

www.respect.de/download/am_schuelerheft.pdf [18.04.2007] (Heft für Schülerinnen und Schüler erstellt in Zusammenarbeit mit der Aktion Mensch mit guten und leicht verständlichen Informationen)

## „Was du nicht willst..." — Die Goldene Regel

Äsop: Der Fuchs und der Storch. (Eine entsprechende Textfassung gibt es online beim Gutenberg-Projekt unter http://gutenberg.spiegel.de/aesop/fuchstor.htm [18.04.2007])

Ethisch handeln lernen. Ein Weg zu begründetem Urteilen von Jürgen Schwarz. Lichtenau: AOL-Verlag 2005.

Fromm, Susanne: Gutes Handeln. nikomachos, Heft 3. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004.

Steenblock, Volker: Die großen Themen der Philosophie. Eine Anstiftung zum Weiterdenken. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. (Vor allem Kap. V: Was sollen wir tun?)

Zwerenz, Gerhard: Nicht alles gefallen lassen. In: sehen — werten — handeln. Ethik 7. — 10. Klasse von Wolfgang Bender und Monica Mutzbauer. München: bsv, 2002, S. 316.

**Songs:**

Pe Werner: Tabu. Aus dem Album „Pe Werner", Intercord 1994. (Zweiter Vers: „Man sagt zu 'nem Dicken nicht: ‚Mann, bist du fett'...")

**Internet:**

http://de.wikipedia.org/wiki/Goldene_Regel [18.04.2007] (Hier finden sich u. a. zahlreiche weitere Beispiele für die Goldene Regel, chronologisch geordnet und nicht nur auf die Religionen bezogen.)

http://united-buddy-bears.com/de/specialbears [18.04.2007] (Hier findet man den „Goldene Regel-Bären" und den „Weltethos-Bären".)

www.123recht.net/article.asp?a=10138 [18.04.2007] (Provozierender Artikel zur Goldenen Regel und zur Suche nach dem Universalgesetz.)

www.weltethos.org [18.04.2007] (Im InternetShop kann man einiges an Unterrichtsmaterial zu den Weltreligionen und der Goldenen Regel finden.)

## Methoden

Ackermann, Paul und Reinhard Gaßmann: Arbeitstechniken politischen Lernens kurzgefasst. Stuttgart: Klett, 1991

Brenner, Gerd und Kira Brenner: Fundgrube Methoden I. Für alle Fächer. Berlin: Cornelsen, 2005

Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz 1999.

Lernbox: Geschichte — das Methodenbuch. Seelze/Velber: Friedrich Verlag, 2000

Lernbox: Lernmethoden — Arbeitstechniken, hg. von Uwe Horst und Karl Peter Ohly. Seelze/Velber: Friedrich Verlag 2000

Matthes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. Paderborn: Schöningh, 2002

Step Lernen: Lebenswelten [Zunkunft : Identität] — Methoden, hg. von Step 21. Die Jugendinitiative für Toleranz und Verantwortung. Hamburg, o. J.

Thema im Unterricht EXTRA: Politik-Kiste, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 1997

## Allgemeine Fachliteratur

### Bisher erschienene bzw. angekündigte Schulbücher für Berlin

Abenteuer Ethik — Berlin, hg. von Monika Sänger. Unterrichtswerk für Ethik an Haupt-, Real-, Gesamtschulen in Berlin. Band 1. Jahrgangsstufen 7/8. Bamberg: C. C. Buchner, 2006

Fair Play — Ethikunterricht Sekundarstufe I für Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen in Berlin, hg. von Volker Pfeifer. Schülerband 7./8. Schuljahr. Paderborn: Schöningh, 2007

Gemeinsam erwachsen werden, Selbstfindung - Freundschaft — Glück Landesausgabe Berlin, Lehrbuch von Barbara Brüning. Leipzig: Militzke, 2006

Gemeinsam erwachsen werden, Selbstfindung - Freundschaft — Glück Landesausgabe Berlin, Lehrerbegleitbuch von Barbara Brüning mit Arbeitsblättern. Leipzig: Militzke, 2006

Leben leben 7/8. Ethik / LER / Werte und Normen. Schülerbuch - 7/8 . Stuttgart: Klett, (voraussichtlicher Erscheinungstermin April 2007)

Verantwortlich leben, Freiheit - Verantwortung — Solidarität Landesausgabe Berlin, Lehrbuch von Helge Eisenschmidt. Leipzig: Militzke, 2006

### Sonstiges:

Spaemann, Robert und Walter Schweidler (Hg.): Ethik. Lehr und Lesebuch. Texte — Fragen — Antworten. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006