

RAHMENRICHTLINIEN GYMNASIUM

PHILOSOPHIE

Wahlpflichtfach: Schuljahrgänge 9 - 12



KULTUSMINISTERIUM

An der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien haben mitgewirkt:

Dr. Bartholomai, Rainer	Salzwedel
Prof. Dr. Kaufmann, Matthias	Halle (fachwissenschaftlicher Berater)
Koch, Stephan	Halle
Stoeck, Hartwig	Halle (betreuender Dezernent des LISA)

Verantwortlich für den Inhalt:
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt

Vorwort

Bildung und Ausbildung sind Voraussetzungen für die Entfaltung der Persönlichkeit eines jeden Menschen wie auch für die Leistungsfähigkeit von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft. Schule ist also kein Selbstzweck, sondern hat die jeweils junge Generation so gründlich und umfassend wie möglich auf ihre persönliche, berufliche und gesellschaftliche Zukunft nach der Schulzeit vorzubereiten. Dazu soll sie alle Schülerinnen und Schüler fördern, wo sie Schwächen haben, und in ihren Stärken fordern. Jede(r) soll die ihr bzw. ihm mögliche Leistung erbringen können und die dafür gebührende Anerkennung erhalten.

Dies gilt grundsätzlich nicht nur für Lerninhalte, sondern für alle Bereiche der persönlichen Entwicklung einschließlich des Sozialverhaltens. Gleichwohl haben gerade Rahmenrichtlinien die Schule als Ort ernsthaften und konzentrierten Lernens zu begreifen und darzustellen. Lernen umfasst dabei über solides Grundwissen hinaus alles, was dazu dient, die Welt in ihren verschiedenen Aspekten und Zusammenhängen besser zu verstehen und sich selbst an sinnvollen Zielen und Aufgaben zu entfalten.

Die Rahmenrichtlinien weisen verbindliche Unterrichtsziele und -inhalte aus. Sie können und sollen jedoch nicht die pädagogische Verantwortung der einzelnen Lehrerin und des einzelnen Lehrers ersetzen:

- Die Vermittlung der verbindlichen Unterrichtsinhalte füllt keineswegs alle Unterrichtsstunden aus. Daneben besteht auch Zeit für frei ausgewählte Themen oder Schwerpunkte. Dies bedeutet nicht zwangsläufig neue oder mehr Unterrichtsinhalte. Weniger kann unter Umständen mehr sein. Entscheidend für eine erfolgreiche Vermittlung von Wissen und Schlüsselkompetenzen ist, dass dem Erwerb elementarer Grundkenntnisse und -fertigkeiten ausreichend Zeit und Raum gewidmet wird. Soweit erforderlich, ist länger daran zu verweilen und regelmäßig darauf zurück zu kommen.
- Rahmenrichtlinien beschreiben nicht alles, was eine gute Schule braucht. Ebenso bedeutsam für die Qualität einer Schule ist die Lern- und Verhaltenskultur, die an ihr herrscht. Eine Atmosphäre, die die Lernfunktion der Schule in den Vordergrund stellt und die Einhaltung von Regeln des Miteinanders beachtet, kann nicht über Vorschriften, sondern nur durch die einzelne Lehrkraft und das Kollegium in enger Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern erreicht werden.

Die Rahmenrichtlinien haben ein Anhörungsverfahren durchlaufen, an dem sich sehr viele Institutionen und Einzelpersonen beteiligten. Nach dieser Anhörung erfolgte eine redaktionelle Bearbeitung der vorliegenden Rahmenrichtlinien.

Die in diesem Heft enthaltenen Rahmenrichtlinien treten am 1. August 2003 in Kraft. Sie unterliegen einer vierjährigen Erprobungszeit. In dieser Zeit bitte ich alle Lehrerinnen und Lehrer um Hinweise oder Stellungnahmen, damit wir die Rahmenrichtlinien evaluieren, Probleme erkennen und Verbesserungen erarbeiten können.

Allen, die an der Entstehung dieser erneuerten Rahmenrichtlinien mitgewirkt haben, danke ich herzlich.

Ich wünsche allen Lehrerinnen und Lehrern bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts viel Erfolg und Freude bei der pädagogischen Arbeit.

Magdeburg, im Mai 2003



Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz
Kultusminister

Inhaltsverzeichnis

1	Aufgaben des Faches Philosophie am Gymnasium	6
2	Ziele und fachdidaktische Konzeption	7
3	Zur Arbeit mit den Rahmenrichtlinien	12
4	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	14
4.1	Didaktische Grundsätze	14
4.2	Unterrichtsverfahren und Unterrichtsorganisation	15
4.3	Fächerübergreifendes Arbeiten	17
4.4	Leistungen und ihre Bewertung	18
5	Inhalte	20
5.1	Übersicht	20
5.2	Darstellung der Themen im Schuljahrgang 9 und im Schuljahrgang 10 (Einführungsphase)	21
5.3	Darstellung der Themen der Kurse in den Schuljahrgängen 11/12 (Qualifikationsphase)	27

1 Aufgaben des Faches Philosophie am Gymnasium

Im Unterrichtsfach Philosophie behandeln die Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Fragestellungen grundlegende Methoden und Gegenstände philosophischen Denkens.

Ausgehend von den Erfahrungen Jugendlicher der jeweiligen Altersstufe werden Probleme der sozialen Wirklichkeit sowie Aspekte philosophischen Denkens thematisiert, wie sie zu verschiedenen Zeiten wiederholt aufgeworfen, unterschiedlich beantwortet und gehandhabt wurden. Die Schülerinnen und Schüler werden für die Suche nach Wahrheit, für kritisches und sachverständiges Beurteilen gesellschaftlicher und individueller Positionen aufgeschlossen und befähigt.

Philosophie setzt dort ein, wo Selbstverständlichkeiten einzelner Fachdisziplinen oder des Menschseins überhaupt in Frage gestellt werden, wo nach prinzipiellen Begründungen und Zusammenhängen gesucht wird. Durch die thematische und konzeptionelle Offenheit wirkt die Kenntnis und Beherrschung philosophischer Themen und Methoden gleichermaßen propädeutisch für die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften wie für die Naturwissenschaften und die Mathematik. Philosophie fördert somit als grundlegende Bezugswissenschaft die allgemeine Studierfähigkeit. Dadurch sind vielfältige Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten sowohl inhaltlich als auch methodisch gegeben.

Der Philosophieunterricht eröffnet und erörtert Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Erkennens und Handelns. Insbesondere durch seine ethische Dimension trägt er immanent wie explizit zur bewussten und kritischen Suche nach Selbstbestimmung und möglicher Lebensorientierung bei. Darüber hinaus fördert Philosophie die in einer im raschen Wandel befindlichen Gesellschaft immer wichtiger werdende Fähigkeit, neue Zusammenhänge systematisch zu erschließen und zu bearbeiten. Wegen des dialogischen Charakters der philosophischen Auseinandersetzung ist der Philosophieunterricht in besonderem Maße auf das Bemühen um Selbstverantwortung und gegenseitige Achtung gegründet. Dadurch, dass er Grundlagen und Konsequenzen von Positionen und Entwicklungen bedenkt, fördert er das Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen für die existenziellen Belange der Welt von heute und morgen.

Insbesondere dient der Philosophieunterricht der Schulung im philosophischen Denken und dem Gebrauch einer im Sinne philosophischer Reflexion verwendeten Sprache. Begründen, Abwägen und Beurteilen werden durch ihn geübt und gefördert. Geistige Konzentration ist dabei sowohl Voraussetzung als auch Ziel.

Das Fach Philosophie gehört dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld an und wird in den Schuljahrgängen 9 bis 12 am Gymnasium unterrichtet.

2 Ziele und fachdidaktische Konzeption

Philosophieren ist ein Prozess kritischer Reflexion und methodisch kontrollierter rationaler Argumentation. Gegenstand ist dabei der Mensch, wie er sich selbst und seine Stellung in Natur, Gesellschaft, Staat und Geschichte erfährt, deutet und entwirft. Ausgangspunkt der Reflexion ist der einzelne Mensch, dessen konkrete Fragen im argumentativen Dialog auf verallgemeinerter Stufe behandelt und so als philosophische Fragestellungen sichtbar werden.

Der Philosophieunterricht bietet hierbei die Chance, Methoden und Resultate der philosophischen Tradition für die Vertiefung der Reflexion aufzuschließen. Indem immanent und explizit Gegenstände und Methoden behandelt werden, die Grundlagen aller Geistes- und Naturwissenschaften sind, wird die allgemeine Studierfähigkeit gefördert.

Das geschieht im Unterricht durch Darstellung, Analyse und Bewertung von Positionen und Theorien. Diese werden im freien Problemgespräch oder in philosophischer Textarbeit auf ihre inhaltlichen und methodischen Prämissen, ihre argumentative Stringenz, ihr Problemlösungspotenzial und ihre möglichen Konsequenzen hin untersucht.

Der Philosophieunterricht trägt fachspezifisch zur Ausbildung folgender ineinander übergreifender Kompetenzen bei, die im Verlauf der Schuljahrgänge 9 – 12 zunehmend entwickelt werden und aufeinander aufbauen, wobei sich aufgrund der Thematisierung von Methoden als spezifische Inhalte des Philosophieunterrichts Überschneidungen in den Bereichen Sach- und Methodenkompetenz ergeben:

Sachkompetenz, indem die Schülerinnen und Schüler nach der Beendigung der Einführungsphase insbesondere

- über philosophisch differenzierte Begriffe von Zeit, Wahrheit, Seele und Natur verfügen,
- vertiefte Kenntnisse über zumindest eine philosophische Theorie zu den jeweils für die Schuljahrgänge 9 und 10 vorgegebenen Themen erworben haben,
- innerhalb dieser Themen unterschiedliche methodische und theoretische Ansätze mit den jeweiligen ethischen, politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Prämissen und Konsequenzen in Beziehung setzen können,

und mit dem Abschluss der Qualifikationsphase

- über fundierte und philosophisch reflektierte Konzepte von Bewusstsein, Sozialität, Sprache und Geschichte verfügen,

- vertiefte und systematische Kenntnisse über Entwicklungen und Zusammenhänge zumindest im Bezug auf jeweils eine der Denkrichtungen oder Theorien, die in den Themen und Inhalten der Schuljahrgänge 11 und 12 vorgegeben sind, erworben haben,
- umfassendere Problemzusammenhänge als Hintergrund dieser philosophischen Denkrichtungen und Theorien verstehen.

Methodenkompetenz, indem sie nach der Beendigung der Einführungsphase

- grundlegende philosophische Begriffe zunehmend selbstständig analysieren und differenzieren,
- vor allem philosophische Texte in ihrem Argumentationsgang selbstständig erschließen und nachvollziehen,

und mit dem Abschluss der Qualifikationsphase

- philosophische Theorien hinsichtlich ihrer Prämissen und Konsequenzen kritisch beurteilen,
- die Interpretation der Aussagen auf dem Hintergrund der eigenen Lebenswirklichkeit reflektieren,
- eine methodenkritische Haltung gegenüber im Dialog entwickelten eigenen und fremden sowie durch die Interpretation philosophischer Texte erarbeiteten Positionen einnehmen.

Selbstkompetenz dadurch, dass sie mit der Beendigung der Einführungsphase

- ihre Fähigkeit zur philosophischen Reflexion erweitern und ihre Gedanken sprachlich präzise, sachlich konsistent und methodenbewusst darlegen,
- sich zunehmend eigenständig mit der Problematik menschlicher Erkenntnis und Wahrheitsfindung auseinander setzen, zu deren Möglichkeiten und Grenzen kritisch Stellung nehmen sowie eigene Standpunkte reflektieren,

und mit Abschluss der Qualifikationsphase

- die Besonderheiten logischen Denkens und der Sprache in ihren vielfältigen philosophischen Aspekten verstehen und sich zu eigen machen,
- die verschiedenen sittlichen, rechtlichen und politischen Begründungsmuster für verantwortliches Handeln erkennen, analysieren und im Hinblick auf das eigene Tun differenziert bewerten können.

Sozialkompetenz, indem sie durchgängig bis zur Beendigung der Qualifikationsphase

- eine Gesprächshaltung entwickeln, die von geistiger Konzentration auf die Sache, verbunden mit dem Anliegen der gemeinsamen Wahrheitsfindung im Dialog, getragen ist,
- von der Orientierung auf Argumentationsintegrität ausgehend einen von gegenseitiger Achtung und Offenheit geprägten rationalen Diskurs führen.

In der Philosophie bemüht sich der Mensch um das Klarwerden über sich selbst und seine Stellung in der Welt. Dieses Hauptziel des Philosophierens kann als Selbstvergewisserung bzw. Selbsterkenntnis umschrieben werden. Ein so verstandenes Bemühen um rationale Orientierung ist allem Philosophieren gemeinsam. Es entwickelt sich zumeist aus einem ursprünglichen Staunen über Nichtverstandenes oder aus einem hartnäckigen Zweifel an bislang Selbstverständlichem. Die prinzipielle Offenheit des Denkens und die Bereitschaft, an die Grenzen des Wissens zu gehen, sind wesentliche Merkmale des Philosophieunterrichts.

Weil das Philosophieren konsequent auf Wahrheit ausgerichtet ist und dabei keine Behauptung unbefragt vorausgesetzt werden kann, nimmt der Philosophieunterricht gegenüber naivem Realismus und unkritischem Dogmatismus eine aufklärende Funktion wahr. Die Suche nach grundsätzlichem bzw. möglichst gut begründetem Wissen erfordert eine außergewöhnliche geistige Konzentration auf die Sache, die das Erscheinungsbild des Philosophieunterrichts wesentlich bestimmt.

Das Philosophieren vollzieht sich im Zweifeln, Fragen, Begründen und Rechtfertigen und ist demnach letztlich ein dialogisches Tun. Die vernünftige Auseinandersetzung über strittige Wahrheitsfragen stellt sich nicht von selbst ein; sie verlangt in besonderer Weise selbstbewusstes und selbstkontrolliertes Sprechen sowie die gegenseitige Achtung der am Gespräch beteiligten Personen. Unter diesen Bedingungen kann dann reflektiert werden, dass und wie Vernunft im Diskurs entsteht. Dem dialogischen Prinzip ist darum der Philosophieunterricht in besonderer Weise verpflichtet.

Dem didaktischen Prinzip der Schülerorientierung wird in erster Linie durch Verpflichtung des Unterrichtsgeschehens auf die dialogische Arbeit am Thema entsprochen, die ihren Ausgang bei philosophisch relevanten eigenen Erfahrungen der Jugendlichen nimmt. Infolge der prinzipiellen Offenheit des Denkens darf der Philosophieunterricht demgemäß nicht als philosophische Unterweisung verstanden werden; die Denkmodelle der Philosophiegeschichte sind keine unfehlbaren Autoritäten und auch kein fraglos gültiges, abgehobenes Bildungsgut. Gleichwohl nimmt in der Praxis des Philosophieunterrichts die Arbeit mit exemplarischen Texten der philosophischen Tradition einen breiten Raum ein. Dabei gilt, dass sich diese Texte nicht prinzipiell von einer anwesenden Gesprächsperson unterscheiden.

Die vorbildliche Stringenz und die exemplarische Wirkleistung der philosophischen Texte können vor allem heuristisch genutzt werden, um die konzentrierte Bearbeitung der Unterrichtsprobleme auf dem Fundament des Textes zu ermöglichen. Damit wird günstigenfalls das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung unterstützt, auch indem die Schülerinnen und Schüler zur möglichst exakten und gründlichen Bearbeitung der

Problemstellungen aufgefördert werden. Mit der Arbeit an Originalquellen wird auf diese Weise im Unterricht die Problemgeschichte der Philosophie aufgenommen und fortgeführt.

Das Philosophieren als rein gedankliche Auseinandersetzung mit der Welt scheint dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung zu widersprechen. Versteht man das Denken jedoch als Probehandeln und den Unterrichtsdialog als interaktive Sprachhandlung, so werden zumindest die Konturen eines methodischen Arrangements für einen im weiteren Sinne handlungsorientierten Philosophieunterricht erkennbar: Visualisierung, Konkretisierung und kreative Aneignung des Gelernten können dazu beitragen, die Kluft zwischen Wissen und Verstehen zu verringern.

Die Auswahl und Anordnung der Lerninhalte folgt der Überlegung, dass das Philosophieren infolge seiner prinzipiellen Offenheit schon in einzelnen Unterrichtsstunden neu ansetzt. Daraus resultieren in Hinblick auf das Wesentliche des Philosophierens, das selbstständige Denken, besondere Schwierigkeiten. Denn die Denkbewegungen der vergangenen Stunden lassen sich oft nur unvollständig rekonstruieren bzw. erlauben nicht immer eine anknüpfende Fortsetzung. Insofern der Philosophieunterricht ein Orientierungsanliegen hat, verträgt sich diese Orientierung am Denken als sich neu Vergewissern nur schlecht mit einer lehrgangsmäßigen Erarbeitung der Philosophiegeschichte oder ihrer Teildisziplinen. Das bedeutet jedoch nicht die Unmöglichkeit systematischen Arbeitens überhaupt oder des Rückgriffs auf erarbeitete Ergebnisse.

Der Unterrichtsstoff wird in inhaltlich geschlossenen Themen dargeboten, die nicht die philosophischen Disziplinen abbilden, sondern problemorientiert auf sie Bezug nehmen. Die historische Einordnung der einzelnen Positionen geschieht innerhalb des jeweiligen Themas. Im Schuljahrgang 9 werden ausgehend von Alltagserfahrungen und Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Themen „Zeit“ und „Wahrheit“ spezifisch philosophische Probleme und Methoden zum Gegenstand gemacht.

Im Schuljahrgang 10 (Einführungsphase) stehen die Fragen nach der „Seele des Menschen“ und nach der „Ergründung des Kosmos“ im Mittelpunkt des Interesses (Anthropologie und Naturphilosophie). Die Beschäftigung mit dem Problem der Freiheit als Additum eröffnet Möglichkeiten, beide Themen miteinander zu verbinden.

Die Schuljahrgänge 11/12 (Qualifikationsphase) dienen dem Ziel des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife. Sie werden in Form von Kursthemen dargestellt.

In den Kursthemen 11/1 und 11/2 werden Konzepte und Probleme zum Thema „Bewusstsein und Erkenntnis“ (Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie) sowie ethische und politische Fragen nach der „Ordnung des Zusammenlebens“ (Politische Philosophie und Ethik) erörtert. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis kann mit dem Additum „Aisthesis“ geleistet werden.

In den Kursthemen 12/1 und 12/2 geht es vor allem um die vernünftige Rede, den Logos als Prinzip des Verstehens von Welt. Zentrale Überlegungen sind auf „Sprache und Bedeutung“ gerichtet (Sprachphilosophie, Logik und Ontologie) und beziehen die Geschichte als „Erlebnis und Konstrukt“ (Geschichtsphilosophie) mit ein. Als vertiefendes Additum ist für beide Kursthemen „Metaphysik“ vorgesehen.

Auswahl und Anordnung der Themen sind nicht beliebig, in den acht Halbjahren wird nacheinander je eine besondere Vollzugsweise des Menschseins betrachtet: wie der Mensch sich als zeitliches und Wahrheit suchendes Wesen erfährt, wie er sich selbst und die umgebende Welt versteht, wie er sich denkend und handelnd dazu verhält, wie er seine Einsichten sprechend und erinnernd darstellt.

Innerhalb der Schuljahrgänge sind grundsätzliche Perspektiven angelegt. Im Schuljahrgang 9 werden die Themen „Zeit“ und „Wahrheit“ in ihren jeweiligen subjektiven und objektiven Dimensionen bearbeitet. In den Schuljahrgängen 10 bis 12 sind diese Perspektiven jeweils einem Schulhalbjahr zugeordnet: dem Blick nach „innen“ – auf Seele, Denken, Sprechen – folgt im zweiten Halbjahr jeweils der entsprechende Blick nach „außen“ – auf Kosmos, verantwortliches Handeln, Geschichte.

3 Zur Arbeit mit den Rahmenrichtlinien

Für die Planung des Unterrichts sind die vorgegebenen Themen in ihrer Reihenfolge, die ihnen zugeordneten Lernziele sowie die Inhalte verbindlich.

Für die Schuljahrgänge 11/12 (Qualifikationsphase) sind die Kursthemen 11/1 bis 12/2 für die jeweiligen Kurshalbjahre verbindlich. Über die mögliche Verknüpfung mit dem zugeordneten Additum entscheidet die Lehrkraft in eigener Verantwortung. Die Literaturangaben unter „Hinweise zum Unterricht“ sind Empfehlungen. Die verbindlichen Inhalte sollen in etwa zwei Dritteln der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit behandelt werden. Das verbleibende Drittel kann in pädagogischer Verantwortung der Lehrkraft zur Wiederholung, Vertiefung und Ergänzung genutzt werden. Das dafür vorgeschlagene Additum kann im jeweiligen Schuljahrgang als Grundlage der Unterrichtsgestaltung dienen.

In Kapitel 5 erfolgt eine Übersicht über die verbindlichen Themen der Schuljahrgänge 9 – 12, die zunächst als jeweils geschlossene Einheiten zu betrachten sind. Es wird jedoch empfohlen, eine problembezogene und historische Vernetzung der Themen anzustreben. Die Vernetzung ergibt sich durch die Betrachtung der Rolle der einzelnen Positionen innerhalb der Entwicklung der Problemgeschichte, das heißt durch Rückbezug auf bereits vorhandene, die Auswirkungen auf folgende und durch die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen.

Die Rahmenrichtlinien tragen durch ihre Struktur der Empfehlung zur Vernetzung insofern Rechnung, als sie in den Schuljahrgängen 10 bis 12 im ersten Halbjahr eher Phänomene und Erfahrungen in den Vordergrund stellen, die auf das menschliche Bewusstsein und die Selbstreflexion bezogen sind – im zweiten Halbjahr dagegen verwandte Fragestellungen im Bezug auf die „äußere Realität“ thematisieren. Diese zwei Perspektiven werden im Schuljahrgang 9 in Bezug auf beide Themen erörtert, weshalb auf die sonst empfohlene Einbeziehung des Additums zur Vernetzung verzichtet werden konnte.

Im Hinblick auf die spezielle argumentative Verfasstheit von philosophischen Texten und auf die Herstellung eines theoretischen Zusammenhangs wird die vorrangige Behandlung von Texten empfohlen, die von Umfang und Inhalt her ein integrales Erfassen von Argumentationsstrukturen gestatten. Die ausführliche Behandlung eines dieser Texte kann das Fundamentum des Unterrichts sein, von dem aus andere Aspekte des Themas systematisch und historisch erschlossen werden können. Diese Denkbewegung kann nicht vorab festgelegt werden, sie wird sich aus dem konkreten Philosophieren der Lerngruppe entwickeln. Die ausschließliche Behandlung einer Ganzschrift zu einem Thema erscheint nur dann sinnvoll, wenn sie die Bearbeitung aller verbindlichen Inhalte ermöglicht. Dazu kann z. B. einer der durch Unterstreichungen hervorgehobenen Texte ausgewählt werden und wenn nötig unter Einbeziehung weiterer Materialien zum Ausgangspunkt der Behandlung aller

verbindlichen Inhalte gemacht werden. Alternativ dazu können mehrere für die verbindlichen Inhalte exemplarische Texte Grundlage der Unterrichtsgestaltung sein.

Es erscheint besonders empfehlenswert, bei einem der angegebenen Inhalte den Schwerpunkt zu setzen und – z. B. von dem durch Unterstreichungen hervorgehobenen Text ausgehend – die übrigen Inhalte des Themas mit einzubeziehen.

Durch die Textwahl ergeben sich inhaltliche Akzentuierungen, die insbesondere auch der durchgängig engen Verbindung zum Wahlpflichtfach Ethikunterricht Rechnung tragen (vgl. speziell Thema 11/2). Viele der angegebenen Texte und Positionen sind zu komplex, um sie nur einem Inhalt zuzuordnen, so dass sich keine unmittelbare Parallelität im Sinne einer linearen Zuordnung von Lernziel, Inhalt und Hinweisen zum Unterricht ergibt. Unter Berücksichtigung der verbindlichen Lernziele ergeben sich dadurch vielfältige Möglichkeiten zur Vernetzung, etwa durch Aufzeigen von Entwicklungslinien oder Widersprüchen.

Bei der Textauswahl stand nicht nur der Aspekt der Wichtigkeit einzelner Texte für die philosophische Tradition und Problemgeschichte im Vordergrund, sondern auch die Verfügbarkeit der Textausgabe und ihre Handhabbarkeit sowie ihre didaktischen Möglichkeiten für den Einsatz im Unterricht. Hierbei war insbesondere die methodische und inhaltliche Exemplarität bei der Textauswahl ausschlaggebend. Eine an der Vollständigkeit der Problemgeschichte oder der historisch-chronologischen Abfolge orientierte Zusammenstellung von Texten erschien aufgrund der Vielfältigkeit und Komplexität des gesamten philosophischen Denkens unmöglich und im Rahmen des Philosophieunterrichts didaktisch nicht sinnvoll.

Die in den Hinweisen zum Unterricht vorliegende Konzentration auf genuin philosophische Texte als Unterrichtsmaterial bedeutet keinen Ausschluss anderer Unterrichtsmaterialien. Deshalb wird von der unterrichtenden Lehrkraft erwartet, selbst ausgewählte Unterrichtsmaterialien einzubeziehen, die zur Erreichung der verbindlichen Lernziele im Rahmen der vorgegebenen Themen geeignet sind.

Das jeweils vorgeschlagene Additum bietet vielfältige Möglichkeiten zur Vertiefung und Ergänzung durch die Vernetzung der behandelten Inhalte und Lernziele. Alle Angaben zu Inhalten und Texten haben hierbei empfehlenden Charakter. Umfang und Intensität der Bearbeitung der empfohlenen Positionen hängen von den unterrichtlichen Voraussetzungen ab und liegen im Ermessen der unterrichtenden Lehrkraft.

Die vorgeschlagenen Texte sind in der Regel kurze, in sich geschlossene Aufsätze, Vorlesungen oder thematisch aspektierte Kapitel eines Werkes. Sinnvoll kann sowohl eine Hinzuziehung eines Textes während eines Themas als Erweiterung und Anwendung bekannter Inhalte als auch eine geschlossene Bearbeitung mehrerer Positionen zur Verbindung der beiden Themen oder am Ende des Schuljahrganges sein.

4 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

4.1 Didaktische Grundsätze

Das Erreichen der in Kapitel 2 genannten Ziele und die Umsetzung der didaktischen Konzeption basiert auf vier fachspezifischen Grundorientierungen, die ineinander übergreifen und sich ergänzen:

Der Begriff der **Schülerorientierung** hat für den Philosophieunterricht eine doppelte Bedeutung. Versteht man ihn einerseits als Orientierung an aktuellen Bedürfnissen und Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler, so sind es gerade die alltäglichen Erfahrungen, die in ihrer philosophischen Relevanz im Unterricht erschlossen werden. Dem Prinzip der Offenheit verpflichtet, knüpft der Philosophieunterricht an diesen Erfahrungen an, indem er aufgreift, was Staunen oder Zweifel erregt, und dies im rationalen Dialog argumentativ durchdenkt. Die Auseinandersetzung mit vorhandenen Vorurteilen, nicht hinterfragtem Wissen und vermeintlich Begreifbarem macht andererseits die Orientierung des Dialogs auf Argumentationsintegrität notwendig, um bloße Meinungsstreitigkeiten zu überwinden. Hierzu muss der Dialog auf Rationalität, Aufrichtigkeit und Kooperation angelegt sein, seine inhaltliche Entwicklung sollte hingegen so wenig wie möglich eingeschränkt werden. In der Praxis wird jedoch die gewünschte Kontinuität des Denkprozesses durch den ständigen Neuanfang in jeder Unterrichtsstunde erschwert.

Im Unterschied zu anderen Fächern bedeutet **Handlungsorientierung** in der Philosophie nicht die Vermittlung von technischen Fertigkeiten, sondern die Befähigung zur Reflexion von Positionen und Sachverhalten, die in Denk- und Sprachhandlungen stattfinden. Dabei gibt der Philosophieunterricht durch seine Methoden und seine Wahrheitsverpflichtung Orientierung für verantwortetes Handeln. Eine aufrichtige und kritische Denk- und Gesprächshaltung einzuüben, heißt insbesondere Zweifeln und Hinterfragen an die Prinzipien von Achtung und Toleranz gegenüber den Gesprächspartnerinnen und -partnern zu binden. Inwieweit diese Prinzipien tatsächlich im Unterricht vermittelt oder bloß behauptet werden, ist schwer überprüfbar. Dies kann jedoch kein Grund sein, auf sie als ständige Forderung zu verzichten.

Im Philosophieunterricht steht im Sinne einer **Wissenschaftsorientierung** außer den Inhalten die Förderung besonderer geistiger Konzentration und Sorgfalt in der Verwendung von Sprache im Vordergrund. Die Philosophie ist in hohem Maße methodenbewusst, indem sie Geltungsansprüche bis in ihre Voraussetzungen hinein reflektiert; sie ist außerdem eine prinzipiell offene Wissenschaft, an der jeder ohne besondere Voraussetzungen teilnehmen kann. Ihre Erkenntnisse sollen so gründlich wie möglich geprüft und für alle zugänglich sein.

Gleichwohl lässt die Vielfalt philosophischer Positionen, Schulen und Traditionen, die sich eventuell sogar gegenseitig ausschließen, keinen Kanon von zu vermittelndem Wissen für den Unterricht zu. Dies kann durch den Anschein der Beliebigkeit und des Relativismus die Motivation, Arbeitsdisziplin und Konzentration der Schülerinnen und Schüler ungünstig beeinflussen. Hinzu kommt, dass im Philosophieunterricht häufig die Spannung zwischen dem Streben nach Wahrheit und der Vorläufigkeit der Lösungen eines philosophischen Problems auftritt. Diese Schwierigkeiten können nur durch die Rückbindung an das jeweilige Problem überwunden werden, wobei die Lösungsvorschläge auf ihren Gültigkeitsanspruch, ihre Stringenz und Plausibilität überprüft werden. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht somit die **Problemorientierung**. Vernunft, Wissen und Erkenntnis haben dabei eine besondere fachspezifische Bedeutung, da sie nicht nur explizit als Unterrichtsgegenstände thematisiert werden, sondern auch immanent Methoden zur angestrebten vernünftigen Begründung im Dialog aufzeigen.

4.2 Unterrichtsverfahren und Unterrichtsorganisation

Das Arrangement der Gegenstände und Methoden richtet sich danach, wie sehr die auf diese Art geschaffenen Lerngelegenheiten für die Umsetzung der Lernziele und der didaktischen Grundsätze geeignet erscheinen – vor allem aber auch, wie sehr sie das Selbstdenken und Weiterfragen der Schülerinnen und Schüler begünstigen und ihre Bereitschaft zur Mitverantwortung für das Unterrichtsgeschehen stärken.

Auch wenn man die Offenheit des Philosophierens ernst nehmen muss, kommt man nicht umhin, sie mit der didaktischen Forderung nach Rekonstruktion und Fortsetzung der bisherigen Arbeit in Einklang zu bringen. Dazu bietet sich insbesondere der Rückbezug auf philosophische Originaltexte und zunehmend auch auf von Schülerinnen und Schülern verfasste Texte an, die beide gleichermaßen zur Sicherung des Gelernten, zur Begleitung des eigenen Denkens und als Anlass für weiterführende Überlegungen dienen. Sofern es dafür hilfreich ist, können auch andere Texte, z. B. literarische oder fachwissenschaftliche, in den Unterricht einbezogen werden.

Bedenkt man ebenfalls den dialogischen Charakter des Philosophierens und das damit verbundene pädagogische Anliegen nach Argumentationsintegrität, ergeben sich weitere Akzente für die Unterrichtsarbeit mit und ohne Text. Die philosophischen Originaltexte sollten als begrifflich ausformulierte und methodisch reflektierte Angebote verstanden werden; sie erfüllen eine Doppelfunktion als Dialogpartner in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema und als methodisches Vorbild. Im Unterrichtsgespräch, insbesondere bei der Moderation, übernimmt die Lehrkraft vergleichbare Aufgaben. Auch hier gilt, dass die Erziehung zu aufrichtiger Argumentation und Anerkennung der am Gespräch beteiligten Personen am ehesten durch das indirekte Lernen am Vorbild erreicht werden kann.

Wenn man zudem die besondere geistige Konzentration berücksichtigt, die für ertragreiches Philosophieren unabdingbar ist, mag man ermessen, wie irritierend und zermürend die Vielzahl der Lehrmeinungen und der wiederholte Lösungsaufschub von Problemen auf die Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern wirken kann. Umso wichtiger ist die methodische Forderung, einerseits für die sinnfällige Einordnung der aktuellen Unterrichtsthemen und die thematische Vernetzung zu sorgen und andererseits anhand der Originaltexte nachvollziehbar zu machen, wie weit man in der Bearbeitung eines philosophischen Problems tatsächlich vordringen kann. Insofern erfolgt der Zugriff auf die philosophische Tradition durch Ganzschriften nicht exemplarisch historisierend, sondern ausschließlich problemorientiert. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, Aporien auszuhalten, denn der Philosophieunterricht vermag die „großen Fragen“ nicht erschöpfend zu beantworten; aber die schärfere Sicht auf Probleme ist oft der Schlüssel zu ihrer Lösung.

Zwei Arbeitsformen sind für den Philosophieunterricht von besonderer Bedeutung:

Bei der Textarbeit stehen genuin philosophische Texte im Mittelpunkt, die nach Klärung des Vorverständnisses interpretiert, kritisch geprüft und beurteilt werden. Dies geschieht entsprechend der Zielstellung im Unterricht vorwiegend als textbezogene Erschließung einer Position oder als problembezogene Reflexion über einen philosophischen Sachverhalt.

Die textfreie Arbeit im freien oder problemgebundenen Unterrichtsgespräch dient vorrangig der gedanklichen Klärung philosophischer Probleme sowie dem Beziehen eines eigenen Standpunktes dazu. Beide Arbeitsformen ergänzen sich wechselseitig, sie sollten jedoch methodisch klar voneinander getrennt werden. Die textfreie Arbeit empfiehlt sich besonders bei der gründlichen Hinführung zu Problemen oder Texten, als Einschub in eine Phase der Textarbeit oder als Arbeitsform nach der Texterschließung zur Erweiterung des Problemhorizonts.

Außer Texten können andere Medien zur Gestaltung des Unterrichts eingesetzt werden, die zur Motivation, Sachinformation oder Veranschaulichung geeignet sind.

Da Computer und Internet mit ihren Chancen und Risiken zum Teil explizit als Unterrichtsgegenstand behandelt werden, erfolgt ihr Einsatz im Philosophieunterricht nicht nur in Form ihrer technischen Nutzung, sondern vielmehr unter dem Aspekt, die Konsequenzen dieser Technik für das menschliche Selbst- und Weltverständnis zu bedenken.

Weitere Arbeitsformen, die besonders im Hinblick auf die Förderung der allgemeinen Studierfähigkeit berücksichtigt werden sollten, sind:

- Referate, die den Unterricht durch zusätzliche Informationen vorbereiten, ergänzen oder erweitern,
- Verlaufs- oder Ergebnisprotokolle sowie Darstellungen des Diskussionsprofils, die Unterrichtsschritte, Lösungswege und Arbeitsergebnisse in ihrer Vielfalt, ihrem Entwicklungsprozess, aber auch in ihrem Problemzusammenhang und ihrer Vorläufigkeit festhalten und nachvollziehbar machen.

Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus gesprächsleitende oder andere unterrichtsorganisatorische Funktionen übernehmen sowie mit vor- oder nachbereitenden Hausaufgaben den Philosophieunterricht mitgestalten.

4.3 Fächerübergreifendes Arbeiten

Da der Philosophieunterricht Inhalte und Methoden vermittelt, die grundlegenden Charakter in Bezug auf andere Fächer und Wissenschaften haben, kann durch ihn fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen auf verschiedenen Ebenen erfolgen, die auch unterschiedliche Organisationsformen erfordern. Organisatorisch problemlos sind alle Formen fächerverbindenden Lernens, die sich im Rahmen der Fachkurse realisieren lassen. Um übergreifende Themen behandeln zu können, die einen größeren zeitlichen Rahmen erfordern oder zu denen mehrere Fächer Beiträge liefern, ist es jedoch erforderlich, für den entsprechenden, begrenzten Zeitraum neue, an den Themen orientierte Lerngruppen zu bilden. Welche Organisationsform die günstigste ist, muss anhand der speziellen Rahmenbedingungen an der einzelnen Schule entschieden werden.

Es bieten sich folgende Formen zur Organisation fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lernens an:

Die Lehrerinnen und Lehrer integrieren in den Fachunterricht an geeigneten Stellen Aspekte anderer Fächer oder Fachbereiche – insbesondere derjenigen, für die sie die Lehrbefähigung besitzen.

Durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte (z. B. im Rahmen von Exkursionen) werden der Anwendungsbezug und die fächerübergreifende Dimension des jeweiligen Themas für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar erfahrbar.

In bestimmten Unterrichtsabschnitten übernimmt eine zweite Lehrkraft allein oder zusammen mit der Fachlehrkraft den Unterricht (team-teaching). Auch können Vorträge von externen Fachleuten in den Unterricht integriert werden, um Bezüge zu anderen Fachrichtungen aufzuzeigen.

Kurse verschiedener Fächer, die im Stundenplan parallel liegen, werden für mehrere Stunden zur Durchführung eines fächerübergreifenden Projekts zusammengefasst. Der fächerübergreifende Unterricht tritt für diesen Zeitraum an die Stelle des Fachunterrichts.

Für eine „Projektphase“, die mehrere Tage umfassen kann, werden die Schülerinnen und Schüler eines Schuljahrganges in neue Lerngruppen eingeteilt. In jeder Lerngruppe wird ein fächerübergreifendes Thema behandelt. Es ist denkbar, dass in einer Lerngruppe eine einzige Lehrkraft alle Aspekte des Themas behandelt, aber auch, dass im zeitlichen Wechsel oder im team-teaching mehrere Lehrkräfte beteiligt sind.

In einem Schuljahrgang sprechen sich einige Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Fächer ab, ein ausgewähltes übergreifendes Thema zeitlich parallel in ihren Kursen unter fachlichem Aspekt zu behandeln. Der zeitliche Rahmen kann einige Stunden umfassen, sich aber auch auf mehrere Wochen erstrecken. Am Ende dieses Zeitraums finden „Projektstage“ statt, an denen die Ergebnisse vorgestellt werden. In dieser Präsentation, in die auch externe Fachleute einbezogen werden können, wird der fächerverbindende Charakter des Themas erfahrbar.

4.4 Leistungen und ihre Bewertung

Im Philosophieunterricht werden die Kompetenzen, die im Unterricht erworben wurden, regelmäßig überprüft. Dies geschieht durch Klassenarbeiten und Klausuren sowie durch unterrichtsbegleitende Bewertung der übrigen in mündlicher oder schriftlicher Form erbrachten Leistungen.

Die Anzahl und Gewichtung der Klassenarbeiten und Klausuren sind im jeweils gültigen Erlass zur Leistungsbewertung geregelt. Für die inhaltlichen Anforderungen und formalen Bestimmungen der Klassenarbeiten und Klausuren sowie der mündlichen Abiturprüfungen sind die Festlegungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Philosophie (EPA) verbindlich.

Die Bewertung kann sich nur auf die Erreichung objektivierbarer Kompetenzen bzw. Lernziele beziehen. Allerdings sind wichtige Ziele des Philosophieunterrichts nicht operationalisierbar und entziehen sich der Bewertung.

Ausgehend von grundlegenden Kenntnissen der Inhalte sowie der fachspezifischen und fächerübergreifenden elementaren Methoden wissenschaftlichen Arbeitens dienen alle Formen der Leistungsbewertung vor allem dem Nachweis der Fähigkeit zur philosophischen Reflexion.

Als bewertbare Zielstellungen ergeben sich daraus:

- philosophische Texte und die darin enthaltenen Aussagen zu verstehen und angemessen wiederzugeben,
- philosophische Positionen darzustellen, zu vergleichen und kritisch zu bewerten,
- theoretische Ansätze und analytische Methoden auf philosophische Sachverhalte und Argumentationszusammenhänge anzuwenden,

- Voraussetzungen eigenen und fremden Argumentierens kritisch zu reflektieren und
- einen rationalen, auf gegenseitiges Verstehen ausgerichteten Diskurs zu führen.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht weniger unter quantitativen Gesichtspunkten als nach der Intensität der Mitarbeit, der gedanklichen Selbstständigkeit und Folgerichtigkeit sowie der Kommunikationsfähigkeit zu beurteilen. Im Zentrum steht dabei das philosophische Unterrichtsgespräch. Weitere Formen, die zur Leistungsbewertung herangezogen werden können, sind Referate, Thesenpapiere, Protokolle, Hausarbeiten, Tests, gesprächsleitende Funktionen, Gruppenarbeiten u. Ä., sofern die Leistungen einzelnen Schülerinnen und Schülern zugeordnet werden können.

Anforderungsbereiche

Durch Zusammenfassen ähnlicher Anforderungen werden drei Anforderungsbereiche unterschieden, die in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Philosophie ausgeführt werden:

Anforderungsbereich I: Reproduktion,

Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer,

Anforderungsbereich III: problemlösendes Denken.

Sie dienen den Lehrkräften bei Klausuren und in der mündlichen Abiturprüfung als Grundlage für die Aufgabenstellung, die Beschreibung der erwarteten Schülerleistung und deren Bewertung. Außerdem können sie bei der unterrichtsbegleitenden Bewertung als Leitlinie dienen. Sie sollen Einseitigkeiten in der Aufgabenstellung vermeiden helfen, die Anforderungen transparenter machen und zu einer differenzierten Leistungsbewertung beitragen.

5 Inhalte

5.1 Übersicht

Schuljahrgang 9

Thema 9/1: Zeit

Thema 9/2: Wahrheit

Schuljahrgang 10 (Einführungsphase)

Thema 10/1: Die Seele des Menschen

Thema 10/2: Die Ergründung des Kosmos

Additum: Freiheit

Schuljahrgänge 11/12 (Qualifikationsphase)

Thema 11/1: Bewusstsein und Erkenntnis

Thema 11/2: Ordnung des Zusammenlebens

Additum: Aisthesis

Thema 12/1: Sprache und Bedeutung

Thema 12/2: Erlebnis und Konstrukt

Additum: Metaphysik

5.2 Darstellung der Themen im Schuljahrgang 9 und im Schuljahrgang 10 (Einführungsphase)

Schuljahrgang 9

Thema 9/1: Zeit

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über einen gründlich durchdachten Zeitbegriff, der die subjektiven und objektiven Dimensionen von Zeit umfasst, sowie über vertiefte Kenntnisse zumindest jeweils einer philosophischen Position, die Zeit als messbares Naturphänomen oder inneres Erlebnis auffasst,
- verstehen die grundlegenden Zusammenhänge und Unterschiede von naturwissenschaftlichen und philosophischen Fragestellungen und Methoden auf dem Hintergrund ihrer anthropologischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen,
- können alltägliche Erfahrungen in ihrer philosophischen Relevanz erkennen und angemessen schriftlich und mündlich formulieren sowie zentrale Begriffe eines Textes aus dem Gesamtzusammenhang erschließen und darstellen.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
Zeit als Maß und Gemessenes	<u>Aristoteles, Physik. Buch 3 und 4 (323 v. Chr.)</u> Bertrand Russell, Über die Erfahrung der Zeit (1915) Thomas Hobbes, Elemente der Philosophie I. Vom Körper – Von Ort und Zeit (1655) Immanuel Kant, Von den Formen der Sinnen- und Verstandeswelt und ihren Gründen (1770), S. 47 – 57
subjektives Zeiterleben	<u>Augustinus, Bekenntnisse. Buch XI (ca. 400)</u> Jean Amery, Revolte und Resignation. Über das Altern (1968) Ernst Pöppel, Der ganze Mensch. Über die zeitliche Struktur des Bewusstseins (1986) Heinz Burger (Hg.), Zeit, Natur und Mensch
Zeit als objektivierbares Naturphänomen	<u>Norbert Elias, Über die Zeit (1982)</u> Carl Friedrich v. Weizsäcker, Die Geschichte der Natur, 1. und 4. Vorlesung (1946) Albert Einstein/Leopold Infeld, Die Evolution der Physik (1956) Stephen Hawking, Eine kurze Geschichte der Zeit (1988)

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
Zeit als metaphysisches Grundprinzip	<u>Martin Heidegger, Der Begriff der Zeit (1924)</u> Platon, Timaios 37-38 (347 v. Chr.) Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra. Teil 2: Von der Erlösung; Teil 3: Vom Gesicht und Rätsel (1883 – 1885) Aldous Huxley, Die ewige Philosophie. Kap. 12: Zeit und Ewigkeit (1946)

Thema 9/2: Wahrheit

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über ein inhaltlich reflektiertes Verständnis grundlegender Methoden der Suche nach Wahrheit sowie differenzierte Begriffe von Wahrheit, Wissen, Meinung und Irrtum,
- verstehen die Suche nach Wahrheit als zentrale philosophische Aufgabe, die auf dem Hintergrund der jeweiligen Ansätze und Positionen grundsätzliche Konsequenzen für wissenschaftliche, politische und ethische Problemstellungen und Theorien enthält,
- können ein philosophisches Argument als solches erkennen, eigenständig schriftlich und mündlich formulieren sowie die Aussageabsicht der Autorin/des Autors wiedergeben.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
Gewissheit und Zweifel	<u>Aristoteles, Metaphysik. Buch I (323 v. Chr.)</u> René Descartes, Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs (1637) David Hume, Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand (1748) Johann G. Fichte, Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre (1797/98)
Wissen oder Meinen	<u>Platon, Theaitetos (347 v. Chr.)</u> Platon, Menon (347 v. Chr.) Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse (1965) Paul Feyerabend, Wider den Methodenzwang (1976)
Wahrheitstheorien	<u>Bertrand Russell, Probleme der Philosophie (1912)</u> Thomas von Aquin, Von der Wahrheit (1259) Friedrich Nietzsche, Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn (1873) Gunnar Skirbekk (Hg.), Wahrheitstheorien (1977)
Wahrheit als Pflicht und Befreiung	<u>Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784)</u> Francis Bacon, Novum Organon. Buch I – „Idolenlehre“ (1605) Platon, Politeia. Buch 7, „Das Höhlengleichnis“ (347 v. Chr.) Ekkehard Martens (Hg.), Das Wahrheitsgebot (1983)

Schuljahrgang 10 (Einführungsphase)

Thema 10/1: Die Seele des Menschen

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über einen sprachlich differenzierten Seelenbegriff und über vertiefte Kenntnisse zumindest einer philosophischen Deutung der menschlichen Seele,
- verstehen den Zusammenhang zwischen dem Nach-Denken der Seele und den Fragen nach den Ursprüngen von menschlicher Selbstwahrnehmung, von Identitätserfahrungen und ihren kulturellen Bedingtheiten,
- können Argumentationsschritte an Textabschnitten nachvollziehen, ihre Kerngedanken korrekt zitieren und in eigener Formulierung präzise wiedergeben sowie die Relevanz eines Arguments innerhalb des Problemhorizonts analysieren und kritisch bewerten.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
die Unsterblichkeit der Seele	<u>Platon, Phaidon (347 v. Chr.)</u> Aristoteles, Über die Seele (323 v. Chr.) Moses Mendelssohn, Phaedon oder Über die Unsterblichkeit der Seele (1767) Immanuel Kant, Kritik der praktischen Vernunft. Von der Unsterblichkeit der Seele (1788)
die innere Beschaffenheit der Seele	<u>Augustinus, Bekenntnisse. Buch X (ca. 400)</u> George Berkeley, Eine Abhandlung über die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis (1710) Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos (1928) Peter Bieri (Hg.), Analytische Philosophie des Geistes
die Wechselwirkung von Leib und Seele	<u>René Descartes, Die Leidenschaften der Seele (1649)</u> Henri Bergson, Materie und Gedächtnis (1896) Sigmund Freud, Abriss der Psychoanalyse (1938) Gregory Bateson, Geist und Natur (1979)
der Zusammenhang von Geist, Seele und Identität	<u>John R. Searle, Die Wiederentdeckung des Geistes (1996)</u> Nikolaus von Kues, Der Laie über den Geist (1450) Hilary Putnam, Vernunft, Wahrheit und Geschichte (1982) Donald Davidson, Der Mythos des Subjektiven (1993)

Thema 10/2: Die Ergründung des Kosmos

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über philosophisch differenzierte Begriffe von Natur, Naturwissenschaft und Naturphilosophie sowie über vertiefte Kenntnisse zumindest einer philosophischen Deutung der Naturordnung,
- verstehen die enge Verbindung und Wechselbeziehung zwischen den Entwicklungen des naturwissenschaftlichen und des philosophischen Denkens als Ausdruck der Bewusstwerdung des Menschen über seine Stellung in der Welt und zur Welt,
- können die Grundgedanken eines philosophischen Werkes mündlich und schriftlich wiedergeben bzw. graphisch darstellen und dabei Verbindungen zu dem zugrunde liegenden Weltbild aufzeigen.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
der innere Aufbau der Welt	<u>Epikur, Brief an Herodot (270 v. Chr.)</u> Jaap Mansfeld (Hg.), Die Vorsokratiker (1986) Thomas von Aquin, Prologe zu den Aristoteles-Kommentaren (ca. 1270) Carl Friedrich v. Weizsäcker, Die Einheit der Natur (1971)
die Erfassung der Natur in Gesetzen	<u>Francis Bacon, Neues Organon (1620)</u> David C. Lindberg, Die Anfänge des abendländischen Wissens (2000) Gottfried W. Leibniz, Monadologie (1720) Ernst Cassirer, Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit (1906)
der Kosmos als ideale Ganzheit	<u>Friedrich W. J. Schelling, Erster Entwurf eines Systems der Naturphilosophie (1799)</u> Giordano Bruno, Über das Unendliche, das Universum und die Welten (1584) Jean-Jacques Rousseau, Diskurs über den Fortschritt der Wissenschaften und Künste (1750) Alfred N. Whitehead, Prozess und Realität (1929)
natürliche und technische Entwicklung	<u>Martin Heidegger, Die Technik und die Kehre (1962)</u> Hans Jonas, Materie, Geist und Schöpfung (1988) Karl R. Popper, Alles Leben ist Problemlösen (1994) Dieter Birnbacher (Hg.), Ökophilosophie (1997)

Additum: Freiheit**Inhalte**

- praktische und politische Freiheit
- metaphysische Freiheit
- Freiheit oder Determinismus
- Autonomie und Verantwortung
- Freiheit und Lebenswelt

Texte

Jean-Jaques Rousseau, Vom Gesellschaftsvertrag (1762)

John Stuart Mill, Über die Freiheit (1859)

Friedrich W. J. Schelling, Philosophische Untersuchungen über das Wissen der menschlichen Freiheit (1809)

Plotin, Enneade VI 8, Der freie Wille und das Wollen des Einen (270 v. Chr.)

Tschuang-tse (Zhuangzi), Das wahre Buch vom südlichen Blütenland (300 v. Chr.)

Jean-Paul Sartre, Ist der Existenzialismus ein Humanismus? (1946)

Immanuel Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785)

Alexander von Aphrodisias, Über das Schicksal (um 200 n. Chr.)

Harry Frankfurt, Willensfreiheit und Begriff der Person (1971)

Georg W. F. Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, Vorrede, Einleitung (1821)

5.3 Darstellung der Themen der Kurse in den Schuljahrgängen 11/12 (Qualifikationsphase)

Thema 11/1: Bewusstsein und Erkenntnis

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über ein philosophisch fundiertes Konzept für das Zustandekommen und den Ablauf von Denkvorgängen und über vertiefte Kenntnisse von der Entwicklung erkenntnistheoretischer Überlegungen,
- verstehen die problematischen Implikationen wenigstens einer Erkenntnismethode als jeweilige Leitvorstellung für wissenschaftliches Arbeiten und menschliches Selbstverständnis,
- können einzelne Argumentationsgänge innerhalb eines philosophischen Textes auf ihre konkreten Prämissen und Konsequenzen hin untersuchen und selbstständig ergänzen bzw. fortführen.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
das Universalien-Problem	<u>Platon, Phaidros (347 v. Chr.)</u> Ruedi Imbach (Hg.), Wilhelm von Ockham. Texte zur Theorie der Erkenntnis und der Wissenschaft. Summe der Logik II (1984) George Berkeley, Drei Dialoge zwischen Hylas und Philonous (1713) Saul A. Kripke, Name und Notwendigkeit (1980)
Erkenntnis als Bewusstseinsphänomen	<u>René Descartes, Meditationen über die Erste Philosophie (1641)</u> David Hume, Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand (1758) Johann Gottlieb Fichte, Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794) Paul Churchland, Die Seelenmaschine (1997)
begriffliches Wissen und Theoriebildung	<u>Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft. Einleitung B (1787)</u> Ekkehard Martens u. a. (Hg.), Pragmatismus (1992) Karl R. Popper, Logik der Forschung (1935) Ernst Tugendhat/Ursula Wolf, Logisch-semantische Propädeutik (1989)
mythisches und metaphorisches Denken	<u>Claude Lévi-Strauss, Mythos und Bedeutung (1980)</u> Albert Camus, Der Mythos von Sisyphos (1942) Paul Feyerabend, Irrwege der Vernunft (1989) Laotse, Tao Te King (140 v. Chr.)

Thema 11/2: Ordnung des Zusammenlebens

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über ein philosophisch reflektiertes Konzept für die Entstehung und Funktion normativer Institutionen und ihrer ethischen Aspekte sowie über vertiefte Kenntnisse in der Entwicklung der neuzeitlichen und modernen Ethik und Politischen Philosophie,
- verstehen die grundsätzlichen Legitimationsprobleme staatlicher Zwangsausübung und die damit verbundene Prägung individueller moralischer Wertvorstellungen durch gesellschaftliche „Ideen vom guten Leben“,
- können die Argumentationsstruktur eines philosophischen Textes erfassen und hinsichtlich der Reichweite ihrer Prämissen und Konsequenzen eigenständig beurteilen.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
die menschliche Gemeinschaft	<u>Aristoteles, Politik (323 v. Chr.)</u> /ggf. <u>Aristoteles, Nikomachische Ethik (323 v. Chr.)</u> Jean-Jacques Rousseau, Vom Gesellschaftsvertrag (1762) José Ortega y Gasset, Der Aufstand der Massen (1929) Michael Walzer, Sphären der Gerechtigkeit (1983)
die Regelung des Zusammenlebens	Immanuel Kant, Zum ewigen Frieden (1795)/ggf. Immanuel Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785) Thomas Hobbes, Leviathan (1651) Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792) Michail Bakunin, Gott und der Staat (1882)
Individuum und Gruppe	<u>John St. Mill, Über die Freiheit (1859)</u> /ggf. <u>Arthur Schopenhauer, Die beiden Grundprobleme der Ethik (1841)</u> Cicero, Über die Pflichten (44 v. Chr.) Martin Heidegger, Sein und Zeit. Das Man (1927) Erich Fromm, Haben und Sein (1976)
Entwürfe politischen Zusammenlebens	<u>John Rawls, Theorie der Gerechtigkeit (1971)</u> Platon, Der Staat (347 v. Chr.) Karl Marx/Friedrich Engels, Manifest der kommunistischen Partei (1848) Jürgen Habermas, Die Einbeziehung des Anderen (1997)

Additum: Aisthesis

Inhalte

- subjektive und objektive Dimensionen des Schönen
- Kunst als Zugang zur Wahrheit
- Kunst als Gegenwelt und Utopie
- das antinomische Verhältnis von Kunst und Wissenschaft
- Kulturkritik

Texte

Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft. Analytik des Schönen, 1. Abschnitt, 1. Buch, §§ 1 – 5 (1790)

Platon, Das Gastmahl. Kapitel 28 - 29, 209e5-212c3 (347 v. Chr.)

Aristoteles, Poetik (323 v. Chr.)

Sören Kierkegaard, Entweder oder (1843)

Martin Heidegger, Der Ursprung des Kunstwerkes (1935)

Friedrich Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft. 2. Buch (1882)

Jean-Jacques Rousseau, Erster Diskurs (1750)

Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen (1795)

Sigmund Freud, Das Unbehagen in der Kultur (1930)

Arthur C. Danto, Kunst nach dem Ende der Kunst (1996)

Thema 12/1: Sprache und Bedeutung

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über ein konsistentes Begriffsschema zur sprachlichen Bezugnahme des Menschen auf die Welt und über systematische Kenntnisse grundlegender Probleme und einzelner Positionen der Sprachphilosophie,
- verstehen den mit dem sprachanalytischen Zugang zur Philosophie verbundenen Perspektivwechsel des Denkens und dessen Bedeutung für die sich sprachlich vollziehende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und sich selbst,
- können sich argumentativ kommentierend in der Gedankenwelt eines philosophischen Textes bewegen und die zugrunde liegenden Überlegungen in freier Erörterung weiterführen.

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
Sprache als Schlüssel zur Welt	<u>Aristoteles, Kategorien (323 v. Chr.)</u> Wilhelm von Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues (1836) Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus (1919) Martin Heidegger, Unterwegs zur Sprache (1959)
die Suche nach der idealen Grammatik	<u>Gottlob Frege, Funktion und Begriff (1891)</u> Ruedi Imbach (Hg.), Wilhelm v. Ockham. Texte zur Theorie der Erkenntnis und der Wissenschaft. Summe der Logik I (1984) Bertrand Russell, Über Kennzeichnung (1905) Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen (1953)
Verstehen und Sinn	<u>Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode (1960)</u> Sextus Empiricus; Grundriss der pyrrhonischen Skepsis (3. Jh. n. Chr.) Wilhelm Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. 1. Studie (1910) Manfred Riedel, Verstehen oder Erklären? (1978)
Kommunikation und Referenz	<u>Willard V. O. Quine, Die Wurzeln der Referenz (1973)</u> Jürgen Habermas, Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln (1983) Hilary Putnam, Repräsentation und Realität (1988) Richard Rorty, Kontingenz, Ironie und Solidarität (1989)

Thema 12/2: Erlebnis und Konstrukt

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über koordinierte Begriffsschemata zur mehrdimensionalen Reflexion des Verhältnisses von Vergangem zu Gegenwärtigem sowie über systematische Kenntnisse über einzelne Probleme der Geschichtstheorie,
- verstehen die gedankliche Auseinandersetzung mit der Geschichte als gewichtige und wirkmächtige Konkretion eines grundlegenden Bedürfnisses des Menschen nach Ordnung und Orientierung, der in seinem Streben nach Wahrhaftigkeit immer wieder von Dogmatismus und Ideologien bedroht ist,
- können über die einem philosophischen Text zugrunde liegenden Probleme frei philosophieren, dabei ihren eigenen Standpunkt und die Zuverlässigkeit ihrer Argumentationsmethode reflektieren sowie den Übergang von der argumentativen zur intuitiven Erkenntnis markieren

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
der Weltverlauf nach Gesetzen	<u>Johann Gottfried Herder, Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (1774)</u> Auguste Comte, Rede über den Geist des Positivismus (1844) Karl Löwith, Weltgeschichte und Heilsgeschehen (1949) Carl Amery, Die Botschaft des Jahrtausends (1994)
vom Faktum zur Deutung	<u>Immanuel Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784)</u> Friedrich Nietzsche, Unzeitgemäße Betrachtungen. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874) Benjamin Nelson, Der Ursprung der Moderne (1977) Emil Angehrn, Geschichtsphilosophie (1991)
verborgene Pläne und Konstruktionen	<u>Karl Popper, Das Elend des Historizismus (1965)</u> Reinhart Kosellek, Vergangene Zukunft (1979) Odo Marquard, Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie (1982) Hayden White, Die Bedeutung der Form (1987)
die Einmaligkeit des Geschehenen	<u>Jörn Rüsen, Zeit und Sinn (1990)</u> Wilhelm Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. 2. Studie (1910) Wilhelm Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. 2. Studie (1910) Dieter Thomä, Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem (2000)

Additum: Metaphysik

Inhalte

- Metaphysik als Erste Philosophie
- Transzendenz und Erklärung der Welt
- der letzte Seinsgrund
- die ewige ideale Geschichte
- Metaphysik als Konstruktion von Hinterwelten
- Metaphysik-Kritik

Texte

Aristoteles, Metaphysik. Buch I (323 v. Chr.)

Martin Heidegger, Was ist Metaphysik? (1929)

Gottfried Wilhelm Leibniz, Metaphysische Abhandlung (1686)

Giambattista Vico, Die neue Wissenschaft (1744)

Wilhelm von Ockham, Quodlibeta septem. I, 1/IV, 1/IV, 2

Friedrich Nietzsche, Menschliches und Allzumenschliches (1878)

Arthur Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung. Über das metaphysische Bedürfnis des Menschen, Ergänzungen zum ersten Buch, Kapitel 17 (1844)

Rudolf Carnap, Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache (1931)

Christoph Jäger (Hg.), Analytische Religionsphilosophie (1998)