



Schleswig-Holstein  
Ministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Kultur

# Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie

Allgemein bildende Schulen  
Sekundarstufe I  
Sekundarstufe II

## Impressum

Herausgeber: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Jensendamm 5, 24103 Kiel

Kontakt: [pressestelle@bimi.landsh.de](mailto:pressestelle@bimi.landsh.de)

Layout: Stamp Media GmbH, Agentur für Kommunikation & Design, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.stamp-media.de](http://www.stamp-media.de)

Druck: Schmidt & Klaunig, Druckerei & Verlag seit 1869, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.schmidt-klaunig.de](http://www.schmidt-klaunig.de)

Kiel, März 2018

Die Landesregierung im Internet: [www.schleswig-holstein.de](http://www.schleswig-holstein.de)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

# **Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie**

Allgemein bildende Schulen

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II



# Inhalt

<b>I Einleitung</b> .....	4
<b>1 Funktion des Leitfadens</b> .....	4
<b>II Leitfaden Philosophie Sekundarstufe I</b> .....	5
<b>1 Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums Sekundarstufe I im Fach Philosophie</b> .....	5
1.1 Grundsätze .....	5
1.2 Beispiel für ein schulinternes Fachcurriculum .....	8
<b>2 Kompetenzorientierter Unterricht im Fach Philosophie</b> .....	10
2.1 Fachliches Arbeiten führt zum Erwerb von Kompetenzen .....	10
2.2 Die Einübung von Operatoren im Philosophieunterricht ermöglicht den Aufbau von fachbezogenen Kompetenzen .....	10
2.3 Aufbau des Kompetenzerwerbs .....	14
2.4 Niveaustufen des Kompetenzerwerbs .....	14
2.5 Arbeiten in heterogenen Gruppen .....	15
2.6 Differenzierende Aufgaben zu Anforderungsebenen .....	16
<b>3 Exemplarische Umsetzung der didaktischen Leitlinien am Beispiel eines Lernvorhabens</b> .....	16
<b>4 Selbsteinschätzung und Bewertungen von Leistungen</b> .....	20
<b>III Leitfaden Sekundarstufe II</b> .....	23
<b>1. Thematisches Arbeiten im Q2-Jahrgang</b> .....	23
1.1 Allgemeines .....	23
1.2 Thematische Vorschläge .....	23
Schwerpunkt: Moralisch-praktischer Reflexionsbereich .....	23
Schwerpunkt: Anthropologischer Reflexionsbereich .....	27

# I Einleitung

## **1 Funktion des Leitfadens**

Die seit dem Schuljahr 2016/17 geltenden Fachanforderungen Philosophie lösen die bisher geltenden Lehrpläne für das Fach Philosophie für die Sekundarstufe I und II ab.

Dieser Leitfaden soll Lehrkräfte und Fachschaften dabei unterstützen, Unterricht auf der Grundlage der Fachanforderungen zu planen. Dabei stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt:

- Unterstützung bei der Erstellung und Fortschreibung des schulinternen Fachcurriculums
- Differenzierung und Aufgabenkultur
- Bewertung von Schülerleistungen
- Planung von freien Halbjahresthemen in Q2

## II Leitfaden Philosophie Sekundarstufe I

### 1 Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums Sekundarstufe I im Fach Philosophie

#### 1.1 Grundsätze

Die Fachanforderungen geben mit ihren verbindlich formulierten Grundsätzen für den Unterricht und verbindlichen Kerninhalten einen Rahmen vor, der unter Berücksichtigung örtlicher Gegebenheiten im schulinternen Fachcurriculum ausgestaltet wird. Aufgabe des schulinternen Fachcurriculums ist es, die konkreten Vereinbarungen der Fachschaft<sup>1</sup> für den Unterricht im Fach Philosophie an der eigenen Schule zu dokumentieren (vgl. Kapitel 4 der Fachanforderungen). Das schulinterne Fachcurriculum ist die Summe gemeinsam beschlossener und umgesetzter, regelmäßig überprüfter Maßnahmen zur Gestaltung des Unterrichts. Der Erfolg eines schulinternen Fachcurriculums besteht in der Gestaltung des Erarbeitungs- und Evaluationsprozesses. Dazu gehören

- die Verständigung auf gemeinsam angestrebte Unterrichtsergebnisse / Kompetenzerwartungen
- die Verständigung auf didaktische Konzeptionen
- die inhaltliche Konkretisierung der Ziele in Unterrichtseinheiten
- die Verpflichtung auf Einhaltung der Absprachen und
- die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung.

#### Obligatorische und optionale Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum

Die Fachkonferenz ist durch das Schulgesetz und die Fachanforderungen gehalten, eine Reihe von Beschlüssen zu fassen. Darüber hinaus können zu weiteren Teilbereichen im Verantwortungsbereich der Fachkonferenz Beschlüsse gefasst werden, die dann die gleiche Verbindlichkeit für die Lehrkräfte besitzen. Das heißt, dass alle von der Fachkonferenz getroffenen Beschlüsse für die einzelnen Lehrkräfte des Faches an dieser Schule verbindlich sind, auch wenn sich diese Beschlüsse auf optionale Teilbereiche beziehen.

Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum		
Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
<b>Umgang mit der Kontingenzstundentafel</b>	<p>Die Schulkonferenz beschließt, wie die im jeweils gültigen Kontingenzstundentafel-Erlass für die Sekundarstufe I vorgeschriebene Zahl an Wochenstunden für die Fächer Religion/ Philosophie auf die Jahrgänge verteilt wird.</p> <p>Aus dieser Festlegung ergibt sich für die Fachkonferenz ggf. die Notwendigkeit, Inhalte der Fachanforderungen der anderen Jahrgangsstufen in das schulspezifische Fachcurriculum zu integrieren, also z. B. Themen der Klasse 8 bereits am Ende der 7.Klasse im Unterricht zu behandeln, wenn Philosophie lediglich von Klasse 5-7 erteilt wird.</p> <p>Andererseits sollte festgelegt werden, welche Themen ggf. nicht unterrichtet werden können, wenn im Zuge der Verteilung des Kontingents z. B. in Klasse 6 nur eine Stunde Philosophieunterricht im Schuljahr erteilt wird, weil in Klasse 9 eine Stunde Philosophie vorgesehen ist.</p>	<p>Neben diesen organisatorisch bedingten obligatorischen Festlegungen können auch bestimmte Schwerpunkte bei den verbindlichen themenbezogenen Kompetenzen der Fachanforderungen in Verbindung mit thematischen Schwerpunktsetzungen vereinbart werden.</p>

1 Mit Fachschaft ist die Fachkonferenz im Sinne des Schulgesetz gemeint

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite

Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum		
Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
<b>Unterrichtseinheiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reihenfolge, Zeitpunkt und Umfang von Unterrichtseinheiten</li> <li>• didaktische Nutzung von Themensträngen</li> <li>• Beitrag der jeweiligen Unterrichtseinheit zum Erwerb und zur Erweiterung ausgewählter allgemeiner und fachbezogener Kompetenzen</li> <li>• Reihenfolge, Zeitpunkt und Umfang der Behandlung von Inhalten, die für den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und Mittleren Schulabschluss relevant sind (Gemeinschaftsschulen)</li> </ul>	
<b>Fachsprache</b>	einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung von Hilfen zur schriftlichen Fixierung von Lösungsstrategien und Lernergebnissen</li> <li>• bevorzugte Art der schriftlichen Dokumentation von Lernergebnissen; Nutzung dieser Aufzeichnungen im Unterricht und zur Leistungsüberprüfung;</li> <li>• Sammlung geeigneter Aufgabenformate zur Förderung der schriftlichen Kommunikation</li> </ul>
<b>Kooperation mit den Fächern evangelische und katholische Religion und ggf. anderen Fächern</b>	vgl. Erlass „Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie“. Durchführungsbestimmungen zu §2, Abs. 3, Satz 2 und 3 des Runderlasses „Religionsunterricht an den Schulen in Schleswig-Holstein“ - Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 7. Mai 1997 (NBI.MBWFK.Schl.-H. 1997 S. 259) .	<p>Verständigung über gemeinsame Unterrichtseinheiten aus der jeweiligen fachlichen Perspektive:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• im Rahmen von fächerübergreifenden Präventionsprogrammen oder methodischen Curricula</li> <li>• Konkrete Hinweise, welche Kompetenzbereiche bzw. Themen sich zur parallelen Bearbeitung im Philosophie- und Religionsunterricht bzw. zur gemeinsamen Durchführung auf einem fächerverbindenden Fachtag eignen, finden sich in den jeweiligen Kapiteln 3.2 in den Leitfäden zu den Fachanforderungen Evangelische Religion und Katholische Religion</li> </ul>



Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum		
Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
<b>Fördern und Fordern</b>	Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sowie für besonders begabte Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einbettung in ein Förderkonzept der Schule</li> <li>• Teilnahme an Förderprogrammen und Wettbewerben</li> <li>• Arbeitsgemeinschaften</li> </ul>
<b>Medien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anschaffung und Nutzung von Lehrbüchern</li> <li>• Beitrag des Faches zur Medienbildung</li> </ul>	Anschaffung und Nutzung, Lagerung und Bestandspflege von Medien
<b>digitale Werkzeuge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textverarbeitung</li> <li>• Präsentationsprogramme</li> </ul>	Programme zur Erstellung audio-visueller Produkte
<b>Hilfsmittel</b>	Wörterbücher, Nachschlagewerke	
<b>Sicherung von Basiswissen, Nachhaltigkeit</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensbestände, die ohne Nachschlagewerke wie Wörterbücher oder Lexika aus dem Gedächtnis abrufbar sein sollen</li> <li>• Berücksichtigung von Tests</li> <li>• Maßnahmen zur Sicherung von Basiswissen und zum nachhaltigen Arbeiten durch Vernetzungen und Wiederholungen</li> </ul>
<b>Leistungsbewertung</b>	Grundsätze zur Leistungsbewertung	
<b>Evaluation und Fortschreibung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfung des Überarbeitungsbedarfs durch geeignete Formen der Evaluation</li> <li>• Überprüfung des Überarbeitungsbedarfs aufgrund geänderter Rahmenvorgaben des Landes</li> <li>• ggf. Neufassung von Beschlüssen zum Schulinternen Fachcurriculum.</li> </ul>	

### 1.2 Beispiel für ein schulinternes Fachcurriculum

Da der Erlass zur Kontingenzstundentafel an den Gemeinschaftsschulen und Gymnasien unterschiedliche Verteilungen der Wochenstunden auf die Jahrgänge ermöglicht, wird hier an nur einem Beispiel aus der Jahrgangsstufe 7 deutlich gemacht, wie die konkreten Schwerpunktsetzungen und das Vorziehen von Inhalten aus einer nachfolgenden Jahrgangsstufe aussehen kann. Die Fachkonferenzen sollen sich dabei intensiv mit den

zu vermittelnden Kompetenzen auseinandersetzen und auf eine gleichmäßige Berücksichtigung der philosophischen Basiskompetenzen (vgl. FA II, 2.2) sowie der vier Reflexionsbereiche achten. In diesem Beispiel wird eine Vielzahl methodischer Inhalte aufgeführt. In dieser Häufung wäre eine solche Vereinbarung eher unrealistisch und in Bezug auf das Ziel, Verbindlichkeit zu erreichen, wohl kontraproduktiv; es soll hier nur exemplarisch verdeutlicht werden, welche Anknüpfungspunkte grundsätzlich gegeben sind.

Schulinternes Fachcurriculum Philosophie der Schule XY			
Jahrgangsstufe 7			
Da an der Schule die sechs Wochenstunden Fachunterricht der Kontingenzstundentafel in den Jahrgängen 5 bis 7 erteilt werden, werden die verbindlichen themenbezogenen Kompetenzen der Jahrgangsstufen 7 und 8 der Fachanforderungen sinnvoll in einer Jahrgangsstufe konzentriert.			
ausgewählte themenbezogene Kompetenzen Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit, ....	schulintern verbindliche Themen/Inhalte	Verbindliche methodische Schwerpunkte	Sonstige schulintern verbindliche Vereinbarungen
<b>Thema 1: Das Andere als Beschränkung und Bereicherung meiner Handlungsmöglichkeiten</b> (FA Jahrgangsstufe 7)			
<ul style="list-style-type: none"> <li>eigene Vorurteile als solche zu erkennen</li> <li>das Für und Wider von Vorurteilen zu beschreiben und den Umgang mit Vorurteilen begründet zu beurteilen</li> <li>Begründungskriterien für die Toleranzforderung zu benennen und kritisch zu überprüfen</li> </ul>	<p>Vorurteile – eine begriffliche Klärung</p> <p>Ein Leben ohne Vorurteile – ist dies möglich?</p> <p>Wie soll ich dem Anderen begegnen?</p>	<p>Einführung in die Arbeit mit <b>Mindmaps</b></p> <p>Arbeiten mit <b>Gedankenexperimenten</b>: <i>Ein Tag in einer Welt ohne Vorurteile</i></p> <p>Erstellen eines <b>Video-Clips</b> mit Episoden zum Thema: <i>Geht gar nicht! Oder doch? Oder egal? Was ist eigentlich Toleranz?</i></p>	<p><b>Lernen an anderem Ort:</b> Besuch der lokalen Flüchtlingsunterkunft; Gespräch mit freiwilligen Helfern der Flüchtlingsunterkunft (Besuch im Klassenverband gemeinsam mit Religionskurs)</p> <p><b>Kooperation mit dem Fach Kunst:</b> Einführung in die Arbeit mit Videos und deren Veröffentlichung im Internet</p>
<b>Thema 2 [...]</b>			

ausgewählte themenbezogene Kompetenzen Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit, ....	schulintern verbindliche Themen/Inhalte	Verbindliche methodische Schwerpunkte	Sonstige schulintern verbindliche Vereinbarungen
<b>Thema 3 [...]</b>			
<b>Thema 4: Selbstbild und Fremdbild als Aspekte der Selbsterkenntnis (! FA Jahrgangsstufe 8 !)</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihr eigenes Selbst- und Wunschbild differenziert zu beschreiben</li> <li>• die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbstbild wahrzunehmen</li> <li>• Möglichkeiten der Selbsterkenntnis und Selbstdarstellung zu ermitteln und zu bewerten</li> <li>• Fremdbilder als Aspekt der Selbsterkenntnis zu erkennen</li> </ul>	<p>Mein Selbstbild</p> <p>Geschlechterrollen - Rollenzuschreibungen</p> <p>Soziale Netzwerke als Möglichkeit der Selbstdarstellung und Selbstkonstitution?</p> <p>Welche Rollen nehme ich ein?</p>	<p>ein <b>analytisches Schaubild</b> gestalten: <i>Ich und meine Rollen</i></p> <p>Fächerübergreifendes <b>Methodencurriculum</b> digitale Techniken: Umgang mit sozialen Netzwerken</p>	<p><b>Kooperation mit dem Fach Biologie:</b> Geschlechteridentitäten - Geschlechterverhältnisse (FA Biologie Sek I - R7)</p> <p><b>Kooperation mit dem Fach Kunst:</b> <i>Gestaltung eines illustrierten „Steckbriefes“ (mit versteckten Bereichen)</i></p>
<b>ggf. Thema 5 [...]</b>			

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht im Fach Philosophie

In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen ausgewiesen: Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA), Mittlerer Schulabschluss (MSA), Übergang in die Oberstufe (vgl. Kapitel 2 der Fachanforderungen).

Trotz Unterscheidung der Kompetenzbeschreibungen und Inhalte nach Anforderungsebenen kann in der tabellarischen Darstellung der Fachanforderungen aber nur ansatzweise deutlich werden, wie sich im Unterricht die Anforderungsebenen konkretisieren lassen. Der Leitfaden enthält diesbezüglich Anregungen zur Differenzierung auf Aufgabenebene für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Die vielfältigen Beispiele sind auf unterschiedliche Kompetenzbereiche und Jahrgangsstufen bezogen.

### 2.1 Fachliches Arbeiten führt zum Erwerb von Kompetenzen

Durch die Behandlung eines Themas im Unterricht erweitern Schülerinnen und Schüler die Fähigkeiten (Einsichten und Handlungsmöglichkeiten), die sie bisher erworben haben. Sie entwickeln innerhalb des Faches spezifische Kompetenzen, die sie befähigen, innerhalb des Unterrichtsthemas und darüber hinaus auf neue Weise über einen Gegenstand differenziert nachzudenken, mit anderen darüber zu sprechen, Argumente für oder gegen eine These zu formulieren und Konsequenzen aus Behauptungen oder Sachverhalten zu ziehen.

Eine Kompetenz kann erworben werden, indem Lernende bestimmte Aufgaben bearbeiten, Ergebnisse zusammenführen, diese analysieren, auswerten, diskutieren und reflektieren. Sie wenden Erkenntnisse auf andere Zusammenhänge an und vergleichen diese mit anderen Ergebnissen. Sie bewerten und beurteilen das Erarbeitete und bilden sich einen eigenen begründeten Standpunkt.

Die Verwendung von Operatoren macht sowohl die Aufgabenstellung deutlich und skizziert gleichzeitig den Erwartungshorizont.

### 2.2 Die Einübung von Operatoren im Philosophieunterricht ermöglicht den Aufbau von fachbezogenen Kompetenzen

Zur Aufgabe von Fachlehrkräften gehört unter anderem, Schülerinnen und Schüler durchgängig sprachlich zu fördern; das Lernen im Fach und das Erlernen schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten hängen dabei eng zusammen.

Zur Beherrschung der Bildungssprache sowie der jeweiligen Fachterminologie ist für jeden Unterricht unabdingbar, dass die sprachlichen Komponenten auch explizit in den Blick genommen werden. Diese Überlegung findet sich auch in der vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein 2013 herausgegebenen Broschüre „Durchgängige Sprachbildung in Kita und Schule“ im Qualitätsmerkmal 1 wieder:

„**QM 1:** Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her. Das heißt zum Beispiel: Sie informieren über die im aktuellen Unterricht jeweils im Zentrum stehenden sachlichen und sprachlichen Anforderungen und machen die Unterschiede zwischen sachlichen und sprachlichen Anforderungen ausdrücklich zum Thema.“

[www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachbildung/sprachbildung.html](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachbildung/sprachbildung.html)

Um also nicht nur fachliche, sondern auch die für die Unterrichtstätigkeit notwendigen begrifflichen Instrumentarien zu beherrschen, bedarf es eines kontinuierlichen Abgleichs zwischen Lehrintention und Schülerverständnis. Wie in der aktuellen didaktischen Literatur zu dieser Thematik beschrieben<sup>2</sup>, kann nur dann erfolgreich und nachhaltig gearbeitet werden, wenn dieser Zusammen-

<sup>2</sup> vgl. z. B. <http://li.hamburg.de/contentblob/3861102/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>  
Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2011  
Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Bonn, Varus-Verlag, 2010

hang höchste Beachtung und konsequente Umsetzung findet - von der Fachkonferenz wie auch von der einzelnen Lehrperson.

### **Operatoren**

Damit Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe bearbeiten können, müssen sie zunächst den entsprechenden Operator verstehen. Dieser ist dazu wie ein Werkzeug handhabbar zu machen; der erste Schritt dazu ist die genaue sprachliche Übertragung der didaktischen Termi-

nologie in den Sprachhorizont der jeweiligen Jahrgangsstufe.

In der folgenden Übersicht sind die wichtigsten Operatoren, die im Philosophieunterricht der Jahrgangsstufe 5 Anwendung finden können, aufgeführt; sie sind für die höheren Jahrgangsstufen fortzuschreiben beziehungsweise zu modellieren.

Operatoren, mittels derer im Philosophieunterricht der Sekundarstufe I AB Klasse 5 gearbeitet werden kann:

Operator	Anforderungsbereich	Erläuterung des Operators → Tätigkeit der Schülerin / des Schülers	Aufgabenbeispiel	Geschulte Kompetenz
<b>Benennen</b>	1	<b>Begriffe, Argumente oder Sachverhalte ohne nähere Erläuterung auflisten oder wiedergeben.</b> → Ich mache mir klar, um welche Sachverhalte es geht / welche erfragt werden, und ich liste diese auf. → Ich suche aus dem Text das Argument von Luise heraus und kennzeichne/ nenne es.	<b>Benenne die Situationen, in denen Hans eine Entscheidung treffen muss. Benenne das Argument, das Luise anführt.</b>	Wahrnehmungskompetenz Darstellungskompetenz
<b>Beschreiben</b>	1	<b>Sachverhalte und Zusammenhänge strukturiert und mit eigenen Worten genau darstellen.</b> → Ich beobachte genau und stelle dann geordnet dar, was ich gelesen oder gehört habe/ was ich sehe.	<b>Beschreibe, was du auf dem Bild siehst. Beschreibe, um welches Problem es in dieser Geschichte geht.</b>	Wahrnehmungskompetenz Darstellungskompetenz
<b>Wiedergeben</b>	1	<b>Einen Text, eine Situation strukturiert und mit eigenen Worten wiedergeben.</b> → Ich vergegenwärtige mir das, was passiert ist, und gebe dies mit meinen Worten wieder, ohne etwas hinzuzufügen.	<b>Gib in eigenen Worten wieder, wie es zu dem Streit zwischen den Kindern gekommen ist.</b>	Wahrnehmungskompetenz Darstellungskompetenz
<b>Erklären</b>	1	<b>Einen Begriff, einen Sachverhalt oder einen Zusammenhang ausführlich entfalten.</b> → Ich mache mir in Gedanken deutlich, was passiert ist, und ich stelle es so dar, dass die anderen es verstehen.	<b>Erkläre die Situation, in der sich Hans befindet.</b>	Darstellungskompetenz Deutungskompetenz
<b>Zusammenfassen</b>	1	<b>Das Wesentliche in geordneter Form darstellen.</b> → Ich vergegenwärtige mir die wesentlichen Zusammenhänge oder Argumente und stelle diese in geordneter Form dar.	<b>Fasse die bisher genannten Argumente zusammen.</b>	Darstellungskompetenz
<b>Vergleichen</b>	1, ggf. 2	<b>Sachverhalte einzeln erarbeiten und anschließend so gegenüberstellen, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich werden.</b> → Ich versuche zwei verschiedene Situationen/ Zustände zunächst für sich zu verstehen und suche dann nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.	<b>Vergleiche die Gefühle und Gedanken, die Hans und Luise zum Ausdruck bringen. Vergleiche die Reaktionen der Mutter und der Großmutter auf die Aussagen des Kindes.</b>	Wahrnehmungskompetenz ggf. Deutungskompetenz

<b>Seine Meinung formulieren</b>	2	<b>Eine persönliche Einschätzung abgeben.</b> → Ich formuliere meine Sympathie für/ meine Abneigung gegen die Äußerung/ das Verhalten einer Person oder gegenüber einem Vorfall.	<b>Formuliere deine Meinung zu x.</b>	Darstellungskompetenz Deutungskompetenz
<b>Überprüfen</b>	2	<b>Aussagen oder Einschätzungen auf ihre Angemessenheit hin untersuchen und abwägen, ob sie näherer Betrachtung standhalten.</b> → Ich überlege genau, welche Aspekte eine Aussage oder ein Argument enthalten und ob diese mit dem übereinstimmen, was ich über den Sachverhalt weiß bzw. ob sie stichhaltig sind.	Überprüfe die Aussage des Jungen, als er am nächsten Tag befragt wird. Überprüfe das Argument, das die Lehrerin in der Geschichte vorbringt.	Argumentationskompetenz Urteilskompetenz
<b>Begründen</b>	3	<b>Eine Behauptung mit Argumenten versehen.</b> → Ich denke über eine Behauptung nach, die jemand geäußert hat und suche nach – subjektiven und objektiven – Gründen, die ihn dazu gebracht haben könnten. → Ich verstärke meine eigene Behauptung mit möglichst stichhaltigen Gründen, die von anderen nachvollzogen werden können.	<b>Begründe, warum der Mann nichts mehr mit seinen Brüdern zu tun haben will.</b> <b>Begründe, warum du der Ansicht bist, dass...</b>	Argumentationskompetenz Urteilskompetenz Darstellungskompetenz
<b>Beurteilen, bewerten</b>	3	<b>Zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil formulieren.</b> → Ich denke über den besprochenen Fall erneut nach, mache mir die vorgebrachten Gründe nochmals deutlich und gelange zu einem abschließenden Urteil über die Sache.	<b>Beurteile die Möglichkeiten, welche Katrin im Gespräch mit dem Lehrer eröffnet werden.</b> <b>Bewerte die Verhaltensweise von Peter gegenüber Jan in der Situation x.</b>	Urteilskompetenz Darstellungskompetenz
<b>Schlussfolgern</b>	3	<b>Aus untersuchten Beispielen, aus einer Erkenntnis einen abschließenden, weiterführenden Gedanken formulieren.</b> → Ich gehe in Gedanken die einzelnen Gesichtspunkte durch, die vorgebracht wurden, und überprüfe, welche für mich besonders einleuchtend und wichtig sind. Dann fasse ich sie in geordneter Form zusammen.	<b>Formuliere eine Schlussfolgerung, die sich aus der Diskussion für dich ergibt.</b> <b>Formuliere eine Schlussfolgerung aus den Geschehnissen der Geschichte.</b>	Argumentationskompetenz Urteilskompetenz Darstellungskompetenz

### 2.3 Aufbau des Kompetenzerwerbs

Der Aufbau des Kompetenzerwerbs in allen Fächern erfolgt sukzessive und setzt ein kumulatives Lernkonzept voraus. Ehe beispielsweise eine Kompetenz mit höherem Komplexitätsgrad erreicht werden kann, müssen die basalen Niveaustufen beherrscht werden. Dies lässt sich für den Philosophieunterricht am Beispiel des Erwerbs der Argumentationskompetenz gut beleuchten:

Der Sachverhalt, um den es geht, muss von der Schülerin/ dem Schüler zunächst genau beobachtet und wahrgenommen, dann benannt, beschrieben und erklärt beziehungsweise erläutert werden, um ihn mit anderen Wahrnehmungen vergleichen und überprüfen zu können. Er kann in zusammenhängender Form dargestellt werden.

Damit könnte sichergestellt werden, dass er im Horizont des kindlichen Denkens verankert oder platziert worden ist. Erst dann wird die Frage nach dem Problemgehalt sinnvoll zu stellen sein, denn um das Problematische einer Angelegenheit überhaupt zu begreifen, muss man die oben erwähnten Stufen gedanklich durchlaufen haben. Das eigenständige Erfassen der Problematik einer Sache kann daraufhin zur Bildung von Hypothesen führen, die als Basis für die thesenhafte Beantwortung der Problemfrage dienlich sind. Im Zusammenhang der Überprüfung von Thesen und deren dazugehöriger Argumentation durchspielen die Schülerinnen / Schüler unterschiedliche Standpunkte und diskutieren diese kontrovers: Sie begründen, beurteilen und bewerten auf der Basis gesicherter Kenntnisse, die sie in den einzelnen Phasen der Auseinandersetzung gewinnen konnten.

Abschließend zu einer Schlussfolgerung zu gelangen, wird der Schülerin oder dem Schüler nur dann schwerfallen, wenn der Kompetenzerwerb der vorhergegangenen Stufen das Niveau des Mindeststandards gemäß den Bewertungskriterien für die Umsetzung der Operatoren nur knapp erreicht worden ist. So gehört beispielsweise zum

Mindeststandard für den Operator „beschreiben“ nicht nur die genaue, sondern auch die geordnete Darstellung des Sachverhalts oder Zusammenhangs, zum Operator „wiedergeben“ die Verwendung eigener Worte sowie eigener syntaktischer Konstruktionen.

Den Problemzusammenhang auf die Stufe der philosophischen Reflexion zu heben und zu einem rational-abwägenden eigenen Urteil zu gelangen und dies kritisch zu überprüfen, gehört dann zu der im Sinne der Fachanforderungen beschriebenen obersten Stufe der Reflexionskompetenz (Anforderungsbereich III). Diese kann sich wiederum auf unterschiedlichen, voneinander durch den Grad des Reflexionsprozesses zu unterscheidenden Niveaustufen ausweisen<sup>3</sup> im Sinne der Anforderungsebenen (ESA, MSA, Übergang in die Oberstufe).

### 2.4 Niveaustufen des Kompetenzerwerbs

Dass Schülerinnen / Schüler auf allen Anforderungsebenen und in allen Anforderungsbereichen Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus erwerben, ist im Bewusstsein der Lehrkräfte verankert. Am Ende einer Unterrichtsstunde sollte gegeben sein, dass alle Schülerinnen / Schüler einen Mindeststandard erreicht haben.

Um dies zu erzielen, ist es notwendig, ab Jahrgangsstufe 5 / ab Beginn des Fachunterrichts systematisch verschiedene Aufgabenformate im Rahmen des Kompetenzerwerbs einzuüben. Darauf zu achten, dass diese auch eingehalten werden, ist notwendig, um den gewünschten Erfolg zu gewährleisten.

Zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs einzelner Kompetenzbereiche ist die Verwendung von Kompetenzrastern sinnvoll, in denen Kriterien auf verschiedenen Niveaus an Beispielen ausdifferenziert werden, um für alle am Lernprozess Beteiligten transparent zu machen, welche Anforderungsstufen erfüllt werden können.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Rösch, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Wien-Zürich-Berlin 2012, Teil 2, S.241-245

<sup>4</sup> Systematisch im Rahmen eines Forschungsberichts dargestellt bei Rösch, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Wien-Zürich-Berlin 2012



## 2.5 Arbeiten in heterogenen Gruppen

Um gezielt Kompetenzen fördern zu können, ist es unabdingbar, einer heterogenen Lerngruppe Lernangebote zu unterbreiten, welche nach fachlich-sprachlichen Kriterien differenziert sind. Differenzierung<sup>5</sup> ist hierbei nicht als fest umrissene Methode des Unterrichtens, sondern als didaktisches Unterrichtsprinzip zu verstehen.

Hauptinstrumente binnendifferenzierenden Arbeitens sind folgende:

- a) individualisierte Aufgabenblätter, Arbeitsaufträge und Übungen,
- b) Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen,
- c) Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernbedürfnisse und Leistungsmöglichkeiten im Unterrichtsgespräch.

Grundlegende Verfahren der Differenzierung im Rahmen der Aufgabenstellungen im Sinne von (a) können nach folgenden Kriterien unterschieden werden:

1. Nach **Quantität** der Aufgaben
2. Nach **Niveau** der Aufgaben
3. Nach dem **Umfang und dem Grad der Steuerung von Hilfen**
4. Nach **Themen**
5. Nach **Methoden**.

Diese unterscheiden sich durch die **Differenzierungsinstrumente** und verfolgen unterschiedliche **Ziele**:

1. a) Die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler erhalten nach Fertigstellung einer Basisaufgabe zusätzliche Arbeitsaufträge (Fundamentum und Additum).
- b) Die Schülerinnen und Schüler erhalten sofort ein unterschiedlich umfangreiches Aufgabenpaket mit

einer gemeinsamen Basisaufgabe.

- Ziel:** Motivation durch Individualisierung des Arbeitstempos; **alle** Schülerinnen und Schüler werden in die Lage gesetzt, die Basisaufgabe zu Ende bearbeiten zu können und erhalten gegebenenfalls zusätzlichen Anreiz, die Zusatzaufgaben zu lösen.
2. Bei der Erstellung der Aufgaben berücksichtigt die Lehrperson die Niveauunterschiede im sprachlich-fachlichen Vermögen; infolge genauer Diagnose erhält jede Schülerin und jeder Schüler eine auf seine Fähigkeiten zugeschnittene Aufgabe.
 

**Ziel:** Motivation durch angemessene Anforderung.
  3. Die Lehrkraft stellt für die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler ein Angebot unterschiedlicher Lernhilfen (gegebenenfalls auf Anfrage) zur Verfügung.
 

**Ziel:** Motivation, sich auch an schwierig erscheinende Aufgaben zu begeben; Förderung der Selbstständigkeit.
  4. Lehrkraft stellt unterschiedliche Aufgaben zur Wahl, die sich thematisch voneinander unterscheiden und gegebenenfalls auf die Interessenlage verschiedener Schülergruppen Bezug nehmen.
 

**Ziel:** Förderung durch individuelle Aufgaben; Motivation durch Berücksichtigung verschiedener Interessen.
  5. Schülerinnen / Schüler können unterschiedliche Quellen nutzen, unterschiedliche Gestaltungsmedien (bei produktiven Aufgabenstellungen) oder in unterschiedlichen Arbeitsformen arbeiten.

Bei der **Auswertung der erzielten Ergebnisse** können Schülerinnen und Schüler vielfältig voneinander profitieren: Sie bringen selbstverantwortlich eigene Erarbeitungen ein und sind motiviert, mit den Ergebnissen der anderen weiterzuarbeiten. Sie werden ermutigt, in weiteren Lernzusammenhängen ihre vermeintlichen (Interessens- und Leistungs-) Grenzen zu erweitern und ihre Leistungsbereitschaft zu erhöhen.

<sup>5</sup> vgl. u.a. Hey, Gerhard / Jesper, Ulf / Witt-Bauhardt, Katrin: Grundformen der Differenzierung im Unterricht. In: Planungshilfen zur Inneren Differenzierung. Kronshagen 2009; Hey, Gerhard/Jesper, Ulf: Capus A - Differenziert unterrichten. Bamberg 2015

### 2.6 Differenzierende Aufgaben zu Anforderungsbereichen

Nach den Differenzierungskriterien sollen unter der Berücksichtigung der Differenzierungsform 2 („Differenzierung nach Niveau der Aufgaben“) im Folgenden einige Beispiele aufgeführt werden. Dabei erscheint es sinnvoll, zunächst mögliche Niveaustufen gemäß vorangegangener Lernstandserhebungen zu beschreiben und gemäß der Operatorentabelle mit Aufgaben zu bedienen. In jeder Phase einer Unterrichtsstunde bzw. eines Unterrichtsvorhabens sind Differenzierungen in dieser Weise möglich.

#### Beispiel 1:

Am Ende der Einstiegsphase (ab Jahrgangsstufe 5/6):

- Stufe 1: Benenne die Aspekte, die in der Klasse in Bezug auf x genannt worden sind.
- Stufe 2: Benenne die Aspekte, die in der Klasse in Bezug auf x genannt worden sind, und erkläre den vorliegenden Sachverhalt.
- Stufe 3: Vergleiche den Sachverhalt, um den es heute geht, mit den Ergebnissen der letzten Stunde.

#### Beispiel 2:

In der Erarbeitungsphase (etwa ab Jahrgangsstufe 7/8):

- Stufe 1: Gib die Behauptung wieder, die von x in der vorliegenden Geschichte vertreten wird.
- Stufe 2: Gib die Behauptung wieder, die von x in der vorliegenden Geschichte vertreten wird, und benenne das Argument, das er für seine Behauptung verwendet.
- Stufe 3: Gib die Behauptung wieder, die von x in der vorliegenden Geschichte vertreten wird, und überprüfe das Argument, das er für seine Behauptung verwendet.

#### Beispiel 3:

Am Ende einer Erarbeitungsphase, vor der kontroversen Diskussion (etwa ab Jahrgangsstufe 7/8):

- Stufe 1: Fasse die bisher genannten Argumente zusammen.
- Stufe 2: Überprüfe die genannten Argumente und begründe, welches davon dich am meisten überzeugt.
- Stufe 3 (a): Beurteile die Sachlage auf der Grundlage der bisher genannten Argumente.
- Stufe 3 (b): Stelle den Prozess deiner eigenen Urteilsfindung dar und reflektiere das Ergebnis.

### 3 Exemplarische Umsetzung der didaktischen Leitlinien am Beispiel eines Lernvorhabens

Kern des Philosophieunterrichts ist seine Lebenswelt- und Problemorientierung. Er verfolgt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler durch eine geeignete Unterrichtsstruktur die Diskussion von Problemen zu ermöglichen, die gleichermaßen philosophischen Gehalt und lebensweltliche Relevanz besitzen.

Hierzu muss ein *philosophisch „fragwürdiger“* Sachverhalt den inhaltlichen Kern des Lernvorhabens bilden, den es zu veranschaulichen, zu problematisieren, zu diskutieren und zu reflektieren gilt.

Nachfolgend soll beispielhaft gezeigt werden, wie sich die didaktischen Leitlinien der Fachanforderungen (FA, S. 13) in einem konkreten Lernvorhaben umsetzen lassen. Der Begriff *Lernvorhaben* steht stellvertretend für den Abschnitt des Philosophieunterrichts, der zur Vermittlung der gewählten verbindlichen themenbezogenen Kompetenz dient. *Dies ist ausdrücklich nicht notwendig mit genau einer Unterrichtsstunde verbunden.* Die didaktisch notwendigen Schritte können in einer oder in mehreren Stunden realisiert werden, abhängig von Randbedingungen wie etwa Studententakt, Lerngruppe oder methodischen Entscheidungen.

Anbindung an die Fachanforderungen (FA, S. 23):

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? - Jahrgangsstufe 5

Thema: Umgang mit Tieren als Bereich gesellschaftlicher Verantwortung

Themenbezogene Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,

- die Problematik der Tierhaltung wahrzunehmen, (differenziert) zu beschreiben und mögliche Konsequenzen daraus abzuleiten
- Argumente für und gegen die Haltung von Tieren zu formulieren und kriteriengeleitet zu diskutieren

Exemplarische Lerninhalte: Zootierhaltung - Tierhaltung mit Zukunft?

### Umsetzung im Überblick

#### Hauptintentionen:

Die S beschreiben die Problematik der Haltung von Wildtieren in Zoos, formulieren ihre Ansichten dazu und begründen das Für und Wider dieser Praxis (*Wahrnehmungskompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz*)

Phase	Lehrkraft	Schülerinnen u. Schüler (geschulte Kompetenz)	Sozialform	Medien
<b>Anschauung</b>	L zeigt die Abbildung eines Lageplans aus einem Zooprojekt	S beschreiben die Abbildungen äußern ihre Eindrücke (z. B. die positiv und freundlich wirkende farbige Darstellung von Tieren und Einrichtungen, ggf. die inkorrekte Maßstäblichkeit der Tierabbildungen und der Gehegegrößen, usw.) ( <i>Wahrnehmungskompetenz</i> )	UG	Folie/OHP
<b>Problematisierung</b>	L lenkt das UG, gibt ggf. Impulse (z. B.: inhaltlicher Bezug zur UE? Wie wirkt die Darstellung auf den Betrachter? Ist die Darstellung realistisch, usw.)  L hält die PF an der Tafel fest	S entwickeln die Problemfrage der Stunde im Anschluss an die Anschauung.  Denkbare Problemfragen (u.a.): <i>Warum sollte man überhaupt Tiere im Zoo halten?</i> <i>Inwiefern ist ein Zoo mit der Verantwortung des Menschen für die Tiere zu vereinbaren?</i> ( <i>Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz</i> )	UG	Tafel
<b>Kontroverse</b> a) Erarbeitung b) Diskussion	L präsentiert den S die denkbare Entscheidungssituation, dass der Klasse vorgeschlagen wird, zum nächsten Klassenausflug in einen Zoo zu fahren. Er fordert die S auf in PA Pro- bzw. Contra-Argumente auf großen Papieren zu formulieren.	S lesen den Text des AB  S formulieren in PA ihre Argumente und bringen diese an der Tafel an.  S diskutieren im Plenum die Argumente und stimmen ggf. abschließend über den Vorschlag ab. ( <i>Urteils- und Argumentationskompetenz</i> )	PA UG	AB, Tafel, Papiere
<b>Reflexion</b>	L stellt zwei Aufgaben zur Reflexion der Diskussion zur Auswahl	S bearbeiten einzeln die AB ( <i>Darstellungskompetenz; Selbstkompetenz</i> )	EA	AB

## Erläuterungen zur didaktischen Struktur

Phase	Lehrkraft	Schülerinnen u. Schüler (geschulte Kompetenz)	Sozialform	Medien
<b>Anschauung</b>	L zeigt die Abbildung eines Lageplans aus einem Zooprospekt	S beschreiben die Abbildungen äußern ihre Eindrücke (z. B. die positiv und freundlich wirkende farbige Darstellung von Tieren und Einrichtungen, ggf. die inkorrekte Maßstäblichkeit der Tierabbildungen und der Gehegegrößen, usw.) (Wahrnehmungskompetenz)	UG	Folie/OHP
<b>Problematisierung</b>	L lenkt das UG, gibt ggf. Impulse (z. B.: inhaltlicher Bezug zur UE? Wie wirkt die Darstellung auf den Betrachter? Ist die Darstellung realistisch, usw.)  L hält die PF an der Tafel fest	S entwickeln die Problemfrage der Stunde im Anschluss an die Anschauung Denkbare Problemfragen (u.a.): <i>Warum sollte man überhaupt Tiere im Zoo halten?</i> <i>Inwiefern ist ein Zoo mit der Verantwortung des Menschen für die Tiere zu vereinbaren?</i> (Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz)	UG	Tafel

„Fragwürdiges aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen bildet dabei den Ausgangspunkt. Er fördert damit die Entwicklung eines problembewussten Zugangs zur Welt und ermöglicht Schülerinnen und Schülern, Gegenstände, Phänomene und Sachverhalte des Alltags und ihrer Lebenswelt als philosophisch prinzipiell fragwürdig zu beschreiben und zu reflektieren.“ (FA, S. 13)

Das Lernvorhaben wird initiiert, indem man es zunächst anschaulich werden lässt durch die Präsentation eines Materials, das geeignet ist, die *Wahrnehmungskompetenz* der Schülerinnen und Schüler so zu aktivieren, dass über die Beschäftigung mit dem Gegenstand ein Phänomen bzw. Problem benannt werden kann, das als philosophische relevantes Problem von den Schülerinnen und

Schülern erkannt, benannt und bearbeitet werden kann.

„Unter Gewährung ausreichenden gedanklichen Frei- raums werden die Schülerinnen und Schüler ermuntert, Deutungsansätze zu entfalten“ (FA, S. 13)

Das Beispiel zeigt eine Möglichkeit der Anschauung und Problematisierung. Denkbar wäre auch der Einstieg über eine fiktive Geschichte eines Zoobesuchs, ein Zeitungsbericht über Proteste von Gegnern der Zootierhaltung usw.

Auch kann man methodisch den Zugriff auf das Material variieren (Blitzlicht, Perzept o.ä.), genauso wie die Entwicklung der Problemfrage (vorgeschaltete Murrephase, Notieren individueller Fragenvorschläge in EA/PA o.ä.)

<b>Kontroverse</b> a) Erarbeitung b) Diskussion	L präsentiert den S die denkbare Entscheidungssituation, dass der Klasse vorgeschlagen wird, zum nächsten Klassenausflug in einen Zoo zu fahren. Er fordert die S auf in PA Pro- bzw. Contra-Argumente auf großen Papieren zu formulieren.	S lesen den Text des AB  S formulieren in PA ihre Argumente und bringen diese an der Tafel an  S diskutieren im Plenum die Argumente und stimmen ggf. abschließend über den Vorschlag ab. (Urteils- und Argumentationskompetenz)	PA UG	AB, Tafel, Papiere
---	--	---	----------	--------------------------

„[Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert] Hypothesen zur Problemlösung zu entwickeln und kontroverse Standpunkte zu entwerfen bzw. zu diskutieren. Die Entwicklung und Entfaltung der Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung und selbstständigen Reflexion erfolgt im Rahmen einer an der sokratischen Tradition orientierten Gesprächskultur, welche die Schülerinnen und Schüler zu geordneter argumentativer und sprachlich angemessener Auseinandersetzung mit Phänomenen, Sachverhalten und Gedanken anleitet.“ (FA, S. 13)

Ist das philosophische Problem des Lernvorhabens benannt, gilt es dieses zu diskutieren. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und verwenden ihre *Argumentations- und Urteilskompetenz*, um die Problemfrage in unterschiedlichen Hinsichten zu betrachten und Thesen zu formulieren, die als Antworten auf diese gelten können. Hierbei ist es entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler sich *philosophierend* mit dem Problem auseinandersetzen, das heißt zum Beispiel im Dialog ihre Positionen begründen, diese zueinander in Beziehung setzen und gegebenenfalls die Begründungen ihrer Thesen selbst auch thematisieren und zur Diskussion stellen.

<b>Reflexion</b>	L stellt zwei Aufgaben zur Reflexion der Diskussion zur Auswahl	S bearbeiten einzeln die AB ( <i>Darstellungskompetenz; Selbstkompetenz</i> )	EA	AB
------------------	---	--	----	----

„[D]er Philosophieunterricht [leistet] seinen genuinen Beitrag für die Übernahme von Verantwortung für eigenes Denken und Handeln.“ (FA, S. 13)

Abschließend bietet die Reflexion der diskursiven Auseinandersetzung mit dem philosophischen Problem die Möglichkeit, die bis dahin entwickelten Standpunkte noch einmal kritisch zu betrachten, oben angeführt zum Beispiel im Hinblick auf deren Tragfähigkeit oder Relevanz für die eigene Lesenswelt.

Hier wird erfahrbar, dass nicht die schlichte Beantwortung einer Problemfrage den Kern des Philosophierens ausmacht, sondern vielmehr die permanente kritische

Nicht jedes Problem lässt sich so diskutieren, dass am Ende eine Antwort auf die Problemfrage festgehalten werden kann. Im Sinne eines explikativen Fortschritts kann aber beispielsweise auch die begründete Einsicht in die Nichtbeantwortbarkeit einer Frage ein sinnvolles Ergebnis sein.

Entscheidend ist die Einsicht in die begrifflich-argumentative Struktur des problematischen Sachverhaltes.

Die im Beispiel gewählte methodische Umsetzung lässt sich vielfältig variieren, je nach Lernarrangement oder sonstigen Kompetenzen, die geschult werden sollen. Auch zeitliche und räumliche Faktoren sowie Besonderheiten der Lerngruppen können hier ihren Niederschlag finden. Denkbar wären also auch Rollenspiel, Podiumsdiskussion, Schreibgespräch bis hin zum Verfassen von Flugblättern, solange dabei das übergeordnete didaktische Ziel der Formulierung und Begründung und Diskussion sachbezogener Argumente im Fokus bleibt.

Reflexion aller philosophischen Thesenbildungen sowie deren Konsequenzen.

Als Aufgaben wären unterschiedlichste Formate (auch in anderen Sozialformen) denkbar, so zum Beispiel das Verfassen eines Leserbriefs zur Situation der Zootiere im nächstgelegenen Zoo oder Tierpark. Denkbar weiterhin: Gestaltung eines Flyers, der das Für und Wider resümiert, Brief an einen Zoodirektor/Zoogegner, Formulierung eines Antrags für die SV in Bezug auf Zoos als mögliches Ausflugsziel an Wandertagen, Verfassen eines Anti-Zoo-Gedichtes/Songs, Gestalten eines Radiofeatures oder YouTube-Clips usw.

#### 4 Selbsteinschätzung und Bewertungen von Leistungen

Schülerinnen und Schülern aller Jahrgangsstufen ist nicht immer klar, welche Leistungen sie im Philosophieunterricht erbringen sollen und wie diese von der Lehrkraft beurteilt werden. Mit dem Modell der fachspezifischen Kompetenzen der Fachanforderungen liegt für die Lehrkräfte ein Kompetenzmodell vor, das hinreichend differenziert ist, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und zu beurteilen. Da bei der Beurteilung der Unterrichtsbeiträge die Leistungen vor dem Hintergrund der Fachkompetenzen erfolgt, ist es notwendig, diese Fachkompetenzen für die Schülerinnen und Schüler transparent und nachvollziehbar zu machen.

Hierbei sind natürlich das Alter und die Vorerfahrungen mit dem Philosophieunterricht zu berücksichtigen. Die Weitergabe der Formulierungen der Fachanforderungen allein reicht hier nicht aus.

Die hier aufgeführten Bögen zur Selbsteinschätzung für die Hand der Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls nicht kommentarlos auszugeben, auch wenn jeweils darauf geachtet wurde, die Formulierungen so klar und verständlich wie möglich zu machen.

Verständlicherweise sind Kompetenzbeschreibungen nicht auf dem gleichen Niveau formuliert, wie die stärker operationalisierten und vereinfachten Formulierungen auf der Ebene der Selbstbeobachtung der Schülerinnen und Schüler.

Hier ist es die Aufgabe der Lehrkraft, die Selbsteinschätzungsbögen vor der ersten Verwendung zu besprechen und für die einzelnen Leistungsbereiche an Beispielen zu veranschaulichen. Darüber hinaus besteht natürlich auch die Möglichkeit, diese Bögen zu modifizieren, zu erweitern oder zu reduzieren; die hier abgedruckten Bögen haben lediglich Beispielcharakter.

**Muster eines Selbsteinschätzungsbogens für Schülerinnen und Schüler in niedrigeren Jahrgangsstufen**

(orientiert an den in den Fachanforderungen benannten Fachkompetenzen)

Name:	bitte Zutreffendes ankreuzen			
Leistungen im Fach Philosophie in den einzelnen Kompetenzbereichen	trifft zu	trifft meistens zu	trifft selten zu	trifft nicht zu
<b>Wahrnehmen</b>				
1. Ich kann meine Wahrnehmungen beschreiben.				
2. Ich kann in Texten, Bildern oder anderen Materialien philosophische Probleme entdecken und beschreiben.				
<b>Deuten</b>				
1. Ich kann beschreiben und erläutern, wie meine Ansichten von meiner Perspektive abhängen.				
2. Ich kann beschreiben und erklären, wie meine Ansichten auch von allgemeinen Ansichten über die Dinge abhängen.				
<b>Argumentieren</b>				
1. Ich kann in Texten einzelne Aussagen finden und beschreiben.				
2. Ich kann beschreiben und erklären, wie Aussagen und Argumente zusammenhängen.				
3. Ich kann gute von weniger guten Begründungen unterscheiden und erläutern.				
4. Ich kann meine Ansichten nachvollziehbar und überzeugend begründen.				
<b>Urteilen</b>				
1. Ich kann eine Sache und die Beurteilung dieser Sache unterscheiden und beschreiben.				
2. Ich kann gute von weniger gut nachvollziehbaren Beurteilungen unterscheiden und erläutern.				
3. Ich kann meine eigenen Urteile kritisch betrachten.				
<b>Darstellen</b>				
1. Ich kann meine Gedanken mündlich und schriftlich nachvollziehbar und klar formulieren.				
2. Ich kann meine Gedanken durch die angemessene Verwendung unterschiedlicher Medien präsentieren.				
<b>Daran könnte ich noch arbeiten, um meine Leistungen zu verbessern:</b>				
<b>Unterschrift Schüler/in:</b>		<b>Unterschrift Lehrer/in:</b>		

**Muster eines Selbsteinschätzungsbogens für Schülerinnen und Schüler in höheren Jahrgangsstufen**

(orientiert an den in den Fachanforderungen benannten Fachkompetenzen)

Name:	bitte Zutreffendes ankreuzen			
	trifft zu	trifft meistens zu	trifft gelegentlich zu	trifft nicht zu
<b>Leistungen im Fach Philosophie in den einzelnen Kompetenzbereichen</b>				
<b>Wahrnehmen</b>				
1. Ich kann meine Wahrnehmungen beobachten und beschreiben.				
2. Ich kann in Texten, Bildern oder anderen Materialien philosophische Probleme entdecken und beschreiben.				
3. Ich kann Texte, Bilder und andere Materialien zu bereits bekannten philosophischen Thesen in Beziehung setzen.				
<b>Deuten</b>				
1. Ich kann beschreiben und erläutern, inwieweit meine Wahrnehmungen immer schon Deutungen sind.				
2. Ich kann beschreiben und erläutern, inwieweit meine Deutungen immer auch von meiner Perspektive abhängen.				
3. Ich kann beschreiben und analysieren, wie meine Deutungen auch von (philosophischen) Theorien bestimmt sind.				
<b>Argumentieren</b>				
1. Ich kann in Texten einzelne Aussagen bestimmen und beschreiben, wie diese argumentativ zusammen hängen.				
2. Ich kann in Argumentationen Voraussetzungen, Argumente und Folgerungen beschreiben und analysieren				
3. Ich kann die Gültigkeit von argumentativen Begründungen analysieren und dazu Stellung nehmen.				
4. Ich kann meine Positionen argumentativ nachvollziehbar und überzeugend begründen.				
<b>Urteilen</b>				
1. Ich kann Sachverhalte und die Beurteilung von Sachverhalten unterscheiden und beschreiben.				
2. Ich kann die Gültigkeit von Urteilen analysieren und beurteilen.				
3. Ich kann meine Urteile und die Urteile anderer kritisch reflektieren.				
<b>Darstellen</b>				
1. Ich kann meine Gedanken mündlich und schriftlich nachvollziehbar und klar formulieren.				
2. Ich kann meine Gedanken durch die angemessene Verwendung unterschiedlicher Medien präsentieren.				
<b>Daran könnte ich noch arbeiten, um meine Leistungen zu verbessern:</b>				
<b>Unterschrift Schüler/in:</b>		<b>Unterschrift Lehrer/in:</b>		



## III Leitfaden Sekundarstufe II

### 1 Thematisches Arbeiten im Q2-Jahrgang

#### 1.1 Allgemeines

Das Arbeiten im Q2-Jahrgang ist thematisch nicht festgelegt, folgt aber wie die anderen Kurse den in den Fachanforderungen Kap. III. 1 festgelegten Kriterien.

In diesem Kurs sollen thematische Ansätze aus den Kursen der Jahrgangsstufen E und Q1 vertiefend aufgegriffen und/oder differenziert ergänzt werden, indem v.a. neuere philosophische Positionen zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Somit erreicht das reflektierende Durchdringen der Unterrichtsthemen innerhalb der vier Reflexionsbereiche ein höheres Niveau, das nun auch insbesondere im Hinblick auf den anthropologischen und moralisch-praktischen Reflexionsbereich eine geeignete Grundlage für die Abiturprüfung ermöglicht. Dabei ist es nicht erforderlich, in den beiden Kursen des Q2-Jahrgangs jeweils nur einen Reflexionsbereich zu bedienen, sondern im Sinne der thematisch-fachlichen Progression können mehrere Reflexionsbereiche miteinander vernetzt werden, wenn die thematisch einheitliche Ausrichtung des jeweiligen Kurses dies zulässt.

Die folgenden Beispiele sollen exemplarisch Möglichkeiten aufzeigen, wie die Kurse des Q2-Jahrgangs thematisch ausgerichtet werden können, so dass auch anthropologische und moralphilosophische Fragestellungen im Abitur thematisiert werden können. Um den exemplarischen Charakter zu betonen, wird auf eine curriculare Ausarbeitung verzichtet und es werden nur einzelne thematische Aspekte skizziert.

#### 1.2 Thematische Vorschläge

##### Schwerpunkt: Moralisch-praktischer Reflexionsbereich

##### Beispiel 1: Angewandte Ethik

Im ersten Vorschlag wird der Kurs als eine Einführung in die Angewandte Ethik verstanden, um so die Überlegungen aus dem E.2-Kurs „Ethisches Begründen, Urteilen und Handeln“ differenzierend und vertiefend aufzugreifen. Hier steht die Lehrkraft vor der Wahl, eine Bereich-

sethik ( wie die Umweltethik) ausführlicher zu behandeln oder verschiedene Bereichsethiken, die heute von größerer Bedeutung sind wie Medizinethik, Medienethik, Wirtschaftsethik), zu thematisieren.

Unabhängig von dieser Entscheidung geht es in der Angewandten Ethik in erster Linie darum, zu überprüfen, inwieweit theoretische Prinzipien in bestimmten komplexen Bereichen anwendbar sind. Damit lässt sich die Angewandte Ethik als eine Teildisziplin der normativen Ethik verstehen. Hier kann der Q2-Kurs ansetzen und das ausbauen, was im E-Jahrgang nur ansatzweise erfolgen kann, etwa indem die sozialetische Perspektive als eine institutionenethische Perspektive umgedeutet und der individual-ethischen Perspektive als neuer Gegenspieler gegenübergestellt wird. In diesem Zusammenhang ist auch eine Klärung der methodologischen Möglichkeiten sinnvoll. Zum einen lassen sich aus den von der Allgemeinen Ethik begründeten Prinzipien im Rahmen der jeweiligen konkreten Umstände der Anwendungsfälle die moralisch richtigen Handlungsoptionen ableiten (Top-Down-Modell). Dieses Modell entspricht prinzipiell auch den deontologischen (Kant) und utilitaristischen Strategien, die die Schülerinnen / Schüler im E-Jahrgang erörtert haben dürften.

Gerade wegen des Anwendungscharakters ergeben sich in der Angewandten Ethik besondere Schwierigkeiten, weshalb hier ein induktives Vorgehen (Bottom-Up-Modell) bevorzugt wird, so dass es den Schülerinnen / Schülern möglich ist, ein alternatives Verfahren ethischer Begründungspraxis kennen zu lernen. So können die Schülerinnen / Schüler im Rahmen dieses Kurses bereits vertraute Begründungsmodelle (deontologisch, utilitaristisch, diskursethisch) in bestimmten Anwendungsbereichen vertiefend und differenzierend erörtern.

Ein Beispiel für einen Kurs, der Probleme der Umwelt- und Medienethik thematisiert, ist nachstehend aufgeführt.

Themen	Kompetenzen	Inhalte
<b>Die besondere Stellung der Angewandten Ethik innerhalb der Moralphilosophie (8-10 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Angewandte Ethik als einen Sonderbereich der Ethik wahrzunehmen</li> <li>• die Besonderheiten der Angewandten Ethik zu beschreiben</li> <li>• Begründungsstrategien in komplexen ethischen Anwendungsfällen zu reflektieren und zu beurteilen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wiederholung wichtiger Grundbegriffe (z. B. Moral, Ebenen und Perspektiven innerhalb der Ethik, Individual- vs. Sozialethik)</li> <li>2. Individuelle vs. institutionelle Verantwortung/ Institutionelle Verantwortung in der Angewandten Ethik</li> <li>3. Top-Down- und Bottom-Up-Modelle in der Angewandten Ethik</li> <li>4. Interdisziplinarität als Merkmal der Angewandten Ethik</li> <li>5. Wiederholung zentraler Begründungsmodelle der Ethik (z. B. konsequentialistische und deontologische Argumentationsformen)</li> </ol>
<b>Probleme der Umweltethik: Der Umgang des Menschen mit der Umwelt (10-12 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thesen, Argumente und Positionen zum Umgang des Menschen mit der Umwelt im Zusammenhang alternativer Menschenbilder zu reflektieren</li> <li>• unterschiedliche umweltethisch relevante Perspektiven einzunehmen, diese konsequent weiterzudenken und kritisch zu beurteilen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anthropologische Grundlagen des Mensch-Natur-Verhältnisses und ihre umweltethischen Konsequenzen (z. B. der Mensch als Schmarotzer und Eroberer, Biophilie-Hypothese, Speziesismus)</li> <li>2. Das Werteproblem aus anthropozentrischer und biozentrischer Perspektive</li> <li>3. Der Speziesismus-Vorwurf der physiozentrischen Perspektive</li> <li>4. Argumente der pathozentrischen Tierethik</li> <li>5. Probleme der holistischen Umweltethik</li> </ol>
<b>Probleme der Medienethik: Produktion und Rezeption medialer Inhalte (10-12 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Medienbegriff kritisch zu differenzieren</li> <li>• produktions- und rezeptionsethische Ebene der Medienethik zu unterscheiden und deren Zusammenhänge zu reflektieren</li> <li>• auf dieser Grundlage Thesen und Argumente zu Problemen der Medienethik (z. B. zur Wahrhaftigkeit im Journalismus, zur Gewaltdarstellung in Unterhaltungsmedien usw.) zu überprüfen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Differenzierung und Klärung des Medienbegriffs</li> <li>2. Kommunikatives Handeln als Muster eines diskursethischen Ansatzes in der Medienethik</li> <li>3. Basisnormen der Produzentenethik für den Nachrichtenbereich</li> <li>4. Unterhaltungsmedien und das Problem der Gewaltdarstellung: Thesen zur Medienwirkung</li> <li>5. Rezipientenorientierte Verantwortungskonzepte in der Medienethik</li> <li>6. Internetethik: Basisnormen der Nutzer und institutionenethische Forderungen</li> </ol>

**Beispiel 2: Normative Ethik**

Eine weitere Möglichkeit, den moralisch-praktischen Reflexionsbereich im Q2-Jahrgang zu erweitern und zu vertiefen, besteht darin, den für ethische Überlegungen zentralen Bereich der Normativen Ethik selbst noch einmal aufzugreifen. Den bereits im E-Jahrgang erörterten Begründungsmodellen können weitere Positionen gegenübergestellt werden, so dass es im Rahmen eines kritischen Vergleichs der Konzeptionen den Schülerinnen / Schülern nicht nur ermöglicht wird, bereits Gelerntes zu differenzieren, sondern darüber hinaus neue Perspektiven kennen zu lernen. So kann zum Beispiel auf der Basis grundlegender Einsichten in das deontologische Konzept Kants der Pflichtbegriff eingehender reflektiert werden. Während Kant seinen Pflichtbegriff, auch wenn er zwischen vollkommenen und unvollkommenen Pflichten unterscheidet, aus einem einzigen Prinzip ableitet (monistische Deontologie), führt Ross einen

pluralistisch begründeten Pflichtenkatalog auf, der ein Abwägen zwischen konfligierenden Pflichten ermöglicht. Somit erwerben die Schülerinnen / Schüler nicht nur ein differenzierteres Verständnis deontologischer Begründungsstrategien, sondern erarbeiten sich eine Antwort auf das Anwendungsproblem der Ethik Kants. Auch ein kritischer Vergleich mit dem diskursethischen Modell scheint in diesem Zusammenhang sinnvoll, da hier an die Stelle des kategorischen Imperativs eine diskurstheoretische Selbstverpflichtung auf der Grundlage eines Universalisierungsprinzips tritt. Dies verdeutlicht auch die Sonderstellung der Habermasschen Diskursethik im Zusammenhang deontologischer Begründungsmodelle, weshalb sie in der Forschung gelegentlich auch als eine prozedurale (und nicht deontologische) Theorie bezeichnet wird. Entsprechend ließe sich mit anderen ethischen Begründungsansätzen verfahren. Ein Vorschlag für einen derartigen Kurs findet sich hier tabellarisch aufgeführt.

Themen	Kompetenzen	Inhalte
<b>Grundfiguren ethischen Argumentierens (2-4 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>• ethische Grundbegriffe zu bestimmen und sicher anzuwenden</li> <li>• die Struktur ethischer Argumente zu verstehen und darzustellen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Werte und Normen</li> <li>2. Deskriptive und normative Aussagen</li> <li>3. Der praktische Syllogismus</li> <li>4. Das Toulmin-Schema</li> </ol>
<b>Deontologische Begründungsmodelle: Moral und Pflicht (8 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene deontologische Begründungsmodelle zu vergleichen und kritisch zu beurteilen</li> <li>• den Begriff der Pflicht zu differenzieren</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die monistische Deontologie Kants</li> <li>2. Kants Pflichtbegriff und das Problem der Pflichtenkollision</li> <li>3. Pflicht und unterschiedliche supererogative Konzepte</li> <li>4. Eine pluralistische Deontologie (z. B. Ross) als Ausweg?</li> </ol>
<b>Das utilitaristische Modell und seine Varianten (8 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Struktur utilitaristischer Argumentationen zu beschreiben</li> <li>• verschiedene utilitaristische Begründungsmodelle zu vergleichen und kritisch zu beurteilen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilitaristische Basisprinzipien</li> <li>2. Der Schritt vom quantitativen zum qualitativen Utilitarismus</li> <li>3. Williams' These von der Ununterscheidbarkeit von Handlungs- und Regelutilitarismus</li> <li>4. Das mehrstufige Konzept des Präferenzutilitarismus (z. B. Hare)</li> <li>5. Positionen der Utilitarismus-Kritik (z. B. Williams)</li> </ol>

*Fortsetzung der Tabelle nächste Seite*

Themen	Kompetenzen	Inhalte
<b>Die Frage nach den moralischen Regeln und der Kontraktualismus (6 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>den kontraktualistischen Ansatz systematisch in den ethischen Diskurs einzuordnen</li> <li>staats- und rechtstheoretische Implikationen und Konsequenzen kontraktualistischer Begründungen zu erfassen und zu reflektieren</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Der kontraktualistische Ansatz im Unterschied zu deontologischen und konsequentialistischen Konzeptionen</li> <li>Die kontraktualistische Begründung einer Staats- und Rechtsordnung (Hobbes)</li> <li>Kontraktualismus und das Problem der Gerechtigkeit</li> <li>Sanktionen als Konstituens stabiler moralischer Ordnungen (z. B. Stemmer)</li> </ol>
<b>Moralbegründung im Diskurs (6 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>anthropologische und kommunikationstheoretische Grundlagen des diskursethischen Ansatzes zu beschreiben</li> <li>Thesen und Argumente des diskursethischen Ansatzes zu reflektieren und kritisch zu beurteilen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Anthropologische Grundlagen der Diskursethik</li> <li>Kommunikatives Handeln vs. Diskurs</li> <li>Die formale Anleitung zu rationalen Diskursen und Kants Kategorischer Imperativ</li> <li>Leistungen und Probleme der Diskursethik</li> </ol>
<b>Fragen der moralischen Erziehung (2-4 Stunden)</b>	S erwerben die Fähigkeit, <ul style="list-style-type: none"> <li>das Verhältnis von theoretischer Moralbegründung und tatsächlichem moralischen Handeln zu reflektieren</li> <li>Konsequenzen für das eigene moralisch-praktische Denken und Handeln zu ziehen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Das Verhältnis theoretischer Moralbegründung und moralischem Handeln</li> <li>Moralerziehung als Arbeit an der emotional-motivationalen Grundhaltung des Einzelnen</li> <li>Die Bedeutung moralischer Selbsterziehung</li> <li>Die Frage nach der richtigen Ethik</li> </ol>

### Beispiel 3: Metaethik

Neben dem Bereich der normativen Ethik lassen sich auch andere Bereiche und Ebenen moralphilosophischen Denkens im Q2-Jahrgang weiterführen bzw. an vorherige Überlegungen, die im E-Jahrgang behandelt werden, anschließen. Dies gilt insbesondere für die Ebene der Metaethik. Metaethische Reflexionen sind gemäß den Fachanforderungen auch im E-Jahrgang zu thematisieren (Probleme und Positionen der Normenbegründung), spielen aber doch eine vergleichsweise geringe Rolle. Da sie für ein vertieftes Verständnis moralphilosophischer Überlegungen und ihrer Begriffe im Rahmen eines Q2-Kurses bedeutsam sind, kann es ratsam sein, diese auch gesondert aufzugreifen. Denkbar sind folgende Themen: Besonderheiten moralischer Urteile, Kognitivismus und Non-Kognitivismus, Moralische Gründe und die Frage nach der moralischen Motivation, Ansätze der Metaethik (wie Realismus, Präskriptivismus, Emotivismus).

### Anschlussmöglichkeiten an andere Reflexionsbereiche

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass der moralisch-praktische Reflexionsbereich auch bedient werden kann, ohne sich wie in den angeführten Beispielen ausschließlich oder mindestens in einem großen Umfang ethischen Fragestellungen zu widmen. Hierzu können Themenbereiche behandelt werden, deren Erschließung auf mehrere Reflexionsbereiche verteilt ist. Somit erhielte der Q2-Kurs im Rahmen der progressiven Kursstruktur der Oberstufe den Charakter eines abschließenden Kurses, in dem unterschiedliche Gedankengänge der vorherigen Kurse aufgegriffen und auf einem höheren Niveau zusammgeführt werden. Vorschläge für Themen, die mit ethischen Überlegungen einen Zusammenhang bilden beziehungsweise sich an diese anschließen sind: ‚(Ethische) Probleme im Spannungsfeld von Person und Robotik‘, ‚Argumentationslogische Besonderheiten (der Ethik)‘, ‚Anthropologische Grundlagen der Ethik‘, ‚Ausgewählte Aspekte der Politischen Philosophie‘, ‚Das Problem der Wahrheit (in der Medienethik)‘ usw.

### Schwerpunkt: Anthropologischer Reflexionsbereich

#### Beispiel: Philosophie des Geistes

Eine Vertiefung und Erweiterung des Themas „Der Mensch in der Dualität seines Wesens“ des anthropologischen Reflexionsbereichs kann als eine Einführung in die Philosophie des Geistes im Q2 Jahrgang lohnend sein. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die Probleme einer zugleich naturalistischen und geistigen Beschreibung ihrer selbst wahrzunehmen und zu analysieren, sie erfahren die Notwendigkeit der philosophischen Reflexion in einem interdisziplinären Forschungsbereich der Gegenwart und können in vorherigen Kursen Gelerntes (z. B. „Der Mensch im Spiegel seiner Bezüge“, „Freiheit als Voraussetzung menschlichen Handelns“) vertiefen. So kann eine ergänzende Einführung in die Philosophie des Geistes eine Verknüpfung zentraler Inhalte des E-Jahrgangs ermöglichen und zu einem differenzierten philosophischen Verständnis des Menschen führen, das im Rahmen des Abiturs auf einem angemessenen Niveau geprüft werden kann.

Beginnen ließe sich die Einführung in die Philosophie des Geistes durch eine Auseinandersetzung mit Grundkonzepten des Mentalen. Zentrale Phänomene wie Intentionalität, Emotionen, Wahrnehmung, Selbstbewusstsein, semantisches Bewusstsein können dabei analysiert werden. Ein Bezug zu der Frage nach der Besonderheit des Menschen in Unterschied zu hochentwickelten Tieren kann über die besonderen mentalen Vermögen des Menschen hergestellt werden.

Naturalistische Bestimmungen des Menschen tendieren dahin, alles sogenannte Psychische auf materielle bzw. physiologische Gegebenheiten zurückzuführen und den Menschen ausschließlich als materielles Wesen zu erklären. Inwiefern diese Sichtweise unsere subjektiven Erlebnisse und Ich-Erfahrungen adäquat beschreiben kann, gilt es im Rahmen des Problems des qualitativen Charakters der Erfahrung (Qualia-Problem) zu prüfen. Um die Besonderheit eines nicht ausschließlich materiell bzw. funktionalistisch beschreibbaren phänomenalen Bewusstseins aufzuzeigen, werden im Wesentlichen zwei als Gedankenexperimente vorgetragene Argumente genannt: das Zombie-Argument (Chalmers) und das Argument des un-

vollständigen Wissens (Jackson). Beide Argumente finden seitens des Naturalismus Erwidierungsstrategien, die dem Zombie-Argument Widersprüchlichkeit vorwerfen (z. B. Perry) ausschreiben in Bezug auf das Mary-Argument zwischen dem Wissen um neue Tatsachen und einem neuen Zugang zu der bereits bekannten Tatsache differenzieren (z. B. Horgan, Churchland). Die Auseinandersetzung mit den Argumenten und ihren Erwidierungen führt ins Zentrum der aktuellen Qualia-Debatte.

Die Erlebnisqualität ist indes nicht das einzige Phänomen, das das Bewusstsein mit naturalistischem Vokabular schwer fassbar erscheinen lässt. Menschen sind nicht nur erlebende, sondern auch denkende Wesen. Ihre Bewusstseinsinhalte sind auf etwas gerichtet (Intentionalität), weshalb sie auch wahr oder falsch sein können. Gehirnaktivitäten können aber weder wahr noch falsch sein.

Eine Bestimmung des Menschen aus Sicht der philosophischen Anthropologie überschreitet die naturwissenschaftliche Bestimmung und zielt auf das, was der Mensch als freihandelndes Wesen aus sich selbst macht, machen kann und soll und eröffnet somit eine ethische Dimension. Im Rahmen der gegenwärtigen Debatten zur Philosophie des Geistes lautet demgemäß eine der zentralen Frage: Ist (bzw. wie ist) die Alltagsintuition von freiem Handeln bzw. die Überzeugung einer mentalen Verursachung mit einem naturalistischen Verständnis des Menschen vereinbar? Hierzu kann die Lehrkraft aus einem vielfältigen Spektrum an zurzeit diskutierten naturalistischen Theorien auswählen, die die o. g. Frage unterschiedlich beantworten: Dispositionstheorie des Geistes nach Ryle (mentale Phänomene sind Dispositionen und spielen keine kausale Rolle für physische Phänomene), Identitätstheorien nach z. B. Davidson (wenn mentale Phänomene eine Teilmenge der physischen Phänomene sind, dann ist mentale Verursachung möglich, denn sie ist nichts anderes als eine Kausalreaktion zwischen zwei physischen Phänomenen), Supervenience-Theorie (mentale Zustände basieren auf physikalischen Zuständen, lassen sich aber nicht aus diesen ableiten), Eliminativer Materialismus nach z. B. Churchland (nur neurowissenschaftliche Phänomene haben kausale Wirksamkeit, während mentale Phänomene vorwissenschaftliche Fehlannahmen sind).

Auch wenn der Substanz-Dualismus von Popper und Eccles, der mit dem Prinzip der physikalischen Geschlossenheit bricht, in der aktuellen Diskussion eher randständig behandelt wird, kann es sich dennoch als lohnend erweisen, ausgehend von dieser dualistischen Theorie mit Schülerinnen und Schülern über grundlegende Fragen der Beziehung zwischen geistigen Strukturen und materieller Welt ins Gespräch zu kommen (z. B.: Welchen ontologischen Status haben objektive geistige Gehalte wie Theorien, mathematische Sätze, Ideen? Wie kann erklärt werden, dass Ideen und Theorien neue Denkinhalte hervorbringen? Welche grundlegenden Probleme sind mit dieser Theorie verbunden, die unserer Erfahrung zu entsprechen scheint?).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt der Philosophie des Geistes ist die KI-Forschung. Mit Computern lassen sich

einige geistige Prozesse simulieren. Aber ist es prinzipiell denkbar, Computer mit Bewusstsein zu entwickeln? Wäre dieses Vorgehen eine Möglichkeit, das Rätsel des Bewusstseins zu lösen, indem Schritt für Schritt nachvollziehbar werden könnte, wie man von geistlosen Schaltkreisen zum bewussten Denken gelangt?

Die hier vorgeschlagenen Themen und Kompetenzen zu Teilbereichen der Philosophie des Geistes sind als Gesamtcurriculum konzipiert, nicht als voneinander unabhängige Unterrichtssequenzen. Sie bauen auf den themenbezogenen Kompetenzen des Themas „Der Mensch in der Dualität seines Wesens“ aus den Fachanforderungen auf. Es wird vorausgesetzt, dass diese den Schülerinnen und Schülern vermittelt wurden.

Themen	Kompetenzen Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,	Exemplarische Lerninhalte
<b>Wiederholung</b>	s. „Der Mensch in der Dualität seines Wesens“ in den Fachanforderungen Philosophie	
<b>Theorien des Bewusstseins (3 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Merkmale des Mentalen zu ermitteln und zu analysieren</li> <li>• einige aktuelle Theorien des Geistes zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>• mittels der erarbeiteten Begrifflichkeiten eine differenzierte und begründete Sicht auf das Bewusstsein von Menschen und Tieren zu formulieren</li> </ul>	Intentionalität, Wahrnehmung, Emotionen, Selbstbewusstsein, semantisches Bewusstsein Repräsentationstheorien biologische Theorie funktionalistische Theorie des Bewusstseins
<b>Qualia-Problem (4 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Qualia-Problem wahrzunehmen, zu beschreiben und innerhalb der Philosophie des Geistes zu verorten</li> <li>• das Zombie-Argument zu beschreiben und zu deuten</li> <li>• das Argument des unvollständigen Wissens gegen eine ausschließliche materialistische Auffassung des Geistes zu beschreiben und zu reflektieren</li> <li>• Einwände gegen die erarbeiteten Argumente zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen</li> </ul>	Gedankenexperimente (z. B. Nagel, Jackson) Zusammenhang zwischen dem Zombie-Argument und Blindsehen Versuch der Widerlegung des Zombie-Arguments (z. B. Perry) Versuch der Widerlegung des Mary-Arguments (z. B. Horgan, Churchland)

Themen	Kompetenzen Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,	Exemplarische Lerninhalte
<b>Problem der Intentionalität (2-3 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intentionalität als Gerichtetheit mentaler Zustände auf Sachverhalte in der Welt wahrzunehmen und als Bedingung für Zuschreibungen von wahr / falsch aufzufassen</li> <li>• das Problem der Intentionalität innerhalb der Philosophie des Geistes zu verorten, zu analysieren und zu beurteilen</li> </ul>	Franz Brentanos Begriff der Intentionalität Searles Kritik an materialistischen Positionen Erwiderungen auf das Problem der Intentionalität (z. B. Dennett)
<b>Aktuelle monistische Theorien (4-5 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einige aktuelle monistische Theorien zu analysieren und zu beurteilen</li> </ul>	Dispositionstheorie des Geistes Identitätstheorie (z. B. Davidson) Supervenience-Theorie Eliminativer Materialismus Funktionalismus
<b>Debatte zur Willensfreiheit in der Philosophie des Geistes (3 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Zusammenhang zwischen naturalistischen Theorien des Geistes und dem Determinismus zu beschreiben</li> <li>• die Möglichkeit von Willensfreiheit in dualistischen und monistischen Konzeptionen des Geistes zu untersuchen und zu beurteilen</li> </ul>	Neurologischer Determinismus, Kompatibilismus, Inkompatibilismus, Libertarismus Bedingungen von Wahrheitszuschreibungen Analyse von aktuellen monistischen Theorien in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen von Willensfreiheit
<b>Drei-Welten-Theorie (2-3 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Drei-Welten-Theorie zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>• die Stärken (z. B. Unabhängigkeit und Wirksamkeit von Gedanken und Theorien, Möglichkeit von wahr / falsch-Zuschreibungen) und Schwächen der Theorie (z. B. Unvereinbarkeit mit Grundgesetzen der Physik, Neurobiologische Unerklärbarkeit, Vorwurf der Nichtberücksichtigung des Sparsamkeitsprinzips) zu analysieren</li> </ul>	Drei-Welten-Theorie nach Popper / Eccles und Penrose Ontologie von naturwissenschaftlichen Theorien und Mathematik Ockhams Rasiermesser
<b>KI (4-5 Stunden)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die KI-Debatte im Kontext der Philosophie des Geistes verorten</li> <li>• die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Funktionsweise von Computern und Menschen zu beschreiben</li> <li>• die prinzipielle Möglichkeit prüfen und beurteilen, Computer mit Bewusstsein zu entwickeln</li> </ul>	Turing-Test Können Maschinen denken und verstehen? (z. B. Searles chinesisches Zimmer) Qualia und Maschinen Ethische Probleme der Robotik Möglichkeiten und Grenzen von Computern mit neuronalen Netzen zur Entwicklung von Bewusstsein (in Zusammenarbeit mit dem Fach Informatik)











