



Gymnasium der Stadt Meschede



DIGITALE
SCHULE



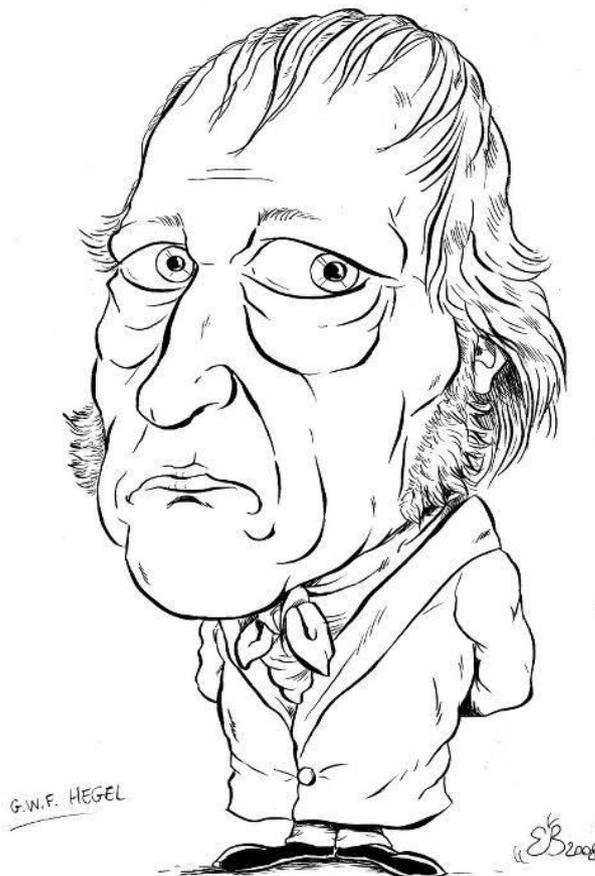
Gymnasium der Stadt Meschede

Schulinternes Curriculum (Sekundarstufe II) für das Fach

Philosophie

„Die Philosophie [enthält] die höchsten vernünftigen Gedanken über die wesentlichen Gegenstände, enthält das Allgemeine und Wahre derselben; es ist von großer Wichtigkeit, mit diesem Inhalt bekanntzuwerden und diese Gedanken in den Kopf zu bekommen.“

(G.W.F. Hegel)



Inhaltsverzeichnis

1. Rahmenbedingungen des Fachs <i>Philosophie</i> am Gymnasium der Stadt Meschede	S.3
2. Aufgaben und Ziele des Faches	S.4
3. Entscheidungen zum Unterricht	S.6
3.1 Einführungsphase: Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben	S.8
3.2 Qualifikationsphase: Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben	S.17
3.3 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben (exemplarisch)	S.34
4.1 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit	S.41
4.2 Binnendifferenzierung im Unterricht	S.42
5. Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung im Fach <i>Philosophie</i> am GdSM	S.42
7. Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen	S.43
8. Über den schulinternen Lehrplan	S.44
9. Ausbau der fachlichen Konzepte für die Zukunft	S.44
10. ANHANG: Grundsätze zur Leistungsbewertung für die Fächer Philosophie/ Praktische Philosophie	S.46
11. ANHANG: Operatoren für das Fach Philosophie	S.59
12. ANHANG: Themenvorschlagsliste für Facharbeiten	S.60
13. ANHANG: Methoden der Texterschließung nach Wittschier	S.63
14. ANHANG: Beispiele für binnendifferenziertes Arbeiten im PL-Unterricht	S.64

1. Rahmenbedingungen des Fachs *Philosophie* am Gymnasium der Stadt Meschede

Das Gymnasium der Stadt Meschede liegt zentral in Meschede als eines von zwei Gymnasien der Stadt. Der Einzugsbereich erstreckt sich über die Stadt hinaus in viele anliegende Gemeinden im Sauerland.

Zurzeit (Stand August 2015) besuchen 713 SuS die Schule. Die Schule ist zwei- bis vierzünftig. Die Fachschaft Philosophie/ Praktische Philosophie besteht aus zwei Lehrern.

Das Fach Praktische Philosophie wird von der Jahrgangsstufe 5 bis zur Klasse 9 durchgängig als Wahlpflichtfach neben Religion und somit zweistündig unterrichtet. Viele Kinder muslimischen Glaubens nehmen am Philosophieunterricht teil. Pro Jahrgangsstufe kann so ein klassenübergreifender Philosophiekurs angeboten werden. In der Oberstufe (EF/Q1) gibt es meistens pro Jahrgangsstufe zwei Philosophiegrundkurse mit ca. jeweils 23-25 Mitgliedern, die dreistündig unterrichtet werden. In der Q2 wird das Fach in einem Grundkurs mit durchschnittlich 22-24 Teilnehmerinnen und Teilnehmern weitergeführt. Das Fach Philosophie kann als 3./4. Abiturfach gewählt werden. Mit wachsendem Interesse wird das Fach von den Schülerinnen und Schülern auch im Abitur belegt, meist als mündliches 4.Abiturfach. Pro Jahrgang entscheiden sich zwischen fünf und zehn Schülerinnen und Schüler für Philosophie als Abiturfach. Leistungskurse werden bisher nicht angeboten.

Der Fachunterricht findet, soweit die Kursblockung das ermöglicht, vorwiegend im Fachraum der Philosophie (R 117) statt, der technisch mit einem Whiteboard und einer Bibliothek und Filmothek ausgestattet ist. Den Schülerinnen und Schülern stehen hier Nachschlagewerke oder aktuelle philosophische Magazine (*philosophie*-Magazin) zur Lektüre zur Verfügung.

Im Rahmen des Schulprogramms übernimmt das Fach eine besondere Aufgabe im Bereich der Werteerziehung, insoweit eine grundsätzliche Reflexion auf für das menschliche Zusammenleben unabdingbare Moralvorstellungen eine seiner wesentlichen Unterrichtsdimensionen darstellt. Es ist als Ersatzfach für katholische und evangelische Religion in der Lage den Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Wertvorstellungen und Weltanschauungen eine sachorientierte und von gegenseitiger Achtung getragene Diskurskultur zu vermitteln.

Das schulinterne Curriculum für das Fach Philosophie sieht eine Unterteilung in zu erreichende Schülerkompetenzen für die Einführungsphase und die Qualifikationsphase vor. Die Darstellung der Unterrichtsvorhaben besitzt den Anspruch, sämtliche im Kernlehrplan angeführten Kompetenzen abzudecken und gilt als verbindlich. Der ausgewiesene Zeitbedarf ist als bloße Orientierungshilfe gedacht, die auch unter-, bzw. überschritten werden darf. Darüber hinaus bietet das „Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben“, welches die verkürzte Darstellung der Unterrichtsvorhaben füllt und ausbaut, einen eher empfehlenden Charakter, welches auch mögliche Materialien und Kooperationen mit anderen Fachgruppen ermöglicht.

Dem schulinternen Curriculum liegt der Kernlehrplan Philosophie NRW (KLP Sek.II Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Düsseldorf 2014) zugrunde.¹

2. Aufgaben und Ziele des Fachs

Die Aufgabe des Faches Philosophie innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes besteht darin, zum Verstehen der Wirklichkeit als ganzer in ihren vielfältigen Dimensionen beizutragen und dabei die Möglichkeiten und Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens zu bedenken. Das Fach vermittelt außerdem Einsicht in die normativen Grundlagen menschlichen Handelns. So kann der Philosophieunterricht im Sinne einer aufklärerischen Vernunftkultur zu einem besseren Selbstverstehen, zu gegenseitigem Verständnis und zu Toleranz gegenüber anderen Weltverständnissen und Menschenbildern beitragen. Das Fach eröffnet zudem die Möglichkeit, fachspezifische Kenntnisse in interdisziplinären Zusammenhängen zu reflektieren, und trägt bei zur Orientierung in individuellen und gesellschaftlichen Entscheidungssituationen.

Das Fach Philosophie ist curricular in das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld eingebunden. Aufgrund seines universellen Frage- und Denkhorizontes überschreitet es jedoch die Grenzen eines einzelnen Aufgabenfeldes und steht zugleich in einer inhaltlichen und methodischen Beziehung zu den Fächern des sprachlich-literarisch-künstlerischen und des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes so-wie zum Fach Religionslehre.

Ziel des Philosophieunterrichts ist die Befähigung zur **philosophischen Problemreflexion**. Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig zu philosophieren, d.h. grundsätzliche Fragestellungen und Probleme methodisch geleitet und unter Einbezug der philosophischen Tradition zu reflektieren.

Philosophieren kann sich auf mannigfaltige Gegenstände beziehen und ist nicht von vorneherein auf bestimmte Inhalte festgelegt. Gleichwohl haben sich in der Geschichte der Philosophie bestimmte philosophische Disziplinen als besondere Bezugsorte der philosophischen Reflexion herausgebildet, die auch für das Philosophieren in der Schule eine Richtschnur geben. Darüber hinaus sind gegenwärtige gesellschaftlich-politische Fragestellungen für die philosophische Reflexion relevant.

Philosophieren nimmt seinen Ausgang von konkreten Phänomenen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens oder dem Infragestellen von scheinbar selbstverständlichen Gewissheiten und hat reflexiven Charakter. Kennzeichen einer philosophisch dimensionierten Problemreflexion ist die Richtung auf Prinzipielles, das die Ebene subjektiver Meinungsäußerung überschreitet und begrifflich-argumentative Aussagen von

¹ Siehe auch: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/philosophie/> (zuletzt aufgerufen am 11.08.2015)

allgemeiner Bedeutung intendiert. Insofern ist die philosophische Problemreflexion immer zugleich auf die argumentativ-dialogische Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen gerichtet, die sich im konkreten Gegenüber sowie in besonderem Maße in Werken der philosophischen Tradition finden. Sie zeichnet sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie ihr eigenes Vorgehen begründen kann, systematisch vorgeht und die Frage nach dem Geltungsbereich ihrer Aussagen mit bedenkt.

Die philosophische Problemreflexion kann angeregt werden durch eigene in lebensweltlichem Zusammenhang entstehende grundsätzliche Überlegungen oder durch diskursive, d. h. traditionell philosophische oder andere Sachtexte; sie kann auch ansetzen an präsentativen Materialien wie literarischen Texten, Bildern, Filmen und anderen Kunstwerken, die einen impliziten philosophischen Gehalt aufweisen.

Zu einer philosophischen Problemreflexion gehören die Erfassung des jeweiligen Problems in seinem Kontext sowie dessen methodisch geleitete Bearbeitung durch die verstehende und beurteilende Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen der Vergangenheit und Gegenwart, die für den Reflexionsrahmen relevant sind. Ferner impliziert sie die Problemverortung, d. h. die Darlegung eines auf den Problemkontext bezogenen eigenen Standpunktes. So gewinnen Schülerinnen und Schüler Orientierung im Denken als Voraussetzung verantwortlichen Handelns.

Die philosophische Problemreflexion bedarf einer spezifischen Form der Darstellung im Hinblick auf die Entfaltung von gedanklichen bzw. argumentativen Zusammenhängen. Diese unterliegt besonderen Ansprüchen in Bezug auf Strukturiertheit, sprachliche Angemessenheit und begriffliche Konsistenz.

Die Kompetenz zur philosophischen Problemreflexion wird durch Grund- und Leistungskurse in jeweils unterschiedlichem Umfang und Differenzierungsgrad entwickelt.

Dabei übernimmt die **Einführungsphase** die Aufgabe, zu beiden Kursarten hinzuführen, indem sie die zur philosophischen Problemreflexion notwendigen Kompetenzen in basaler Form entwickeln hilft. Dies geschieht anhand von Inhaltsfeldern, die im Sinne der kantischen Grundfrage nach dem Menschen dessen praktische und theoretische Fähigkeiten zum Gegenstand der Reflexion machen. Damit wird die Behandlung der in den Kursen der Qualifikationsphase folgenden Inhaltsfelder vorbereitet. Im Besonderen dient die Einführungsphase der Ausbildung der zum Philosophieren nötigen methodischen Kompetenzen, deren gezielte Einübung in dieser Phase die Voraussetzung für das erfolgreiche Philosophieren im Rahmen der Qualifikationsphase darstellt.

Grundkurse bilden bei Schülerinnen und Schülern die zur philosophischen Problemreflexion nötigen grundlegenden Fähigkeiten aus, die in übergeordneten und auf spezifische Inhaltsfelder bezogenen konkretisierten Kompetenzerwartungen beschrieben werden. Diese beziehen sich auf wesentliche fachspezifische Fragestellungen, Antwortversuche, Arbeits-

methoden und Darstellungsformen sowie auf inhaltliche Schwerpunkte, die für das Fach exemplarisch sind und für gegenwärtiges und zukünftiges Denken und Handeln eine besondere Bedeutung besitzen.

Leistungskurse (zur Zeit [2015] nicht am Gymnasium angeboten) bilden bei Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur philosophischen Problemreflexion in einer weiterreichenden Vertiefung aus, die in differenzierteren Kompetenzerwartungen beschrieben wird. Diese beziehen sich auf zentrale Fragestellungen, Antwortversuche, Arbeitsmethoden und Darstellungsformen, welche die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches in größerem Umfang als im Grundkurs repräsentieren. Durch zusätzliche inhaltliche Schwerpunkte wird außerdem eine umfassendere Ausbildung der Fähigkeit zur philosophischen Problemreflexion ermöglicht.²

3. Entscheidungen zum Unterricht

Vorbemerkungen

Die Obligatorik des Kernlehrplans ist in ungefähr 75 Prozent der Unterrichtszeit zu umzusetzen. 25 Prozent der Unterrichtszeit können die Schulen im Rahmen des ihnen zur Verfügung stehenden pädagogischen Gestaltungsspielraums (SchG §29) nutzen. Vorschläge dazu werden im Folgenden gesondert ausgewiesen.

Der ausgewiesene Zeitbedarf versteht sich als grobe Orientierungsgröße, die nach Bedarf über- oder unterschritten werden kann. Um Spielraum für Vertiefungen, besondere Schülerinteressen, aktuelle Themen bzw. die Erfordernisse anderer besonderer Ereignisse (z.B. Praktika, Fahrten o.Ä.) zu erhalten, sind noch 25% der Unterrichtsbruttozeit nicht verplant.

Die Darstellung der Unterrichtsvorhaben im schulinternen Lehrplan besitzt den Anspruch, sämtliche im Kernlehrplan angeführten Kompetenzen abzudecken. Dies entspricht der Verpflichtung jeder Lehrkraft, alle Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans bei den Lernenden auszubilden und zu entwickeln.

Im Folgenden wird eine Übersicht über die nach dem *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Philosophie* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach Verlag) zu schulenden Kompetenzen gegeben. Dabei lassen sich in der tabellarischen Übersicht für die einzelnen Jahrgangsstufen die Bezeichnungen der Unterrichtssequenzen, die dabei insbesondere zu entwickelnden Kompetenzen, Beispiele zu vorhabenbezogenen Absprachen sowie mögliches Material finden.

² s. Lehrplan PL NRW, S.11-13.

Das Einhalten der Sequenzplanung und die Schulung der zu entwickelnden Kompetenzen sind per Fachschaftsbeschluss verbindlich und bilden daher die Grundlage der Arbeit in der Oberstufe, wobei die Sequenzplanung nicht zwingend chronologisch zu verstehen ist, diese aber angeraten wird. Die zu entwickelnden Kompetenzen basieren auf den im KLP Philosophie für die Sekundarstufe II ausgewiesenen Kompetenzen. Die vorhabenbezogenen Absprachen und die Verweise auf mögliches Material haben eher empfehlenden Charakter. Besonders Referendarinnen und Referendare, sowie neuen Kolleginnen und Kollegen kann dies zur besseren Einarbeitung und zur standardbezogenen Orientierung in der neuen Schule helfen. Nichtsdestoweniger betont die Fachschaft die pädagogischen Freiheiten eines jeden Lehrenden.

Die folgend dargestellte Umsetzung der verbindlichen Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans findet auf **zwei Ebenen** statt. Das **Übersichtsraster** gibt den Lehrkräften einen raschen Überblick über die laut Fachkonferenz verbindlichen Unterrichtsvorhaben pro Schuljahr. In dem Raster sind außer dem Thema des jeweiligen Vorhabens das scherpunktmäßig damit verknüpfte Inhaltsfeld bzw. die Inhaltsfelder, inhaltliche Schwerpunkte des Vorhabens sowie Schwerpunktkompetenzen ausgewiesen. Die **Konkretisierung von Unterrichtsvorhaben** führt weitere Kompetenzerwartungen auf und verdeutlicht vorhabenbezogene Absprachen, z.B. zur Sequenzialisierung, zur Auswahl von Unterrichtsmaterialien, zu methodisch-didaktischen Zugängen sowie zur Festlegung auf eine Überprüfungsform des Lernerfolgs bzw. auf einen Aufgabentyp bei der Lernerfolgsüberprüfung durch eine Klausur.

Während der Fachkonferenzbeschluss zum „Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben“ zur Gewährleistung vergleichbarer Standards sowie zur Absicherung von Lerngruppenübertritten und Lehrkraftwechseln für alle Mitglieder der Fachkonferenz Bindekraft entfalten soll, besitzt die exemplarische Ausweisung „konkretisierter Unterrichtsvorhaben“ empfehlenden Charakter. Referendarinnen und Referendaren sowie neuen Kolleginnen und Kollegen dienen diese vor allem zur standardbezogenen Orientierung in der neuen Schule, aber auch zur Verdeutlichung von unterrichtsbezogenen fachgruppeninternen Absprachen zu didaktisch-methodischen Zugängen, fächerübergreifenden Kooperationen, Lernmitteln und -orten sowie vorgesehenen Leistungsüberprüfungen.

Abweichungen von den vorgeschlagenen Vorgehensweisen bezüglich der konkretisierten Unterrichtsvorhaben sind im Rahmen der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte jederzeit möglich. Sicherzustellen bleibt allerdings auch hier, dass im Rahmen der Umsetzung der Unterrichtsvorhaben insgesamt alle Sach- und Urteilskompetenzen des Kernlehrplans Berücksichtigung finden.

3.1 Einführungsphase: Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben (ausführlich auch mit konkretisierten Kompetenzerwartungen)

Unterrichtsvorhaben Einführungsphase	Zu entwickelnde Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen und Zeitbedarf	Mögliches Material
<p><u>Unterrichtsvorhaben I (verbindlich):</u></p> <p>Thema: <i>Was heißt es zu philosophieren? – Welterklärungen in Mythos, Wissenschaft und Philosophie</i></p> <p>Sequenz 1.1: Das philosophische Staunen – Welterklärung in Mythos, Naturwissenschaft und Philosophie</p> <p>Sequenz 1.2: Kleine Schule des philosophischen Fragens</p> <p>Sequenz 1.3: Einführung in die vier kantischen Fragen</p> <p>Inhaltsfeld: IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenart philosophischen Fragens und Denkens • Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden philosophische Fragen von Alltagsfragen sowie von Fragen, die gesicherte wissenschaftliche Antworten ermöglichen, • erläutern den grundsätzlichen Charakter philosophischen Fragens und Denkens an Beispielen, • erklären Merkmale philosophischen Denkens und unterscheiden dieses von anderen Denkformen, etwa in Mythos und Naturwissenschaft. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2), • ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK)</p>	<p>MK 2 wird durch dieses Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig gefördert.</p> <p>Verpflichtende Lektüre und Bearbeitung (z.B. als Textpuzzle!) von Immanuel Kants Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (ggf. aber auch in UV II möglich!)</p> <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p><i>*Binnendifferenzierung:</i> Kants „Was ist Aufklärung?“ als Textpuzzle erarbeiten (vgl. Anhang 5 im Sek.II-Curriculum)</p>	<p>- Auszüge aus dem Roman „Sofies Welt“</p> <p>- Zitatsammlungen</p> <p>- Aphorismen</p> <p>- Linus und Charlie über ihre „liebste Philosophie“</p> <p>- mögliche unterrichtsbegleitende Lektüren: Thomas Nagel – <i>Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie</i> oder André Comte-Sponville – <i>Glück ist das Ziel, Philosophie der Weg</i></p> <p>Verpflichtende Lektüre und Bearbeitung (z.B. als Textpuzzle!) von Immanuel Kants Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (ggf. aber auch in UV II möglich!)</p>

	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten begründet die Bedeutsamkeit und Orientierungsfunktion von philosophischen Fragen für ihr Leben. 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben II (verbindlich):</u></p> <p>Thema: <i>Ist der Mensch ein besonderes Lebewesen? – Sprachliche, kognitive und reflexive Fähigkeiten von Mensch und Tier im Vergleich</i></p> <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IF 1 (Der Mensch und sein Handeln) • IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Sonderstellung des Menschen • Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Merkmale des Menschen als eines aus der natürlichen Evolution hervorgegangenen Lebewesens und erklären wesentliche Unterschiede zwischen Mensch und Tier bzw. anderen nicht-menschlichen Lebensformen (u. a. Sprache, Selbstbewusstsein), • analysieren einen anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier auf der Basis ihrer gemeinsamen evolutionären Herkunft in seinen Grundgedanken. <p>Methodenkompetenz (MK)</p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7), • recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p>	<p>MK 3 und MK 5 werden durch dieses Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig gefördert.</p> <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p>Zusatzangebot: Bildung zum Menschen Zeitbedarf: ca. 6 Std. zusätzlich <i>*Binnendifferenzierung: Bildungsproblematik könnte als Essayübung für Profis ausgelagert werden! (vgl. Inhalte rechts)</i></p>	<p>Filmanalyse: Die ersten 20 Minuten von Stanley Kubricks „2001: Odyssee im Weltraum“</p> <p><i>mögliche filmische Ergänzungen wären Filme zum Mensch-Maschinen-Problem (I, Robot; Modern Times, Folgen aus „Star Trek“ [Data] etc.), oder „...und täglich grüßt das Murmeltier“ zur Veranschaulichung und Problematisierung von Nietzsches „Übermensch“-Theorie...)</i></p> <p>Zusatzangebot: Bildung zum Menschen 1 Der unfertige Mensch 2 Der Mensch wird Mensch durch Bildung Methodenkompetenz: Den Gedankengang eines Textes analysieren 3 Bildung ist mehr als Wissen 4 Was macht Bildung eigentlich aus? 5 Das Bedürfnis nach Sinn</p>

	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (MK10). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern Konsequenzen, die sich aus der Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen ergeben, sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken, bewerten die erarbeiteten anthropologischen Ansätze zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier hinsichtlich des Einbezugs wesentlicher Aspekte des Menschseins <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beteiligen sich mit philosophisch dimensionierten Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher Fragestellungen (HK4). 		<p>6 Sinnangebote 7 Sein Leben sinnvoll gestalten</p>
<p><u>Unterrichtsvorhaben III</u> <u>(verbindlich):</u></p> <p>Thema: <i>Eine Ethik für alle Kulturen? – Der Anspruch moralischer Normen auf interkulturelle Geltung</i></p> <p>Inhaltsfeld: IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Werte und Normen des 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> rekonstruieren einen relativistischen und einen universalistischen ethischen Ansatz in ihren Grundgedanken und erläutern diese Ansätze an Beispielen, erklären im Kontext der erarbeiteten ethischen Ansätze vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (u.a. Relativismus, Universalismus). <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u></p>	<p>MK 6 und MK 13 werden durch dieses Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig gefördert.</p> <p>Methodisch-didaktische Zugänge: z.B. Podiumsdiskussionen</p> <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p>Zusatzangebot: Was heißt es, moralisch zu</p>	<p>- Aktuelle Diskurse in Zeitschriften - Probleme von Flüchtlingen/ Umgang mit Terrorismus/ Integration etc. - Standpunkte der Ethik – ethisch Argumentieren (ab S. 99)</p>

<p>Handelns im interkulturellen Kontext</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1), • identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4), • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6), • argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11), • stellen philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten ethischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, • erörtern unter Bezugnahme auf einen relativistischen bzw. universalistischen Ansatz der Ethik das Problem der universellen Geltung moralischer Maßstäbe. <p>Handlungskompetenz (HK)</p>	<p>sein?</p> <p>Zeitbedarf: ca. 6 Std. zusätzlich</p>	
---	--	--	--

	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben IV</u> <u>(verbindlich):</u></p> <p>Thema: Wann darf und muss der Staat die Freiheit des Einzelnen begrenzen? – Die Frage nach dem Recht und der Gerechtigkeit von Strafen</p> <p>Inhaltsfeld: IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Umfang und Grenzen staatlichen Handelns 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> rekonstruieren unterschiedliche rechtsphilosophische Ansätze zur Begründung für Eingriffe in die Freiheitsrechte der Bürger in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab, erklären im Kontext der erarbeiteten rechtsphilosophischen Ansätze vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (u.a. Recht, Gerechtigkeit). <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2), bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7), argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema) (MK8). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> stellen philosophische Probleme und 	<p>MK 7 und MK 8 werden durch dieses Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig gefördert.</p> <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p>	<p>z.B. aktuelle Bezüge (NSA, Überwachung Lauschangriff, Revolutionen, Menschenrechte etc.)</p>

	<p>Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13).</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten rechtsphilosophischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, • erörtern unter Bezugnahme auf rechtsphilosophische Ansätze die Frage nach den Grenzen staatlichen Handelns sowie das Problem, ob grundsätzlich der Einzelne oder der Staat den Vorrang haben sollte. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben V (verbindlich):</u></p> <p>Thema: <i>Kann der Glaube an die Existenz Gottes vernünftig begründet werden? – Religiöse Vorstellungen und ihre Kritik</i></p> <p>Inhaltsfeld: IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler stellen metaphysische Fragen (u.a. [...] die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit. • Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur 	<p>MK 11 und die erste der konkretisierten Urteilskompetenzen (UK) werden schwerpunktmäßig gefördert.</p> <p><i>*Binnendifferenzierung: Auslagerung komplexerer Gottesbeweise der Moderne (Spaemann, Gödel) über</i></p>	

<p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis • Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis 	<p>Beantwortung der Frage nach der Existenz Gottes in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese gedanklich und begrifflich voneinander ab.</p> <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4) • analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (MK10), • geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das 	<p><i>Expertenreferate</i></p> <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p>	
--	--	--	--

	<p>diesseitige Leben und seinen Sinn.</p> <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2), • vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben VI</u> <u>(verbindlich):</u> Thema: Was können wir mit Gewissheit erkennen? – Grundlagen und Grenzen menschlicher Erkenntnis</p> <p>Inhaltsfeld: IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis • Eigenart philosophischen Fragens und Denkens 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rekonstruieren einen empiristisch-realistischen Ansatz und einen rationalistisch-konstruktiven Ansatz zur Erklärung von Erkenntnis in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1), • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2), • identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4), • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6). 	<p>MK 6 und MK 12 werden durch dieses Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig gefördert.</p> <p>Verpflichtende Lektüre und Bearbeitung von Platons Höhlengleichnis <i>*Binnendifferenzierung: Unterschiedliche Anspruchsniveaus zu Platons „Höhlengleichnis“ bei der Behandlung des Weges vom Mythos zum Logos (Einsteiger: einfache Form des Gleichnisses Bildzeichnung, Elementdeutung/ Profis: längere Originalfassung, Vertiefung der Ideenlehre und Vergleich mit Kafkas Modernisierung „Im Tunnel“</i></p>	<p>Ergänzender methodischer Zugang: z.B. Filmanalyse von „Matrix“, „Blow-Up“, „Vanilla Sky“, „Inception“, „Truman Show“ o. Ä. in Auszügen</p> <p>Verpflichtende Lektüre und Bearbeitung von Platons Höhlengleichnis</p>

	<p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11), • geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u. a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie bzw. Metaphysik). <p>Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich mit philosophisch dimensionierten Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). 	<p>(vgl. Anhang 5 des Sek. II-Curriculums)</p> <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p>	
<p><u>Summe Einführungsphase: 90 Stunden</u></p>			

3.2 Qualifikationsphase: Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben

Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase I	Zu entwickelnde Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen und Zeitbedarf	Mögliches Material
<p><u>Unterrichtsvorhaben VII:</u></p> <p>Thema: <i>Ist die Kultur die Natur des Menschen? – Der Mensch als Produkt der natürlichen Evolution und die Bedeutung der Kultur für seine Entwicklung</i></p> <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) • IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen • Der Primat der Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rekonstruieren eine den Menschen als Kulturwesen bestimmende anthropologische Position in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern diese Bestimmung an zentralen Elementen von Kultur. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten kriteriengeleitet und argumentativ die 	<p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p>Die Überprüfungsformen A: <i>Erfassung und Darlegung eines philosophischen Problems</i> und E: <i>Analyse und Interpretation eines philosophischen Textes</i> sollen schwerpunktmäßig geübt werden.</p> <p><i>*Binnendifferenzierung: Abhängig vom Kenntnisstand aus der EF (Anthropologie, Spiralcurriculum) sollten hier binnendifferenzierte Methoden zur Texterschließung und –präsentation integriert werden, d.h. strukturierte Kontroversen oder Podiumsdiskussionen, Talkshows o.Ä. zur Differenzierung anthropologischer Grundhaltungen; Profis könnten ggf. auch Adornos Kritik an Gehlens Haltung zu</i></p>	<p>Hier zu bearbeiten vor allem Gehlens Theorie des Menschen als Mängelwesen sowie Auszüge von Max Scheler, Karl Löwith, ggf. Popper</p>

	<p>Tragfähigkeit der behandelten anthropologischen Positionen zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins,</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern unter Bezug auf die behandelte kulturanthropologische Position argumentativ abwägend die Frage nach dem Menschen als Natur- oder Kulturwesen. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). 	<p><i>Institutionen aufarbeiten; Anfänger sollten z.B. anhand von Popper/Cassirer Symbole als Kulturinstrument erfassen und Beispiele finden...</i></p>	
<p><u>Unterrichtsvorhaben VIII:</u></p> <p>Thema: <i>Ist der Mensch mehr als Materie? – Das Leib-Seele-Problem im Licht der modernen Gehirnforschung</i></p> <p>Inhaltsfeld: IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Verhältnis von Leib und Seele Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> analysieren ein dualistisches und ein monistisches Denkmodell zum Leib-Seele-Problem in seinen wesentlichen gedanklichen Schritten und grenzen diese Denkmodelle voneinander ab, erklären philosophische Begriffe und Positionen, die das Verhältnis von Leib und Seele unterschiedlich bestimmen (u.a. Dualismus, Monismus, Materialismus, Reduktionismus). <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2) 	<p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p>Die Überprüfungsform F: <i>Rekonstruktion philosophischer Positionen und Denkmodelle</i> soll schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	<p>Libet-Experimente und kritische Bewertungen derselben; Modelle, die angesprochen werden sollten: Substanzdualismus/ Materialismus/ Epiphänomenalismus/ Psychophysikalismus/ Eigenschaftsdualismus (z.B. anhand von Thomas Nagel)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6), • bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe verschiedener definitorischer Verfahren (MK7). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge, auch in Form eines Essays, dar (MK13). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern unter Bezug auf die behandelten dualistischen und materialistisch-reduktionistischen Denkmodelle argumentativ abwägend die Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben IX:</u></p> <p>Thema: <i>Ist der Mensch ein freies Wesen? – Psychoanalytische und</i></p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Frage nach der Freiheit des menschlichen Willens als philosophisches Problem dar und 	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Sartre: „Der Existenzialismus ist ein Humanismus“</p>	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Sartre: „Der Existenzialismus ist ein Humanismus“</p>

<p><i>existentialistische Auffassung des Menschen im Vergleich</i></p> <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) • IF 4 (Werte und Normen des Handelns) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen • Grundsätze eines gelingenden Lebens 	<p>grenzen dabei Willens- von Handlungsfreiheit ab,</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren und rekonstruieren eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen diese als deterministisch bzw. indeterministisch ein, • erläutern eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen im Kontext von Entscheidungssituationen. • stellen gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Positionen und Denkmodellen her, grenzen diese voneinander ab und ordnen sie in umfassendere Kontexte ein (übergeordnete Sachkompetenz SK6) <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1), • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2), • bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7), • argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p>	<p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p>Die Überprüfungsform H: <i>Vergleich philosophischer Texte und Positionen</i> soll schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	<p>Methodisch-didaktische Zugänge: z.B. Filmanalyse (z.B. „Into the Wild“)</p> <p>Auszüge aus Graphic Novels von Marc-Antoine Mathieu zur existenzialistischen Grundsituation des Menschen (z.B. in „Richtung“), Kontrastierung von Sartres Ansatz mit Auszügen aus Camus' „Mythos des Sisyphos“</p>
---	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge, auch in Form eines Essays, dar (MK13). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern abwägend Konsequenzen einer deterministischen und indeterministischen Position im Hinblick auf die Verantwortung des Menschen für sein Handeln (u.a. die Frage nach dem Sinn von Strafe), erörtern unter Bezugnahme auf die deterministische und indeterministische Position argumentativ abwägend die Frage nach der menschlichen Freiheit und ihrer Denkmöglichkeit. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente im Rückgriff auf das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben X:</u></p> <p>Thema: <i>Wie kann das Leben gelingen?</i> – <i>Eudämonistische Auffassungen eines guten Lebens</i></p> <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> IF 4 (Werte und Normen des Handelns) IF 3 (Das Selbstverständnis des 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK)</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren eine philosophische Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken ein, erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein. 	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Epikur: Brief an Menoikeus</p> <p>Zeitbedarf: 10 Std.</p> <p>Die Überprüfungsform C: <i>Diskursive oder präsentative Darstellung philosophischer Sachzusammenhänge</i> soll in Verbindung mit Überprüfungsform I:</p>	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Epikur: Brief an Menoikeus</p>

<p>Menschen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze eines gelingenden Lebens • Das Verhältnis von Leib und Seele 	<p>Methodenkompetenz <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2), • vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3). 	<p><i>Beurteilung philosophischer Texte und Positionen</i> (hier z.B.: in Form eines Briefes an einen Philosophen) schwerpunktmäßig geübt werden.</p> <p><i>*Binnendifferenzierung:</i> Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperation via Talkshows zur antiken Glücksvorstellung mit FS Latein; Kooperative Arbeitsformen zur Erforschung von Prinzipien eines glücklichen/gelingenden Lebens im Anschluss oder Kontrast zur Antike</p>	
<p><u>Unterrichtsvorhaben XI:</u> Thema: <i>Soll ich mich im Handeln am Kriterium der Nützlichkeit oder der</i></p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip 	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Kant: Grundlegung zur Metaphysik</p>	<p>Methodisch-didaktische Zugänge: Dilemmata z.B. im Film</p>

<p><i>Pflicht orientieren? – Utilitaristische und deontologische Positionen im Vergleich</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 4 (Werte und Normen des Handelns), IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien • Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen 	<p>der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten,</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p>	<p>der Sitten (Erster und Zweiter Abschnitt)</p> <p>Zeitbedarf: 20 Std.</p> <p>Die Überprüfungsform I: <i>Beurteilung philosophischer Texte und Positionen</i> (hier: Stellungnahme zu unterschiedlichen philosophischen Positionen) soll schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	<p>„Inglorious Basterds“ oder „The Dark Knight“</p> <p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Erster und Zweiter Abschnitt)</p>
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit teleologischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben XII:</u> Thema: <i>Gibt es eine Verantwortung des Menschen für die Natur? – Ethische Grundsätze im Anwendungskontext der Ökologie</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 4 (Werte und Normen des Handelns), IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung in Fragen angewandter Ethik • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren und rekonstruieren eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position (u.a. für die Bewahrung der Natur bzw. für den Schutz der Menschenwürde in der Medizinethik) in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern sie an Beispielen. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema) (MK8), • recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p>	<p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> <p>Die Überprüfungsformen G: <i>Darstellung philosophischer Positionen in Anwendungskontexten</i> und B: <i>Erörterung eines philosophischen Problems</i> (hier: auf der Grundlage eines – fiktiven – <i>Fallbeispiels</i>) soll schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	<p><i>Hans Jonas – Auszüge aus „Das Prinzip Verantwortung“</i></p>

	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern unter Bezugnahme auf die behandelte verantwortungsethische Position argumentativ abwägend die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), • beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). 		
Summe Qualifikationsphase (Q1) – GRUNDKURS: 90 Stunden			

Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase II	Zu entwickelnde Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen und Zeitbedarf	Mögliches Material
<p><u>Unterrichtsvorhaben XIII:</u></p> <p>Thema: <i>Welche Ordnung der Gemeinschaft ist gerecht? – Ständestaat und Philosophenkönigtum als Staatsideal</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Legitimationsbedürftigkeit staatlicher Herrschaft als philosophisches Problem dar und entwickeln eigene Lösungsansätze in Form von möglichen Staatsmodellen, • rekonstruieren ein am Prinzip der Gemeinschaft orientiertes Staatsmodell in seinen wesentlichen Gedankenschritten. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion:</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • entwickeln Hilfe heuristischer Verfahren (u. a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK 6). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10), • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. 	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit (Teil I, Kap. 1-3)</p> <p><i>*Binnendifferenzierung:</i> Erarbeitung eines „Idealstaates“ nach klaren Vorgaben (z.B. Gedankenexperiment „Utopia Antarctica“) in Gruppen und gemeinsame Vorstellung der Prinzipien desselben// ggf. später Abgleich mit Rawls Gedankenexperiment</p> <p>Zeitbedarf: 12 Std.</p> <p>Die Überprüfungsform D: <i>Bestimmung und Explikation philosophischer Begriffe</i> soll schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit (Teil I, Kap. 1-3), hier ist Rawls' Gedankenexperiment nachzuvollziehen</p>

	<p>Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten Staatsmodelle und deren Konsequenzen. 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben XIV:</u></p> <p>Thema: <i>Wie lässt sich eine staatliche Ordnung vom Primat des Individuums aus rechtfertigen? – Kontraktualistische Staatstheorien im Vergleich</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualinteresse und Gesellschaftsvertrag als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren unterschiedliche Modelle zur Rechtfertigung des Staates durch einen Gesellschaftsvertrag in ihren wesentlichen Gedankenschritten und stellen gedankliche Bezüge zwischen ihnen im Hinblick auf die Konzeption des Naturzustandes und der Staatsform her, • erklären den Begriff des Kontraktualismus als Form der Staatsbegründung und ordnen die behandelten Modelle in die kontraktualistische Begründungstradition ein. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, 	<p>Zeitbedarf: 14 Std.</p> <p>Die Überprüfungsform H: <i>Vergleich philosophischer Texte und Positionen</i> (hier: Vergleich philosophischer Positionen) soll schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen 	<p>Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10), • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten Staatsmodelle und deren Konsequenzen, • bewerten die Überzeugungskraft der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle im Hinblick auf die Legitimation eines Staates angesichts der Freiheitsansprüche des Individuums, • bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle zur Orientierung in gegenwärtigen politischen Problemlagen. 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben XV:</u></p> <p>Thema: <i>Lassen sich die Ansprüche des</i></p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren und rekonstruieren eine staatsphilosophische Position zur Bestimmung von 	<p>Zeitbedarf: 12 Std.</p> <p>Überprüfungsform</p>	<p>B:</p> <p>- Schmitt, Luhmann, Habermas - Höffe, Rawls, Hayek</p>

<p><i>Einzelnen auf politische Mitwirkung und gerechte Teilhabe in einer staatlichen Ordnung realisieren? – Moderne Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit auf dem Prüfstand</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) IF 4 (Werte und Normen des Handelns)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit • Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten 	<p>Demokratie und eine zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in ihren wesentlichen Gedankenschritten,</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen differenziert gedankliche Bezüge zwischen den Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit her und ordnen sie in die Tradition der Begründung des modernen demokratischen Rechtsstaates ein. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2), • recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Konzepte zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit, 	<p><i>Erörterung eines philosophischen Problems</i> ohne Materialgrundlage (Essay) und mit Materialgrundlage (Texterörterung) soll geübt werden.</p>	
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> erörtern unter Bezugnahme auf die behandelten Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit argumentativ abwägend die Frage nach dem Recht auf Widerstand in einer Demokratie. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben XVI:</u></p> <p>Thema: <i>Was leisten sinnliche Wahrnehmung und Verstandestätigkeit für die wissenschaftliche Erkenntnis? – rationalistische und empiristische Modelle im Vergleich</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 6 (Geltungsansprüche der Wissenschaften)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen die Frage nach dem besonderen Erkenntnis- und Geltungsanspruch der Wissenschaften als erkenntnistheoretisches Problem dar und erläutern dieses an Beispielen aus ihrem Unterricht in verschiedenen Fächern, analysieren eine rationalistische und eine empiristische Position zur Klärung der Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnis in ihren wesentlichen argumentativen Schritten und grenzen diese voneinander ab. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion</u> Die Schülerinnen und Schüler</p>	<p>Zeitbedarf: 12 Std.</p> <p>*Binnendifferenzierung: Die <i>Debatte</i> kann in diesem Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig geübt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Platons Ideenlehre, Descartes (Meditationen, Zweifelsweg), Kant - Locke, Hume - Putnams „Gehirn im Tank“

	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1), • ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die argumentative Konsistenz der behandelten rationalistischen und empiristischen Position, • erörtern abwägend Konsequenzen einer empiristischen und einer rationalistischen Bestimmung der Grundlagen der Naturwissenschaften für deren Erkenntnisanspruch. 		
--	--	--	--

	<p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3). 		
<p><u>Unterrichtsvorhaben XVII:</u> Thema: <i>Wie gelangen die Wissenschaften zu Erkenntnissen? – Anspruch und Verfahrensweisen der neuzeitlichen Naturwissenschaften</i></p> <p>Inhaltsfelder: IF 6 (Geltungsansprüche der Wissenschaften), IF 4 (Werte und Normen des Handelns), IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität • Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten • Konzepte von Demokratie (und sozialer Gerechtigkeit) 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz (SK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rekonstruieren ein den Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität reflektierendes Denkmodell in seinen wesentlichen argumentativen Schritten und erläutern es an Beispielen aus der Wissenschaftsgeschichte, • erklären zentrale Begriffe des behandelten wissenschaftstheoretischen Denkmodells. <p>Methodenkompetenz (MK) <u>Verfahren der Problemreflexion:</u> Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7), • argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8), • recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9). <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p>	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Popper: Logik der Forschung (Erster Teil: Einführung, I. Kapitel)</p> <p>Zeitbedarf: 10 Std.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler sollen schwerpunktmäßig auf die Anforderungen in der Aufgabenart I der schriftlichen Abiturprüfung: <i>Erschließung eines Textes mit Vergleich und Beurteilung</i> vorbereitet werden.</p>	<p>Verpflichtend sind Kernstellen aus Popper: Logik der Forschung (Erster Teil: Einführung, I. Kapitel)</p>

	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11), • stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz (UK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern abwägend erkenntnistheoretische Voraussetzungen des behandelten wissenschaftstheoretischen Modells und seine Konsequenzen für das Vorgehen in den Naturwissenschaften, • erörtern unter Bezug auf das erarbeitete wissenschaftstheoretische Denkmodell argumentativ abwägend die Frage nach der Fähigkeit der Naturwissenschaften, objektive Erkenntnis zu erlangen. <p>Handlungskompetenz (HK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). 		
--	--	--	--

Summe Qualifikationsphase (Q2) – GRUNDKURS: 60 Stunden

3.3 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben

a) Exemplarische Konkretisierung eines Unterrichtsvorhabens für die Einführungsphase

Kann der Glaube an die Existenz Gottes vernünftig begründet werden? – Religiöse Vorstellungen und ihre Kritik (philo - Einführungsphase,

Kapitel 6 B)

Unterrichtssequenzen / -materialien	Zu entwickelnde Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen
<p>1. Sequenz: Subjektive Vorstellungen über die Existenz Gottes und ihre Erkennbarkeit - Gottesvorstellungen in bildliche Darstellung - Warum ich (nicht) an Gott glaube – Statements von Jugendlichen - Hape Kerkeling: Eine Hypothese</p>	<p>Sachkompetenz Die Schülerinnen und Schüler stellen metaphysische Fragen (u.a. [...] die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit.</p>	<p>Ergänzender methodischer Zugang: Internetrecherche zu Frömmigkeit heute Mögliche fachübergreifende Kooperation: Religion Mögliche außerschulische Partner: Gespräch mit Imam, Priester, Pfarrer/in; Besuch einer jüdischen, christlichen oder muslimischen Gemeinde</p>
<p>2. Sequenz: Ist die Existenz Gottes beweisbar? 2.1 Gott als erste Ursache - Thomas von Aquin: Der kosmologische Gottesbeweis - Nigel Warburton: Einwände gegen den kosmologischen Gottesbeweis</p>	<p>Sachkompetenz Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung der Frage nach der Existenz Gottes in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese gedanklich und begrifflich voneinander ab. Methodenkompetenz: Verfahren der Problemreflexion Die Schülerinnen und Schüler analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK 5). Urteilskompetenz Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze.</p>	
<p>2.2 Gott als Planer - William Paley: Der teleologische Gottesbeweis - Davis Hume: Kritik am teleologischen</p>	<p>s. 2.1</p>	<p>*Binnendifferenzierung (unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Texte zur Kritik am teleologischen Gottesbeweis)</p>

<p>Gottesbeweis / John Hospers: Kritik am teleologischen Gottesbeweis*</p>		
<p>2.3 Gott als angeborene Idee - Descartes: Der Gottesbeweis aus der angeborenen Idee Gottes - John Locke: Kritik an Descartes' Gottesbeweises</p>	<p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK 11)</p>	<p>Schwerpunktmäßige Förderung der MK11 durch Anleitung, Musterbeispiel und Anwendungsaufgabe</p>
<p>2.4 Gott als das größte Wesen - Anselm von Canterbury: Der ontologische Gottesbeweis: / Fiktives Interview mit Anselm über seinen Gottesbeweis* - Kritik des ontologischen Gottesbeweises: Gaulino von Marmoutiers: Die verschwundene Insel / Immanuel Kant: Denken ist nicht gleich Sein / Alfred J. Ayer: Kants Argument erklärt*</p>	<p>s.2.1</p>	<p>*Binnendifferenzierung (unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Texte zum ontologischen Gottesbeweis sowie zur Kritik am ontologischen Gottesbeweis)</p>
<p>3. Sequenz: Ist der Glaube an Gottes Existenz eine vernünftige Entscheidung? 3.1 Ist der Glaube an Gottes Existenz mit den Übeln der Welt vereinbar? - Epikur: Das Theodizee-Problem - Hans Jonas: Der Gottesbegriff nach Auschwitz</p>	<p>Sachkompetenz Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung der Frage nach der Existenz Gottes in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese gedanklich und begrifflich voneinander ab. Methodenkompetenz: Verfahren der Problemreflexion Die Schülerinnen und Schüler analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5). Urteilskompetenz Die Schülerinnen und Schüler bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen</p>	<p>Methodisch-didaktische Zugänge: • Simulation einer Gerichtsverhandlung, in der Gott wegen der Übel angeklagt wird. Mögliche fachübergreifende Kooperationen: • Geschichte (Auschwitz) • Religion (Glaube heute, Theodizee-Problem: Buch Hiob)</p>

	Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn.	
3.2 Beruht der Glaube an Gottes Existenz auf bloßen Wünschen oder auf einer klugen Abwägung? - Blaise Pascal: Die Wette - Ludwig Feuerbach: Der Wunsch als Ursprung der Religion	siehe 3.1	
4. Sequenz: Metaphysische Fragen als Herausforderung der Vernunftkenntnis - Immanuel Kant: Die Grenzen der Erkenntnis durch theoretische Vernunft - Fiktives Interview mit Immanuel Kant: Die	Urteilskompetenz Die Schülerinnen und Schüler bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn. Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler rechtfertigen eigene Entscheidungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK 2).	*Binnendifferenzierung (Expertenaufgabe)

b) Exemplarische Konkretisierung eines Unterrichtsvorhabens für die Qualifikationsphase: Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien (philo

- Qualifikationsphase, Kapitel 2 B) – Vorhabenbezogene Konkretisierung für den Grundkurs:

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen
<p>1. Sequenz:</p> <p>Nützlichkeit als moralisches Prinzip – Grundzüge utilitaristischer Ethik</p>		
<p>1.1 Kann Nützlichkeit ein Kriterium für Moralität sein?</p> <p>- Das größte Glück der größten Zahl? Fallbeispiele und Dilemmata</p>	<p>Methodenkompetenz <i>Verfahren der Problemreflexion</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <p>- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).</p>	<p>Material für den Einstieg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donovan, Patrick: The Trolley-Problem (filmische Darstellung des Trolley-Problems) • http://www.youtube.com/watch?v=Fs0E69krO_Q (21.12.2015) (1. Teil des Films)
<p>1.2 Was heißt Utilitarismus? – Grundzüge der utilitaristischen Ethik</p> <p>- Jeremy Bentham: Über das Prinzip der Nützlichkeit / Lässt sich Nutzen berechnen? - John Stuart Mill: Qualität statt Quantität (optional) - Handlungs- und Regelutilitarismus (optional)</p>	<p>Sachkompetenz Die Schülerinnen und Schüler</p> <p>- analysieren und rekonstruieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten, - erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein.</p> <p>Methodenkompetenz <i>Verfahren der Problemreflexion</i> Die Schülerinnen und Schüler</p> <p>- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrunde-liegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), - analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und</p>	

	interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).	
1.3 Utilitarismus auf dem Prüfstand: - Rechnung (Karikatur) - Judith J. Thompson: <i>Der dicke Mann (fiktives Dilemma)</i> - Konrad Ott: <i>Nutzenmaximierung und Tötungsverbot</i> - Robert Spaemann: <i>Mittel zum Zweck</i>	Methodenkompetenz <i>Verfahren der Problemreflexion</i> Die Schülerinnen und Schüler - entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6). Urteilskompetenz Die Schülerinnen und Schüler - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns.	
2. Sequenz: Pflicht als moralisches Prinzip – Grundzüge der deontologischen Ethik Kants		
2.1 Herleitung und Erläuterung des kategorischen Imperativs - Der gute Wille - <i>Neigung und Pflicht*</i> - Der kategorische Imperativ* - Anwendung des kategorischen Imperativs - Der Mensch als Zweck an sich selbst*	Sachkompetenz Die Schülerinnen und Schüler - analysieren und rekonstruieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten, - erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein. Methodenkompetenz <i>Verfahren der Problemreflexion</i> Die Schülerinnen und Schüler - ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrunde-liegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), - analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und	Hinführung zu Kant: <ul style="list-style-type: none"> • Dokumente zu Kants Leben, Werk und Wirkung: Museum Stadt Königsberg im Kultur- und Stadthistorischen Museum Duisburg, Johannes-Corputius-Platz 1, www.museumkoenigsberg.de <i>*Binnendifferenzierung</i> (unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Texte zur Herleitung und Erläuterung des kategorischen Imperativs bzw. der dazu gestellten Aufgaben) Filmmaterial zur kantischen Ethik: <ul style="list-style-type: none"> • Kant für Anfänger. Eine TV-Serie des Bayerischen Rundfunks, Teil 2: Kant, Sophie und der kategorische Imperativ, DVD, Müllheim: Auditorium Netzwerk, 2008 (5 Folgen) www.youtube.com/watch?v=Q1JMfKCpXyU

	interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).	www.youtube.com/watch?v=yQQtgcxanpk www.youtube.com/watch?v=wyPEEs4wRSc www.youtube.com/watch?v=7ElqKPolzdo www.youtube.com/watch?v=P23ZGNbwLw0 Zusatzmaterial für den Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> • Pflicht zum Gehorsam? Der Fall Eichmann • Filmmaterial: Hannah Arendt. Ihr Denken veränderte die Welt. Regie: Margarethe von Trotta, D 2012 (21:56-38:50)
2.2 Überprüfung der Tragfähigkeit des kategorischen Imperativs - Das Problem der Notlüge (Kant - Constant) - Pflichtenkollisionen (Luftsicherheitsgesetz, Kant - Patzig)	Methodenkompetenz <i>Verfahren der Problemreflexion</i> Die Schülerinnen und Schüler - entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6) Urteilskompetenz Die Schülerinnen und Schüler - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns.	Ausschnitt aus dem Beginn von Tarantinos Spielfilm „Inglourious Basterds“ zum Problem der Lüge
3. Sequenz: Nützlichkeitsprinzip versus kategorischer Imperativ - Vergleich der utilitaristischen und der deontologischen Ethik - Beurteilung der Tragfähigkeit utilitaristischen und der deontologischen Ethik - Erörterung der Frage der Orientierung am Nutzenprinzip oder am kategorischen Imperativ in moralischen Problem- und	Sachkompetenz Die Schülerinnen und Schüler - stellen gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Positionen und Denkmodellen her, grenzen diese voneinander ab und ordnen sie in umfassendere fachliche Kontexte ein (SK6). Urteilskompetenz Die Schülerinnen und Schüler - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die	Übung der Überprüfungsform I: <ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung philosophischer Texte und Positionen

<i>Dilemmasituationen</i>	Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns. Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler - rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2).	
---------------------------	---	--

4.1 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit

In Absprache mit der Lehrerkonferenz sowie unter Berücksichtigung des Schulprogramms hat die Fachkonferenz Philosophie die folgenden fachmethodischen und fachdidaktischen Grundsätze beschlossen, die hier stichpunktartig zusammengefasst werden:

Grundsätze:

1. Geeignete, den Schülerinnen und Schülern transparente Problemstellungen bilden den Ausgangspunkt für die Material- und Medienauswahl und bestimmen die Struktur der Lernprozesse.
2. Die Lernumgebung ist vorbereitet; der Ordnungsrahmen wird eingehalten. Die Lehr- und Lernzeit wird intensiv für Unterrichtszwecke genutzt.
3. Der Unterricht greift lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf und rekonstruiert erarbeitete philosophische Ansätze in lebensweltlichen Anwendungskontexten.
4. Im Unterricht ist genügend Raum für die Entwicklung eigener Ideen der Schülerinnen und Schüler, die in Bezug zu den Lösungsbeiträgen der philosophischen Tradition gesetzt werden.
5. Durch die Auswahl konträrer philosophischer Ansätze und Positionen werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, eigene Beurteilungen und Positionierungen vorzunehmen.
6. Der Unterricht fördert die Kooperation der Schülerinnen und Schüler sowohl im Plenum als auch in strukturierter und funktionaler Partner- bzw. Gruppenarbeit.
7. Der Unterricht fördert, besonders in Gesprächsphasen, die sachbestimmte, argumentative Interaktion der Schülerinnen und Schüler.
8. Im Unterricht herrscht eine offene, intellektuelle Neugierde vorlebende Atmosphäre, es kommt nicht darauf an, welche Position jemand vertritt, sondern wie er sie begründet.
9. Der Unterricht greift das Prinzip der Binnendifferenzierung auf³, indem er Schülerinnen Materialien und Aufgaben von unterschiedlichem Anforderungsniveau anbietet, und berücksichtigt dabei auch individuelle Lernwege.
10. Inhalt und Anforderungsniveau des Unterrichts entsprechen dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler, richten sich aber dennoch nach den Vorgaben des Zentralabiturs.
11. Neben philosophischen, d. h. diskursiv-argumentativen Texten werden – besonders in Hinführungs- und Transferphasen – auch sog. präsentative Materialien (Bilder, Filme usw.) eingesetzt.
12. Das methodische Können der Schülerinnen und Schüler wird durch schwerpunktmäßige Förderung von (fachphilosophischen) Methodenkompetenzen und wiederholtes Aufgreifen und Üben dieser Kompetenzen systematisch gefördert.

³ vgl. hierzu gesondert das Unterkapitel 4.1

13. Die Fähigkeit zum Philosophieren wird auch in Form von kontinuierlichen schriftlichen Beiträgen zum Unterricht (Textwiedergaben, kurze Erörterungen, Stellungnahmen usw.) entwickelt.

14. Der Unterricht legt Wert auf die für einen philosophischen Diskurs notwendigen begrifflichen Klärungen und die Vermittlung von Wissen, das kontinuierlich und zusätzlich am Ende eines Unterrichtsvorhabens in Form von Übersichten und Strukturskizzen festgehalten wird.

15. Der Unterricht betont und fördert die Erstellung eigenständiger Essay-Leistungen mit Bestärkung der Schülerinnen und Schüler, am jährlichen bundesweiten Essay-Wettbewerb teilzunehmen.

4.2 Binnendifferenzierung im Unterricht

Binnendifferenzierung im Unterricht für das Fach Philosophie in der Sekundarstufe II findet grundsätzlich statt, indem Schülern und Schülerinnen Materialien und Aufgaben von unterschiedlichem Anforderungsniveau angeboten wird und dabei auch individuelle Lernwege berücksichtigt werden (vgl. oben). Diese individuellen Lernwege im Kontext methodischer Vielfalt ermöglichen binnendifferenziertes Arbeiten.

Materielle und methodische Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sind im Curriculum mit **Binnendifferenzierung* in entsprechenden Themenfeldern ausgewiesen.

Im Anhang 5 zu diesem Curriculum finden sich Beispiele binnendifferenzierten Arbeitens anhand von Arbeitsblättern zu Kant und Platon in Themenfelder der EF als Beispiele für eine binnendifferenzierte Gruppenarbeit zu Kant (fachspezifisch) mit differenzierendem Bildimpuls und Einsteiger- und Profiversionen zum „Höhlengleichnis“ als Arbeitsblätter.

Zur Leistungsbewertung der Binnendifferenzierung gilt grundsätzlich, dass es für das Fach Philosophie **keine** binnendifferenzierten Klausuren gibt und auch nicht geben darf.

In der Bewertung von Binnendifferenzierung in der Sonstigen Mitarbeit soll betont werden, dass es auch bewertungsfreie Übungsphasen gibt, sonst aber Leistungen entsprechend ihrer Qualität vom Fachlehrer berücksichtigt werden.

5. Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung im Fach *Philosophie* am GdSM

siehe dazu Leistungskonzept Philosophie [Anhang 1]

Besonderheiten:

Wegen der *weltanschaulichen Neutralität* des Faches ist für mündliche wie schriftliche oder kreative Beiträge zu weltanschaulichen oder soziokulturell geprägten Werthaltungen bei hinreichender Bereitschaft der SuS zu begründet-argumentativem Miteinander

(Empathieerfordernis) *behutsam* zu verfahren. Es ist also keine ‚Bekennnis- oder Weltanschauungsnote‘ zu erteilen, solange die SuS konsequent um überzeugenden Ausdruck und Begründung ihrer Einstellungen und Werthaltungen bemüht sind und Toleranz für Andersdenkende üben.

Abfragbares und anwendbares Fach- und Fachmethodenwissen (z.B. zu Philosophennamen, Richtungen, Fachbegriffen und -problemen oder z.B. zur Erkenntnis, Darstellung und Bewertung von Gründen und Gegengründen, Widersprüchen, Handlungszielen und –alternativen) ist hingegen genauso differenziert für die Leistungsbewertung heranzuziehen wie in den übrigen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs.

6. Lehr- und Lernmittel

Für die Einführungsphase hat die Fachschaft Philosophie übereinstimmend beschlossen, das Lehrwerk „*philo Einführungsphase*“ (ISBN:978-3-7661-6649-4) des Buchner-Verlags, herausgegeben von Jörg Peters und Bernd Rolf, als Begleitmedium des Unterrichts einzuführen und zu verwenden. Allen Kursteilnehmern wird zu Beginn der EF ein Exemplar leihweise für ein Jahr zur Verfügung gestellt.

Als Basis für die Qualifikationsphase werden zur Zeit (2015) als Grundlage die Bände „*Zugänge zur Philosophie*“ aus dem Cornelsen-Verlag (Band 1, ISBN 978-3-464-65396-8, und Band 2, ISBN 978-3-464-64706-6) empfohlen und ebenfalls durch andere Medien ergänzt.

Den Schülerinnen und Schülern aller Philosophie-Kurse steht eine weiter auszubauende Schülerbibliothek und -videothek im Fachraum mit Abonnements entsprechender Fachmagazine (*philosophie-Magazin*) zur freien Verfügung. Für die Lehrkräfte des Fachs sind die fachdidaktischen Zeitschriften „ZDPE“ („Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“) und „Ethik & Unterricht“ ständig abonniert und im Fachraum einseh- und nutzbar.

Des Weiteren tauschen die Fachschaftsmitglieder regelmäßig kopierfähiges Material und erfolgreich durchgeführte Reihen aus. Dazu werden Ordner in der Lehrerbibliothek bereitgestellt, in denen das Material sowohl in Kopie als auch digital zur Verfügung gestellt werden kann.

Die Fachschaft Philosophie ist bemüht, regelmäßig an Fortbildungen durch externe Institutionen und Referenten teilzunehmen und leitet Informationen über mögliche Veranstaltungen an alle Mitglieder weiter.

7. Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen

Die Lektüre von Kants „*Was ist Aufklärung?*“ ist abzustimmen mit entsprechenden Lektüren in den Fächern Deutsch und Geschichte.

Alle PhilosophiekurschülerInnen erhalten die Möglichkeit, freiwillig am Essaywettbewerb „Philosophie-Olympiade“ (bzw. der Vorausscheidung dazu) teilzunehmen. Im Unterricht werden dann die Umstände des Wettbewerbs erklärt sowie Hilfen zur Textsorten und beim Nachdenken über die Inhalte gegeben. Die Vorbereitung auf das Verfassen von Essays ist ein weiteres Ausbau-Projekt des Gymnasiums der Stadt Meschede, indem allen SuS aller Jahrgangsstufen mithilfe einer Art „Essay-Maschine“ im Fachraum Zufallsfragen bei Bedarf zugeteilt werden, um dazu anhand ausliegender jahrgangsspezifischer Muster der Erwartungen an den Essay schriftlich Stellung zu beziehen. Dies dient auch der Differenzierung, um zusätzlich die Leistung in der „Sonstigen Mitarbeit“ zu verbessern/bestärken zu können.

Weitere unterrichtsübergreifende Projekte sind bisher nicht institutionalisiert. Allerdings finden punktuell gemeinsame Veranstaltungen, v.a. mit den Religions-Fachschaften statt. Ansonsten ist durch die Fachschaft Philosophie anberaumt, in der Jahrgangsstufe 6 wenn möglich eine Exkursion in ein lokales Tierheim einzuplanen als Nutzung eines weiteren außerschulischen Lernortes (zum Thema: *Tiere als Mit-Lebewesen*).

8. Über den schulinternen Lehrplan:

Der schulinterne Lehrplan stellt keine starre Größe dar, sondern ist als „lebendes Dokument“ zu betrachten. Dementsprechend sind die Inhalte stetig zu überprüfen, um ggf. Modifikationen vornehmen zu können. Die Fachkonferenz (als professionelle Lerngemeinschaft) trägt durch diesen Prozess zur Qualitätsentwicklung und damit zur Qualitätssicherung des Faches bei. Dabei wird auf den Fachkonferenzen regelmäßig über die Durchführung der Sequenzen berichtet und der Lehrplan gegebenenfalls abgeändert.

9. Ausbau der fachlichen Konzepte für die Zukunft

Die Fachschaft Philosophie versteht die Facharbeit als lebendige Dynamik und will individuelle Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern. Dazu ist vorgesehen, in Zukunft

- die Möglichkeit einer Philosophie-AG für interessierte SuS neu zu fokussieren
- die Schülerbibliothek und -videothek im Fachraum auszubauen mit anregenden und für SuS hilfreichen, motivierenden Materialien (inkl. Zeitschriften u.Ä.)
- die sog. „Essay-Maschine“ (Arbeitstitel) konzeptuell zu implementieren, zu verfeinern und auszubauen
- die fachliche Kooperation mit den Religions-Fachschaften an konkreten Inhalten auszubauen

- den Fachraum technisch aktuell zu halten und als Philosophie-Fachraum stärker darzustellen mithilfe von Wandbildern, Projektaushängen, Postern, Buchanpreisung etc.
- den Ausbau der Klausurensammlung in der Lehrerbibliothek voranzutreiben
- die Implementierung eines neuen Lehrwerks angepasst an den neuen KLP für die Q-Phase zu bewerkstelligen.

Gymnasium der Stadt Meschede

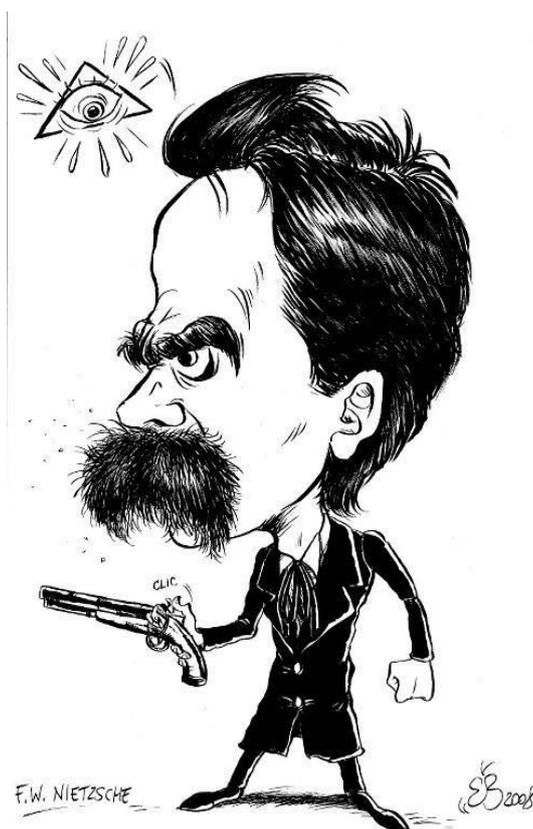
Grundsätze zur Leistungsbewertung (Sekundarstufe I + II) für die

Fächer

Praktische Philosophie /

Philosophie

„Ich kann, weil ich will, was ich muss.“ (I. Kant)



Anhang zum schulinternen Curriculum Philosophie:

Grundsätze zur Leistungsbewertung im Fach *Philosophie* (in der Sekundarstufe I: *Praktische Philosophie*)

Allgemeine Vereinbarungen / Vorbemerkungen:

Auf der Grundlage von § 48 SchulG, § 6 APO-SI sowie Kapitel 5 des Kernlehrplans Praktische Philosophie und Kapitel 3 des Kernlehrplans Philosophie hat die Fachkonferenz im Einklang mit dem entsprechenden schulbezogenen Konzept die nachfolgenden Grundsätze zur Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung beschlossen. Die Grundsätze der **Leistungsfeststellung** werden den Schülerinnen und Schülern (zum Schuljahresbeginn) sowie den Erziehungsberechtigten (u. a. im Rahmen des Elternsprechtages und der Klassen- und Jahrgangsstufenpflegschaftssitzungen) transparent gemacht und erläutert. Sie finden Anwendung im Rahmen der grundsätzlichen Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen, die ebenfalls im Unterrichtsverlauf an geeigneter Stelle transparent gemacht wird, u. a. um die selbstständige Entwicklung philosophischer Gedanken zu fördern. Die **Leistungsrückmeldung** erfolgt in mündlicher und schriftlicher Form:

- punktuelles Feedback auf im Unterricht erbrachte spezielle Leistungen
- Quartalsfeedback (v. a. in der Sek. II)
- Erwartungshorizonte mit knappem individuellem Kommentar
- Einstufung der Beiträge im Hinblick auf den deutlich werdenden Kompetenzerwerb
- ggf. individuelle Lern-/Förderempfehlungen

Schriftliche Leistungen

1. Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I

– entfällt –

(Das Fach *Praktische Philosophie* ist in der Sekundarstufe I ein nicht-schriftliches Fach.)

2. Klausuren in der Sekundarstufe II

Anzahl und Dauer der Klausuren:

Jahrgangsstufe	Anzahl pro Halbjahr	Dauer
Jgst. EF	1	2 Schulstunden (95 Minuten)
Jgst. Q1	2	3 Schulstunden (135 Minuten)
Jgst. Q2	2	3 Schulstunden/ 3 Zeitstunden (Vorabi) (135 Minuten/ 180 Minuten)

In der Einführungsphase wird in jedem Halbjahr lediglich eine Klausur zur Überprüfung der schriftlichen Leistung geschrieben, die an das neue schriftliche Aufgabenformat heranführen soll. Dabei werden die Anforderungen des schriftlichen Abiturs schrittweise entwickelt und schwerpunktmäßig eingeübt. Im 1. Halbjahr der Einführungsphase liegt der Schwerpunkt auf der Analyse und Interpretation eines philosophischen Textes (E), im 2. Halbjahr auf der Erörterung eines philosophischen Problems ohne Materialgrundlage (B). In der Qualifikationsphase, in der in jedem Halbjahr jeweils zwei Klausuren geschrieben werden, liegt der Schwerpunkt im 1. Jahr auf der Rekonstruktion philosophischer Positionen und Denkmodelle (F) und dem Vergleich philosophischer Texte und Positionen (H), im 2. Jahr auf der Beurteilung philosophischer Texte und Positionen (I).

Themen, Inhalte, Aufgabentypen:

Die Themen und Inhalte der Klausuren ergeben sich aus den Unterrichtsvorhaben, die jeweils in der EF, Q1 und Q2 im schulinternen Lehrplan festgelegt sind. Die Aufgabentypen orientieren sich dabei an den Vorgaben für das Zentralabitur; im Einzelnen handelt es sich um die folgenden:

Aufgabentyp I: Erschließung eines philosophischen Textes mit Vergleich und Beurteilung

Aufgabentyp II: Erörterung eines philosophischen Problems

Bewertung:

Die Bewertung der schriftlichen Leistungen, insbesondere von Klausuren, erfolgt anhand von jeweils zu erstellenden Bewertungsrastern (Erwartungshorizonte), die sich an den Vorgaben für die Bewertung von Schülerleistungen im Zentralabitur orientieren. Beispielhaft für die dabei zugrunde zu legenden Bewertungskriterien werden folgende auf die Aufgabenformate des Zentralabiturs bezogenen Kriterien festgelegt:

- Umfang und Differenzierungsgrad der Ausführungen
- sachliche Richtigkeit und Schlüssigkeit der Ausführungen
- Angemessenheit der Abstraktionsebene
- Herstellen geeigneter Zusammenhänge
- argumentative Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen
- Eigenständigkeit der Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen
- Klarheit und Strukturiertheit in Aufbau von Darstellungen
- Sicherheit im Umgang mit Fachmethoden
- Verwendung von Fachsprache und geklärter Begrifflichkeit
- Erfüllung standardsprachlicher Normen

Der Grad der Anwendung der angeführten Maßstäbe hängt insgesamt von der Komplexität der zu erschließenden und darzustellenden Gegenstände ab.

Konkretisierung für die beiden Aufgabentypen:

Aufgabentyp I: Erschließung eines philosophischen Textes mit Vergleich und Beurteilung

Inhaltliche Leistung

- eigenständige und sachgerechte Formulierung des einem philosophischen Text zugrundeliegenden Problems bzw. Anliegens sowie seiner zentralen These
- kohärente und distanzierte Darlegung des in einem philosophischen Text entfalteten Gedanken- bzw. Argumentationsgangs
- sachgemäße Identifizierung des gedanklichen bzw. argumentativen Aufbaus des Textes (durch performative Verben u. a.)
- Beleg interpretierender Aussagen durch angemessene und korrekte Nachweise (Zitate, Textverweise)
- funktionale, strukturierte und distanzierte Rekonstruktion einer bekannten philosophischen Position bzw. eines philosophischen Denkmodells
- sachgerechte Einordnung der rekonstruierten Position bzw. des rekonstruierten Denkmodells in übergreifende philosophische Zusammenhänge
- Darlegung wesentlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener philosophischer Positionen bzw. Denkmodelle
- Aufweis wesentlicher Voraussetzungen und Konsequenzen einer philosophischen Position bzw. eines Denkmodells
- argumentativ abwägende und kriterienorientierte Beurteilung der Tragfähigkeit bzw. Plausibilität einer philosophischen Position bzw. eines Denkmodells
- stringente und argumentativ begründende Entfaltung einer eigenen Position zu einem philosophischen Problem

Darstellungsleistung

Die Darstellungsleistung fließt in Höhe von **20%** in die Gesamtnote mit ein.

- Beachtung der Aufgabenstellung und gedankliche Verknüpfung der jeweiligen Beiträge zu den Teilaufgaben
- Verwendung einer präzisen und differenzierten Sprache mit einer angemessenen Verwendung der Fachterminologie
- Erfüllung standardsprachlicher Normen.

Aufgabentyp II: Erörterung eines philosophischen Problems

Inhaltliche Leistung

- eigenständige und sachgerechte Formulierung des einem Text bzw. einer oder mehrerer philosophischer Aussagen oder einem Fallbeispiel zugrundeliegenden philosophischen Problems
- kohärente Entfaltung des philosophischen Problems unter Bezug auf die philosophische(n) Aussage(n) bzw. auf relevante im Text bzw. im Fallbeispiel angeführte Sachverhalte
- sachgerechte Einordnung des entfalteten Problems in übergreifende philosophische Zusammenhänge

- kohärente und distanzierte Darlegung unterschiedlicher Problemlösungsvorschläge unter funktionaler Bezugnahme auf bekannte philosophische Positionen bzw. Denkmodelle
- Aufzeigen wesentlicher Voraussetzungen und Konsequenzen der dargelegten philosophischen Positionen bzw. Denkmodelle
- argumentativ abwägende Bewertung der Überzeugungskraft und Tragfähigkeit der dargelegten philosophischen Positionen bzw. Denkmodelle im Hinblick auf ihren Beitrag zur Problemlösung
- stringente und argumentativ begründende Entfaltung einer eigenen Position zu dem betreffenden philosophischen Problem
- Klarheit, Strukturiertheit und Eigenständigkeit der Gedankenführung

Darstellungsleistung

- Beachtung der Aufgabenstellung und gedankliche Verknüpfung der einzelnen Argumentationsschritte
- Beleg interpretierender Aussagen durch angemessene und korrekte Nachweise (Zitate, Textverweise)
- Verwendung einer präzisen und differenzierten Sprache mit einer angemessenen Verwendung der Fachterminologie
- Erfüllung standardsprachlicher Normen

Die Gewichtung von inhaltlicher und Darstellungsleistung orientiert sich dabei an den Vorgaben des Zentralabiturs; die Darstellungsleistung macht also etwa 20% der Leistung aus. Wenn die sprachlichen Mängel Kohäsion und Kohärenz des Textes soweit beeinträchtigen, dass man den dargelegten Gedanken nicht mehr oder nur mit großer Anstrengung folgen kann, wird die Gesamtbenotung der Klausur nach APO-GOST § 13 (2) um bis zu zwei Notenstufen herabgesetzt.

Sonstige Leistungen („Sonstige Mitarbeit“)

Allgemeines zur Bewertung sonstiger Leistungen (in Sek. I und Sek. II)

Die sonstigen Leistungen, die im Rahmen des Unterrichts erbracht werden, auch "sonstige Mitarbeit" genannt, machen einen wichtigen Aspekt der Leistungsbewertung im PPL- und Philosophie-Unterricht aus und erschöpfen sich nicht in der so genannten mündlichen Mitarbeit (s.u.). Allerdings ist das philosophische Gespräch innerhalb der Lerngruppe aufgrund des diskursiv-argumentativen Zuschnitts philosophischer Reflexion von zentraler Bedeutung. Für alle Elemente der sonstigen Leistungen gilt, dass die Qualität der Beiträge grundsätzlich stärker gewichtet wird als ihre schiere Quantität.

Die Bewertung der sonstigen Mitarbeit in Praktischer Philosophie und Philosophie unterscheidet sich dabei nicht wesentlich; die Unterschiede ergeben sich aus dem deutlich höheren Abstraktionsgrad der im Oberstufenunterricht verhandelten Probleme, die entsprechend auch komplexere Anforderungen an die Schüler stellen.

Zusammensetzung der sonstigen Leistungen (in Sek. I und Sek. II)

- mündliche Beiträge zum Unterricht (z. B. Beiträge zum Unterrichtsgespräch, Referate [nur punktuell], Präsentationen, Kurzvorträge).

Dabei gilt obligatorisch, dass Referate als powerpoint-Präsentationen vorzubereiten sind und ein Thesenblatt beinhalten, das allen SuS zur Verfügung gestellt wird (vgl. spezialisierte Referats-Anforderungen PL). Referate können mit bis zu 10% in die Quartals-Note der Sonstigen Mitarbeit einfließen!

- Mitarbeit in Partner- und Gruppenarbeiten
- schriftliche Übungen bzw. Überprüfungen
- weitere schriftliche Beiträge zum Unterricht (z. B. Protokolle, Materialsammlungen, Hefte/Mappen, Portfolios, Lerntagebücher)
- Beiträge im Rahmen eigenverantwortlichen, schüleraktiven Handelns (z. B. Präsentation, Rollenspiel, Befragung)
- philosophische Essays

Bewertung einzelner Elemente der Sonstigen Leistungen

Kriterien der Bewertung der mündlichen Mitarbeit

- inhaltliche Qualität und gedankliche Stringenz der Beiträge
- Selbständigkeit der erbrachten Reflexionsleistung
- Bezug der Beiträge zum Unterrichtsgegenstand
- Verknüpfung der eigenen Beiträge mit bereits im Unterricht erarbeiteten Sachzusammenhängen sowie mit den Beiträgen anderer Schülerinnen und Schüler
- funktionale Anwendung fachspezifischer Methoden
- sprachliche und fachterminologische Angemessenheit der Beiträge

Beispielhafte Konkretisierung für die Notenstufen *sehr gut* und *ausreichend*:

(A) Eine mündliche Mitarbeit, die mit der Note *sehr gut* bewertet wird, zeichnet sich durch folgende Elemente aus: Kontinuierliche und aktive Mitarbeit mit eigenen Beiträgen, Beiträge von durchgehend hoher Eigenständigkeit und gedanklicher Klarheit, Einordnung der Unterrichtsthemen in größere Zusammenhänge und Überblick über diese Zusammenhänge, breite Fachkenntnis, sicherer Gebrauch der Fachterminologie, sachgerechte und differenzierte Urteile.

(B) Eine mündliche Mitarbeit, die mit der Note *ausreichend* bewertet wird, zeichnet sich durch folgende Elemente aus: Grundsätzlich erkennbare Mitarbeit am Unterricht, gelegentliche Beiträge, weitgehend reproduktive Beiträge, die nicht durchgängig sachgerecht oder -richtig sind, nur teilweiser Überblick über das im Unterricht Behandelte, zum Teil einseitige oder undifferenzierte Urteile.

Kriterien der Bewertung schriftlicher Übungen

- sachrichtige und -gerechte Reproduktion von im Unterricht erarbeiteten Wissensbeständen (z. B. Konzepte der Verteilungsgerechtigkeit)
- eigenständige und differenzierte Beurteilung einer Fragestellung (z. B. eines moralischen

Dilemmas)

- Grundsätzlich gilt, dass bei der Analyse schriftlicher philosophischer Texte grob das „PLATO“-Schema von M. Wittschier eingehalten werden sollte, das den SuS spätestens zum Beginn der Einführungsphase bekannt gemacht wird.

Kriterien zur Bewertung philosophischer Essays

Im zweiten Halbjahr der Einführungsphase schreiben die Schüler philosophische Essays, die sie auf eine Teilnahme am philosophischen Essay-Wettbewerb vorbereitet. Für die Beurteilung gelten dabei die Kriterien, die auch in dem Wettbewerb Anwendung finden:

- Relevanz für das Essaythema
- philosophisches Verständnis des Themas (nicht zwingend fachphilosophische Korrektheit)
- argumentative Überzeugungskraft
- Kohärenz
- Originalität

Grundsätzlich liegt im Fachraum Philosophie ein Blatt mit Kriterien zur Essay-Bewertung aus, in der o.g. Angaben weiter konkretisiert sind.

Kriterien der Bewertung bei binnendifferenziertem Arbeiten

vgl. dazu Punkt 4.1 im Curriculum

KRITERIEN FÜR DIE LEISTUNGSBEWERTUNG DER SONSTIGEN MITARBEIT IM UNTERRICHT

Note/ Punkte	Unterrichtsgespräch und Sachkompetenz	Hausaufgaben	Methodenkompetenz	Verhalten Gruppenarbeit, Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
sehr gut/ 13-15	gleichmäßig hohe, konzentrierte und äußerst qualitätsvolle Mitarbeit im Unterricht; Erkennen eines Problems und dessen Einordnung und eigenständige Lösung in einen größeren Zusammenhang; sachgerechte und ausgewogene Beurteilung; angemessene, klare sprachliche Darstellung und richtige Verwendung von Fachbegriffen; sicherer Umgang mit fachsprachlichen Termini und Texten schwierigen Niveaus	HA regelmäßig, differenziert und gründlich mit herausragenden Ergebnissen	methodische Vielfalt; zielsicheres Beschaffen von Informationen und deren Verarbeitung; überzeugende Präsentation auch von Teilergebnissen; besondere optische und sprachliche Qualität; sachgerechter, souveräner Einsatz fachspezifischer Arbeitstechniken	bringt bei Schwierigkeiten die ganze Gruppe voran; übernimmt Verantwortung für die Gruppe, unterstützt die anderen hervorragend	zeigt eine ausgeprägte Bereitschaft, sich auf Fragestellungen des PLU einzulassen und sich mit diesen korrelativ sowie kritisch auseinanderzusetzen; anstrengungsbereit, intrinsisch motiviert; selbstbewusst, nicht leicht zu entmutigen
gut/ 10-12	hohe Mitarbeit im Unterricht;	HA regelmäßig und	selbstständige Informationsbeschaffung	aktiv an zeitökonomischer Planung und	zeigt eine ausgeprägte Bereitschaft,

	<p>Verständnis schwieriger Sachverhalte und deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Themas; Erkennen des Problems; Kenntnisse über die Unterrichtsreihe hinaus; Verwendung von Fachbegriffen; vermittelte Fachkenntnisse werden beherrscht; unterrichtsfördernde Beiträge; weitgehend vollständige und differenzierte, das Problem treffende weiterführende Ausführungen; sicherer Umgang auch mit anspruchsvollen Texten und sachgerechte Anwendung von Fachtermini, Fähigkeit, Texte auf den wesentlichen Kern zu reduzieren</p>	<p>differenziert mit guten Leistungen</p>	<p>; Kenntnis und souveräne Anwendung verschiedener Arbeits- und Präsentationstechniken; sachgerechter, souveräner Einsatz fachspezifischer Arbeitstechniken</p>	<p>Durchführung der GA beteiligt, wirkt bei Schwierigkeiten aktiv an Problemlösung mit, geht aktiv auf Meinungen anderer ein</p>	<p>sich auf Fragestellungen des PLU einzulassen und sich mit diesen korrelativ auseinanderzusetzen; traut sich auch schwierige Aufgaben zu; Gedankengänge werden selbstständig weiterentwickelt und klar dargestellt und argumentativ vertreten</p>
<p>befriedigend/</p>	<p>insgesamt regelmäßig freiwillige</p>	<p>HA regelmäßig und</p>	<p>kann projektdienliche Informationen</p>	<p>erkennbare Mitverantwortung</p>	<p>zeigt Bereitschaft, sich auf Fragestellungen des PLU</p>

7-9	Mitarbeit im Unterricht; im Wesentlichen richtige Wiedergabe einfacher Fakten und Zusammenhänge aus unmittelbar behandeltem Stoff; vermittelte Fachkenntnisse werden überwiegend beherrscht; weitgehend vollständige, differenzierte, sachbezogene Ausführungen; mittelschwere Texte und Materialien werden sachgerecht verstanden und bearbeitet; schriftliche Darstellungen sind weitgehend sprachnormgerecht; begrenztes Problembewusstsein	mit befriedigenden Leistungen	einbringen, zugeteilte Inhalte erfassen und dokumentieren; fachspezifische Arbeitstechniken werden meist sachgerecht ausgewählt und eingesetzt; Verwendung adäquater Arbeitsmaterialien	für das gemeinsame Projekt; sorgt mit für störungsfreies Miteinander; zeigt Bereitschaft, eigene und Gruppenergebnisse zu präsentieren	einzulassen und sich mit diesen korrelativ auseinanderzusetzen; lässt sich nicht leicht entmutigen; greift gelegentlich Beiträge anderer auf und führt diese fort; verständliche Ausdrucksweise
ausreichend / 4-6	nur gelegentlich freiwillige Mitarbeit im Unterricht; Äußerungen beschränken sich auf die Wiedergabe	Hausaufgaben werden nicht regelmäßig oder nur oberflächlich	Schwierigkeiten, Arbeitsabläufe folgerichtig und zeitökonomisch zu planen,	Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft nur in Ansätzen; verlässt sich lieber auf die anderen Gruppenmitglieder;	zeigt Bereitschaft, sich auf Fragestellungen des PLU einzulassen; neigt bei auftretenden Schwierigkeiten

	<p>einfacher Fakten und Zusammenhänge aus dem unmittelbar behandelten Stoffgebiet und sind im Wesentlichen richtig; vermittelte Fachkenntnisse werden mit Einschränkungen beherrscht; leichtere Texte werden dem Sinn nach richtig erfasst; teilweise nachlässige schriftliche Darstellungen</p>	<p>erledigt</p>	<p>fachspezifische Arbeitstechniken (z.B. Bibelarbeit; Texterschließungsverfahren; Bildanalyse) werden eingesetzt</p>	<p>beteiligt sich zuweilen aktiv an Entscheidungsprozessen in der Gruppe; selten Präsentation von Ergebnissen</p>	<p>zu ausweichendem Verhalten, ist auf Nachfrage in der Lage, sich zu den Beiträgen Anderer zu äußern; folgt den Beiträgen Anderer aufmerksam</p>
<p>mangelhaft/ 1-3</p>	<p>überwiegend passives Verhalten im Unterricht; Äußerungen nach Aufforderung sind einsilbig, unstrukturiert und nur teilweise richtig; Fehlleistungen, auch nach Vorbereitung; Schwierigkeiten bei sachbezogener Verarbeitung von Wissen und der</p>	<p>HA häufig nicht vorhanden oder nur lückenhaft erledigt; zu vorbereiteten Themen meist keine sachbezogenen Äußerungen</p>	<p>kaum in der Lage, mit den Lerngegenständen sachgerecht und systematisch umzugehen; legt lediglich unverarbeitetes Material (z.B. Internetausdrucke) vor</p>	<p>wenig projektdienliche Mitarbeit; wenig zuverlässig; nicht auf Gruppenarbeit vorbereitet; übernimmt keine Mitverantwortung; beschränkt Rolle am liebsten auf „Schreiber“ für die Gruppe</p>	<p>kaum Bereitschaft, sich auf Fragestellungen des PLU einzulassen</p>

	Verknüpfung von Zusammenhängen; oft mangelndes Textverständnis				
ungenügend / 0	keine freiwillige Mitarbeit im Unterricht; Äußerungen nach Aufforderung sind falsch; Fachwissen nicht erkennbar	sehr häufig keine HA	keine Arbeitsplanung; nicht in der Lage, mit den Lerngegenständen sachgerecht umzugehen; nicht in der Lage, Informationen einzuholen und darzustellen	kein situationsangemessenes Gesprächsverhalten; unkooperativ; bei Gruppenarbeit kein Interesse an eigenem Arbeitsanteil und an Arbeitskontakten zu Mitschülern; hält sich nicht an Regeln	keine Bereitschaft, sich auf Fragestellungen des PLU einzulassen; fehlende Selbständigkeit im Arbeiten; Abschreiben der Arbeitsergebnisse der Mitschüler; häufiges unentschuldigtes Fehlen

Hausaufgaben

Hausaufgaben haben im Fach Philosophie entweder vor- oder nachbereitenden Charakter; sie sind also entweder Vorbereitung der philosophischen Reflexion im Unterricht oder Nachbereitung der erzielten Ergebnisse (z. B. in Form von Transferaufgaben). Übungsaufgaben im engeren Sinne gibt es aufgrund des Zuschnitts des PL-Unterrichts nur außerordentlich selten. In die Benotung einbezogen werden die Hausaufgaben nur so weit, wie sie die Beteiligung am Unterricht befördern; konkret bedeutet dies, dass in erster Linie die regelmäßige Anfertigung von Hausaufgaben bewertet wird und sie inhaltlich vor allem im Rahmen der auf ihnen aufbauenden Beiträge im Unterricht zur Geltung kommen. Werden Hausaufgaben mehrfach nicht gemacht, so wird die nicht erbrachte Leistung sich spiegeln in mangelnder Mitarbeitsfähigkeit für die Bewertung der Sonstigen Mitarbeit.

Facharbeiten (nur Sek. II)⁴

Die zweite bzw. dritte Klausur in der Q1 kann durch eine Facharbeit ersetzt werden.

Anforderungen an das Thema:

Facharbeiten im Fach Philosophie haben grundsätzlich Problemcharakter: Sie werfen eine fachspezifische Frage auf, erörtern diese und beantworten sie zumindest tentativ. Die Themenwahl ist nicht auf das jeweilige Halbjahresthema beschränkt. Bei methodischen und formalen Anforderungen (z. B. der Zitierweise) folgt die Fachschaft Philosophie dem fachschaftsübergreifenden Konzept, das an der Schule eingeführt ist (und den Schülern von den Stufenleitern bekannt gemacht wird).

Bewertung:

An die Facharbeit werden ähnliche Kriterien angelegt wie an eine Klausur, wobei der Eigenständigkeit der Schüler bei Formulierung und Bearbeitung des Themas stärker Rechnung getragen wird. Die Schüler erhalten die Rückmeldung in Form eines schriftlichen Gutachtens, in dem die Stärken und Schwächen der Arbeit kriteriengeleitet benannt werden.

Besondere Lernleistung

Über die Anfertigung von Facharbeiten hinaus besteht im Fach Philosophie auch die Möglichkeit, eine besondere Lernleistung zu erbringen, die ins Abitur eingebracht werden kann. Soweit die betreffenden Schülerinnen und Schüler dazu keine eigenen Vorstellungen haben, kann im Hinblick auf die Themenwahl auf die u. a. Zusammenstellung zurückgegriffen werden.

Da die besondere Lernleistung umfänglicher und im Anspruchsniveau deutlich über einer Facharbeit angesiedelt ist, ist für Ihre Erstellung eine besondere Beratung nötig, die in der Regel durch den Vorsitzenden der Fachkonferenz erteilt wird.

⁴ vgl. Anhang: Mögliche Facharbeitsthemen

Anhang:

Operatoren für das Fach Philosophie

Anforderungsbereich I:

Operatoren Definitionen

Erarbeiten: den Argumentationsgang eines Textes, den Aufbau eines Bildes etc. herausarbeiten und strukturiert darstellen

Erfassen/Darstellen: den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes mit eigenen Worten und unter Verwendung der Fachsprache darlegen

Beschreiben: die Merkmale eines Bildes oder anderen Materials detailliert und kontextgebunden wiedergeben

Zusammenfassen: die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II:

Operatoren Definitionen

Einordnen: mit erläuternden Hinweisen in einen genannten Zusammenhang einfügen

Erläutern/Erklären: einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen

Prüfen: erkenntnismäßige und moralische Prämissen von Meinungen, Überzeugungen und Annahmen im Lichte einer Theorie prüfen

Vergleichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Denkansätzen bzw. Aussagen ermitteln und begründend darstellen

Untersuchen: unter gezielten Fragestellungen Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und darstellen

Anwenden/In Beziehung setzen: theoretische Ansätze, Methoden, logische Regeln auf Texte, Fälle oder Problemzusammenhänge anwenden

Anforderungsbereich III:

Operatoren Definitionen

Begründen: den Geltungsanspruch und -bereich von Aussagen und Methoden untersuchen und logisch stringent auf Grundlagen zurückführen

Überprüfen: eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehbar und auf der Grundlage eigenen Wissens beurteilen

Erörtern/Diskutieren: Problemstellungen, -fragen argumentativ erklären und prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme entwickeln

Beurteilen/Bewerten/Stellung nehmen: zu einem Sachverhalt nach ausgewiesenen Normen und Werten und unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden eine eigene Position argumentativ gesichert vertreten

Anhang 2:

Facharbeitsthemen-Vorschläge Philosophie

Die Facharbeit ersetzt am Gymnasium der Stadt Meschede die zweite Klausur in der Q1, fällt also nach diesem schulinternen Lehrplan in das Inhaltsfeld *Werte und Normen des Handelns*, wobei auch Themen aus dem Feld *Das Selbstverständnis des Menschen* gewählt werden können. Für Schülerinnen und Schüler, die eine Facharbeit in Philosophie schreiben wollen und keine eigenen thematischen Vorstellungen haben, kann hier auf die folgende Themenliste zurückgegriffen werden, die ständig erweitert und inhaltlich im Einzelfall konkretisiert werden muss:

- Gibt es im Konstruktivismus objektive Wahrheit?
- Ist Selbstmord moralisch verwerflich?
- Darf man Terroristen foltern, um Menschenleben zu retten?
- Goldene Regel oder kategorischer Imperativ – was taugt eher als moralischer Kompass?
- Warum überhaupt moralisch sein? – Zum Zusammenhang von Glück und Moral (Bayertz, Höffe)
- Akt der Freiheit oder Frevel? – Zur ethischen Beurteilung des Suizids
- Der buddhistische Weg zum Glück und seine Bedeutung für einen modernen Europäer
- Der Mensch als Maschine mit Verantwortung? – Zur ethischen Tragfähigkeit einer materialistischen Menschauffassung
- Goldene Regel oder Kategorischer Imperativ? – Was taugt eher als moralischer Kompass?
- Ethische Implikationen in der rechtlichen Auseinandersetzung um das Luftsicherheitsgesetz
- Hat der Mensch einen freien Willen? – Die Diskussion um die Libet-Experimente (Pauen, Bieri)
- Ist Lügen erlaubt? – Zur ethischen Beurteilung einer alltäglichen menschlichen Gewohnheit (Kant, Dietz)
- Liebe und Freundschaft bei Platon und Aristoteles als Fundamente einer Tugendethik
- Rechte für Tiere? / Tötung von Neugeborenen? – Zur Tragfähigkeit des Präferenzutilitarismus von Peter Singer
- Reduplizierendes Klonen – ein legitimer Weg zur Unsterblichkeit?
- Therapeutisches Klonen – Chance zur Vernichtung oder Rettung von Leben?
- Das radikal Böse bei Kant – Gibt es/Was heißt „das Böse“ philosophisch gesehen?
- Eichmann, Kant und das „banale Böse“ Hannah Arendts – Was heißt das?
- Moderne Höhlenmenschen – Ist der Mensch „Opfer“ der Technik? (Platon, Jünger, Anders et al.)
- Darf der Staat Menschen umbringen? – Die Todesstrafe in philosophischer Perspektive (Camus, Kant, Hegel, Fichte, Dead Man Walking)
- Martin Heidegger – Ein waschechter Philosoph des Nationalsozialismus?

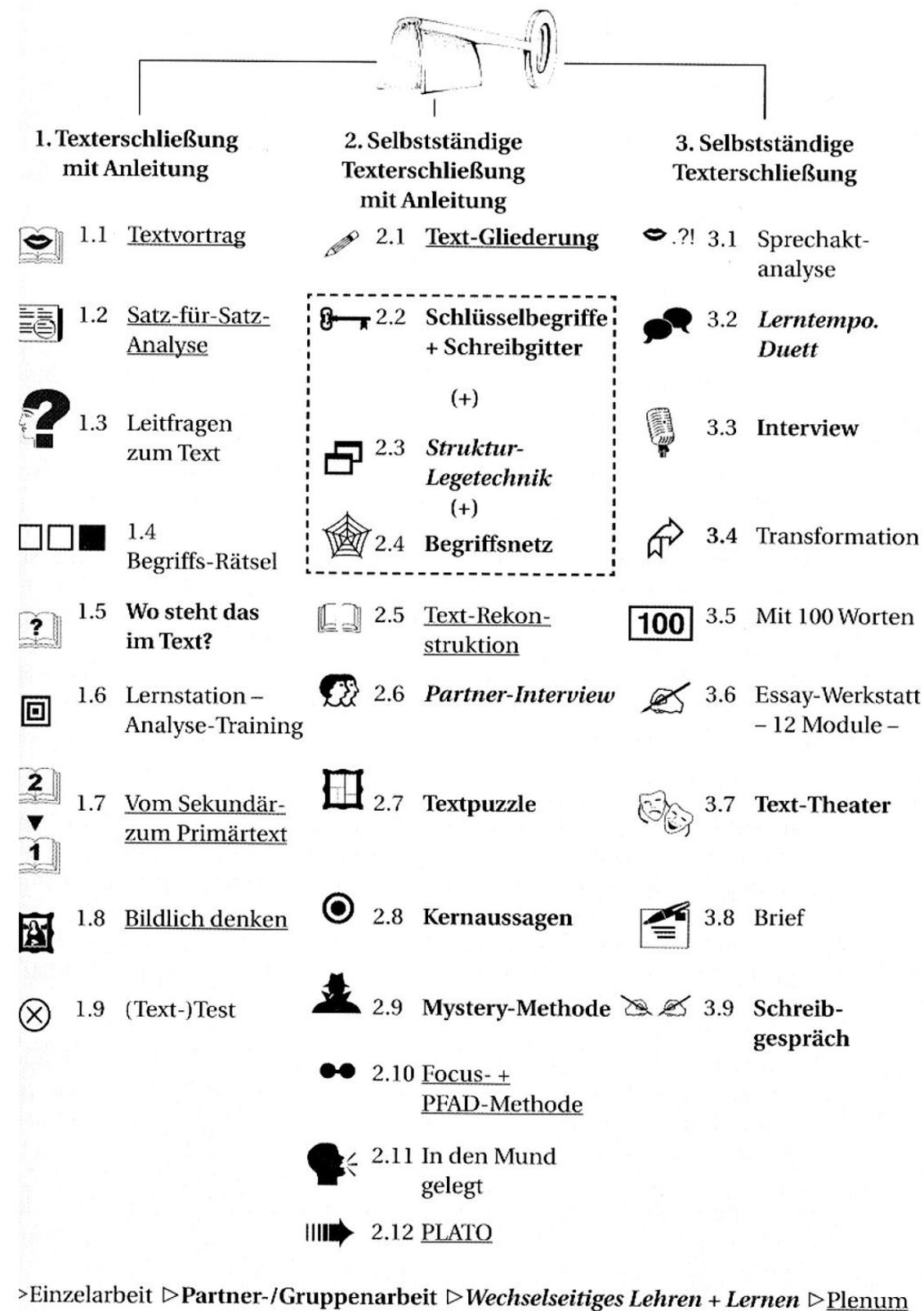
- Menschliche „Halbwesen“? – Das Problem künstlicher Befruchtung (Lewitscharoff)
- Sind wir Herren oder Sklaven unserer Produkte? – Warenfetischismus im 21. Jahrhundert (Marx-Revival ja oder nein?, Marx, Engels, Anders et al.)
- Wie Gott beweisen? – Zu Gottesbeweisen in der Philosophiegeschichte (Thomas von Aquin, Descartes, Kant, Spaemann)
- Wie Gott verteidigen? – Über Bedeutung und Tragweite des Theodizee-Problems (Voltaire, Leibniz, Kant, Moderne)
- Was sagen Träume über uns aus? – Das Problem der Traumdeutung aus Sicht von Freud und Jung in seiner philosophischen Bedeutung
- Antike Wurzeln moderner Medienkritik? – Platon und die Schrift übertragen auf neue Medien der Gegenwart
- Nihilismus und die moderne Sinnfrage am Beispiel Samuel Becketts Drama „Warten auf Godot“ (s. G. Anders, Existentialismus, Nietzsche)
- Superhelden als Retter oder Verderber? – Eine kritische Betrachtung über Sinn und Problem moderner Superhelden und ihrer ethischen Implikationen (Nietzsche, Eco, Watchmen, Pop-Kultur)
- Anthropotechnik als Chance zur Überwindung des Menschen? Peter Sloterdijk über Übungen und Gewohnheiten zur Formung des neuen Menschen
- Darf ein Philosoph Jazz hören? – Zur Jazz-Kritik u.a. Adornos (und Anders) mit einigen einleitenden Bemerkungen zum Verhältnis von Musik und Philosophie
- Wie philosophisch ist „Matrix“? – Von der Simulation der Realität zwischen Platon und Baudrillards Simulacra (Agonie des Realen) Warum? "Simulacra and Simulation" war das Buch, das Keanu Reeves auf Anordnung der W-Brüder lesen mußte, bevor er die Rolle des Neo bekam. - Am Anfang von M1 holt Neo eine Diskette aus einem hohlen Buch (Versteck): Das Buch ist "Simulacra et Simulation" (frz. original).
- Gibt es Allgemeinbegriffe oder sind es menschliche Konstruktionen? – Der Universalienstreit im Mittelalter und in der Neuzeit
- Gibt es einen gerechten Krieg? – Philosophische Legitimierungen des Krieges bis zur Gegenwart
- „Gott“ in der Philosophie I. Kants.
- „Vernunft“ oder „Schöne Seele“: Was bestimmt unser Handeln? – Ein Vergleich zwischen Kant und Schiller
- Descartes „Cogito“ und „virtuelle Realitäten“: Über die Sicherheit der Seins-Erkenntnisse
- Ist die Wahrheit eine Erfindung des Menschen?
- Ist Glück das Ziel menschlichen Handelns?
- Nietzsche und der Nationalsozialismus
- Platons Staat und die moderne Demokratie – ein Vergleich
- Sterbehilfe – Eine Prüfung aus Sicht der Ethik J. Kants an ausgewählten Beispielen

- Thomas Hobbes: Das Strukturgesetz der Machterhaltung vor dem Hintergrund des mechanischen Menschenbildes im „Leviathan“, gespiegelt in den Konzentrationsbestrebungen eines globalagierenden Konzerns
- Vorstellung und Vergleich erkenntnistheoretischer Positionen: Empirismus, Rationalismus und Transzendentalphilosophischer Ansatz
- Der Panoptismus als Problem des heutigen Überwachungsstaates? Bentham und Foucault

(Für formale Bestimmungen weist die Fachschaft Philosophie auf die allgemeinen Anforderungen des Gymnasiums der Stadt Meschede hin, die den SuS in Informationsveranstaltungen vor Beginn der Facharbeit zur Verfügung gestellt werden [und online verfügbar sind].)

Anhang 4:

30 Methoden zur Texterschließung



Anhang 5: Beispiele für binnendifferenziertes Arbeiten im PL-Unterricht Sek. II (Kant und Platon im Einstiegsthema der EF: Was heißt es, zu philosophieren?)

Aufgabe: Versucht in Gruppen, eine plausible Anordnung der Absätze wiederherzustellen, die ihr am Text begründen könnt! Verständigt euch über die Inhalte der Absätze, indem ihr schwierige Begriffe nachschlägt und Kernbegriffe markiert!



Hier ist etwas durcheinander geraten ...

Immanuel Kant: Was ist Aufklärung?

Es ist also für jeden einzelnen Menschen schwer, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten. Er hat sie sogar lieb gewonnen und ist vorderhand wirklich unfähig, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, weil man ihn niemals den Versuch davon machen ließ. Satzungen und Formeln, diese mechanischen Werkzeuge eines vernünftigen Gebrauchs oder vielmehr Mißbrauchs seiner Naturgaben, sind die Fußschellen einer immerwährenden Unmündigkeit. Wer sie auch abwürfe, würde dennoch auch über den schmalesten Graben einen nur unsicheren Sprung tun, weil er zu dergleichen freier Bewegung nicht gewöhnt ist. Daher gibt es nur wenige, denen es gelungen ist, durch eigene Bearbeitung ihres Geistes sich aus der Unmündigkeit herauszuentwickeln und dennoch einen sicheren Gang zu tun.

Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt usw., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen. Daß der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit außer dem, daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen

haben. Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperren, wagen durften, so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie versuchen, allein zu gehen. Nun ist diese Gefahr zwar eben so groß nicht, denn sie würden durch einigemal Fallen wohl endlich gehen lernen; allein ein Beispiel von der Art macht doch schüchtern und schreckt gemeiniglich von allen ferneren Versuchen ab.

Wenn denn nun gefragt wird: Leben wir jetzt in einem *aufgeklärten Zeitalter*? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der *Aufklärung*. Daß die Menschen, wie die Sachen jetzt stehen, im ganzen genommen, schon imstande wären oder darin auch nur gesetzt werden könnten, sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen sicher und gut zu bedienen, daran fehlt noch sehr viel. Allein, daß jetzt ihnen doch das Feld geöffnet wird, sich dahin frei zu bearbeiten, und die Hindernisse der allgemeinen Aufklärung oder des Ausganges aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit allmählich weniger werden, davon haben wir doch deutliche Anzeigen. In diesem Betracht ist dieses Zeitalter das Zeitalter der Aufklärung. (...)

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Selbstverschuldet* ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! (Habe Mut zu wissen!) Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja, es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich. Denn da werden sich immer einige Selbstdenkende, sogar unter den eingesetzten Vormündern des großen Haufens, finden, welche, nachdem sie das Joch der Unmündigkeit selbst abgeworfen haben, den Geist einer vernünftigen Schätzung des eigenen Werts und Berufs jeden Menschen, selbst zu denken, um sich verbreiten werden. Besonders ist hiebei: daß das Publikum, welches zuvor von ihnen unter dieses Joch gebracht worden, sie hernach selbst zwingt, darunter zu bleiben, wenn es von einigen seiner Vormünder, die selbst aller Aufklärung unfähig sind, dazu aufgewiegelt worden; so schädlich ist es, Vorurteile zu pflanzen, weil sie sich zuletzt an denen selbst rächen, die, oder deren Vorgänger, ihre

Urheber gewesen sind. Daher kann ein Publikum nur langsam zur Aufklärung gelangen. Durch eine Revolution wird vielleicht wohl ein Abfall von persönlichem Despotismus und gewinnsüchtiger oder herrschsüchtiger Bedrückung, aber niemals wahre Reform der Denkungsart zustande kommen; sondern neue Vorurteile werden, ebensowohl als die alten, zum Leitbände des gedankenlosen großen Haufens dienen.

Die Menschen arbeiten sich von selbst nach und nach aus der Rohigkeit heraus, wenn man nur nicht absichtlich künstelt, um sie darin zu erhalten. Wenn denn die Natur den Hang und Beruf zum *freien Denken* ausgewickelt hat; so wirkt dieser allmählich zurück auf die Sinnesart des Volks (wodurch dieses der *Freiheit zu handeln* nach und nach fähiger wird) und endlich auch sogar auf die Grundsätze der *Regierung*, die es ihr selbst zuträglich findet, den Menschen, der nun *mehr als Maschine* ist, seiner Würde gemäß zu behandeln.

Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als *Freiheit*; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen. Nun höre ich aber von allen Seiten rufen: *räsoniert nicht!* Der Offizier sagt: räsoniert nicht, sondern exerziert! Der Finanzrat: räsoniert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: räsoniert nicht, sondern glaubt! (...) Hier ist überall Einschränkung der Freiheit. (...) Ein Mensch kann zwar für seine Person und auch alsdann nur auf einige Zeit in dem, was ihm zu wissen obliegt, die Aufklärung aufschieben; aber auf sie Verzicht zu tun, es sei für seine Person, mehr aber noch für die Nachkommenschaft, heißt die heiligen Rechte der Menschheit verletzen und mit Füßen treten. (...)

Königsberg in Preußen, den 30. Septemb. 1784



Aufgabe:

- 1) für Einsteiger: Erläutern Sie Kants Verständnis von Aufklärung anhand der einzelnen Bildelemente!
- 2) für Profis: Vergleichen Sie Kants Verständnis von Aufklärung und seine Zeitdiagnose mit der Situation der Menschen in Platons „Höhlengleichnis“. Welche Parallelen oder Unterschiede lassen sich erkennen?

[Bild ist auch als Einstiegsimpuls nutzbar]

Version I (Einsteiger): Im Folgenden ist in einer Überarbeitung eines der berühmtesten Gleichnisse der Philosophiegeschichte wiedergegeben: Das Höhlengleichnis. Es stammt von **Platon** aus seiner Schrift über den Staat „**Politeia**“ und ist etwa 2400 Jahre alt.

1. Arbeitet in Gruppen von etwa vier Leuten zusammen.
2. Lest zunächst einzeln das Höhlengleichnis durch.
3. Sprecht darüber und entwickelt gemeinsam in der Gruppe ein Bild für die geschilderte Situation. **Malt es auf ein Blatt Papier!**
4. Stellt den anderen Gruppen euer Bild vor und erläutert es dabei!
5. Wir sprechen gemeinsam über diese Darstellungen und versuchen sie zu deuten.

Platon – Das Höhlengleichnis:

Dieses ist ein Gleichnis für das, was der Mensch ist:

Fasse in den Blick Menschen gleichsam in einer Höhle, die einen nach oben zum Tageslicht hin geöffneten langen Eingang hat, in der Breite der ganzen Höhle. In dieser befinden sich die Menschen von Kind an in Fesseln, sowohl an ihren Gliedern wie am Nacken, so dass sie daselbst verharren und nur nach vorne hinschauen, aber infolge der Fesselung unfähig sind, im Kreise ihren Kopf herumzuführen. Es brennt ihnen aber ein Feuerschein von oben her und aus der Ferne hinter ihnen; zwischen dem Feuer und den Gefesselten aber geht ein Weg. Quer über diesen Weg, fasse es ins Auge, ist eine kleine Mauer gebaut. Hinter dieser Mauer tragen Menschen Gerätschaften entlang jeglicher Art, die über die kleine Mauer hinübertagen: Figuren von Menschen und von anderen Lebewesen und von allen Dingen, aus Stein wie aus Holz und von jeglicher Machart, wobei, wie anzunehmen ist, die einen von den Vorbeitragenden sprechen, die anderen schweigen, je nach dem, welche Figur sie vorbeitragen. Die Gefesselten sehen nie etwas anderes von sich selbst, voneinander und von den Dingen als die Schatten, die von dem Feuer auf die ihnen gegenüber liegende Wand der Höhle geworfen werden. Wenn sie nun in der Lage wären, miteinander zu reden, würden sie sich über die Schatten unterhalten in der Meinung, das sei das Wirkliche; ebenso in Bezug auf das, was sie hören.

Sooft Einer losgebunden würde und gezwungen würde, plötzlich aufzustehen und seinen Nacken umzudrehen und zu gehen und zu den Figuren und dem Feuer emporzublicken, würde er zuerst geblendet und meinen, dass das, was er vorher gesehen hatte (die Schatten), viel wahrer wäre als jetzt dieses Blendende.

Wenn aber von da aus einer ihn mit Gewalt über einen holprigen und schroffen Aufstieg hochschleppen würde und ihn nicht loslassen würde, bis er ihn an das Licht der Sonne draußen heraufgezogen hätte, würde er sich gepeinigt fühlen und empört sein, und wenn er ans Licht käme, würde er, weil er die Augen vom Glanze der hellen Sonne voll hat, überhaupt nichts mehr sehen können von dem, wovon ihm jetzt gesagt wird, es sei wahr. Er würde einer Gewöhnung bedürfen, wenn er das, was oben ist, sehen soll, und zuerst würde er wohl die Schatten am leichtesten ins Auge fassen und danach in den Gewässern die Spiegelbilder von den Menschen und von den übrigen Dingen, später aber sie selbst. Von diesen aus würde er das, was am Himmel ist, und den Himmel selbst nachts wohl leichter beschauen können, indem er hinblickt auf das Licht der Gestirne und des Mondes, eher als Tags die Sonne und das Licht der Sonne. Schließlich aber, würde er die Sonne, nicht Spiegelbilder von ihr auf Gewässern oder auf sonst einem ihr fremden Sitz, sondern die Sonne selbst an ihr selbst an ihrem eigenen Ort ins Auge fassen und anschauen so, wie sie ist. Danach nun würde er nunmehr bezüglich ihrer schließen, daß sie es ist, welche die Jahreszeiten und die Umläufe der Jahre gewährt und über alles, was in der sichtbaren Welt ist, die Aufsicht führt und von allem jenen, was sie selbst zu sehen pflegten, auf irgendeine Weise die Ursache ist. Wenn er sich nun zurückerinnert an die Höhle und an die dortige Weisheit und an die damaligen Mitgefangenen, würde er sich selbst glücklich preisen wegen des Umschwungs, jene aber bejammern. Dann aber muss ein solcher Mann wieder heruntersteigen und sich auf den selben Sitz setzen. Wenn er dann erzählen würde, was er erfahren hat, würde er ausgelacht und im schlimmsten Fall sogar umgebracht.

Platons Höhlengleichnis

Das Höhlengleichnis des griechischen Philosophen **Platon** (427–347 v. Chr.) ist eines der berühmtesten Gleichnisse der Philosophie. Es findet sich in seinem Hauptwerk „Politeia“ und ist als ein Dialog zwischen Platon und Sokrates geschrieben.

Siebentes Buch

„Und jetzt will ich dir ein Gleichnis für uns Menschen sagen, wenn wir wahrhaft erzogen sind und wenn wir es nicht sind. Denke dir, es lebten Menschen in einer Art unterirdischer Höhle, und längs der ganzen Höhle zöge sich eine breite Öffnung hin, die zum Licht hinaufführt. In dieser Höhle wären sie von Kindheit an gewesen und hätten Fesseln an den Schenkeln und am Halse, sodass sie sich nicht von der Stelle rühren könnten und beständig geradeaus schauen müssten. Oben in der Ferne sei ein Feuer, und das gäbe ihnen von hinten her Licht. Zwischen dem Feuer aber und diesen Gefesselten führe oben ein Weg entlang. Denke dir, dieser Weg hätte an seiner Seite eine Mauer, ähnlich wie ein Gerüst, das die Gaukler vor sich, den Zuschauern gegenüber, zu errichten pflegen, um darauf ihre Kunststücke vorzuführen.“

„Ja, ich denke es mir so.“

„Weiter denke dir, es trügen Leute an dieser Mauer vorüber, aber so, dass es über sie hinwegragt, allerhand Geräte, auch Bildsäulen von Menschen und Tieren aus Stein und aus Holz und überhaupt Erzeugnisse menschlicher Arbeit. Einige dieser Leute werden sich dabei vermutlich unterhalten, andere werden nichts sagen.“

„Welch seltsames Gleichnis! Welch seltsame Gefangene!“

„Sie gleichen uns! – Haben nun diese Gefangenen wohl von sich selber und voneinander etwas anderes gesehen als ihre Schatten, die das Feuer auf die Wand der Höhle wirft, der sie gegenüber sitzen?“

„Wie sollten sie! Sie können ja ihr Leben lang nicht den Kopf drehen.“

„Ferner: von den Gegenständen, die oben vorübergetragen werden? Doch ebenfalls nur ihre Schatten?“

„Zweifellos.“

„Und wenn sie miteinander sprechen können, so werden sie in der Regel doch wohl von diesen Schatten reden, die da auf ihrer Wand vorübergehen.“

„Unbedingt.“

„Und wenn ihr Gefängnis auch ein Echo von der Wand zurückwirft, sobald ein Vorübergehender spricht, so werden sie gewiss nichts anderes für den Sprecher halten als den vorüberkommenden Schatten.“

„Entschieden nicht.“

„Überhaupt, sie werden nichts anderes für wirklich halten als diese Schatten von Gegenständen menschlicher Arbeit.“

„Ja, ganz unbedingt.“

„Nun denke dir, wie es ihnen ergeht, wenn sie frei werden, die Fesseln abstreifen und von der Unwissenheit geheilt werden. Es kann doch nicht anders sein als so. Wenn einer losgemacht wird, sofort aufstehen muss, den Hals wenden, vorwärtsschreiten und hinauf nach dem Licht schauen muss – das alles verursacht ihm natürlich Schmerzen, und das Licht blendet ihn so, dass er die Gegenstände, deren Schatten er bis dahin sah, nicht erkennen kann –, was wird er dann wohl sagen, wenn man ihm erklärt: bis dahin habe er nur eiteln Tand gesehen; jetzt sei er der Wahrheit viel näher und sähe besser; denn die Gegenstände hätten höhere Wirklichkeit, denen er jetzt zugewendet sei! Und weiter, wenn man auf die einzelnen Gegenstände hinzeigt und ihn fragt, was sie bedeuten. Er würde doch keine einzige Antwort geben können und würde glauben, was er bis dahin gesehen, hätte mehr Wirklichkeit, als was man ihm jetzt zeigt.“ „Weit mehr.“ „Und zwingt man ihn, das Licht selber anzusehen, so schmerzen ihn doch die Augen. Er wird sich umkehren, wird zu den alten Schatten eilen, die er doch ansehen kann, und wird sie für heller halten als das, was man ihm zeigt.“

„Ja, das wird er tun.“

„Und zieht man ihn gar den rauhen, steilen Ausgang mit Gewalt hinauf und lässt nicht ab, bis man ihn hervor ins Sonnenlicht gezogen hat, so steht er doch Qualen aus, wehrt sich unwillig, und, ist er oben im Licht, so hat er die Augen voller Glanz und kann kein einziges von den Dingen sehen, die wir wirklich nennen.“

„Nein, wenn es plötzlich geschieht, nicht.“

„Er muss sich an das Licht gewöhnen, wenn er die Gegenstände oben sehen will. Zuerst wird er wohl am besten die Schatten erkennen, später die Spiegelungen von Menschen und anderen Gegenständen im Wasser, dann sie selber. Weiter wird er die Himmelskörper sehen und den Himmel selber, und zwar besser bei Nacht die Sterne und den Mond als bei Tage die Sonne und ihre Strahlen.“

„Freilich.“

„Schließlich wird er in die Sonne selber sehen können, also nicht bloß ihre Spiegelbilder im Wasser und anderswo hier unten erblicken, sondern sie sel-

ber oben an ihrem Ort. Er wird ihr Wesen begreifen.“
 „Unbedingt.“
 „Und dann vermag er den Schluss zu ziehen, dass sie
 100 es ist, die Jahreszeiten und Jahre hervorbringt, die
 über die ganze sichtbare Welt waltet und von der in
 gewissem Sinne alles, was man sieht, ausgeht.“
 „Es ist klar, dass er hierhin zuletzt gelangt.“ „Nun
 weiter! Wenn er jetzt an die alte Wohnung zurück-
 105 denkt und an die dortige Weisheit und an seine Mit-
 gefangenen, so preist er sich doch glücklich über den
 Wechsel und bedauert jene.“
 „Gewiss.“
 „Und wie denkt er über die Erhrungen und Lobsprü-
 110 che und Geschenke, die man da unten voneinander
 erhielt? Nämlich dann, wenn einer die vorbeikom-
 menden Schatten recht genau erkannte und sich am
 besten einprägte, welche zuerst, welche nachher und
 welche zu gleicher Zeit zu erscheinen pflegten, wo-
 115 durch er dann die in Aussicht stehenden gut erraten
 konnte. Wird es ihn noch danach verlangen? Wird
 er die Leute beneiden, die unten in Ansehen stehen
 und die Macht in Händen haben? Oder wird es ihm
 so ergehen, wie es bei Homer steht? Das heißt, wird

er weit lieber Ackerknecht bei einem armen Manne
 sein und alles aushalten wollen als jenen Wahn teil-
 len und jenes Leben führen?“

„Ja, ich glaube, er erträgt lieber alles, als dass er jenes
 Leben führt.“

„Denke dir nun auch dies: er stiege wieder hinunter 125
 und setzte sich auf seinen alten Platz. Wird er nicht
 die Augen voller Finsternis haben, wenn er so plötz-
 lich aus der Sonne kommt?“

„Ganz und gar.“

„Und während seine Augen also noch stumpf sind 130
 und hin und her irren, müsste er um die Wette mit
 den dauernd Gefangenen wieder jene Schatten zu
 erkennen suchen. Nehmen wir nun noch die Zeit,
 bis er sich an das Dunkel gewöhnt hat, nicht ganz
 kurz an, so wird man ihn doch auslachen und sagen, 135
 er käme von seinem Aufstieg mit schlechten Augen
 zurück. Es lohne sich nicht, den Versuch zum Auf-
 stieg zu machen. Wer aber andere freimachen und
 hinaufführen will, den wird man töten, wenn man
 seiner habhaft wird und ihn töten kann.“ 140
 (Politeia, 514 a–517 a).

Aus: Platon, Der Staat. Übersetzt von August Horneffer. Stuttgart: Gröner 112011,
 S. 238–241

Aufgaben:

1. Notiert in eurer Expertengruppe die wichtigsten Kernaussagen des Textes!
2. Versucht, die Bildelemente gemeinsam zu deuten und so eine Ordnung der erkennbaren Welt herzustellen [bei Vorkenntnis ggf. Bezug zur Ideenlehre!].
3. Vergleicht Platons Gleichnis mit Kafkas folgender kurzer Parabel „Im Tunnel“ und erläutert, inwiefern dies eine moderne Antwort auf Platon darstellen könnte! Versucht anschließend, eure Ergebnisse den Einsteigern in das Höhlengleichnis darzulegen!

Franz Kafka – Im Tunnel

Wir sind, mit dem irdisch befleckten Auge gesehen, in der Situation von Eisenbahnreisenden, die in einem langen Tunnel verunglückt sind, und zwar an einer Stelle, wo man das Licht des Anfangs nicht mehr sieht, das Licht des Endes aber nur so winzig, dass der Blick es immerfort suchen muss und immerfort verliert, wobei Anfang und Ende nicht einmal sicher sind. Rings um uns aber haben wir in der Verwirrung der Sinne oder in der Höchstempfindlichkeit der Sinne lauter Ungeheuer und ein je nach der Laune und Verwundung des einzelnen entzückendes oder ermüdendes kaleidoskopisches Spiel. Was soll ich tun? oder: Wozu soll ich es tun? Sind keine Fragen dieser Gegenden.