

**Berliner Unterrichtsmaterialien**  
**Philosophie**  
Heft 7



Handreichungen zum neuen Rahmenlehrplan

## Impressum

### Herausgeber im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin

(SenBWF): Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Struweg

14974 Ludwigsfelde

Tel.: 03378 209-200

www.lisum.de, www.lisum.brandenburg.de

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:** Christoph Chi, Prof. Lutz Koch, Tanja Kunz, Cordula Rickers, Dr. Ilona Ruschmeier, Dr. Wilfried Wolff, Manfred Zimmermann

### Redaktion:

Renate Rode (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg), Tanja Kunz (Rosa-Luxemburg-Oberschule), Cordula Rickers (Anna-Freud-Oberschule), Manfred Zimmermann (SenBWF)

**Diese Unterrichtsmaterialien sollen die Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung im Sinne des neuen Rahmenlehrplans unterstützen. Sie stellen keine verbindliche Vorgabe dar.**

### Titelbild

Gustav Klimt, Philosophie (1899-1907). Auf der Pariser Weltausstellung erhielt die "Philosophie" die Goldmedaille. Von diesem Bild gibt es keine Farabbildung.

*Zu sehen sind "die ineinander verknöteten Leiber der leidenden Menschheit [...], ziellos schwebend in einer zähflüssigen Leere. Aus der kosmischen Trübe [...] taucht eine schwere, schlafende Sphinx empor, völlig blind, die nichts als die Verdichtung des atomisierten Raumes ist. Einzig das Antlitz auf dem unteren Rand des Bildes lässt in seinem Leuchten das Vorhandensein einer bewussten Intelligenz vermuten."*

### Druck

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)

©Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, (Lisum Berlin September 2006)

Das LISUM ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

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

# Inhaltsverzeichnis

	Vorwort .....	3
1	Was ändert sich im Philosophieunterricht? .....	5
	1.1 Die neuen Rahmenlehrpläne .....	5
	1.2 Die neuen Abiturbestimmungen .....	6
2	Zur Diskussion: Standardisierter Philosophieunterricht? (Vortrag von Prof. Koch).....	7
3	Ausgewählte Methoden für den Philosophieunterricht mit Übungen.....	13
	3.1 Kompetenzbereiche und Arbeitsformen .....	13
	3.2 Methoden der Texterschließung .....	14
	3.3 Argumentationsformen .....	14
	3.4 Komplexe Arbeitsformen .....	17
	3.5 Übungen zur Texterschließung und Argumentation .....	20
4	Realisierungsvorschläge für den Philosophieunterricht.....	29
	„Was heißt Philosophieren? (Einführungsphase) .....	30
	„Was ist mir wichtig?“ (phi-1/PHI-1) .....	32
	„Was macht mich zum Menschen?“ (phi-2/PHI-2) .....	34
	„Woran gibt es keinen Zweifel?“ (phi-3/PHI-3) .....	36
	„Brauchen wir Metaphysik?“ (phi-4/PHI-4) .....	38
5	Lernerfolgskontrollen und Abitur.....	41
	5.1 Arbeitsaufträge für das schriftliche Arbeiten .....	41
	5.2 Beispiele für Klausur- und Abituraufgaben .....	43
	5.3 Anhang:	
	Anforderungsbereiche (AV Prüfungen) .....	47
	Fachanlage 2c Philosophie (AV Prüfungen).....	47
	Operatorenliste .....	53
	Philosophische Problemreflexion .....	54
	Vorlage für die Gestaltung von Erwartungshorizonten .....	55
	Formulierungshilfe für die sog. „tragenden Erwägungen“ in der mündlichen Abiturprüfung in Philosophie.....	57
6	Literaturverzeichnis .....	59



## Vorwort

Das neue Heft der Berliner Unterrichtsmaterialien Philosophie gibt Hilfestellungen für die Arbeit mit dem neuen Rahmenlehrplan Philosophie und der Fachanlage 2c Philosophie.

Konzept der neuen Generation kompetenzorientierter Rahmenlehrpläne ist, die Lerninhalte auf klare Schwerpunktsetzungen zu fokussieren. Auf didaktische und methodische Hinweise wird verzichtet. Realisierungsvorschläge für den Unterricht gehören nunmehr in andere Textsorten

Ich freue mich deshalb, dass es gelungen ist, ein so umfangreiches Heft zusammen zu stellen, in dem die verschiedenen Neuerungen kommentiert werden und eine Fülle von Anregungen gegeben wird.

Eine Stärke des neuen Rahmenlehrplans Philosophie ist, dass er im Sinne der Kompetenzentwicklung die Förderung des philosophischen Denkens der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt. Philosophisches Denken ist vor allem ein methodisch geleitetes Denken, das sich an vielfältigen Phänomenen, Materialien - wie Bildern, nicht-philosophischen und philosophischen Texte - entzünden kann und einer Denksystematik bedarf. Es kann sich auch in gestalterischen Formen - z. B. literarischen Formen, Bildern, Theaterszenen - äußern. Eine Stärke des Rahmenlehrplans Philosophie ist, dass er von den Lehrkräften in Philosophie nicht eine vollkommene Neuorientierung verlangt. Der neue Plan ermöglicht, dass die bisherigen Erfahrungen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Fach Philosophie genutzt und durch neue Schwerpunktsetzungen erweitert werden können: Das Philosophieren mit Bildern und gestalterische Formen wie das Schreiben von Essays, theatrales Philosophieren, das Schreiben von Dialogen im Unterricht und in der Abiturprüfung können nach und nach einen festen Platz gewinnen.

Ziel der Handreichung ist es, den Lehrkräften - neben dem Rahmenlehrplan - alles an die Hand zu geben, was sie zur Planung ihres Unterrichts brauchen. Deshalb wurde auch die neue Fachanlage Philosophie aufgenommen.

Ich wünsche allen Kolleginnen und Kollegen, dass Sie den Neuerungen in Ihrem Philosophieunterricht Raum geben und dass Ihnen die Handreichungen eine Hilfe dabei sind, den Beitrag der Philosophie zur Allgemeinbildung zu stärken.

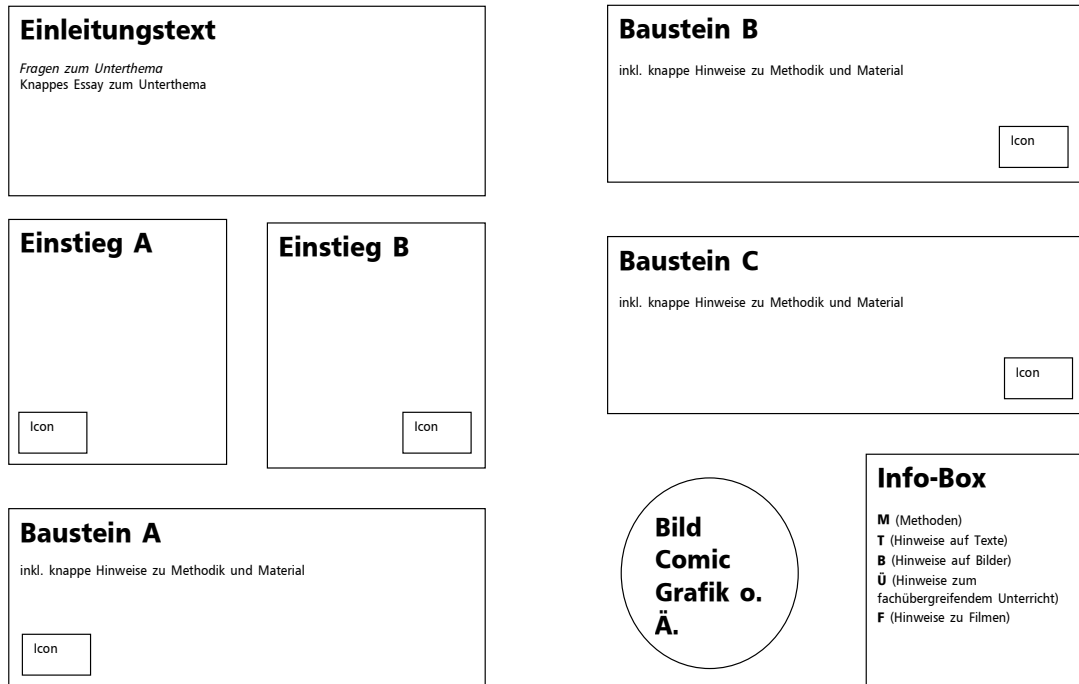


Mascha Kleinschmidt-Bräutigam  
Leiterin (komm.) des Berliner Landesinstituts  
für Schule und Medien

## Hinweise zu den Realisierungsvorschlägen:

### 1. Aufbau der Doppelseite

#### Unterthema (z.B.: Was macht mich zum Menschen?)



### 2. Verwendete Icons und Abkürzungen

#### Reflexionsbereiche:



Ethisch-praktischer Reflexionsbereich



geschichtlicher, gesellschaftlicher und anthropologischer Reflexionsbereich



sprachphilosophischer und erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich



metaphysischer Reflexionsbereich

#### Hinweise in der Info-Box:

- M** Hinweise auf Unterrichtsmethoden
- T** Hinweise auf Textmaterialien
- B** Hinweise auf Fotos oder Bildmaterialien
- Ü** Hinweise zu Fächerverbindungen
- F** Hinweise auf Filmdokumente

# 1. Was ändert sich im Philosophieunterricht?

Am 15.05.2006 wurden die neuen Rahmenlehrpläne Philosophie für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II in Kraft gesetzt. Sie gelten ab dem Schuljahr 2006/7 für die neuen 9. Klassen (Wahlpflichtfach) und für die gesamte Qualifikationsphase. Außerdem wurde am 24.05.06 durch Rundschreiben die neue AV Prüfung mit der 2 c Fachanlage Philosophie veröffentlicht, so dass die Aufgabenstellungen für die Abiturprüfung jetzt auf die neuen Rahmenlehrpläne abgestimmt sind.

## 1.1 Rahmenlehrpläne Philosophie

Der neue Rahmenlehrplan Philosophie für die Sekundarstufe II unterscheidet sich nur geringfügig von den vorhergehenden „Curricularen Vorgaben“.

Den Kern des Rahmenlehrplans bildet das gemeinsam mit Mecklenburg-Vorpommern erstellte Kerncurriculum Philosophie, das um landesspezifische Ergänzungen (Einführungsphase, Semesterthemen, Leistungsfeststellung) ergänzt wurde.

Wie auch schon in den Curricularen Vorgaben wird im neuen Rahmenlehrplan ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt. Ausgangspunkt für die Rahmenlehrplankommission war die Frage, woran man nach Abschluss der Schulzeit erkennen kann, ob jemand in der Schule erfolgreich am Philosophieunterricht teilgenommen hat. Die Antwort war: das philosophische Denken bzw. das Philosophieren, dessen Bestandteile in den Kompetenzbereichen (Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz, Kreative Kompetenz, Praktische Kompetenz) näher bestimmt wurden. Während die bisherigen Rahmenpläne in der Regel stofforientiert waren und die Lernziele additiv ein Gesamtbild des philosophischen Denkens ergaben, geht der neue Rahmenlehrplan deduktiv von der zentralen Kompetenz aus und bestimmt durch die Kompetenzbereiche und Standards Merkmale und Präzisierungen des philosophischen Denken.

War der alte Rahmenplan an den philosophischen Disziplinen orientiert und führte so zu einer häufig künstlichen Ausgrenzung der verschiedenen philosophischen Fragestellungen, so ermöglicht die jetzige Verbindung von Semesterthemen und Reflexionsbereichen eine problemorientierte Schwerpunktsetzung, die viele Aspekte philosophischen Fragens einschließt und für das Abitur ein breites Spektrum an Themen und Aufgabenstellungen anbietet.

Es kann in Berlin nicht vorausgesetzt werden, dass die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Qualifikationsphase Philosophieunterricht besucht haben. Deshalb sind die Eingangsvoraussetzungen, die der Rahmenlehrplan formuliert, relativ allgemein gehalten, so dass sie auch in anderen Schulfächern erworben werden konnten. Für die einzelne Lehrkraft stellt sich nun die Aufgabe, im Rahmen der schulinternen Schwerpunktsetzung ein Progressionskonzept zu entwickeln, so dass - ausgehend von der Interessenlage sowie den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schülern - ein fachlich und methodisch sinnvoller Fortschritt zu den fachspezifischen abschlussorientierten Standards erfolgen kann.

Neben dem Rahmenlehrplan Philosophie für die Sekundarstufe II gibt es jetzt erstmals einen Rahmenlehrplan für das Wahlpflichtfach Philosophie. Durch die Sek I - Ordnung ist festgelegt, dass im Abitur nur die Fächer 1. bis 4. Prüfungsfach sein können, die bereits in der Sekundarstufe I unterrichtet wurden. Die Schulzeitverkürzung würde es nun unmöglich machen, Philosophie als 2., 3. oder 4. Prüfungsfach zu wählen. Mit der Einrichtung eines Wahlpflichtfaches Philosophie erhalten die Schulen die Möglichkeit, den Philosophieunterricht bereits in der Sekundarstufe I beginnen zu lassen.

Eine große Chance für die Stärkung des Philosophieunterrichts in der Berliner Schule bedeutet auch die am 23.3. vom Abgeordnetenhaus beschlossene Einführung eines verpflichtenden Ethik-Unterrichts in der Sekundarstufe I der Berliner Schule.

Auch im Rahmenlehrplan Ethik steht die philosophische Reflexion, hier mit dem Schwerpunkt der ethischen Reflexion im Mittelpunkt des Unterrichts.

Der Ethikunterricht stellt besondere Anforderungen an die Philosophie-Lehrkräfte, da er das philosophische Denken nicht mehr nur denjenigen nahe bringen soll, die sich in der Qualifikationsphase für das Fach Philosophie entscheiden, sondern allen Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schularten. Gerade an den Schulen, die auf die Qualifikationsphase vorbereiten, stellt sich die Aufgabe einer engen Verzahnung von Ethik- und Philosophieunterricht.

## **1.2 Die neuen Abiturbestimmungen**

Auch wenn die neuen Einheitlichen Prüfungsbestimmungen für das Fach Philosophie (EPA Philosophie) noch nicht in Kraft getreten sind, so sind in die neue Fachanlage 2 c Philosophie bereits wesentliche Elemente übernommen worden, da der EPA-Entwurf gut zu dem neuen Rahmenlehrplan Philosophie passt.

Die wesentlichen Änderungen sind:

- 1) Es gibt nur mehr EINE Aufgabenart „Philosophische Problemreflexion“, für die es aber vielfältige, auch gestalterische Realisierungsmöglichkeiten gibt.
- 2) Ausgangspunkt der Problemreflexion können nun unterschiedliche Materialformen (wie z. B. Bilder, literarische Texte, nicht-philosophische und philosophische Texte) sein.
- 3) Die Formulierung der Anforderungsbereiche wurde den anderen Fächern angepasst, so dass der Grad der Selbstständigkeit das entscheidende Kriterium für die Differenzierung ist.
- 4) In Angleichung an die übrigen Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabensfeldes müssen in Philosophie nur mehr zwei Aufgabenvorschläge eingereicht werden, von denen die Senatsverwaltung einen Vorschlag auswählt. Als Konsequenz wird die Bearbeitungszeit verkürzt.

Während sich die Kolleginnen und Kollegen in den „großen“ Fächern innerhalb der Fachkonferenzen unterstützen und absprechen können, sind die Philosophielehrkräfte an vielen Schulen auf sich gestellt. Diesen Mangel an gegenseitiger Anregung versuchen die „Handreichungen“ auszugleichen.

Diese Anregungen und Hilfestellungen sind als ein offenes Angebot zu verstehen, wobei alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen sind, Verbesserungsvorschläge, Literaturhinweise usw. einzureichen.

Ziel der „Handreichungen“ ist es, den Unterrichtenden alles an die Hand zu geben, was sie ab dem Schuljahr 2006/07 für den Unterricht in der Qualifikationsphase und für das Abitur brauchen, auch wenn in einzelnen Punkten (wie z. B. Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA)) noch Korrekturen erfolgen können.



## 2 Zur Diskussion:

### Lutz Koch: **Standardisierter Philosophieunterricht?**

*Die Frage, wie Philosophieunterricht zu standardisieren sei, impliziert zum einen die grundsätzliche Frage nach dem Wesen der Philosophie, zum anderen diejenige nach der Möglichkeit, Philosophie überhaupt zu unterrichten. Professor Lutz Koch geht in dem folgenden, leicht gekürzten Vortrag diesen Fragen nach.*

#### **Philosophie**

Nun, was die Philosophie sei, das ist auf der einen Seite zweifellos eine sehr schwierige Frage, weil wir es ja bei der Philosophie mit etwas zu tun haben, was es in einem gewissen Sinne gar nicht gibt, jedenfalls nicht in dem Sinne, wie man zu sagen pflegt, dass es Schulen oder Schulfächer oder Lehrer gibt. Dies alles ist sichtbar und anfassbar, d.h. wahrnehmbar, und Wahrnehmung ist, wie Kant in den „Postulaten des empirischen Denkens“, einem sehr schwierigen Kapitel der „Kritik der reinen Vernunft“, sagt, das einzige Kriterium der Wirklichkeit. Daher noch einmal: Von Schulen, Schulbüchern oder Lehrern können wir sagen, dass es sie gibt, denn alles dies ist wahrnehmbar und daher in der Erfahrung antreffbar, nicht so jedoch die Philosophie. Man kann sie nicht sehen, genauer gesagt: Das, womit sie sich beschäftigt, das kann man weder sehen noch hören, so dass Hegel mit Recht gesagt hat, zum Philosophieren müsse einem das Sehen und Hören vergehen; sonst bekommen wir, in paradoxer Redeweise ausgedrückt, nicht zu Gesicht, worum es sich hier handelt: das Sein und das Nichts, die Veränderung und die Zeit, den Raum und die Welt als ganze, das Unendliche und das Absolute, die Gerechtigkeit, die Weisheit und das, was das menschliche Leben gut macht. Zwar kann man das Schöne wahrnehmen, aber nicht die Schönheit. Geliebt zu werden und selbst zu lieben, das kann man spüren, aber was die Liebe ist, kann man nicht spüren. Frei zu sein, dafür gibt es ein Gefühl, aber was die Freiheit ist, das sagt uns kein Gefühl. Darüber kann man nur denken, und das, worüber man nur denken kann, steht immer in Gefahr, dass es nicht existiert, so dass wir es mit bloßen Gedanken, mit nichts als Gedanken zu tun haben, die sich dann von dem vielleicht gar nicht unterscheiden, was man als blauen Dunst oder als *fucus logicus* zu bezeichnen pflegt, wie Kant, den ich hier zum zweiten Mal bemühe, den blauen Dunst auf gelehrte Weise latinisiert hatte. Es verhält sich mit der Philosophie ganz und gar anders als etwa mit der Geographie, deren Gegenstände man bereisen, beobachten und messen kann. Die Philosophie also ist [...] etwas, was es gar nicht gibt, jedenfalls nicht im landläufigen Sinne, und zwar deshalb nicht, weil es ihre Gegenstände und Themen nicht im landläufigen Sinne gibt. Es gibt sie allem Anschein nach nur im Denken [...].

Philosophie ist ein denkendes Erkennen von höchst spezifischer Art, nämlich ein solches, dessen Gegenstände und Themen vom Denken selbst und durch das Denken hervorgebracht werden, und zwar von einem Denken, das sich in Gänze von allem, was da ist und was in der Erfahrung begegnet, also von allem, was sich als wirklich und wirksam er-

weist, abgelöst hat, was aber keineswegs bedeuten muss, dass es dazu keinen Bezug hat. Philosophie, das ist ein Denken, das seinem Inhalt nach produktiv und seiner Form nach autark ist: Vernunftkenntnis aus bloßen Begriffen, um noch einmal Kant mit der ihm eigenen lakonischen Kürze sprechen zu lassen (KrV B 865). [...]

#### **Lehrbarkeit der Philosophie**

Wie wir alle wissen, hat es auf die Frage nach der Lehrbarkeit der Philosophie zwei klassische Antworten gegeben, erstens die sokratische-platonische, ungefähr zwei Jahrtausende später noch einmal von Kant griffig formuliert, und zweitens die Antwort Hegels. Er sei niemandes Lehrer gewesen, soll Sokrates gesagt haben, womit er wohl hat andeuten wollen, dass solches, was ihn bzw. Platon interessierte - die Idee, das Eidos oder das, was etwas ist - nicht erlernbar und damit auch nicht lehrbar sei, jedenfalls nicht in dem Sinne, dass man es wie ein Frühstück von außen aufnehmen und sich einverleiben könne, so dass es folglich auch nicht von außerhalb beigebracht oder eingeflößt werden könne, wie Wasser über einen Wollfaden aus dem vollen ins leere Glas hinüberfließt. Wer hier lernen möchte, der muss das zu Erlernende in Wahrheit in sich selbst aufsuchen, so dass Lehren und Unterrichten, wenn man denn an diesen Namen festhalten will, nur bedeuten kann, den Lernenden zu veranlassen, in sich zu gehen, ihn zu er-innern. Platons mythische Auskunft und Ausflucht zum vorgeburtlichen und seit der Geburt vergessenen Wissen, an das man aber erinnert werden könne (womit Platon eigentlich nur den Finger auf ein Rätsel legen wollte), hat Kant auf seine Weise erklärt, dass nämlich der reine Verstand die Grundstrukturen des Seins a priori entwirft und die höchsten Maßstäbe der Bewertung, die Kant nach Platons Muster Ideen nannte, als reine Vernunft selbst erdenkt. Aber wenn das so ist, dann können wir nach Kant Philosophie, verstanden als ein zusammenhängendes Ganzes von Grundgedanken der Welt und dessen, was darüber hinaus ist, nicht erlernen, höchstens können wir das Philosophieren, das Denken der Grundgedanken lernen, ein Lernen, das so lange die Vollzugsform des Nachvollzugs, des Nach-Machens und Nach-Denkens hat, bis es ein produktives Selber-Machen der Gedanken geworden ist. Was hier unter dem Namen des Unterrichts ausgeschlossen ist, ist das bloße Nachsprechen mit seinen technischen Varianten des Nachschreibens, des Memorierens, Auswendiglernens, des Parathabens der Namen und Daten sowie der Gedanken in Datenform, also der zu Informationen verdunsteten Begriffe, mithin alles das, was man abprüfen, zensieren und evaluieren kann. Man könne, heißt es in der „Kritik der reinen Ver-

nunft", unter allen Vernunftwissenschaften nur Mathematik, „niemals aber Philosophie (es sei denn historisch), sondern, was die Vernunft betrifft, höchstens nur philosophieren lernen" (B 865).

[...] Unterricht in der gewohnten Form zeitlich bemessener, zu einem Lehrgang zusammengefasster Pensen, die so vom Lehrer dargeboten oder von den Schülern unter Anleitung des Lehrers erarbeitet werden, dass sie mit Aufbietung der erforderlichen Aufmerksamkeit, des nötigen Fleißes und gehöriger Nachbearbeitung verstanden, reproduzierbar und auf unvorbereitete Aufgaben anwendbar werden, - diese Form des Unterrichts, d.h. des geleiteten, gelenkten, auf einen vorweg entworfenen Erfolg hin orientierten und deshalb prüfbar und kontrollierbaren Lehrens und Lernens, kann es in der Philosophie nicht geben, wenn wir Sokrates/Platon oder Kant folgen wollen. Es kann solchen Unterricht schon deshalb nicht geben, weil das entscheidende Moment an der vom Lernenden aufzubringenden Tätigkeit das (anschauungslose) Denken ist, hinter welches das Auffassen, Einprägen und Behalten dem Range nach weit zurücktritt, und weil das Denken, von dem dies alles abhängt, schlechthin unverfügbar ist. Wir können ja nie wissen, auf welche Gedanken jemand kommt, der wirklich denkt. Nicht einmal er selbst kann das im Vorhinein wissen. Vielleicht auch stellt der Lernende eine Frage, die der Lehrer selbst nicht zu beantworten weiß, vielleicht stellt er sogar in Frage, was der Lehrer zu wissen glaubt, und das in einem Feld, in dem das Entscheidende die Fragen sind, die gefunden, die erdacht werden müssen, und nicht die Antworten, nicht die Resultate, nicht die Lösungen, und zwar einfach deshalb, weil die Fragen das Frühere darstellen. Verhält es sich so, dass die entscheidende Schülerleistung im Finden der Fragen besteht, dann ist auch der Lehrer selbst ein Gefragter, so dass die feste Rollenaufteilung zwischen dem Lehrer hier und den Schülern da wegfällt. Und was dann? Dann wechselt im besten Falle der Unterricht seine Verlaufsform und mündet ins Gespräch, das einem Symposium ähnelt, nur dass hier im Normalfall der Wein fehlt. Freilich, damit wird der Unterricht unkalkulierbar, unprogrammierbar, undirigierbar und unstandardisierbar. [...]

Das letzte Wort ist damit allerdings noch nicht gesprochen, denn Hegel, der ja mit der von mir bloß in Grundzügen referierten Auffassung bestens vertraut war, hat ein anderes Votum zum Philosophieunterricht abgegeben. [...] Er hat zwar, wenn ich das richtig sehe, das Kantische Diktum, man könne nur das Philosophieren, nicht aber die Philosophie lernen (und lehren), im Kern nicht bestritten, aber er hat daran erinnert, dass man selbst zum Philosophieren-Lernen gewisser Kenntnisse nicht entbehren könne, selbst dort nicht, wo es im Entscheidenden aufs Denken ankommt und wo die Antworten weniger gelten als die Fragen. Kenntnisse sind, wenn ich das mit eigenen Worten sagen darf, Starthilfen. Sie sind Ausgangspunkte, manchmal auch Orientierungsmarken. Sie sind Vorgaben für die Reflexion, mit deren Hilfe wir ins Denken hineinkommen und unter deren Anleitung wir auf eine nicht bloß zufäl-

lige, nicht bloß rhapsodische, sondern kontrollierte und zusammenhängende bzw. systematische Weise nachzudenken vermögen. Kenntnisse sind zudem auch Gedächtnisstützen, was man nicht zu leicht nehmen darf. Sie erinnern uns an das, was man schon einmal gedacht und verstanden hat, um es bei Bedarf verfügbar zu haben [...].

Hegels Insistieren darauf, dass es auch in der Philosophie etwas zu lernen gebe, kann im Sinne der rhetorischen Topik gedeutet werden, also im Sinne einer gedächtnismäßig erlernbaren Denkhilfe, die uns an Gedanken erinnern, auf Gedanken bringen, unsere Gedanken ordnen und uns zur Prüfung der Gedanken veranlassen kann. Zwar gilt der platonisch-kantische Satz, dass man Philosophie nicht lernen könne, sondern allenfalls das Philosophieren, doch wird man mit Hegel ergänzen dürfen, dass zum Philosophierenlernen auch positive, verfügbare und abfragbare Kenntnisse gehören. Ehe ich weitergehe, möchte ich noch ein wenig Hegel-Lektüre betreiben, nur zur Erinnerung. Im Allgemeinen, sagt er, unterscheide man zwischen einem philosophischen System mit seinen „besonderen Szientien" und dem Philosophieren selbst.<sup>1</sup> Davon war schon bei mir die Rede. Ohne „Szientien", d.h. ohne Inhalt Philosophie lernen zu wollen, das ist nach Hegel (1812) eine moderne Sucht, ganz besonders der Pädagogik. Diese Sucht ist völlig sachfremd; denn wenn man den Inhalt der Philosophie kennen lernt, so lernt man nach Hegel auch das Philosophieren selbst, genau so wie man das Reisen lernt, wenn man die Sehenswürdigkeiten einer Stadt aufsucht. Und mehr noch: Man lernt mit dem philosophischen Inhalt nicht nur das Philosophieren, sondern man philosophiert mit dem Erlernen der philosophischen Inhalte wirklich schon. Ich würde allerdings mit Kant die Kautelen einbauen: Wenn nicht nur gelernt und nicht nur terminologisches „Maulbrauchen" betrieben wird, sondern auch mit der eigenen Vernunft dabei gedacht und geprüft wird, denn das Letztere, gewiss das Entscheidende, ergibt sich aus dem erlernbaren Stoff nicht von allein, sondern nur mit Hilfe der durch nichts ersetzbaren „Zutat" des eigenen Denkens. Mit diesem Vorbehalt vor Augen können wir im Anschluss an Hegel als Merksatz festhalten: „Die Philosophie muss gelehrt und gelernt werden, so gut als jede andere Wissenschaft."<sup>2</sup>

### Bildungsstandards

Die Frage ist allerdings, ob das auf standardisierte Weise geht, gut geht, schlecht geht oder gar nicht geht, denn Zweifel können einem schon kommen, wenn man an so etwas wie Standardbriefe, Normgrößen oder Anzüge von der Stange denkt und sich vorstellt, es werde bald auch eine „flächendeckende" Standardbildung geben, eine Vorstellung, die Erschrecken hervorruft. Der Schreck wird durch bloße Vertauschung der Wortbestandteile von Standardbil-

<sup>1</sup> Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den Königlich Bayerischen Oberschulrat Immanuel Niethammer (1812). Theorie Werkausgabe des Suhrkamp Verlags. Bd. IV, Frankfurt a.M. 1970, S. 410.

<sup>2</sup> A.a.O., S. 411.

dung in Bildungsstandards nicht geringer. Was in aller Welt hat man sich bei den Bildungsstandards gedacht, die jetzt die Schulen und Fächer der gesamten Republik überschwemmen?

Die Antwort lasse ich mir durch den Fachmann in diesen Dingen, Eckhard Klieme, vorgeben. Standards, die es seit den 1980er Jahren in vielen Ländern gibt, werden jetzt auch in Deutschland als zentrales Instrument der Qualitätsentwicklung eingeführt.<sup>3</sup> Das entscheidende Stichwort aus dem Klieme-Zitat lautet „Qualitätsentwicklung“; ich komme darauf zurück. Im Dezember 2003 einigte sich die Kultusministerkonferenz auf erste nationale Standards. Was nun genau unter Bildungsstandards zu verstehen ist, wird aus dem Klieme-Artikel nicht recht klar, auch nicht aus der vom BMBF herausgegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, an der Klieme ebenfalls maßgebend mitgewirkt hat (Berlin 2003), ebenfalls nicht aus der Beschlussvorlage vom 6.10.04 der KMK (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften). Nimmt man aber die PISA-Studien hinzu, so kann man trotzdem genau erkennen, worum es geht: um pragmatisch definierte Kompetenzen, die als Lernergebnisse operationalisiert werden, dadurch evaluierbar und vergleichbar sind und so als Instrumente für die Steuerung des Bildungswesens (Educational Government) verwendbar werden. Die Steuerung ist dem Ethos der Qualitätsentwicklung verpflichtet, das Steuerungsverfahren ist resultatorientiert, banal ausgedrückt „output“-orientiert. Die erforderlichen Standarddefinitionen werden von Expertengruppen vorgelegt, deren Zusammensetzung häufig undurchsichtig ist und deren Arbeitsergebnisse als nicht weiter überprüfbar beschlossene, gewissermaßen als Tatsachen zweiter Ordnung, hinzunehmen sind. Es ist auch damit zu rechnen, dass die Standardisierungswut sich nicht mit den Bildungsinhalten begnügt, sondern auch die Lehrerausbildung und das Lehrerhandeln erfassen wird, das liegt in der Konsequenz des Qualitätsentwicklungskonzepts. Der Begriff der Qualitätsentwicklung entstammt dem privatwirtschaftlichen Sektor, d.h. der Betriebswirtschaftslehre. Von daher sind vergleichbare Termini wie Organisations- und Personalentwicklung, Leistungsvergleiche, Benchmarking, Zielvereinbarungen usw. in das Vokabular von Bildungsadministration und Didaktik eingedrungen<sup>4</sup>, die mehr und mehr die Gestalt des „Qualitätsmanagements“ annehmen. Auch der Philosophieunterricht wird sich dieser Tendenz nicht widersetzen können. Sollte sich herausstellen, dass er seiner Natur nach der kompetenzorientierten Operationalisierung in Gestalt überprüfbarer Lernergebnisse widerstrebt, so ist er gefährdet.

Nichts, wovon in dieser Schilderung die Rede war, hat Ähnlichkeit mit der traditionellen Didaktik und Pädagogik. Insofern haben wir es mit einer groß

angelegten Transformation der bisherigen bildungsorientierten Pädagogik zu tun. Streng genommen spielt Pädagogik im traditionellen Sinne überhaupt keine Rolle mehr. Ganz andere Instanzen haben das Heft in die Hand genommen, und zwar transnationale Institutionen wie die OECD, bekanntlich eine Organisation nicht etwa für pädagogische, sondern ganz im Gegenteil für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung. Diese Organisation denkt in den Kategorien der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements, sie benutzt die human-capital-Theorie, sie arbeitet mit Vergleichsevaluationen als Datenlieferanten für Bildungskontrolle und Bildungssteuerung, wozu es standardisierter Kompetenzen bedarf, deren wichtigste Bedingung ihre Eigenschaft ist, durch Testaufgaben überprüft werden zu können. So lesen wir im Klieme-Gutachten, die Kompetenzen, die durch die Bildungsstandards als Lernergebnisse festgelegt werden, sollten so konkret beschrieben werden, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (S. 9). Erfassbarkeit und Kontrollierbarkeit sind das Prinzipielle, und zwar das einzig Prinzipielle an der Effizientdidaktik. Es liegt auf der Hand, dass der Lehrer des standardisierten Unterrichts bald nur noch eine Norm kennen wird, nämlich so erfolgreich wie möglich die nächste Evaluationswelle zu überstehen. Dafür werden schon die Schulleiter sorgen, die das Schulranking zu fürchten haben. Die „gute“ Schule, die nach neuesten Maßstäben dann gut ist, wenn sie die standardorientierten Evaluationen auf einem vorderen Platz der Rangliste übersteht, wird ihre Bemühungen auf die Normerfüllung konzentrieren. Was immer man sonst noch von einem Lehrer erwarten konnte oder sogar sollte, wirkt jetzt schon obsolet. Pädagoge heißt in Zukunft jeder, der es versteht, standardisierte Kompetenzen testsicher zu „vermitteln“. So ergreift die Testpsychologie die Macht über die Pädagogik. Denkt man dabei an den Philosophieunterricht, so vermute ich, dass sich hier nicht nur Kant, sondern auch Hegel die Haare aufgestellt hätten. Meiner Vermutung möchte ich indessen nicht nachgehen, schon deshalb nicht, weil die Herren nicht mehr leben. Statt dessen möchte ich die mehr analytische Frage stellen, welche Kompetenzen denn als „output“ oder „outcome“ des Philosophieunterrichts benannt werden können, um sie sodann in sog. Bildungsstandards umzugießen? Und noch eine Frage möchte ich stellen, nämlich danach, ob denn solche Kompetenzen ihren pragmatischen Zweck erfüllen können, für die weitere schulische oder berufliche Ausbildung nützlich zu sein? Denn das ist die Funktion, welche die KMK-Bildungsstandards haben, so dass der neuberufene Chef des ebenfalls neugeschaffenen IQB in Berlin (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), Olaf Köller, in den Medien verbreitete, Schule diene der Berufsvorbereitung. Zu welchem Beruf bereitet der Philosophieunterricht vor? Zum Philosophieprofessor?

### „Kompetenzstufen“ des Philosophieunterrichts

Ich will mich aber nicht in Polemik verlieren und statt dessen die Frage wiederholen, wie sich der

<sup>3</sup> Klieme, E., Steinert, B.: Einführung der KMK-Bildungsstandards. Zielsetzungen, Konzeptionen und Einführung in den Schulen am Beispiel der Mathematik. In: Der mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht (MNU), Jg. 57, Heft 3, 2004, S. 132-137.

<sup>4</sup> Vgl. Terhart 2002, 60, 64.

Philosophieunterricht zu Standards im aktuellen Sinne verhalten kann und soll, insbesondere welche durch Tests überprüfbaren Kompetenzen er (als Lernresultate) sinnvoller Weise vorschreiben kann? Auch jetzt noch ist diese Frage kaum zufriedenstellend zu beantworten, und zwar deshalb nicht, weil die Zielsetzung des Philosophieunterrichts noch nicht genau bestimmt zu sein scheint. Geht es darum, Philosophie kennen zu lernen - natürlich nur im Sinne einer ersten Bekanntschaft - oder darum, zu philosophieren? Das Erste, nämlich Bekanntschaft mit der Philosophie zu schließen, kann man ohne das Zweite, ohne das Philosophieren, durchaus erreichen; diesem Zweiten aber, dem Philosophieren, kann man sich kaum ohne das Erste, ohne die Bekanntschaft mit der Philosophie annähern; hier folge ich Hegel, auch wenn es Stimmen gibt, die mit Hinweis auf das Philosophieren der Kinder und die metaphysische Naturanlage des Menschen die Kenntnis im Sinne einer bloßen Bekanntschaft, selbst tiefer dringende Kenntnis der Philosophie, nicht für notwendig halten. Auch darin steckt natürlich ein gewisses Recht, denn Kenntnis der Philosophie ist nur *cognitio ex datis*, wie Kant sagte, nur Rezeption, nur eine Form von äußerlichem Informiertwerden. Immerhin, werden andere sagen, gibt es hier etwas zu lernen, jedenfalls im schulischen Sinne. Philosophie kann aber auch in einer Form vermittelt werden, die nicht nur die rezeptiven Kräfte der Lernenden, sondern auch ihr selbständiges Mitdenken beansprucht oder sogar ihr produktives Denken anregt. Das bedeutet dann nach Kant so viel wie *cognitio ex principis*, also eine Erkenntnis, die nicht auf Vorgaben beruht, sondern aus Grundsätzen gewonnen wird, welche mit eigener Vernunft erdacht werden. Im ersten Falle sind Überlieferung und Unterricht die Wissensquellen, im zweiten Falle ist es die eigene Vernunft, das Selbstdenken; pointiert könnte man das auch so ausdrücken: Hier belehrt der Einzelne sich selbst aus sich selbst.

Ein besonnener Philosophieunterricht wird schon aus pragmatischen Gründen für die Kombination von Fremdlernen und Selbstlernen votieren, für die Verbindung von Heterodidaktik und Autodidaktik. Ich glaube nicht, dass irgendjemand heute noch etwas anderes intendiert. Kenntnis ohne Verständnis ist didaktisch indiskutabel. Indiskutabel ist aber auch das entgegengesetzte Extrem, die kenntnisarme oder gar kenntnislose Originalität, die leicht in originalen Unsinn ausartet und die Zeit totschießt. Dass sich der Philosophieunterricht vor solcher Beliebigkeit hüten muss, ebenso davor, dass das Steckenpferd des Lehrers den Unterricht dominiert oder dass gar nur über Tagesfragen beliebig räsoniert wird, dürfte ebenfalls zugestanden sein; darin besteht die Rechtfertigung von Standards. Kenntnis ohne Verständnis ist blind, Verständnis ohne Kenntnis ist leer. Beides - Kenntnis und Verständnis - müssen miteinander vereinigt werden; und so hat der Philosophieunterricht, wie übrigens jeder andere auch, die doppelte Aufgabe, Kenntnis und Verständnis bei den Lernenden hervorzubringen.

Im Folgenden gehe ich von der Kombination von Kenntnis- und Verständnisanteilen im philosophischen Schulwissen aus und formuliere vier „Kompetenzstufen“, wobei ich [...] ein Beispiel benutze [...], die Kategorientafel des Aristoteles. [...] Die aristotelische Kategorientafel genießt [...] den Vorzug, dass sie eine Tradition gestiftet hat; sie ist schon im Altertum von zahlreichen Kommentatoren ausgelegt, in der Thomistischen Philosophie erneuert und noch von Kant erwähnt und korrigiert worden, so dass man sagen kann, seit Aristoteles sei die Philosophie in ihrem Kern Kategorienlehre. Es handelt sich also nicht um eine beliebige Kleinigkeit.

Wer sich die Tafel des Aristoteles einprägt, der lernt also etwas in der Philosophie Wichtiges. Solches Lernen kann man als Kennenlernen bezeichnen. Die als Lernresultat formulierte Kompetenz besteht in der Kenntnis der Sache selbst, d.h. in der jederzeit reproduzierbaren Anzahl und Bezeichnung der (zehn) Kategorien (Substanz, Qualität, Quantität, Relation, Ort, Zeit, Lage, Habe, Tun und Leiden). Diese „Kompetenz“ ist leicht zu erwerben, am besten so, dass die Kantische Tafel mit ihren 12 Kategorien gleich dazu gelernt wird.

Das nächste Kompetenzniveau ist allerdings nur mit einem Sprung zu erreichen, wenn es nämlich darum geht, die Bedeutung dessen zu verstehen, was wir da unter dem Namen der Kategorien kennen. Hier wird es schwierig, weil uns fast nichts von allem, was unter dem Namen der Kategorien bekannt ist, durch Anschauung und Erfahrung näher gebracht werden kann. Was Qualität oder Quantität ist, kann man nicht anschauen, Relationen zwischen Dingen kann man weder sehen noch hören, mögen die Dinge selbst auch überdeutlich vernehmbar sein. Nur von Ort und Zeit kann man sich vielleicht eine anschauliche Vorstellung machen, aber wiederum nicht mehr von Lage und Habe usw. Wer hier nach anschaulichen Beispielen greift, setzt das kategoriale Verständnis bereits voraus; er kann sich daher die Beispiele sparen. Die zweite Kompetenzstufe des Verstehenlernens unterscheidet sich also vom vergleichbaren Lernen in Fächern wie Geographie, Mathematik oder Geschichte dadurch, dass hier der unmittelbare, nämlich anschauliche und gegebene Zugang zu den Sachen fehlt. Das erschwert das Lernen. Worin besteht die Erschwernis? Nicht darin, dass jetzt gedacht werden muss, denn das ist auch in Fächern wie Geschichte, Geographie und Mathematik der Fall. Dort allerdings ist das Denken eine Reflexion über etwas unmittelbar für die Anschauung vorgegebenes, über einen vorliegenden „Stoff“, den das Reflektieren in eine gewisse „Form“ bringt. Im jetzigen Falle aber ist es anders, da nichts vorgegeben ist und das Denken die Sache gewissermaßen aus sich selbst schöpfen muss. Insofern sind hier schon, also beim bloßen Verständnis philosophischer Themen, unsere schöpferischen und nicht bloß unsere rezeptiven Kräfte angesprochen. Das Denken ist hier nicht nur vergleichende, unterscheidende, ordnende, schließende und nach Begründungen suchende Reflexion über eine vorgegebene Materie, sondern das Erdenken des Inhalts selbst. Man kann durchaus der Meinung sein, dass damit

der Schule, den Schülern und Lehrern zuviel zugemutet sei. In der klassischen deutschen Tradition finden wir diese Meinung auch bei Wilhelm von Humboldt, für den Philosophie in der Schule (Gymnasium) keinen Platz hatte.

Wer aber nicht dieser Meinung ist, der wird nicht nur die Stufe der Kenntnisse und die Stufe des philosophischen Verstehens, sondern auch dessen Steigerungsstufen in die Rechnung einbeziehen müssen. Denn was wir verstanden haben, das können wir besser verstehen, zunächst durch die prüfende Untersuchung der Gründe unserer Gedanken (ganz abgesehen von der analytischen Verdeutlichung). Der Rückgang in die Gründe, die Vertiefung, führt zu dem, was wir gewöhnlich als Einsicht bezeichnen. Schon damit ist ein hoher Anspruch an den Philosophie-Unterricht gestellt. Denn im Kategorien-Beispiel würde das bedeuten, nach dem Grund dafür zu fragen, der es rechtfertigt, das Sein als *ousia*, Substanz zu bestimmen, und das gilt dann auch für die anderen Kategorien. Es gilt - um ein anderes Beispiel zu benennen - auch für die Gründe, die zur Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis, Naturphilosophie („Physik“) und Ethik geführt haben können usw.

Die höchste Stufe (und ich versuche hier, ohne Skrupel, ganz im Stil der Zeit, von „Kompetenzstufen“ zu sprechen) würde dann in etwas bestehen, was man in Erweiterung der Einsicht als Übersicht (Synopsis bei Platon) bezeichnen könnte und womit der systematische Zusammenhang unserer Einsichten gemeint ist. Es bedarf keiner Worte, dass dergleichen selbst von ausgesprochenen Fachleuten nur angestrebt, aber nicht zur Zufriedenheit erreicht werden kann, es sei denn, dass wir mit Hegel von der Vollendung der Philosophie ausgehen. Ich glaube aber nicht, dass das noch jemand tut. Aber wenn die systematische Übersicht schon von erfahrenen und geübten Philosophen kaum erwartet werden kann, um so weniger kann man im Schulunterricht etwas Nennenswertes erreichen. Und doch kann man auf die systematische Perspektive, die auf das einigende Band der diversen Themen und Gesichtspunkte geht, nicht ganz verzichten. Sie muss trotz aller Schwierigkeiten den Horizont des Unterrichts beim Lehrer bilden, zumindest als permanente Frage gegenwärtig sein. Von dieser „Kompetenzstufe“ wird man nicht erwarten wollen, dass sie in die Standarddefinitionen des Philosophieunterrichts eingehen kann. Was erreichbar bleibt, sind in Grenzen die „Stufen“ der Kenntnis, des Verständnisses und allenfalls der Einsicht.

Dabei handelt es sich in einem gewissen Sinne um formale „Kompetenzstufen“. Sollten sie als Lernergebnisse operationalisierbar sein, so müsste es möglich sein, sie inhaltlich zu füllen und zu Einzelfragen kleinzuarbeiten, deren Antworten überprüfbar sind. Das würde zweierlei erfordern: Erstens einen Kanon philosophischer Themen und zweitens einen Kanon der richtigen Antworten. Die Standardfrage ist mit der Kanonfrage verbunden, und zwar auf doppelte Weise: nach den Inhalten und nach den erwünschten Lernresultaten. Nun sehe ich keinen Weg, die inhaltliche Kanonfrage befriedigend zu lösen, zumal

selbst Kant erklärt hat, dass es keinen klassischen Autor der Philosophie gibt, denn was philosophisch richtig sei, könne man nicht aus Leibniz lernen, man könne es nur selbst vor dem Richterstuhl der eigenen Vernunft zu beurteilen suchen.<sup>5</sup> Zu einem Philosophen- und Themenkanon wird man also ohne Kompromisse kaum gelangen können. Allerdings ist die Auswahl schulischer Bildungsinhalte (die Curriculumfrage) schon immer ein Kompromissthema gewesen. Mit Gründen kann man vielleicht nur einen negativen Beitrag leisten, nämlich im Sinne des unumgänglichen Minimums: Kenntnis von Platon und Kant, erste Kenntnis der theoretischen und der praktischen Philosophie (Ethik, inklusive Politik) sowie der philosophischen Ästhetik. Dieser Kanon ist, wie gesagt, ein negativer: Ohne Platon und Kant geht es nicht. Den Rest mag der Philosophielehrer bzw. die Philosophielehrerin bestimmen, die ja davor bewahrt werden müssen, nur Exekutivorgane von Standardvorgaben zu sein.

Und wie steht es mit dem Kanon der testfähigen, u.U. ins Zentralabitur eingehenden, als Lernresultate operationalisierbaren „Kompetenzen“? Die Basiskompetenz der Kenntnisse hängt vom inhaltlichen Kanon ab; sie ist also relativ leicht definierbar. Aber was darüber hinausgeht, nämlich die höheren Kompetenzen des Verständnisses, der Einsicht und Übersicht, das lässt sich sehr wohl in Gestalt traditioneller Zielformulierungen und Arbeitsdirektiven für den Lehrer ausdrücken, nicht jedoch als curricular erzwingbare Lernresultate der Schüler. Da aber die Steuerungspolitik der Schuladministration von der „Input“- auf die „Output-Steuerung“ als Werkzeug der Qualitätsentwicklung umgestellt wird, muss man befürchten, dass die produktiven und nicht operationalisierbaren Kompetenzen aus der Rechnung gestrichen werden, es sei denn, dass es gelingt, öffentlich klarzumachen, dass Standards in der Philosophie nur eine negativ regulierende Bedeutung haben können, aber auch haben müssen, gewissermaßen als Disziplin oder „Zucht“ des Philosophieunterrichts, der vor Willkür und Beliebigkeit ebenso bewahrt werden muss wie vor Überregulierung und vor der Denaturierung des Lehrers zum Vollzugsbeamten. Was von der Bildung jeden Talentes gilt, dass sie einer Disziplin bedarf, das gilt auch von der Bildung des philosophischen Organs unseres Welt- und Selbstverständnisses. Aber solche „Zucht“ ist eine bloß negative Bildung: Sie hält den Wildwuchs fern und gewährt ansonsten Freiheit. Mehr kann man m.E. von der Standardisierung des Philosophieunterrichts nicht erwarten.

*Lutz Koch ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bayreuth. Zwei seiner Forschungsschwerpunkte sind Bildungstheorie und Kants Pädagogik.*

Aus: Fachverband Philosophie e.V., Mitteilungen 46/2006, S. 19-28

<sup>5</sup> Über eine Entdeckung, nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll. Werke Weisch. III, 334.



# 3 Ausgewählte Methoden für den Philosophieunterricht mit Übungen

## 3.1 Kompetenzen und Arbeitsformen

Die Kompetenzbereiche sind so formuliert, dass fast alle in verschiedenen Formen und Phasen des Philosophieunterrichts gefördert werden können. Sie können also nicht eindeutig bestimmten Unterrichtsphasen oder Arbeitsformen der philosophischen Problemreflexion zugeordnet werden.

Allerdings lassen sich bestimmte Kompetenzbereiche durch bestimmte Arbeits- und Unterrichtsmethoden besonders fördern, wie im Folgenden dargestellt wird:

### Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz

- Formulieren von philosophischen Fragen und Thesen zu vorgegebenem philosophischen und nicht-philosophischen Material, z. B. Sprichwörter, Gemälde, Auszüge aus literarischen Texten, Filmsequenzen, Zitate, Werbung, Zeitungsartikel, philosophische Zitate bzw. Texte
- Kontrastieren von Alltagsbegriffen mit ihrer philosophischen Bedeutung
- Durchführung eines Gedankenexperiments zur Eröffnung philosophischer Probleme
- Schaffen von Situationen, die zu kognitiven Konflikten, Widersprüchen, zum Zweifeln und Weiterfragen anregen (z. B. Fallbeispiele, Paradoxien, Dilemmata, philosophische Rätsel)
- Erstellung eines Clusters oder Assoziogramms zur Systematisierung von Begriffen und Fragestellungen

### Argumentations- und Urteilskompetenz

- Erarbeitung philosophischer Texte durch Aufzeigen von Sinnabschnitten, Skizzen zum Gedankengang, Aufstellen von Syllogismen, Begriffscluster, Train of Thought, Herausarbeiten von Thesen und Argumenten in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
- Durchführung von Argumentations- und Debattenübungen (amerikanische Debatte, Pro- und Contra-Diskussion), Moderationen, Rollenspielen, Expertenrunden, schriftlichen Partnerdialogen
- Durchführung eines Gedankenexperiments zur Überprüfung von Thesen und Argumenten
- Auswertung von Schülerprodukten oder -präsentationen im Plenum durch Vergleiche, Systematisierung, Überprüfung der Prämissen und Konsequenzen, der Tragfähigkeit eines Lösungsvorschlags etc.

### Kreative Kompetenz

- Produktive Erstellung von Texten, z. B. philosophische Essays, Zeitungsartikel, Kommentare, Drehbücher, fiktive Interviews, Tagebuchnotizen, Gedichte, Theaterszenen
- Umwandlung einer Parabel (z. B. Höhlengleichnis von Platon) in einen begrifflichen (= diskursiven) Text
- Umwandlung eines begrifflichen Textes oder Problems in eine Parabel
- Erfindung eines Dialoges zwischen den Vertretern zweier Positionen
- Graphische oder szenische Umsetzung von Aussagen und Theorien
- Visualisierung von Argumentationen und Gedankengängen, z. B. durch Schaubilder, Zeichnungen, Präsentationen unter Zuhilfenahme des PC, Bilder, Bildergeschichten
- Theatralische oder filmische Umsetzung philosophischer Problemstellungen, z. B. durch Standbilder, Szenen, Hörspiele, Filmsequenzen

- Präsentation und Entwicklung von Lösungsvorschlägen

### **Praktische Kompetenz**

ergibt sich durch das Einüben der anderen, den jeweiligen Kompetenzbereichen zugeordneten Methoden, demnach durch einen Unterricht, der zu Reflexion und Kritik u.a. des menschlichen Handelns sowie zu autonomem und mitverantwortlichem Lernen anregt.

## **3.2 Methoden der Texterschließung**

### **Erste Zugänge zu einem Text**

- Unterstreichungen und Randbemerkungen nach Plan: zentrale Begriffe, Thesen, Argumente, Unklares mit unterschiedlichen Farben und/oder unterschiedlichen Zeichen am Rand (z. B. T für These, B für Begriff, A für Argument, ? für Unklarheit)  
Unterstreichungen und Randbemerkungen sollten grundsätzlich erst beim zweiten Lesen gemacht werden.
- Satz für Satz lesen, die Aussage in eigenen Worten wiedergeben, die Begriffe erläutern
- Unterstreichen der Hauptsätze, Konnektoren (wie z. B. weil, denn, also, folglich usw.), Sprechakte (z. B. behaupten, definieren, zweifeln) oder Formen bildhaften Redens (z. B. Metaphern), Charakterisierung des Textstils (z. B. Beweisführung, Polemik)
- Vergrößern des Textes auf DIN A 3 zur besseren graphischen Bearbeitung

### **Systematische Zugänge**

- Erläuterung der zentralen Begriffe und Veranschaulichung in einem Begriffs-Cluster oder Mind-map (Im Mittelpunkt steht der zentrale Begriff, in der zweiten Ebene stehen Unterbegriffe, in der dritten Ebene Konkretionen, Fälle)
- Einteilung des Textes in Sinnabschnitte, Angabe von Überschriften für die einzelnen Abschnitte, die deutlich machen, um was es geht und welche Funktion der Abschnitt im Textganzen hat: Einführung, Problem, These, Argument, Beispiel, Zusammenfassung usw. (Train of Thought)
- Graphische Umsetzung der Aussagen eines Textes (Plakat)
- Darstellung der zentralen Argumentation des Textes in der Standardform (s.u.)  
Dieses Schema macht den Kern eines Gedankens (= zentrale Aussage) deutlich. Man sieht, ob man ihn verstanden hat, ob es in dem Gedankengang einen logischen Fehler gibt und ob die Prämissen in dieser Form haltbar bzw. vollständig sind.

## **3.3 Argumentationsformen**

### **Die Standardform einer Argumentation**

Unter der Standardform einer Argumentation versteht man ein Satz-Schema, in dem die Sätze einer Argumentation nach ihrer Funktion im Gedankengang (Voraussetzung/Prämisse und Schluss/Konklusion) unterschieden werden.

Beispiel:

*Für einen wissenschaftsgläubigen Menschen ist das Schlimmste, dass die Philosophie gar keine allgemeingültigen Ergebnisse hat, etwas, das man wissen und damit besitzen kann. (Karl Jaspers)*



Dieser Satz enthält die folgenden Teilsätze:

- 1) Für einen wissenschaftsgläubigen Menschen ist es das Schlimmste, wenn eine Wissenschaft keine allgemeingültigen Ergebnisse hat (etwas, das man wissen und besitzen kann). (1. Prämisse)
- 2) Philosophie hat keine allgemeingültigen Ergebnisse. (2. Prämisse)
- 3) Philosophie ist für einen wissenschaftsgläubigen Menschen etwas Schlimmes. (Konklusion)

## Der Syllogismus

Beim Syllogismus wird logisch richtig aus zwei Prämissen auf eine Konklusion geschlossen. Dabei werden als Aussagen nur Sätze der Form „Alle M sind P“, „Kein M ist P“, „Einige M sind P“ und „Einige M sind nicht P“ zugelassen.

Beispiele:

*Da alle Menschen sterblich sind, ist auch Sokrates sterblich.*

Dieser Satz enthält die folgenden Teilsätze:

- |                                    |                |
|------------------------------------|----------------|
| 1) Alle Menschen sind sterblich.   | Alle M sind P  |
| 2) <u>Sokrates ist ein Mensch.</u> | <u>S ist M</u> |
| 3) Sokrates ist sterblich.         | S ist P        |

*Da Zeus unsterblich ist, ist er kein Mensch.*

Dieser Satz enthält die folgenden Teilsätze:

- |                                 |                      |
|---------------------------------|----------------------|
| 1) Alle Menschen sind sterblich | Alle M sind P        |
| 2) <u>Zeus ist unsterblich</u>  | <u>Z ist nicht P</u> |
| 3) Zeus ist kein Mensch         | Z ist nicht M        |

## Modus ponens und modus tollens

Beim Modus ponens und Modus tollens wird logisch richtig aus zwei Prämissen auf eine Konklusion geschlossen. Dabei muss eine Prämisse eine Regel und die andere einen Fall angeben.

Beispiel (Modus ponens):

*Da es regnet, wird die Straße nass.*

Dieser Satz enthält die folgenden Teilsätze:

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1) Wenn es regnet, wird die Straße nass (1. Prämisse, Regel) | $p \rightarrow q$ |
| 2) <u>Es regnet (2. Prämisse, Fall)</u>                      | <u>p</u>          |
| 3) Die Straße wird nass (Konklusion)                         | q                 |

Beispiel (Modus tollens)

*Da die Straße nicht nass ist, hat es nicht geregnet.*

Dieser Satz enthält die folgenden Teilsätze:

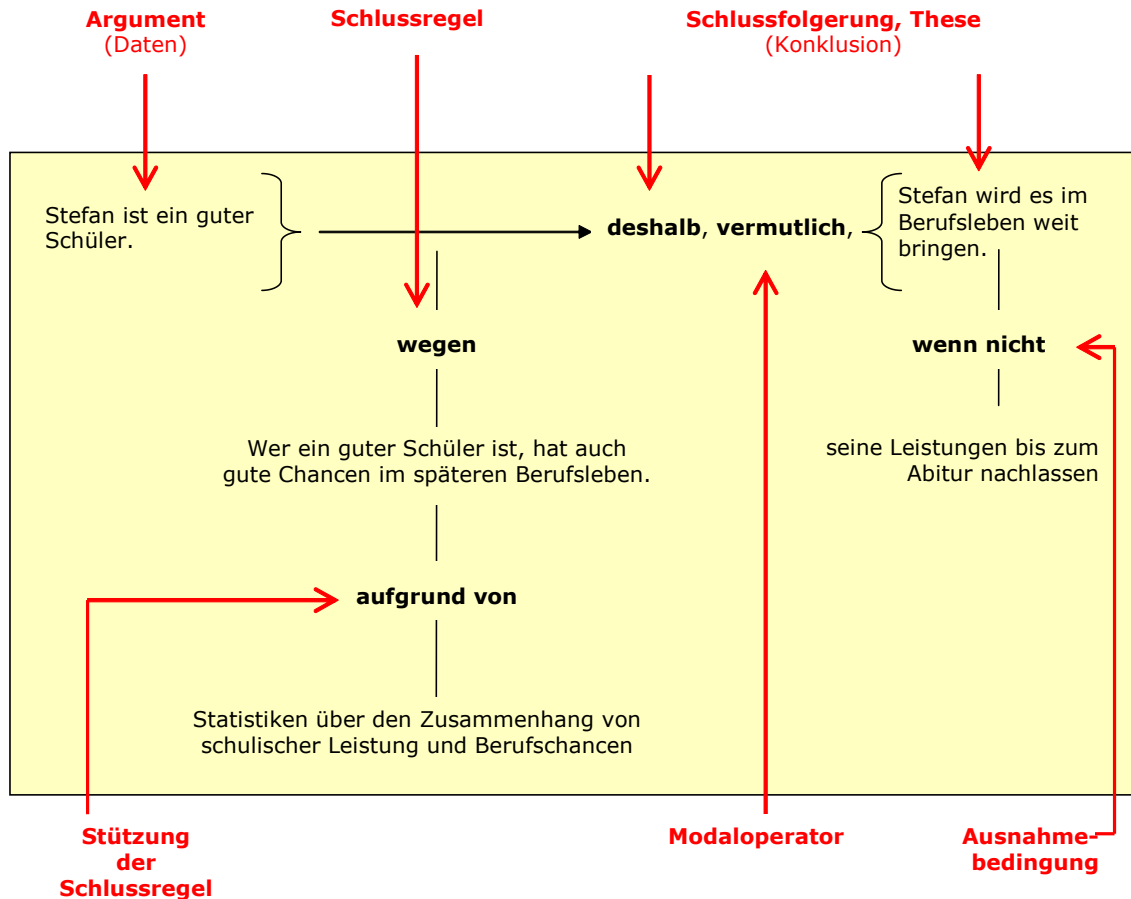
- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 1) Wenn es regnet, ist die Straße nass. (1. Prämisse, Regel) | $p \rightarrow q$          |
| 2) <u>Die Straße ist nicht nass. (2. Prämisse, Fall)</u>     | <u><math>\neg q</math></u> |
| 3) Es regnet nicht. (Konklusion)                             | $\neg p$                   |

## Toulmin-Schema

Das Toulmin-Schema ist eine andere Art, die Standardform der Argumentation (hier: Modus ponens) aufzuschreiben, um dadurch weitere versteckte Prämissen (u.a. normativer Art) deutlich zu machen. Es ist deshalb besonders hilfreich, um ethische Argumentationen zu analysieren.

Beispiel:

*Stefan wird es vermutlich weit bringen, denn er ist ein guter Schüler. Wenn seine Leistungen bis zum Abitur nicht nachlassen, hat er beste Startchancen für seinen weiteren beruflichen Werdegang, wie Statistiken über den Zusammenhang von schulischer Leistung und Berufschancen belegen.*

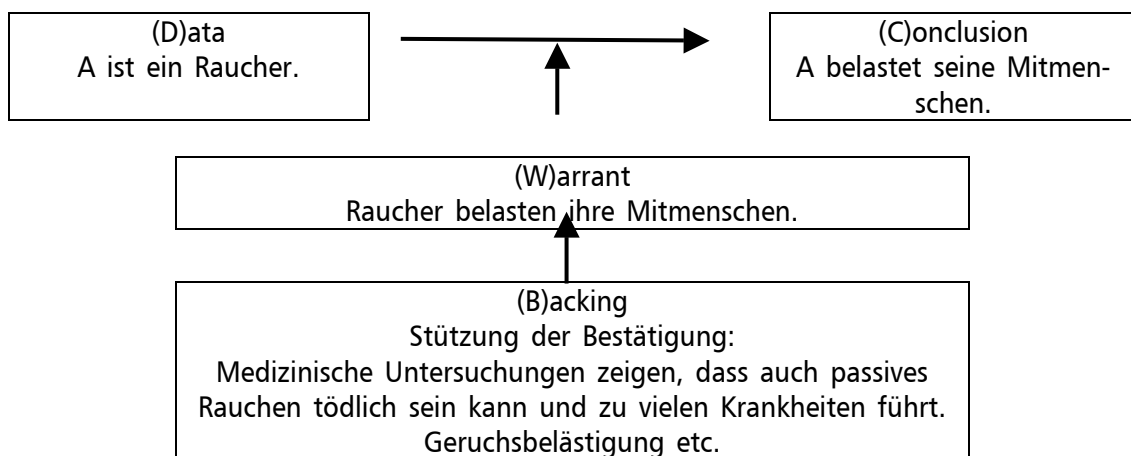


©teachSam

Eine andere Schreibweise des Toulmin-Schemas ist:

Beispiel:

*A belastet als Raucher seine Mitmenschen.*



## Analogieschluss

Analogie [zu griechisch *análogos* „dem Logos entsprechend, verhältnismäßig, übereinstimmend“]: eine Form der Ähnlichkeit, die der Übereinstimmung zweier oder mehrerer Gegenstände (Systeme u.a.) hinsichtlich gewisser Merkmale bezeichnet. Damit steht die Analogie zwischen der Äquivalenz (als Übereinstimmung in *einer* Hinsicht) und der Gleichheit (als Übereinstimmung in *allen* Hinsichten)

Der Analogieschluss ist eine häufig angewandte Argumentationsform. Sie gründet sich auf einen Vergleich zwischen Dingen zweier verschiedener Arten. Der Analogieschluss besteht nun darin, dass man aus der Tatsache, dass sich die Dinge der zwei verschiedenen Arten in bestimmter Hinsicht gleichen, schließt, dass sie sich auch in anderer Hinsicht gleichen. Es wird also von etwas Besonderem auf etwas Besonderes geschlossen. Ein solcher Schluss wird häufig als plausibel akzeptiert, ist aber logisch nicht gültig.

- 1) Dinge der Art X besitzen die Eigenschaften G,H usw.
- 2) Dinge der Art Y besitzen die Eigenschaften G,H usw.
- 3) Dinge der Art X besitzen die Eigenschaft F.
- 4) Dinge der Art Y besitzen die Eigenschaft F.

Die Überzeugungskraft eines Analogieschlusses hängt vor allem von den Ähnlichkeiten zwischen den zwei verglichenen Arten von Dingen ab. Je mehr relevante Ähnlichkeiten es gibt, desto stärker ist das Argument aus der Analogie.

## Metapher

Die Metapher ist eine verkürzte Analogie. Sie ist eine rhetorische Figur bildhaften Sprechens, bei der die Wörter nicht in der eigentlichen, sondern in übertragener Bedeutung verwendet werden, wie z. B. „der Flug der Gedanken“.

## 3.4 Komplexe Arbeitsformen

### Minivorträge

Damit sind 5-Minuten-Vorträge gemeint, die essayistischen Charakter haben und die Dimensionen der Problemreflexion beinhalten sollen: Problemerkennung, Problembearbeitung, Problemverortung.

Thematisch können sie völlig offen bleiben (jeder kann also ein Erlebnis, eine Buchlektüre, ein Zitat usw. als Aufhänger wählen) oder an Themen (z. B. Semesterthemen oder Reflexionsbereiche) bzw. an bestimmte Materialformen (Zitate, Redewendungen, Fotos, Bilder usw.) gebunden werden.

Minivorträge können spontan vergeben und nach kurzer Vorbereitungszeit gehalten werden (z. B. auf der Grundlage von Begriffen, Fragen, Bildern, Zitaten). Sie können aber auch langfristig vergeben werden, indem zu Beginn jeder Stunde ein vorbereiteter Minivortrag gehalten wird.

### Kartenabfragen

Im Philosophieunterricht können Kartenabfragen in vielen Zusammenhängen hilfreich sein: z. B. Begriffe, die erläutert und problematisiert werden sollen, Namen von Philosophen, deren Grundposition erläutert werden soll, Namen von Denkrichtungen und Epochen, kurze Fallbeschreibungen (z. B. zur Ethik).

Sie können als Wiederholung oder Einstieg in ein Thema genutzt werden.

## Fallbeispiele

Fallbeispiele haben in der philosophischen Argumentation einen großen Stellenwert. Entweder werden Fälle (z. B. Zeitungsnachrichten) unter bestimmten Fragestellungen analysiert und einem philosophischen Problem zugeordnet. Oder zu philosophischen Thesen (z. B. in der Ethik) werden Fallbeispiele gesucht oder erfunden, um die Leistungsfähigkeit zu überprüfen. Ein besonderer, fiktiver Fall zur Prüfung philosophischer Thesen und Argumente ist das Gedankenexperiment.

## Das Gedankenexperiment

Im Gegensatz zu einem naturwissenschaftlichen Experiment, das die Geltung von Hypothesen durch eine reale Versuchsanordnung empirisch im Labor verifizieren bzw. falsifizieren möchte, dient das Gedankenexperiment in der Philosophie dazu, sich auf der Basis hypothetischer Grundannahmen durch rein gedankliche Operationen Klarheit über die Geltung von Theorien, Handlungsprinzipien oder Modellen zu verschaffen oder neue Einsichten zu gewinnen. Die Frage, wie das Treiben der Menschen wohl aus der Perspektive eines Außerirdischen einzuschätzen sei, kann durch die Einnahme eines fremden Blickes von außen neue Einsichten über den Menschen als soziales Wesen vermitteln.

Gedankenexperimente werden zumeist durch Fragen wie „Nehmen wir an, ..“, „Was wäre, wenn...“, „Stellen wir uns vor...“ eingeleitet; sie zeigen das fiktive Fundament des Experiments an, dessen Sinn sich erst vom Ergebnis her erschließt. Insofern gehört es zur Durchführung eines Gedankenexperiments, sich erst einmal auf seine fiktiven Grundannahmen einzulassen und von diesen ausgehend die sich ergebenden Konsequenzen zu erörtern.

Über die Diskussion von in der Philosophiegeschichte entwickelten Gedankenexperimenten hinaus kann man sich auch selbst Gedankenexperimente ausdenken. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Man entwirft denkmögliche, in sich widerspruchsfreie Grundannahmen und sieht einmal, wohin das Bedenken ihrer Konsequenzen führt (heuristische Funktion); oder man hat sich das Ergebnis vorher klar gemacht und setzt nun ein Gedankenexperiment ein, um seine Plausibilität zu verdeutlichen (demonstrative Funktion).

Aus: Zugänge zur Philosophie 2, Berlin: Cornelsen 2002. S.73

## Lernen an Stationen

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten weitgehend selbstständig an Stationen, die sich an verschiedenen Orten im Unterrichtsraum (oder darüber hinaus) befinden, Teilaspekte einer übergeordneten Thematik. Geeignet ist diese Methode zur arbeitsteiligen Erarbeitung eines neuen Themas bzw. Übung und Festigung von bereits Gelerntem, zur Binnendifferenzierung (durch Lernstationen unterschiedlicher Anforderungsstufen) sowie zur Förderung des autonomen Lernens (durch selbstständige Auswahl der Lernstationen nach individuellen Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler). Dabei agieren die Schülerinnen und Schüler in der Regel in Kleingruppen, die vorgegebenes bzw. selbst recherchiertes Material unter einer vorgegebenen oder selbst gebildeten Fragestellung untersuchen sowie in eine geeignete Form der Ergebnissicherung übertragen. Aber auch Partner- und Einzelarbeit sind als Lernen an Stationen denkbar, wenn es sich entweder aus Gründen der Anzahl der Stationen bzw. der Arbeitsaufträge anbietet. Bei der Einrichtung der Stationen ist es möglich, einige als Pflicht- und andere als Wahlstationen zu bezeichnen und somit den Durchlauf der Schülerinnen und Schüler zu regulieren. Dabei muss für alle Schülerinnen und Schüler transparent sein: Welche Stationen gibt es, anhand welchen Materials und welcher Arbeitsaufträge sollen hier welche Produkte erstellt werden, in welcher Form findet der Wechsel der Stationen statt?

## Portfolioarbeit

Ein Portfolio war lange Zeit (seit der Renaissance) nichts anderes als eine Art Mappe, in der sich eine Auswahl von Texten oder Bildern befunden hat. Doch mittlerweile wird der Begriff in verschiedenen Zusammenhängen verwendet und ist ein weit verbreitetes Hilfsmittel an Schulen und Universitäten. Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten zur Darstellung und Reflexion von individuellen Bemühungen, Fortschritten und Leistungen eines Lernenden. Zur Einführung der Portfolioarbeit empfehlen sich detailliertere Teilaufgaben (Texterschließung, Recherche, Reflexion, Präsentation).

Die Portfolio-Technik eignet sich im Philosophie-Unterricht z. B. dazu, dass die Schülerinnen und Schüler über längere Zeit selbstständig an Themen oder Texten arbeiten und ihre Ergebnisse in einer Mappe zusammenstellen. Am Schluss wählen sie die nach ihrer Auffassung besten Aufgabenteile aus und geben sie in einer Mappe ab.

Handelt es sich um die Erschließung einer Ganzschrift, dann kann das Portfolio z. B. enthalten: 1. Lebenslauf des Autors; 2. Historische Umstände seines Lebens und Schreibens; 3. Train of Thought des Textes oder exemplarischer Teile; 4. Begriffserläuterungen und Begriffscluster; 5. Graphische Umsetzung der zentralen Aussagen; 6. Lesetagebuch; 7. Essay zur zentralen Aussage; 8. Vergleich mit anderen Positionen, philosophiegeschichtliche Einordnung.

## Der philosophische Essay

Der philosophische Essay bietet eine Möglichkeit zu größerer formaler Freiheit und geistiger Selbstständigkeit in der Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen. Er entspricht in seiner formalen Offenheit der Tradition philosophischen Fragens und Suchens, die sich hier im Schreibprozess vollziehen. Dieser Prozess kann gleichermaßen Einsicht in die Komplexität der Erfahrungswirklichkeit und philosophischer Problemstellungen vermitteln wie auch die Reflexion des Standpunkts des Verfassers ermöglichen. Der Prozess muss nicht zu einem abgeschlossenen Ergebnis führen; die Unabgeschlossenheit kann eine abwägende Denkhaltung fördern.

Allerdings gelten auch hier Grundregeln des vernünftigen Denkens und Schreibens wie

- Begründung und Beleg von Positionen oder kritischen Wertungen
- Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks
- Ordnung der Gedanken
- Verständlichkeit und Sachlichkeit der Darstellung.

Der Essay ist nicht einfach eine freiere Form der philosophischen Problemreflexion. Er verfährt — nach Adorno<sup>6</sup> — „methodisch unmethodisch“ (S.29), er arbeitet nicht streng nach diskursiven und logischen Regeln, entwickelt aber seine eigene Methode. Inhaltlich und methodisch ist er seinem Wesen nach subversiv, ketzerisch (S.49).

Daraus ergeben sich für die erwarteten Leistungen,

- dass bei einer sehr allgemein formulierten Aufgabenstellung, z. B. „Schreiben Sie einen Essay zum Thema ‚Bedeutung der Religion in der heutigen Gesellschaft‘“ höchstens ein exemplarischer Erwartungshorizont entworfen werden kann, wobei es auch hier darauf ankommt, dass der Verfasser eine eigene Methode entwickelt und inhaltlich neuartige Aspekte anspricht.
- dass bei einer konkreter formulierten Aufgabenstellung, indem z. B. ein Text oder Problem vorgegeben und eine konkrete Frage dazu gestellt werden, inhaltliche und methodische Erwartungen skizziert werden.

<sup>6</sup> Theodor W. Adorno: Der Essay als Form. In: Ders. Noten zur Literatur I, Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1973. S.9-49

Mögliche Kriterien können sein:

- Hat der Essay eine Gesamtidee, die den ganzen Text trägt? Entspricht die Gesamtidee des Textes der Aufgabenstellung?
- Hat der Text eine der Gesamtidee entsprechende inhaltliche Gliederung? Ist diese auch äußerlich sichtbar?
- Lässt sich eine Logik hinter dem Text rekonstruieren? Zeigt sich eine Logik im Text selbst?
- Ist der Text so implizit wie möglich (oder ist er zu implizit, d.h. zu knapp, zu dunkel, zu sprunghaft)? Ist der Text so explizit wie nötig (oder ist er zu explizit, d.h. zu geschwätzig, zu redundant, langweilig)?
- Gibt es metakommunikative Mittel, sprachliche Kohäsionsmittel, die dem Rezipienten das Textverständnis erleichtern?
- Sind die sprachliche Mittel sachadäquat, funktionsadäquat?
- Ist die Argumentation stringent und nachvollziehbar?
- Entspricht der Text überhaupt den Textmusternormen, hier der Aufgabenart: Essay?

### **Der argumentative Sachtext aus einer bestimmten Perspektive**

Der argumentative Sachtext aus einer bestimmten Perspektive ermöglicht eine stärkere Konkretisierung der Argumentation dadurch, dass er auf eine bestimmte Situation hin verfasst wird.

Nachdem eine aktuelle Fragestellung (z. B. Probleme der Organtransplantation) mit ihren philosophisch bedeutsamen Aspekten (wissenschaftstheoretisch, ethisch, sozial etc.) im Unterricht diskutiert worden ist, wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben, einen argumentativen Text aus der Perspektive einer beteiligten Personengruppe (Arzt, Krankenschwester, Organempfänger, Angehöriger etc.) zu schreiben. Bei der Wahl der Rolle können die Schülerinnen und Schüler ihren erfahrungsbedingten Bezug zu dieser Rolle (z. B. durch Berufsperspektive oder Elternhaus) einbringen. Auf diese Weise kann eine Verarbeitung der Unterrichtsergebnisse und eine Verschmelzung mit dem eigenen Erfahrungshorizont gefördert werden.

## **3.5 Beispielübungen zur Texterschließung und Argumentation**

### **Übung zur Texterschließung**

Ich kann mich nicht enthalten, darauf hinzuweisen, wie ganz und gar fantastisch es wäre, die Frage: „Warum ist es nicht richtig zu lügen?“ oder irgendeine Frage dieser Art so zu beantworten: „Es ist nicht richtig zu lügen, weil die meisten Leute es missbilligen.“ Das wäre überhaupt keine Antwort. Es ist nicht deshalb nicht richtig zu lügen, weil es

5 missbilligt wird, d.h. weil man es nicht für richtig hält.

Plausibler wäre es, wenn man sagte, dass Lügen für nicht richtig gehalten wird, weil es nicht richtig ist, denn zu erklären, warum Lügen nicht richtig ist, ist gleichbedeutend damit zu rechtfertigen, warum man es für falsch hält. Für die Erklärung, warum es nicht richtig ist zu lügen, ist jedoch die Tatsache, dass es missbilligt wird, ebenso irrelevant

10 wie die, dass jemand, der lügt, wahrscheinlich dafür bestraft werden wird. Es ist keine Antwort, wenn man sagt: „Es ist nicht richtig zu lügen, weil ich dich schlagen werde, wenn du es tust.“ Das ist nicht der Weg, mit dem man zeigen kann, dass oder warum es nicht richtig ist zu lügen. [...]. Ähnliche Überlegungen gelten für Antworten, die darauf

15 hinweisen, dass etwas allgemeine Missbilligung findet. Sie können als Ratschlag dienen, jemanden vom Lügen abzuhalten. Solche Ratschläge sind oft nützlich. Sie sind aber

irrelevant für die Frage, warum es nicht richtig ist zu lügen. Eine Handlung, die nicht richtig ist, könnte nämlich ebenso bestraft oder missbilligt werden. Auch in solchen Situationen ist es nicht richtig zu lügen, in denen man davonkommt, ohne bestraft zu werden oder ohne dass es missbilligt wird. [...]

- 5 Der Grund, warum es nicht richtig ist zu lügen, sollte aus dem, was bisher gesagt wurde, schon hinreichend klar geworden sein. Es ist nicht richtig zu lügen im Hinblick auf das, was passieren würde, wenn es jeder täte. Es wäre nichts weniger als verheerend, wenn jeder lügen würde, wann immer es ihm passt, wenn es zur Regel würde zu lügen, und zur Ausnahme, die Wahrheit zu sagen, was, wenn es auch so aussehen mag, tatsächlich nicht die herrschende Praxis ist. Daraus folgt, dass es im Allgemeinen nicht richtig ist zu lügen oder dass niemand das Recht hat, ohne Grund zu lügen; und dass der Wunsch oder das Verlangen zu lügen allein niemals eine ausreichende Rechtfertigung ist, wird an der weiteren Anwendung des Arguments der Verallgemeinerung gezeigt. Denn nehmen wir einmal an, dass es so wäre und dass ich mit der Begründung, es einfach zu wollen, das Recht in Anspruch nähme zu lügen. Dann hätte jede Person mit ähnlichen individuellen Voraussetzungen, und das heißt in diesem Zusammenhang jeder, der lügen möchte, das Recht zu lügen; das bedeutet, jeder hätte das Recht zu lügen, wann immer er will. Die Folgen davon, dass jeder das täte, wären, wie ich bereits gezeigt habe, nichts weniger als verheerend, und also könnte nicht jeder das Recht dazu haben. Aber wenn nicht jeder das Recht dazu haben kann, dann kann es niemand ohne einen speziellen Grund haben, und hier kann kein spezieller Grund angegeben werden, wenn der Wunsch zu lügen ist kein unterscheidendes Merkmal. Das Recht zu lügen in dieser Weise zu „begründen“ oder auszuweisen, enthält wirklich einen Widerspruch, weil es bedeutet, dass man den Anspruch, eine Ausnahme zu sein, aus Gründen erhebt, die jeden zu einer Ausnahme machen würden. Und wenn jeder das Recht hätte zu lügen, wann immer es ihm gefällt, dann hätte auch jeder das Recht zu tun, was immer ihm beliebt, und zwar unter allen beliebigen Umständen; und das ist ebenso widersprüchlich.

Aus: Marcus George Singer: Verallgemeinerungen in der Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1975, S.73-76

### *Aufgaben*

1. *Gliedern Sie den Text in Sinnabschnitte.*
2. *Geben Sie den Abschnitten eine selbstgewählte inhaltliche Überschrift.*
3. *Bestimmen Sie, welche Funktion der Abschnitt für den Gedankengang hat (Problem, These, Unterthese, Argument, Beispiel, Zusammenfassung/Fazit, Folgerung) und ergänzen Sie den Begriff in der Überschrift.*
4. *Was ist das Problem? Was ist die zentrale Aussage?*
5. *Bringen Sie die zentrale Argumentation in die Standardform.*
6. *Fertigen Sie ein Cluster (= eine graphische Darstellung) der Aussage des Textes an.*

*Ergänzung: Wodurch werden in diesem Text Bezüge hergestellt? Wodurch wird die Funktion für den Gedankengang deutlich gemacht? Erstellen Sie eine Liste der Konnektoren.*

### LÖSUNGSHINWEISE:

- 1.-3. 1. Einleitung, Problemstellung: Was ist die richtige Antwort auf Fragen wie "Warum ist es nicht richtig zu lügen?". Beispiel einer falschen Antwort. (1. Absatz)  
2. Beispiele falscher Antworten mit Begründung (2. Absatz)  
3. Hauptteil: Die richtige Antwort (Universalisierbarkeit) mit Begründung (3. Absatz)
4. Das Problem ist, moralische Gebote relevant zu begründen, d. h. Ratschläge von zwingenden Gründen zu unterscheiden. Die Aussage ist, dass nur die Universalisierbarkeit (Was wäre, wenn das jeder tun würde?) ein relevanter Grund ist.

5.    1. Wenn jeder lügen würde, käme es zu verheerenden Zuständen.  
      2. Verheerende Zustände wollen wir nicht.  
      3. Wenn nicht jeder das Recht zum Lügen haben kann, kann es niemand ohne speziellen Grund haben.  
      4. Es ist im allgemeinen nicht richtig zu lügen.

Ergänzung: Besonders in den ersten beiden Abschnitten haben die Konnektoren „weil“ und „warum“ eine zentrale Bedeutung. Es geht also um Begründungen.

Im zweiten Abschnitt haben die Konnektoren „wenn“ und „dann“ eine zentrale Bedeutung: Hier wird in der Begründung ein Gedankenexperiment durchgeführt.

## Übungen zur Standardform der Argumentation

### 1. Identifizieren Sie die Prämissen und Konklusionen und bringen Sie die Argumentation in die Standardform

- a) Wenn der Tod eine Befreiung der Seele ist und wenn die Philosophie die Befreiung der Seele anstrebt, dann fürchtet man den Tod nicht, wenn man ein wahrer Philosoph ist. Wenn man den Tod fürchtet, dann ist man kein wahrer Philosoph, da ja der Tod tatsächlich die Seele befreit und die Philosophie wirklich die Befreiung der Seele anstrebt.
- b) Wenn Sokrates so ist, wie ihn Aristophanes in den „*Wolken*“ darstellt, dann ist er ein geschwätziger Sophist und ein vergammelter Faulenzer. Sokrates ist nicht so, wie ihn Aristophanes in den „*Wolken*“ darstellt, denn er ist weder ein Sophist noch ein vergammelter Faulenzer.
- c) Der gesunde Verstand ist die bestverteilte Sache der Welt; denn jedermann glaubt, so wohl damit versehen zu sein, dass selbst einer, der in allen anderen Dingen nur sehr schwer zufrieden zu stellen ist, für gewöhnlich nicht mehr davon wünscht, als er besitzt.“ (R. Descartes)<sup>7</sup>

### 2. Vervollständigen Sie die folgenden Standardformen, indem Sie einen der am Schluss genannten Sätze einsetzen. Welche dieser Argumentationen ist Ihrer Meinung nach sinnvoll?

- 1)  
2) Ein Gläubiger kann seine moralische Urteile nur gegenüber Gleichgläubigen überzeugend begründen.
- 

3) Religion eignet sich nicht als allgemeine Basis für moralische Urteile

- 1) Normale Urteile werden empirisch begründet.  
2) Moralische Urteile können nicht empirisch begründet werden.
- 

3)

- 1) Jede Moral enthält implizit oder explizit einen Allgemeinheitsanspruch.  
2)
- 

3)

1. Moralische Urteile können religiös begründet werden.  
2. Es besteht ein unlösbarer Widerspruch zwischen normalen und moralischen Urteilen.  
3. Moralische Urteile sind biographisch, historisch, sozial und kulturell bedingt.  
4. Moralische Urteile unterscheiden sich wesentlich von normalen Urteilen.

---

<sup>7</sup> Irving Copi: Einführung in die Logik. Aus dem Amerikanischen übersetzt von J. P. Beckmann und Keutner. München: Wilhelm Fink Verlag (UTB 2031). 1998, S. 28



3. Denken Sie sich zwei Argumentationen in der Standardform aus.

Anmerkung: Mit dem Aufstellen einer Standardform ist noch nichts darüber gesagt, ob die Argumentation richtig ist. Dabei muss man unterscheiden: 1) Die Prämissen sind richtig, 2) Die Konklusion ist richtig. Während die Überprüfung der Wahrheit der Prämissen sehr schwierig ist, gibt es für den logischen Schluss von den Prämissen auf die Konklusion logische Regeln.

4. Diskutieren Sie die folgenden verkürzten Schlüsse. Welche Zusatzprämissen sind dazu notwendig? Halten Sie sie für überzeugend?

- Aus der Bibel kann nicht bewiesen werden, dass man die Heiligen verehren soll. Also ist es nicht richtig, sie zu verehren.
- Jeder Trieb ist etwas Natürliches. Folglich sollte niemand für das bestraft werden, was er aus seinem Trieb heraus tut.
- Zerschmelzen ist eine Art Auflösung. Nun macht Liebe aber zerschmelzen (Im „Hohen Lied der Liebe“ 5,6 heißt es nämlich: „Meine Seele ist dahingeschmolzen, als mein Geliebter redete“). Also ist die Liebe auflösend. Sie ist mithin schädlich und verletzend.
- Auch Hieronymus sagt: „Zur Zeit des ehelichen Verkehrs ist die Gegenwart des Heiligen Geistes nicht gegeben, auch wenn es ein Prophet zu sein scheint, der dem Zeugungsamte obliegt.“ Mithin ist die Lust an sich etwas Schlechtes. Also ist jede Lust schlecht.

LÖSUNGSHINWEISE:

1. a) P1 Der Körper führt die Seele bei der Erkenntnis der höchsten Dinge irre. P2 Der Tod befreit die Seele P3 Wenn man die Befreiung der Seele vom Körper will, fürchtet man den Tod nicht. P4 Wahre Philosophen erstreben die Befreiung der Seele K Wahre Philosophen fürchteten den Tod nicht. b) P1 Aristophanes stellt Sokrates als geschwätzigem Sophisten und vergammeltem Faulenzer dar. P2 Sokrates ist nicht so, wie ihn Aristophanes in den „Wolken“ darstellt. K Sokrates ist kein geschwätziger Sophist und vergammelter Faulenzer. c) P1 Selbst diejenigen, die in allen anderen Dingen nur sehr schwer zufrieden zu stellen sind, wünschen sich nicht mehr Verstand, als sie besitzen. P2 Jedermann glaubt, wohl mit Verstand versehen zu sein. K Der gesunde Verstand ist die bestverteilte Sache der Welt.

2. 1) 3.; 3) 4.; 2) 1. 3) 3.

4. a) Fehlende Prämisse: Nur Gebote, die aus der Bibel abgeleitet werden können, sind berechtigt. b) Fehlende Prämisse: Natürliches soll nicht bestraft werden. c) Fehlende Prämisse: Auflösung ist schädlich und verletzend. d) Fehlende Prämisse: Nur wenn der Heilige Geist zugegen ist, ist eine Lust nicht schlecht.

## Übungen zu Syllogismus, Modus ponens und Modus tollens

Finden Sie heraus, welche der Argumentationen logisch gültig bzw. ungültig sind. Geben Sie auch das Schlussmuster an.

A

- Alle Langhaarigen sind Chaoten
- Peter hat lange Haare
- Peter ist ein Chaot

B

- Alle Philosophen schwafeln gern
- Rainer schwafelt gern
- Rainer ist ein Philosoph

C

- Wenn Doris schweigt, dann ist Sie eine Philosophin
- Doris schweigt nicht
- Doris ist keine Philosophin

LÖSUNGEN: A richtig MP, B falsch (falscher MP), C falsch (falscher MP)

## Übungen zum Toulmin-Schema

Analysieren Sie die folgenden Argumentationen nach dem Toulmin-Schema und ergänzen Sie evtl. fehlende Teile

1. „Was politische Aggressionen weckt oder steigert, ist gefährlich. Ich halte Filme wie Rocky IV oder Rambo II für gefährlich. Solche Filme wecken oder steigern politische Aggressionen.“
2. „Ich gehe morgen nicht an die Uni, weil die beiden Veranstaltungen, die ich morgen hätte, sterbenslangweilig sind.“
3. „Bekannte Wissenschaftler bestätigen den prophylaktischen Nutzen von Vitamin C.“  
Benennen Sie jeweils die Funktion(en) der vorhandenen (Teil-)Äußerungen.
4. Ein zeitlich unbegrenzter Aufenthalt würde [...] auch dem wohlverstandenen Interesse des ausländischen Arbeitnehmers, der Familienangehörigen wie auch des Abgabelandes widersprechen. [...] Diese Begrenzung ist erforderlich, um die notwendige Bindung des ausländischen Arbeitnehmers zu Heimat und Familie aufrechtzuerhalten. (Leitlinien Bayerns zur Beschäftigung von Ausländern, DIE WELT 28.4.1973)
5. Bilden Sie 2 Argumente und Gegenargumente für eine strittige These, die Sie wichtig finden, und zergliedern Sie diese nach dem Toulmin-Schema.

### LÖSUNGSHINWEISE:

1. Argument: Filme wie Rocky IV oder Rambo II wecken politische Aggressionen oder steigern sie. Schlussregel: Was politische Aggressionen weckt oder steigert, ist gefährlich. Konklusion: Filme wie Rocky IV oder Rambo II sind gefährlich.
2. Argument: Die beiden morgigen Veranstaltungen an der Uni sind sterbenslangweilig. Schlussregel: Wo es sterbenslangweilig ist, gehe ich nicht hin. Konklusion: Ich gehe morgen nicht zur Uni.
3. Argument: Wissenschaftler haben den prophylaktischen Nutzen von Vitamin C bestätigt. Schlussregel: Was Wissenschaftler bestätigen, ist richtig. Konklusion: Vitamin hat einen prophylaktischen Nutzen.
4. Argument: Ein zeitlich unbegrenzter Aufenthalt ausländischer Arbeitnehmer zerstört die Bindungen zu Heimat und Familie. Schlussregel: Es ist notwendig, die Bindungen an Heimat und Familie aufrechtzuerhalten. Konklusion: Ein zeitlich unbegrenzter Aufenthalt schadet den ausländischen Arbeitnehmern.
6. Wer nicht arbeitet, soll auch kein Geld erhalten. Pro: Wer nicht arbeitet, zahlt keine Steuern. Es soll niemandem etwas geschenkt werden. Wenn die Geld bekommen, die nicht arbeiten, dann will keiner mehr arbeiten. Contra: Jeder hat das Recht auf Leben. Nur wenige sind selbstverschuldet arbeitslos. Es ist genug Geld da, um die Existenz aller zuzusichern.

## Übungen zu Analogie und Metapher

- „Seht Euch um in der Welt; betrachtet das Ganze und jeden Teil; Ihr habt darin nichts als eine einzige große Maschine, die in eine unendliche Anzahl kleinerer Maschinen geteilt ist, deren jede wieder bis zu einem Grade Unterteilungen gestattet, die menschliche Sinne und Fähigkeiten nicht mehr zu verfolgen und zu erklären vermögen. Alle diese verschiedenen Maschinen und selbst ihre kleinsten Teile sind einander mit einer Genauigkeit angepasst, die jedermann, der sie jemals betrachtet hat, in staunende Bewunderung versetzt. Die wunderbare Angemessenheit von Mitteln und Zwecken in der ganzen Natur gleicht genau, wenn sie auch weit darüber hinausgeht, den Hervorbringungen menschlicher Kunst, menschlicher Absicht, Weisheit und Einsicht. Da also die Wirkungen einander gleichen, werden wir nach allen Regeln der Analogie zu dem Schluss geführt, dass auch die Ursachen einander gleichen und dass der Urheber der Natur dem Gesetz des Menschen einigermaßen ähnlich ist, freilich im Besitz viel größerer Fähigkeiten, entsprechend der Größe des Werkes, das er hervorgebracht hat. Durch diesen Beweis a posteriori und durch diesen Beweis allein begründen wir zugleich das Dasein einer Gottheit und ihre Ähnlichkeit mit menschlichem Geist und Verstand“<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> David Hume, Dialoge über natürliche Religion (hrsg. v. G. Gawlick), Hamburg: Meiner, 1968, S.19 f.

*Aufgabe: Schreiben Sie die Aussagen in der Standardform und untersuchen Sie die Bedeutung der Analogie.*

„Als Galilei seine Kugeln die schiefe Fläche mit einer von ihm selbst gewählten Schwere herabrollen, oder Torricelli die Luft ein Gewicht, was er sich zum voraus dem einer ihm bekannten Wassersäule gleich gedacht hatte, tragen ließ [...]: so ging allen Naturforschern ein Licht auf. Sie begriffen, dass die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt, dass sie mit Prinzipien ihrer Urteile nach beständigen Gesetzen vorangehen und die Natur nötigen müsse auf ihre Fragen zu antworten, nicht aber sich von ihr allein gleichsam am Leitbände gängeln lassen müsse; denn sonst hängen zufällige, nach keinem vorher entworfenen Plane gemachte Beobachtungen gar nicht in einem notwendigen Gesetze zusammen, welches doch die Vernunft sucht und bedarf. Die Vernunft muss mit ihren Prinzipien, nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen lässt, was der Lehrer will, sondern eines bestellten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt. Und so hat sogar Physik die so vorteilhafte Revolution ihrer Denkart lediglich dem Einfalle zu verdanken, demjenigen, was die Vernunft selbst in die Natur hineinlegt, gemäß, dasjenige in ihr zu suchen (nicht ihr anzudichten), was sie von dieser lernen muss, und wovon sie für sich selbst nichts wissen würde. Hierdurch ist die Naturwissenschaft allererst in den sicheren Gang einer Wissenschaft gebracht worden, da sie so viel Jahrhunderte durch nichts weiter als ein bloßes Herumtappen gewesen war.“<sup>9</sup>

*Aufgabe: Suchen Sie aus diesem Text mindestens 5 Metaphern heraus, erläutern Sie sie und erklären Sie ihre Funktion in der Argumentation.*

#### LÖSUNGSHINWEISE

1. P1 Die Gesetze der Welt sind zwar großartiger, aber den Gesetzen des Menschen ähnlich. P2 Was ähnliche Wirkungen zeigt, muss auch ähnliche Ursachen haben. K Die Welt muss von einem dem Menschen vergleichbaren, aber viel fähigeren Schöpfer erschaffen worden sein.

2. Metaphern: Allen Naturforschern ging ein Licht auf. Die Vernunft hat zwei Hände (Prinzipien, Experimente). Die Vernunft wird von der Natur belehrt. Der sichere Gang einer Wissenschaft. Die Naturwissenschaft war ein Herumtappen. Die Metaphorik hat verschiedene Funktionen: Personifizierung der Vernunft, Beschreibung der wissenschaftlichen Entwicklung, Anschaulichmachung der neuen Sichtweise Kants.

<sup>9</sup> Aus: Kant: Kritik der reinen Vernunft, Vorrede zur zweiten Auflage aus: Kant, Die drei Kritiken, Bd 1, Meiner Verlag 1993, S. 18f

## Zusammenfassende Übung zur Texterschließung und Argumentation

Keine Rede ist in der Philosophie und auch im täglichen Leben üblicher als die Rede von dem Kampf zwischen Affekt und Vernunft. [...] Manche behaupten, Tugend sei nichts anderes als Übereinstimmung mit der Vernunft; es gebe ewig gültige Unterschiede des Seinsollenden und Nichtseinsollenden in den Dingen, die für jedes vernünftige Wesen, das über sie nachdenkt, dieselben sind; sie meinen, dass unveränderliche Normen, die bestimmen, was Recht und Unrecht ist, nicht nur für die menschlichen Geschöpfe, sondern selbst für die Gottheit verpflichtend sind. Um diese Theorien zu beurteilen, brauchen wir also nur zu erwägen, ob es möglich ist, das sittlich Gute und das sittlich Böse allein durch die Vernunft zu unterscheiden oder ob noch ein anderes Vermögen hinzukommen muss, um eine solche Unterscheidung zu ermöglichen. Hätte die Sittlichkeit nicht natürlicherweise einen Einfluss auf menschliche Affekte und Handlungen, so wäre es nutzlos, dass man so viel Mühe gibt, sie den Menschen einzuprägen. Nichts wäre vergeblicher als die Menge von Regeln und Vorschriften, die man bei den Moralisten im Überfluss findet. Man teilt die Philosophie gewöhnlich in eine spekulative und in eine praktische ein; und die Sittlichkeit wird stets der letzteren zugerechnet. Dem liegt die Voraussetzung zugrunde, dass sie unsere Affekte und Handlungen beeinflusst und über die ruhigen und gleichgültigen Urteile unseres Verstandes hinausgeht. Dies wird denn auch durch die allgemeine Erfahrung bestätigt. Denn diese lehrt uns, dass Menschen von Handlungen zurückgehalten werden, weil sie dieselben für unrecht halten, und durch das Gefühl der Verpflichtung zu anderen Handlungen angetrieben werden. Aus diesem Einfluss der Sittlichkeit auf unsere Handlungen und Neigungen folgt, dass die Sittlichkeit nicht aus der Vernunft hergeleitet werden kann, da ja die Vernunft allein niemals einen solchen Einfluss haben kann. Die Sittlichkeit erregt Affekte und erzeugt oder verhindert Handlungen. Die Vernunft allein aber ist hierzu ganz machtlos; die Regeln der Sittlichkeit sind folglich keine Ergebnisse unserer Vernunft. Aber auch wenn der Verstand, falls er vollkommen ausgebildet und entwickelt ist, dafür ausreicht, um uns über die schädliche oder nützliche Tendenz von Eigenschaften oder Handlungen aufzuklären, genügt er dennoch nicht, um irgendeine moralische Ablehnung oder Zustimmung hervorzurufen. Nützlichkeit ist nichts anderes als eine Tendenz auf einen bestimmten Zweck hin; und wäre uns der Zweck gänzlich gleichgültig, so würden wir dieselbe Gleichgültigkeit empfinden. Es ist erforderlich, dass sich hier ein Gefühl einstellt, damit den nützlichen gegenüber den schädlichen Tendenzen der Vorzug gegeben wird. Dieses Gefühl kann kein anderes sein als eine Sympathie mit dem Glück der Menschheit und eine Empörung über ihr Elend, da dies die verschiedenen Ziele sind, auf deren Förderung Tugend und Laster hinarbeiten. Hier gibt uns also der Verstand Aufschluss über die verschiedenen Tendenzen der Handlungen, und die Menschlichkeit macht eine Unterscheidung zugunsten derjenigen, die nützlich und wohltätig sind.

Aus: David Hume, Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral. Stuttgart: Reclam 1984, S.215-226

### Aufgabenstellungen:

#### 1. Erarbeiten Sie die zentrale Aussage und die Argumentation

*(Aufschlüsselung in kleine Schritte: a) Markieren Sie im Text die rhetorischen Mittel, Kennzeichnung von Sprechakten; b) Teilen Sie den Text in Sinnabschnitte, geben Sie diesen Überschriften und bestimmen Sie ihre Funktion im Gedankengang; c) Fertigen Sie eine Argumentationsskizze an, bringen Sie die zentrale Überlegung in die Standardform; d) Welche rhetorische Strategie verfolgt Hume?*

#### 2. Erörtern Sie die Prämissen von Hume

*Inwieweit sind die Prämissen und die Argumentation Humes überzeugend?*

## LÖSUNGSHINWEISE:

Zu 1.

*Auswahl von rhetorischen Mitteln / Sprechakten:* Manche behaupten (Z.2), sie meinen (Z.5), brauchen wir nur zu erwägen (Z.8), Verwendung des Konjunktivs in weiten Teilen (indirekte Rede, hypothetische Aussagen, Bedingungssätze), dem liegt die Voraussetzung zugrunde (Z.16), dies wird denn auch durch die Erfahrung bestätigt (Z.18), denn diese lehrt uns (Z.18), folgt (Z.21), folglich (Z.25), es ist erforderlich (Z.31), hier gibt uns also Aufschluss (Z.35)

Besonderes sprachliches Problem: Verkürzte Konditionalsätze (ohne „wenn“)

Ergebnis: Hume verwendet in seinem Text eine Fülle rhetorischer Signale, die seinen Gedankengang deutlich machen.

*Train of Thought (Sinnabschnitte, Gedankengang)*

1. Einleitungssatz (Z.1-2), Thema des Textes: Kampf zwischen Vernunft und Affekt als Rede in Alltag und Philosophie,

2. Hauptteil (Z.2-35)

2.1 Vortrag von gegnerischen Thesen (Z.2-15):

- a) Tugend = Übereinstimmung mit der Vernunft;
- b) Ewig gültige Unterschiede zwischen dem Seinsollenden und dem Nichtseinsollenden in den Dingen.

2.2 1. Einwand gegen diese These (Z.15-25):

Grundlegende Frage: Können das Gute und das Böse allein durch Vernunft bestimmt werden?

- 1) Wenn das so wäre, bräuchte man die Regeln und Vorschriften nicht, um dem Menschen ein moralisches Verhalten einzuprägen.
- 2) Sittlichkeit wird der praktischen Philosophie zugeordnet, weil sie über die „gleichgültigen Urteile unseres Verstandes hinausgeht“.
- 3) Ein Gefühl der Verpflichtung treibt die Menschen zu Handlungen.
- 4) Ergebnis: Der Verstand allein kann nicht bestimmen, was gut und böse ist.

2.3 2. Einwand gegen diese These (Z.25-35)

- 1) Annahme: Der Verstand ist vollkommen ausgebildet und reicht aus, um über die schädliche und nützliche Tendenz von Handlungen aufzuklären,
- 2) Nützlichkeit ist Bestimmung auf einen Zweck hin, gleichgültige Zwecke bringen eine Gleichgültigkeit gegenüber der Tendenz mit sich.
- 3) Die Aufklärung über die Tendenz einer Handlung führt nicht notwendig zur Bevorzugung einer Handlung.

3. Schluss, Zusammenfassung (Z.35-37)

Sittlichkeit (= Moralische Zustimmung oder Ablehnung, Bevorzugung des Nützlichen gegenüber dem Schädlichen) erregt Affekte und erzeugt oder verhindert Handlungen.

Moralisches Gefühl = Sympathie mit dem Glück der Menschheit und Empörung über ihr Elend.

Der Verstand gibt Aufschluss über die verschiedenen Tendenzen der Handlung (Nützlichkeit), die Menschlichkeit (= Sympathie mit dem Glück der Menschheit und Empörung über ihr Unglück) macht eine Unterscheidung zugunsten derjenigen, die nützlich und wohlütig sind.

1. Standardform:

- 1) Sittlichkeit wird über Regeln und Vorschriften mit viel Mühe den Menschen eingepägt.
  - 2) Sittlichkeit wird immer der praktischen Philosophie zugerechnet, d.h. sie geht über die „ruhigen und gleichgültigen Urteile unseres Verstandes“ hinaus.
  - 3) Menschen werden durch ein Gefühl der Verpflichtung zu bestimmten Handlungen veranlasst.
- 
- 4) Die Regeln der Sittlichkeit sind keine Regeln der Vernunft.

2. (hypothetische) Standardform

1. Annahme: Der Verstand ist vollkommen ausgebildet und reicht aus, um über die schädliche und nützliche Tendenz von Handlungen aufzuklären,
  2. Nützlichkeit ist Bestimmung auf einen Zweck hin,
  3. Gleichgültige Zwecke bringen eine Gleichgültigkeit gegenüber der Tendenz mit sich.
- 
4. Die Aufklärung über die Tendenz einer Handlung führt nicht notwendig zur Bevorzugung einer Handlung.

Der Text von Hume ist also so aufgebaut, dass er in zwei Anläufen gegen eine gegnerische Position argumentiert und dadurch zu seiner zentralen Aussage im letzten Satz kommt, der die Schwäche der Vernunft und die Notwendigkeit des Affektes bei der Entscheidung für eine Handlung deutlich macht.

**Zu 2.**

Erörterung der Aussagen und Abgrenzung von philosophischen Positionen: Intuition (Gefühl der Verpflichtung), Wissen und Handeln (Sokrates), Fragwürdigkeit der „gleichgültigen Urteile“ (z. B. Glück der Erkenntnis), Notwendigkeit von Belohnung und Bestrafung (10 Gebote, Kohlbergs 1. Stufe), Problem der Bestimmung eines letzten „Zwecks“, Problem des Horizonts (Sympathie mit nahestehenden Menschen, entfernt bekannten, unbekanntem Menschen?, Übergang vom individuellen Menschen zur Menschheit, Sein-Sollen-Fehlschluss), Weiterdenken der Konsequenzen des letzten Satzes.

**Zu 3.**

Aus den genannten Überlegungen folgt: Humes Prämissen sind überzeugend / Humes Prämissen sind nicht überzeugend / Humes Prämissen sind teilweise überzeugend.

## 4 Realisierungsvorschläge für den Philosophieunterricht

### Vorbemerkung

Grundsätzlich bietet der Rahmenlehrplan Philosophie bei der Gestaltung der Unterrichtseinheiten innerhalb der Kursthemen größtmögliche Freiheit. Neben den Kursthemen und einigen inhaltlichen Stichwörtern dazu werden nur wenige verbindliche Vorgaben gemacht, die hier noch einmal aufgeführt werden sollen:

SEMESTERTHEMEN MIT STICHWORTEN: phi-1/PHI-1: Werte und Normen; phi-2/PHI-2: Mensch und Gesellschaft; phi-3/PHI-3 Erkenntnis und Wahrheit; phi-4/PHI-4 Sein und Werden.

REFLEXIONSBEREICHE: In allen Semestern sollen 1. ethisch-praktische, 2. geschichtliche, gesellschaftliche und anthropologische, 3. sprachphilosophische und erkenntnistheoretische sowie 4. metaphysische Fragestellungen reflektiert werden.

PHILOSOPHISCHE ARGUMENTATION: In allen Semestern sollen die Formen und Techniken des Argumentierens geübt und gefestigt werden.

Philosophische Probleme sollen im GEISTES- bzw. PHILOSOPHIEGESCHICHTLICHEN ZUSAMMENHANG behandelt werden.

GANZSCHRIFT: Es soll mindestens ein längerer philosophischer Text im Zusammenhang gelesen werden.

PHILOSOPHISCHE PROBLEMREFLEXION: Die Schritte „Problemerkfassung“, „Problembearbeitung“ und „Problemverortung“ bilden darüber hinaus den methodischen Rahmen der Unterrichtsorganisation und liefern eine Orientierung für die Planung der einzelnen Unterrichtsstunden und -einheiten.

Die folgenden Realisierungsvorschläge bilden ein exemplarisches Gesamtkonzept für den Philosophieunterricht in der 11. Klasse und in der Qualifikationsphase, das inhaltlich und methodisch die Vorgaben des Rahmenlehrplans erfüllt und den geforderten Kompetenzerwerb (von den Eingangsvoraussetzungen zu den abschlussorientierten Standards) sicher stellt.

Es werden Lernprozesse unter folgenden Gesichtspunkten beschrieben:

- Sie sind aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler geschrieben, um den Lernprozess deutlich zu machen, und möglichst handlungsorientiert angelegt.
- Sie sind progressiv angelegt, um ein Fortschreiten der Schülerinnen und Schüler von den Eingangsvoraussetzungen zu den abschlussorientierten Standards zu ermöglichen.
- Sie berücksichtigen — wie im Rahmenlehrplan vorgesehen — in allen Semestern die vier Reflexionsbereiche.

Die einzelnen Realisierungsvorschläge bestehen aus einem Themenvorschlag, einem kurzen Einführungstext und Modulen (Einstieg, Bausteine), die in dieser Reihenfolge als Kurskonzept realisiert werden können. Es können aber auch einzelne Bausteine ausgelassen werden, wenn sie nicht den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen, oder in andere Konzeptionen integriert werden.

## Was heißt Philosophieren? (Einführungsphase)

*Was kennzeichnet das philosophische Denken? Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?*

Die Jugendlichen wissen in der Regel schon sehr gut, wann jemand anfängt zu philosophieren. Er betrachtet alltägliche Phänomene unter einem anderen Blickwinkel, gibt sich nicht mit Meinungen zufrieden, fragt nach Grundsätzlichem. Bei der näheren Kennzeichnungen dieses grundsätzlichen Fragens gelangen die Schülerinnen und Schüler schnell zu den vier Fragen Kants. Über das Fragen-Stellen hinaus heißt Philosophieren auch, methodisch zu denken. Am Beispiel von Themen, Problemen und Texten, die mit diesen Fragen zu tun haben, lernen und üben sie Methoden, wie man an Texte herangeht, wie man schlüssige bzw. plausible Argumentationen aufbaut. Sie lernen exemplarisch den klassischen Sokratischen Dialog und andere Dialogformen als Methode des Philosophierens in mündlicher und schriftlicher Form kennen und anwenden.

*Zentrale Begriffe: Philosophieren, Mythos, Ethik, Anthropologie, Erkenntnistheorie, Metaphysik.*

### Einstieg I

Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Dialog, in dem sich der eine Gesprächspartner als „Philosoph“ zu erkennen gibt. Sie lesen sich die Dialoge vor und formulieren die Merkmale, die sie ordnen und in eine Mind-map eintragen. Dabei erarbeiten sie Besonderheiten einer philosophischen Fragestellung und des philosophischen Denkens. Sie formulieren eine Definition von Philosophie bzw. Weisheit und vergleichen sie mit den Definitionen von Philosophen.

Alternative: Die Schülerinnen und Schüler begeben sich in eine Position, in der sie bequem nachdenken können. Sie beschreiben dann Merkmale dieser Situation, des Gegenstandes und der Methode des Nachdenkens und vergleichen dies mit Abbildungen von Denkenden (z. B. Rodin, Der Denker).

### Einstieg II

Ausgehend von dem Tafelanschrieb „Er sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht.“ erläutern die Schülerinnen und Schüler die Aussage dieses Satzes, indem sie die Bedeutung der Wörter „sehen“, „Wald“ und „Bäume“ und den Standort des „er“ bestimmen. Sie nennen Situationen, in denen diese Redewendung angewendet wird und äußern Vermutungen darüber, welcher Ratschlag in dieser Redewendung enthalten ist. Sie erkennen die ideale Sicht als Wechsel von Nähe und Distanz, als Verbindung des Besonderen und des Allgemeinen, von Wahrnehmen und Denken.

Durch Nennen und Erläutern anderer Sprichwörter und Redewendungen (wie: „Fehler sind Stufen, auf denen der Kluge emporsteigt.“), die etwas mit Philosophie zu tun haben, erkennen sie das philosophische Denken als ein Denken, das hilft, die Wirklichkeit und damit sich selbst sowie die anderen mit ungewohnten Augen zu sehen sowie das scheinbar Selbstverständliche fremd werden zu lassen.

### Baustein A (Vier Fragen Kants)

Die Schülerinnen und Schüler lesen den Textauszug aus Kants „Logik“, in dem die vier Fragen gestellt werden und suchen in Arbeitsgruppen Antworten auf die folgenden Fragen: Welches Problem führt zu dieser Frage? Worin ist das Problem begründet? In welchen Situationen stellt sich diese Frage?

### Baustein B (Was soll ich tun?)

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten im ersten Schritt („Was soll ich tun?“) ein Schülergespräch von Ernst Tugendhat u.a. (Schadet Diebstahl jedem auf die gleiche Weise?), indem sie das Problem benennen, die Thesen und Argumente übersichtlich aufschreiben, sich in der Gegenargumentation und Auseinandersetzung üben sowie eigene Standpunkte formulieren und begründen. Sie lernen den „Train of Thought“ als eine Form kennen, den Gedankengang eines Textes übersichtlich und nachvollziehbar aufzuschreiben. Inhaltlich bestimmen sie die ethische Fragestellung näher und formulieren ethische Grundpositionen und wenden sie an. Ihre Ergebnisse wenden sie an, indem sie einen eigenen Dialog schreiben (z. B. zu der Frage, ob Töten schlecht an sich ist).





Entweder an dieser Stelle oder als Einschub nach einem der beiden nächsten Bausteine kann das ethische Argumentieren (praktischer Syllogismus) in der Standardform mit normativen Prämissen (und das Toulmin-Schema) besprochen und geübt werden.

### Baustein C (Was kann ich wissen?)

Im gelenkten Unterricht oder durch einen kurzen Textauszug lernen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, den Erfahrungsschluss und das Schließen überhaupt als ein wesentliches Moment von Wissen kennen. Anhand eines Auszuges aus Theaitetos (151d-152e) setzen sie sich mit der Rolle der Wahrnehmung bei der Erkenntnis auseinander und lernen die Form des Sokratischen Dialoges kennen und bestimmen sie näher.



Sie unterscheiden und üben logisch gültiges Schließen (Modus ponens) und plausibles Schließen (Analogien).

### Baustein D (Was ist der Mensch?)

Die Schülerinnen und Schüler analysieren die zweite Schöpfungsgeschichte des Alten Testaments, indem sie Merkwürdigkeiten formulieren, den Baum der Erkenntnis und den Sündenfall als Antworten auf philosophische Fragen. Dabei stoßen sie auf Widersprüche und unterscheiden philosophische von mythologischen Texten.



Sie erkennen — ausgehend von der Schöpfungsgeschichte - die Unterscheidung von Gut und Böse sowie die Entstehung des Schamgefühls als wesentliches Merkmal des Menschseins.



Sie erschließen Sartres Ausführungen zur Entstehung des Schamgefühls (in: Das Sein und das Nichts) mit Hilfe eines „Train of Thought“ und einer Mind-map zum Schamgefühl (Ursachen, Symptome, Folgen usw.). Beim Vergleich des Textes von Sartre mit der Bibelgeschichte erkennen sie die Unterschiede der Textsorte und des Geltungsanspruchs (Gottes Wort vs. Theoretische Ableitung).

Sie setzen sich mit einem kurzen Auszug aus Gehlens „Mensch und Institutionen“ auseinander, indem sie den Begriff der Institution klären und das Verhältnis von Natur und Kultur, Institution und Persönlichkeit diskutieren und auf das Schamgefühl übertragen.

### Baustein D (Was kann ich hoffen?)

Die Schülerinnen und Schüler schreiben in Partnerarbeit einen Lexikoneintrag zum Begriff „Seele“, vergleichen ihre Texte, indem sie Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten heraus stellen und Fragen bzw. Probleme formulieren. Sie festigen die Methoden der Texterschließung und der Argumentation anhand des Abschnitts 70c-72c aus Platons Phaidon (Sterblichkeit der Seele).



Als weitere Einführung in die Kantsche Frage bietet sich eine Gegenüberstellung von Textauszügen aus Anselm von Canterburys „Proslogion“ (Gott als das Wesen, über dem nichts Größeres gedacht werden kann) und Ernst Blochs „Abschied von der Utopie“ an. Sie schreiben ein fiktives Interview oder eine Diskussion zwischen Bloch, Sokrates, Canterbury.

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen abschließend ihr Wissen über das Philosophieren und den Menschen sowie über den Sokratischen Dialog bei der Erschließung des Höhlengleichnisses von Platon. Sie visualisieren das Gleichnis in einer Zeichnung, verfassen eine Tagebuchnotiz des „Aufgestiegenen“ oder entwickeln einen Dialog zwischen einem Gefangenen und dem Rückkehrenden.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben am Ende der Einführung einen philosophischen Essay zur Frage „Was ist Philosophie?“, indem sie die Kenntnisse, die sie anhand der vier Fragen Kants gewonnen haben anwenden.



#### Info-Box

- M** Texterschließung (Train of Thought), Mind-map, Argumentation (Standardform, Modus tollens, Analogien, Toulmin-Schema), Analyse und Schreiben von Dialogen, insbesondere Sokratischer Dialog.
- T** Tugendhat u.a.: Schülergespräche über Moral; Platon: Theaitetos, Politeia; Altes Testament; Gehlen: Mensch und Institutionen; Sartre: Das Sein und das Nichts; Ernst Bloch: Abschied von der Utopie; Anselm von Canterbury: Proslogion (s. Literaturverzeichnis)
- B** Bilder von Denkmälern, Minnesang, Paradiesesdarstellungen
- Ü** Deutsch: Redewendungen
- F** Odyssee 2000 (Entstehung des Menschen)

# Was ist mir wichtig? (phi-1 / PHI-1)

*Was ist mir wichtig? Was will ich? Brauche ich andere Menschen? Darf ich alles, was ich will?*

Die Frage, was wichtig ist, zunächst für den Einzelnen, dann für das Zusammenleben mit anderen, führt zu einem Nachdenken darüber, was ist und was wünschenswert ist und damit zu verschiedenen Urteilsformen (moralisch, erkenntnistheoretisch, ästhetisch). Über die Beschreibung subjektiver Wertschätzungen und das Nachdenken über die Bedeutung des Anderen wird die Notwendigkeit der Achtung des Anderen und von Moral deutlich. Die Schülerinnen und Schüler lernen als allgemeine Prinzipien zur Entscheidung darüber, ob eine Handlung gut ist, die Goldene Regel, das Nützlichkeitsprinzip und den Kategorischen Imperativ kennen und vergleichen sie.

*Zentrale Begriffe: Wert, Norm, Willensfreiheit, Freundschaft, Universalisierbarkeit, gelingendes Leben, Menschenrechte, Goldene Regel, Nützlichkeitsprinzip, Kategorischer Imperativ.*

## Vorbereitung

Da die Kurse in der Regel neu zusammengesetzt sind, ist eine Verständigung über Merkmale des Philosophierens sinnvoll. Dies ist über den Einstieg für die Einführungsphase („Er sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht.“) oder über Definitionen des Philosophierens (Lexikonartikel, Zitate von Philosophen) möglich. Eine Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen der Freiheit, die z. B. von der Erarbeitung und Diskussion des Textes „Willensfreiheit“ von Thomas Nagel ausgeht, macht anthropologische Voraussetzungen der Ethik deutlich.

### Einstieg I



Die Schülerinnen und Schüler stellen - jeder für sich - eine Liste dessen zusammen, was ihnen wichtig ist. Sie strukturieren sie und fertigen eine Mind-map an (z. B. materielle Werte, Erinnerungen, Erlebnisse, Freunde haben, Wünsche). In Kleingruppen vergleichen sie ihre Ergebnisse und arbeiten Gemeinsamkeiten heraus. Abschließend stellen sie eine gemeinsame Mind-map her. Sie erarbeiten den Abschnitt über Freundschaft aus der Nikomachischen Ethik und stellen den Begriff des „Zwecks an sich“ heraus.

### Einstieg II

Die Schülerinnen und Schüler formulieren in Kleingruppen Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben. Sie stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor und fragen danach, wie diese Bedingungen begründet werden können. Im Anschluss vergleichen sie diese Liste mit der Liste von Martha C. Nussbaum und versuchen, universalisierbare Bedingungen zu formulieren (Problem der Kulturabhängigkeit und der Begründbarkeit). Sie vergleichen die Ergebnisse mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und untersuchen auch hier die Begründbarkeit und die Universalisierbarkeit.



### Baustein A



Die Schüler und Schülerinnen formulieren eine Definition des „gelingenden Lebens“. Dadurch verallgemeinern und konzentrieren sie die vorangegangenen, z. T. situativen Angaben hin zu der Frage, ob man allgemeine Aussagen darüber machen kann, wann ein Leben als ein gelingendes Leben zu bezeichnen ist. Mögliche Antworten sind: Selbstverwirklichung, Gesehenwerden und Anerkennung durch andere. Sie prüfen, inwieweit diese Bedingungen universalisierbar sind und suchen nach Begründungsmöglichkeiten.

## Baustein B

Unter der Frage „Darf ich alles, was ich will?“ diskutieren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Freiheit, aber auch die Einschränkung von Freiheit, die für die Verwirklichung der Freiheit des Einzelnen notwendig ist.

Sie erarbeiten das Schülergespräch „Was ist das schlimmste Verbrechen?“ von Ernst Tugendhat, indem sie es in Sinnabschnitte einteilen, Überschriften wählen (Train of Thought), das Problem, Thesen und Argumente formulieren, Gegenargumente suchen und eine begründete Stellungnahme abgeben. Sie nutzen ihre Erkenntnisse zur Anfertigung eines Dialoges zu einem moralischen Problem.

Alternative / Ergänzung: Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten an Kriminalfilmen, welche Merkmale des Schlechten und des Guten erkennbar sind und welche Begründungen bzw. Lösungen aufgezeigt werden.

## Baustein C

Die Schülerinnen und Schüler erkunden Möglichkeiten der Begründung von moralischen Urteilen (Moralisches Gefühl nach D. Hume, Kritik von I. Kant). Sie vertiefen anhand eines Textauszuges von Ernst Tugendhat das Begründungsproblem in der Ethik und üben ethisches Argumentieren (Praktischer Syllogismus, Toulmin-Schema).

Sie suchen nach einer Regel, die das Verhältnis des Einzelnen zum anderen klärt (z. B. Goldene Regel). Sie problematisieren die Gleichheit des Getauschten (Wie Du mir so ich Dir) sowie der Tauschpartner und erkennen die Notwendigkeit des Wissens um die Wünsche und Lebensbedingungen des anderen. Dabei stellt sich die erkenntnistheoretische Frage, ob bzw. wie ich etwas über die Außenwelt und den anderen wissen kann (z. B. Zahnschmerzproblem bei Wittgenstein). Als ethische Prinzipien lernen sie das Nützlichkeitsprinzip (Bentham, Mill) und den kategorischen Imperativ (Kant) kennen und diskutieren das erste Prinzip am Beispiel des Schwangerschaftsabbruchs (Singer, Spaemann), das zweite an zwei Beispielen Kants und an Eichmanns Berufung auf Kant (vgl. Hannah Arendt). Die Diskussion ist im freien Unterrichtsgespräch, aber auch in Form eines Rollenspiels oder einer amerikanischen Debatte denkbar.



## Baustein D

Abschließend wird die Frage diskutiert, welche Bedeutung metaphysische Fragen im Leben des Einzelnen hat. Was ist wichtig, hat aber keine empirische Entsprechung in der Realität? Wie kann man sich darüber verständigen, wodurch erhalten diese Phänomene ihre Begründung? Inwieweit wirken sie sich auf die Lebensführung aus?



→ Ergänzungsmöglichkeiten: *Der Sein-Sollen-Fehlschluss (David Hume) bzw. der naturalistische Fehlschluss (George Moore). Experimente (Rassismus (Elliot), Autorität und Gehorsam (Milgram, Hannah Arendt), Genforschung, Krieg und Frieden.*



## Info-Box

- M** Mind-map, Festigung Texterschließung (Train of Thought), Argumentation (Standardform, Toulmin-Schema, Modus ponens), Analyse und Schreiben von Dialogen.
- T** Aristoteles, Nussbaum, Tugendhat, Hume, Bentham, Mill, Singer, Spaemann, Kant, Arendt (s. Literaturverzeichnis)
- B** Bilder vom Paradies, Schlaraffenland
- Ü** Deutsch: Märchen (z. B. Hans im Glück, Der arme Heinrich, Tragödie); Geschichte: Nationalsozialismus, Utopien; Religion: Schöpfungsmythen;
- F** „Das Spiel ist aus“, Kriminalfilme

## Was macht mich zum Menschen? (phi-2 / PHI-2)

*Was macht mich als Individuum aus? Was macht mich als Gattungswesen aus? Was ist Natur? Was ist Kultur? Gibt es eine Entwicklung in der Geschichte? Welche Form des Zusammenlebens wird der menschlichen Natur am besten gerecht?*

Das Thema der menschlichen Identität ist ein zentrales Thema der Philosophie, aber auch der Heranwachsenden. Es ist ein Schnittpunkt zahlreicher Aspekte. Wurden im ersten Semester bereits die eher subjektiven Gesichtspunkte der Identität (Willensfreiheit, persönliche Werte, Frage nach einem gelingenden Leben) berührt, so geht es in diesem Semester vornehmlich um die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gattung, d.h. um die objektiven Aspekte der Identität als Merkmal des Menschseins. Antworten werden im Bereich der Geschichte gesucht (Was ist Geschichte?, Wozu dient Geschichte?, Was kann ich über Geschichte wissen? Berechtigt die Geschichte zur Hoffnung?) oder im Bereich der Gesellschaft (Ist der Mensch ein soziales Wesen? Welche Form des Zusammenlebens ist die beste?) Beide Schwerpunkte implizieren die anthropologische Fragestellung nach der Bestimmung des Menschen als Natur- bzw. Kulturwesen, als Einzel- oder Gattungswesen.

Methodisch steht die Erarbeitung einer Ganzschrift und ihrer Hintergründe im Zentrum. Damit wird die selbstständige Erarbeitung einer Ganzschrift im Semester phi-3/PHI-3 vorbereitet.

*Zentrale Begriffe: Totengericht, Natur, Naturabsicht, Vernunft, Idee, bürgerliche Verfassung, Freiheit, Theodizee, Antagonismus, Teleologie.*

### Vorüberlegungen

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren zunächst die Frage, was Geschichte ist, und problematisieren dabei die verbreitete Auffassung, dass historische Tatsachen gegeben und eindeutig sind.

#### Einstieg I



Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand einer Abbildung oder eines Textes die Bedeutung des Totengerichtes und formulieren Thesen im Hinblick auf das zugrunde liegende Gottes- und Menschenbild. Sie verstehen das Totengericht als Aufforderung, das eigene Leben als Ganzes zu rechtfertigen sowie Verantwortung für das Handeln zu übernehmen, und stellen einen Bezug zur Konstruktion von Identität her.

#### Einstieg II



Die Schülerinnen und Schüler interpretieren Wolfgang Hildesheimers Erzählung „1956 - ein Pilzjahr“, in der die Hauptfigur die Entstehung bedeutender Kunstwerke verhindert, und prüfen die Übertragbarkeit der Aussage auf die Geschichte. Sie denken dabei über die Bedeutung der Geschichte für das menschliche Leben nach und verstehen Geschichte als Konstrukt.

#### Baustein A



Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in Gruppen mit folgenden Fragen auseinander: Ist der Mensch ein Natur- oder Kulturwesen? (Mängelwesen? Kultur als zweite Natur?) Was interessiert uns an Geschichte? (Was können wir über die Geschichte wissen? Welche Argumente sprechen dafür, die Geschichte als eine Fortschritts-, Rückschritts- oder zyklische Entwicklung anzusehen?).

Sie erschließen in Stationenarbeit (Texterschließung, Hintergrundinformationen z. B. zu Erdbeben, mittelalterlichem Weltbild, aufklärerischem Weltbild) einen Textauszug von Leibniz zur Theodizee (Train of Thought, Standardargumentation) und interpretieren den Text als Versuch, die Idee der Schöpfung durch einen gütigen und allwissenden Gott mit der Tatsache zusammenzubringen, dass es zahlreiche Übel in der Welt gibt. Sie bringen die Theodizee in Zusammenhang mit tagespolitischen Ereignissen (Erdbeben) und dem Übergang vom mittelalterlichen zum modernen Weltbild. Sie erkennen die Umkehrung der Verantwortung: Nicht der Mensch bringt durch sein Fehlverhalten das Übel in die Welt, sondern Gott hat das Übel in der Schöpfung angelegt, um Voraussetzungen für die Willensfreiheit und damit die Möglichkeiten für Vervollkommnung (Kultur und Geschichte) zu ermöglichen.

## Baustein B

Im Zentrum dieses Realisierungsvorschlags steht die Erarbeitung von Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht.“ Im gelenkten Unterricht wird die Einleitung unter folgenden Fragestellungen erarbeitet: Train of Thought, zentrale These, Begründung für diese These und damit verbundene Probleme: Willensfreiheit und Determinismus, Geschichte als Erzählung, Unterscheidung von individuellem Verhalten der Menschen und der Entwicklung des Menschengeschlechtes im Großen. Insbesondere geht es darum, das Vorhaben Kants präzise zu bestimmen. Ausgehend von den kursiv geschriebenen Sätzen skizzieren sie grob den Gedankengang Kants.

In Partner- oder Gruppenarbeit (7 Gruppen: a) 1. und 2. Satz, b) 3. Satz, c) 4. Satz, d) 5. und 6. Satz, e) 7. Satz, f) 8. Satz, g) 9. Satz) erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Textabschnitte, indem sie den Aufbau des Textes und die Argumentation herausarbeiten, sich Hintergrundinformationen zu Begriffen (wie Natur, Idee, Antagonismus) und Theorien (wie Teleologie) verschaffen und ihre Ergebnisse mit Hilfe von Medien (z. B. Plakaten) darstellen und im Plenum präsentieren.

Anhand des Textes werden dann verschiedene Aspekte erarbeitet: Menschenbild Kants, Verhältnis von Individuum und Gattung, metaphysische Aspekte (Idee) und die Aufgabe der Philosophie. Die Schülerinnen und Schüler prüfen die Aktualität der Kantschen Konzeption, indem sie sie auf Fragen aus Politik und Zeitgeschichte beziehen.

Im Anschluss schreiben die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit ein Interview mit Kant oder einen Artikel zu dem Gesamttext für ein Jugendlexikon bzw. das Feuilleton einer Zeitung. Mit Hilfe einer Übersicht über die Idee des Fortschritts in der Geschichte ordnen sie die Theorie Kants ein (s. „Zugänge zur Philosophie“, S. 429-431) und vergleichen sie mit der Auffassung Nietzsches in dem Abschnitt über „Fortschritt“ aus dem Nachlass der Achtzigerjahre.



## Baustein C

Am Beispiel von Auszügen aus „Leviathan“ von Thomas Hobbes erarbeiten die Schülerinnen und Schüler (evtl. in Stationenarbeit) den Gedankengang (Train of Thought, Standardargumentation), die Begründung (fiktiver Naturzustand), das Menschenbild und den Gesellschaftsvertrag (Unterwerfungsvertrag). Sie formulieren Diskrepanzen zu unserem heutigen Staats- und Gesellschaftsverständnis. Sie erarbeiten die historischen Hintergründe dieser Theorie (Bürgerkrieg) und Merkmale der Biographie von Hobbes. Sie vergleichen die Aussagen von Hobbes zum Naturzustand mit denen von Kant aus „Die Metaphysik der Sitten“.

Sie überprüfen ihre Kenntnisse bei der Interpretation des Titelbildes des „Leviathan“ und der bildlichen Darstellung der Theorie (dtv-Atlas).

Bei der Analyse der Verfilmung von „Herr der Fliegen“ arbeiten die Schülerinnen und Schüler Merkmale der Hobbesschen Theorie heraus und diskutieren die Relevanz der dargestellten Probleme, indem sie sie mit den Chancen und Problemen der modernen Demokratie vergleichen.

In Abgrenzung zur negativen Bestimmung politischer Tätigkeit bei Hobbes charakterisieren die Schülerinnen und Schüler die drei menschlichen Tätigkeiten in Anlehnung an Hannah Arendt, suchen Beispiele dafür, reflektieren insbesondere den Begriff des „Handelns“ und stellen Thesen dazu auf, inwieweit sich Hannah Arendts Position im Hinblick auf ihr Menschenbild und die Konsequenzen für die Staatsform von der Position Hobbes unterscheidet.

Im Rückbezug auf die Ausgangsfrage des Themas „Was macht mich zum Menschen?“ setzen die Schülerinnen und Schüler zum Abschluss der Unterrichtseinheit ihnen wichtig erscheinende Aspekte des Themas kreativ um, indem sie beispielsweise ein Gedicht oder einen Tagebucheintrag schreiben, eine Theaterszene entwickeln, eine Kollage oder ein Bild anfertigen.



### Info-Box

- M** Stationenlernen, Texterschließung (Train of Thought, Standardform, graphische Umsetzung von Aussagen), Formen der Präsentation (Dialog, Plakat), Bildinterpretation.
- B** Titelbild Leviathan, dtv-Atlas
- T** Hildesheimer: 1956 — ein Pilzjahr; Leibniz: Theodizee; Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht; Nietzsche: Fortschritt; Hobbes: Leviathan; Arendt: Vita activa (s. Literaturverzeichnis)
- Ü** Deutsch/Kunst: Menschenbilder; Biologie: Mensch
- F** „Herr der Fliegen“

## Woran gibt es keinen Zweifel? (phi-3 / PHI-3)

*Was bedeutet „ich weiß etwas“? Wie unterscheiden sich die Bedeutungen der Wörter: Wissen, Meinen, Glauben? Woher weiß ich etwas? Woher weiß ich, was der andere meint, wenn er etwas sagt, wenn er mir etwas zeigt? Was weiß ich über die Außenwelt? Wann kann ich sicher sein, dass ich richtig liege in meinen Aussagen?*

Im Mittelpunkt dieses Realisierungsvorschlags steht die weitgehend selbstständige Arbeit (Portfolio-Arbeit) mit einem zentralen Text der Erkenntnistheorie von David Hume. Als Vorbereitung auf diese Arbeit werden Grundfragen der Sprachphilosophie und Erkenntnistheorie erarbeitet und philosophische Schlüsseltexte bearbeitet.

*Zentrale Begriffe: Bedeutung, Zweifel, Gewissheit, Wissen, Glauben, Meinen, Empirismus, Skeptizismus, Rationalismus, a priori, a posteriori, Kausalität.*

### Einstieg I



Die Schülerinnen und Schüler stellen eine Übersicht zu den Fragen „Was weiß ich?“ und „Was glaube ich?“ zusammen, systematisieren ihre Ergebnisse (Oberbegriffe) und fertigen eine Mind-map an. Sie definieren „Wissen“ vorläufig, überlegen, inwieweit diese Definition auf unterschiedliche Wissensbereiche übertragbar ist (Alltag, Naturwissenschaften, Mathematik, Kunst, Moral, Metaphysik) und nennen Probleme, die in den jeweiligen Bereichen auftreten.

### Einstieg II



Ausgehend von dem Text „Die ursprüngliche Aufgabe der Erkenntnis“ von Moritz Schlick, der die Bedeutung der Erkenntnis anthropologisch begründet, formulieren die Schülerinnen und Schüler Thesen zu der Frage, welche Bedeutung Erkenntnis in unserem Leben hat.

### Baustein A



Die Schülerinnen und Schüler lernen die GWG-Definition von Wissen (Wissen = gerechtfertigter wahrer Glaube) kennen, machen sich die einzelnen Elemente an Hand von Beispielen klar und erarbeiten Probleme, die mit dieser Definition verbunden sind.



Sie erarbeiten in differenzierten Gruppen klassische Positionen zu Bedeutung und Erkenntnis (z. B. Platons Sonnengleichnis, Lockes empiristischen Ansatz, Descartes' „Cogito sum“ (mit Nietzsches Kritik an diesem Ansatz, § 16 aus „Jenseits von Gut und Böse“), Bacons Idolenlehre, Bollnows Aussagen zur Unmöglichkeit eines absoluten Anfangs sowie Kants sog. Zweite Kopernikanische Wende. Wittgensteins Sprachspieltheorie (28, 31, 32 und 246 aus den Philosophischen Untersuchungen) und Russells „Erscheinung und Wirklichkeit“ aus den „Problemen der Philosophie“, die ihnen in kurzen Textabschnitten vorgelegt werden. Sie erschließen den ihnen vorgelegten Text durch Train of Thought, Standardform bzw. graphische Veranschaulichung. Sie recherchieren Hintergrundinformationen (Biographie, Epoche, Denkrichtung) und stellen Thesen zu anthropologischen, ethischen und metaphysischen Aspekten auf. Sie prüfen, inwiefern die von ihnen bearbeitete Positionen eine Lösung im Sinne der GWG-Definition von Wissen bedeutet und welche sprach- und erkenntnistheoretischen Probleme damit verbunden sind. Sie präsentieren ihre Ergebnisse und vergleichen sie im Anschluss mit einer selbst gewählten anderen Position, indem sie einen Dialog zwischen zwei der behandelten Philosophen schreiben und präsentieren.



Ergänzungsmöglichkeit: Einzelne Schülerinnen und Schüler übernehmen Referate zu den jeweiligen Philosophen.

## Baustein B

Im Zentrum steht die selbstständige Auseinandersetzung mit David Humes „Abriss eines neuen Buches, betitelt ‚Ein Traktat über die menschliche Natur etc. worin dessen Hauptgedanken weiter erläutert und erklärt werden‘“ (1740). Dieser Text stellt eine Rezension des Traktats über die menschliche Natur von Hume durch Hume selbst dar.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten nach vorheriger eigenständiger Lektüre des gesamten Textes in Gruppen unterschiedliche Abschnitte des Textes. Sie berücksichtigen dabei die Schritte einer philosophischen Problemreflexion, indem sie 1. das behandelte erkenntnistheoretische Problem formulieren und in den Zusammenhang des Textes einordnen, 2. Fragen und Einwände formulieren und diskutieren sowie prüfen, inwieweit die Aussagen ihres Abschnitts anthropologische, ethische bzw. metaphysische Implikationen enthalten, 3. ein Resümee formulieren.

Der Text wird im Plenum abschnittsweise besprochen, wobei die jeweilige für den Abschnitt zuständige Gruppe die Präsentation ihrer Problemreflexion übernimmt und als „Expertenteam“ für die weitere Diskussion fungiert.

Humes Kausalitätsbegriff wird anschließend mit demjenigen Kants konfrontiert (Prolegomena §§ 29,30).

Jede Schülerin und jeder Schüler erstellt während der Erarbeitung des Textes eine Mappe in Form eines Portfolios, das die Schritte seiner Auseinandersetzung mit der Position Humes dokumentiert.



## Baustein C

Abschließend fertigen die Schülerinnen und Schüler ein Plakat mit Kernthesen der behandelten Positionen zu Wissen und Bedeutung an und entwerfen ein für sie überzeugendes Konzept, z. B. auch in Zustimmung oder Ablehnung zu den im Unterricht entwickelten von ihren Thesen.



→ *Ergänzungsmöglichkeiten: Gehirn und Bewusstsein, Die Frage nach dem Ich, Das Schöne und die Kunst, Gefühl und Verstand, Erkenntnisformen im Kriminalfilm*



### Info-Box

- M** Texterschließung (Train of Thought, Standardargumentation), Portfolio, Dialoge schreiben, Problemreflexion, Präsentationsformen.
- T** Kurze und einschlägige Texte von Moritz Schlick, Platon, John Locke, René Descartes, Friedrich Nietzsche, Francis Bacon, Otto Bollnow, Immanuel Kant, Ludwig Wittgenstein, Bertrand Russell. Zentraler Text: David Humes „Abriss eines neuen Buches, betitelt Ein Traktat über die menschliche Natur etc. worin dessen Hauptgedanken weiter erläutert und erklärt werden“ (1740), Kant: Prolegomena, Cassirer: Über Erkenntnis (s. Literaturverzeichnis)
- Ü** Biologie: Gehirn; Deutsch: Romantik, Kleists Kantkrise
- F** Matrix, Nell, Kriminalfilme

## Brauchen wir Metaphysik? (phi-4 / PHI-4)

In diesem letzten Kurssemester steht die Königsdisziplin der Philosophie im Mittelpunkt. Die Metaphysik [= „Erste Philosophie“] zeichnet sich durch eine Radikalisierung des philosophischen Fragens aus. Die Schülerinnen und Schüler lernen Stationen dieser Suche nach absoluter Wahrheit und Gewissheit, z. B. bei Platon, Descartes und Husserl, kennen bzw. vertiefen und wiederholen ihre Kenntnisse aus den vorherigen Semestern. Im Anschluss daran setzen sie sich mit verschiedenen Formen der Kritik an dem selbst gesteckten Absolutheitsanspruch der Metaphysik bzw. dem Projekt der Ersten Philosophie auseinander, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede ganz unterschiedlicher philosophischer Einwände aus der Phänomenologie [Heidegger, Sartre], dem Logischen Empirismus [Carnap] und dem Zen-Buddhismus [z. B. Byung-Chul Han] erarbeiten.

*Zentrale Begriffe: Sein, Werden, Idee, Ontologie, Essenz, Existenz, Leere*

### Einstieg I



Die Schülerinnen und Schüler lesen die Geschichte über Meta und ihre Meta-Fragen — in der anhand von Beispielen metaphysische Fragen von Fragen der Einzelwissenschaften bzw. konkreten Fragen abgegrenzt werden — und formulieren allgemeine Kennzeichen von metaphysischen Fragen. Im Anschluss daran werden weitere metaphysische Fragen gesammelt. Jeder sucht sich eine Frage aus, die ihn interessiert und formuliert einen Antwortversuch. Die Antworten werden vorgetragen und im freien Unterrichtsgespräch auf ihre Plausibilität geprüft.

### Einstieg II



Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Vorstellung vom In-der-Welt-Sein mit dem Liedtext „Offenes Ende“ von Peter Licht, in dem das menschliche In-der-Welt-Sein durch das Bewusstsein des „offenen Endes“ gekennzeichnet wird. Sie entwerfen alternative Liedtexte und diskutieren letztlich, inwiefern wir überhaupt allgemeingültige Aussagen über unser Woher und Wohin bzw. die Grundlagen unseres Seins machen können.



### Baustein A [Platon]



Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der platonischen Suche nach der wahren Wirklichkeit, die er in dem „Reich der Ideen“ gefunden zu haben meint, auseinander. Um den für Platon wesentlichen Gegensatz zwischen Sein und Werden zu begreifen, assoziieren sie zu diesem Begriffspaar, fertigen eine Mind-map an und erkennen das Verhältnis von Kontinuität und Veränderung als ontologisches Prinzip. Sie lesen in arbeitsteiligen Gruppen die drei Gleichnisse Platons aus der Politeia [Linien- Sonnen- Höhlengleichnis] und erarbeiten bzw. wiederholen anhand der Interpretation einer Sequenz aus der Trumanshow [Trumans Flucht misslingt und er erkennt durch den Zusammenstoß mit den Grenzen seiner Welt, dass er in einer künstlichen Scheinwelt lebt] die Grundzüge der platonischen Ontologie und erstellen in arbeitsteiligen Gruppenarbeiten Schaubilder, die z. B. das unhintergehbare ontologische Gefälle zwischen den Ideen und den Dingen verdeutlichen. Die Erkenntnisse werden in einem Schaubild [Plakat] festgehalten. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Begriffspaare Teil/Ganzes, Stoff/Form, Möglichkeit/Wirklichkeit erläutert und dem platonischem Modell zugeordnet. Im Anschluss schreiben die Schülerinnen und Schüler einen Kommentar aus der Sicht Sartres zur essentialistische Grundthese Platons [das ‚Was‘ der Dinge begründet ihr ‚Dass‘; die Existenz gründet in der Essenz].

#### Exkurs A

Lehrervortrag oder Schülerreferat über die Metaphysik des Mittelalters.

#### Exkurs B

Lehrervortrag oder Schülerreferat über Galilei und seinen Beitrag zur Blüte des neuzeitlichen Objektivismus und der Idealisierung der Natur.



### Baustein B [Descartes/Husserl]

Mit seinen „Meditationes de prima philosophia“ verfolgt Descartes explizit eine Neubegründung der Metaphysik. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen diesen bedeutenden Schritt im Ausgang von Husserls Auseinandersetzung mit Descartes nach, indem sie aus der Sicht von Husserl einen Kommentar (z. B. Leserbrief) schreiben. Als Grundlage dafür brauchen die Schülerinnen und Schüler solide Kenntnisse über den cartesianischen Rationalismus und die Husserlsche Phänomenologie. Sollten diese Kenntnisse nicht in den vorherigen Semestern erworben worden sein, müssen sie als zusätzliches Material für die Gruppenarbeit bereitgestellt werden [vgl. Literaturangaben].

Der komplexe Gedankengang Husserls erfordert eine starke didaktische Reduzierung des Originaltextes. Die Stationen des Husserlschen Gedankens können die Schülerinnen und Schüler durch die Textarbeit [s. Material] in Form eines Train of thought auf Plakaten darstellen.



### Baustein C [Heidegger]

Ausgehend von Heideggers Vorwurf der Seinsvergessenheit erarbeiten die Schüler die Kritik Heideggers an der bisherigen Beschäftigung mit der Metaphysik [Stichwort: ontologische Differenz]. Die Schülerinnen und Schüler fassen die Ergebnisse ihrer Lektüre in einem fiktiven Manifest Heideggers mit dem Titel „Metaphysik heute“ zusammen.

Dieser Baustein kann sowohl im Anschluss an Descartes und/oder Platon behandelt werden. Es ergeben sich folgende Verknüpfungen: Kritik an Platons Ideenbegriff (Fixierung aufs Seiende zeigt sich an Platons Ideenlehre, in der die Idee als sichtbare (vergegenständlichte) Gestalt vom Subjekt erkannt wird. Die Anknüpfung an Descartes und Husserl kann über die Kritik Heideggers z. B. an der Technik als Herrscherin über alles subjektiv Seiende geführt werden.



### Baustein D [Buddhismus]

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten ausgehend von Zitaten und Texten aus dem Zen-Buddhismus [z. B. „Die blauen Berge wandern“, „Leere ist Form, Form ist Leere“] die Eckpfeiler der zenbuddhistischen Ontologie, indem sie den zentralen Begriff der Leere/Leerheit erschließen und die buddhistische Karma-Lehre, die den Zen-Buddhismus als eine Religion ohne Gott kennzeichnet, kennen lernen. Herausgearbeitet wird, dass die Leere/Leerheit als Gegenmodell zum dualistischen Modell von Sein/Nichts, zum Substanzdenken, zur Differenz von Immanenz und Transzendenz aufgefasst werden kann.

Methodisch bietet sich eine arbeitsteilige Gruppenarbeit mit Plakaten und einem anschließenden Gesamtschaubild an. Bei der abschließenden Diskussion ist der Vergleich der Zen-Buddhistische Ontologie mit dem Platonischen Modell zu empfehlen, möglich ist aber auch der Vergleich mit anderen genannten Autoren.



### Baustein E

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten z. B. in Form eines Train of Thought die Kritik Rudolf Carnaps an Heideggers Aussagen über das Nichts in seiner „Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache“. Carnap argumentiert, dass Heideggers Argumentation aus Scheinsätzen aufgebaut ist, und behauptet im Allgemeinen die Sinnlosigkeit metaphysischer Sätze. Diese Attacke des Logischen Empirismus gegen die Metaphysik lässt sich insbesondere mit Husserls Projekt vergleichen. Außerdem kann die Erörterung in der Form erfolgen, dass die Schülerinnen und Schüler ein Streitgespräch zwischen Heidegger und Carnap formulieren.



### Baustein D [Zusammenführung]

Als Abschluss der Unterrichtseinheit und vertiefende Problematisierung bietet sich zum Beispiel eine Podiumsdiskussion zum Thema „Brauchen wir Metaphysik?“ an, bei der einige Schüler die Positionen der behandelten Autoren übernehmen.

### Alternativen:

*Kants Zerstörung der dogmatischen Metaphysik [Ideen Gott, Freiheit, Unsterblichkeit = Postulate der Vernunft].*

*Nietzsches Vorwurf, das metaphysische Bedürfnis sei nur Ausdruck eines Instinkts der Schwäche.*



### Info-Box

**M** Zentrale Methoden: Schaubilder erstellen, Kommentar/Manifest/Dialog schreiben, Train of thought, Podiumsdiskussion

**B** Rodin: Der Denker, Symbole (Yin Yan u.a.)

**T** Licht, Platon, Descartes, Husserl, Heidegger, Byung-Chul Han, Diamantsutra, Carnap

**Ü**

**F** Trumanshow

### Offenes Ende

- 1 Du hast du hast keine Wahl  
was du hast  
was du hast  
ist ein offenes Ende
- 5 ein offenes Ende

Das ist was du hast  
das ist was du hast

- 8 Sonst  
sonst nichts

aus: Peter Licht, Lieder vom Ende des Kapitalismus

## 5 Lernerfolgskontrollen und Abitur

Die Förderung des philosophischen Kompetenzerwerbs kann schon im gewöhnlichen gelenkten Unterrichtsgespräch durch Impulse erreicht werden, indem die Schülerinnen und Schüler durch Nachfragen und Aufforderungen zum Entfalten sowie Weiterdenken ihrer Definitionen, Thesen und Positionen angehalten werden.

Eine besondere Möglichkeit bieten Arbeitsaufträge für schriftliche Übungen, Hausarbeiten und Klausuren.

### 5.1 Arbeitsaufträge für schriftliche Arbeiten

Die Arbeitsaufträge sollten vom Wahlpflichtfach bzw. von der Einführungsphase an im Verlauf der Qualifikationsphase zunehmend komplexer werden, um die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen abiturrelevanten Formen der philosophischen Problemreflexion vorzubereiten.

Progressionskriterien sind dabei:

- Textlänge
- Bearbeitungszeitraum
- Komplexität der Problemstellung und des Textes
- Fachtermini und philosophische Begriffe in der Problemstellung und in den Texten
- Selbstständigkeit der Bearbeitung (Reduktion von Hilfsmitteln)
- Kreativität
- Zunahme der begrifflichen und theoretischen Kontexte (z. B. im historischen und philosophischen Zusammenhang, Konfrontation mit anderen Positionen)

#### 5.1.1 Wahlpflichtfach bzw. 11. Klasse

*Mögliche Arbeitsaufträge für schriftliche Arbeiten:*

- Schreiben Sie zu einem Gegenstand, den Sie bei sich haben, einen kurzen philosophischen Essay (phänomenologischer Ansatz). (Vornehmlich Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz sowie Kreative Kompetenz)
- Schreiben Sie drei Begriffe auf, die Sie in den Bereich der Philosophie einordnen würden, lassen Sie sich von Ihrem rechten Nachbarn einen anstreichen und schreiben Sie einen kurzen philosophischen Essay dazu (Begriffsklärung, Thesen und Gegenthesen, Fragen usw.). (Vornehmlich Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz sowie Kreative Kompetenz)
- Suchen Sie sich aus der „Schöpfungsgeschichte“ des Alten Testaments eine Episode aus, die Sie interessiert, ärgert usw. und schreiben Sie philosophische Überlegungen dazu auf. (Vornehmlich Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz)
- Text- und Sachverständnis im Multiple-Choice-Verfahren: z. B. Welche der vorliegenden Formulierungen drückt eine Prämisse / Konklusion aus? Welcher der genannten Sätze drückt die zentrale These des Textes aus? (Vornehmlich Argumentation- und Urteilskompetenz)
- Gliedern Sie den vorgelegten Text in Sinnabschnitte, geben Sie den Abschnitten eine Überschrift, bestimmen Sie die Funktion der einzelnen Teile in der Argumentation (Problem, These, Argument, Beispiel) (Vornehmlich Argumentation- und Urteilskompetenz)
- Veranschaulichen Sie den Gedankengang in einem Schaubild. (Vornehmlich Argumentation- und Urteilskompetenz)
- Verteidigen Sie die vorgegebene These gegen einen möglichen Einwand mit einem geeigneten Argument. Oder: Verteidigen Sie die vorgegebene These unter Berücksich-

tigung des vorliegenden Einwands. (Vornehmlich Argumentation- und Urteilskompetenz)

- Schreiben Sie einen Dialog zwischen zwei Gesprächspartnern, in dem einer von beiden sich als Philosoph zu erkennen gibt. (Vornehmlich Kreative Kompetenz)
- Schreiben Sie einen Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher Positionen (z. B. Hedonist und Kritiker des Hedonismus). (Vornehmlich Kreative Kompetenz)

*Mögliche Hilfsmittel zur Erleichterung:*

- Hervorheben der zentralen These (der Argumente, Beispiele usw.) im Text, z. B. durch Fettdruck. (Mögliche Aufgabe: Formulieren Sie eine Gegenthese (weitere Argumente, Gegenargumente, Beispiele, Gegenbeispiele))
- Hervorheben zentraler Begriffe im Text. (Mögliche Aufgabe: Erläutern Sie die Begriffe und ihren Zusammenhang. Fertigen Sie ein Cluster an.)
- Angabe einer Prämisse, aller Prämissen, der Konklusion. (Mögliche Aufgabe: Ergänzen Sie die fehlenden Zeilen, so dass ein richtiger Schluss entsteht.)
- Vorgabe eines Teils einer graphischen Veranschaulichung. (Mögliche Aufgabe: Vervollständigen Sie...); Vorgabe einer graphischen Veranschaulichung. Erläutern Sie schriftlich die graphische Darstellung.)
- Text- und Sachverständnis im Multiple-Choice-Verfahren (Mögliche Aufgabe: Kreuzen Sie die zutreffenden Sätze an und begründen Sie Ihre Entscheidung).
- Vorgabe argumentativer Konventionen für die Textzusammenfassung als Liste: Die Hauptthese ist..., die These wird begründet mit ..., zur Illustration wird ein Beispiel angeführt..., auf einen möglichen Einwand wird eingegangen..., In diesem Textauszug wird folgendes philosophische Problem behandelt..., usw. (Mögliche Aufgabe: Schreiben Sie eine Textzusammenfassung unter Verwendung der Textbausteine).

### **5.1.2 phi-1 / phi-2**

- Vielfältige schriftliche Übungen mit einfachen Problem- und Aufgabenstellungen
- Verteidigung einer These gegen mehrere mögliche Einwände
- Schreiben eines argumentativen Sachtext aus einer bestimmten Perspektive
- Schreiben eines philosophischen Essays (zu Bildern, literarischen Texten, Begriffen, Zeitphänomenen)
- Erfinden eines Gedankenexperiments und seine Auswertung (Analyse vorgegebener Gedankenexperimente, Durchführen eigener Gedankenexperimente)
- Literarische Gestaltung philosophischer Probleme (z. B. Aphorismen, Parabeln oder dialogische Texte)
- Aufzeigen des Gedankengangs in längeren und komplexeren Texten („train of thought“)

*Mögliche Hilfsmittel zur Erleichterung:*

- Hervorhebungen in Texten
- Angabe von Schwerpunkten
- Angabe von methodischen Hinweisen: „..., indem Sie...“
- Exemplarische Untersuchung der Argumentation in einer hervorgehobenen bzw. selbst gewählten Passage

### **5.1.3 phi-3/phi-4**

Übung der verschiedenen abiturrelevanten Formen philosophischer Problemreflexion (vgl. Fachanlage 2c Philosophie)

## 5.2 Beispiele für Klausur- und Abituraufgaben

Dieser Abschnitt enthält Beispiele für Klausuraufgabenstellungen und eine Abituraufgabenstellung, die in einem Zentralabitur möglich wäre, das nicht voraussetzt, dass bestimmte Theorien und Autoren im Unterricht behandelt wurden.

### 1. Beispiel (mögliche Klausuraufgabe für das Wahlpflichtfach Philosophie und für den Basiskurs in der Einführungsphase)

Die Schwierigkeit, moralische Fragen objektiv zu beantworten und insbesondere das eigene Interesse mit dem von anderen ins richtige Verhältnis zu bringen, führt gelegentlich zu einer Art Zufriedenheitsethik. Diese besagt, das einzige Kriterium für ein gutes und gelingendes Leben sei das subjektive Wohlbefinden einer Person und jeder wisse selbst am besten, was zu seinem Wohlbefinden beiträgt und was nicht.

Eine solche Zufriedenheitsethik wird von dem verbreiteten Verdacht gestützt, Verhaltensgewohnheiten, die überlieferten Tugenden wie Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Mäßigung usw. entsprechen, seien dem Wohlbefinden in der Regel eher abträglich als förderlich. Nahezu jedem fallen ohne Schwierigkeit Beispiele von erfolgreichen, weil unmoralischen Menschen ein. (Wem sie nicht einfallen, der wird sie von den Unterhaltungsmedien in genügender Zahl präsentiert bekommen.) Rücksichts- und Gewissenlosigkeit, Egoismus, Gier und Unverschämtheit werden manchmal geradezu als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft angesehen.

Moralisches Verhalten wird dagegen häufig mit zähneknirschender Selbstüberwindung gleichgesetzt: Moral soll im Verzicht auf den eigenen Vorteil bestehen.

Moral und Vorteil werden hier umstandslos als Gegensatzpaar aufgefasst. So scheint es klar, dass man eine Entscheidung treffen muss: Für die Moral oder für den Erfolg. - Was lässt sich dieser Sicht entgegenstellen?

Anselm Winfried Müller, *Ende der Moral?* Reclam: Stuttgart 1995. S. 103. Zitiert nach: Frank Witzleben: *Gerechtigkeit*: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2004. S.5

#### 1. Beispiel für Aufgabenstellungen

1. Erläutern Sie, was Müller unter „Zufriedenheitsethik“ versteht und nehmen Sie dazu begründet Stellung.
2. Erörtern Sie Bezüge zu Ihnen aus dem Unterricht bekannten Positionen, indem Sie diese zunächst kurz und prägnant darstellen.
3. Angenommen, man müsste wirklich eine Entscheidung zwischen Moral und Erfolg treffen (s. vorletzter Satz des Textauszugs): Entscheiden Sie sich für eine der beiden Alternativen und begründen Sie Ihre Wahl. (Diese muss nicht Ihrer persönlichen Überzeugung entsprechen.)

#### 2. Beispiel für Aufgabenstellungen

Schreiben Sie einen philosophischen Essay über das Verhältnis von Glück und Moral, indem Sie Müllers Textauszug und Ihnen aus dem Unterricht bekannte Positionen einbeziehen.

Alternative: Schreiben Sie einen philosophischen Essay zu dem Zitat „Moral und Vorteil werden hier umstandslos als Gegensatzpaar aufgefasst. So scheint es klar, dass man eine Entscheidung treffen muss: Für die Moral oder für den Erfolg.“

### 3. Beispiel für Aufgabenstellungen

„Moralisches Verhalten wird dagegen häufig mit zähneknirschender Selbstüberwindung gleichgesetzt: Moral soll im Verzicht auf den eigenen Vorteil bestehen.“ Finden Sie Argumente, die für bzw. gegen diese Position sprechen und formulieren Sie ein eigenes, begründetes Urteil!

### 4. Beispiel für Aufgabenstellungen

Schreiben Sie einen Dialog zwischen einem Anhänger und einem Gegner der Zufriedenheitsethik, in dem sich nach einer ausführlichen Diskussion die eine Position nachvollziehbar gegen die andere durchsetzt.

„Lust ist gut, da alle Menschen danach streben.“ Machen Sie aus diesem Satz einen Syllogismus und überprüfen Sie, ob es sich um einen praktischen Syllogismus handelt.

## 2. Beispiel: (Mögliche Klausuraufgabe für das Semester phi-3)

---

*Zur Einführung: Weizsäcker, Naturwissenschaftler, Philosoph und ausdrücklich der Form und dem Inhalt der kantischen Erkenntnistheorie verpflichtet, diskutiert in dem Werk, aus dem das Zitat entnommen wurde, die Grenzen und Möglichkeiten der menschlichen Kommunikation. Die jeweiligen Maximal-Positionen lässt er im folgenden Ausschnitt zu Wort kommen:*

- GIGANT: Ihr missversteht den Sinn des Sprechens. Das Sprechen geht nie und nirgends auf absolute Wahrheit - euren Wahntraum -, sondern es ist eine Lebensäußerung von Menschen in einer Gesellschaft, in einer Kultur.
- IDEENFREUND: Lasst in eurer Rede überall das Wort „absolut“ weg, das die Debatte in eine unfruchtbare Richtung lenkt, und seht zu, ob eure Argumente dann noch verfangen. Wir meinen mit 'Wahrheit' zunächst einmal das simple Phänomen, dass man überhaupt etwas meint, wenn man redet. Eigentlich ist dieser Einwand nur die Frage an den Skeptiker, ob er, wenn er uns von seiner Ansicht überzeugen will, nicht in der Tat etwas meint, und zwar dass er dies eher meint als das Gegenteil. Gibt er das zu, so gibt er zu, dass er Wahrheit intendiert. Diese gemeinsame Intention auf Wahrheit ist die Grundlage jedes Gesprächs, in dem einer den anderen überzeugen will. Indem ihr mit uns redet, gebt ihr uns durch die Tat zu, was ihr mit Worten bestreitet.
- GIGANT: Im Gegenteil. [...] Dass wir mit euch reden, ist eine gesellschaftliche, kulturelle Aktivität, die unter Umständen sogar glückt. Mehr haben wir nie behauptet.
- IDEENFREUND: Doch, ihr habt mehr behauptet und behauptet, ohne es zu merken, ständig mehr. Dies in doppelter Hinsicht. Einmal: Was heißt, diese Aktivität des Gesprächs „glücke“? Im Unterschied von „glücken“, und „missglücken“ liegt der Unterschied des Wahren und Falschen verborgen, um den es uns geht. Zweitens ...
- GIGANT: Bleiben wir beim ersten. Meint ihr, jedes Gespräch, das zur Einigung fährt, habe zur Wahrheit geführt? Bestätigen sich Menschen nicht gegenseitig so gern in ihren Irrtümern?

IDEENFREUND: Indem ihr argumentiert, man könne sich auch auf Irrtümern einigen, habt ihr den Unterschied von Wahrheit und Irrtum zugegeben.

GIGANT: Unser Streit wird steril, weil wir die konkrete Realität aus dem Auge verloren haben. [...]

IDEENFREUND: Genau davon wollte ich vorhin mit dem Wort „zweitens“ ansetzen zu reden.

Zitat aus: Carl-Friedrich v. Weizsäcker, Über Sprachrelativismus, in: C.-F.v.W.: Die Einheit der Natur, München 1971, S. 84 ff.

### *1. Beispiel für Aufgabenstellungen*

- a) Führen Sie, ausgehend von dem Textauszug v. Weizsäckers, eine philosophische Problemreflexion durch.  
Berücksichtigen Sie bei Ihrer Erörterung eine Ihnen aus dem Unterricht bekannte ethische Position.
- b) Führen Sie, ausgehend von dem Textauszug v. Weizsäckers, eine philosophische Problemreflexion durch.
  - Stellen Sie die in dem Dialog enthaltenen Positionen zur Frage: „Was ist Wahrheit?“ dar.
  - Angenommen, der Gigant hat Recht: Stellen Sie zunächst knapp und präzise eine Ihnen aus dem Unterricht bekannte ethische Position dar. Erörtern Sie anschließend, welche Konsequenzen sich aus obiger Annahme für diese Position ergäben.
  - Formulieren Sie ein begründetes Urteil zu einer der beiden im Dialog enthaltenen Positionen.

### *2. Beispiel für Aufgabenstellungen*

Konstruieren Sie eine Fortsetzung dieses Streitgesprächs und problematisieren Sie die beiden Positionen. (Dabei darf es zwar am Ende zu einem Positionswechsel kommen, keineswegs aber muss es das; auf jeden Fall sollen die beiden Kontrahenten ihre Grundpositionen zunächst beibehalten bzw. ausbauen.) Begründen Sie den Verlauf und den Ausgang der von Ihnen konstruierten Fortsetzung des Dialogs unter Einbeziehung von Ihnen aus dem Unterricht bekannten Positionen.

### *3. Beispiel für Aufgabenstellungen*

Schreiben Sie unter Berücksichtigung der im Dialog vorgestellten Positionen einen philosophischen Essay zum Thema Wahrheit.

## **3. Beispiel (Aufgabe aus dem Zentralabitur 2002 in Mecklenburg-Vorpommern, mögliche Aufgabenstellung für eine Klausur in phi-2 oder das (zentrale) Abitur)**

---

Thema: Der anthropologische Ansatz von Karl Jaspers

Das Wesen des Menschen wurde bestimmt als das Lebewesen, das Sprache hat und denkt (zoon logon echon) - als das Lebewesen, das durch Handeln seine Gemeinschaft als Stadt - polis - unter Gesetzen aufbaut (zoon politikon) -, als das Wesen, das Werkzeuge hervorbringt (homo faber), mit Werkzeugen arbeitet (homo laborans), seine Daseinsversorgung durch gemeinsame Wirtschaft beschafft (homo oeconomicus).

Jede dieser Bestimmungen trifft etwas Kennzeichnendes. Aber das Entscheidende fehlt: Der Mensch ist nicht als ein Sosein zu fassen, das in diesen Typen seines Seins immer

wiederkehrt. Vielmehr ist das Wesen des Menschen in Bewegung: der Mensch kann nicht bleiben, wie er ist. Er befindet sich in ständigem Wandel seines gemeinschaftlichen Zustandes. Er ist nicht wie die Tiere ein in seiner Wohlgeratenheit sich von Generation zu Generation wiederholendes Wesen. Er drängt über das, wie er sich gegeben ist, hinaus. Er wird jeweils unter neuen Bedingungen geboren. Jeder Geborene ist nicht nur gefesselt in vorgezeichneten Bahnen, sondern auch ein neuer Anfang. Der Mensch ist, nach Nietzsche, das „nicht festgestellte Tier“. Das Tier wiederholt nur, was schon war, und kann nicht weiter.

Der Mensch kann umgekehrt seinem Wesen nach nicht so sein, wie er nun einmal ist. Er kann in Sackgassen, Entartungen, Verkehrungen, Selbstentfremdungen geraten. Er bedarf der Rettung, der Heilung, der Befreiung, des Zu-sich-selbst-Kommens. Das aber geschieht nicht in einer allgemeingültigen gewussten oder geglaubten Richtung eines allein wahren Menschseins. Wer aber ist der Mensch, der sich erkennt in seiner Gebundenheit an Volk, Rasse, Geschlecht, an Zeitalter, Kulturkreis, gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation, und der trotzdem sich zu lösen vermag, sich gleichsam außerhalb und überall dieses stellt, in das er sich geschichtlich einsetzt? Alles, was wir vom Menschen wissen und der Einzelne von sich weiß, das ist nicht er selbst. Woran er gebunden ist, mit dem geht er um, ist nicht schlechthin mit ihm identisch. [...]

Von einem nie Begriffenen her, dem er anzugehören glaubt, wenn er er selbst wird, erfüllt sich sein Seinsbewusstsein. Der Mensch und kein einzelner Mensch weiß, wer er eigentlich ist, wenn er sich getragen weiß aus jenem Grunde, über den er keine Macht hat. Alles Wissen von dem, was er sei, trifft Erscheinungen, deren Voraussetzungen und Möglichkeiten in ihm.

Er ist nicht identisch mit ihnen, aber er übernimmt sie auf dem Wege, auf dem er zu sich selbst kommt. [...]

Wir sagten: Der Mensch begreift sich nicht aus der Welt, nicht aus der Geschichte, nicht aus sich selbst. Der Mensch, gebannt in sein Dasein, will über sich hinaus. Er findet kein Genüge, wenn er in sich abgeschlossen, in Ruhe, nicht weiter sein soll als die tägliche Wiederkehr des Daseins. Er weiß sich nicht mehr eigentlich als Mensch, wenn er nur so Mensch sein wollte, wie er nun einmal ist.

Aus: Jaspers, Karl: Die Frage nach dem Menschen, in: Universitas 20, 1965, S. 673 ff.

### *Aufgaben:*

- a) Führen Sie ausgehend von dem obigen Textauszug Karl Jaspers', eine philosophische Problemreflexion durch.  
Berücksichtigen Sie bei Ihrer Erörterung mindestens eine weitere, Ihnen bekannte Position zur Bestimmung des Menschen.
- b) Führen Sie ausgehend von dem obigen Textauszug Karl Jaspers', eine philosophische Problemreflexion durch.
  - Analysieren Sie Jaspers Text, indem Sie seine Kritik an den verfehlten Selbstbestimmungen des Menschen darstellen und seine These herausarbeiten.
  - Konfrontieren Sie seine These mit anderen Positionen zur Bestimmung des Menschen.
  - Erörtern und beurteilen Sie die Tragfähigkeit von Jaspers Position.

Gewichtung der Aufgaben: 3 : 4 : 3



## 5.3 ANHANG

### **Ausführungsvorschriften über schulische Prüfungen (AV Prüfungen) vom 12. Mai 2006 (Rundschreiben 28/2006 v. 18.05.06)**

#### **3 - Allgemeine Grundlagen für die Erstellung von Prüfungsaufgaben**

(1) Bei der Erstellung und Bewertung von Prüfungsaufgaben sind die folgenden drei Anforderungsbereiche zu berücksichtigen:

- a) Der Anforderungsbereich I umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten (z. B. Daten, Fakten, Regeln, Formeln, Aussagen) aus einem begrenzten Gebiet sowie die Beschreibung und Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.
- b) Der Anforderungsbereich II umfasst das selbständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang sowie das selbständige Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.
- c) Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgaben geeigneten selbständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

(2) Die Aufgabe muss so erstellt werden, dass mit etwa der Hälfte der erwarteten Leistung die Note ausreichend erreicht werden kann. Die Prüfungsaufgabe erreicht dann ein angemessenes Niveau, wenn das Schwergewicht der zu erbringenden Leistungen im Anforderungsbereich II liegt und daneben die Anforderungsbereiche I und III berücksichtigt werden, und zwar Anforderungsbereich I in höherem Maße als Anforderungsbereich III. Besonderheiten ergeben sich aus den Fachanlagen (Anlage 1 bis 4).

S. 3 f.

#### **Fachanlage 2 c Philosophie zur AV Prüfungen**

##### **1. Allgemeines**

(1) Für die Abiturprüfung im Fach Philosophie gelten die Festlegungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (EPA Philosophie) gemäß Anlage 5, soweit sie nicht in dieser Fachanlage für das Land Berlin modifiziert werden.

(2) Das Fach Philosophie ist dezentrales Prüfungsfach.

## **2. Schriftliche Prüfung im Grund- und Leistungskursfach**

### **2.1 Aufgabenarten**

(1) In der schriftlichen Abiturprüfung weist der Prüfling nach, dass er fähig ist zu philosophieren, d.h. eine philosophische Reflexion durchzuführen. Die philosophische Problemreflexion auf der Basis eines vorgelegten Materials (z. B. philosophische oder nicht-philosophische Texte, literarische Texte, Fotos, Bilder) umfasst im Wesentlichen die Dimensionen Problemerkennung, Problembearbeitung und Problemverortung.

(2) Die Problemerkennung erfordert die Identifizierung von philosophischen Problemstellungen, die im vorgelegten Material zum Ausdruck kommen, sowie die Einordnung in einen philosophischen Kontext, die Verbindung mit einem der im Rahmenlehrplan genannten Reflexionsbereiche und die begrifflich-systematische Bestimmung und Abgrenzung des Problems.

(3) In der Problembearbeitung erfolgt die Vertiefung des identifizierten philosophischen Problems durch eine Auseinandersetzung mit Argumenten bzw. mit ästhetischen Gesichtspunkten oder eine gestalterische Bearbeitung. Dazu gehören insbesondere: Formen der Textuntersuchung, die Analyse von Argumentationsweisen, Begriffsimplicationen, die Überprüfung der Folgerichtigkeit von Begründungszusammenhängen, das Herstellen von Bezügen, ein Vergleich mit aus dem Unterricht bekannten philosophischen Positionen, ein fiktiver Dialog oder ein fiktiver Brief.

(4) Die Problemverortung verlangt, dass der Prüfling sich innerhalb der Problemreflexion positioniert. Es sind verschiedene Möglichkeiten der Problemverortung denkbar: eine Beurteilung des Problems, eine resümierende Stellungnahme, eine Neubestimmung des Problems, Perspektiven zur weiteren Bearbeitung, eine Modifikation erörterter Positionen sowie die Reflexion des gestalterischen Bearbeitungsprozesses. Diese Möglichkeiten der Problemverortung lassen sich je nach Aufgabenstellung alternativ oder additiv anlegen.

(5) Die philosophische Problemreflexion ist als Gesamtleistung zu verstehen. In ihr können Problemerkennung, Problembearbeitung und Problemverortung ineinander übergehen und rekursiv angelegt sein. So wird z. B. die Bestimmung des Problems im Rahmen der Problemreflexion überprüft oder ggf. revidiert und die Problembearbeitung durch vorläufige Verortungen argumentativ gegliedert.

(6) Für die philosophische Reflexion gibt es vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Vom Prüfling wird Selbstständigkeit im Philosophieren gefordert und es ist darauf zu achten, dass ihm die vorgelegte Materialform, die geforderte Bearbeitungsform und der geforderte bzw. gewählte Reflexionsbereich vertraut sind.

### **2.2 Aufgabenstellung**

(1) Die Aufgabenstellung ist so zu formulieren, dass eine philosophische Problemreflexion als Gesamtleistung ermöglicht wird, Leistungen in allen Anforderungsbereichen möglich sind und eine Beurteilung ermöglicht wird, die das gesamte Notenspektrum umfasst. Als übergeordnete Aufgabenstellung bieten sich z. B. an: „Führen Sie, ausgehend von ..., eine philosophische Reflexion durch“. oder „Erörtern Sie, ausgehend von ..., ...“. Durch Arbeitshinweise werden Schwerpunkte vorgegeben wie z. B. zu den Dimensionen der Problemreflexion (Problemerkennung, Problembearbeitung, Problemverortung), zu fachphilosophischen Bezügen bzw. zu den Reflexionsbereichen (s. Rahmenlehrplan). Diese Ar-

beitshinweise bieten eine Unterstützung bei der Schwerpunktsetzung im eigenständigen Reflexionsprozess. Sie müssen nicht in der Reihenfolge der Aufgabenstellung bearbeitet werden und nicht einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet werden. Die verwendeten Operatoren müssen im Unterricht eingeführt sein.

(2) Die ausgewählten Materialien dürfen im Unterricht nicht bearbeitet worden sein und müssen in einem sinnvollen Zusammenhang mit der Aufgabenstellung stehen. Vorgegebene Texte sollen in der Regel nicht mehr als eine Schreibmaschinenseite (DIN A4, 1½-zeilig) umfassen. Textkürzungen müssen kenntlich gemacht werden. Quellen sind genau anzugeben. Bei Internetadressen ist auch das Zugriffsdatum anzugeben. Texte sind am Rand mit einer Zeilenzählung zu versehen.

(3) Die Aufgabenstellungen für das Grundkurs- und das Leistungskursfach unterscheiden sich nicht grundsätzlich, wohl aber graduell im Hinblick auf die Komplexität des Stoffes, den Grad der Differenzierung und Abstraktion sowie den Anspruch an Methodenbeherrschung und Selbstständigkeit bei der Lösung von Problemen.

### **2.3 Verfahrensregelungen**

(1) Es sind zwei Aufgabenvorschläge einzureichen, die sich schwerpunktmäßig auf zwei unterschiedliche Reflexionsbereiche (s. Rahmenlehrplan) beziehen. Die Schulaufsichtsbehörde wählt einen Vorschlag aus, der vom Prüfling zu bearbeiten ist.

(2) Der didaktische Zusammenhang der Aufgabe mit dem vorangegangenen Unterricht wird deutlich durch Beschreibung und Erläuterung der Reflexionsbereiche, Themenschwerpunkte, Methoden und Kompetenzbezüge, die im Unterricht des ersten bis vierten Kurshalbjahres bereits behandelt bzw. erworben wurden oder noch erworben werden. Die über den Unterricht hinausgehenden, eigenständigen Leistungen der Prüflinge sind zu benennen.

(3) Die Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen (Erwartungshorizont) macht deutlich, in welcher Methode, in welcher inhaltlichen Qualität und in welchem Grad von Selbstständigkeit die Problemerkennung, die Problembearbeitung und die Problemverortung geleistet werden sollen. Außerdem werden die Anforderungen an eine „gute“ bzw. „ausreichende“ Leistung formuliert.

(4) Die Anforderungsbereiche in der Abiturprüfung im Fach Philosophie sind nicht identisch mit den Dimensionen philosophischer Problemreflexion. In jeder Dimension der Problemreflexion können die drei Anforderungsbereiche relevant sein:

- c) Der Anforderungsbereich I umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten (z. B. Daten, Fakten, Regeln, Formeln, Aussagen) aus einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang sowie die Beschreibung und Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.
- d) Der Anforderungsbereich II umfasst selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang sowie selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

- e) Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgaben geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Alle drei Anforderungsbereiche sind für die Bewertung der Prüfungsleistung zu berücksichtigen und so zu gewichten, dass der Schwerpunkt der erwarteten Leistungen im Anforderungsbereich II liegt und der Anforderungsbereich III den Anforderungsbereich I nicht übersteigt. Die Angaben im Erwartungshorizont - insbesondere zum Anforderungsbereich III — stellen keine inhaltliche Festlegung dar, jedoch muss erkennbar sein, welche (alternativen) inhaltlichen und methodischen Lösungsmöglichkeiten von der Lehrkraft selbst gesehen werden.

(5) Die Dauer der schriftlichen Prüfungsarbeit beträgt im Grundkursfach 180 Minuten, im Leistungskursfach 240 Minuten.

## **2.4 Bewertung**

(1) Grundlage für die Bewertung der Prüfungsarbeiten und des abschließenden Gutachtens ist der zum Aufgabenvorschlag formulierte Erwartungshorizont. Die einzelnen Arbeitsschritte der Prüflinge im Rahmen der Prüfungsarbeit lassen sich nicht immer scharf voneinander trennen, sondern können und sollen vielmehr in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Insofern sind auch von den Prüflingen beschrittene Lösungswege, die sinnvoll und begründet vom Erwartungshorizont abweichen, zu akzeptieren und positiv zu bewerten. Aus dem Gutachten muss erkennbar werden, welcher Grad an Selbstständigkeit mit der Lösung der Aufgabe erbracht worden ist. Die Bewertung der Gesamtleistung ergibt sich aus der Bewertung der Teilleistungen in den einzelnen Anforderungsbereichen.

(2) Die Note „gut“ (11 Punkte) wird erteilt, wenn die philosophische Problemreflexion umfassend und differenziert sowie selbstständig und aufgabenbezogen geleistet wurde bzw. wenn die Gedankenführung des Prüflings zeigt, dass sowohl Rekonstruktionen der benutzten Denkmodelle als auch deren Erörterung und das Gesamturteil argumentativ und auf die gewählte Frage bezogen sind. Das bedeutet insbesondere, dass

- a) zentrale philosophische Implikationen des Arbeitsmaterials strukturiert im gedanklichen Zusammenhang formuliert werden,
- b) grundlegende Kenntnisse über verschiedene Denkmodelle des im Unterricht behandelten Problemkontextes differenziert für die Erörterung herangezogen werden und
- c) eine begründete Position zur relevanten Problemstellung in Problemerkennung, Problembearbeitung und Problemverortung formuliert wird.

Für die gestalterische Problembearbeitung ist besonders zu berücksichtigen, dass

- a) ein differenzierter Adressatenbezug erkennbar ist,
- b) die Prüfungsleistung ideenreich gestaltet ist und
- c) ggf. eine der Aufgabenstellung angemessene ästhetische Verdichtung erkennbar ist.

(3) Die Note „ausreichend“ (5 Punkte) wird erteilt, wenn die philosophische Problemreflexion hinreichend differenziert und in Ansätzen selbstständig geleistet wurde bzw. wenn die Gedankenführung des Prüflings zwar Mängel aufweist, Rekonstruktionen der benutzten Denkmodelle, deren Erörterung und das Gesamturteil aber in weiten Teilen argumentativ auf die gewählte Frage bezogen sind. Das bedeutet insbesondere, dass

- a) eine zentrale philosophische Implikation des Arbeitsmaterials weitgehend richtig erfasst wird,
- b) mindestens ein ergiebiger Vergleichspunkt zwischen der philosophischen Implikation des Arbeitsmaterials und einem im Unterricht behandelten Denkmodell hervorgehoben und für die Erörterung genutzt wird und
- c) eine in Ansätzen begründete Position zur relevanten Problemstellung in Teilen der Problemreflexion formuliert wird.

Für die gestalterische Problembearbeitung ist besonders zu berücksichtigen, dass

- a) ein Adressatenbezug erkennbar ist,
- b) eine der Aufgabenstellung angemessene Gestaltung geleistet wird und
- c) eine ästhetische Verdichtung in Ansätzen erkennbar ist.

(4) Außerdem werden für die Bewertung der Prüfungsleistung folgende allgemeine Kriterien berücksichtigt:

- a) fachliche Korrektheit,
- b) Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und Methoden des Faches,
- c) konzeptionelle Klarheit,
- d) Kohärenz der Ausführungen,
- e) Differenziertheit der Reflexion und des Urteilsvermögens,
- f) Grad der Selbstständigkeit und
- g) Qualität der Darstellungsform.

### **3 Mündliche Prüfung im Grund- und Leistungskursfach**

#### **3.1 Aufgabenart und Aufgabenstellung**

(1) Aufgabenart und Aufgabenstellung für die mündliche Prüfung entsprechen grundsätzlich, wenn auch in vermindertem Umfang, denen der schriftlichen Prüfung. Die Aufgabenstellungen sind so zu gestalten, dass Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht werden können. Eine Aufgabenstellung, die einer bereits bearbeiteten so nahe steht oder deren Thematik bzw. Gegenstand im Unterricht so vorbereitet ist, dass sich die Anforderungen im Wesentlichen lediglich auf die Wiedergabe von bereits Bearbeitetem oder Erarbeitetem beschränken, ist nicht zulässig. Umfang und Komplexität der Materialien sollen der Aufgabenstellung sowie der Vorbereitungs- und Prüfungszeit angemessen sein.

(2) Die mündliche Prüfung bezieht sich auf die in der Qualifikationsphase erworbenen Kompetenzen sowie auf fachliche Inhalte aus mindestens zwei Halbjahren. Der Kandidat erhält zwei Aufgabenstellungen zu verschiedenen Reflexionsbereichen, von denen mindestens eine materialgebunden (z. B. Bild, Zitat, kurzer philosophischer oder nicht-philosophischer Text) sein muss. Bei der Formulierung der Aufgabenstellungen ist darauf zu achten, dass Anlässe für eine zusammenhängende mündliche Darstellung von bis zu fünf Minuten und ein weiterführendes Prüfungsgespräch vorhanden sind.

(3) Das Prüfungsgespräch knüpft an den Prüfungsvortrag an und erschließt größere fachliche Zusammenhänge des jeweiligen philosophischen Reflexionsbereichs. Der geforderte Gesprächscharakter verbietet das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen bzw. den kurzschrittigen Dialog. Aufgabenstellungen, die lediglich zur Darstellung philosophischer Positionen auffordern, entsprechen nicht dem Zweck der Prüfung.

### **3.2 Bewertung**

(1) Bei der Bewertung der mündlichen Prüfungsleistungen sind die Anforderungsbereiche als Hilfsmittel zu nutzen. Weitere Anforderungen sind die Fähigkeit, sich klar, differenziert, strukturiert und verständlich unter angemessener Verwendung der Fachsprache und auf der Basis sicherer aufgabenbezogener Kenntnisse auszudrücken, problemgerechte Beiträge zu formulieren und eine begründete mündliche Stellungnahme, Beurteilung oder Wertung (Problemverortung) abzugeben.

(2) Für den Einführungsvortrag gelten zusätzlich die Anforderungen, anhand von Aufzeichnungen frei, zusammenhängend und argumentativ überzeugend zu sprechen.

(3) Für das Prüfungsgespräch gelten die Anforderungen, ein problemgebundenes Gespräch zu führen und zur begründeten Positionierung auch in diskursiver Gesprächssituation zu gelangen.

## **4. Fünfte Prüfungskomponente**

In der fünften Prüfungskomponente geht es darum, größere fachliche Zusammenhänge und fachübergreifende Aspekte in die Abiturprüfung einzubeziehen.

### **4.1 Zusätzliche mündliche Prüfung (Präsentationsprüfung)**

Es gelten die Bestimmungen der Nummer 22 Abs. 6 und 7 der AV.

### **4.2 Besondere Lernleistung**

(1) Bei der besonderen Lernleistung im Fach Philosophie kann es sich z. B. um einen umfassenden Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, eine Jahres- oder Seminararbeit oder die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projekts handeln.

(2) Die besondere Lernleistung besteht aus zwei Teilen: Dokumentation und Kolloquium mit Präsentation. In der Dokumentation beschreibt und reflektiert der Prüfling den Prozess und stellt das Ergebnis dar. Dies kann z. B. in Form eines Textes, eines Videos, einer szenischen Darstellung, Bilder- oder Fotosequenz oder eines Portfolios erfolgen. Die Präsentation kann mit unterschiedlichen Medien (z. B. Tafelbild, Plakat, Overhead-Folien, Powerpoint-Vortrag oder Tondokumente) unterstützt werden. Im Kolloquium zeigen die Prüflinge, dass sie das Thema gedanklich durchdrungen haben und es in einen größeren sachlichen und fachlichen Zusammenhang stellen können.

### **4.3 Bewertung**

Es gelten die Bestimmungen der Nummer 23 Abs. 6 der AV.

## Operatorenliste

Operatoren	Definitionen	Beispiele
Analysieren AB II-III	Die sprachliche Gestaltung und die Argumentationsstruktur eines Textes bzw. die Gestaltungsmittel und deren Komposition in einem Material untersuchen und interpretierend darstellen. Die expliziten und impliziten Prämissen, Denkvoraussetzungen und Thesen erfassen und formulieren, Begründungszusammenhänge und intendierte Folgerungen klären.	Analysieren Sie Nietzsches Ausführungen über den „Übermenschen“!  Analysieren Sie Picassos Bild „Guernica“!
Auseinandersetzen mit / diskutieren AB III	Eine explizit kritische Stellungnahme entwickeln, auf der Grundlage ausgewiesener Kriterien	Setzen Sie sich mit Russells These, das Christentum sei inhuman, auseinander! Diskutieren Sie Epikurs Position bezüglich des Todes!
Begründen AB III	Hinsichtlich der Ursachen und Folgerungen schlüssige Zusammenhänge ausführlich und differenziert darlegen	Begründen Sie Ihre Auffassung mit Blick auf mögliche Konsequenzen!
Beschreiben AB I	Sachverhalte in eigenen Worten in ihrem Zusammenhang darlegen (in der Regel mit Bezug zu Materialien)	Beschreiben Sie die wesentlichen Elemente Ihrer präsentativen Gestaltung!
Beurteilen AB III	Ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf der Basis ausgewiesener Kriterien formulieren	Beurteilen Sie die Plausibilität der vorliegenden ethischen Positionen!
Darstellen AB I-II	Einen Zusammenhang strukturiert und sachlich formulieren	AB I: Stellen Sie Lockes Vorstellung vom Naturzustand dar! AB II: Stellen Sie die wesentlichen Aspekte der beiden Staatskonzeptionen vergleichend dar!
Eine philosophische Problemreflexion durchführen AB I-III	Eine umfassende und differenzierte Erörterung eines philosophischen Problems eigenständig konzipieren und darlegen, d.h.: Philosophische Implikationen des vorgelegten Materials bestimmen, das Problem formulieren und dessen Relevanz erläutern, in einen philosophischen Zusammenhang einordnen, eine argumentative bzw. gestalterische Auseinandersetzung entwickeln mit einer begründeten eigenen Stellungnahme	Führen Sie eine philosophische Problemreflexion zu Peter Singers These von der „Gleichheit der Tiere“ durch!  Führen Sie eine philosophische Problemreflexion durch, indem Sie eine kontrastierende Präsentation zu Vorstellungen vom „guten Leben“ anhand der Materialien gestalten!
Einordnen AB II	Mit eigenständigen Erläuterungen in einen bekannten Kontext einfügen	Ordnen Sie Sokrates' Rede über Diotimas Auffassung der Liebe in den Diskussionsablauf des Symposions ein!
Entwerfen AB III	Ein Konzept in seinen wesentlichen Grundzügen erarbeiten und darstellen	Entwerfen Sie einen eigenen Diskussionsbeitrag zur Frage der möglichen Legitimität eines Präventivkrieges!
Erläutern AB II	Nachvollziehbar und verständlich erklären	Erläutern Sie die Unterschiede in den Formulierungen Kants bezüglich des kategorischen Imperativs!
Erörtern AB II-III	Ein Beurteilungsproblem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten	Erörtern Sie, ob und inwiefern Rawls Begriff des „veil of ignorance“ für die politische Realität von Bedeutung sein kann!
Erschließen AB II-III	Etwas Neues oder nicht explizit Formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten	Erschließen Sie mögliche Konsequenzen aus v. Weizsäckers Kernthesen in „Macht und Wahrheit“ für eine diskursethische Entscheidungsfindung!
Gestalten AB I-III	Einen konzeptionellen Beitrag nach ausgewiesenen Kriterien ausführlich und differenziert erarbeiten	Gestalten Sie eine fiktive Talkrunde für den Rundfunk, die zum Thema „Unsere Verantwortung für das Klima“ verschiedene

		ne philosophisch orientierte Beiträge enthält!
In Beziehung setzen AB II	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie Wittgensteins Begriff des „Sprachspiels“ in Beziehung zu Aspekten der Kommunikationstheorie v. Thuns!
Stellung nehmen AB III	Eine explizit persönliche Einschätzung eines Problems oder einer gegebenen Problemstellung differenziert erarbeiten	Nehmen Sie begründet Stellung zu der These v. Weizsäcker, dass im Kampf um die Macht die partielle Wahrheit eine Waffe sei!
Vergleichen AB II-III	Nach vorgegebenen oder selbst gewählten philosophischen Aspekten Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ermitteln und darstellen	Vergleichen Sie die Aussagen von Popper und Russell über die Möglichkeiten einer „wahren Erkenntnis“!
Wiedergeben AB I	Einen (gedanklichen) Zusammenhang in eigenen Worten nachvollziehen	Geben Sie das Höhlengleichnis in den wesentlichen Schritten wieder!
Zusammenfassen AB I	Wesentliche Aspekte (des Materials) in eigenen Worten strukturiert und komprimiert wiedergeben	Fassen Sie Descartes' Argumente in eigenen Worten zusammen!

Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen ist nicht zwingend festgelegt, je nach Aufgabenstellung und vorangegangenem Unterricht können die Operatoren auch anderen Anforderungsbereichen zugeordnet werden. Werden diese oder andere Operatoren in der Aufgabenstellung der Abiturprüfung verwendet, müssen diese den Prüflingen aus dem Unterricht bekannt sein.

### Die philosophische Problemreflexion

In der Fachanlage Philosophie wird verlangt, dass die Aufgabenstellung eine philosophische Problemreflexion als Gesamtleistung ermöglicht. Als übergeordnete Aufgabenstellung bieten sich an: „Führen Sie, ausgehend von ... eine philosophische Reflexion durch.“ Oder „Erörtern Sie, ausgehend von ..., ....“.

Eine philosophische Problemreflexion besteht aus folgenden Dimensionen:

Problemerkfassung	Problembearbeitung	Problemverortung
z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>aus dem vorgelegten Material philosophische Implikationen erfassen und formulieren</li> <li>philosophische Schwerpunkte herausarbeiten und diese in einen philosophischen Kontext einordnen</li> <li>den für die Problembearbeitung vorgesehenen Reflexionsrahmen skizzieren</li> <li>die Entscheidung für eine präsentative Bearbeitung skizzieren</li> </ul>	z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionsrahmen diskursiv entfalten oder kreativ-künstlerisch (präsentativ) bearbeiten</li> <li>philosophische Implikationen vertiefen und in einen größeren philosophischen Kontext stellen</li> <li>argumentative Auseinandersetzung auf der Basis des vorgelegten Materials (diskursiv)</li> <li>verschiedene philosophische Positionen in die Problementfaltung mit einbeziehen</li> <li>die präsentative Gestaltung in einen Begründungszusammenhang stellen</li> <li>ggf. Ergänzung der präsentativen Bearbeitung durch kommentierende Anmerkungen</li> </ul>	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>Beurteilung des Problems</li> <li>resümierende Stellungnahme zu Relevanz und Lösungsperspektiven des diskursiven oder präsentativen Ergebnisses</li> <li>einbezogene philosophische Ansätze modifizieren</li> <li>andere Lösungsansätze aufzeigen</li> <li>weitere präsentative oder diskursive Bearbeitungsmöglichkeiten vorschlagen</li> </ul>



## Vorlage für die Gestaltung des Erwartungshorizonts

### I. Unterrichtsliche Voraussetzungen:

- Kursthema, auf das sich die Aufgabenstellung bezieht
- Unterrichtsschwerpunkte (Inhalte, Kompetenzerwerb, Reflexionsdimensionen)
- Kursübergreifender Aspekt
- Selbstständige Leistung

### II. Erwartungshorizont

Die philosophische Problemreflexion ist als Gesamtleistung zu sehen, die folgenden Angaben stellen nur einzelne Elemente besonders heraus.

#### II.1 Anforderungsbereiche

Beschreibung des Grades der selbstständigen Leistung (Anforderungsbereiche) in den einzelnen Dimensionen der philosophischen Problemreflexion

#### II.2 Problemerkfassung

- Welche philosophischen Implikationen sollen (Wie?) im vorgelegten Material herausgearbeitet werden?
- Welches philosophische Problem soll (Wie?) formuliert werden?
- In welchen größeren philosophischen Zusammenhang soll das Problem (Wie?) eingebettet werden?

#### II.3 Problembearbeitung

- Auf welche bekannten philosophischen Positionen oder Problemlösungsansätze soll (Wie?) zurückgegriffen werden?
- Welche argumentative und ggf. gestalterische Auseinandersetzung soll (Wie?) geleistet werden?
- Welche methodischen Vorgehensweisen werden erwartet?
- Ggf.: Wie soll das Problem gestalterisch bearbeitet werden?

#### II.4 Problemverortung

Welche begründete eigene Stellungnahme bzw. welche Modifizierungen werden erwartet (mit Alternativen)?

### III. Bewertungsmaßstäbe

Die folgenden Kriterien müssen auf die Aufgabenstellung bezogen werden und nicht alle berücksichtigt werden.

Die Note „gut“ (11 Punkte) wird erteilt, wenn die philosophische Problemreflexion umfassend und differenziert sowie selbstständig und aufgabenbezogen geleistet wurde bzw. wenn die Gedankenführung des Prüflings zeigt, dass sowohl Rekonstruktionen der benutzten Denkmodelle als auch deren Erörterung und das Gesamturteil argumentativ und auf die gewählte Frage bezogen sind. Das bedeutet insbesondere, dass

- zentrale philosophische Implikationen des Arbeitsmaterials (Welche?) strukturiert im gedanklichen Zusammenhang (Wie?) formuliert werden,

- grundlegende Kenntnisse über verschiedene Denkmodelle des im Unterricht behandelten Problemkontextes (Welche?) differenziert für die Erörterung herangezogen werden und
- eine begründete Position zur relevanten Problemstellung (Welche?) in Problemerkfassung, Problembearbeitung und Problemverortung formuliert und differenziert auf das Arbeitsmaterial und ein im Unterricht behandeltes Denkmodell bezogen wird (Wie?).
- Für die gestalterische Problembearbeitung ist besonders zu berücksichtigen, dass
- ein differenzierter Adressatenbezug erkennbar ist,
- die Prüfungsleistung ideenreich gestaltet ist und
- ggf. eine der Aufgabenstellung angemessene ästhetische Verdichtung erkennbar ist.

Die Note „ausreichend“ (5 Punkte) wird erteilt, wenn die philosophische Problemreflexion hinreichend differenziert und in Ansätzen selbstständig geleistet wurde bzw. wenn die Gedankenführung des Prüflings zwar Mängel aufweist, Rekonstruktionen der benutzten Denkmodelle, deren Erörterung und das Gesamturteil aber in weiten Teilen argumentativ auf die gewählte Frage bezogen sind. Das bedeutet insbesondere, dass

- eine zentrale philosophische Implikation des Arbeitsmaterials (Welche?) weitgehend richtig erfasst wird,
- zentrale Begriffe aus dem Unterrichtsprozess (Welche?) weitgehend richtig angewandt werden,
- mindestens ein ergiebiger Vergleichspunkt (Welcher?) zwischen der philosophischen Implikation des Arbeitsmaterials und einem im Unterricht behandelten Denkmodell (Welches?) hervorgehoben und für die Erörterung genutzt wird,
- grundlegende Kenntnisse über Denkmodelle zur Problemstellung (Welche?) weitgehend richtig dargestellt werden,
- eine in Ansätzen begründete Position zur relevanten Problemstellung (Welche?) in Teilen der Problemreflexion formuliert und auf das zugrunde liegende Arbeitsmaterial und ein im Unterricht behandeltes Denkmodell bezogen (Wie?) wird.

Für die gestalterische Problembearbeitung ist besonders zu berücksichtigen, dass

- ein Adressatenbezug erkennbar ist,
- eine der Aufgabenstellung angemessene Gestaltung geleistet wird und
- eine ästhetische Verdichtung in Ansätzen erkennbar ist.

Außerdem werden für die Bewertung der Prüfungsleistung folgende allgemeine Kriterien berücksichtigt:

- fachliche Korrektheit
- Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und Methoden des Faches
- konzeptionelle Klarheit
- Kohärenz der Ausführungen
- Differenziertheit der Reflexion und des Urteilsvermögens
- Grad der Selbstständigkeit.
- Qualität der Darstellungsform

## Formulierungshilfe für die sog. „tragenden Erwägungen“ in Philosophie

### Zentrale Kompetenz: Philosophieren als Reflexionskompetenz

(Die Schülerinnen und Schüler denken, ausgehend von verschiedenen Texten, über philosophische Probleme nach, präsentieren und diskutieren ihre Gedanken).

- Note 1:**
- a) Er/Sie löste die Aufgabe in allen Teilen hervorragend (umfassend, besonders erfreulich).
  - b) Er/Sie zeigte bei der Bearbeitung der Aufgabe ein außerordentliches (entwickeltes) Reflexionsvermögen.
  - c) Er/Sie löste die Aufgabe in allen Teilen und stellte dabei umfangreiche fachspezifische Zusammenhänge her.
  - d) Er/Sie löste die Aufgabe in allen Teilen und zeigte dabei ein hohes Maß an Selbstständigkeit.
  - e) Er/Sie löste die Aufgabe in allen Teilen und strukturierte seine/ihre Ausführungen überzeugend.
  - f) Er/Sie demonstrierte fundierte (umfassende) Fachkenntnisse im Bereich <X>, die in Verbindung mit einem sehr gut gegliederten Vortrag die Fähigkeit zu selbständigem, problemlösendem Denken zum Ausdruck brachten.
- Note 2:**
- a) Er/Sie löste die Aufgaben in allen Teilen gut.
  - b) Er/Sie löste die Aufgabe im Wesentlichen und strukturierte die Ausführungen sachgerecht.
  - c) Er/sie löste die Aufgabe im Wesentlichen und zeigte dabei ein selbstständiges Reflexionsvermögen.
  - d) Er/Sie wies gute Fachkenntnisse nach und wandte sie aufgabenbezogen an.
  - e) Er/Sie nahm zu Problemen und/oder Thesen fast selbstständig begründet Stellung.
- Note 3:**
- a) Er/Sie löste die Aufgaben weitgehend.
  - b) Er/Sie gliederte die Ausführungen im Ganzen übersichtlich und löste die Aufgabe überwiegend sachgerecht.
  - c) Er/Sie wies durchschnittliche Fachkenntnisse nach und wandte sie im allgemeinen aufgabenbezogen an.
  - d) Er/Sie erfasste die Aufgabenstellung und konnte Teilaspekte der Problematik reflektieren.
- Note 4:**
- a) Er/Sie löste die Aufgabe in fast allen Teilen mit Einschränkungen und Einhilfen.
  - b) Die Erfassung der Aufgabenstellung und die Aufgabenlösung zeigten gedankliche Mängel.
  - c) Er/Sie wies grundlegende Fachkenntnisse nach, konnte sie aber nur z.T. auf die Aufgaben anwenden/ für die Bearbeitung der Aufgabenstellung nutzen.
  - d) Die Aufgabenstellung und Problemzusammenhänge wurden nur teilweise erfasst.
- Note 5:**
- a) Er/Sie löste die Aufgabe nur zum geringen Teil (zeigte Mängel an Kenntnissen, Reflexionsvermögen, Gebrauch der Fachtermini).
  - b) Die Ausführungen waren weitgehend nicht sachgerecht gegliedert und die Aufgabenlösung zeigte erhebliche Mängel.
  - c) Einige Grundkenntnisse wurden nachgewiesen, eine aufgabenbezogene Anwendung wurde nur ansatzweise erbracht.
  - d) Die Problematik der Aufgabenstellungen wurde nicht erfasst.
  - e) Er/Sie wurde den Anforderungen der Aufgabe <X> nicht gerecht.
  - f) Gewisse Grundkenntnisse des <Y>. Semesters waren erkennbar, jedoch demonstrierte der Vortrag wesentliche (erhebliche) Mängel in der Erfassung der Aufgabenstellung.
- Note 6:**
- a) Er/Sie erfüllte die geforderte Leistung in keiner Weise.
  - b) Die Ausführungen waren völlig unstrukturiert und der Aufgabenstellung nicht angemessen.
  - c) Er/Sie zeigte kein Reflexionsvermögen.
  - d) Er/Sie wies nur lückenhaft Grundkenntnisse nach. Eine Anwendung und Problematikisierung der Kenntnisse erfolgte auch bei Einhilfe nicht.



## 6 Literaturhinweise

### Verwendete Literatur zu den einzelnen Realisierungsvorschlägen und Hinweise zu den Semesterthemen

#### *phi Einführungsphase*

- Anselm von Canterbury: Proslogion. Stuttgart: Frommann 1984. S. 85 ff.
- Bloch, Ernst: Abschied von der Utopie. Vorträge. Hrsg. von Hanna Gekle. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980. S.76 f., S. 80
- Gehlen, Arnold: Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen. Rowohlt: Hamburg 1993. S.70-71
- Gehlen, Arnold: Fernsehgespräch mit Th. W. Adorno. [www.zum.de/Faecher/kR/BW/krag/gehl04.htm](http://www.zum.de/Faecher/kR/BW/krag/gehl04.htm)
- Platon: Phaidon. In: Platon, Sämtliche Werke. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. S.36-41
- Platon: Politeia. In: Platon, Sämtliche Werke. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. S.420-427
- Platon: Theaitetos. In: Platon, Sämtliche Werke. Band 3. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. S.164-166
- Sartre, Ernst: Das Sein und das Nichts. Reinbek: Rowohlt 1993. S.471
- Tugendhat, Ernst, López, Celso, Vicuña, Ana María: Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral. Stuttgart: Reclam 2000. S.21-38

#### *phi-1 / PHI-1 (Werte und Normen)*

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)
- Althoff, Matthias: Ethikunterricht ohne Kant, Mill und Co? Immer? Nein, aber immer öfter! In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Heft 3/2003. S.254-268
- Arendt, Hannah: Eichmann in Jerusalem, Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Piper Verlag, München 1986, S.174f.; entnommen aus: Zugänge zur Philosophie, Berlin: Cornelsen 1995, S. 242
- Aristoteles: Über Freundschaft. Aus: Aristoteles, Nikomachische Ethik, übersetzt von Franz Dirlmeier. Stuttgart: Reclam 1990. S. 214-218
- Bentham, J.: Das Prinzip der Nützlichkeit, in: O. Höffe, Einführung in die utilitaristische Ethik, München 1975, S: 35f. [Orig. In Defense of Usury, 1787]
- Hume, David, Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral. Stuttgart: Reclam 1984, S.215-226
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kant-Werke. Bd. 7, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991. S. 18-30
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft (§ 8, Anm.2). In: Kant: Werke in 12 Bdn. Bd. VII, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991. S.146, S.148-150
- Kohlberg, Lawrence: Stufen der Moralentwicklung. In: Karl-Otto Apel u.a. (Hrsg.): Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik. Studententexte. Frankfurt/M: Suhrkamp 1971. S. 60f.
- Lang, Jochen von: Das Eichmann-Protokoll. Tonbandaufzeichnungen der israelischen Verhöre. Wien: Zsolnay 1991. S.250-252; entnommen aus: Zugänge zur Philosophie, Berlin: Cornelsen 1995. S. 242
- Mill, John Stuart: Der Utilitarismus. Stuttgart: Reclam 1976 (RUB 9821). S.13-22
- Nagel, Thomas: Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam 1990 (RUB 8637). S.41-50
- Nussbaum, Martha C.: Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1999. S.57f., 65f.
- Sellmaier, Nikola: Blauäugige sind faul. Aus: „Brigitte“ Ausgabe 13/2000
- Singer, Peter: Eine nicht gehaltene Rede. In: Die Woche. 3.5.1996. S.20
- Spaemann, Robert: Personen. Versuche zwischen „etwas“ und „jemand“. Stuttgart: Klett Cotta 1996. S.262 ff.
- Tugendhat, Ernst, López, Celso, Vicuña, Ana María: Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral. Stuttgart: Reclam 2000. S.21-38
- Tugendhat, Ernst: Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main 1993. S. 13-16

*phi-2 / PHI-2 (Mensch und Gesellschaft)*

- Hildesheimer, Wolfgang: *Lieblose Legenden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983
- Hobbes, Thomas: *Leviathan oder Wesen, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates*. I. Der Mensch. Hg. v. P. Mayer-Tasch in der Übers. von Dorothee Tidow. Reinbek: Rowohlt 1965. S. 96-101
- Kant, Immanuel: *Die Metaphysik der Sitten*, In: Kant, Werke in 12 Bdn. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. VIII, Frankfurt/M.: Suhrkamp <sup>5</sup>1982. S. 430 f. [A 163 f.]
- Kant, Immanuel: *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In: Kant: *Werkausgabe* Band XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. S. 33-50
- Leibniz, G. W.: *Die Theodizee. Abhandlung über die Güte Gottes, die Freiheit des Menschen und den Ursprung des Bösen*. Original in französischer Sprache, veröffentlicht in Amsterdam 1710. Zit. nach der Übersetzung von A. Buchenau. Hamburg <sup>2</sup>1968. S.100-102.
- Nietzsche, Friedrich: *Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre*. In: Nietzsche, Werke in 3 Bdn. Hrsg. von Karl Schlechta. Bd. III. München: Hanser 1966, S. 676-678, 828
- Safranski, Rüdiger: *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*. Frankfurt am Main: Fischer 2001. S.420-424
- Vico, Giambattista: *Die neue Wissenschaft von der gemeinschaftlichen Natur der Nationen*. Auswahl, Übersetzung und Einleitung von F. Fellmann. Frankfurt am Main: Klostermann 1981. S.29-31
- Zugänge zur Philosophie. Grundband für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen 1995. S.429-431

*phi-3 / PHI-3 (Erkenntnis und Wahrheit)*

- Bacon, Francis: *Aphorismen über die Interpretation der Natur und das Reich des Menschen* (1720). Übersetzt von Günter Gawlick. In: *Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung. Empirismus*. Stuttgart: Reclam 1980 (RUB 9914)
- Blesenkemper, Klaus: *Gefühl und Verstand - Denken wir aus dem Bauch heraus?* In: *Praxishandbücher Philosophie/Ethik*, Bd. 5. Hannover: Siebert 2004
- Blesenkemper, Klaus: *Gefühle geben zu denken. Zur Philosophie der Affekte am Beispiel der Scham*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Heft 4/98. Frankfurt am Main: Diesterweg 1998. S.254-265
- Bollnow, Otto Friedrich: *Philosophie der Erkenntnis*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1970. S.22-23
- Cassirer, Ernst: *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner 1996. S.258-261
- Descartes, René: *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs*. Ins Deutsche übertragen von Kuno Fischer. Stuttgart: Reclam 1961. S.30-33
- Hume, David: *Abriss eines neuen Buches, betitelt Ein Traktat über die menschliche Natur etc. worin dessen Hauptgedanken weiter erläutert und erklärt werden* (1740), übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Jens Kuhlenkamp. Hamburg: Meiner 1980 (Philosophische Bibliothek 320)
- Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft. Vorrede zur 2. Auflage*. In: *Werke*. Bd. 3, Frankfurt am Main. Suhrkamp 1990. S.25-26
- Kant, Immanuel: *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können* (1783). In: *Werkausgabe* Band V. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. S. 115-119
- Locke, John: *Versuch über den menschlichen Verstand*. [An Essay Concerning Human Understanding] Beruhend auf der 1. Übers. v. C. Winckler 1911/13. Bd. 1. Berlin: Akademie 1962. S. 107-109
- Nietzsche, Friedrich: *Jenseits von Gut und Böse. Werke III*, Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Hanser 1969. S. 25f.
- Platon: *Das Sonnengleichnis*. Aus: Platon: *Der Staat*, übersetzt und erläutert von Otto Apelt. 10., durchges. Auflage. Hamburg: Meiner 1979 (Philosophische Bibliothek Band 80)
- Russell, Bertrand: *Probleme der Philosophie* (1912). Aus dem Engl. übers. v. Eberhard Buber. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967. S. 4-13
- Schlick, Moritz: *Die ursprüngliche Aufgabe der Erkenntnis*. Aus: Hubert Schleichert (Hg.): *Von Platon bis Wittgenstein. Ein philosophisches Lesebuch*. München: C.H. Beck 1998. S.57-59

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Tractatus logico-philosophicus. Werk-  
ausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984

#### *phi-4 / PHI-4 (Sein und Werden)*

Carnap, Rudolf: Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache (1931) (aus:  
Carnap, Rudolf: Erkenntnis Bd. 2 (1931); reprographischer Nachdruck Amsterdam 1967. S.  
219-241

Han, Byung-Chul: Philosophie des Zen-Buddhismus [Kapitel: „Religion ohne Gott“ und „Leere“]  
Stuttgart: Reclam 2003

Descartes, René: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie mit den sämtlichen Einwän-  
den und Erwiderungen. Hamburg: Meiner 1994. S. 11-43[1. bis 3. Meditation]

Ders., Von der Methode. Hamburg: Meiner 1978. S. 15-16 [aus dem ersten Teil (Hauptregel der  
Methode)]; S. 25-30 [aus dem vierten Teil (Fundamente der Metaphysik)]

Diamantsutra als Download: [zensplitter.de/Texte/Download/download.html](http://zensplitter.de/Texte/Download/download.html)

Heidegger, Martin: Was ist Metaphysik? Frankfurt am Main: Klostermann 1998. S.7-23 (Einleitung)

Husserl, Edmund: Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie, Weinheim: Beltz  
Athenäum 1995. S. 21-25; S. 45-48

Husserl, Edmund: Cartesianische Meditationen. Hamburg: Meiner 1995. § 3 bis § 10, vor allem  
S. 8-9; S. 17

Fromm, Susanne: Texte zum Philosophieren. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam  
2004 [RUB 15054]. S.107 f.

Licht, Peter: Lieder vom Ende des Kapitalismus [CD], als download unter: [www.peterlicht.de](http://www.peterlicht.de) [lade-  
land]

Platon: Politeia. In: Sämtliche Werke. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. Liniengleichnis  
(S. 416), Sonnengleichnis (S. 414-416), Höhlengleichnis (S. 420-421)

### **Philosophieren mit literarischen Texten**

Das Buch Hiob (Zimmermann, Manfred: Das Buch Hiob, Berliner Unterrichtsmaterialien Philosophie,  
Lisum Berlin). Berlin: LISUM 2000

### **Philosophieren mit Bildern**

Bierbrodt, Johannes: Vom Text zum Bild. Methoden der Visualisierung im Philosophieunterricht. In:  
Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Heft 2/2003. S.125-129

Brandt, Reinhard: Philosophie in Bildern. Köln: DuMont 2000

Peermann, Hans-Bernhard: Ästhetisch denken lernen. Impulse zu einer philosophisch orientierten  
Bilddidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Heft 2/2003. S.113-1255  
(Rembrandt-Porträts im Philosophieunterricht (Ethik), Fragen nach „Ich“, „Individuum“,  
„Selbst“, „Subjekt“, „Identität“, „Person“, „Mensch“)

Seelhorst, Bernhard: Lila Kühe - Philosophieren mit Werbung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philo-  
sophie und Ethik. Heft 2/2003. S.151-156)

Steenblock, Volker: Das Eigene in einem Fremden finden. Bildung mit Bildern als hermeneutischer  
Prozess. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Heft 2/2003. S.38-145 (Anselm  
Feuerbachs „Das Gastmahl des Plato“ und Jacques-Louis Davids „Tod des Sokrates“ im Philo-  
sophieunterricht)

Wiesen, Brigitte: Mit Bildern philosophieren - Aber wie?. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie  
und Ethik. Heft 2/2003. S.130-137. (Mit Bildern nach philosophischen Methoden philosphie-  
ren, am Beispiel von Edvard Munch: Der Tod im Krankenzimmer, 1893/94. Reflexion über  
Trauer, menschliches Leid und menschliche Beziehungen (phänomenologische Methode, Analy-  
tische Methode, Hermeneutische Methode, Dialektische Methode, Intuitiv-kreative Methode))

### **Philosophieren mit Filmen**

Schöffel, Georg: Willkommen in der Matrix — Was ist die Wirkliche Welt? In: Ethik und Unter-  
richt, Heft 53868. 2/02, S. 37-44

Filme, die die Biografie eines Philosophen zum Gegenstand haben: z. B. „Sokrates“ (I/F/ESP 1970  
v. Roberto Rossellini); „Descartes“ (I/F 1973 v. Roberto Rossellini)

- Verfilmungen von philosophisch inspirierter Literatur: z. B. „Der Fremde“ (I 1967 v. Sergio Gobbi u. Luchino Visconti) nach Albert Camus Roman; „Der Name der Rose“ (D/I/F 1985/86 v. Jean Jacques Annaud) nach Umberto Eco Roman
- Filme, die sich einem philosophischen Thema widmen: z. B. „Love and Death“; „Die letzte Nacht des Boris Gruschenko“ (1975 v. Woody Allen); „Der Sinn des Lebens“ (GB 1982 v. Terry Gilliam u. Terry Jones)
- Filme mit nicht-philosophischem Sujet, die in einzelnen Szenen philosophische Fragen evozieren: z. B. „Die zwölf Geschworenen“ (USA 1957 v. Sidney Lumet)
- Filme mit anthropologischen Fragestellungen/Aspekten: z. B. „Der Wolfsjunge“ (F 1969 v. François Truffaut); „Wolfszeit“ (F/A 2003 v. Michael Haneke)
- Filme mit ethischen Fragestellungen/Aspekten: z. B. „Jakob der Lügner“ (USA 1999 v. Peter Kassowitz); „Gandhi“ (GB/I/IND 1981 v. Richard Attenborough)
- Filme mit politisch-philosophischen Fragestellungen/Aspekten: z. B. „1984“ (GB 1984 v. Michael Radford); „Metropolis“ (D 1925/26 v. Fritz Lang)
- Filme mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen/Aspekten: z. B. „Matrix“ (USA 1998 v. Andy u. Larry Wachowski); „Nell“ (USA 1994 v. Michael Apted)
- Veranschaulichung einer philosophischen Position oder Entwicklung: z. B. die Anfangssequenz von „2001: Odyssee durch den Weltraum“ (GB 1965-68 v. Stanley Kubrick), die die Evolution des Menschen anschaulich darstellt
- Darstellung eines Konfliktes zwischen philosophisch relevanten Positionen: z. B. zwischen Umweltschützern und Unternehmern in „Erin Brockovich“ (USA 2000 v. Steven Sonderbergh)
- Darstellung eines moralischen *Dilemmas*: z. B. zwischen Forschungsinteressen und Schutz des menschlichen Lebens in „Apollo 13“ (USA 1994 v. Ron Howard)
- Darstellung eines Gedankenexperimentes: z. B. „Gattaca“ (USA 1997 v. Ethan Hawkes): Was wären die Folgen, wenn in einer Gesellschaft Eugenik praktiziert würde?; „Vergiss mein nicht!“ (USA 2004 v. Michael Gondry/Charly Kaufmann): Was wäre, wenn man Erinnerungen löschen könnte? Was ist Identität?
- Peters, Jörg/Bernd Rolf: Filme im Philosophieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik Heft 2/2003. S.157-165

### **Philosophieren anhand einer Ganzschrift**

- Dege, Martina: „...heimlich Beethoven hören, das ist ganz schön elitär!“ Eine Unterrichtseinheit über Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“ im Philosophiegrundkurs. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik Heft 1/2004. S.19-29

### **Außereuropäische Philosophie**

- Czech, Uwe / Zimmermann, Manfred: Buddhismus. Berliner Unterrichtsmaterialien Philosophie, Berlin: LISUM 2005

### **Literatur zum Argumentieren**

- Athen, Hermann u. Bruhn, Jörn: Logik leicht gemacht. München 1972
- Bayer, Klaus: Argument und Argumentation. Opladen/Wiesbaden 1999
- Brüning, Barbara: Warum zweifelt Alice an sich selbst?. In: Ethik und Unterricht: Methoden. Heft 3 (2000). S. 24-29.
- Erhard, Johannes: Logik in der Schule?. Schriftliche Prüfungsarbeit zum 2. Staatsexamen. 1999
- Føllesdal, Dagfinn: Rationale Argumentation: Grundkurs in Argumentations- u. Wissenschaftstheorie. Berlin 1986
- Kienpointner, Manfred: Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Canstatt 1992
- Kienpointner, Manfred: Vernünftig argumentieren: Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek bei Hamburg 1996
- Münnix, Gabriele: Sprache und Denken. In: Kurs Philosophie. Hrsg.: v. Becker, Horst u.a. Düsseldorf 1979
- Pfeifer, Dr. Volker: Ethisch argumentieren. Bülh 1997
- Rode-Florin, Uwe: Kooperativ streiten: Die amerikanische Debatte. In: Praxis Deutsch Heft 160. S. 50-53. Velber 2000



- Rosenberg, Jay F.: Philosophieren: Ein Handbuch für Anfänger. Frankfurt am Main: Klostermann 1986
- Salmon, Wesley C.: Logik. Stuttgart: Reclam 1983
- Siekmann, Andreas: Unterrichtsideen: Das freie Problemgespräch im Philosophieunterricht. Stuttgart: Klett 1992
- Stein, Gerd: Schlussfolgern und Argumentieren. Berliner Unterrichtsmaterialien Philosophie Heft 5. Berlin: LISUM 2001. Jetzt auch in etwas verkürzter Form: Stein, Gerd: Erkenntnistheorie. Logik. Begriffe definieren. Schlüsse ziehen. Gegensätze begreifen. Patmos: Düsseldorf 2003
- Tetens, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. Beck: München 2004
- Tugendhat, Ernst: Logisch-semantische Propädeutik. Stuttgart: Reclam 1983

Internet:

[www.denkartist.de](http://www.denkartist.de)

[www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ1/migration/toposdef.html](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ1/migration/toposdef.html): Topoi, Argumentationsmuster zur Einwanderungsdiskussion

### **Berliner Unterrichtsmaterialien Philosophie**

Heft 1 Zum Problem der Definition (Dr. Gerd Stein). Berlin

Heft 2 Das Gute (Karl Hunger). Berlin 1999

Heft 3 Das Buch Hiob (Manfred Zimmermann). Berlin 2000

Heft 4 Kunst und ästhetische Erfahrung. Positionen der philosophischen Ästhetik von Platon bis Nietzsche (Wolf-Rainer Hertwig). Berlin 2000

Heft 5 Schlussfolgern und Argumentieren. „Endlich mal logisch denken lernen“ (Dr. Gerd Stein).. Berlin 2001

Heft 6 Buddhismus (Uwe Czech, Manfred Zimmermann). Berlin 2005

Heft 7 Handreichungen zum Philosophieunterricht. Berlin 2006