



Schulinterner Lehrplan zum Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Philosophie



Inhalt

| | |
|---|-----------|
| 1 Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit | 3 |
| 2 Entscheidungen zum Unterricht..... | 4 |
| 2.1 Unterrichtsvorhaben | 4 |
| 2.1.1 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben (ausführlich auch mit konkretisierten Kompetenzerwartungen) | 5 |
| Einführungsphase | 5 |
| Qualifikationsphase (Q1) – GRUNDKURS..... | 12 |
| Qualifikationsphase (Q2) – GRUNDKURS..... | 18 |
| 2.1.2 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben..... | 25 |
| Unterrichtsvorhaben EF I | 25 |
| Unterrichtsvorhaben EF III | 27 |
| Unterrichtsvorhaben EF IV | 29 |
| Unterrichtsvorhaben EF V | 31 |
| Unterrichtsvorhaben EF VI | 33 |
| Unterrichtsvorhaben Q1 XI | 35 |
| Unterrichtsvorhaben Q1 XII | 37 |
| Unterrichtsvorhaben Q1 XIV | 39 |
| Unterrichtsvorhaben Q1 XV | 41 |
| Unterrichtsvorhaben Q1 XVI | 43 |
| 2.2 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit | 45 |
| 2.3 Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung..... | 47 |
| 2.4 Lehr- und Lernmittel..... | 47 |
| 3 Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen | 48 |
| 4 Qualitätssicherung und Evaluation | 49 |



1 Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit

Das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium der Stadt Mönchengladbach ist zentral gelegen und wird von Schülerinnen und Schülern sowohl aus der Stadt selbst als auch aus umliegenden Gemeinden besucht.

Die Schule ist vierzünftig ausgelegt. Sie hat zur Zeit ca. 850 Schülerinnen und Schüler.

Ab der Stufe 5 wird am Math.-Nat.-Gymnasium das Fach Praktische Philosophie durchgängig als Ersatzfach für Religion unterrichtet. In der Oberstufe wird in den Jahrgangsstufen 10 bis 12 das Fach Philosophie als ordentliches Fach im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld angeboten; aufgrund der (zusätzlichen) Funktion von Philosophie als Ersatzfach für Religion werden in der Regel in den Stufen 10 und 12 zwei Philosophiekurse angeboten.

Gleichwohl ist festzuhalten, dass das Fach Philosophie lediglich in Form des Grundkursesangebotes offeriert wird, die Einrichtung von Leistungskursen ist aufgrund des Schulprofils nicht vorgesehen.

Die Blockung der Philosophie- und Religionskurse ist in allen drei Stufen so eingerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, sowohl Philosophie als auch Religion zu belegen. Pro Abiturjahrgang entscheiden sich zwischen zehn und zwanzig Schülerinnen und Schüler für Philosophie als Abiturfach, wobei es die überwiegende Zahl als mündliches Prüfungsfach wählt.

Im Rahmen des Schulprogramms übernimmt das Fach eine besondere Aufgabe im Bereich der Werteerziehung, insoweit eine grundsätzliche Reflexion auf für das menschliche Zusammenleben unabdingbare Moralvorstellungen eine seiner wesentlichen Unterrichtsdimensionen darstellt. Seine Ausrichtung am rationalen Diskurs, der von Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Wertvorstellungen und Weltanschauungen eine sachorientierte, von gegenseitiger Achtung getragene Auseinandersetzung um tragfähige normative Vorstellungen verlangt, lässt den Philosophieunterricht zu einem Ort werden, an dem Werteerziehung konkret erfahrbar werden kann.

Die Fachgruppe besteht aus vier Fachkolleginnen und -kollegen. Diese Besetzung ermöglicht einen durchgängigen Fachunterricht in den Sekundarstufen I und II. Die Teilnahme am Unterricht der Praktischen Philosophie der Klassen 5 bis 9 stellt keine zwingende Voraussetzung für die Belegung des Faches Philosophie in der SII dar.

Für den Philosophieunterricht ist nur in der Sek I ein Lehrwerk eingeführt. In der SII stimmen sich die Fachkolleginnen und Fachkollegen mit kopierfähigen Unterrichtsmaterialien, die sie auch digital untereinander austauschen ab, zudem greifen sie nach Notwendigkeit auf die beiden Lehrwerke „Zugänge zur Philosophie Band 1 und 2“ (Cornelsen Verlag) zu.

Die partielle Funktion von Philosophie als Ersatzfach für Religion hat seit einigen Jahren eine Kooperation der Fachkonferenz Philosophie mit den beiden Fachgruppen Evangelische und Katholische Religion etabliert; sie umfasst u. a. Absprachen zur partiellen Parallelisierung von Unterrichtsvorhaben sowie zu den wesentlichen Grundlagen und Grundsätzen der Leistungsbewertung.

Zusätzlich zum Lehrangebot nehmen Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 10 an dem Essaywettbewerb für Philosophie der Landesregierung erfolgreich teil.

Auch wenn keine speziellen Fachräume existieren, besteht für alle Fachkollegen die Möglichkeit, sowohl zur Filmanalyse als auch zur Projektpräsentation oder Recherche nach Absprache entsprechend ausgestattete Räume, einschließlich der Bibliothek, zu nutzen.



2 Entscheidungen zum Unterricht

2.1 Unterrichtsvorhaben

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

Die entsprechende Umsetzung erfolgt auf zwei Ebenen: der Übersichts- und der Konkretisierungsebene.

Im „Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben“ (Kapitel 2.1.1) wird die für alle Lehrerinnen und Lehrer gemäß Fachkonferenzbeschluss verbindliche Verteilung der Unterrichtsvorhaben dargestellt. Das Übersichtsraster dient dazu, den Kolleginnen und Kollegen einen schnellen Überblick über die Zuordnung der Unterrichtsvorhaben zu den einzelnen Jahrgangsstufen sowie den im Kernlehrplan genannten Kompetenzen, Inhaltsfeldern und inhaltlichen Schwerpunkten zu verschaffen. Um Klarheit für die Lehrkräfte herzustellen und die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, werden an dieser Stelle im Bereich der Methoden- und Handlungskompetenz nur diejenigen übergeordneten Kompetenzerwartungen ausgewiesen, deren Entwicklung im Rahmen des jeweiligen Unterrichtsvorhabens im Zentrum steht. Im Bereich der Sach- und Urteilskompetenz werden die auf das jeweilige Unterrichtsvorhaben bezogenen konkretisierten Kompetenzerwartungen gemäß dem Kernlehrplan aufgeführt.

Der ausgewiesene Zeitbedarf versteht sich als grobe Orientierungsgröße, die nach Bedarf über- oder unterschritten werden kann. Um Spielraum für Vertiefungen, besondere Schülerinteressen, aktuelle Themen bzw. die Erfordernisse anderer besonderer Ereignisse (z.B. Praktika, Klassenfahrten o.ä.) zu erhalten, wurden im Rahmen dieses schulinternen Lehrplans nur ca. 75 Prozent der Bruttounterrichtszeit verplant.

Während der Fachkonferenzbeschluss zum „Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben“ zur Gewährleistung vergleichbarer Standards sowie zur Absicherung von Lerngruppenübertritten und Lehrkraftwechseln für alle Mitglieder der Fachkonferenz Bindekraft entfalten soll, besitzt die exemplarische Ausweisung „konkretisierter Unterrichtsvorhaben“ (Kapitel 2.1.2) empfehlenden Charakter. Referendarinnen und Referendaren sowie neuen Kolleginnen und Kollegen dienen diese vor allem zur standardbezogenen Orientierung in der neuen Schule, aber auch zur Verdeutlichung von unterrichtsbezogenen fachgruppeninternen Absprachen zu didaktisch-methodischen Zugängen, fächerübergreifenden Kooperationen, Lernmitteln und -orten sowie vorgesehenen Leistungsüberprüfungen, die im Einzelnen auch den Kapiteln 2.2 bis 2.4 zu entnehmen sind. Abweichungen von den vorgeschlagenen Vorgehensweisen bezüglich der konkretisierten Unterrichtsvorhaben sind im Rahmen der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte jederzeit möglich. Sicherzustellen bleibt allerdings auch hier, dass im Rahmen der Umsetzung der Unterrichtsvorhaben insgesamt alle Sach- und Urteilskompetenzen des Kernlehrplans Berücksichtigung finden.

2.1.1 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben (ausführlich auch mit konkretisierten Kompetenzerwartungen)

| Einführungsphase | |
|--|--|
| <p><u>Unterrichtsvorhaben I:</u></p> <p>Thema: <i>Was heißt es zu philosophieren? – Welterklärungen in Mythos, Wissenschaft und Philosophie</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden philosophische Fragen von Alltagsfragen sowie von Fragen, die gesicherte wissenschaftliche Antworten ermöglichen (z.B. das philosophische Staunen, Thomas Nagel: Was bedeutet das alles - eine ganz kurze Einführung in die Philosophie), • erläutern den grundsätzlichen Charakter philosophischen Fragens und Denkens an Beispielen (z.B. Zweifel am Naiven Realismus, Gedankenexperimente z.B. Traum oder Wirklichkeit – Gehirne im Tank, Filmanalyse: Matrix), • erklären Merkmale philosophischen Denkens und unterscheiden dieses von anderen Denkformen, etwa in Mythos und Naturwissenschaft (z.B. Welterklärungen im Mythos, vom Mythos zum Logos – die Frage nach dem Urgrund anhand vorsokratischer Philosophen). • Einübung in das philosophische Argumentieren: z.B. Grundbegriffe der Logik <p>Methodenkompetenz</p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2), • ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), | <p><u>Unterrichtsvorhaben II:</u></p> <p>Thema: <i>Ist der Mensch ein besonderes Lebewesen? – Sprachliche, kognitive und reflexive Fähigkeiten von Mensch und Tier im Vergleich</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Merkmale des Menschen als eines aus der natürlichen Evolution hervorgegangenen Lebewesens und erklären wesentliche Unterschiede zwischen Mensch und Tier bzw. anderen nicht-menschlichen Lebensformen (u. a. Sprache, Selbstbewusstsein) (z.B. Stationenlernen zum Tier-Mensch-Vergleich; T.C.Boyle: The wild child oder Filmanalyse F.Truffaut: Der Wolfsjunge) • Evolutionäre Hinweise im Verhalten des Menschen (z.B. Darwin, Lorenz), • analysieren einen anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier auf der Basis ihrer gemeinsamen evolutionären Herkunft in seinen Grundgedanken. (z.B. Nietzsches evolutionäres Schema Tier - Mensch - Übermensch im Zarathustra) <p>Methodenkompetenz</p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7), • recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9). |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> bewerten begründet die Bedeutsamkeit und Orientierungsfunktion von philosophischen Fragen für ihr Leben. <p>Inhaltsfeld: IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eigenart philosophischen Fragens und Denkens Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis <ul style="list-style-type: none"> Zeitbedarf: 10 Std. | <p><u>Verfahren der Präsentation und Darstellung</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (z.B. in Form eines Essays) (MK10). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern Konsequenzen, die sich aus der Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen ergeben, sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken, bewerten die erarbeiteten anthropologischen Ansätze zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier hinsichtlich des Einbezugs wesentlicher Aspekte des Menschseins (z.B. Verfassen eines Essays). <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beteiligen sich mit philosophisch dimensionierten Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher Fragestellungen (HK4). <p>Inhaltsfelder: IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Sonderstellung des Menschen (Mensch/Tier Übergangsfeld) <p>Zeitbedarf: 14 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben III:</u></p> <p>Thema: <i>Eine Ethik für alle Kulturen? – Der Anspruch moralischer Normen auf interkulturelle Geltung</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> | <p><u>Unterrichtsvorhaben IV:</u></p> <p>Thema: <i>Menschenrechte und Eingriffe des Staates – Eingriffe des Staates in die Freiheitsrechte des Einzelnen zwischen Legitimität und Übergriff</i></p> |

- rekonstruieren einen relativistischen und einen universalistischen ethischen Ansatz in ihren Grundgedanken und erläutern diese Ansätze an Beispielen (Begriffsdefinitionen Ethik und Moral; Ansätze z.B. Feyerabend, Finkielkraut, Spaemann, Höffe),
- erklären im Kontext der erarbeiteten ethischen Ansätze vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (u.a. Relativismus, Universalismus; Rationalität; Ethik und Moral).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven oder realen Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6),
- argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema, Syllogismus, naturalistischer Fehlschluss) (MK8).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

- stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsenter Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),
- stellen philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren unterschiedliche rechtsphilosophische Ansätze zur Begründung für Eingriffe in die Freiheitsrechte der Bürger in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab und reflektieren kritisch mögliche Begrenzungen am Beispiel des Überwachungsstaates (z.B., Platons Gorgias, Spaemann und Lübke über Staatsmacht und Widerstandsrecht, Camus: Der Fremde oder H.D. Thoreau: Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat)
- erklären im Kontext der erarbeiteten rechtsphilosophischen Ansätze vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (u.a. Politik und Moral, Recht und Moral; Machiavellis Trennung von Moral und Politik, Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2),
- bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7),
- argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (MK8).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

- stellen philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13).

Konkretisierte Urteilskompetenz

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten ethischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, • erörtern unter Bezugnahme auf einen relativistischen bzw. universalistischen Ansatz der Ethik das Problem der universellen Geltung moralischer Maßstäbe. <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), • vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3). <p>Inhaltsfeld: IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte: Werte und Normen des Handelns im interkulturellen Kontext</p> <p>Zeitbedarf: 18 Std.</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten rechtsphilosophischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, • erörtern unter Bezugnahme auf rechtsphilosophische Ansätze die Frage nach den Grenzen staatlichen Handelns sowie das Problem, ob grundsätzlich der Einzelne oder der Staat den Vorrang haben sollte. <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2). <p>Inhaltsfeld: IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Umfang und Grenzen staatlichen Handelns <p>Zeitbedarf: 16 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben V:</u></p> <p>Thema: <i>Kann der Glaube an die Existenz Gottes vernünftig begründet werden? – Religiöse Vorstellungen und ihre Kritik</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen metaphysische Fragen (die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit (z.B. Gottesbeweise, | <p><u>Unterrichtsvorhaben VI:</u></p> <p>Thema: <i>Was können wir mit Gewissheit erkennen? – Grundlagen und Grenzen menschlicher Erkenntnis</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rekonstruieren einen empiristisch-realistischen Ansatz und einen rationalistisch-konstruktivistischen Ansatz zur Erklärung von Erkenntnis in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab. (Descartes und Locke, im Anschluss |

der Seelenbegriff: Meister Eckhart, Plotin),

- rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung metaphysischer Fragen (die Frage nach der Existenz Gottes) in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese Ansätze gedanklich und begrifflich voneinander ab. (z.B. d'Holbach vs. Feuerbach)
- ergänzend evtl. bzw. alternativ die Frage eines Lebens nach dem Tod

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4)
- analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

- stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (MK10),
- geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze,
- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das diesseitige Le-

Hume)

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2),
- identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

- stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),
- geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u. a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie bzw. Metaphysik).

| | |
|--|--|
| <p>ben und seinen Sinn.</p> <p>Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2), • vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3). <p>Inhaltsfeld: IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis • Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis <p>Zeitbedarf: 16 Std.</p> | <p>Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich mit philosophisch dimensionierten Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). <p>Inhaltsfeld: IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)</p> <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis • Eigenart philosophischen Fragens und Denkens <p>Zeitbedarf: 16 Std.</p> |
| <p>Summe Einführungsphase: 90 Stunden</p> | |

Überblick:

Zuordnung der übergeordneten Kompetenzerwartungen zu den Unterrichtsvorhaben

| UV: | I | II | III | IV | V | VI |
|-------|---|----|-----|----|---|----|
| MK 1 | | | x | | | x |
| MK 2 | x | | | x | | x |
| MK 3 | x | | | | x | |
| MK 4 | | | x | | x | x |
| MK 5 | | x | | | x | |
| MK 6 | | | x | | | x |
| MK 7 | | x | | x | | |
| MK 8 | | | x | x | | |
| MK 9 | x | x | | | | |
| MK 10 | | x | | | x | |
| MK 11 | | | x | | | x |
| MK 12 | | | | | x | x |
| MK 13 | | | x | x | | |
| HK 1 | | | x | x | | |
| HK 2 | | | | x | x | |
| HK 3 | | | x | | x | |
| HK 4 | | x | | | | x |

x = dem Unterrichtsvorhaben zugeordnete Kompetenz

Qualifikationsphase (Q1) – GRUNDKURS

Unterrichtsvorhaben VII:

Thema: *Ist die Kultur die Natur des Menschen? – Der Mensch als Produkt der natürlichen Evolution und die Bedeutung der Kultur für seine Entwicklung*

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren eine den Menschen als Kulturwesen bestimmende anthropologische Position in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern diese Bestimmung an zentralen Elementen von Kultur (z.B. Gehlen, Scheler, Plessner).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentativ die Tragfähigkeit der behandelten anthropologischen Positionen zur Orientierung in grundlegenden Fragen

Unterrichtsvorhaben VIII:

Thema: *Ist der Mensch mehr als Materie? – Das Leib-Seele-Problem im Licht der modernen Gehirnforschung*

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren ein dualistisches und ein monistisches Denkmodell zum Leib-Seele-Problem in seinen wesentlichen gedanklichen Schritten und grenzen diese Denkmodelle voneinander ab,
- erklären philosophische Begriffe und Positionen, die das Verhältnis von Leib und Seele unterschiedlich bestimmen (u.a. Dualismus, Monismus, Materialismus, Reduktionismus).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2)
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe verschiedener definitorischer Verfahren (MK7).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

| | |
|---|--|
| <p>des Daseins,</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern unter Bezug auf die behandelte kulturanthropologische Position argumentativ abwägend die Frage nach dem Menschen als Natur- oder Kulturwesen. <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemeiner menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Der Mensch als Natur- und Kulturwesen Der Primat der Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge, auch in Form eines Essays, dar (MK13). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern unter Bezug auf die behandelten dualistischen und materialistisch-reduktionistischen Denkmodelle argumentativ abwägend die Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele. <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3). <p>Inhaltsfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Verhältnis von Leib und Seele Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben IX:</u></p> <p>Thema: Ist der Mensch ein freies Wesen? - Psychoanalytische und existentialistische Auffassung des Menschen im Vergleich</p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen die Frage nach der Freiheit des menschlichen Willens als philosophisches Problem dar und grenzen dabei Willens- von Handlungsfreiheit ab, analysieren und rekonstruieren eine die Willensfreiheit verneinende und eine | <p><u>Unterrichtsvorhaben X:</u></p> <p>Thema: Wie kann das Leben gelingen? – Eudämonistische Auffassungen eines guten Lebens</p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> rekonstruieren eine philosophische Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in |

sie bejahende Auffassung des Menschen in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen diese als deterministisch bzw. indeterministisch ein (z.B. Bieri, Roth),

- erläutern eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen im Kontext von Entscheidungssituationen.

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7),
- argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge, auch in Form eines Essays, dar (MK13).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern abwägend Konsequenzen einer deterministischen und indeterministischen Position im Hinblick auf die Verantwortung des Menschen für sein Handeln (u. a. die Frage nach dem Sinn von Strafe),
- erörtern unter Bezug auf die deterministische und indeterministische Position argumentativ abwägend die Frage nach der menschlichen Freiheit und ihrer Denkmöglichkeit.

das ethische Denken ein (z.B. Aristoteles, Epikur).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung.

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3).

Inhaltsfelder:

- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)

| | |
|---|--|
| <p>Handlungskompetenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente im Rückgriff auf das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2). <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) • IF 4 (Werte und Normen des Handelns) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen • Grundsätze eines gelingenden Lebens <p>Zeitbedarf: 15 Std.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze eines gelingenden Lebens • Das Verhältnis von Leib und Seele <p>Zeitbedarf: 10 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben XI:</u></p> <p>Thema: <i>Soll ich mich im Handeln am Kriterium der Nützlichkeit oder der Pflicht orientieren? – Utilitaristische und deontologische Positionen im Vergleich</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren und rekonstruieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten (z.B. Bentham, Mill, Singer), • erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein. <p>Methodenkompetenz</p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Prob- | <p><u>Unterrichtsvorhaben XII:</u></p> <p>Thema: <i>Gibt es eine Verantwortung des Menschen für die Natur? –Ethische Grundsätze im Anwendungskontext der Ökologie</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren und rekonstruieren eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position (u.a. für die Bewahrung der Natur bzw. für den Schutz der Menschenwürde in der Medizinethik) in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern sie an Beispielen. <p>Methodenkompetenz</p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema) (MK8), |

- lem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
 - entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns.

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2).

Inhaltsfelder:

- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)
- IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten verantwortungsethischen Position zur Orientierung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik,
- erörtern unter Bezug auf die behandelte verantwortungsethische Position argumentativ abwägend die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik.

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemeiner und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4).

Inhaltsfelder:

- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)

- Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien
- Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen

Zeitbedarf: 20 Std.

- IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Verantwortung in Fragen angewandter Ethik
- Der Mensch als Natur- und Kulturwesen

Zeitbedarf: 15 Std.

Summe Qualifikationsphase (Q1) – GRUNDKURS: 90 Stunden

Qualifikationsphase (Q2) – GRUNDKURS

Unterrichtsvorhaben XIII:

Thema: Welche Ordnung der Gemeinschaft ist gerecht? - Ständestaat und Philosophenkönigtum als Staatsideal

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Legitimationsbedürftigkeit staatlicher Herrschaft als philosophisches Problem dar und entwickeln eigene Lösungsansätze in Form von möglichen Staatsmodellen (z.B. Kontroverse: Utopie versus Dystopie),
- rekonstruieren ein am Prinzip der Gemeinschaft orientiertes Staatsmodell in seinen wesentlichen Gedankenschritten (z.B. „Der Mensch als Teil der Gemeinschaft – die antike Staatsphilosophie“).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion:

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln Hilfe heuristischer Verfahren (u. a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK 6).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver

Unterrichtsvorhaben XIV:

Thema: Wie lässt sich eine staatliche Ordnung vom Primat des Individuums aus rechtfertigen? – Kontraktualistische Staatstheorien im Vergleich

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren unterschiedliche Modelle zur Rechtfertigung des Staates durch einen Gesellschaftsvertrag in ihren wesentlichen Gedankenschritten und stellen gedankliche Bezüge zwischen ihnen im Hinblick auf die Konzeption des Naturzustandes und der Staatsform her (z.B. Hobbes, Locke Rousseau),
- erklären den Begriff des Kontraktualismus als Form der Staatsbegründung und ordnen die behandelten Modelle in die kontraktualistische Begründungstradition ein.

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4)
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form

| | |
|---|---|
| <p>Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11), • geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten Staatsmodelle und deren Konsequenzen, • bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Staatsmodelle zur Orientierung in gegenwärtigen politischen Problemlagen. <p>•</p> <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2).</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) • IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen <p>Zeitbedarf: 12 Std.</p> | <p>strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle und deren Konsequenzen, • bewerten die Überzeugungskraft der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle im Hinblick auf die Legitimation eines Staates angesichts der Freiheitsansprüche des Individuums, • bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Staatsmodelle zur Orientierung in gegenwärtigen politischen Problemlagen. <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) • IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualinteresse und Gesellschaftsvertrag als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation • Der Mensch als Natur- und Kulturwesen <p>Zeitbedarf: 14 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben XV:</u></p> | <p><u>Unterrichtsvorhaben XVI:</u></p> |

Thema: *Lassen sich die Ansprüche des Einzelnen auf politische Mitwirkung und gerechte Teilhabe in einer staatlichen Ordnung realisieren? – Moderne Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit auf dem Prüfstand*

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und rekonstruieren eine sozialphilosophische Position zur Bestimmung von Demokratie und eine zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in ihren wesentlichen Gedankenschritten (z.B. Rawls, von Hayek).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2),
- recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der

Thema: *Was leisten sinnliche Wahrnehmung und Verstandestätigkeit für die wissenschaftliche Erkenntnis? – rationalistische und empiristische Modelle im Vergleich*

Konkretisierte Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren eine rationalistische und eine empiristische Position zur Klärung der Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnis in ihren wesentlichen argumentativen Schritten und grenzen diese voneinander ab (z.B. Locke, Platon, Descartes, Leibniz, Kant).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).

| | |
|--|---|
| <p>behandelten Konzepte zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit,</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern unter Bezug auf die behandelten Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit argumentativ abwägend die Frage nach dem Recht auf Widerstand in einer Demokratie. <p>Handlungskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmotive verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1), beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4). <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft) IF 4 (Werte und Normen des Handelns) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten <p>Zeitbedarf: 12 Std.</p> | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beurteilen die argumentative Konsistenz der behandelten rationalistischen und empiristischen Position, erörtern abwägend Konsequenzen einer empiristischen und einer rationalistischen Bestimmung der Grundlagen der Naturwissenschaften für deren Erkenntnisanspruch. <p>Handlungskompetenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3). <p>Inhaltsfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> IF 6 (Geltungsansprüche der Wissenschaften) <p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften <p>Zeitbedarf: 12 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben XVII:</u></p> <p>Thema: <i>Wie gelangen die Wissenschaften zu Erkenntnissen? – Anspruch und Verfahrensweisen der neuzeitlichen Naturwissenschaften</i></p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen die Frage nach dem besonderen Erkenntnis- und Geltungsan- | |

spruch der Wissenschaften als erkenntnistheoretisches Problem dar und erläutern dieses an Beispielen aus ihrem Unterricht in verschiedenen Fächern,

- rekonstruieren ein den Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität reflektierendes Denkmodell in seinen wesentlichen argumentativen Schritten und erläutern es an Beispielen aus der Wissenschaftsgeschichte (z.B. Popper, Kuhn, Feyerabend),
- erklären zentrale Begriffe des behandelten wissenschaftstheoretischen Denkmodells.

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion:

Die Schülerinnen und Schüler

- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7),
- argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8),
- recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),
- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13).

Konkretisierte Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern abwägend erkenntnistheoretische Voraussetzungen des behandelten wissenschaftstheoretischen Modells und seine Konsequenzen für das Vorgehen in den Naturwissenschaften,
- erörtern unter Bezug auf das erarbeitete wissenschaftstheoretische Denkmodell argumentativ abwägend die Frage nach der Fähigkeit der Naturwissenschaften, objektive Erkenntnis zu erlangen.

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beteiligen sich mit philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4).

Inhaltsfelder:

- IF 6 (Geltungsansprüche der Wissenschaften)
- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)
- IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität
- Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten
- Konzepte von Demokratie (und sozialer Gerechtigkeit)

Zeitbedarf: 10 Std.

Summe Qualifikationsphase (Q2) – GRUNDKURS: 60 Stunden

Überblick:

Zuordnung der übergeordneten Kompetenzerwartungen zu den Unterrichtsvorhaben

| UV: | Qualifikationsphase 1 | | | | | Qualifikationsphase 2 | | | | | |
|-------|-----------------------|------|----|---|----|-----------------------|------|-----|----|-----|------|
| | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII |
| MK 1 | | | X | | | | | | | X | |
| MK 2 | | X | X | | | | | | X | | |
| MK 3 | X | | | | X | | | | | X | |
| MK 4 | X | | | X | | | | X | | | |
| MK 5 | | X | | | X | | X | X | | X | |
| MK 6 | | X | | | X | | X | | | X | |
| MK 7 | | X | X | | | | | | | | X |
| MK 8 | | | X | | | X | | | | | X |
| MK 9 | | | | | | X | | | X | | X |
| MK 10 | X | | | | | | X | X | X | | |
| MK 11 | | | | | | | X | X | | | X |
| MK 12 | | | | X | X | X | X | | | X | |
| MK 13 | | X | X | | | | | | | | X |
| HK 1 | | | | | | X | | | X | | |
| HK 2 | | | X | X | X | | X | | | | |
| HK 3 | | X | | X | | | | | | X | |
| HK 4 | X | | | | | X | | | X | | X |

2.1.2 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben

Im folgenden werden fünf exemplarische Unterrichtsvorhaben für die EF und vier Vorhaben für die Qualifikationsphase ausgeführt, die einen empfehlenden Charakter besitzen.

Unterrichtsvorhaben EF I

Thema: Was ist Philosophie? –Welterklärung in Mythos, Wissenschaft und Philosophie

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|--|--|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stellen auf der Grundlage des Schreibgesprächs die Beantwortung der Frage: „Woher kommt die Welt?“ mit uns als Menschen in Zusammenhang. • Verdeutlichen sich, inwiefern diese Frage und die Frage: „Woher kommen wir?“, zusammenhängen. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2), |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informieren sich über Schöpfungsmythen anderer Kulturen, • Erarbeiten, in welchen Punkten sie sich unterscheiden, wo sich Gemeinsamkeiten zeigen • Verdeutlichen sich die Funktion mythischer Erzählungen, indem sie jeweils die grundlegende Veränderung im Vergleich zum Ursprungszustand der Welt aufzeigen • Erläutern am Beispiel des Gegensatzpaares „Chaos und Kosmos“, welche Absicht die Menschen mit mythischen Erzählungen verfolg(t)en | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- Diskutieren, ob die Leistungen des Mythos durch die moderne Wissenschaft völlig überholt und für heutige Menschen entbehrlich geworden sind.
- Zeigen die besonderen Merkmale des philosophischen Fragens und philosophischer Reflexion – im Gegensatz zum mythischen Denken – auf.
- Vergleichen die Erklärung der Entstehung der Welt im griechischen Mythos oder in der Bibel (Gen 1 – 2,4) mit der Urknalltheorie der heutigen Physik, überlegen auch Gemeinsamkeiten.
- Beschreiben den Unterschied der philosophischen Erklärungsmodelle und der mythischen Erzählungen über den Ursprung der Welt und fragen, was verlorengegangen ist, was gewonnen wurde.
- Diskutieren, ob naturwissenschaftliche Theorien über die Entstehung der Welt auch etwas über den Sinn des menschlichen Lebens aussagen können.

Die Schülerinnen und Schüler

- recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9).
- bewerten begründet die Bedeutsamkeit und Orientierungsfunktion von philosophischen Fragen für ihr Leben. (UK)

Inhaltsfeld: IF 2:

Erkenntnis und ihre Grenzen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Eigenart philosophischen Fragens und Denkens
- Metaphysische Probleme als Herausforderung der Vernunftkenntnis
- Naturwissenschaftliche Theorien und deren Antworten – auf der Grundlage von Fakten, Beobachtungen, mit Hilfe mathematischer Berechnungen
- Die Fragen nach dem Sinn des menschlichen Lebens oder dem letzten Urgrund der Welt

Zeitbedarf: 15 Stunden

Unterrichtsvorhaben EF III

Thema: Was soll ich tun? – Einführung in die philosophische Ethik anhand des Beispiels des Kulturrelativismus und der Unveräußerlichkeit der Menschenwürde

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|---|---|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> Suchen nach Beispielen für die Unterschiedlichkeit der Moralvorstellungen in den Kulturen Diskutieren, ob daraus folgt, dass es keine allgemein gültige Moral gibt. Arbeiten die Argumente von R. Herzinger und R. Spaemann heraus und grenzen diese gegen die kulturrelativistische Position P. Feyerabends ab. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1), identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4), entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven oder realen Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6), argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema, Syllogismus, naturalistischer Fehlschluss) (MK8). |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> Verdeutlichen sich anhand der Praxis der Mädchenbeschneidung, indem sie sich das Verhältnis von „Tradition und Rationalität“ für die beiden Positionen mit Hilfe eines Schaubilds verdeutlichen. Beurteilen die Praxis der Mädchenbeschneidung und die Argumente verschiedener Positionen (z.B.: Waris Dirie und P. Feyerabend u/o R. Spaemann). Führen ein Rollenspiel – z.B. zur Frage der Mädchenbeschneidung oder der „Vollverschleierung“ oder hinsichtlich „arrangierter „Ehen“ – durch. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11), stellen philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13). |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- Erörtern und diskutieren die Frage, ob es eine für alle Kulturen gültige Moral gibt.
- Erörtern die Problematik, welche Konsequenzen sich aus dem Kulturrelativismus in Bezug auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen ergibt
- Bestimmen ihre eigene Position zum Kulturrelativismus.
- Stellen abschließend Argumente für und gegen den Kulturrelativismus, z.B. in Form einer Tabelle, auf.

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3).
- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten ethischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, (UK)
- erörtern unter Bezugnahme auf einen relativistischen bzw. universalistischen Ansatz der Ethik das Problem der universellen Geltung moralischer Maßstäbe. (UK)

Inhaltsfeld:

IF I : Der Mensch und sein Handeln

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Das Zusammenleben verschiedener Kulturen,
- Werte und Normen des Handelns im interkulturellen Kontext
- Bedeutung des interkulturellen und interreligiösen Dialogs
- Der Konflikt einzelner Mitglieder einer Kultur mit deren Werten

Zeitbedarf: 18 Stunden

Unterrichtsvorhaben EF IV

Was ist Strafe? Wozu dient sie? Vergeltung und Gerechtigkeit als Zweck der Strafe - Die Kontroverse um die Todesstrafe

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|--|--|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erörtern am Fall „Bachmeier“, ob Bachmeiers Verhalten eine gerechtfertigte Reaktion auf die Tötung ihres Kindes war. • Versuchen sich in einer Begriffsdefinition mit Schwerpunkt „Recht“, „Gerechtigkeit“ und „Menschenrechte“. • Diskutieren, ob eine Tat wie die von Frau Bachmeier bestraft werden sollte und – wenn ja – wie hoch die Strafe für diese Tat sein sollte. • Alternativ: SuS diskutieren über die Angemessenheit der Todesstrafe in Camus „Der Fremde“ | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2), • bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7), • argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (MK8). |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskutieren die Entscheidung des Triebtäters, Klaus Grabowski, der sich freiwillig hatte kastrieren lassen und trotzdem rückfällig geworden war. • Formulieren ein Urteil, welches das Gericht ihrer Ansicht nach über ihn hätte fällen sollen und begründen ihr Urteil. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13). |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- Diskutieren die Berechtigung der Strafe, die Marianne Bachmeier erhalten hat.
- Diskutieren im Plenum, welche Strafe Grabowski nach ihrer Meinung hätte bekommen sollen.
- Listen Gründe auf, die für oder gegen eine Bestrafung von Bachmeier und Grabowski genannt werden und ordnen diese nach folgenden Aspekten: Ausgleichende Gerechtigkeit, Schutz der Gesellschaft, Besserung des Verbrechens, Reue.
- Alternativ: Die SuS äußern sich Grundlegend zum Schweregrad der Todesstrafe und alternativen Strafmitteln.

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2).
- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten rechtsphilosophischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen (UK).
- erörtern unter Bezugnahme auf rechtsphilosophische Ansätze die Frage nach den Grenzen staatlichen Handelns sowie das Problem, ob grundsätzlich der Einzelne oder der Staat den Vorrang haben sollte (UK).

Inhaltsfeld:

IF I : Der Mensch und sein Handeln

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Umfang und Grenzen staatlichen Handelns
- Strafe als Vergeltung zur Wiederherstellung der Gerechtigkeit
- Strafe als Vorbeugung, als „Prävention“.
- Die Kontroverse um die Todesstrafe

Zeitbedarf: 16 Stunden

Unterrichtsvorhaben EF V

Gibt es ein Leben nach dem Tod? – Eine metaphysische Frage

Religiöse Jenseitsvorstellungen, Beweise für ein Leben nach dem Tod? Philosophische Überlegungen.

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|--|--|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulieren ihre persönliche Auffassung, was sie glauben, was nach dem Tod geschieht und versuchen diese ihren Mitschülern plausibel zu machen. • Informieren sich über „Sterbeberichte“ und analysieren genau, wo die Betroffenen über das Erlebte berichten und wo sie es bewerten. • Informieren sich über weitere Berichte, u.a. über den dort häufiger vorkommenden „Lebensfilm“, und tragen typische Kennzeichen der „Nahtoderlebnisse“ zusammen. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4) • analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5). • |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stellen zusammen, welche Phänomene Detlef B. Linke bei Nahtod-Erlebnisse mit welchen Argumenten erklärt. • Diskutieren die Überzeugungskraft der Argumente des Neurophysiologen (Detlef B. Linke). • Erörtern, ob Linke die Nahtod-Erlebnisse schlüssig – d.h.: ohne Rückgriff auf die Vorstellung eines Jenseits – plausibel machen kann. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (MK10), • geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12). |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- Schätzen persönlich die Überzeugungskraft der „Nahtod-Erlebnisse“ resp. „Sterbeberichte“ ein: für die Betroffenen, für Außenstehende, denen sie berichtet werden.
- Informieren sich genauer über Jenseitsvorstellungen in antiken Religionen und diskutieren auf dieser Grundlage die Überzeugungskraft des Beweises von Ciceros „Gottes- und Jenseitsbeweis“.
- Beurteilen die Berechtigung kritischer Argumentationen (z.B.: S. Freud, E. Fromm) und gehen dabei auf die Unterschiede in den Jenseitsvorstellungen der Weltreligionen ein.
- Prüfen die Überzeugungskraft von Platons philosophischer Argumentation für die „Unsterblichkeit der menschlichen Seele“.

Die Schülerinnen und Schüler

- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3).
- beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze (UK),
- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn (UK).

Inhaltsfeld:

IF 2 – Erkenntnis und ihre Grenzen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis
- Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis
- Metaphysische Fragen als aus wissenschaftlicher Sicht nicht lösbar
- Keine objektive Beweiskraft sog. „Sterbeerlebnisse“ für ein „Leben nach dem Tod“
- Religiöse Jenseitsvorstellungen als „Wünsche“ bzw. „Illusionen der Menschen“
- Der Mensch muss metaphysische Fragen stellen – deren Beantwortung jedoch überschreitet die Grenzen menschlicher Vernunft (I. Kant).

Zeitbedarf: 16 Stunden

Unterrichtsvorhaben EF VI

Was kann ich wissen? – in die Erkenntnistheorie

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|--|---|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stellen sich der Frage, wie die Welt „in den Kopf“ kommt und fragen resp. analysieren, wie unser Bild von der Welt „entsteht“. • Stellen in einer Skizze dar, wie sie sich die Wahrnehmung eines Gegenstandes (z.B. eines Baumes) vorstellen und vergleichen resp. diskutieren ihre unterschiedlichen Darstellungen. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1). • arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2). • stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11). • |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskutieren, ob der „Naive Realismus“ den Vorgang der Wahrnehmung „richtig“ beschreibt. • Erörtern die These, ob all unsere Wahrnehmungen das Ergebnis „optischer Täuschungen“ sein könnten | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4). • geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12). • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6). • Diskutieren die Position des „Radikalen Konstruktivismus“ („Die Wirklichkeit ist nur unsere Konstruktion“) z.B. mit Hilfe der „Fishbowl-Methode“(HK4). • erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u. a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie bzw. Metaphysik). (UK) |

Inhaltsfelder:

IF 1 : Der Mensch und sein Handeln,

IF 2: Erkenntnis und ihre Grenzen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Wahrnehmung als „Bild der Wirklichkeit“
- Zweifel am „Naiven Realismus“
- Wir sehen die Welt nicht, wie sie ist
- Was wir wahrnehmen, ist nicht die Wirklichkeit
- Die Welt als Konstruktion – Der radikale Konstruktivismus

Zeitbedarf: 15 Stunden

Unterrichtsvorhaben Q1 XI

Thema: *Soll ich mich im Handeln am Kriterium der Nützlichkeit oder der Pflicht orientieren? – Utilitaristische und deontologische Positionen im Vergleich*

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|---|---|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>erarbeiten das Nützlichkeitsprinzip als Grundlage für moralische Prinzipien und Gesetzgebung, z.B. anhand von Jeremy Benthams hedonistischen Kalkül.</i> • <i>entwickeln auf der Grundlage von Benthams Lust-/Unlusttheorie das Nützlichkeitsverständnis und die utilitaristische Lebensauffassung bei John Stuart Mill.</i> | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),</i> • <i>analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),</i> |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>erarbeiten anhand des hedonistischen Kalküls die Folgen einer Handlung indem sie bewerten und vergleichen. Möglichkeiten der Anwendung sind Dilemma Situationen wie etwa vor dem Hintergrund des Luftsicherheitsgesetzes oder des Trolley-Dilemmas.</i> | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).</i> |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die kantische Ethik als eine Ethik dar, die uns unbedingt auffordert aus Pflicht gegenüber dem moralischen Gesetz zu handeln (Deontologie).
- diskutieren und argumentieren auf der Grundlage von Kants Metaphysik der Sitten die Bedeutung des guten Willens als Notwendigkeit, moralisch gut zu handeln.
- erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede des utilitaristischen Kalküls (Bentham) und der verschiedenen kategorischen Imperative (Kant) und diskutieren deren Tragfähigkeit in der Realität (z.B. Nützlichkeitsprinzip gegen das Würde-Prinzip).

Die Schülerinnen und Schüler

- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns. (UK)

Inhaltsfelder:

- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)
- IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien
- Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen

Zeitbedarf: 20 Std.

Unterrichtsvorhaben Q1 XII

Thema: *Gibt es eine Verantwortung des Menschen für die Natur? –Ethische Grundsätze im Anwendungskontext der Ökologie*

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|--|---|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> recherchieren via Internet entscheidende Informationen zur Biographie des Mönchengladbacher Philosophen Hans Jonas und gewinnen erste Einblicke in die Bedeutung des Hauptwerkes <i>Prinzip Verantwortung</i> als eine wichtige Position der Natur- und Technikethik. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9). |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> vergleichen den kantischen kategorischen Imperativ mit dem Imperativ für die wissenschaftlich-technische Zivilisation bei Jonas und zeigen anhand des syllogistischen Verfahrens, inwiefern Jonas Ethik die kantische Ethik erweiternd aufhebt. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema) (MK8). |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- weisen Spaemanns Position als eine Radikalisierung der Jonasschen Ethik als Ausdruck der Ehrfurcht vor der gesamten Biodiversität aus (Erweiterung der anthropozentrischen um die physio-, bio- und pathozentrische Ethik). Auch: Birnbacher, Schweitzer, Singer.
- erörtern verschiedene konträre Positionen im Hinblick auf den medizinisch-ethischen Umgang mit Embryonen (Embryonen-Schutzgesetz/Ethikrat) und unseren Umgang mit Tieren in Bezug auf deren Haltung und deren Instrumentalisierung durch den Menschen.

Die Schülerinnen und Schüler

- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten verantwortungsethischen Position zur Orientierung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik (UK),
- erörtern unter Bezug auf die behandelte verantwortungsethische Position argumentativ abwägend die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik (UK).

Inhaltsfelder:

- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)
- IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Verantwortung in Fragen angewandter Ethik
- Der Mensch als Natur- und Kulturwesen

Zeitbedarf: 15 Std.

Unterrichtsvorhaben Q1 XIV

Thema: *Wie lässt sich eine staatliche Ordnung vom Primat des Individuums aus rechtfertigen? – Kontraktualistische Staatstheorien im Vergleich*

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|---|---|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • machen sich mit der Unterrichtsreihe vertraut, indem sie die Frage reflektieren, warum es überhaupt einen Staat geben muss. • setzen sich kritisch mit dem sogenannten Monopol der legitimen physischen Gewaltsamkeit auseinander im Hinblick auf die Gewährleistung von Sicherheit, Frieden und Ordnung durch staatliche Macht respektive Gewalteininsatz. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10), |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren unterschiedliche Modelle zur Rechtfertigung des Staates durch einen Gesellschaftsvertrag in ihren wesentlichen Gedankenschritten und stellen gedankliche Bezüge zwischen ihnen im Hinblick auf die Konzeption des Naturzustandes und der Staatsform her (z.B. Hobbes, Locke Rousseau), • erklären den Begriff des Kontraktualismus als Form der Staatsbegründung und ordnen die behandelten Modelle in die kontraktualistische Begründungstradition ein. • veranschaulichen die im Unterricht behandelten staats- und vertragstheoretischen Positionen anhand Darstellungsarten wie Flussdiagrammen oder Informationskästen. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4) • stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11). |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern und reflektieren kritisch die verschiedene anthropologischen Positionen bei Hobbes, Locke und Rousseau und ordnen diese Konzeptionen verschiedenen staatlichen Konzeptionen (Demokratie, Diktatur respektive totalitaristische Modelle) zu.
- nehmen die Bewertung der Utopie einer staatsfreien Gesellschaft vor, indem sie sich mit Kropotkin oder Bakunins anarchistischem Modell als Modell einer gesellschaft ohne Staat kritisch diskutieren.

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle und deren Konsequenzen (UK),
- bewerten die Überzeugungskraft der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle im Hinblick auf die Legitimation eines Staates angesichts der Freiheitsansprüche des Individuums (UK),
- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Staatsmodelle zur Orientierung in gegenwärtigen politischen Problemlagen (UK).

Inhaltsfelder:

- IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft)
- IF 3 (Das Selbstverständnis des Menschen)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Individualinteresse und Gesellschaftsvertrag als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation
- Der Mensch als Natur- und Kulturwesen

Zeit

bedarf: 14 Std.

Unterrichtsvorhaben Q1 XV

Thema: *Lassen sich die Ansprüche des Einzelnen auf politische Mitwirkung und gerechte Teilhabe in einer staatlichen Ordnung realisieren? – Moderne Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit auf dem Prüfstand*

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|--|---|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>führen einen Rechercheauftrag zum Thema Verteilungsgerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit und ausgleichende Gerechtigkeit durch und fragen nach der Begründung sozialpolitischer Forderungen.</i> • <i>erarbeiten mit Hilfe Texte und Materialien aus dem Alltag die Fundamente einer gerechten Gesellschaft.</i> | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9).</i> • <i>arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2),</i> |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>auf der Grundlage des Rawls'schen Experiments „Schleier des Nichtwissens“ diskutieren sie die These, dass die Menschen im Urzustand vernünftige seien.</i> • <i>erörtern kritisch die konträren Gerechtigkeitspositionen des Neoliberalismus (F.A.von Hayek) und des britischen Gerechtigkeitstheoretikers John Rawls und erarbeiten auf Grundlage dessen die Notwendigkeit einer sozial vertretbaren Verteilung aller staatlichen Güter.</i> | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10).</i> |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- überprüfen in den Grundsätzen der Gerechtigkeit von Rawls die Möglichkeit eine Gesellschaft zu etablieren, die auf dem utilitaristischen Prinzip basiert, die größtmögliche materielle Gleichheit für die größtmögliche Zahl der Menschen zu ermöglichen (Verbindung von sozialer Gerechtigkeit, Demokratieprinzip und Verteilungsgerechtigkeit)
- auf der Grundlage pazifistischer Positionen erörtern die SuS Möglichkeiten einer gewaltfreien Weltordnung, indem sie die Fragen diskutieren, wann und ob überhaupt ein Staat Krieg gegen einen anderen führen darf, d.h. ob und wann einzelne Staaten oder ein Staatenbund militärisch eingreifen darf.
- entwickeln ausgehend von pazifistischen Positionen (Jesus in der Bergpredigt, Mahatma Gandhi, Dr. Martin Luther King, Albert Einstein) ein Problembewusstsein für das individuelle Widerstandsrecht gegen aus ihrer Sicht ungerechtfertigt geführte Kriege.

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Konzepte zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit (UK),
- erörtern unter Bezug auf die behandelten Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit argumentativ abwägend die Frage nach dem Recht auf Widerstand in einer Demokratie (UK).

Inhaltsfelder:

- IF 5 (Zusammenleben in Staat und Gesellschaft)
- IF 4 (Werte und Normen des Handelns)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit
- Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten

Zeitbedarf: 12 Std.

Unterrichtsvorhaben Q1 XVI

Thema: Was leisten sinnliche Wahrnehmung und Verstandestätigkeit für die wissenschaftliche Erkenntnis? – rationalistische und empiristische Modelle im Vergleich

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen |
|---|--|
| <p>1. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene von Sinnestäuschungen und erkennen, dass unser Wissen trotz dieser auf systematischer und präzise dokumentierter Beobachtung beruht. • erarbeiten die epistemischen Positionen von Platon bis Kant, indem sie differenziert den heuristisch-meditativen Gehalt der jeweiligen Positionen herausstellen. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1), • ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3), • entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6). |
| <p>2. Sequenz:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entdecken auf der Grundlage von Texten antiker bis hin zu modernen Erkenntnistheoretikern (Platon über John Locke bis David Hume) den Erkenntnisprozess als Heraustreten des Menschen aus der lediglich sinnlich wahrnehmbaren Welt bis hin zur Erkenntnis der platonischen Ideenwelt, verstanden als einer Dimension angeborenen bzw. apriorischen Wissens. | <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5), • geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12). |

3. Sequenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- *erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einer idealistischen, rationalistisch oder empiristischen Erkenntnisweise, indem sie Platons Höhlengleichnis, Descartes methodischen Zweifel, der zur Erkenntnisgewissheit des „Ego Cogito“ führt und Kants kopernikanischer Revolution vergleichen.*

Die Schülerinnen und Schüler

- beurteilen die argumentative Konsistenz der behandelten rationalistischen und empiristischen Position (UK),
- erörtern abwägend Konsequenzen einer empiristischen und einer rationalistischen Bestimmung der Grundlagen der Naturwissenschaften für deren Erkenntnisanspruch (UK).

Inhaltsfelder:

- IF 6 (Geltungsansprüche der Wissenschaften)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften

Zeitbedarf: 16 Std.

2.2 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit

In Absprache mit der Lehrerkonferenz sowie unter Berücksichtigung des Schulprogramms hat die Fachkonferenz Philosophie die folgenden fachmethodischen und fachdidaktischen Grundsätze beschlossen. In diesem Zusammenhang beziehen sich die Grundsätze 1 bis 14 auf fächerübergreifende Aspekte, die auch Gegenstand der Qualitätsanalyse sind, die Grundsätze 15 bis 26 sind fachspezifisch angelegt.

Überfachliche Grundsätze:

1. Geeignete Problemstellungen zeichnen die Ziele des Unterrichts vor und bestimmen die Struktur der Lernprozesse.
2. Inhalt und Anforderungsniveau des Unterrichts entsprechen dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler.
3. Medien und Arbeitsmittel sind lernernah gewählt.
4. Die Unterrichtsgestaltung ist auf die Ziele und Inhalte abgestimmt.
5. Die Schülerinnen und Schüler erreichen einen Lernzuwachs.
6. Der Unterricht fördert eine aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler.
7. Der Unterricht fördert die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern und bietet ihnen Möglichkeiten zu eigenen Lösungen.
8. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Lernwege.
9. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit zu selbstständiger Arbeit und werden dabei unterstützt.
10. Der Unterricht fördert strukturierte und funktionale Einzel- Partner- bzw. Gruppenarbeit.
11. Der Unterricht fördert strukturierte und funktionale Arbeit im Plenum.
12. Die Lernumgebung ist vorbereitet; der Ordnungsrahmen wird eingehalten.
13. Die Lehr- und Lernzeit wird intensiv für Unterrichtszwecke genutzt.
14. Es herrscht ein positives pädagogisches Klima im Unterricht.

Fachliche Grundsätze:

15. Die dem Unterricht zugrunde liegenden Problemstellungen sind transparent und bilden den Ausgangspunkt und roten Faden für die Material- und Medienauswahl.
16. Der Zusammenhang zwischen einzelnen Unterrichtsstunden wird in der Regel durch das Prinzip des Problemüberhangs hergestellt.
17. Primäre Unterrichtsmedien bzw. -materialien sind philosophische, d. h. diskursiv-argumentative Texte, sog. präsentative Materialien werden besonders in Hinführungs- und Transferphasen eingesetzt.
18. Im Unterricht ist genügend Raum für die Entwicklung eigener Ideen; diese werden in Bezug zu den Lösungsbeiträgen der philosophischen Tradition gesetzt.
19. Eigene Beurteilungen und Positionierungen werden zugelassen und ggf. aktiv initiiert, u. a. durch die Auswahl konträrer philosophischer Ansätze und Positionen.
20. Erarbeitete philosophische Ansätze und Positionen werden in lebensweltlichen Anwendungskontexten rekonstruiert.
21. Der Unterricht fördert, besonders in Gesprächsphasen, die sachbestimmte, argumentative Interaktion der Schülerinnen und Schüler.



22. Die für einen philosophischen Diskurs notwendigen begrifflichen Klärungen werden kontinuierlich und zunehmend unter Rückgriff auf fachbezogene Verfahren vorgenommen.
23. Die Fähigkeit zum Philosophieren wird auch in Form von kontinuierlichen schriftlichen Beiträgen zum Unterricht (Textwiedergaben, kurze Erörterungen, Stellungnahmen usw.) entwickelt.
24. Unterrichtsergebnisse werden in unterschiedlichen Formen (Tafelbilder, Lernplakate, Arbeitsblätter) gesichert.
25. Die Methodenkompetenz wird durch den übenden Umgang mit verschiedenen fachphilosophischen Methoden und die gemeinsame Reflexion auf ihre Leistung entwickelt.
26. Im Unterricht herrscht eine offene, intellektuelle Neugierde vorlebende Atmosphäre, es kommt nicht darauf an, welche Position jemand vertritt, sondern wie er sie begründet.



2.3 Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung

Auf der Grundlage von § 48 SchulG, § 6 APO-SI, APO-GOST 3.Abschnitt §13-17 sowie Kapitel 3 des Kernlehrplans Philosophie hat die Fachkonferenz im Einklang mit dem entsprechenden schulbezogenen Konzept das ausführliche „Leitungskonzept für das Fach Philosophie“ erstellt und verabschiedet, auf das an dieser Stelle verwiesen wird.

2.4 Lehr- und Lernmittel

Vgl. Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Lernmittel/Gymnasiale_Oberstufe.html



3 Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen

Die Fachkonferenz Philosophie hat im Rahmen des Schulprogramms Leitlinien für die folgenden Arbeitsfelder festgelegt:

Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Die partielle Funktion von Philosophie als Ersatzfach für Religion hat seit einigen Jahren eine Kooperation der Fachkonferenz Philosophie mit den beiden Fachgruppen Evangelische und Katholische Religion etabliert; sie umfasst u. a. Absprachen zur partiellen Parallelisierung von Unterrichtsvorhaben sowie zu den wesentlichen Grundlagen und Grundsätzen der Leistungsbewertung.

Teilnahme am Essay-Wettbewerb

Nachdem die Form des philosophischen Essays im Unterricht der Einführungsphase eingeführt wurde, nehmen Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 10 an dem Essaywettbewerb für Philosophie der Landesregierung erfolgreich teil.

Fortbildungskonzept

Die Mitglieder der Fachkonferenz nehmen im Wechsel regelmäßig an den Philosophie-Fortbildungsveranstaltungen zur Unterrichtsentwicklung der Bezirksregierungen Düsseldorf und ggf. auch Köln sowie des Fachverbandes Philosophie e. V. teil; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den halbjährlich stattfindenden Fachkonferenzen über die besuchten Fortbildungen.

Der Fachvorsitzende stellt, u. a. durch regelmäßige Internetrecherche, sicher, dass Informationen über PPL- und PL-Fortbildungen an alle Fachkolleginnen und -kollegen gehen; er selbst nimmt die von der Bezirksregierung angesetzten Implementationsveranstaltungen für neue Standards im Fach Philosophie wahr und besucht alle Fortbildungen zu prüfungsrelevanten Gebieten (z. B. Philosophie als 4. Abiturfach).

Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer bemühen sich, an den Nachbesprechungen der von Philosophie-Referendarinnen und -referendaren geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunden teilzunehmen und nutzen die Besprechungsergebnisse zur eigenen Unterrichtsentwicklung.



4 Qualitätssicherung und Evaluation

Evaluation des schulinternen Lehrplans

Der schulinterne Lehrplan stellt keine starre Größe dar, sondern ist als „lebendes Dokument“ zu betrachten. Dementsprechend sind die Inhalte stetig zu überprüfen, um ggf. Modifikationen vornehmen zu können. Die Fachkonferenz trägt durch diesen Prozess zur Qualitätsentwicklung und damit zur Qualitätssicherung des Faches bei. Das bedeutet konkret, dass wie für die EF entsprechende Unterrichtsvorhaben für die Q1 und Q2 von Kolleginnen und Kollegen erarbeitet und evaluiert werden.

Die Evaluation erfolgt jährlich. Zu Schuljahresbeginn werden die Erfahrungen des vergangenen Schuljahres in der Fachschaft gesammelt, bewertet und eventuell notwendige Konsequenzen formuliert. Folgendes Raster kann dabei als Hilfe dienen.

| Kriterien | | Ist-Zustand Auffälligkeiten | Änderungen/ Konsequenzen/ Perspektivplanung | Wer (Verantwortlich) | Bis wann (Zeitraumen) |
|---|-------------------------|--------------------------------|---|-------------------------|--------------------------|
| Funktionen | | | | | |
| Fachvorsitz | | | | | |
| Stellvertreter | | | | | |
| Sonstige Funktionen (im Rahmen der schulprogrammatischen fächerübergreifenden Schwerpunkte) | | | | | |
| Ressourcen | | | | | |
| personell | Fachlehrer/in | | | | |
| | fachfremd | | | | |
| | Lerngruppen | | | | |
| | Lerngruppengröße | | | | |
| | ... | | | | |
| räumlich | Fachraum | | | | |
| | Bibliothek | | | | |
| | Computerraum | | | | |
| | Raum für Fachteamarb. | | | | |
| | ... | | | | |
| materiell/ sachlich | Lehrwerke | | | | |
| | Fachzeitschriften | | | | |
| | ... | | | | |
| zeitlich | Abstände Fachteamarbeit | | | | |
| | Dauer Fachteamarbeit | | | | |
| | ... | | | | |
| Unterrichtsvorhaben | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| Leistungsbewertung/ Einzelinstrumente | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Leistungsbewertung/Grundsätze | | | | |
| sonstige Leistungen | | | | |
| | | | | |
| Arbeitsschwerpunkt(e) SE | | | | |
| fachintern | | | | |
| - kurzfristig (Halbjahr) | | | | |
| - mittelfristig (Schuljahr) | | | | |
| - langfristig | | | | |
| fachübergreifend | | | | |
| - kurzfristig | | | | |
| - mittelfristig | | | | |
| - langfristig | | | | |
| ... | | | | |
| Fortbildung | | | | |
| Fachspezifischer Bedarf | | | | |
| - kurzfristig | | | | |
| - mittelfristig | | | | |
| - langfristig | | | | |
| Fachübergreifender Bedarf | | | | |
| - kurzfristig | | | | |
| - mittelfristig | | | | |
| - langfristig | | | | |
| ... | | | | |