



## Schulinternes Curriculum

# – Philosophie –

## Sekundarstufe II

### Inhalt

	Seite
<b>1 Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit .....</b>	<b>3</b>
1.1 Grundhaltungen und Grundprinzipien unterrichtlichen Arbeitens im Fach Philosophie .....	5
<b>2 Entscheidungen zum Unterricht .....</b>	<b>7</b>
2.1 Unterrichtsvorhaben in der Einführungsphase .....	7
2.1.1 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Einführungsphase .....	9

2.1.2	Exemplarische Konkretisierung eines Unterrichtsvorhabens für die Einführungsphase .....	17
2.2	Unterrichtsvorhaben in der Qualifikationsphase .....	43
2.2.1	Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase ....	43
	Qualifikationsphase1.....	43
	Qualifikationsphase2.....	50
2.2.2	Exemplarische Konkretisierung eines Unterrichtsvorhabens für die Qualifikationsphase .....	58
2.3	Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit ..	61
2.4	Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung	62
2.5	Lehr- und Lernmittel .....	67
<b>3</b>	<b>Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen .....</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>Qualitätssicherung und Evaluation .....</b>	<b>71</b>

## **1 Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit**

Das Pascal-Gymnasium Grevenbroich liegt nahe des Zentrums von Grevenbroich und wird von Schülerinnen und Schülern sowohl aus der Stadt selbst als auch aus umliegenden Gemeinden besucht.

Die Schule ist überwiegend vierzünftig ausgelegt. Sie hat zur Zeit ca. 1200 Schülerinnen und Schüler, davon befinden sich 300 in der gymnasialen Oberstufe. Im Durchschnitt werden etwa fünfzig Realschülerinnen und schüler als Seiteneinsteiger pro Jahr in die Oberstufe aufgenommen. Im Zuge der Einführung von G8 hat die Schule seit 2011 den Ganztagsbetrieb eingeführt.

Ab der Stufe 7 wird am Pascal-Gymnasium das Fach Praktische Philosophie durchgängig als Ersatzfach für Religion unterrichtet. In der Oberstufe wird in den Jahrgangsstufen 10 bis 12 das Fach Philosophie als ordentliches Fach im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld angeboten. aufgrund der (zusätzlichen) Funktion von Philosophie als Ersatzfach für Religion werden in der Regel in den Stufen 10 und 11 zwei

Philosophiekurse eingerichtet, in der Stufe 12 wird das Fach dann in der Regel in einem Grundkurs weitergeführt.

Pro Abiturjahrgang entscheiden sich zwischen fünf und zehn Schülerinnen und Schüler für Philosophie als Abiturfach, wobei es die überwiegende Zahl als mündliches Prüfungsfach wählt.

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

Die Fachgruppe besteht aus drei Fachkolleginnen und –kollegen mit voller Fakultas für das Fach Philosophie und für das Fach Praktische Philosophie in der Sek I. Durch die beide Sekundarstufen abdeckende Zusammensetzung der Fachgruppe sind Absprachen über die Vermeidung von Doppelungen im Philosophieunterricht der Sek I und Sek II leicht möglich; auch Fragen nach dem eigenständigen, dabei gleichwohl auf die Oberstufe vorbereitenden Charakter des Faches Praktische Philosophie können auf diese Weise gut bedacht werden.

Für den Philosophieunterricht in der Sek II sind Lehrwerke eingeführt, die die Ausbildung und Weiterentwicklung aller vier Kompetenzbereiche des Lehrplans auf der Grundlage der dort festgelegten Inhaltsfelder gezielt fördert. Darüber hinaus unterstützen sich die Fachkolleginnen und Fachkollegen mit kopierfähigen selbsterstellten Unterrichtsmaterialien, die sie auch digital untereinander austauschen.

## **1.1 Grundhaltungen und Grundprinzipien unterrichtlichen Arbeitens im Fach Philosophie**

**Im Fach Philosophie (PL) fühlen wir uns den folgenden Grundprinzipien des Pascal-Schulprogramms verpflichtet, die sich auch in den internen Kompetenzlehrplänen wiederfinden.**

### **Grundhaltungen und Grundregeln**

Wir legen Wert auf die Vermittlung sozialer Kompetenz und konstruktiver Kritikfähigkeit. Zentrale Bedeutung haben dabei die Grundhaltungen

a) Einfühlungsvermögen, b) Gegenseitigkeit, c) Gesprächsbereitschaft und d) Anerkennungsbereitschaft.

#### **Ad a) Einfühlungsvermögen**

Keine Regel kann mitmenschliches Verhalten sicherstellen, wenn nicht jeder bereit ist, sich immer wieder in die Situation der anderen hineinzusetzen.

Die Schülerinnen und Schüler erproben in PL in diesem Sinne in fiktiven Situationen vernunftgemäße Aktionen und Reaktionen, entwickeln bei starken Gefühlen einen rationalen Standpunkt und lernen im Rahmen des PL-Unterrichts, eine verantwortliche Entscheidung zu treffen.

#### **Ad b) Gegenseitigkeit**

Bei aller Ungleichheit der Rollen von Lehrern und Schülern können Kooperation und Interaktion in der Schule nur gelingen, wenn die Beziehungen auf Gleichheit und Gegenseitigkeit angelegt sind. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren im Unterricht in verstärktem Maße den Wert der eigenen Persönlichkeit, setzen diesen in Beziehung zu anderen und bringen das Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten zum Ausdruck.

### **Ad c) Gesprächsbereitschaft**

Lehrer wie Schüler sollen sich die Bereitschaft erhalten, auf neue Situationen und Anforderungen zu reagieren und Beschlossenes auch wieder in Frage zu stellen. Dazu gehört auch die Offenheit für eine fruchtbare Streitkultur. Jeder muss eigene Standpunkte vertreten und gleichzeitig begründete Positionen anderer anerkennen können. Wir bemühen uns bei Auseinandersetzungen um Toleranz und um eine faire gewaltfreie Sprache. Die Schülerinnen und Schüler üben dies im Unterricht, indem sie sich auch in simulativ-diskursiven Methoden, wie etwa Debatten, fingierten Gerichtsverhandlungen oder Talk-Show-Simulationen, auf mögliche Beweggründe und Ziele anderer einlassen und entwickeln im täglichen Umgang miteinander eine kritische Akzeptanz. So entsteht ein konstruktives Konfliktverhältnis und eine vernunftgeleitete Argumentationskompetenz, die einen Abgleich mit Wertorientierungen und ein Finden eigener ethischer Orientierungsmarken ermöglicht.

### **Ad d) Anerkennungsbereitschaft**

Jeder muss bereit sein, getroffene Vereinbarungen zu respektieren und dauerhaft zu beachten. Ausgehend von dieser Grundregel entwickeln wir in den einzelnen Klassen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften konkrete Verhaltensregeln. Durch die Reflexion des Wertes anderer Meinungen und die Formulierung anerkennender Würdigungen schafft der Unterricht im Fach Philosophie die notwendige Grundlage einer pluralen Gesellschaft. Insbesondere die Einfühlung in unterschiedliche Kulturkreise ist hierbei ein wichtiges Anliegen.

### **Des Weiteren spielen Sorgfalt, Ordnung und Sicherheit eine übergeordnete Rolle im Unterricht und dem außerunterrichtlichen Verhalten:**

So erfordert das Zusammenleben einer großen Zahl von Menschen einen geordneten Rahmen, in dem für jeden die Chance besteht, seine Leistungsfähigkeit zu zeigen und sich wohl zu fühlen. Die Verantwortung für Sauberkeit und Ordnung – als substantieller Teil dieses Ordnungsrahmens ist von allen gemeinsam zu tragen. Auch das pünktliche

Erscheinen zu den festgesetzten Zeiten trägt zu einer befriedigenden Arbeitsatmosphäre bei; vorgegebene Zeitrahmen sollten eingehalten werden. Der Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II befähigt hierzu, indem er die Schülerinnen und Schüler befähigt begründet Entscheidungen im Spannungsfeld von eigener Freiheit und sozialer Verantwortung zu treffen und aus diesem Spannungsfeld Regeln zu generieren und deren Einhaltung durch die Allgemeinheit einzufordern. Da die Schule eine Begegnungsstätte für viele Menschen auf einem relativ begrenzten Raum ist und niemand gefährdet wird, muss jeder – sei es auf dem Schulweg, dem Schulhof, in den Fluren oder auf den Treppen besondere Rücksicht nehmen. Isofern ist **Hilfsbereitschaft und der Einsatz füreinander** ein vitaler Baustein unserer Gemeinschaft und lebt vom Einsatz, von der Mitarbeit und dem Engagement vieler. Dieser Einsatz soll zur Nachahmung anregen und angemessen gewürdigt werden. Die gegenseitige Hilfsbereitschaft kann von allen in gleicher Weise erwartet werden.

## 2 Entscheidungen zum Unterricht

### 2.1 Unterrichtsvorhaben Einführungsphase

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

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

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

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

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

## 2.1.1 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben

**Anmerkung:** UNESCO Spezifizierungen im Lehrplan mit folgenden Kürzeln ausgewiesen:

MR/DM – Menschenrechte und Demokratieerziehung

IL/ZV – Interkulturelles Lernen und Zusammenleben in Vielfalt

BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung

GCz – Global Citizenship

FCdZ – Freiheit und Chancen im digitalen Zeitalter

UWEE – UNESCO-Welterbeerziehung

***Einführungsphase***

Unterrichtsvorhaben I:

**Thema:** Was heißt es zu philosophieren? – Welterklärungen in Mythos, Wissenschaft und Philosophie

**Sachkompetenz**

- unterscheiden philosophische Fragen von Alltagsfragen sowie von Fragen, die gesicherte wissenschaftliche Antworten ermöglichen,
- erläutern den grundsätzlichen Charakter philosophischen Fragens und Denkens an Beispielen,
- erläutern Merkmale philosophischen Denkens und unterscheiden dieses von anderen Denkformen, etwa in Mythos und Naturwissenschaft,

**Urteilskompetenz**

- bewerten begründet die Bedeutsamkeit und Orientierungsfunktion von philosophischen Fragen für ihr Leben

**Methodenkompetenz**

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2),

Unterrichtsvorhaben II:

**Thema:** Ist der Mensch ein besonderes Lebewesen? – Fähigkeiten und Besonderheiten von Mensch und Tier im Vergleich

**Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern Merkmale des Menschen als eines aus der natürlichen Evolution hervorgegangenen Lebewesens und erklären wesentliche Unterschiede zwischen Mensch und Tier bzw. anderen nicht-menschlichen Lebensformen (u.a. Sprache, Kultur),
- analysieren einen anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier auf der Basis ihrer gemeinsamen evolutionären Herkunft in seinen Grundgedanken

**Urteilskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern Konsequenzen, die sich aus der Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen ergeben, sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken,
- bewerten den anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier hinsichtlich des Einbezugs wesentlicher Aspekte des Menschseins,
- erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u.a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie

- ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9).

**Inhaltsfeld:** IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)

**Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Eigenart philosophischen Fragens und Denkens
- Metaphysische Probleme als Herausforderung für Vernunftkenntnis

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

- **Zeitbedarf:** 15 Std.
- **Fakultative Lehrwerkshinweise:**

- Eigenart philosophischen Fragens und Denkens
  - Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 1, Cornelsen 2013
  - Philosophieren 1, Kap. 1, Buchner 2005
- Metaphysische Probleme als Herausforderung für Vernunftkenntnis
  - Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 5, Cornelsen 2013
  - Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: I.5, Cornel 1995

die

bzw. Metaphysik)

**Methodenkompetenz**

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7),
- recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (MK10).

**Handlungskompetenz** Die

Schülerinnen und Schüler

- beteiligen sich mit philosophisch dimensionierten Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher Fragestellungen (HK4).

**Inhaltsfelder:** IF 1 (Der Mensch und sein Handeln), IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen)

**Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Die Sonderstellung des Menschen
- Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

**Zeitbedarf:** 15 Std.

die

en

- **Fakultative Lehrwerkshinweise:**
- Die Sonderstellung des Menschen
  - Philosophieren 1, Kap. 1 und 2, Buchner 2005  
(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)
  - Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: II, Cornelsen 1995

(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

- Zugänge zur Philosophie (Grundband II), Kap.: II, Cornelsen 2002  
(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

□ Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis

- Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 2, Cornelsen 2013
- Philosophieren 1, Kap. 3, Buchner 2005
- Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: I.1, Cornelsen 1995
- Zugänge zur Philosophie (Grundband II), Kap.: I, Cornelsen 2002  
(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

Unterrichtsvorhaben III:

**Thema:** *Eine Ethik für alle Kulturen? – Der Anspruch moralischer Normen auf interkulturelle Geltung*

**Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren einen relativistischen und einen universalistischen ethischen Ansatz in ihren Grundgedanken und erläutern diese Ansätze an Beispielen,
- erklären im Kontext der erarbeiteten ethischen und rechtsphilosophischen Ansätze vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (u.a. Relativismus, Universalismus, Recht, Gerechtigkeit)

**Urteilskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten ethischen und rechtsphilosophischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen,
- erörtern unter Bezugnahme auf einen relativistischen bzw. universalistischen Ansatz der Ethik das Problem der universellen Geltung moralischer Maßstäbe

**Methodenkompetenz**

Verfahren der Problemreflexion Die Schülerinnen und Schüler

Unterrichtsvorhaben IV:

**Thema:** *Der Mensch im Spannungsfeld zwischen staatlicher Ordnung und Freiheit*

**Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren unterschiedliche rechtsphilosophische Ansätze zur Begründung für Eingriffe in die Freiheitsrechte der Bürger in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab,

**Urteilskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten ethischen und rechtsphilosophischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen,
- erörtern unter Bezugnahme auf rechtsphilosophische Ansätze die Frage nach den Grenzen staatlichen Handelns sowie das Problem, ob grundsätzlich der Einzelne oder der Staat den Vorrang haben sollte

**Methodenkompetenz**

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2),

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

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

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

#### **Handlungskompetenz Die**

Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3).

**Inhaltsfeld:** IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)

**Inhaltliche Schwerpunkte:** Werte und Normen des Handelns im interkulturellen Kontext

**Zeitbedarf:** 15 Std.

#### **Fakultative Lehrwerkshinweise:**

- Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 3, Cornelsen 2013
- Philosophieren 2, Kap. 1, Buchner 2006

- bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren (MK7),
- argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema) (MK8).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

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

#### **Handlungskompetenz Die**

Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2).

**Inhaltsfeld:** IF 1 (Der Mensch und sein Handeln)

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Umfang und Grenzen staatlichen Handelns

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

**Zeitbedarf:** 15 Std.

#### **Fakultative Lehrwerkshinweise:**

- Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 4, Cornelsen 2013
- Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: IV, Cornelsen 1995 (Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)
- Philosophieren 2, Kap. 2, Buchner 2006

(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

- Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: III, Cornelsen

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

1995	
------	--

(Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

Unterrichtsvorhaben V:

**Thema:** *Metaphysische Fragen als Herausforderung der Vernunftkenntnis*

**Sachkompetenz:**

- stellen metaphysische Fragen (u.a. die Frage eines Lebens nach dem Tod, die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit
- rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung einer metaphysischen Frage in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese Ansätze gedanklich und begrifflich voneinander ab **Urteilskompetenz:**
- beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze,
- bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn
- erörtern unter Bezugnahme auf die erarbeiteten erkenntnistheoretischen Ansätze das Problem der Beantwortbarkeit metaphysischer Fragen durch die menschliche Vernunft und ihre Bedeutung für den Menschen
- erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u.a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie bzw. Metaphysik)

Unterrichtsvorhaben VI:

**Thema:** *Was können wir mit Gewissheit erkennen? – Grundlagen und Grenzen menschlicher Erkenntnis*

**Sachkompetenz**

- rekonstruieren einen empiristisch-realistischen Ansatz und einen rationalistisch-konstruktivistischen Ansatz zur Erklärung von Erkenntnis in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab.
- unterscheiden philosophische Fragen von Alltagsfragen sowie von Fragen, die gesicherte wissenschaftliche Antworten ermöglichen
- erläutern den grundsätzlichen Charakter philosophischen Fragens und Denkens an Beispielen
- erläutern Merkmale philosophischen Denkens und unterscheiden dieses von anderen Denkformen, etwa in Mythos und Naturwissenschaft

**Urteilskompetenz**

- erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u.a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie bzw. Metaphysik)
- bewerten begründet die Bedeutsamkeit und Orientierungsfunktion von philosophischen Fragen für ihr Leben,
- erörtern unter Bezugnahme auf die erarbeiteten erkenntnistheoretischen Ansätze das Problem der Beantwortbarkeit metaphysischer Fragen durch die menschliche Vernunft und ihre Bedeutung für den Menschen.

## Methodenkompetenz

### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Verfahren der Präsentation und Darstellung

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

## Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3).

**Inhaltsfeld:** IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen) **Inhaltliche**

### **Schwerpunkte:**

- Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis
- Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis

**Zeitbedarf:** 15 Std.

## Methodenkompetenz

### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Verfahren der Präsentation und Darstellung

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

## Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

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

**Inhaltsfeld:** IF 2 (Erkenntnis und ihre Grenzen) **Inhaltliche**

### **Schwerpunkte:**

- Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis
- Eigenart philosophischen Fragens und Denkens

**Zeitbedarf:** 15 Std.

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

**Fakultative Lehrwerkshinweise:**

- Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis
- - Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 5, Cornelsen 2013
- Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: I.5, Cornelsen 1995
- Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis
- Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 2, Cornelsen 2013
- - Philosophieren 1, Kap. 3, Buchner 2005
- Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: I.1, Cornelsen 1995
- Zugänge zur Philosophie (Grundband II), Kap.: I, Cornelsen 2002 (Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)

**Fakultative Lehrwerkshinweise:**

- Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis
  - Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 2, Cornelsen 2013
  - Philosophieren 1, Kap. 3, Buchner 2005
  - Zugänge zur Philosophie (Grundband I), Kap.: I.1, Cornelsen 1995
  - Zugänge zur Philosophie (Grundband II), Kap.: I, Cornelsen 2002 (Achtung: auch Qualifikationsphasen-Inhalt)
- Eigenart philosophischen Fragens und Denkens
  - Zugänge zur Philosophie (EF), Kap.: 1, Cornelsen 2013 - Philosophieren 1, Kap. 1, Buchner 2005

**Summe Einführungsphase: 90 Stunden**





## 2.1.2 Exemplarische Konkretisierung eines Unterrichtsvorhabens für die Einführungsphase

**Hinweis:** Die hier vorgestellten UV stellen eine Orientierung dar, die keinen verbindlichen Charakter hat.

### **Einführungsphase, Unterrichtsvorhaben V:**

**Thema:** Metaphysische Fragen als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis

#### **Kompetenzen:**

##### **Konkretisierte Sachkompetenz** Die

Schülerinnen und Schüler

- stellen metaphysische Fragen (u.a. die Frage eines Lebens nach dem Tod, die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit,
- rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung einer metaphysischer Fragen in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese Ansätze gedanklich und begrifflich voneinander ab.

##### **Methodenkompetenz**

###### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

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

###### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

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

### **Konkretisierte Urteilskompetenz** Die

Schülerinnen und Schüler

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

17

### **Handlungskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3).

### **Inhaltsfeld 2: Erkenntnis und ihre Grenzen**

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

- ♦ Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis
- ♦ Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis

**Zeitbedarf:** 15 Std.



**Vorhabenbezogene Konkretisierung:**

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen
<p><b>1. Sequenz:</b>  <b>Das Bedürfnis nach vernünftiger Begründung des Glaubens an die Existenz Gottes</b></p> <p><i>1.1 Subjektive Vorstellungen über die Existenz Gottes und ihre Erkennbarkeit (Selbst-Diagnose)</i></p> <p><i>1.2 Das fromme Bewusstsein und sein Wandel in der Aufklärung (Hegel)</i></p>	<p><b>Sachkompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ stellen metaphysische Fragen (u.a. die Frage eines Lebens nach dem Tod, die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit.</li> </ul>	<p><b>Ergänzender methodischer Zugang:</b></p> <p>Internetrecherche zu Frömmigkeit heute</p> <p><b>Mögliche fachübergreifende Kooperation:</b></p> <p>Religion</p>

<p><b>2. Sequenz:</b>  <b>Ist Gottes Existenz beweisbar?</b></p> <p>2.1 Kann Gottes Existenz aus der Beschaffenheit der Natur bewiesen werden? – Der teleologische Beweis (Paley)</p> <p>2.2 Lässt sich Gott aus der Existenz des Universums beweisen? – Der kosmologische Beweis (Thomas)</p> <p>2.3 Kann Gottes Existenz aus seinem Begriff hergeleitet werden? – Der ontologische Beweis (Anselm)</p>	<p><b>Sachkompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <p>□ rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung der Frage nach der Existenz Gottes in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese gedanklich und begrifflich voneinander ab.</p> <p><b>Methodenkompetenz</b></p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),</li> <li>▪ analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren</li> </ul>	<p><b>Mögliche fachübergreifende Kooperation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologie (Evolutionstheorie)</li> <li>• Physik (Urknalltheorie)</li> </ul>
	<p>wesentliche Aussagen (MK5).</p> <p><b>Urteilskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <p>□ beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze.</p>	

<p><b>3 Sequenz:</b>  <b>Ist der Glaube an Gottes Existenz eine vernünftige Entscheidung?</b></p> <p>3.1 <i>Beruhet der Glaube an Gottes Existenz auf bloßen Wünschen oder auf einer klugen Abwägung? (Feuerbach, Pascal)</i></p> <p>3.2 <i>Ist der Glaube an Gottes Existenz mit den Übeln der Welt vereinbar? (Epikur, Jonas)</i></p>	<p><b>Sachkompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung der Frage nach der Existenz Gottes in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese gedanklich und begrifflich voneinander ab,</li> <li>• entwickeln eigene Ideen zur Beantwortung und Beantwortbarkeit metaphysischer Fragen</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz</b></p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),</li> <li>▪ identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen,</li> </ul>	<p><b>Methodisch-didaktische Zugänge:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skulptur „Der Verführer“ aus dem Straßburger bzw. Freiburger Münster (13./14. Jh.)</li> <li>• Simulation einer Gerichtsverhandlung, in der Gott wegen der Übel angeklagt wird.</li> </ul> <p><b>Mögliche fachübergreifende Kooperationen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichte (Auschwitz)</li> <li>• Religion (Glaube heute, Theodizee-Problem: Buch Hiob)</li> </ul> <p><b>Außerschulische Partner:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch mit Imam, Priester, Pfarrer bzw. Pfarrerin; Besuch einer jüdischen, christlichen oder muslimischen Gemeinde</li> </ul>
---	--	--

	<p>Erläuterungen und Beispiele (MK4).</p> <p><b>Urteilskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn.</li> </ul> <p><b>Handlungskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rechtfertigen eigene Entscheidungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK 2)</li> <li>• vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK 3).</li> </ul>	
<p><u>Material zur Diagnose von Schülerkonzepten und zur Leistungsmessung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülermaterial M1: Fragekatalog zur Diagnose meiner eigenen Vorstellungen über Gottes Existenz</li> <li>• Überprüfungsform C, B: Darstellung der zentralen Argumente für und gegen Gottes Existenz und Erörterung der Frage, ob der Glaube an Gottes Existenz mit überzeugenden Argumenten begründet werden kann.</li> </ul>		

## MATERIAL zum konkretisierten Beispiel-Unterrichtsvorhaben

### Sequenz I, M 1 (EF Philosophie)

#### Diagnose meiner eigenen Vorstellungen über Gottes Existenz Welches Argument spricht für die Existenz eines (Schöpfer-)Gottes?

(Bei den Antworten bitte für (eher) „ja“ oder (eher) „nein“ entscheiden.) a)

Keines

b) Dass die Welt so intelligent eingerichtet ist. Man schaue sich einmal ein Ökosystem an und wie dort ein Rädchen ins andere greift. Das und der zweckmäßige Körperbau der Lebewesen kann kein Zufall sein. c) Die Existenz des Menschen als Gottes Ebenbild.

d) Die Existenz des Universums, für das es eine anfängliche Ursache geben muss.

e) Wenn Gott existiert, dann ist er ein Teufel: Man denke nur an Auschwitz und die vielen Krankheiten und Naturkatastrophen, unter denen die Menschen leiden. f) Dass der Schöpfergott sich mir offenbart hat.

g) Gott braucht keine Argumente für seine Existenz, da er nicht von dieser Welt ist, sondern außerhalb von ihr steht. Man muss an ihn glauben.

h) Dass alle Kulturen eine Religion und eine Gottesvorstellung ausgebildet haben.

i) Weil die Moral und Zusammenleben der Menschen sonst kein Fundament hätten und der Egoismus herrschen würde.

j) Weil das Leben sonst keinen Sinn hätte.

---

Falls Sie bei a) und e) mit (eher) „ja“ und den übrigen Fragen mit (eher) „nein“ geantwortet haben:

*Sie stehen auf einem atheistischen<sup>1</sup> Standpunkt: Gottes Existenz ist für sie eine überholte Idee, für die es keine überzeugenden Argumente gibt.*

Falls Sie bei a) und e) mit (eher) „nein“ und den Fragen b), d), h), i) mit (eher) „ja“ geantwortet haben:

*Sie stehen auf einem theistischen<sup>2</sup> Standpunkt und halten diesen für vernünftig begründbar; wer die Existenz Gottes leugnet, hat für Sie nicht genügend über die Frage nachgedacht und kann ggf. mit Argumenten vom Gegenteil überzeugt werden.*

Falls Sie bei a) und e) mit (eher) „nein“ und den Fragen c), f), g) und j) mit (eher) „ja“ geantwortet haben:

*Sie stehen auf einem theistischen Standpunkt: Dass Gott existiert, ist für Sie persönlich eine wichtige Glaubensüberzeugung, auf die Sie für Ihr Leben nicht verzichten wollen, die Sie aber anderen nicht mit Argumenten aufzwingen möchten.*

Nach: Wolfgang Buschlinge / Bettina Conradi / Hannes Rusch, Philomat. Apparat für weltanschauliche Diagnostik. S. Hirzel Verlag: Stuttgart 2009, S. 79 f.

1. Formulieren Sie aufgrund Ihrer persönlichen Antworten eine Diagnose Ihrer eigenen Vorstellung über Gott. Sie können dazu die drei angebotenen Varianten

---

<sup>1</sup> Atheismus: Leugnung der Existenz Gottes

<sup>2</sup> Theismus: Glaube an einen persönlichen Gott, der die Welt geschaffen hat und auf ihren Verlauf einwirken kann.

nutzen, sollten aber eine eigene Formulierung wählen, die speziell Ihren Antworten gerecht wird.

2. Stellen Sie sich gegenseitig Ihre selbständig formulierten Vorstellungen bzw. Standpunkte vor.
3. "Angewöhnung geistiger Grundsätze ohne Gründe nennt man Glauben". (Friedrich Nietzsche) Diskutieren Sie diese Begriffsbestimmung Nietzsches und klären Sie dadurch Ihre eigene Auffassung zum Verhältnis von Glauben und Vernunft genauer.
4. In den folgenden Diskussionen über die Gottesfrage sollten Sie Ihren eigenen Standpunkt immer wieder überprüfen und Änderungen festhalten. Am Ende der Reihe fixieren Sie ihn am besten nochmals – mit Rückgriff auf die erste Formulierung.

## Sequenz I, M 2

### Das fromme Bewusstsein

*Der Eingangstext verdeutlicht, welche Funktion die Religion im Leben einer Bäuerin in Deutschland vor etwa 150 Jahren gehabt hat.*

In ihrem Heimatdorf steht die Kirche im Ortszentrum. Sie bestimmt das Denken, Fühlen und den Tagesablauf der Dorfbewohner, auch den unserer Bäuerin. Ganz selbstverständlich fühlt sie sich, wie die anderen Dorfbewohner, als evangelisch. Schon in ihrem Elternhaus wurde jeden Abend vor dem Schlafengehen gebetet und vor den Mahlzeiten das Tischgebet gesprochen. Mutter und Vater gingen jede Woche sonntags in den Gottesdienst.

Im Religionsunterricht der Volksschule sowie im Konfirmandenunterricht lernte sie eine Reihe von Gesangbuchversen, die meisten Stücke des Lutherischen Katechismus und einen Teil der in der Lutherbibel fett gedruckten Bibelsprüche auswendig. Die evangelische Gedankenwelt wurde so für sie zu einer ganz natürlichen religiösen Vorstellungswelt. Diese Welt wurde immer wieder neu bestätigt durch das, was die Menschen um sie herum im Dorf glaubten und wie sie ihren Glauben lebten.

Selbst wenn sie ihre evangelische Welt- und Lebensanschauung nicht einleuchtend gefunden hätte, unsere Bäuerin hätte kaum eine Möglichkeit gehabt, eine andere religiöse Vorstellungswelt kennenzulernen oder sich weltanschaulich neu zu orientieren. Dazu fehlten ihr sowohl die Kenntnisse anderer Weltanschauung und Religionen wie auch die Mittel, sich solche anzueignen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Sie war, ohne vorher gefragt worden zu sein, in die evangelisch-lutherische Form der Religiosität so hineingewachsen, dass diese in ihrem Heimatgebiet herrschende Religion ihre eigene zweite Natur, gleichsam ein Stück von ihr geworden war.

(Roland W. Henke)

1. Informieren Sie sich über weitere Formen der selbstverständlichen Frömmigkeit in anderen Konfessionen bzw. Religionen in Vergangenheit und Gegenwart und suchen Sie Eigenschaften, die diese Form der Frömmigkeit charakterisieren.
2. Was geschieht nach ihrer Auffassung, wenn ein frommer Mensch wie die beschriebene Bäuerin mit den neuzeitlichen Ideen der Aufklärung (Gebrauch des eigenen Verstandes, Anspruch auf Selbstverwirklichung, kritische Reflexion von Traditionen usw.) konfrontiert wird?

### Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Die Entzweiung der Religion mit dem freien, weltlichen Bewusstsein

*Im folgenden Textauszug stellt der deutsche Philosoph Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) dar, wie die neuzeitliche Aufklärung auf das fromme religiöse Bewusstsein einwirkt und ein Bedürfnis nach vernünftiger Rechtfertigung des Glaubens bewirkt.*

a) Betrachten wir zunächst die Religion des frommen Menschen, d. h. dessen, der wirklich diesen Namen verdient. [...] Jene Religion des unbefangenen, frommen Menschen wird nun von ihm nicht abgeschlossen und abgeschieden von seinem übrigen Dasein und Leben gehalten, sondern verbreitet vielmehr ihren Hauch über alle seine Empfindungen und Handlungen, und sein Bewußtsein bezieht *alle Zwecke und Gegenstände seines weltlichen Lebens auf Gott* als auf die unendliche und letzte Quelle desselben. [...]. Sein übriges Leben steht ebenso in der Weise des Zutrauens, der Sitte, des Gehorsams, der Gewohnheit; er *ist* das, zu was die Umstände und die Natur ihn gemacht haben, und sein Leben, seine Verhältnisse und Rechte nimmt er, wie er das alles empfangen, als ein unverstandenes Geschick: *Es ist so*. Oder mit der Beziehung auf Gott nimmt er das Seinige dankend oder auch frei es ihm opfernd als ein Geschenk der

willkürlichen Gnade. Das übrige Bewußtsein ist so *unbefangen* jener höheren Region *unterworfen*.

b) Von der *weltlichen* Seite aus [...] *schleicht sich das Verderben und die Entzweiung zur Religion hinüber*. Die Entwicklung dieses Unterschiedes können wir überhaupt als die Ausbildung des Verstandes und menschlicher Zwecke bezeichnen. Indem im menschlichen Leben und in der Wissenschaft der Verstand erwacht und die Reflexion selbständig geworden ist, so setzt sich der Wille absolute Zwecke, z. B. das Recht, den Staat, Gegenstände, die an und für sich sein sollen; so erkennt auch die Forschung die Gesetze, die Beschaffenheit, Ordnung und die Besonderheiten der natürlichen Dinge und der Tätigkeiten und Hervorbringungen des Geistes. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse sowie das Wollen und die Wirklichkeit jener Zwecke ist nun ein Werk des Menschen und seines Verstandes und Willens. Er hat darin sein *Eigentum* vor sich.

Wenn er auch von dem ausgeht, was *ist*, was er vorfindet, so *ist* er nicht mehr bloß der, der da weiß, der diese Rechte *hat*; sondern was er aus dem Vorgefundenen in der Erkenntnis und in dem Willen *macht*, das ist *seine* Sache, *sein* Werk, und er hat das Bewußtsein, daß er es produziert hat. Die Produktionen machen daher seine Ehre und seinen Stolz aus und schaffen einen ungeheuren, unendlichen Reichtum – jene Welt seiner Einsicht, seiner Kenntnisse, seines äußerlichen Besitzes, seiner Rechte und Taten.

So ist der Geist in den Gegensatz getreten, zwar unbefangen noch, ohne es anfangs zu wissen, – aber es wird auch ein *bewußter* Gegensatz. Denn der Geist bewegt sich jetzt zwischen zwei Seiten, deren Unterschied sich wirklich entwickelt hat. Die eine Seite ist die, worin er sich sein eigen weiß, wo er sich in seinen Zwecken und Interessen befindet und unabhängig und selbständig sich aus sich bestimmt. Die andere Seite ist die, wo er eine höhere Macht, absolute Pflichten, Pflichten ohne eigentliche Rechte anerkennt und das, was er für die Ausübung seiner Pflichten empfängt, immer nur Gnade bleibt. Dort ist die Selbständigkeit des Geistes die Grundlage, hier verhält er sich demütig, abhängig. Seine Religion unterscheidet sich nun von jener Region der Selbständigkeit darin, daß er das *Erkennen, die Wissenschaft* auf die *weltliche Seite* einschränkt und für die Sphäre der Religion die Empfindung, den Glauben übrigläßt. [...]

c) Ist nun der Gegensatz zu dieser Ausbildung gekommen, wo immer die eine Seite, wenn die andere sich ihr nähert, diese als ihren Feind von sich abstößt, so tritt das *Bedürfnis einer Ausgleichung* ein, für welche [...] nicht mehr jedes von beiden ein *besonderes Reich* bildet. Dies wäre die *Versöhnung des religiösen, gediegenen Gefühls mit der Erkenntnis und Intelligenz*. In dieser Versöhnung muß der höchsten Forderung der *Erkenntnis* und des Begriffs entsprochen werden [...].

Aus: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Religion I [1821 ff.]. Theorie Werkausgabe. Hrsg. V. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Bd. 16. Suhrkamp: Frankfurt M. 1969, S. 16 – 25.

1. Ermitteln Sie das Anliegen des Textes von Hegel.
2. Erläutern Sie Hegels Charakterisierung des frommen Bewusstseins in Absatz a) an Beispielen und verdeutlichen Sie dabei die beiden von Hegel beschriebenen Seiten des frommen Lebens.
3. Erklären Sie die Wandlung des frommen Menschen durch die Ideen der Aufklärung, wie Hegel sie in Absatz b) darlegt, und beschreiben Sie die Veränderung des frommen Bewusstseins.
4. Überprüfen Sie die Überzeugungskraft von Hegels Erklärungsansatz und erörtern

Sie dazu die von ihm in Absatz c) aufgezeigten Konsequenzen aus dem Bewusstseinswandel des frommen Menschen. Welche anderen Konsequenzen sind auch möglich?

5. Stellen Sie dar, inwieweit die Frage nach der Existenz Gottes eine besondere Herausforderung für die Vernunftkenntnis bildet, und entwickeln Sie eigene Ideen zu ihrer Beantwortung.

## **Sequenz II, M 1 (Philosophie EF)**

### **Kann Gottes Existenz aus der Beschaffenheit der Natur bewiesen werden? – Der teleologische Beweis**

#### **William Paley: [Der Analogieschluss]**

*Nachdem schon im Hochmittelalter Thomas von Aquin einen teleologischen Gottesbeweis (telos = Ziel, Zweck) entworfen hatte, wurde dieser Beweis am Ende des 17. Jahrhunderts durch den britischen Theologen und Naturphilosophen **William Paley** (1743 – 1805) auf der Basis des damaligen Wissensstandes neu gefasst. Im Zentrum steht ein Gedankenexperiment, das eine Analogie zwischen einem Uhrmacher und einem intelligenten Schöpfer aufweist, eine Analogie, die bis heute – u. a. in der Diskussion um „intelligent design“ – viel diskutiert wird.*

Ich ging einst über eine Heide und stieß meinen Fuß an einen Stein. Da war mir's, als fragte mich Jemand, wie der Stein hierher komme? Ich weiß nicht anders, als daß er von jeher da gelegen, gab ich zur Antwort, und dachte, es sollte dem Frager nicht leicht werden, mir zu beweisen, daß ich etwas Widersinniges gesagt habe.

Setze ich aber den Fall, ich hätte eine Uhr auf dem Boden gefunden, und würde gefragt, wie die Uhr hierher komme, so würde ich mich sehr bedenken, die vorhin gegebene Antwort – ich wisse nicht anders, als daß sie von jeher da gelegen – nochmals zu geben. Aber warum gilt diese Antwort nicht eben so gut für die Uhr als für den Stein? Aus keinem andern Grunde, als aus dem folgenden. Wenn wir eine Uhr untersuchen, so bemerken wir, (was wir an dem Stein nicht wahrnehmen konnten) daß ihre verschiedenen Theile um eines Zweckes willen so und nicht anders geformt und zusammengesetzt sind, daß sie so einander angepaßt erscheinen, um Bewegung hervorzubringen, und daß diese Bewegung so geregelt ist, daß sie die Stunden des Tages anzeigt.

Es kann uns nicht entgehen, daß, wenn die verschiedenen Theile anders gestaltet wären, als sie es wirklich sind, wenn sie etwa eine andere als ihre gegenwärtige Größe hätten, auf andere Weise, oder in einer andern Ordnung zusammengefügt wären, entweder gar keine Bewegung in der Maschine hervorgebracht worden wäre, oder wenigstens keine solche, die dem nunmehr erreichten Zweck entsprochen hätte. [...]

Hat man nun diesen Mechanismus aufgefaßt, so ist meines Erachtens der Schluß unvermeidlich, daß die Uhr einen Urheber haben müsse, daß zu irgendwelcher Zeit und an irgendwelchem Orte ein oder mehrere Künstler gelebt haben müssen, die sie zu dem Zwecke, dem sie, wie wir sehen, wirklich entspricht, absichtlich verfertigten.

*In der aufgezeigten Analogie steht die Uhr für die geordnete Vielfalt, die in der Natur beobachtet werden kann. Besonders faszinierte Paley die Zweckmäßigkeit der Lebewesen, von deren Artenkonstanz er ausging. Organe wie das Auge oder die Federn der Vögel bewiesen für ihn den Eingriff eines planenden Schöpfers, da er es für nicht vorstellbar hielt, dass sie in einem langsamen Evolutionsprozess zufällig entstanden seien, denn erst vollständig ausgebildet hätten sie eine wirkliche Funktion.*

1. Diskutieren die Überzeugungskraft von Paleys Analogieschluss und berücksichtigen dabei, was wir heute über die Beschaffenheit der Natur wissen.
2. Sammeln Sie gegen Paleys Analogieschluss sprechende Argumente und prüfen Sie, ob sie durch die folgenden, seinen Schluss verteidigenden Ausführungen widerlegt werden.

1. Die Bündigkeit dieses Schlusses litte keineswegs durch den Umstand, daß wir noch nie eine Uhr machen sahen, daß wir nie einen Künstler gekannt, der im Stande gewesen wäre, eine zu verfertigen, daß wir gar nicht im Stande wären, ein solches Kunstwerk selbst auszuführen, oder nur zu begreifen, wie es ausgeführt worden. All dies gälte ja eben so gut von so vielen herrlichen Ueberbleibseln alter Kunst, von manchen verloren gegangenen Erfindungen, und für die große Mehrzahl des Menschengeschlechts von den merkwürdigsten Produkten des Erfindungsgeistes unserer Zeit. Weiß z. B. unter einer Million Menschen Einer, wie elliptische Formen gedreht werden? Unwissenheit in solchen Dingen erhöht nur unsere Meinung von der Geschicklichkeit des Künstlers, wenn wir ihn auch weder sehen noch kennen, erregt aber in uns nie den Zweifel, ob wohl überhaupt ein solcher Künstler zu irgendwelcher Zeit oder an irgendwelchem Orte gelebt und gearbeitet habe. Auch bleibt, wie mir scheint, der Schluß völlig derselbe, sey nun der Künstler ein Mensch oder ein anderes Geschöpf oder gewissermaßen ein ganz anderes Wesen.

2. Unser Beweis würde, zweitens, auch dann nicht entkräftet, wenn die Uhr manchmal falsch oder gar selten vollkommen richtig ginge. Der Zweck der Maschine, der Plan ihres Verfertigers und die Existenz eines solchen ist darum nicht weniger klar, und würde dies sein, ob wir uns im angegebenen Fall die Unregelmäßigkeit der Bewegung so oder anders erklärten, oder ob wir sie überhaupt erklären könnten. Um nachzuweisen, in welcher Absicht eine Maschine gemacht wurde, ist gar nicht nötig, daß sie fehlerlos sei; aber noch weniger nötig ist es, wenn es sich einzig um die Frage handelt, ob überhaupt bei Verfertigung derselben eine Absicht, ein Plan vorhanden gewesen sei.

[...]

8. Endlich würde unser Beobachter nicht aus seinem Schlusse hinausgetrieben, noch sein Vertrauen in die Richtigkeit desselben erschüttert werden, wenn man ihm einwendete, er verstehe ganz und gar nichts von der Sache. Für seinen Beweis weiß er genug: er weiß, daß ein nützlicher Zweck da ist, er weiß, daß zu Erreichung desselben dienliche und angemessene Mittel ergriffen sind. [...] Ist er sich auch bewußt wenig zu wissen, so ist dies für ihn noch kein Grund, dem zu mißtrauen, was er weiß.

Aus: William Paley, *Natürliche Theologie*. 1. Kap. Übersetzt von Hermann Hauff. Verlag der J. G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart und Tübingen 1837. (Interpunktion und die Orthographie des Originals teilweise an die aktuelle deutsche Rechtschreibung angepasst.)

3. Halten Sie die kritischen Argumente fest, die Paleys Ausführungen zur Verteidigung seines Schlusses nicht widerlegen können, und beziehen Sie dabei Ihr Wissen, z. B. aus dem Biologieunterricht, über die Evolution des Lebens auf der Erde mit ein.

## **Darwins Evolutionstheorie als Erklärungsmodell für die geordnete Vielfalt der Natur**

*Die darwinsche Evolutionstheorie ist eine Theorie zur Erklärung der allmählichen, seit ca. drei Milliarden Jahren stattfindenden Entstehung des Lebens auf der Erde; plausibel erscheint sie durch verschiedenste wissenschaftliche Beobachtungen (genetische und anatomische Verwandtschaft aller Lebewesen untereinander) und Untersuchungen, besonders an Fossilien.*

*Darwins Theorie entstand in der Auseinandersetzung mit Paleys naturphilosophischen Schriften.*

*Dieses Erklärungsmodell wird heute im sog. **synthetischen Darwinismus** durch Genuntersuchungen auf der Mikroebene bestätigt (z. B. Prinzip der Genverdoppelung mit jeweils leichten Varianten gegenüber dem Original).*

*Darwins Erklärungsansatz steht in der Geistesgeschichte des 18./19. Jahrhunderts und basiert wesentlich auf der Theorie des Nationalökonomen Malthus (1766 – 1834), nach der Mängel in der Nahrungsmittelversorgung zu einem „Kampf ums Dasein“ unter der Bevölkerung führe (der durch Geburtenbeschränkung eingedämmt werden könne). Darwin überträgt in seinem Werk „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“ (1859) diesen Gedanken des „struggleforlife“ auf die gesamte Natur, besonders die Entstehung und Entwicklung des Lebens. Sein Ansatz sieht, in Abgrenzung von Paley, etwa so aus:*

**Das Leben auf der Erde ist aus sich heraus ohne Gottes Einwirken entstanden und entwickelte sich allein durch die Prinzipien der zufälligen (Gen)Mutation und Selektion im „Kampf ums Dasein“ (struggleforlife) zu immer überlebensfähigeren Lebensformen („survivalofthe fittest“) und zur heute anzutreffenden geordneten Vielfalt.**

*Die Lehre Darwins basiert auf einer rein kausalen Erklärung der Natur. Gefragt wird ausschließlich nach den natürlichen Ursachen von Veränderungen und nicht, wie bisher in der antiken und mittelalterlichen Philosophie, nach deren Zielen bzw. Zwecken. Die moderne Evolutionstheorie basiert damit auf derselben Methode wie die übrigen Naturwissenschaften.*

### **Thesen der modernen Evolutionstheorie**

- Die heute anzutreffenden Arten im Pflanzen- und Tierreich haben nicht von Beginn der Welt an bestanden; vielmehr ist von einem Wandel der Arten auszugehen, der bis heute noch nicht abgeschlossen ist.
- Der Artenwandel stellt sich als eine Evolution im Tier- und Pflanzenreich dar; biologisch höher entwickelte Spezies sind aus primitiveren hervorgegangen.
- Mutationen, d. h. Veränderungen des Erbgutes, ergeben sich zufällig. Diejenigen Tiere oder Pflanzen haben einen Überlebensvorteil, welche aufgrund eines zufälligen Erbsprunges in eine immer wieder sich verändernde Umwelt am besten „hineinpassen“.
- Die auf den ersten Blick verblüffende Zweckmäßigkeit in der Flora und Fauna ergibt sich dadurch, dass einzelne aufgrund von zufälligen Mutationen gut angepasste Lebewesen eher überleben als deren nicht so gut angepasste Artgenossen, sich vermehren und ihr Erbgut an ihre Nachkommen weitergeben. Auf diese Weise kommt es zu einer natürlichen Auslese (Selektion) der bestangepassten Lebewesen.
- Mutation und natürliche Selektion sind daher die Faktoren, die den Wandel der Arten, verstanden als fortschreitende Evolution, bestimmen.

*Für einen Gott als Lenker des Evolutionsprozesses oder als Uhrmacher, der das Zusammenleben der verschiedenartigen Existenzformen harmonisch aufeinander abgestimmt hat, bleibt bei Darwin kein Platz, obwohl er selbst die Existenz Gottes für möglich hielt.*

*(Roland W. Henke: Darwins Evolutionstheorie. Autorentext 2013)*

1. Informieren Sie sich, ggf. in Kooperation mit dem Biologie-Unterricht, genauer über Darwins Ansatz und die moderne Evolutionstheorie. Erklären Sie auf dieser Basis, inwiefern Darwins Ansatz gegen Paleys Analogieschluss gerichtet ist.
2. Bewerten Sie die Überzeugungskraft beider Erklärungsansätze (welcher Ansatz kann die Beschaffenheit der Natur schlüssiger erklären?) und beziehen Sie dazu die folgenden Überlegungen des Mathematikers und Philosophen Alfred North Whitehead (1861-1947) ein:

Tatsächlich ist alles, was lebt, ja schon allein deshalb nicht besonders überlebenstüchtig. Die Kunst zu überdauern ist ein Attribut des Toten. Nur anorganische Objekte überdauern wirklich große Zeiträume. Ein Felsbrocken kann ohne weiteres achthundert Millionen Jahre alt sein; Bäume erreichen vielleicht ein Alter von tausend Jahren; Menschen und Elefanten werden fünfzig bis hundert Jahre alt, Hunde leben etwa zwölf Jahre, viele Insekten kaum ein Jahr. Das große Problem, vor das uns die biologische Evolutionslehre stellt, ist die Frage, wie es überhaupt zur Entstehung komplexer Organismen mit einer derart mangelhaften Überlebensfähigkeit kommen konnte – ganz gewiß nicht deshalb, weil sie sich besser auf das Überdauern verstanden hätten als die Felsen in ihrer Umwelt. Es ist vielleicht möglich, den „Ursprung der Arten“ durch den Konkurrenzkampf zwischen Organismen zu erklären; aber dieser Kampf ums Dasein erklärt ganz sicher nicht, wie es zur Entstehung dieses allgemeinen Typus von Objekten – komplexer Organismen mit geringer Überlebensfähigkeit – kommen konnte. [...]

Außerdem gibt es noch ein weiteres Moment im Evolutionsprozeß, das durch die Lehre vom Überleben des Tüchtigsten nicht im mindesten erklärt wird: Warum hat die Evolution in ihrer Gesamttendenz zur Herausbildung immer höherer Lebensformen geführt? Weder die Tatsache, daß aus irgendwelchen Verteilungen unbelebter Materie lebende Organismen hervorgegangen sind, noch die Tatsache, daß sich im Lauf der Zeit immer höhere Formen von Organismen herausgebildet haben, lassen sich durch die Begriffe der Anpassung an die Umwelt oder des Kampfs ums Dasein irgendwie erklären.

Aus: Alfred N. Whitehead: Die Funktion der Vernunft. Aus dem Engl. übers. und hrsg. v. Eberhard Bubser. Reclam: Stuttgart 1995, S. 6 – 8. (Keine Rechte, Textverweis)

### Tippszum Weiterlesen:

- Richard David Precht: Die Uhr des Erzdiakons. Hat die Natur einen Sinn? In: Ders.: Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Goldmann: München 2007, S. 288 – 299. (auch als Hörbuch)
- Richard Dawkins: Der blinde Uhrmacher. Dtv: München 2008. Dort setzt sich der atheistische Verfasser mit Paleys Uhrmacher-Analogie und der sich darauf z. T. stützenden Glaubensrichtung des „intelligent design“ aus der Sicht der modernen Evolutionstheorie auseinander.

## Sequenz II, M 2 (Philosophie EF)

### Lässt sich Gott aus der Existenz des Universums beweisen? – Der kosmologische Beweis

*Der kosmologische Beweis ist der älteste der Gottesbeweise und geht in seiner ursprünglichen Form auf den antiken Philosophen Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) zurück, der auf einen unbewegten Beweger als Ursache aller Bewegung in der Welt bzw. im Kosmos schloss. Er wird bis heute im Zusammenhang mit der Urknalltheorie diskutiert, die nach Ansicht der meisten Physiker den Ursprung des Universums darstellt. Eine philosophiegeschichtlich wirkungsvolle Fassung dieses Beweises findet man bei dem mittelalterlichen Philosophen und Theologen **Thomas von Aquin** (1224 – 1275):*

Wirfinden nämlich in jenen sinnlich wahrnehmbaren Dingen eine Ordnung von Wirkursachen. Es läßt sich jedoch nicht finden und ist nicht möglich, daß etwas die Wirkursache seiner selbst sei, weil es ja dann früher als es selbst wäre, was unmöglich ist. Es ist aber nicht möglich, bei den Wirkursachen in infinitum fortzuschreiten, denn bei jeder Reihe von Wirkursachen ist das Erste die Ursache des Mittleren, das Mittlere die Ursache des Letzten, seien die Mittleren viele oder eins. Mit der Ursache fällt aber auch die Wirkung. Wenn es also kein Erstes bei den Wirkursachen gäbe, gäbe es auch nichts Letztes noch Mittleres. Aber wenn man mit den Wirkursachen in infinitumfortschritte, gäbe es keine erste Wirkursache und demgemäß weder eine letzte Wirkung noch mittlere Wirkursachen, was offensichtlich falsch ist. Also ist es notwendig, eine erste Wirkursache [prima causa efficiens] zu setzen, die alle Gott nennen.

Aus: Thomas von Aquin: Theologische Summe (Summa theologiae). Teil 1. Frage 2, Artikel 3. Aus dem Lat. übers. von Guido Kreis und Christian Rode.

1. Rekonstruieren Sie die einzelnen Schritte des sog. Kausalbeweises von Thomas, z. B. in einer Strukturskizze.
2. Bewerten Sie die Tragfähigkeit der Argumentation von Thomas auf dem Hintergrund der heute in der Naturwissenschaft verbreiteten Urknalltheorie und arbeiten Sie dabei heraus, welche besondere Eigenschaft Gott zugeschrieben werden muss, damit der Beweis überzeugen kann.

*Zur Eröffnung und ggf. zur Vertiefung der Diskussion um den kosmologischen Gottesbeweis bietet sich als Lektüre an:*

□ Stephen Law: Philosophie. Abenteuer Denken. Aus dem Engl. übers. V. Anne Braun. Mit Bildern von Daniel Postgate. Kap. 8. Gibt es einen Gott? Arena TB 2003, S. 206 - 220.

## Sequenz II, M 3(Philosophie EF)

### Kann Gottes Existenz aus seinem Begriff hergeleitet werden? – Der ontologische Beweis

#### Anselm von Canterbury: Das ontologische Argument

*Schon der kosmologische Gottesbeweis setzt eine Vorstellung von Gott voraus, nach der dieser, im Gegensatz zu allem, was wir über Ereignisfolgen in der Welt wissen, seine eigene Ursache (causa sui) ist bzw. sein kann. Der folgende, sog. ontologische Gottesbeweis des mittelalterlichen Benediktinermönchs und späteren Erzbischofs **Anselm von Canterbury** (1034 – 1109) basiert ebenfalls auf einem Begriff von Gott, der diesen vor allem anderen Seienden auszeichnet. Im Gegensatz zu den vorherigen kommt der ontologische Beweis ohne den Rückgriff auf Erfahrung aus, Gottes Existenz wird allein aus der menschlichen Vernunft bzw. dem Verstand abgeleitet.*

1. Stellen Sie sich vor, Sie müssten einen Zweifler von der Existenz Gottes überzeugen. Der Zweifler weiß nichts über das Universum und die Beschaffenheit der Natur, aber er kann logisch schließen. Der Ausgangspunkt lautet: Gott ist das Vollkommenste und Größte, was überhaupt vorstellbar ist. (PA oder GA)

*Daß Gott wahrhaft ist. So gib Du mir, Herr, der Du dem Glauben Einsicht verleihst, auch, soweit Du es für förderlich erachtest, daß ich verstehe, daß Du bist, so wie wir es glauben, und daß Du das bist, was wir glauben. Wir glauben nämlich, daß Du etwas bist, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann. Oder sollte es etwa eine so beschaffene Natur nicht geben, weil »der Tor in seinem Herzen gesagt hat: Es gibt keinen Gott«? Aber gerade auch für den Toren gilt gewiß: Wenn er eben das hört, was ich sage, nämlich »etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann«, dann versteht er, was er hört; und dasjenige, was er versteht, ist in seinem Verstand, auch wenn er nicht versteht, daß es ist. Es ist nämlich eines, daß eine Sache im Verstand ist, und ein anderes, zu verstehen, daß eine Sache ist. Denn wenn ein Maler im vorhinein überlegt, was er später erst ausführen wird, dann hat er dies zwar im Verstand, versteht aber noch nicht, daß bereits ist, was er noch nicht ausgeführt hat. Hat er es aber tatsächlich gemalt, dann hat er das, was er bereits ausgeführt hat, im Verstand, und er versteht zugleich, daß es ist. So ist es also auch für den Toren erwiesen, daß etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, wenigstens im Verstand ist, weil er dies versteht, wenn er es hört, und weil alles, was verstanden wird, im Verstand ist. Und gewiß kann das, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann, nicht allein nur im Verstand sein. Wenn es nämlich wenigstens allein nur im Verstand ist, dann kann gedacht werden, daß es auch in Wirklichkeit ist, was größer ist. Wenn also das, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann, allein nur im Verstand ist, dann ist ebendas, über das hinaus nichts Größeres nicht gedacht werden kann, etwas, worüber hinaus Größeres gedacht werden kann. Das aber kann gewiß nicht sein. Es existiert also ohne Zweifel etwas, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann, sowohl im Verstand als auch in Wirklichkeit.*

*Daß nicht gedacht werden kann, daß es nicht existiert. Und das existiert schlechterdings so wahrhaft, daß nicht einmal gedacht werden kann, daß es nicht existiert. Denn es kann gedacht werden, daß es etwas gibt, von dem nicht gedacht werden kann, daß es nicht existiert; und das ist größer als dasjenige, von dem gedacht werden kann, daß es nicht existiert. Wenn deshalb von dem, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann, gedacht werden kann, daß es nicht existiert, dann ist das, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann, nicht das, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann; das aber kann nicht stimmen. Derart wahrhaft existiert also etwas, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann, daß nicht einmal gedacht werden kann, daß es nicht existiert.*

Und dies bist Du, Herr, unser Gott. Derart wahrhaft existierst Du also, Herr, mein Gott, daß nicht einmal so gedacht werden kann, daß Du nicht existierst – und das mit Recht.

1. Analysieren Sie die gedankliche Abfolge des Textes. Teilen Sie dazu den Text in fünf Sinnabschnitte ein und formulieren Sie für diese jeweils eine Überschrift, die sowohl den argumentativen Stellenwert des Absatzes als auch seinen Inhalt darstellt.

(Bei der Analyse können Sie sich auf den ersten Absatz konzentrieren, der letzte Absatz kann als „additum“ von Schnelleren bzw. Leistungsstärkeren erarbeitet und im Kurs präsentiert werden. Bei Verständnisproblemen können Sie auf Alfred Jules Ayers Darstellung des ontologischen Beweises zurückgreifen bzw. abschließend Ihre Analyse mit dieser vergleichen.<sup>3</sup>)

Stellen Sie den Argumentationsgang des Textes in diskursiver Form strukturiert dar und vergleichen Sie diesen mit Ihrem eigenen Beweisversuch.

2. Beurteilen Sie die innere Stimmigkeit des Beweises und unterscheiden Sie zu diesem Zweck seinen Ausgangspunkt (Voraussetzung) von seinem eigentlichen Gang (Schluss).

**Gaunilo von Marmoutiers: Was man anstelle des Toren hierauf erwidern könnte**  
*Gegen Anselms Beweis formulierte der Zeitgenosse und Mönch Gaunilo von Marmoutier seinen viel diskutierten Einwand:*

Wenn nun dem Zweifler oder Leugner dies alles gesagt wird, dann kann er möglicherweise erwidern:

Wenn gesagt wird, daß dies allein deswegen bereits in meinem Verstand ist, weil ich das, was gesagt wird, verstehe: Könnte ich dann nicht auch ganz ähnlich sagen, daß ich jedwedes Falsche und in keiner Weise in sich selbst Existierende im Verstand habe, weil ich doch dann, wenn jemand dies sagte, es dadurch, daß er es sagte, auch verstünde?

So sagt man zum Beispiel, daß es irgendwo im Ozean eine Insel gebe, die wegen der Schwierigkeit oder vielmehr der Unmöglichkeit, zu finden, was es nicht gibt, von einigen auch »die verschwundene« genannt wird, die, wie man sich erzählt, noch weit mehr, als es von den Inseln der Glückseligen berichtet wird, von einem unermeßlichen Überfluß an Schätzen und Wonnen erfüllt wird, und die, ohne daß sie einen Eigentümer oder Einwohner hätte, an der Überfülle der Besitztümer alle anderen von Menschen bewohnten Länder allenthalben übertrifft. Sage mir jemand, daß dies so sei, und ich werde das Gesagte, in dem es keinerlei Schwierigkeit gibt, leicht verstehen. Wenn er aber hierauf (so als ob es daraus folgte) weiterhin sagte: Du kannst nun nicht länger daran zweifeln, daß diese Insel, die vortrefflicher ist als alle anderen Länder, wahrhaft irgendwo in Wirklichkeit ist, insofern sie für Dich doch ohne Zweifel auch in deinem Verstand ist; und weil es vortrefflicher ist, nicht allein nur im

Verstand, sondern auch in Wirklichkeit zu sein, deshalb ist es notwendig, daß sie in dieser Weise ist, denn wenn sie es nicht wäre, dann wäre jegliches andere Land, das in Wirklichkeit ist, vortrefflicher als sie, und so wäre dann sie, von der Du bereits verstanden hast, daß sie die vortrefflichere ist, gar nicht die vortrefflichere; — wenn er nun, so sage ich, mir dadurch beweisen wollte, daß es von der wirklichen Existenz dieser Insel nicht mehr länger einen Zweifel geben könnte, so glaubte ich entweder, daß er scherzt, oder ich wüßte nicht, wen ich

---

<sup>3</sup> „Die oberste Prämisse des Beweises lautet, daß Gott vollkommen ist – in einem Sinne, der bedeutet, daß kein größeres Wesen als Gott vorstellbar ist. Das soll definitionsgemäß wahr sein. Wir erfahren nicht genau, was unter Vollkommenheit oder Größe verstanden wird, doch spielt das keine Rolle für den Beweis, solange er zu seiner zweiten Prämisse fortschreiten kann, die besagt, daß ein bloß imaginäres Wesen nicht so groß ist wie ein reales Wesen. [...] Nun wird argumentiert, daß Gott nicht das größte Wesen wäre, wenn man sich vorstellen kann, daß er nicht existierte. Da er aber per definitionem das größte Wesen ist, das man sich vorstellen kann, folgt daraus, daß er existiert. Zu sagen, daß er notwendig existiert, bedeutet in diesem Zusammenhang nichts anderes, als daß seine Existenz aus seinem Wesen folgt, das heißt aus der Art, in der er definiert wurde. (Aus: A. J. Ayer: Die Hauptfragen der Philosophie. Piper: München 1976, S. 269)

für einfältiger halten müßte: mich, wenn ich ihm dies zugestünde, oder ihn, wenn er meinte, mir das Wesen dieser Insel mit irgendeiner Gewißheitbewiesen zu haben [...]. Dies ist es, was jener Tor einstweilen auf das Vorgebrachte antworten könnte.

Aus: Gaunilo von Marmoutiers: Was man anstelle des Toren hierauf erwidern könnte (*Pro insipiente*). In: Anselmi Opera Omnia. Hrsg. V. F. S. Schmitt. Bd I. Stuttgart / Bad Canstatt 1968, S. 125 – 129. Aus dem Lat. übers. von Guido Kreis und Christian Rode.

3. Geben Sie die Grundgedanken des Einwandes in eigenen Worten und distanziert wieder und beurteilen Sie seine innere Stimmigkeit. (Hilfsfrage: Ist der Begriff von Gott im Hinblick auf den Einschluss des Prädikates der Existenz identisch mit dem einer vollkommenen Insel?)

### **Immanuel Kant: Sein ist kein reales Prädikat**

*Am Ende des 18. Jahrhundert verfasste Immanuel Kant (1724 – 1805) in seinem Hauptwerk „Kritik der reinen Vernunft“ eine Kritik am ontologischen Gottesbeweis, den er in der Fassung von Descartes und Leibniz kannte. Diese Kritik gilt bis heute als unwiderlegt und sie schwächte die Überzeugungskraft des ontologischen Arguments nachhaltig.*

*Sein* ist offenbar kein reales Prädikat, d. i. ein Begriff von irgend etwas, was zu dem Begriffe eines Dinges hinzukommen könne. [...]

Im logischen Gebrauche ist es lediglich die Kopula<sup>4</sup> eines Urteils. Der Satz: *Gott ist allmächtig*, enthält zwei Begriffe, die ihre Objekte haben: Gott und Allmacht; das Wörtchen: *ist*, ist nicht noch ein Prädikat oben ein, sondern nur das, was das Prädikat *beziehungsweise* aufs Subjekt setzt. Nehme ich nun das Subjekt (Gott) mit allen seinen Prädikaten (worunter auch die Allmacht gehört) zusammen, und sage: *Gott ist*, oder es ist ein Gott, so setze ich kein neues Prädikat zum Begriffe von Gott, sondern nur das Subjekt an sich selbst mit allen seinen Prädikaten, und zwar den *Gegenstand* in Beziehung auf meinen *Begriff*. Beide müssen genau einerlei enthalten, und es kann daher zu dem Begriffe, der bloß die Möglichkeit ausdrückt, darum, daß ich dessen Gegenstand als schlechthin gegeben (durch den Ausdruck: er ist) denke, nichts weiter hinzukommen. Und so enthält das Wirkliche nichts mehr als das bloß Mögliche. Hundert wirkliche Taler enthalten nicht das mindeste mehr, als hundert mögliche. Denn, da diese den Begriff, jene aber den Gegenstand [...] bedeuten, so würde, im Fall dieser mehr enthielte als jener, mein Begriff nicht den ganzen Gegenstand ausdrücken, und also auch nicht der angemessene Begriff von ihm sein. Aber in meinem Vermögenszustande ist mehr bei hundert wirklichen Talern, als bei dem bloßen Begriffe derselben (d. i. ihrer Möglichkeit). [...] Wenn ich also ein Ding, durch welche und wie viel Prädikate ich will (selbst in der durchgängigen Bestimmung), denke, so kommt dadurch, daß ich noch hinzusetze, dieses Ding *ist*, nicht das mindeste zu dem Dinge hinzu. Denn sonst würde nicht eben dasselbe, sondern mehr existieren, als ich im Begriffe gedacht hatte, und ich könnte nicht sagen, daß gerade der Gegenstand meines Begriffs existiere. Denke ich mir [...] nun ein Wesen als die höchste Realität (ohne Mangel), so bleibt noch immer die Frage, ob es existiere, oder nicht. [...]

Unser Begriff von einem Gegenstande mag also enthalten, was und wie viel er wolle, so müssen wir doch aus ihm herausgehen, um diesem die Existenz zu erteilen. Bei Gegenständen der Sinne geschieht dieses durch den Zusammenhang mit irgend einer meiner Wahrnehmungen nach empirischen Gesetzen; aber für Objekte des reinen Denkens ist ganz und gar kein Mittel, ihr Dasein zu erkennen [...].

Aus: Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von Raymund Schmidt. Felix Meiner Verlag: Hamburg 1956, S. 572 – 574 (B 626 – B 629).

4. Wenn ich den Begriff *Junggeselle* denke und verstehe, so verknüpfe ich mit ihm notwendig die Bestimmung bzw. das Prädikat *unverheirateter Mann*.

---

<sup>4</sup> Kopula: Verbindungsstück zwischen Subjekt und Prädikat in einem Urteil

Denke ich den Begriff *Gott* und verstehe ihn als höchste Realität bzw. vollkommenes Wesen, so verbinde ich damit notwendig Prädikate wie Allmacht, Allgüte und Allwissenheit.

Erklären Sie, weshalb ich nach Kant nicht das Sein oder die Existenz als notwendige Eigenschaft Gottes aus diesem Gottesbegriff ableiten kann.

5. Kant schreibt in der Vorrede zu seinem Hauptwerk *Kritik der reinen Vernunft*: „Ich mußte also das [scheinbare] Wissen aufheben, um zum Glauben Platz bekommen.“ (KrV, B XXX).

Versuchen Sie im Anschluss an diese Äußerung eine Bestimmung der Begriffe Wissen und Glauben.

6. Entwickeln Sie auf der Basis Ihrer Definitionen eigene begründete Ideen zu dem Problem, ob metaphysische Fragen wie die nach der Existenz Gottes überhaupt durch die menschliche Vernunft beantwortbar sind.

*Grundlage für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem ontologischen Beweis bietet die fünfte der cartesischen „Meditationen über die Erste Philosophie“ (1641). Eine verständliche Einführung in die Diskussion um den ontologischen Beweis liefert:*

Richard David Precht: Die größte aller Vorstellungen. Gibt es Gott? In: Ders.: Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Goldmann: München 2007, S. 277 – 287. (auch als Hörbuch)

## Sequenz III, M 1 / M 2 (Philosophie EF)

### Ist der Glaube an Gottes Existenz eine vernünftige Entscheidung?

#### Ludwig Feuerbach: [Der Wunsch als Ursprung und Wesen der Religion]

*Wenn metaphysische Fragen schon nicht definitiv durch die Vernunft beantwortbar sind, so gibt es möglicherweise doch Vernunftgründe, die eher gegen oder für den Glauben an die Existenz Gottes sprechen. Für den Religionskritiker **Ludwig Feuerbach** (1804 – 1872) ist klar, dass diese Gründe gegen den Glauben an Gott als allmächtiges, allwissendes und gütiges Wesen sprechen; denn er beansprucht erklären zu können, wie der Glaube an einen solchen Gott entstanden ist.*

Der Wunsch ist ein Verlangen, dessen Befriedigung – wenn auch nicht immer an und für sich selbst, doch in diesem Augenblick, in diesen Umständen, diesen Verhältnissen, wenn auch nicht absolut, doch so, wie es der Mensch auf dem Standpunkt der Religion wünscht – nicht in meiner Gewalt ist, ein Wille, aber ohne die Macht, sich durchzusetzen. Allein was mein Leib, meine Kraft überhaupt nicht vermag, das vermag eben der Wunsch selbst. [...] Der Wunsch ist der *Ursprung*, ist das *Wesen selbst der Religion* – *Das Wesen der Götter ist nichts anderes als das Wesen des Wunsches.* [...]

Die irreligiösen Erscheinungen der Religion enthüllen am populärsten den Ursprung und .das Wesen der Religion. So ist es eine irreligiöse, eben deswegen selbst schon von den frommen Heiden mit dem bittersten Tadel bemerkte Erscheinung der Religion, daß die Menschen insgesamt nur im Unglück zu ihr ihre Zuflucht nehmen, an Gott sich wenden und denken, aber gerade diese Erscheinung führt uns an die Quelle der Religion selbst. Im Unglück, in der Not, sei sie nun meine eigne oder die Not anderer, macht der Mensch die schmerzliche Erfahrung, daß er nicht kann, was er will, daß ihm seine Hände gebunden sind. Aber die Lähmung der Bewegungsnerven ist nicht zugleich auch die Lähmung der Empfindungsnerven, die

Fessel meiner Leibeskräfte nicht zugleich auch die Fessel meines Willens, meines Herzens. Im Gegenteil: Je mehr mir die Hände gebunden sind, desto ungebundener sind meine Wünsche, desto heftiger meine Sehnsucht nach Erlösung, desto energischer mein Trieb nach Freiheit, mein Wille, nicht beschränkt zu sein. Die von der Macht der Not auf den höchsten Grad gesteigerte, überreizte, übermenschliche Macht des menschlichen Herzens oder Willens ist die Macht der Götter, für die es keine Not und Schranken gibt. Die Götter können, was die Menschen wünschen, d.

h. sie *vollziehen* die *Gesetze* des menschlichen Herzens. Was die Menschen nur der *Seele* nach sind, das sind die Götter dem *Leibe* nach; was jene nur im Willen, nur in der Phantasie, nur im Herzen, also nur geistig vermögen, z. B. im Nu an einem entfernten Orte zu sein, das vermögen diese *physisch*. Die Götter sind die wohlbeleibten, verkörperten, verwirklichten Wünsche des Menschen – die aufgehobenen Naturschranken des menschlichen Herzens und Willens, Wesen des unbeschränkten Willens, Wesen, deren Leibeskräfte gleich sind den Willenskräften.

[...]

»Wie dein Herze, so dein Gott.« *Wie die Wünsche der Menschen so sind ihre Götter.* Die Griechen hatten *beschränkte Götter* – das heißt: Sie hatten *beschränkte Wünsche*. [...]

Christen haben keinen beschränkten, sondern unbeschränkten, über alle Naturnotwendigkeit erhabenen, übermenschlichen, außerweltlichen, transzendenten Gott, das heißt: Sie haben *unbeschränkte transzendente, über die Welt, über die Natur, über das menschliche Wesen hinausgehende, d. i. absolut phantastische Wünsche.*

*Die Christen wollen unendlich mehr und glücklicher sein als die Götter des Olymp; ihr Wunsch ist ein Himmel, in dem alle Schranken, alle Notwendigkeit der Natur aufgehoben, alle Wünsche erfüllt sind, ein Himmel, in dem keine Bedürfnisse, keine Leiden, keine Wunden, keine Kämpfe, keine Leidenschaften, keine Störungen, kein Wechsel von Tag und Nacht, Licht und Schatten, Lust und Schmerz, wie im Himmel der Griechen, stattfindet. Kurz, der Gegenstand ihres Glaubens ist nicht mehr ein beschränkter, bestimmter Gott, ein Gott mit dem bestimmten Namen eines Zeus oder Poseidon oder Hephaistos, sondern der Gott schlechtweg, der namenlose Gott, weil der Gegenstand ihrer Wünsche nicht ein namhaftes, endliches, irdisches Glück, ein bestimmter Genuß, der Liebesgenuß oder der Genuß schöner Musik oder der Genuß der moralischen Freiheit oder der Genuß des Denkens, sondern ein alle Genüsse umfassender, aber eben deswegen überschwenglicher, alle Vorstellungen, alle Begriffe übersteigender Genuß, der Genuß unendlicher, unbegrenzter, unbeschreiblicher Seligkeit ist. [...]*

Die Gottheit ist eine Vorstellung, deren Wahrheit und Wirklichkeit nur die Seligkeit ist. Soweit das Verlangen der Seligkeit geht, so weit – nicht weiter – geht die Vorstellung der Gottheit. Wer keine übernatürlichen Wünsche mehr hat, der hat auch keine übernatürlichen Wesen mehr.

Aus: Ludwig Feuerbach, Das Wesen der Religion [1846]. Werke in sechs Bänden. Suhrkamp: Frankfurt/M 1974. Bd. 4: Kritiken und Abhandlungen III. S. 112 – 114; 150 – 153.

1. Formulieren Sie das Anliegen sowie die zentrale These des Textes.
2. Identifizieren Sie im Text von Feuerbach Sachaussagen und Werturteile sowie Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele.
3. “Wenn die Götter Wunschwesen sind, so folgt daraus für die Existenz oder Nichtexistenz gar nichts” (Eduard von Hartmann). Beurteilen Sie die innere Stimmigkeit von Feuerbachs Argumentation unter Einbezug der zitierten Aussage.
4. Bewerten Sie begründet die Tragfähigkeit von Feuerbachs Ansatz zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern Sie dessen Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn.

### **Pascal: Die Wette**

*Für den christlichen Philosophen und Mathematiker **Blaise Pascal** (1623-1612) ist der Mensch*

„nur ein Schilfrohr, das zerbrechlichste in der Welt, aber ein Schilfrohr, das denkt. Nicht ist es nötig, dass sich das All wappne, ihn zu vernichten: ein Windhauch, ein Wassertropfen reichen hin, um ihn zu töten. Aber, wenn das All ihn vernichten würde, so wäre der Mensch doch edler als das, was ihn zerstört, denn er weiß, dass er stirbt, und er kennt die Übermacht des Weltalls über ihn; das Weltall aber weiß nichts davon.“ (Pascal, zit. nach Helferich, Geschichte der Philosophie. Dtv, München 1998, S. 182)

*Mit Hilfe der (mathematischen) Vernunft lässt sich nicht herausfinden, ob ein Gott existiert, der auf die Vorgänge im diesseitigen Leben einwirken und darüber hinaus dem Menschen ein Leben nach dem Tod geben kann. Hier muss jeder für sich entscheiden, was er glauben will - und danach sein Leben führen. Führt er es als gläubiger Mensch nach Gottes Geboten, so erhält er dafür, nach Pascals christlicher Überzeugung, von Gott das Weiterleben nach dem Tod als Lohn; glaubt er aber nicht an Gott und lebt nur nach seinem Genuss und Vorteil, so wird er nach dem Tod bestraft.*

*Für diese Entscheidung lassen sich nach Pascal Gründe einer kalkulierenden, strategischen Vernunft angeben. Die menschliche Entscheidung für oder gegen Gott ist nämlich mit einer **Wette** gleichzusetzen. Grundsätzlich gibt es zwei*

*Möglichkeiten, die den beiden Seiten einer Münze (Kopf oder Zahl) entsprechen: Entweder setzt der Mensch darauf, dass Gott nicht existiert, oder er setzt darauf, dass er existiert. Diesen zwei Grundmöglichkeiten entsprechen vier Möglichkeiten des Ausgangs der Wette, je nach dem ob die gesetzte Annahme zutrifft oder nicht.*

1. Spielen Sie die vier Möglichkeiten der Wette durch, indem Sie die jeweiligen Konsequenzen für das irdische (diesseitige) Leben und ein Weiterleben nach dem Tod verdeutlichen (am besten in Partnerarbeit):

- 1) Ich setze auf Gottes Nicht-Existenz; Gott existiert auch wirklich nicht.
- 2) Ich setze auf Gottes Nicht-Existenz; Gott existiert aber in Wirklichkeit.
- 3) Ich setze auf Gottes Existenz; Gott existiert aber nicht.
- 4) Ich setze auf Gottes Existenz; Gott existiert auch wirklich.

	Folgen im Diesseits	Folgen im Jenseits
1)		
2)		
3)		
4)		

2. Vergleichen Sie Ihre Überlegungen anschließend mit den von Pascal aufgeführten, hier frei referierten Möglichkeiten und erklären Sie den Sinn des Gedankenspiels.

Setzt der Mensch darauf, dass Gott nicht existiert, und er existiert auch wirklich nicht, dann hat der Mensch weder in diesem Leben noch im Jenseits nach dem Tod Gutes oder Schlechtes zu erwarten. Setzt der Mensch darauf, dass Gott nicht existiert, Gott existiert aber tatsächlich, so hat der Mensch nach seinem Tod Schlimmes, als Bestrafung für seinen gottlosen Lebenswandel zu erwarten. Setzt der Mensch darauf, dass Gott existiert, und er existiert tatsächlich nicht, so hat das für sein Leben weder im Diesseits noch später im Jenseits negative Folgen. Setzt der Mensch schließlich darauf, daß Gott existiert, und er existiert wirklich, so wird das für ihn sowohl in diesem Leben als auch nach seinem Tode nur die positivsten Folgen haben.

*Für Pascal ist daher klar, dass nur ein Entschluss zum Glauben an die Existenz Gottes vernünftig ist.*

3. Diskutieren Sie die Überzeugungskraft von Pascals Überlegungen: Welche (speziellen christlichen) Voraussetzungen fließen in seine Argumentation ein? Schätzt er etwa die Auswirkungen des Glaubens an Gottes Existenz auf die diesseitige Lebensführung angemessen ein? Wie ist ein Glaube an Gottes Existenz zu bewerten, der nur aus Angst vor negativen Folgen Bestand hat? Usw.

*Eine lesenswerte Begründung dafür, dass der Glaube an die Existenz Gottes eine vernünftige Entscheidung darstellt, formuliert der katholische Theologe **Hans Küng** (geb. 1928) in seinem Buch: *Existiert Gott?* (1995). Küngs Überlegungen sind in Auseinandersetzung mit dem neuzeitlichen Atheismus von Ludwig Feuerbach, Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud entstanden und kommen ohne ein Kalkül mit den negativen oder positiven Folgen des Glaubens an Gott aus.*

## Sequenz III, M 3 (Philosophie EF)

### Ist der Glaube an die Existenz Gottes mit den Übeln der Welt vereinbar?

*Feuerbach und Pascal (sowie auch Küng) gehen gleichermaßen von einem theistischen Gottesbegriff aus, wonach Gott als Schöpfer der Welt allmächtig, allwissend und gütig außerhalb von ihr steht und ggf. in ihren Verlauf eingreifen kann. Angesichts des Ausmaßes von Leid in dieser Welt, das sowohl durch Menschen selbst als auch durch natürliche Übel wie Krankheiten und Naturkatastrophen verursacht wurde und wird, ist ein solcher Gottesbegriff vielen Menschen heute zweifelhaft geworden. Es ist das von Leibniz (1646 – 1716) sogenannte Theodizeeproblem, das schon im Alten Testament im Buch „Hiob“ zur Sprache kommt, welches für viele Menschen heute den „Fels des Atheismus“ (Büchner) darstellt: Wie kann ein allmächtiger, allgütiger und allwissender Gott das Ausmaß an Übel in der Welt zulassen, das in ihr herrscht?*

1. Beschreiben Sie die allegorische Figur „Der Verführer“ aus dem Straßburger bzw. Freiburger Münster (13./14. Jh.) und deuten Sie sie mit Hilfe ihres Beinamens „Fürst der Welt“ bzw. – im Wormser Dom –: „Frau Welt“.
2. Sammeln Sie Beispiele für natürliche und vom Menschen verursachte (moralische) Übel und diskutieren Sie deren Vereinbarkeit mit einem theistischen Gottesbegriff.

#### Lesetipps zur Vertiefung (natürliche und moralische Übel):

- Harold S. Kushner, Wenn guten Menschen Böses widerfährt. GütersloherVerlagshaus. 7. Aufl. Gütersloh 2004.
- Elie Wiesel: Die Nacht. Herder Verlag: München 2003.

*Schon in der Antike findet sich, von **Epikur**(341 – 270 v. Chr.) zugespitzt, das Theodizeeproblem als Anklage gegen Gott bzw. die Götter.*

Entweder will Gott die Übel beseitigen und kann es nicht, oder er kann es und will es nicht, oder er kann es nicht und will es nicht, oder er kann es und will es. Wenn er nun will und nicht kann, so ist er schwach, was auf Gott nicht zutrifft. Wenn er kann und nicht will, dann ist er missgünstig, was ebenfalls Gott fremd ist. Wenn er nicht will und nicht kann, dann ist er sowohl missgünstig wie auch schwach und dann auch nicht Gott. Wenn er aber will und kann, was allein sich für Gott ziemt, woher kommen dann die Übel und warum nimmt er sie nicht weg?

Aus: Epikur, Von der Überwindung der Furcht. Übers. und hrsg. v. Olof Gigon. Dtv / Artemis: München / Zürich 1983, S. 136.

3. Stellen Sie die Argumentation des Textes strukturiert dar, indem Sie jeweils die von Epikur angenommenen bzw. durchgespielten Möglichkeiten und Eigenschaften Gottes in einer Matrix auflisten und ihnen die jeweils aufgezeigten Konsequenzen zuordnen. Suchen Sie eigene Lösungen für das am Schluss aufgeworfene Problem.

Möglichkeiten Gottes	Eigenschaften Gottes	Konsequenz
Gott will die Übel beseitigen und kann es nicht	schwach (ohnmächtig)	widerspricht dem, was wir unter Gott verstehen
Gott kann die Übel beseitigen, will es aber nicht		

--	--	--

### 3.3. Hans Jonas: Der Gottesbegriff nach Auschwitz

*Angesichts der Erfahrungen von Auschwitz, also dem unermesslichen Leid, das Menschen von Menschen zugefügt wurde, versucht der jüdische Philosoph **Hans Jonas** (1903 – 1993) eine ungewöhnliche Antwort auf das Theodizeeproblem. Sie findet sich in einem Vortragstext von 1984.*

[Angesichts der Frage, wie Gott Auschwitz zulassen konnte,] half ich mir mit einem selbsterdachten Mythos<sup>5</sup>: [...] Im Anfang, aus unerkennbarer Wahl, entschied sich der göttliche Grund des Seins, sich dem Zufall, dem Wagnis und der endlosen Mannigfaltigkeit des Werdens anheimzugeben. Und zwar gänzlich: Da sie einging in das Abenteuer von Raum und Zeit, hielt die Gottheit nichts von sich zurück; kein unergriffener und immuner Teil von ihr blieb, um die umwegige Ausformung ihres Schicksals in der Schöpfung von jenseits zu lenken, zu berichtigen und letztlich zu garantieren.

Und für Äonen [Erdzeitalter] ist sie sicher in den langsam arbeitenden Händen kosmischen Zufalls. [...] Und dann die erste Regung von *Leben* – eine neue Sprache der Welt: und mit ihm eine enorme Steigerung des Interesses im ewigen Bereich und ein plötzlicher Sprung im Wachstum zum Wiedererwerb seiner Fülle. [...]

Aber man beachte, daß mit dem Leben zusammen der Tod kam und daß Sterblichkeit der Preis ist, den die neue Möglichkeit des Seins für sich zu zahlen hatte. Wenn ständige Dauer das Ziel wäre, hätte Leben gar nicht erst beginnen dürfen, denn in keiner möglichen Form kann es sich mit der Dauerhaftigkeit inorganischer Körper messen. [...] Aber eben im kurz behaupteten Selbst-Fühlen, Handeln und Leiden endlicher Individuen, das vom Druck der Endlichkeit erst die ganze Dringlichkeit und damit Frische des Empfindens bezieht, entfaltet die göttliche Landschaft ihr Farbenspiel und kommt die Gottheit zur Erfahrung ihrer selbst ... [...]

Sodann, als nächster Punkt, zeichnet der Mythos das Bild eines *werdenden* Gottes. Es ist ein Gott, der in der Zeit hervorgeht, anstatt ein vollständiges Sein zu besitzen, das mit sich identisch bleibt durch die Ewigkeit. [...] Auch wenn wir davon absehen, dass schon die Schöpfung als solche, als Akt und als Dasein seines Ergebnisses, ja schließlich eine entscheidende Änderung im Zustand Gottes darstellt, insofern er nun nicht mehr allein ist, so bedeutet sein fortlaufendes *Verhältnis* zum Geschaffenen, wenn dies erst einmal existiert und sich im Flusse des Werdens dahinbewegt, eben dies, dass er etwas mit der Welt erfährt, dass also sein eigenes Sein von dem, was in ihr vorgeht, beeinflusst wird. Das gilt schon für das bloße Verhältnis begleitenden Wissens, ganz zu schweigen von dem des Interesses. Also, wenn Gott in irgendeiner Beziehung zur Welt steht - und das ist die kardinale Annahme der Religion -, dann hat hierdurch allein der Ewige sich »verzeitlicht«, und wird fortschreitend anders durch die Verwirklichungen des Weltprozesses.

Und damit kommen wir zu dem, was vielleicht der kritischste Punkt in unserem spekulativen theologischen Wagnis ist: Dies ist nicht ein allmächtiger Gott. In der Tat behaupten wir, um unseres Gottesbildes willen [...], daß wir die althergebrachte mittelalterliche Doktrin absoluter, unbegrenzter göttlicher Macht nicht aufrechterhalten können. Lassen Sie mich das zuerst auf rein logischer Ebene begründen. [...]

Absolute, totale Macht bedeutet Macht, die durch nichts begrenzt ist, nicht einmal durch die Existenz von etwas anderem überhaupt, etwas außer ihr selbst und von ihr Verschiedenem. Denn die bloße Existenz eines solchen anderen würde schon eine Begrenzung darstellen, und

---

<sup>5</sup> Indem Jonas seine Vorstellung von Gott einen Mythos nennt, will er verdeutlichen, dass er mit dieser „Erzählung“ den Bereich des sicher Wissbaren überschreitet.

die eine Macht müßte dies andere vernichten, um ihre Absolutheit zu bewahren. Absolute Macht hat dann in ihrer Einsamkeit keinen Gegenstand, auf den sie wirken könnte. Als gegenstandslose Macht aber ist sie machtlose Macht, die sich selbst aufhebt. „All“ ist hier gleich „Null“. [...]

Doch neben diesem logischen [...] gibt es einen mehr theologischen und echt religiösen Einwand gegen die Idee absoluter und unbegrenzter göttlicher Allmacht. Göttliche Allmacht kann mit göttlicher Güte nur zusammen bestehen um den Preis gänzlicher göttlicher Unerforschlichkeit, d. h. Rätselhaftigkeit. Angesichts der Existenz des Bösen oder auch nur des Übels in der Welt müssten wir Verständlichkeit in Gott der Verbindung der beiden andern Attribute aufopfern. Nur von einem gänzlich unverstehbaren Gott kann gesagt werden, dass er zugleich absolut gut und absolut allmächtig ist und doch die Welt duldet, wie sie ist. Allgemeiner gesagt, die drei Attribute in Frage – absolute Güte, absolute Macht und Verstehbarkeit – stehen in einem solchen Verhältnis, dass jede Verbindung von zweien von ihnen das dritte ausschließt. Die Frage ist dann: Welche von ihnen sind wahrhaft integral - für unseren Begriff von Gott und daher unveräußerlich, und welches dritte muss als weniger kräftig dem überlegenen Anspruch der andern welchen? Gewiß nun ist Güte, d. h. das Wollen des Guten, untrennbar von unserem Gottesbegriff und kann keiner Einschränkung unterliegen. Verstehbarkeit oder Erkennbarkeit, die zweifach bedingt ist: vom Wesen Gottes und von den Grenzen des Menschen, ist in letzterer Hinsicht allerdings der Einschränkung unterworfen, aber unter keinen Umständen duldet sie totale Verneinung. [...] Unsere Lehre, die Thora, beruht darin und besteht darauf, dass wir Gott verstehen können, nicht vollständig natürlich, aber etwas von ihm – von seinem Willen, seinen Absichten und sogar von seinem Wesen, denn er hat es uns kundgetan. [...] Ein gänzlich verborgener, unverständlicher Gott ist ein unannehmbare Begriff nach jüdischer Norm.

Genau das aber müßte er sein, wenn ihm zusammen mit Allgüte auch Allmacht zugeschrieben würde. Nach Auschwitz können wir mit größerer Entschiedenheit als je zuvor behaupten, daß eine allmächtige Gottheit entweder nicht allgütig oder (in ihrem Weltregiment, worin allein wir sie erfassen können) total unverständlich wäre. Wenn aber Gott auf gewisse Weise und in gewissem Grade verstehbar sein soll (und hieran müssen wir festhalten), dann muß sein Gutsein vereinbar sein mit der Existenz des Übels, und das ist es nur, wenn er nicht allmächtig ist. Nur dann können wir aufrechterhalten, daß er verstehbar und gut ist und es dennoch Übel in der Welt gibt. Und da wir sowieso den Begriff der Allmacht als zweifelhaft in sich selbst befanden, so ist es dieses Attribut, das weichen muß.

(Aus: Hans Jonas, Der Gottesbegriff nach Auschwitz, Eine jüdische Stimme (1984). Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1987, S. 15 -

40)

1. Tragen Sie die Eigenschaften zusammen, die Jonas Gott im Textauszug zudenkt, und vergleichen Sie diese mit den traditionellen Gottesprädikaten wie Allmacht, Allgüte usw.
2. Erklären Sie, was Jonas' Veränderung der traditionellen Gottesprädikate für die Auflösung des Theodizee-Problems leistet – ggf. im Rückgriff auf den Text von Epikur – und geben Sie anschließend die Grundgedanken des Textes in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme entsprechender performativer Verben, wieder.
3. Erörtern Sie Konsequenzen aus Jonas' Ansatz für das diesseitige Leben und seinen Sinn sowie für die Frage eines Lebens nach dem Tod. Bewerten Sie auf dieser Grundlage die Tragfähigkeit des Ansatzes zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins.
4. Versuchen Sie andere eigene Lösungen für das Theodizeeproblem? Ist es für Sie persönlich der „Fels des Atheismus“? (Die Frage können Sie auch versuchen schriftlich zu erörtern.)

5. Erörtern Sie von Jonas' Forderung nach einer gewissen Verstehbarkeit Gottes ausgehend das Problem, ob metaphysische Fragen für die menschliche Vernunft beantwortbar sind; greifen Sie dazu auf die anfängliche Diagnose Ihrer eigenen Vorstellungen über Gottes Existenz zurück.
6. Planen sie eine Fish-Bowl-Diskussion zur Frage: Lässt sich der Glaube an Gottes Existenz mit vernünftigen Gründen rechtfertigen? Bilden Sie Gruppen, die sich durch das Sammeln von Argumenten darauf vorbereiten, jeweils aus der Perspektive eines der erarbeiteten philosophischen Ansätze (z. B. Thomas, Anselm, Feuerbach, Pascal, Jonas) an der Diskussion teilzunehmen.  
Führen Sie die Diskussion durch; die Beobachter erhalten u. a . den Auftrag zu klären, von welchem Begriff bzw. welcher Vorstellung von Gott die Kontrahenten jeweils ausgehen.

## 2.2 Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase

### 2.2.1 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase

#### Qualifikationsphase I (Grundkurs):

##### **Unterrichtsvorhaben I (verbindlich)**

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

**Zeitbedarf:** ca. 15 Std.

##### **Kompetenzen:**

##### **Sachkompetenz (SK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren eine den Menschen als Kulturwesen bestimmende anthropologische Position in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern diese Bestimmung an zentralen Elementen von Kultur.

##### **Methodenkompetenz (MK)**

##### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2)
- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).

##### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### **Urteilskompetenz (UK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten anthropologischen Positionen zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins,
- erörtern unter Bezugnahme auf die behandelte kulturen- anthropologische Position argumentativ abwägend die Frage nach dem Menschen als Natur- oder Kulturwesen,

##### **Handlungskompetenz (HK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### **Inhaltsfeld:**

- Das Selbstverständnis des Menschen

##### **Inhaltlicher Schwerpunkt:**

- Der Mensch als Natur- und Kulturwesen

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

### **Unterrichtsvorhaben II (verbindlich)**

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

**Zeitbedarf:** ca. 16 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren ein dualistisches und ein monistisches Denkmodell zum Leib-Seele-Problem in seinen wesentlichen gedanklichen Schritten und grenzen diese Denkmodelle voneinander ab,

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4),
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe verschiedener definitorischer Verfahren (MK7).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),
- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge, auch in Form eines Essays, dar (MK13).

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern unter Bezugnahme auf die behandelten dualistischen und materialistisch-reduktionistischen Denkmodelle argumentativ abwägend die Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele,

### Handlungskompetenz (HK)

Die Schülerinnen und Schüler

- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3).

## Inhaltsfeld:

- Das Selbstverständnis des Menschen

## Inhaltlicher Schwerpunkt:

- Das Verhältnis von Leib und Seele

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## Unterrichtsvorhaben III (Zusatzangebot für den GK)

*Lässt sich das Bewusstsein funktionalistisch erklären? - Das Menschenbild der Neurowissenschaften und der Forschungen zur künstlichen Intelligenz in philosophischer Perspektive*

**Zeitbedarf:** ca. 14 Std. zusätzlich

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren eine aus den Ergebnissen der Neurowissenschaften und der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz (KI) abgeleitete reduktionistische Auffassung des Menschen in ihrem argumentativen Aufbau,
- rekonstruieren eine philosophische Position, die sich kritisch mit einem reduktionistischen Menschenbild auseinandersetzt, in ihrem argumentativen Aufbau.

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2)
- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form dar (MK11)
- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13).

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

- beurteilen die argumentative Konsistenz und Kohärenz einer aus den Forschungen zur Künstlichen Intelligenz abgeleiteten naturalisierenden bzw. reduktionistischen Erklärung des Menschen,
- erörtern unter Bezugnahme auf eine reduktionistische Erklärung des Menschen und deren Kritik argumentativ abwägend die Frage, ob und inwiefern das Wesen des Menschen naturalisierend bzw. funktionalistisch erklärbar ist.

### Handlungskompetenz (HK)

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

### Inhaltsfeld:

- Das Selbstverständnis des Menschen

### Inhaltliche Schwerpunkte:

- Das Menschenbild der Neurowissenschaften und der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

### Unterrichtsvorhaben IV (verbindlich)

*Ist der Mensch ein freies Wesen? – Psychoanalytische und existentialistische Auffassung des Menschen im Vergleich*

**Zeitbedarf:** ca. 15 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Frage nach der Freiheit des menschlichen Willens als philosophisches Problem dar und grenzen dabei Willens- von Handlungsfreiheit ab,
- analysieren und rekonstruieren eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen diese als deterministisch bzw. indeterministisch ein,
- erläutern eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen im Kontext von Entscheidungssituationen.
- stellen gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Positionen und Denkmodellen her, grenzen diese voneinander ab und ordnen sie in umfassendere Kontexte ein (übergeordnete Sachkompetenz SK6)

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (MK2),
- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7),
- argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. ToulminSchema) (MK8).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Handlungskompetenz (HK)

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1).

### Inhaltsfeld:

- Der Mensch und sein Handeln

### Inhaltlicher Schwerpunkt:

- Umfang und Grenzen staatlichen Handelns

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

### Unterrichtsvorhaben V (verbindlich)

*Wie kann das Leben gelingen? – Eudämonistische Auffassungen eines guten Lebens* **Zeitbedarf:**  
ca.10 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- rekonstruieren eine philosophische Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken ein,
- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein.

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (hier: in Form eines Briefes an einen Philosophen) dar (MK11),
- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13).

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns

### Handlungskompetenz (HK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Inhaltsfeld:

- Werte und Normen des Handelns

### Inhaltlicher Schwerpunkt:

- Grundsätze eines gelingenden Lebens

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## Unterrichtsvorhaben VI (verbindlich)

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

**Zeitbedarf:** ca. 20 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten,
- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein.

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4),
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Handlungskompetenz (HK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Inhaltsfeld:

- Werte und Normen des Handelns

### Inhaltlicher Schwerpunkt:

- Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## Unterrichtsvorhaben VII

### alternativ:

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

**Zeitbedarf:** ca. 15 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und rekonstruieren eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position (u.a. für die Bewahrung der Natur bzw. für den Schutz der Menschenwürde in der Medizinethik) in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern sie an Beispielen.

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema) (MK8),
- recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u. a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern unter Bezugnahme auf die behandelte verantwortungsethische Position argumentativ abwägend die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik.

### Handlungskompetenz (HK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Inhaltsfeld:

- Werte und Normen des Handelns

### Inhaltliche Schwerpunkte:

- Verantwortung in Fragen angewandter Ethik

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## Qualifikationsphase II (Grundkurs):

### Unterrichtsvorhaben VIII (verbindlich)

*Welche Ordnung der Gemeinschaft ist gerecht? – Wieviel Staat braucht der Mensch?*

#### **Der Primat der Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation**

**Zeitbedarf:** 12 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Legitimationsbedürftigkeit staatlicher Herrschaft als philosophisches Problem dar und entwickeln eigene Lösungsansätze in Form von möglichen Staatsmodellen,
- rekonstruieren ein am Prinzip der Gemeinschaft orientiertes Staatsmodell in seinen wesentlichen Gedankenschritten.

### Methodenkompetenz (MK)

Verfahren der Problemreflexion: Die

Schülerinnen und Schüler

- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander an (MK7).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),
- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten Staatsmodelle und deren Konsequenzen.

### Inhaltsfeld:

- Zusammenleben in Staat und Gesellschaft

### Inhaltliche Schwerpunkte:

- Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## Unterrichtsvorhaben IX (verbindlich)

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

### **Vertragstheoretische Modelle staatsphilosophischer Legitimation**

**Zeitbedarf:** 14 Std.

## Kompetenzen:

### Sachkompetenz (SK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Methodenkompetenz (MK)

#### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- identifizieren in philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4)
- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).

#### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),
- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11).

### Urteilskompetenz (UK)

Die Schülerinnen und Schüler

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

### Inhaltsfeld:

- Zusammenleben in Staat und Gesellschaft
- Das Selbstverständnis des Menschen

### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## **Unterrichtsvorhaben X (verbindlich)**

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

### **Demokratiekonzepte & Konzepte sozialer Gerechtigkeit**

**Zeitbedarf:** 12 Std.

#### **Kompetenzen:**

##### **Sachkompetenz (SK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren und rekonstruieren eine staatsphilosophische Position zur Bestimmung von Demokratie und eine zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in ihren wesentlichen Gedankenschritten,
- stellen differenziert gedankliche Bezüge zwischen den Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit her und ordnen sie in die Tradition der Begründung des modernen demokratischen Rechtsstaates ein.

##### **Methodenkompetenz (MK)**

###### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

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

###### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Schülerinnen und Schüler

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

##### **Urteilskompetenz (UK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### **Handlungskompetenz (HK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente unter Rückgriff auf i das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2).

#### **Inhaltsfeld:**

- Zusammenleben in Staat und Gesellschaft

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## **Unterrichtsvorhaben XI (Zusatzangebot für den Grundkurs)**

*Wie lassen sich zwischenstaatliche Konflikte auf Dauer vermeiden? – Bedingungen einer stabilen Friedensordnung in einer globalisierten Welt*

### **Prinzipien einer dauerhaften Friedensordnung in einer globalisierten Welt**

**Zeitbedarf:** 15 Std.

#### **Kompetenzen:**

##### **Sachkompetenz (SK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen globale Probleme als Bedrohung für die friedliche Koexistenz der Völker und Staaten dar und entwickeln eigene Lösungsbeiträge zum Zusammenleben der Völker und Staaten angesichts dieser Probleme,
- rekonstruieren ein Denkmodell zur Herstellung bzw. Sicherung des internationalen Friedens in seiner gedanklichen Abfolge und ordnen es in die Tradition der Theorien zur politischen Friedenssicherung ein.

##### **Methodenkompetenz (MK)**

###### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (MK9).

###### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),
- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13).

##### **Urteilskompetenz (UK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten kriteriengeleitet und differenziert argumentierend die Tragfähigkeit des behandelten Denkmodells zur Herstellung bzw. Sicherung des internationalen Friedens.

##### **Handlungskompetenz (HK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

#### **Inhaltsfeld:**

- Zusammenleben in Staat und Gesellschaft

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Bedingungen einer dauerhaften Friedensordnung in einer globalisierten Welt

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## **Unterrichtsvorhaben XII (verbindlich)**

*Was leisten sinnliche Wahrnehmung und Verstandestätigkeit für die wissenschaftliche Erkenntnis? – Rationalistische und empiristische Modelle im Vergleich* **Zeitbedarf:** 12 Std.

### **Kompetenzen:**

#### **Sachkompetenz (SK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Frage nach dem besonderen Erkenntnis- und Geltungsanspruch der Wissenschaften als erkenntnistheoretisches Problem dar und erläutern dieses an Beispielen aus ihrem Unterricht in verschiedenen Fächern,
- analysieren eine rationalistische und eine empiristische Position zur Klärung der Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnis in ihren wesentlichen argumentativen Schritten und grenzen diese voneinander ab.

#### **Methodenkompetenz (MK)**

##### Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

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

#### **Urteilskompetenz (UK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

#### **Handlungskompetenz (HK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch argumentativ auf andere Positionen ein (HK3).

### **Inhaltsfeld:**

- Geltungsansprüche der Wissenschaften

### **Inhaltlicher Schwerpunkt:**

- Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## **Unterrichtsvorhaben XIII (verbindlich)**

*Wie gelangen die Wissenschaften zu Erkenntnissen? – Anspruch und Verfahrensweisen der neuzeitlichen Naturwissenschaften*

### **Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität**

**Zeitbedarf:** ca. 10 Std.

#### **Kompetenzen:**

##### **Sachkompetenz (SK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### **Methodenkompetenz (MK)**

Verfahren der Problemreflexion: Die

Schülerinnen und Schüler

- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7),
- argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8),

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),
- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12).
- stellen argumentativ abwägend philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar, auch in Form eines Essays (MK13).

##### **Urteilskompetenz (UK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### **Handlungskompetenz (HK)**

Die Schülerinnen und Schüler

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

#### **Inhaltsfeld:**

- Geltungsansprüche der Wissenschaften

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

## **Unterrichtsvorhaben XIV (Zusatzangebot für den Grundkurs)**

*Was ist das Besondere der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis? - Anspruch und Verfahren der Geisteswissenschaften*

### **Kapitel 4 C: Erkenntnis in den Geisteswissenschaften**

**Zeitbedarf:** 15 Std.

#### **Kompetenzen:**

##### **Sachkompetenz (SK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen Unterschiede der Erkenntnisverfahren in den Natur- und Geisteswissenschaften dar und erläutern sie an Beispielen,
- rekonstruieren ein philosophisches Denkmodell zur Bestimmung der spezifischen Erkenntnismethoden der Geisteswissenschaften (Hermeneutik) in Abgrenzung von den Naturwissenschaften in seinem gedanklichen Aufbau.

##### **Methodenkompetenz (MK)**

Verfahren der Problemreflexion: Die

Schülerinnen und Schüler

- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7),
- argumentieren unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

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

##### **Urteilskompetenz (UK)**

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern abwägend erkenntnistheoretische Voraussetzungen des behandelten hermeneutischen Modells und dessen Konsequenzen für das Vorgehen in den Geisteswissenschaften,
- erörtern argumentativ abwägend die Frage nach der Reichweite und dem Wahrheitsanspruch naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Erkenntnis sowie das Problem, welche Erkenntnisform das Selbstverständnis des Menschen in der Zukunft vorwiegend prägen soll.

##### **Handlungskompetenz (HK)**

- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3).

#### **Inhaltsfeld:**

- Geltungsansprüche der Wissenschaften

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

- Erkenntnis in den Geisteswissenschaften

MR	IL	BNE	GCz	FCdZ	UWEE
DM	ZV				

**Zeitbedarf für die Durchführung der verbindlichen Unterrichtsvorhaben in QII: 60 Stunden**

**Überblick I:**

Zuordnung der übergeordneten Kompetenzerwartungen (Methodenkompetenzen: MK; Handlungskompetenzen: HK) zu den Unterrichtsvorhaben (UV)

UV:	1	2	(3)	4	5	6	7	(8)	9	10	11	(12)	13	14	(15)
MK 1	X			X	X							(x)			
MK 2	X		(x)	X				(x)			X				
MK 3	X			X		X		(x)					X		
MK 4		X	(x)		X	X		(x)		X					
MK 5	X	X				X			X	X			X		(x)
MK 6		X				X				X			X		
MK 7		X		X					X					X	(x)
MK 8				X			X	(x)						X	(x)
MK 9			(x)				X				X	(x)			
MK 10		X		X					X	X		(x)		X	
MK 11			(x)		X		X			X					
MK 12	X		(x)						X				X	X	
MK 13					X			(x)			X	(x)		X	(x)
HK 1				X			X				X				
HK 2					X	X					X				
HK 3		X			X	X		(x)							(x)
HK 4	X		(x)				X					(x)		X	

**Überblick II:**

Schwerpunktmäßige Übung mündlicher Unterrichtsverfahren (MU), der schriftlichen Überprüfungsformen (ÜF), sowie der Aufgabenarten für die Abiturprüfung (AA) in den Unterrichtsvorhaben (UV) (Vorschlag)

UV:	1	12	(3)	4	5	6	7	(8)	9	10	11	(12)	13	14	(15)
MU1 <sub>1</sub>													X		
MU2 <sub>2</sub>								X							
ÜF A	X													X	
ÜF B							X				X				X
ÜF C			X		X							X			
ÜF D									X						
ÜF E	X									X					

<b>Ü F F</b>		X													
<b>Ü F G</b>							X								
<b>Ü F H</b>				X										X	
<b>Ü F I</b>						X								X	
<b>AA I</b>														X	
<b>AA II</b>															X

<sup>1</sup>

Debatte

<sup>2</sup>

Sokratisches Gespräch

## 2.2.2 Exemplarische Konkretisierung eines Unterrichtsvorhabens für die Qualifikationsphase

### Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien

#### Vorhabenbezogene Konkretisierung für den Grundkurs:

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

	<p>philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).</p>	
--	--	--

<p><b>1.3 Utilitarismus auf dem Prüfstand:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Rechnung (Karikatur)</i></li> <li>- <i>Judith J. Thompson: Der dicke Mann (fiktives Dilemma)</i></li> <li>- <i>Konrad Ott: Nutzenmaximierung und Tötungsverbot</i></li> <li>- <i>Robert Spaemann: Mittel zum Zweck</i></li> </ul>	<p><b>Methodenkompetenz</b></p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6).</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns.</li> </ul>	
<p><b>2. Sequenz:</b></p> <p><b>Pflicht als moralisches Prinzip – Grundzüge der deontologischen Ethik Kants</b></p>		

<p><b>2.1 Herleitung und Erläuterung des kategorischen Imperativs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Der gute Wille</i></li> <li>- <i>Neigung und Pflicht*</i></li> <li>- <i>Der kategorische Imperativ*</i></li> <li>- <i>Anwendung des kategorischen Imperativs</i></li> <li>- <i>Der Mensch als Zweck an sich selbst*</i></li> </ul>	<p><b>Sachkompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analysieren und rekonstruieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten,</li> <li>- erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz</b></p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ermitteln in philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),</li> <li>- analysieren den gedanklichen Aufbau und die zentralen Argumentationsstrukturen in philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5).</li> </ul>	<p><b>Hinführung zu Kant:</b></p> <p>Dokumente zu Kants Leben, Werk und Wirkung: Museum Stadt Königsberg im Kultur- und Stadthistorischen Museum Duisburg, Johannes-Corputius-Platz 1, <a href="http://www.museumkoenigsberg.de">www.museumkoenigsberg.de</a></p> <p><b>*Binnendifferenzierung</b></p> <p>(unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Texten zur Herleitung und Erläuterung des kategorischen Imperativs bzw. der dazu gestellten Aufgaben)</p> <p><b>Filmmaterial zur kantischen Ethik:</b></p> <p>Kant für Anfänger. Eine TV-Serie des Bayerischen Rundfunks, Teil 2: Kant, Sophie und der kategorische Imperativ, DVD, Müllheim: Auditorium Netzwerk, 2008 (5 Folgen)</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=Q1JMfKcPXYU">www.youtube.com/watch?v=Q1JMfKcPXYU</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=yQQtgcxanpk">www.youtube.com/watch?v=yQQtgcxanpk</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=wyPEEs4wRSc">www.youtube.com/watch?v=wyPEEs4wRSc</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=7ElqKPolzdo">www.youtube.com/watch?v=7ElqKPolzdo</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=P23ZGNbwLw0">www.youtube.com/watch?v=P23ZGNbwLw0</a></p>
		<p><b>Zusatzmaterial für den Unterricht:</b></p> <p>Pflicht zum Gehorsam? Der Fall Eichmann</p> <p>Filmmaterial: Hannah Arendt. Ihr Denken veränderte die Welt. Regie: Margarethe von Trotta, D 2012 (21:56-38:50)</p>

<p><b>2.2 Überprüfung der Tragfähigkeit des kategorischen Imperativs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Problem der Notlüge (Kant - Constant)</li> <li>- Pflichtenkollisionen (Luftsicherheitsgesetz, Kant - Patzig)</li> </ul>	<p><b>Methodenkompetenz</b></p> <p><u>Verfahren der Problemreflexion</u></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und erläutern diese (MK6)</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns.</li> </ul>	
<p><b>3. Sequenz:</b></p> <p><b>Nützlichkeitsprinzip versus kategorischer Imperativ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich der utilitaristischen und der deontologischen Ethik</li> <li>- Beurteilung der Tragfähigkeit utilitaristischen und der deontologischen Ethik</li> <li>- Erörterung der Frage der Orientierung am Nutzenprinzip oder am kategorischen Imperativ in moralischen Problem- und Dilemmasituationen</li> </ul>	<p><b>Sachkompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stellen gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Positionen und Denkmodellen her, grenzen diese voneinander ab und ordnen sie in umfassendere fachliche Kontexte ein (SK6).</li> </ul> <p><b>Urteilskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns.</li> </ul> <p><b>Handlungskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch plausible Gründe und Argumente und nutzen dabei das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2).</li> </ul>	<p><b>Übung der Überprüfungsform I:</b></p> <p>Beurteilung philosophischer Texte und Positionen</p>

## 2.3 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit

Fachmethodische Grundsätze, die sich in besonderer Weise im Philosophieunterricht anbieten:

1. Geeignete, den Schülerinnen und Schülern transparente Problemstellungen bilden den Ausgangspunkt für die Material- und Medienauswahl und bestimmen die Struktur der Lernprozesse.
2. Der Unterricht greift lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf und rekonstruiert erarbeitete philosophische Ansätze in lebensweltlichen Anwendungskontexten.
3. Im Unterricht ist genügend Raum für die Entwicklung eigener Ideen der Schülerinnen und Schüler, die in Bezug zu den Lösungsbeiträgen der philosophischen Tradition gesetzt werden.
4. Durch die Auswahl konträrer philosophischer Ansätze und Positionen werden die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, eigene Beurteilungen und Positionierungen vorzunehmen.
5. Der Unterricht fördert die Kooperation der Schülerinnen und Schüler sowohl im Plenum, als auch in strukturierter und funktionale Partner- bzw. Gruppenarbeit.
6. Der Unterricht greift das Prinzip der Binnendifferenzierung auf, indem er Schülerinnen Materialien und Aufgaben von unterschiedlichem Anforderungsniveau anbietet, und berücksichtigt dabei auch individuelle Lernwege.
7. Neben philosophischen, d. h. diskursiv-argumentativen Texten werden - besonders in Hinführungs- und Transferphasen – auch sog. präsentative Materialien (Bilder, Filme usw.) eingesetzt.
8. Das methodische Können der Schülerinnen und Schüler wird durch schwerpunktmäßige Förderung von Methodenkompetenzen und wiederholtes Aufgreifen und Üben dieser Kompetenzen systematisch gefördert.
9. Der Unterricht legt Wert auf die für einen philosophischen Diskurs notwendigen begrifflichen Klärungen und die Vermittlung von Wissen, das kontinuierlich und zusätzlich am Ende eines Unterrichtsvorhabens in Form von Übersichten und Strukturskizzen festgehalten wird.

## 2.4 Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung

Auf der Grundlage von § 48 SchulG, § 6 APO-SI sowie Kapitel 3 des Kernlehrplans Philosophie hat die Fachkonferenz im Einklang mit dem entsprechenden schulbezogenen Konzept die nachfolgenden Grundsätze zur Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung beschlossen. Die nachfolgenden Absprachen stellen die Minimalanforderungen an das lerngruppenübergreifende gemeinsame Handeln der Fachgruppenmitglieder dar. Bezogen auf die einzelne Lerngruppe kommen ergänzend weitere der in den Folgeabschnitten genannten Instrumente der Leistungsüberprüfung zum Einsatz.

### Empfehlungen:

1. Im zweiten Halbjahr der Einführungsphase soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden eine Erörterung eines philosophischen Problems (Essay) als Vorbereitung auf den alljährlich im Oktober stattfindenden *Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay* zu verfassen.
2. Innerhalb der Qualifikationsphase soll jede Schülerin / jeder Schüler mindestens einmal die Möglichkeit gegeben werden, einen Kurzvortrag zu einem umgrenzten philosophischen Themengebiet oder zur Darstellung des Gedankengangs eines philosophischen Textes im Umfang von ca. 10-15 Minuten zu halten.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung sind den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten über die Homepage der Schule transparent gemacht und erläutert. Sie finden Anwendung im Rahmen der grundsätzlichen Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen, die ebenfalls im Unterrichtsverlauf an geeigneter Stelle transparent gemacht wird, u. a. um die selbstständige Entwicklung philosophischer Gedanken zu fördern.

### Verbindliche Instrumente:

#### *Überprüfung der schriftlichen Leistung*

- Im 1. Halbjahr der Einführungsphase wird lediglich eine Klausur zur Überprüfung der schriftlichen Leistung geschrieben (und zwar im 2. Quartal).

- Das Format der Aufgaben des schriftlichen Abiturs wird schrittweise entwickelt und schwerpunktmäßig eingeübt.

Hierbei ist die Schwerpunktsetzung unterschiedlich und spannt sich von der Analyse und Interpretation eines philosophischen Textes (E) über die Erörterung eines philosophischen Problems (ggf. auch ohne Materialgrundlage (B)), der Rekonstruktion philosophischer Positionen und Denkmodelle (F) und dem Vergleich bzw. der Beurteilung philosophischer Texte und Positionen (H/I).

### *Überprüfung der sonstigen Leistung*

Neben den o. g. obligatorischen Formen der Leistungsüberprüfung werden weitere Instrumente der Leistungsbewertung genutzt, u. a.:

- mündliche Beiträge zum Unterricht (z. B. Beiträge zum Unterrichtsgespräch, Referate, Präsentationen, Kurzvorträge)
- Mitarbeit in Partner- und Gruppenarbeiten
- schriftliche Übungen bzw. Überprüfungen
- weitere schriftliche Beiträge zum Unterricht (z. B. Protokolle, Materialsammlungen, Hefte/Mappen, Portfolios, Lerntagebücher)
- Beiträge im Rahmen eigenverantwortlichen, schüleraktiven Handelns (z. B. Präsentation, Rollenspiel, Befragung, Erkundung, Projektarbeit)

### Übergeordnete Kriterien:

Die Bewertungskriterien für eine Leistung werden den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der jeweiligen Kurshalbjahre transparent gemacht. Die folgenden – an die Bewertungskriterien des Kernlehrplans für die Abiturprüfung angelehnten – allgemeinen Kriterien gelten sowohl für die schriftlichen als auch für die sonstigen Formen der Leistungsüberprüfung:

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

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

### Konkretisierte Kriterien:

#### *Kriterien für die Bewertung der schriftlichen Leistung*

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

#### *Aufgabentyp I: Erschließung eines philosophischen Textes mit Vergleich und Beurteilung*

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

- Verwendung einer präzisen und differenzierten Sprache mit einer angemessenen Verwendung der Fachterminologie
- Erfüllung standardsprachlicher Normen

#### *Aufgabentyp II: Erörterung eines philosophischen Problems*

- eigenständige und sachgerechte Formulierung des einem Text bzw. einer oder mehrerer philosophischer Aussagen oder einem Fallbeispiel zugrundeliegenden philosophischen Problems
- kohärente Entfaltung des philosophischen Problems unter Bezug auf die philosophische(n) Aussage(n) bzw. auf relevante im Text bzw. im Fallbeispiel angeführte Sachverhalte
- sachgerechte Einordnung des entfalteten Problems in übergreifende philosophische Zusammenhänge
- kohärente und distanzierte Darlegung unterschiedlicher Problemlösungsvorschläge unter funktionaler Bezugnahme auf bekannte philosophische Positionen bzw. Denkmodelle
- Aufweis wesentlicher Voraussetzungen und Konsequenzen der dargelegten philosophischen Positionen bzw. Denkmodelle
- argumentativ abwägende Bewertung der Überzeugungskraft und Tragfähigkeit der dargelegten philosophischen Positionen bzw. Denkmodelle im Hinblick auf ihren Beitrag zur Problemlösung
- stringente und argumentativ begründende Entfaltung einer eigenen Position zu dem betreffenden philosophischen Problem
- Klarheit, Strukturiertheit und Eigenständigkeit der Gedankenführung
- Beachtung der Aufgabenstellung und gedankliche Verknüpfung der einzelnen Argumentationsschritte
- Beleg interpretierender Aussagen durch angemessene und korrekte Nachweise (Zitate, Textverweise)
- Verwendung einer präzisen und differenzierten Sprache mit einer angemessenen Verwendung der Fachterminologie □ Erfüllung standardsprachlicher Normen

#### *Kriterien für die Überprüfung der sonstigen Leistungen*

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

- funktionale Anwendung fachspezifischer Methoden
- sprachliche und fachterminologische Angemessenheit der Beiträge

Grundsätze der Leistungsrückmeldung und Beratung:

Die Leistungsrückmeldung erfolgt in mündlicher und schriftlicher Form.

□ **Intervalle**

- punktuelles Feedback auf im Unterricht erbrachte spezielle Leistungen
- Quartalsfeedback (z. B. als Ergänzung zu einer schriftlichen Überprüfung)

□ **Formen**

- Einstufung der Beiträge im Hinblick auf den deutlich werdenden Kompetenzerwerb,
- individuelle Lern-/Förderempfehlungen (z. B. im Kontext einer schriftlichen Leistung)
- Kriteriengeleitete Partnerkorrektur
- Anleitung zu einer kompetenzorientierten Schülerselbstbewertung - Beratung am Eltern- oder Schülersprechtage

## 2.5 Lehr- und Lernmittel

Vgl. Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel:

[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Lernmittel/Gymnasiale\\_Obers-tufe.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Lernmittel/Gymnasiale_Obers-tufe.html)

### 3 Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden

#### Fragen

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

#### Vorbereitung von Facharbeiten

Eine Facharbeit kann am Pascal-Gymnasium die 1. Klausur im 2. Halbjahr der Q1 ersetzen. Für Schülerinnen und Schüler, die eine Facharbeit in Philosophie schreiben wollen und keine eigenen thematischen Vorstellungen haben, kann hier auf die folgende Themenliste zurückgegriffen werden:

- Warum überhaupt moralisch sein? – zum Zusammenhang von Glück und Moral (Bayertz, Höffe)
- Akt der Freiheit oder Frevel? – zur ethischen Beurteilung des Suizids
- Der buddhistische Weg zum Glück und seine Bedeutung für einen modernen Europäer
- Der Mensch als Maschine mit Verantwortung? – zur ethischen Tragfähigkeit einer materialistischen Menschenauffassung
- Goldene Regel oder Kategorischer Imperativ? – was taugt eher als moralischer Kompass?
- Ethische Implikationen in der rechtlichen Auseinandersetzung um das Luftsicherheitsgesetz
- Hat der Mensch einen freien Willen? – Die Diskussion um die LibetExperimente (Pauen, Bieri)
- Ist Lügen erlaubt? – zur ethischen Beurteilung einer alltäglichen menschlichen Gewohnheit (Kant, Dietz)
- Liebe und Freundschaft bei Platon und Aristoteles als Fundamente einer Tugendethik
- Rechte für Tiere? / Tötung von Neugeborenen? – zur Tragfähigkeit des Präferenzutilitarismus von Peter Singer
- Reduplizierendes Klonen – ein legitimer Weg zur Unsterblichkeit?
- Therapeutisches Klonen – Chance zur Vernichtung oder Rettung von Leben?

Ein Merkblatt zum Aufbau, Ablauf einer Facharbeit sowie zu Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens und Zitierens liegt vor und ist über die Homepage des Pascal-Gymnasiums einzusehen.

## **Besondere Lernleistung**

Über die Anfertigung von Facharbeiten hinaus besteht im Fach Philosophie auch die Möglichkeit, eine besondere Lernleistung zu erbringen, die ins Abitur eingebracht werden kann. Soweit die betreffenden Schülerinnen und Schüler dazu keine eigenen Vorstellungen haben, kann im Hinblick auf die Themenwahl auf die o. a. Zusammenstellung zurückgegriffen werden. Da die besondere Lernleistung umfänglicher und im Anspruchsniveau deutlich über einer Facharbeit angesiedelt ist, ist für Ihre Erstellung eine besondere Beratung nötig.

## **Optionale Teilnahme am Essay-Wettbewerb**

Nachdem die Form des philosophischen Essays im Unterricht der Einführungsphase eingeführt wurde, wird im Zusammenhang mit dem alljährlichen *Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay* ein schulinterner Essaywettbewerb durchgeführt. Ein besonders gelungener und origineller Essay können im Jahrbuch der Schule veröffentlicht werden. Die Verfasserinnen und Verfasser der besten Schulessays werden zur Teilnahme am *Landes- und Bundeswettbewerb* motiviert.

## **Teilnahme an Philosophie-Events**

Die Fachkonferenz unterstützt die Teilnahme von Oberstufen-Kursen an einer für Schülerinnen und Schüler bestimmten Veranstaltung der seit 2013 regelmäßig stattfindenden Phil.Cologne.

## **Fortbildungskonzept**

Die Mitglieder der Fachkonferenz nehmen im Wechsel regelmäßig an den Philosophie-Fortbildungsveranstaltungen zur Unterrichtsentwicklung der Bezirksregierungen Düsseldorf und ggf. auch Köln sowie des Fachverbandes Philosophie e. V. teil; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den halbjährlich stattfindenden Fachkonferenzen über die besuchten Fortbildungen und erproben die dort vorgestellten Unterrichtskonzepte. Über die Erfahrungen mit den Konzepten wird ebenfalls – auch im Hinblick auf eine mögliche Übernahme in den schulinternen Lehrplan – Bericht erstattet.

Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer bemühen sich, an den

Nachbesprechungen der von Philosophie-Referendarinnen und -referendaren geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunden teilzunehmen und nutzen die Besprechungsergebnisse zur eigenen Unterrichtsentwicklung. Sie besuchen sich zum selben Zweck auch gegenseitig im Unterricht und geben sich konstruktiv-kritisches Feedback.

## 4 Qualitätssicherung und Evaluation

Zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Philosophieunterrichts auf der Grundlage des schulinternen Lehrplans wird sich in der Fachkonferenz kontinuierliche Arbeiten ausgetauscht. Dabei wird ein Schwerpunkt darauf gelegt, Unterrichtsideen zu entwickeln und zu erproben, die mehrere Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte umfassen und so Vernetzungsmöglichkeiten unterschiedlicher Inhaltsfelder verdeutlichen.

Auf dieser Basis wird der schulinterne Lehrplan kontinuierlich evaluiert und ggf. revidiert. Dabei gelangt der folgende Bogen als Instrument der Qualitätssicherung und Evaluation zum Einsatz.

### Evaluation des schulinternen Lehrplans

**Zielsetzung:** Der schulinterne Lehrplan stellt keine starre Größe dar, sondern ist als „lebendes Dokument“ zu betrachten. Dementsprechend sind die Inhalte stetig zu überprüfen, um ggf. Modifikationen vornehmen zu können. Die Fachkonferenz (als professionelle Lerngemeinschaft) trägt durch diesen Prozess zur Qualitätsentwicklung und damit zur Qualitätssicherung des Faches bei.

**Prozess:** Der Prüfmodus erfolgt regelmäßig. Es werden die Erfahrungen in der Fachschaft gesammelt, bewertet und eventuell notwendige Konsequenzen formuliert. Der vorliegende Bogen kann als Instrument einer solchen Bilanzierung genutzt werden.



