Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

LAND
BRANDENBURG

Rahmenplan

Philosophie

Gymnasiale Oberstufe
Sekundarstufe II

40 20 18

Rahmenplan
des Landes Brandenburg

Autorinnen und Autoren:
Gerald Arndt, Ekkehard Martens, Christian Michelsen, Eberhard Ritz, Jürgen Rohbeck

Koordiniert im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB),
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
verantwortlich: Elisabeth Fuhrmann

Hinweise, Vorschläge, Kritiken oder Erfahrungsberichte senden Sie bitte an:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Abteilung II, Referat 22, Heinrich-Mann-Allee 107, 14473 Potsdam

Herausgeber:
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Heinrich-Mann-Allee 107, 14473 Potsdam

Diese Broschüre wurde aus umweltfreundlichem Recyclingpapier hergestellt.

Druck und Vertrieb:
Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH
Karl-Liebknecht-Straße, 14482 Potsdam-Golm, Tel.: 9 76 23 01, Fax: 9 76 23 09

Aus dem Ersten Schulreformgesetz für das Land Brandenburg[1]

§ 1 Recht auf Bildung

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf schulische Bildung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes durch das öffentliche Schulwesen gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des Kindes sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsgang. Der Zugang zu den schulischen Bildungsgängen steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Leistung und Bildungsbereitschaft unabhängig von der Herkunft sowie der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern offen.

§ 2 Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele

(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen. Sie verwirklicht die in der Landesverfassung verankerten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele. Dazu gehört insbesondere die Erziehung zur Bereitschaft zum sozialen Handeln, zur Anerkennung der Grundsätze der Menschlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zum friedlichen Zusammenleben der Völker und zur Verantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt sowie zu der Fähigkeit und Bereitschaft, für sich allein und gemeinsam mit anderen Leistung zu erbringen.

(2) Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Sie wahrt Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen. Sie gewährt die gleichberechtigte Bildung und Erziehung hinsichtlich der Geschlechter und der kulturellen Herkunft. Sie vermeidet, was die Empfindungen Andersdenkender verletzen könnte. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflußt werden.

---

1 Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Juli 1992 (GVBl. I S. 258)

Verwaltungsvorschriften
über Rahmenpläne für Primarstufe, Sekundarstufe I und Gymnasiale Oberstufe
im Land Brandenburg
(VV RP PS/Sek. I/GOST)

Vom 11. Juni 1993

Auf Grund der §§ 22 und 75 Abs. 4 des Ersten Schulreformgesetzes für das Land Brandenburg in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Juli 1992 (GVBl. S. 258) bestimmt der Minister für Bildung, Jugend und Sport:

1 - Rahmenplan

(1) Für den Unterricht in der Primarstufe, in der Sekundarstufe I und in der Gymnasialen Oberstufe gelten die in der Anlage aufgeführten Rahmenpläne.

(2) Den in Betracht kommenden Schulen werden die Rahmenpläne in der jeweils erforderlichen Anzahl für die Erstausstattung und den staatlichen Schulämtern fünf Exemplare pro Rahmenplantitel kostenfrei zugesandt.

2 - Aufbewahrung

Die Rahmenpläne sind in den Bestand der Schulbibliotheken aufzunehmen und dort zur Einsicht bzw. Ausleihe verfügbar zu halten.

3 - Überleitungsbestimmung

(1) Die in der Anlage aufgeführten Rahmenpläne treten am Tag nach der Veröffentlichung in Kraft.

(2) Rahmenpläne für die 12. Klassenstufe, die nach dem 1. September 1993 veröffentlicht werden, treten am ersten Tag des auf die Veröffentlichung folgenden Schuljahres in Kraft.

(3) Mit der jeweiligen Inkraftsetzung eines Rahmenplanes treten entgegenstehende Rahmenpläne bzw. vergleichbare Dokumente außer Kraft. Die in der Anlage genannten Rahmenpläne bleiben so lange in Kraft, bis sie durch andere Rahmenpläne des Landes Brandenburg per Verwaltungsvorschriften abgelöst und außer Kraft gesetzt werden.

4 - Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschriften treten am 01.08.1993 in Kraft.

Potsdam, den 11. Juni 1993

Der Minister
für Bildung, Jugend und Sport

Roland Resch

Der vorliegende Rahmenplan wurde durch die im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport bekanntgemachten und vorstehend ohne Anlage abgedruckten Verwaltungsvorschriften in Kraft gesetzt. Vor Verwendung ist zu prüfen, ob seit dem Inkraftsetzungsdatum entgegenstehende oder ergänzende Verwaltungsvorschriften veröffentlicht wurden.

Vorwort

Mit Beginn des Schuljahres 1993/94 werden im Land Brandenburg weitere Rahmenpläne für die demokratische Gestaltung von Unterricht und Schule in Primarstufe, Sekundarstufe I und Gymnasiale Oberstufe in Kraft gesetzt.

In die Erarbeitung dieser Pläne waren viele Lehrerinnen und Lehrer sowie an Schule Interessierte einbezogen.

Dadurch war es möglich, daß gute pädagogische Erfahrungen der letzten Jahre aufgegriffen und in den Rahmenplänen berücksichtigt werden konnten.
Beachtung von Interessen und Bedürfnissen der Brandenburger Schülerinnen und Schüler, Anknüpfung an deren Fragen und Probleme, Beteiligung an Entscheidungen. Bieten von Entfaltungsmöglichkeiten durch vielfältiges und eigenverantwortliches Handeln u.a. wurden so zu wichtigen Leitlinien bei der Ausarbeitung der Pläne.
Es fanden auch Beispiele für guten fächerübergreifenden und themenorientierten Unterricht Berücksichtigung.

Den Rahmenplänen des Landes Brandenburg liegt ein modernes Bildungsverständnis zugrunde. Neben der Aneignung von Wissen sollen insbesondere das aktive Handeln der Schülerinnen und Schüler, ihre Kreativität und Originalität, aber auch Kooperationsfähigkeit sowie demokratische Werte wie Toleranz, Sachlichkeit und Kritikfähigkeit in den Mittelpunkt rücken. Dies macht es notwendig, daß beim Planen und Gestalten des Unterrichts sowie des gesamten schulischen Lebens die Bedingungen an der Schule und die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen zu erstrangigen Faktoren des pädagogischen Prozesses werden.
Diesen Leitgedanken nicht aus dem Auge zu verlieren und wirksam umzusetzen ist stets und überall ein schwieriges Unterfangen, aber ganz besonders dann, wenn Lehrer über Jahrzehnte in einem Schulsystem tätig waren, welches durch andere Vorgaben geprägt war.

Der vorliegende Rahmenplan soll dafür eine hilfreiche Grundlage sein. Er enthält verbindliche Aussagen zu Zielen, Aufgaben und grundlegenden Qualifikationen sowie zu notwendigen Akzenten in den Lernbereichen.
Bei der Wahl der Lerngegenstände und Themen tritt der verbindliche Charakter zugunsten der Entscheidungsfreiheit für Lehrer und Schüler deutlich zurück.

Große Freiräume werden dem Lehrer auch für die didaktische und fachdidaktische Gestaltung des Unterrichts belassen.

An einige bewährte, allgemein anerkannte und in der Praxis auch angenommene Grundideen für die pädagogische Nutzung dieser Freiräume sei an dieser Stelle erinnert:

- Kooperative und kommunikative Lernformen fördern,
- Lernen mit Kopf, Herz und Hand,
- fächerübergreifendes Denken und Handeln anstreben,
- Lernen durch Lösung von Problemen organisieren,
- exemplarisches Lernen initiieren.

Die Verantwortung für die Entwicklung der nun vorliegenden Rahmenpläne lag im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Dort wurden die Arbeiten der Kommissionen organisiert und fachlich begleitet, und es wurde die Einbeziehung vor allem Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer sowie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sichergestellt.

Allen an diesem Prozeß Beteiligten gilt mein Dank.

Niemand kann bestreiten, daß mit den Rahmenplänen hohe Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer in Brandenburg gestellt sind. Rahmenpläne bieten aber auch die Chance für selbstbewußte pädagogische Arbeit und sind offen für kritische Diskussionen und Fortschreibungen.

Ich möchte Sie ausdrücklich ermuntern, den vorliegenden Plan in diesem Sinne zu nutzen und wünsche Ihnen dafür Kraft, Mut und Phantasie.

Der Minister
für Bildung, Jugend und Sport

Roland Resch

Inhalt

I. Leitlinien

1. Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung

Diese Leitideen verstehen sich als fächer- und stufenübergreifende didaktische Überlegungen und sollten deshalb in allen Lernbereichen, Unterrichtsfächern und Schulstufen Anwendung finden. Mit der Vorstellung der Leitideen soll die Diskussion an den Schulen zur Planung und Durchführung eines demokratischen Unterrichts angeregt und unterstützt werden.
Insbesondere sollen den Lehrerinnen und Lehrern und anderen an Schule Beteiligten Ideen, Vorstellungen und Begründungszusammenhänge für einen schülerorientierten und schülerzentrierten Unterricht aufgezeigt werden.
Darüber hinaus sollen sie den Lehrerinnen und Lehrern ein Instrumentarium sein, um die durch die Rahmenpläne gegebenen Freiräume pädagogisch sinnvoll auszugestalten, nach und nach immer souveräner mit den Rahmenplänen umzugehen und auf ihrer Grundlage eigene, schulinterne Planungen zu entwickeln.

Aus der Komplexität des Unterrichtsprozesses ergibt sich, daß die den Lehrerinnen und Lehrern im wesentlichen bekannten Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung nicht additiv zu verstehen sind, da sie sich überschneiden und zum Teil einander bedingen. Sie beleuchten die Grundqualität des demokratischen Unterrichts, in dem eine freudvolle Lern- und Arbeitsatmosphäre herrscht, in dem die Selbständigkeit der Mädchen und Jungen gefordert und gefördert und intensiv gelernt wird, aus verschiedenen Perspektiven. Im konkreten Unterrichtsgeschehen wirken die hier ausgewiesenen Leitideen zusammen.

Für eine gesonderte Hervorhebung der im folgenden näher ausgeführten Leitideen spricht, daß man sie bei der Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichts auch einzeln abfragen und der Weiterentwicklung des eigenen Könnens zugrunde legen kann, man also seine Unterrichtstätigkeit nach und nach fach- und stufenbezogen in Richtung dieser Leitideen weiter vervollkommnen kann. Auch dazu wollen die "Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung" anregen, insofern können und sollen sie als Empfehlungen für die Planung, Durchführung und Analyse des konkreten Unterrichts verstanden werden.

Schülerorientierung

Ein schülerorientierter Unterricht berücksichtigt die Lernvoraussetzungen und Lernweisen der Schülerinnen und der Schüler. Durch begründete Modifikation der Inhalte, bei der Ausarbeitung von mittel- oder längerfristigen Arbeitsplänen und in der gemeinsamen Bewertung von Unterrichtsergebnissen geht er insbesondere auf die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen und Jungen ein. Auf diese Weise kann die Motivation aufgebaut und gestützt werden.

Schülerorientierung bedeutet aber nicht, den Schülerinnen und Schülern den Unterricht selbst zu überlassen oder allein ihren aktuellen Wünschen zu entsprechen. Fragen, Probleme, Interessen und Erfahrungen der Lernenden sollten, wo immer möglich, Ausgangspunkt, nicht aber ausschließlicher Inhalt des Unterrichts sein.

Schülerorientierter Unterricht muß über den Status quo hinausführen, neue Sichtweisen eröffnen, Verengungen auflockern und einen erweiterten Informationserwerb unterstützen.

Schülerorientierung heißt vor allem auch, die Schülerinnen und Schüler sinnvoll in die Planung und Gestaltung von Unterrichtseinheiten einzubeziehen. Lehrerinnen und Lehrer müssen deshalb lernen, sich stärker zurückzuhalten, stattdessen behutsamer und indirekt lenkend einzugreifen. Schülerorientierter Unterricht zeichnet sich durch seinen Realitäts- und Praxisbezug aus und bietet die Gewähr dafür, daß Lernprozesse anschaulich bleiben.

Handlungsorientierung

Kinder und Jugendliche wollen die Welt verstehen und aktiv an ihr teilhaben. Die Entwicklung des Denkens ist an Handlungen und direkte Erfahrungen gebunden.
Sinnvolle Handlungsforderungen setzen einen schülerorientierten Unterricht voraus und beziehen sich im Kern auf das praktische und geistige Tätigwerden der Schülerinnen und Schüler. Natürlich sind auch Zuhören, Mitdenken und Mitschreiben solche Tätigkeiten. Sie sind aber eher auf rezeptives und reproduktives kognitives Lernen konzentriert. Handlungsorientierung will diese Einseitigkeit durch größere Vielfalt der Schülertätigkeiten überwinden. Dort, wo es vom Lerngegenstand her sinnvoll und von den Bedingungen her möglich ist, sollten verstärkt auch solche Tätigkeiten ins Auge gefaßt werden, die eigenes Beobachten, Vergleichen, Erkunden, Entwerfen, Versuchen, Experimentieren, Dokumentieren, selbständiges Darstellen, aber auch Bedenken, Verändern und Herstellen verlangen bzw. ermöglichen. Tätigkeiten, die die Kreativität der Mädchen und Jungen fördern und über den Kopf hinaus auch Herz und Sinne ansprechen. Das können z.B. Erkundungen im Rahmen eines Ökologieprojektes ebenso sein wie die Befragung älterer Menschen im Zeitgeschichtsunterricht. Handlungsorientierter Unterricht zielt darauf ab, daß die Schülerinnen und Schüler den Sitzplatz, die Klasse, die Schule verlassen können, um Informationen und Erfahrungen zu sammeln, Erkenntnisse zu gewinnen. Ein Unterricht, der allein auf der Ebene des kognitiven Lernens stehen bleibt, geht an den Schülerinnen und Schülern vorbei.

Problemorientierung

Diese didaktische Leitidee hat eine inhaltliche und eine methodische Dimension, betrifft sowohl Entscheidungen über Unterrichtsinhalte als auch die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung.

Die <u>inhaltliche</u> Dimension bezieht sich auf die exemplarische Auswahl von Lerninhalten, die Anlage und Struktur von Lerneinheiten, den Grad der Thematisierung relevanter Probleme im Unterricht sowie die Problematisierung von Sachverhalten aus didaktischen Gründen, um zu motivieren, Erkenntnisinteresse zu wecken und die Schülerinnen und Schüler zum aktiven, konstruktiven Lernen anzuregen. Sie beinhaltet den Anspruch, den Lernenden Problemhorizonte zu erschließen, insbesondere auch für die großen, strukturellen, ungelösten Probleme der Gesellschaft, die Schlüsselprobleme unserer Zeit.

Zu diesen Schlüsselproblemen zählen:

- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen
- Friedensstiftung und Friedenserhaltung als individuelle und globale Aufgabe
- Gewährleistung und Wahrung der Menschenrechte
- Ausgleich von Benachteiligungen von Menschen, Gesellschaften und Völkern
- Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechts der Individuen und Völker und des Strebens von Individuen und Völkern nach kultureller Identität
- Verwirklichung von Humanität in der Berufs- und Arbeitswelt
- Gewährung des Rechts auf soziale, wirtschaftliche und politische Partizipation
- Schaffen und Erhalten von Bedingungen für Kommunikation und Leben in multikulturellen Gesellschaften.

Es geht nicht darum, möglichst viele (oder gar alle hier genannten) Schlüsselprobleme im Unterricht zu behandeln, sondern exemplarisch einige wenige so zum Bezugspunkt des Unterrichts zu machen, daß unter Nutzung des Gelernten Lösungswege diskutiert werden können.

Die Analyse der Probleme sollte im Unterricht so aufbereitet werden, daß u.a. auch jene Fragen der Schülerinnen und Schüler berührt werden, die sie im Hinblick auf derzeitige und zukünftige Lebenssituationen haben, unabhängig davon, ob zum jeweiligen Zeitpunkt oder überhaupt Antworten oder Lösungsansätze gegeben werden können.

Problemorientierung beinhaltet generell den Anspruch, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, Wissen und Fakten zu hinterfragen, Neues, bisher Unbekanntes selbst zu entdekken und zu erkunden, sich Zusammenhänge aus eigener Anstrengung zu erschließen, Lösungsideen zu suchen und auszuprobieren, Widersprüche selbst zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Damit solche Effekte bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden, sie also Kenntnisse, Einsichten und Handlungskompetenzen in einem hohen Maße durch selbständiges, individuelles oder kooperatives Problemerkennen und Problemlösen erwerben, ist eine gutdurchdachte Unterrichtsgestaltung notwendig. Eine motivierte Lernhaltung stellt sich bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nicht im Selbstlauf ein. Sie muß herausgefordert und im Unterricht ermöglicht werden. "Traditioneller", stoffvermittelnder, auf Rezeption und Reproduktion orientierter Unterricht steht dem eher entgegen.

Die <u>methodische</u> Dimension des Grundsatzes der Problemorientierung bezieht sich auf die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung und erfordert einen sowohl gut durchdachten schülerorientierten als auch einen gut organisierten handlungsorientierten Unterricht. Ausgangspunkte sind relevante Problemstellungen aus Natur, Kultur und Gesellschaft, die Anlaß zu Fragen, zu Unsicherheit und Zweifel, zur Analyse und zur Stellungnahme geben. Das kann ein naturwissenschaftliches Experiment, das Handeln literarischer Figuren oder eine Statistik über das Waldsterben ebenso sein wie die Mietpreiserhöhung in der Region, die Bürgerbewegung für den Bau einer Umgehungsstraße oder das Dopingproblem im Leistungssport. Die Chance des problemorientierten Unterrichts liegt in den erwünschten kontroversen Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler. Dies setzt jedoch voraus, daß Schülerinnen und Schüler tatsächlich innerlich berührt sind, der Widerspruch sie wirklich bewegt.

Die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer bestehen im wesentlichen darin, Widersprüche zuzuspitzen, sich mit eigenen Wertungen zurückzuhalten, Hilfen beim Formulieren von Fragen und Voten und in der Bereitstellung von Literatur und Material zu geben und fachwissenschaftlich orientierte Problemanalysen und Argumentationsmethoden altersgerecht und situationsangemessen aufzubereiten.
Problemorientierung sollte also nicht vornehmlich als das Abarbeiten von Problemlösungsschritten verstanden werden.

Ganzheitlichkeit

Auf Ganzheit, auf den ganzen Menschen und auf eine ganzheitliche Sichtweise des Lernens haben schon viele pädagogische Theorien aufmerksam gemacht.

Was kann heute ganzheitlich sein? Das bedeutet zunächst einmal, die Verengung des Bildungsbegriffs auf das Intellektuelle, Rationale zu überwinden. Auch das, was gefühlt wird, was sinnlich oder seelisch wahrgenommen wird, ist für Lernprozesse bedeutsam. Wahrnehmungen und Gefühle sollten vom Lernen nicht abgetrennt werden. Der Umgang mit den Unterrichtsthemen soll für die Schülerinnen und Schüler Erlebnisqualität besitzen.

Ganzheitliches Lernen verträgt sich nicht mit stundenlangem Sitzen, mit ausschließlich kognitiven Arbeitsschritten wie Durchlesen, Berichten, Argumentieren. Ganzheitlichkeit ist heute vor allem ein Anspruch an die gemeinsame Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, um das Lernen so interessant, schüler- und handlungsorientiert zu gestalten, daß sich jeder als Mensch "ganz", nicht nur mit seinen Kenntnissen, zur Geltung bringen kann. Dies ist die Voraussetzung dafür, sich die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu erschließen, sich mit kontroversen Einschätzungen auseinanderzusetzen und sich darüber mit anderen zu verständigen und Toleranz zu üben. Ganzheitliches Lernen geht über die künstliche Aufteilung des fachbezogenen Lernens hinaus. Phänomene und Sachverhalte aus der Lebenswelt werden stattdessen in ihrer Verknüpftheit und ihren wechselseitigen Bezügen behandelt (z.B. Verbindung von Natur, Technik und Gesellschaft).

Außerdem können Lerninhalte aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet werden, wie z.B. durch literarische, künstlerische oder phantasiebezogene Zugangsweisen. Fachliche und fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden haben dann eine dienende Funktion. Sie werden gebraucht, um die Fragen und Probleme der Schülerinnen und Schüler beantworten und lösen zu können, die sich ihnen beim Verstehenwollen der Welt stellen. Sie gewähren die sachliche Richtigkeit des Erkennens.

Exemplarität

Allgemeinbildender Unterricht ist ein Weg, auf dem u.a. die Kulturleistungen der Gesellschaft an nachfolgende Generationen weitergegeben werden.
Die Gesamtheit des kulturellen Wissens hat im Laufe der Jahrhunderte einen solchen Umfang erreicht, daß im Unterricht schon längst nicht mehr Vollständigkeit bei der Behandlung aller möglichen Problembereiche angestrebt werden kann. Umfangreiche Listen von Stoffangaben im naturwissenschaftlichen Unterricht oder ein beachtlicher Literaturkanon können fälschlich einen solchen Eindruck erwecken.

Ein Vergleich der Unterrichtsfächer mit den korrespondierenden Fachwissenschaften bzw. Kulturbereichen zeigt unmißverständlich: In jeder Einzelwissenschaft werden weit mehr Fragen bearbeitet, als jemals in einem Unterrichtsfach untergebracht werden können. Es gibt mehr Bilder, mehr Gedichte, mehr historische Ereignisse, mehr soziale Probleme, als im Verlaufe der Schuljahre behandelt werden können. Wer unterrichtet, muß daher stets auswählen.

Exemplarisches Lernen heißt nicht nur schlechthin Auswählen, sondern Setzen von Schwerpunkten unter problem- und schülerbezogenen Aspekten, heißt Auswahl solcher Inhalte, die exemplarisch für die großen Sachzusammenhänge und Anliegen des Faches sind und den Interessen, Vorkenntnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Exemplarisches Lernen ist also eine sehr bewußte Absage an das Streben nach Vollständigkeit. Ein hoher Stellenwert wird jedoch dem Reflektieren der eigenen Lerntätigkeit beigemessen. Dafür muß ausreichend Zeit vorgesehen werden. Solche Reflexionen sind unerläßliche Voraussetzungen für die Entwicklung von Flexibilität und Übertragbarkeit von Handlungserfahrungen. Schülerinnen und Schüler sollten immer besser in die Lage versetzt werden, Gelerntes in neuen Zusammenhängen anzuwenden.

Und wo bleibt die Systematik? Zunächst im Kopf des Lehrers. Denn: Schülerinnen und Schüler nehmen die Welt nicht wissenschaftssystematisch wahr. Eine systematische Ordnung fachlicher Inhalte wird für die Schülerinnen und Schüler in der Regel erst nach und nach entstehen. Sie ist jedoch notwendig, um Zusammenhänge zu verstehen, Strukturen zu erfassen, Neues einordnen zu können. Exemplarisches Lehren und Lernen schließt deshalb auch Überblicke und Zusammenfassungen ein. Selbst Übungen und Wiederholungen sind wichtige Bestandteile exemplarischen Unterrichts. Sie sind oft Voraussetzungen oder Abschluß einer exemplarischen Unterrichtseinheit.

Wissenschaftsbezug

Die pauschale Forderung, Unterricht solle auf Wissenschaft bezogen sein, kann recht Verschiedenes meinen. Zunächst geht der Begriff vom Wissenschaftsbezug auf die Kritik der sogenannten "volkstümlichen Bildung" zurück. Demokratische Gesellschaften dürfen nicht in volkstümlich gebildete Laien und wissenschaftlich gebildete Experten auseinanderfallen. Wissenschaftsorientierte Bildung für alle ist ein wesentlicher Wert der demokratischen Schule.

Wissenschaftsbezug meint deshalb, die exemplarische Auswahl der Inhalte und vor allem die Art und Weise der Auseinandersetzung mit ihnen im Unterricht an Methoden und Erklärungsmustern der Wissenschaft zu orientieren. Die Schrittfolge des Lehrens und Lernens richtet sich nach den Bedürfnis- und Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler und wird deswegen von einer innerfachlichen Logik abweichen müssen. Wissenschaftsbezug und Exemplarität bedingen also einander, Exemplarität macht Wissenschaftsbezug erst möglich.

Offenheit

Öffnung von Schule und Unterricht ist eine Herausforderung für alle Schularten und -stufen. Offenheit bedeutet dabei, das unterrichtliche Lehren und Lernen für die Erfahrungen, Erlebnisse, Erkenntnisse und Wahrnehmungen der am Unterricht Beteiligten zu öffnen. Die Kluft zwischen wissenschaftsorientiertem "Lernstoff" und dem die Schule umgebenden Alltag kann so überwunden werden. Mehr noch: Schule und Unterricht können selbst zu einem Lebensort werden, aus dem Problemstellungen erwachsen, die zum Unterrichtsthema werden.

Offenheit des Unterrichts bedeutet Verbindung vielfältiger Arbeits- und Sozialformen, das Ineinandergreifen von inhaltlich akzentuiertem und sozialem Lernen, die Berücksichtigung individueller Interessen, Übungsnotwendigkeiten und unterschiedlicher Lerntempi, den Wechsel von Einzel-, Partner- und Plenumsarbeit, von diversen Formen der Tätigkeit, von gelenkter Arbeit, gegebenenfalls Freiarbeit und Arbeit nach gemeinsam vereinbarten Wochenplänen. Offenheit von Unterricht schließt Variabilität im Hinblick auf die Lernorte ein.

Öffnung des Unterrichts bezieht sich auch auf verschiedene Bezugspersonen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Eltern, Experten aus unterschiedlichen Lebensbereichen, Vertreter von demokratischen Organisationen sollten ebenfalls an schulische Bildungsprozesse beteiligt werden.

Zwischen offenem Unterricht und problemlösendem oder projektorietiertem Unterricht gibt es enge Berührungspunkte. Offener Unterricht zielt ab auf entdeckendes und forschendes Lernen. Entdecken kann jedoch nur derjenige, der von der Hauptstraße abweicht, der suchen kann, ohne daß er direkt, kleinschrittig geführt wird, der eigene Wege zum Ziel ausprobieren darf, über bestimmte Teilziele selbst entscheiden kann.

Lernen geschieht in offenen, teilstrukturierten Situationen. Dabei sollte man z.B. aus der Biologie in die Chemie, aus der Literatur in die Bildende Kunst, aus der Geschichte in die Geographie geraten.

Differenzierung

Der Anspruch, differenziert zu unterrichten, gilt unabhängig vom Fach und von der Schulform. Die Erfahrung hat gezeigt, daß der individuellen Vielfalt des Lernens mit Lehren im Gleichschritt nicht gedient ist. Hier entsteht die Forderung nach Differenzierung. Differenzierung im Unterricht berücksichtigt die Individualität der Schülerinnen und Schüler, insbesondere ihre Unterschiede im Hinblick auf Lernvoraussetzungen, Lernmotivationen, Interessen und Erfahrungen, Komunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Umfang und Niveau bereits erworbenen Wissens und Könnens.

Man kann durch Differenzierung, gleiche Bildung auf unterschiedlichen Wegen oder Unterschiedliches auf vergleichbaren Wegen erreichen. Beides hat in Bildungsprozessen seine Berechtigung. Es ist erklärtes Ziel der demokratischen Schule in einer stark strukturierten und differenzierten Gesellschaft, gleichwertige schulische Bildung für alle anzustreben.

Beim Differenzieren sollte die Vielfalt geeigneter Methoden und Verfahren berücksichtigt werden. Die einfachsten Formen der Diffferenzierung sind Mimik, Gestik, persönliches Ansprechen einzelner Schüler, Schaffen von Erfolgserlebnissen, sowohl für die leistungsstärkeren als auch für die leitungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, Lob, Anteilnahme am Lernfortschritt oder am Bemühen der oder des einzelnen, kurz: Ausschöpfen der vielen kleinen Möglichkeiten des individuellen Zuschnitts der Unterrichtsgestaltung.

Äußere und innere Formen der Differenzierung können sich sinnvoll ergänzen. Heterogene Arbeitsgruppen gewinnen unter sozialen und ökologischen Aspekten an Bedeutung. Absolute Homogenisierungen von Lerngruppen sind illusionär, weil sich im Lernprozeß ständig neue individuelle Unterschiede ausprägen. Interessen, Neigungen, Leistungsschwerpunkte, aber auch soziale Beziehungen können Kriterien für differenzierte Lernaufträge sein.

Den Lerngruppen können z.B. Aufgaben übertragen werden, die sinnvolle Arbeitsteilungen verlangen. Dabei können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenformulierung auf die Leistungsfähigkeit einer Gruppe bezogen werden. Bei Aufgaben, die von allen Schülerinnen und Schülern einer Gruppe gemeinsam gelöst werden sollen, können leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler schwächere unterstützen. In Partner- und Gruppenarbeit entwickeln sie soziales Lernverhalten. Leistungsstärkere sollten durch die Informationen über einen nicht von allen bearbeiteten Aspekt des Sachzusammenhangs zusätzlich gefordert werden. In einem Plenum, wenn alle einzeln oder in Gruppen ihren Beitrag geleistet haben, wird gemeinsam Bilanz gezogen.

Unterricht, der um Differenzierung bemüht ist, wird anspruchsvoller. Er aktiviert Schülerinnen und Schüler und fordert Lehrerinnen und Lehrer. Man muß vieles vorausschauend vorbereiten und bei jeder angenommenen Schrittfolge mit Alternativen rechnen.

Projektorientiertes Arbeiten

Das projektorientierte Arbeiten im Unterricht läßt sich durch vier aufeinanderfolgende Schritte beschreiben:

erstens, die gemeinsame Auswahl einer für den Erwerb von Erfahrungen geeigneten problemhaltigen Sachlage (wichtig dabei sind der Situationsbezug, die Orientierung an den Interessen der Schüler, gesellschaftliche Praxisrelevanz);

zweitens, die gemeinsame Entwicklung eines Plans zur Problemlösung (wichtig sind dabei vor allem die zielgerichtete, gemeinsame Projektplanung bei weitgehendem Anspruch an Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler);

drittens, eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Problem und gemeinsames Arbeiten an einem Projekt (unter Gewährung eines breiten Raumes für soziales und interdisziplinäres Lernen);

viertens, die Überprüfung des Ergebnisses an der Wirklichkeit und Vorstellung des Produkts (entscheidend ist eine konsequente Produktorientierung und die Herausforderung von Selbstverantwortung).

Das Ergebnis von Projektarbeit sollte ein ansprechend aufbereitetes Produkt sein, das die Arbeit der Gruppe repräsentiert.

Projektorientiertes Arbeiten will Einsicht in die Komplexität von Lebenswirklichkeit und erfahrungsbezogenes, handlungsorientiertes Lernen bewirken. Bedürfnisse, Interessen und Probleme von Schülerinnen und Schülern werden explizit aufgegriffen. Zunehmend selbständig und eigenverantwortlich, gemeinsam mit anderen, wird unterrichtliche Arbeit so geplant und durchgeführt, daß die Beteiligten ihre individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sinnvoll einbringen können. Durch die intensive Diskussion sowie die praktische Erprobung unterschiedlicher Problemlösungen erfahren Schülerinnen und Schüler, daß Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und auf verschiedene Weise gelöst werden können. Projektorientiertes Arbeiten fordert somit auch kreatives Denken und Gestalten der Schülerinnen und Schülern heraus.

Fächerübergreifendes Arbeiten

Dieser Anspruch an die Unterrichtsgestaltung ist bereits in mehreren der oben dargestellten Leitideen angesprochen worden. Öffnung von Unterricht, Problemorientierung, Ganzheitlichkeit und projektorientiertes Arbeiten stellen Möglichkeiten zur Realisierung fächerübergreifender Betrachtungsweisen im natur-, gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Unterricht dar. Die Relevanz fachlicher Qualifikationen für die Lösung existentieller Probleme sollte wesentliches Kriterium der fachspezifischen Schwerpunktsetzung im Unterricht sein. Exemplarisch könnten dabei aus unterschiedlichen Fächern spezifische Ansätze und wissenschaftliche Arbeitsmethoden eingebracht werden.

2. Die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe

Strukturmerkmale der gymnasialen Oberstufe

Die gymnasiale Oberstufe im Land Brandenburg wird als einheitlicher Bildungsgang an Gesamtschulen, Gymnasien und Oberstufenzentren gestaltet. In Brandenburg wird die gymnasiale Oberstufe ohne berufsorientierten Schwerpunkt sowie mit berufsorientiertem Schwerpunkt in den Berufsfeldern Wirtschaft, Technik und Sozialwesen angeboten. Verbindliche Grundlage ist die "Ausbildungsordnung der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg (AO-GOST)".

Im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe ist den Schülerinnen und Schülern die Freiheit eingeräumt, im Rahmen von Pflichtbindungen individuelle Lernschwerpunkte zu setzen.

Die Unterrichtsfächer sind zu Aufgabenfeldern gebündelt, die das Fächerangebot strukturieren. Die Aufgabenfelder sind:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld,
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld,
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Daneben steht außerdem das Fach Sport.

Die Regelungen der Ausbildungsordnung besagen, daß jedes der drei Aufgabenfelder in allen Schullaufbahnen bis zum Abschluß der gymnasialen Oberstufe einschließlich der Abiturprüfung repräsentiert sein muß. Damit ist der allgemeine Rahmen zur Sicherung von Breite und Einheitlichkeit der individuellen Bildungsgänge abgesteckt und eine allgemeine Grundbildung gesichert. Durch Grund- und Leistungskurse wird das Lernangebot dem Niveau nach strukturiert.

Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag

Auch für die gymnasiale Oberstufe gilt grundsätzlich der Bildungsauftrag von Schule, junge Menschen zu unterrichten und zu erziehen. In der Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Themen und Gegenständen der einzelnen Fächer lernen Schülerinnen und Schüler bestimmte Sachverhalte, Fragestellungen, Lösungsmöglichkeiten und Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden. In der Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Person und der sozialen Umwelt, mit Fragen von gegenwärtiger und zukünftiger existentieller Bedeutung, lernen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Identität zu entfalten und sozial verantwortlich zu handeln.

In der schulischen Arbeit sind die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben untrennbar miteinander verbunden. Sie beeinflussen sich wechselseitig und haben in Wissen, Können und Verhalten der Schülerinnen und Schüler ihre gemeinsamen Bezugspunkte.

Gleichwohl läßt sich die schulische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe durch die doppelte Aufgabe akzentuieren,

- den Schülerinnen und Schülern eine wissenschaftsbezogene Grundbildung zu vermitteln und
- Schülerinnen und Schüler zur selbständigen und verantwortlichen Lebensgestaltung zu befähigen.

In dieser Zielrichtung realisiert sich die allgemeine Studierfähigkeit. Mit ihr erwerben die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie auch in beruflichen Bereichen anwenden oder in diese Bereiche übertragen können.

Wissenschaftsbezogene Grundbildung

Mit zunehmendem Alter sind junge Menschen in der Lage, komplexe Problemzusammenhänge und Fragestellungen aufzunehmen und durch wissenschaftliche, ästhetisch-praktische bzw. technische Verfahrens- und Erkenntnisweisen zu erschließen. Aus diesem Grund ist eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsarbeit in der gymnasialen Oberstufe die Vermittlung einer wissenschaftsbezogenen Grundbildung, die sich an den Methoden und Erklärungsmustern der Wissenschaften orientiert.
Schülerinnen und Schüler lernen, planvoll und zielgerichtet zu arbeiten, die Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung gegenstandsangemessen anzuwenden und auf der Grundlage sicherer Kenntnisse Problemzusammenhänge zu reflektieren und zu beurteilen.
In Verfahren des forschend-entdeckenden Lernens gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in grundlegende und fachspezifische wissenschaftliche Verfahren und Methoden und wenden sie auf Problemsituationen und Fragestellungen selbständig an. Dabei ist zu berücksichtigen, daß unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftsbezogenen Ausbildung das breite Spektrum möglicher Lernwege erhalten bleibt.

Neben der Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften und ihrer Anwendung lernen die Schülerinnen und Schüler, die Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und die Gefährdungen der Spezialisierung in den modernen Wissenschaften zu erkennen und kritisch zu beurteilen.

Selbständige und verantwortliche Lebensgestaltung

Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Unterricht befähigt Schule junge Menschen, ihr Leben in bezug zur menschlichen Gemeinschaft und zur Natur selbständig und verantwortlich zu gestalten. Dabei werden sie mit Problemen konfrontiert, die ihre eigenen sowie die Lebenschancen gegenwärtig lebender und zukünftiger Generationen beeinflussen.
Vor dem Hintergrund konkurrierender Modelle individueller Lebensentwürfe und Sinndeutungen, der globalen Bedrohung der Lebensgrundlagen sowie eingeschränkter Lebenschancen für einen Großteil der Menschheit ist es notwendig, junge Menschen in der Schule zur Selbstbestimmung über ihre individuelle Lebensgestaltung, zur Mitverantwortung für die Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse und zum Einsatz für diejenigen zu erziehen, denen aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten werden.

Die Erziehung zu einer bewußten Lebensgestaltung verlangt ferner von jungen Menschen die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten,

- eigene Interessen und die Interessen anderer sachbezogen zu vertreten,
- nach der Überzeugungskraft und den Grenzen eigener und fremder Begründungen eines Standpunktes zu fragen,
- eigene Positionen und eigene Kritik in das Gespräch mit anderen zur kritischen Prüfung miteinzubringen,
- eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen, zu sehen.

Unterrichtsorganisatorische und didaktische Voraussetzungen

Die Verwirklichung des Unterrichts- und Erziehungsauftrages setzt unterrichtsorganisatorische und didaktische Regelungen voraus, die der gymnasialen Oberstufe ihr spezifisches Profil geben.

1. Voraussetzungen für die Verwirklichung der oben dargestellten Unterrichts- und Erziehungsziele liegen zunächst in der Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind insbesondere

   - die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Unterrichtsfächer, die darin begründet ist, daß sie Gleiches oder Ähnliches sowohl zur wissenschaftspropädadeutischen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler als auch zu deren Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beitragen können;
   - die - außer für das Fach Sport geltende - Bündelung des Fächerangebotes in drei Aufgabenfelder;
   - die Gliederung des Unterrichtsangebots in Grund- und Leistungskurse, die die Vermittlung grundlegender bzw. speziellerer wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen erlaubt;
   - die Festlegung von Pflicht- und Wahlbereichen, die eine differenzierte und vielschichtige Realisierung der inhaltlichen Rahmenplananforderungen einer wissenschaftspropädaeutischen Ausbildung ermöglichen.

2. Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen ferner in der spezifischen Gestaltung der sozialen Beziehungen in der gymnasialen Oberstufe. Dazu gehören insbesondere

   - ihre Ausgestaltung als eine Stufe des Übergangs für die Schülerinnen und Schüler aus dem sozialen Lernfeld der Schule in die komplexen Sozialordnungen der Hochschule und der Berufswelt ebenso wie des Übergangs aus dem Sozialstatus des Jugendlichen in den des Erwachsenen,
   - die Ermöglichung sozialen Lernens sowohl unter dem Prinzip der Kontinuität (von Fächern, Kursen, Lehrern) als auch dem der Mobilität (bezogen z. B. auf Fach- und Kurswahlen und die sich aus ihnen ergebende unterschiedliche Zusammensetzung der Lerngruppen);
   - die Sicherung und Förderung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts;
   - die Information, Beratung und pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler.

3. Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen schließlich in vielfältigen didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozessen auf der Baisis der Erkenntnissse der einschlägigen Fachdisziplinen (vor allem der Fachswissenschaft/Fachdidaktik und der Eriehungswissenschaft). Die dazu erforderlichen Konsensfindungen bzw. Entscheidungen betreffen vor allem die Entfaltung des oben aufgeführten Bildungsauftrages in den einzelnen Fächern der gymnassialen Oberstufe (Aufgaben und Ziele des Faches; Qualifikationen und grundlegende Inhalte, didaktisch-methodisches Konzept; Hinweise zur Leistungsbewertung).

II. Vorläufiger Rahmenplan für das Fach Philosophie

Das Unterrichtsfach Philosophie nimmt an den Aufgaben des ersten Schulreformgesetzes teil und verwirklicht dort vorgegebene Bildungs- und Erziehungsziele. Außerdem dient es auch dem Ziel der gymnasialen Oberstufe, zur Studierfähigkeit hinzuführen.

Philosophie kann an allen gymnasialen Oberstufen unterrichtet werden.
An gymnasialen Oberstufen ohne berufsorientierten Schwerpunkt
in der Jahrgangsstufe 11:
- als zweistündiger fakultativer Kurs (Wahlkurs) im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld
- als Basiskurs (zweistündig) und durch Hinzufügung eines zweistündigen Profilkurses vierstündig als zweites Schwerpunktfach.

in den Jahrgangsstufen 12 und 13:
- als dreistündiger Grundkurs oder
- als fünfstündiger Leistungskurs.

Dabei kann Philosophie als zweiter Pflichtgrundkurs des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gewählt werden. Diese Kurse beginnen in der Jahrgangsstufe 12/I.
Zudem können einzelne Wahlkurse in Philosophie von Schülerinnen und Schülern gewählt werden, um die Mindestzahl der im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld erforderlichen Kurse zu erreichen.
An gymnasialen Oberstufen mit berufsorientiertem Schwerpunkt
in der Jahrgangsstufe 11:
- als zweistündiger fakultativer Kurs (Wahlkurs),

in den Jahrgangsstufen 12 und 13:
- als dreistündiger Grundkurs.

Die gymnasiale Oberstufe ist dem Kriterium der Wissenschaftspropädeutik verpflichtet. Deshalb wird für den Grundkurs wie den Leistungskurs der gymnasialen Oberstufe ein gemeinsamer Rahmenplan entwickelt. Dies ändert jedoch nichts daran, daß die gymnasiale Oberstufe einige spezifische Akzente setzt, die durch die jeweiligen Praxisbezüge des jeweiligen Rahmenlehrplans gegeben sind.

1. Aufgaben und Ziele des Faches

Im *Philosophieunterricht* knüpfen die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrenden an die Denkbemühungen der Philosophie an; sie grenzen die mit den Selbstverständnissen und Orientierungsversuchen des Menschen verbundenen Probleme ein und spinnen in der Gestalt grundlegender Fragen einen unterrichtlichen Leitfaden für die gemeinsame philosophische Reflexion. Der Philosophieunterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern einen Weg, auf dem sie unterschiedliche Orientierungsangebote kennen- und einer argumentativen Prüfung unterziehen lernen, auf dem sie ferner zu Einsichten in die Bedingungen des Denkens und Handelns, des Erlebens und Widerfahrens gelangen; die Unterrichts-Aktivitäten ergeben jedoch erst dann Sinn, wenn sie erkennbar dem Zweck dienen, den Schülerinnen und Schülern bei der eigenen Orientierung im Denken und Handeln behilflich zu sein.

Problemorientierung und argumentative Erörterung kennzeichnen die *Lernsituation* des Philosophieunterrichts; die Lernsituation philosophischer Reflexion gewinnt die für das Fach spezifische Spannung, Aufmerksamkeit und Richtung dadurch, daß

- die Erfahrungen, Kenntnisse, Überzeugungen, Interessen und Affekte der am Unterricht beteiligten Personen,
- die Fragen und Herausforderungen, die unsere private und öffentliche Lebensgestaltung in Gegenwart und Zukunft betreffen,
- einschlägige Fragestellungen sowie Denkbemühungen der Philosophie und
- Positionen und Ergebnisse anderer Wissenschaften

aufeinander bezogen werden.

Problemorientierte philosophische Reflexion fordert, die nötige sprachliche Genauigkeit aufzubringen, die Anstrengung argumentativer Begründungen auf sich zu nehmen und bei den dabei fälligen Auseinandersetzungen den strengen Problembezug zu wahren. Sie fordert weiter, daß der Reichtum und die Vielfalt im Sprechen und Denken der Lernenden methodisch gefördert werden und daß in der Philosophie etablierte Terminologisierungen oder Denkmodelle nicht zur Beschränkung von Sprache und Denken unter den Schülerinnen und Schülern mißbraucht werden. Dies schließt auch ein, daß die Unterrichtenden die eigene philosophische Position kenntlich machen, ohne die Schülerinnen und Schüler darauf zu verpflichten.

Durch grundlegendes Denken begegnen die Schülerinnen und Schüler auch den Aporien konventionell bewährter oder in Mißkredit geratener Denkweisen; diese Aporien auszuhalten, sie als Ansporn zu neuen Einsichten anzunehmen und nicht voreilig zu festen Lösungen greifen zu wollen, unterstellt die am Unterricht teilnehmenden Personen dem Anspruch der intellektuellen Redlichkeit und Toleranz. Reflexionswissen kann nur durch die radikale Klärung der im vorhandenen Wissen verwendeten Begriffe, Methoden und Einstellungen zureichend gewonnen werden; es wird daher auch im Unterricht nur die Gestalt vorläufiger Ergebnisse annehmen können.

Die *Denkmodelle* klassischer und moderner Philosophen bieten dem unterrichtlichen Reflexionsprozeß vielfältige Hilfen; denn mit ihnen liegen begrifflich ausformulierte und methodisch reflektierte Angebote orientierenden Wissens vor:

- Durch ihre Gestaltung geben sie den Schülerinnen und Schülern Beispiele dafür, wie sie Thesen formulieren und gegenüber anderen argumentativ vertreten können,
- sie tragen bei zur genaueren Bestimmung des Problemgehalts der aufgegriffenen Fragestellung,

- sie stellen Mittel und Wege bereit, gegebene sowie schon behandelte Selbstverständnisse und Orientierungsversuche in der Aufmerksamkeit auf Grundsätzliches einer weiteren prinzipiellen Reflexion zu unterziehen; ferner
- eröffnen sie zeitlich und systematisch weitreichende Kontexte der philosophischen Auseinandersetzung.

Die Denkmodelle klassischer und moderner Philosophen sind damit wichtige Grundlagen zur Durchführung der problemorientierten argumentativen Erörterung in der Lerngruppe. Als Medium der im Unterricht aufgenommenen und fortgeführten Problemgeschichte der Philosophie dienen die Denkmodelle der Philosophie dem Zweck, eine Fixierung auf vordergründige Aktualität zu verhindern. Daher wäre es der im Philosophieunterricht auf seinem Boden neuerlich ansetzenden, grundsätzlichen und prinzipiellen Reflexion zuwider, die Denkmodelle der Philosophen als unfehlbare Autoritäten heranzuziehen oder sie als fraglos gültiges, abgehobenes Bildungsgut zu behandeln.

2. Qualifikation und grundlegende Inhalte

2.1 Lernziele und Qualifikationen

Die Ziele des Philosophieunterrichts konkretisieren und interpretieren die Aussagen des ersten Schulreformgesetzes für das Land Brandenburg sowie die Leitlinien für den Unterricht und die Unterrichtsgestaltung in der gymnasialen Oberstufe:

1. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtenden explizieren im Alltag vorhandene Orientierungen begrifflich genauer und überprüfen sie mit Blick auf Prozesse der Verständigung und Auseinandersetzung unter einer Frage, die die leitende Problemstellung präzisiert; dabei erkennen sie sprachliche Vieldeutigkeiten und Unklarheiten und gehen mit diesen angemessen um.
2. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtenden erkennen philosophische Implikationen in eigenen und fremden nichtphilosophischen Kontexten, sie gehen Denkmodelle aus philosophischen Auseinandersetzungen und Denkmodelle der Selbstverständigung des Menschen im Hinblick auf ihre Geltungsansprüche durch, sie lernen die Leistung von Beiträgen aus der philosophischen Tradition für die in Alltag und Wissenschaft, im privaten und öffentlichen Bereich auftretenden grundsätzlichen Fragen einschätzen und üben so in der Vielfalt bestimmter Fragestellungen ihre Urteilskraft.
3. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtenden orientieren sich im Problemfeld, sie bestimmen gemeinsam den Weg der Problemerörterung, sie begreifen und bewerten ihn: dabei schätzen sie Behauptungen, Einwände und Gründe nach der Erkenntnisleistung und dem Aufschlußwert sowie nach der Problemangemessenheit ein, sie nehmen beim Urteilen auf die Bedingtheit des eigenen Wissens Rücksicht und unterscheiden zwischen dem Sprechen über Tatsachen und dem Sprechen über Normen; insgesamt halten sie die philosophische Reflexion in methodisch strengem Problembezug.

Der Philosophieunterricht vermittelt den Schülerinnen und Schülern folgende *Qualifikationen*:

1. In einem bekannten Rahmen der Diskussion und Auseinandersetzung einzelne philosophische Probleme begrifflich formulieren und ggf. anderen Problemformulierungen entgegensetzen,
2. an Sätze und Mitteilungen anderer anknüpfen, sprachlich klar und verständlich formulieren, sachlich und deutlich Zusammenhänge herstellen, mit philosophischen Begriffen angemessen umgehen, problembezogen erörtern, zielstrebig und folgerichtig argumentieren,

3. Thesen und Argumente auf ihren jeweiligen Anspruch beziehen und im Hinblick auf ihn beurteilen,
4. die Voraussetzungen fremden und eigenen Argumentierens reflektieren und dabei Geltungsansprüche gewichten,
5. philosophische Texte erfassen, auf einen unterrichtlichen Diskussionskontext beziehen und dem jeweiligen Diskussionsinteresse entsprechend angemessen referieren, sowie
6. eigene Stellungnahmen auf theoretische Positionen fachlich einschlägiger Diskussionskontexte beziehen.

2.2 Grundlegende Inhalte

Die Inhalte der *Philosophie* sind in die Überlieferung der Probleme der Philosophie eingebunden. Da die Philosophie in ihrer Tradition durch das Bemühen bestimmt ist, gegebene Selbstverständnisse und Orientierungsversuche durch Rückgriff auf überlieferte und gegenwärtige Denkbemühungen einer prinzipiellen Reflexion zu unterziehen, dauert die argumentative Auseinandersetzung um Probleme der Orientierung noch an. Indem die Philosophie auf die Klärung der in Alltag und Wissenschaft, im privaten und öffentlichen Bereich auftretenden grundsätzlichen Fragen abzielt, wirkt sie in der philosophischen Reflexion weiter und bewahrt ihre Inhalte in der Überlieferung der problemorientierten philosophischen Reflexion.

Der *Philosophieunterricht* knüpft an die Anstrengungen der Philosophie an, indem er die einschlägigen Fragestellungen sowie Denkbemühungen der Philosophie in einer durch Problemorientierung und argumentative Erörterung bestimmten Lernsituation berücksichtigt. Die Lernsituation des Philosophieunterrichts wird wesentlich bestimmt

- durch die Erfahrungen, Kenntnisse, Überzeugungen, Interessen und Affekte der am Unterricht beteiligten Personen sowie durch
- die Fragen und Herausforderungen, die unsere private und öffentliche Lebensgestaltung in Gegenwart und Zukunft betreffen; in diesem Zusammenhang gehören zur Lernsituation des Unterrichts im Fach Philosophie auch
- die Positionen und Ergebnisse anderer Wissenschaften.

Deshalb liegen die einschlägigen Fragestellungen sowie Denkbemühungen der Philosophie dem Philosophieunterricht der Einführungsphase (Klassenstufe 11) und Qualifikationsphase (Klassenstufe 12 und 13) nicht in der Form thematischer Vorgaben zugrunde. Da es Aufgabe der Lehrenden wie der Lernenden ist, an die Denkbemühungen der Philosophie anzuknüpfen, werden die grundlegenden Inhalte des Philosophieunterrichts durch die *didaktische Struktur* des Faches erschlossen. Der Rückgriff auf die einschlägigen Fragestellungen sowie Denkbemühungen der Philosophie wird von umgrenzten Problemen und *nicht* von einer philosophischen Position aus gesucht.

Für den *Rahmenplan Philosophie* werden die grundlegenden Inhalte aufgeschlüsselt durch

- vier Fragedimensionen und
- drei Gegenstandsbereiche.

Die Fragedimensionen zeigen unterschiedliche mögliche Richtungen der problemorientierten philosophischen Reflexion an. Die Unterscheidung der drei Gegenstandsbereiche gibt den Lehrenden und Lernenden Anhaltspunkte, nach denen sie differenzieren können, um mögliche Unterrichtsthemen nach Sachaspekten auszuwählen, und nach denen sie mögliche Unterrichtsthemen eingrenzen können, um diese unter Sachaspekten im Rahmen der Übersichtlichkeit und Durchführbarkeit zu halten.

Die Fragedimensionen und Gegenstandsbereiche dienen während der Qualifikationsphase zunächst der Aufgabe, die Lehrenden und Lernenden zur Suche und Ausgestaltung grundlegender Inhalte für einzelne Halbjahresthemen anzuregen und zur Bestimmung der konkreten Lerninhalte in Form von Leitfragen und Akzentuierungen beizutragen. (Vgl. 5.2 Philosophie in der Qualifikationsphase)
Die Fragedimensionen und Gegenstandsbereiche dienen sodann auch der Aufgabe, die für die Lernenden zeitlich aufeinander folgenden Inhalte *mehrerer* Halbjahreskurse im ganzen und im einzelnen an didaktische Auflagen zu binden. Eine Kursabfolge in der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13) ist so zu planen, daß bei den Lerninhalten aller Halbjahre alle Gegenstandsbereiche und alle Fragedimensionen möglichst gleichgewichtig berücksichtigt werden.
Der Rahmenplan gibt keine Themen problemorientierten Philosophierens vor. Die Lehrenden und Lernenden müssen jedoch bei der Unterrichtsplanung die Fragedimensionen und Gegenstandsbereiche berücksichtigen. Um für den Unterricht ein breites, variables Spektrum möglicher konkreter Lerninhalte zu sichern, wird somit nur die Struktur zur unterrichtlichen Problementfaltung vorgegeben. (Vgl. 3. Hinweise zum Umgang mit dem Rahmenplan)

2.2.1 Fragedimensionen

Die philosophische Tradition bietet reiche Möglichkeiten, Denkbemühungen der Philosophie durch Fragestellungen aufzuschließen. Wie Denkbemühungen der Philosophie von Fragen aus zusammengefaßt und systematisiert werden können ist Gegenstand mannigfacher Anstrengungen systematischen Philosophierens. Mit den Fragen, die KANT entwickelt hat (Logik, Einleitung), liegt eine Möglichkeit vor, *vier* Richtungen der problemorientierten Reflexion zu unterscheiden. Sucht man in der gegenwärtigen philosophischen Auseinandersetzung nach einer Unterscheidung von Dimensionen der Erörterung, die philosophische Reflexionsbereiche in unterschiedlicher Zusammensetzung und variabler Akzentuierung auftun, so wird sowohl im Bereich der Philosophie als auch im Bereich der Didaktik der Philosophie oft auf die vier Fragen KANTS zurückgegriffen. Dabei besteht weitgehend Übereinstimmung darin, daß mit den vier Fragen Kants fundamentale Orientierungen philosophischen Fragens aufgeschlüsselt werden. Eine didaktische Verwendung der vier Fragen muß daher nicht mit KANTS philosophischer Position verbunden werden und ist auch losgelöst von KANTS Position möglich. Die vier Fragen Kants werden deshalb didaktisch in Anspruch genommen, um

- unterschiedliche mögliche Richtungen der problemorientierten philosophischen Reflexion anzugeben und um so
- Reflexionsbereiche zu erschließen, in denen konkrete Lerninhalte mit Rücksicht auf die Dimensionen der problemorientierten Erörterung in der Philosophie bestimmt werden können.

In den *Kommentaren* zu den Fragen KANTS wird gezeigt, wie in der Richtung der jeweiligen Frage ein *möglicher* einschlägiger Reflexionsbereich für die argumentative Erörterung aufgetan werden kann. An die Stelle eines im folgenden ausgeführten Kommentars zu einer Frage KANTS kann daher auch ein anderer Kommentar treten, der in der Richtung der Frage eine andere Ausprägung eines auch fachlich einschlägigen Reflexionsbereichs in der Fragedimension entwickelt. Der Satz, der die Erläuterungen zu einer Fragedimension jeweils abschließt, führt die jeweilige Frage zu einer fachlichen Zuspitzung; der *pointierende Schlußsatz* bestimmt die jeweilige Fragedimension durch einschlägige fachliche Grundbegriffe.

Im einzelnen lassen sich aus den vier Fragen KANTS folgende Fragedimensionen gewinnen:

1. Was kann ich wissen ?
Unsere Lebensbedingungen beruhen weitgehend auf den Grundlagen moderner Wissenschaft und Technik. Nach ihren unbestreitbaren Erfolgen werden zunehmend auch die negativen Folgen von Wissenschaft und Technik sichtbar. Ein unreflektierter Pessimismus gegenüber Technik, Wissenschaft und Vernunft insgesamt wäre ebenso selbstzerstörerisch wie ein unreflektierter Optimismus. Stattdessen bietet die Philosophie die Chance zur Aufklärung über die Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt. Sie versucht, die Ziele, Methoden, Grundbegriffe und die Geschichte der Natur- und Geistes- bzw. Sozialwissenschaften sowie deren Verhältnis zu unserem Alltagswissen und anderen Wissensformen zu klären.
Philosophie fragt, was wir unter Vernunft verstehen können.

2. Was soll ich tun ?
Die Krise des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, zugespitzt in der Anwendungsproblematik der neuen Schlüsseltechnologien, sowie das Aufeinanderstoßen unterschiedlicher Wertvorstellungen im Zusammenleben der Völker und Staaten, innerhalb einer Gesellschaft und im Leben des Einzelnen weisen erneut auf die herkömmlichen moralisch-praktischen Fragen der Philosophie hin. Was bedeutet Freiheit, wie frei ist der Wille? Darf ich machen was ich will? Wovon hängt in einer bestimmten Situation die Entscheidung für eine Handlungsalternative ab? Welche übergeordneten Normen haben wir? Nach welchen moralischen Grundprinzipien lassen sich diese Normen rechtfertigen? Muß man überhaupt moralisch sein?
Philosophie fragt nach Normen und Werten.

3. Was darf ich hoffen?
Menschliches Handeln ist stets von einer Lebensperspektive begleitet, von Religion, Fortschrittsglauben, bürgerlichen oder alternativen Lebensentwürfen, Sozialutopien und Kunst. Wie läßt sich ein "gutes Leben" entwerfen, auf welchen Hoffnungen beruht es, und wie lassen sich diese Hoffnungen rechtfertigen?
Philosophie fragt nach tragfähigen Lebensentwürfen.

4. Was ist der Mensch?
Unser Wissen, Tun und Hoffen hängt von unserem Selbstverständnis als Menschen ab. Umgekehrt aber hat die Krise in unserem Wissen, Tun und Hoffen traditionelle Auffassungen vom Menschen grundlegendem Zweifel ausgesetzt: vom Menschen als Vernunftswesen, als Herrn über die Natur sowie als Ausgangs- und Zielpunkt der geschichtlichen Entwicklung. Gibt es eine Natur des Menschen, auf der sich die Würde seiner Person begründen läßt? Wie wollen wir als Menschen mit Wissenschaft und Technik leben und in der Vielfalt der Weltkulturen handeln?
Philosophie fragt nach dem Selbstverständnis des Menschen.

Die Berücksichtigung dieser vier Fragedimensionen zur unterrichtlichen Problementfaltung schließt eine Auseinandersetzung mit der Tradition ein; insofern arbeitet ein Orientierungsversuch in der Gegenwart immer auch philosophiegeschichtlich relevante Positionen auf. Ein Durchgang durch die Philosophie-Geschichte seit der Antike ist kein Gegenstand der argumentativen Problemerörterung; gleichwohl nimmt problemorientiertes Philosophieren das Wissen um "klassisch" gewordene Auseinandersetzungen zur Ordnung und Gliederung der argumentativen Erörterung in Anspruch.

2.2.2 Gegenstandsbereiche

Die Unterscheidung der Gegenstandsbereiche Ich - Gesellschaft - Natur erhebt keinen systematischen Anspruch. Sie soll Anhaltspunkte für die begründete Auswahl und Begrenzung von Sachaspekten möglicher Unterrichtsthemen bieten.
Sie ermöglicht zudem, Fragen und Arbeitsergebnisse anderer Fächer in den Aufgabenfeldern der gymnasialen Oberstufe aufzugreifen. Dadurch kann fachübergreifendes Arbeiten gefördert werden.
Der Gegenstandsbereich *"Ich"* umfaßt z.B. Fragen, in denen der Fragende sich selbst, sein Wissen, sein Denken und sein Selbstverständnis thematisiert. Im Gegenstandsbereich *"Gesellschaft"* werden z.B. Fragen nach der politischen Organisation menschlichen Zusammenlebens, dem Sinn der Geschichte, dem Stellenwert der Kultur und der Funktion der Sprache thematisiert. Im Gegenstandsbereich *"Natur"* werden z.B. Fragen nach unserem Verhältnis zur Natur, nach unserer Bedingtheit als Naturwesen, nach dem Verhältnis von Natur und Technik und nach dem "Recht der Natur" thematisiert.

2.3 Methodische Grundlagen des Philosophieunterrichts

Da der Unterricht darauf abzielt, durch argumentative Erörterung Hilfen für die eigene Orientierung im Denken und Handeln zu gewinnen, muß er die Urteilskraft und damit die Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler stärken. Er ist daher inhaltlich und methodisch so zu gestalten, daß er ihnen

- Situationen bietet, in denen sie bei der Erschließung von Textvorlagen der Philosophie, bei der Auffassung und beim Behalten von Denkmodellen sowie bei der Durchführung der argumentativen Erörterung Übung und Vertrautheit gewinnen können,
- ein eigenständiges, fundiertes Urteilen über Gegenstände und Sachverhalte des Unterrichts ermöglicht,
- durch kooperative Planung, prinzipielle Variabilität des Verlaufs und Offenheit seines Ausgangs ihre Urteile berücksichtigt und ihnen damit (Mit-) Verantwortung bei der Planung und Durchführung des Unterrichtsprozesses gibt und schließlich
- Möglichkeiten des eigenständigen, selbstverantwortlichen, auch an individuellen Fragestellungen orientierten Arbeitens eröffnet.

Für die **Auswahl der Inhalte und Arbeitsformen** gelten daher folgende Grundsätze:

1. *Bezug zur Lebenswirklichkeit* der Teilnehmerinnen und der Teilnehmer, d.h.,

- die der philosophischen Reflexion vorangehende Reflexion und die mit den Erfahrungen, Kenntnissen, Überzeugungen, Interessen und Affekten der Schülerinnen und Schüler verbundenen Orientierungen mit den überlieferten Denkbemühungen bis heute zu verknüpfen,
- den Wünschen und Interessen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Bildungsangebotes und des Erziehungsanspruchs der Schule einen wesentlichen Einfluß auf den Philosophieunterricht einzuräumen,
- den beteiligten Personen Perspektiven für die individuelle Bildung und für die kulturelle Praxis zu eröffnen,
- dabei stets die bei den Lernenden vorhandenen Orientierungen im Sprechen, Denken und Handeln ernst zu nehmen.

2. *Gegenständlichkeit*, d.h.,
- für die Ergebnisse und Zwischenergebnisse des Philosophieunterrichts Formen der Dokumentation und der Gestaltung medialer Produkte zu nutzen und zu (er-) finden,
- Erfahrungen (auch außerhalb des Unterrichts) zu initiieren,
- möglichst unterschiedliche Bereiche der Sinne und Emotionen in den Philosophieunterricht einzubeziehen und
- das Kursgespräch durch schriftliches Arbeiten zu begleiten, zu ergänzen, zu vertiefen und weiterzuführen.

3. *Angemessene Arbeitsteilung* zwischen den Unterrichtenden und den Lernenden, d.h.,
- die Schülerinnen und Schüler bei der Klärung und Ausgestaltung ihrer Wünsche und Interessen zu unterstützen und zu fördern,
- die Lerngruppe so weit wie möglich an der Verantwortung für Planung, Durchführung und Beurteilung des Unterrichts zu beteiligen,
- auch einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen Unterrichtsmaterialien aus der Lebenswirklichkeit und der kulturellen Überlieferung suchen, sichten, auswählen und präsentieren zu lassen,
- einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie Gruppen im Kontext der Arbeit und der Erfahrung der Lerngruppe Gelegenheiten zum Lernen nach individuellen Schwerpunkten einzuräumen, ferner
- einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie Gruppen Aufgaben zur Gestaltung und Leitung von Philosophiestunden zu übertragen.

4. Sicherung der *Kontinuität* und des *Prozeßbewußtseins*, d.h.,
- Fragestellungen, Diskussionsverläufe und Ergebnisse einzelner Unterrichtsphasen und -stunden am Leitfaden der dem Unterrichtsprozeß zugrundeliegenden Problemstellung und Planung regelmäßig zu sichern,
- Unterrichtsergebnisse und -produkte mit der Kursgruppe in Bezug auf die vorhergehenden Klärungs- und Argumentationsprozesse methodisch zu reflektieren, d.h. auch,
- die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Zwischenergebnisse im Lichte übergreifender Fragestellungen und Untersuchungsinteressen selbständig zu beurteilen.

In der folgenden Tabelle sind diesen vier Grundsätzen *Beispiele* für konkrete Arbeitsweisen zugeordnet:

Grundsätze	Beispiele für konkrete Arbeitsweisen
Bezug zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmerinnen und der Teilnehmer	• Finden und Ausgestalten der Interessen, Wünsche und thematischen Fragen der Teilnehmerinnen und der Teilnehmer an geeigneten Mitteln (hierher gehören z.B. künstlerisch-ästhetische Bilder, Texte oder Abbildungen, audio-visuelle und Printmedien, symbolische Gegenstände, Zitate, Sprüche, Lebensweisheiten, Beobachtungen, Brainstorming, aphoristische, essayistische und diskursive Textvorlagen der Philosophie); • meditative Betrachtungen an Bildern, Kunstwerken oder Musik; • Betrachtung der auftretenden Affekte und ihres Zusammenhangs mit Kursthema und Unterricht; • Differenzieren von Unterthemen nach Neigung von Gruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern des Kurses; • Gestaltung von Kurserfahrungen in ästhetischer Form (z.B. Zeichnungen, Objekte, audio-visuelle Darstellungen); • Erörterung von Fallbeispielen aus der Erfahrung der Kursgruppe; • Exkursion; • Recherche von Materialien, Fallbeispielen und Beobachtungen zum Kursthema; • Begutachtung von (Lehr-) Meinungen in Bezug auf die Erfahrungswelt der Kursgruppe; • Erörterung von möglichen Formen der persönlichen Meinungsbildung; • am genauen gegenseitigen Verstehen "kontrolliertes Kurs-Gespräch"; • andere Formen "szenischen Denkens und Lernens" (z.B. Disputation, Debatte, Rollenspiel); • Metagespräch.

Grundsätze	Beispiele für konkrete Arbeitsweisen
Gegenständlichkeit	• Einrichten und Präsentieren von Textvorlagen der Philosophie zur Erörterung der thematischen Fragestellung auch durch die Kursgruppe; • Dokumentation des Verlaufs und der Ergebnisse des Kursgesprächs durch einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen (z.B. Verlaufs- und Ergebnisprotokoll, Tafelnotiz und Tafelbild, Tabelle und Strukturskizze, Thesenpapier, schriftlicher Partnerdialog, dialogische Aufführung kontroverser Positionen, Rollenspiel, Wandzeitung, auch auf Tonband, Video oder Film); • Gestalten und Präsentation von Recherchen und Exkursionen (z.B. Dossier, Collage, auch auf Tonband und Video); • Herstellen von persönlichen Unterlagen und Dokumenten für einzelne Schülerinnen und Schüler (z.B. private Mitschrift und persönliche Nachbereitung von Kursstunden, subjektives Protokoll und philosophisches Tagebuch); • Verfassen von Lexikonartikeln oder philosophischen Aufsätzen von Schülerinnen und Schülern zu Ergebnissen des Unterrichts; • Konsultieren von Wortschatzlexika zur Terminologiefindung; • methodische Reflexion des Unterrichtsprozesses und seiner Ergebnisse.
angemessene Arbeitsteilung zwischen den Unterrichtenden und den Lernenden	• Vorbereiten von Textvorlagen oder Aufbereiten von Unterrichtsergebnissen durch einzelne Schülerinnen oder Schüler oder Gruppen im Unterricht oder in Hausarbeit; • Erörterung und Begutachtung von vorliegenden Aufgabenstellungen durch Schülerinnen oder Schüler; • Erarbeiten neuer Fragestellungen und Aufgaben nach Anleitung oder Beratung durch die Lehrerin oder den Lehrer oder in Eigenverantwortung von Gruppen oder einzelnen; • Absprache über arbeitsgleiche oder arbeitsteilige Lösung von Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit; • Recherche durch Gruppen zu Einzelfragen oder zur Ermittlung weiterer Fragen; • selbständiges Befragen von Lexika, Einführungen, Kompendien, Philosophiegeschichten, Primärtexten, Aufsätzen, Essays, Aphorismen; • Expertenbefragung (z.B. Interview, Meinungsumfrage, Lokaltermin); • Schülerreferat; • Lehrervortrag.

Grundsätze	Beispiele für konkrete Arbeitsweisen
Sicherung der Kontinuität und des Prozeßbewußtseins	• Heftführung der Schülerinnen und Schüler; Stundenprotokoll und Protokollbesprechung; • Hausaufgabe; • Schüler-Statement zu Stand und Ergebnis des Unterrichts; • Rekapitulation; • Nachbereitung von Diskussionen und Gesprächen; • Formulierung und Festlegung der Kursthemen und leitenden Fragen mit der Kursgruppe; • Festlegung und Dokumentation eines Arbeits-und Kurs-Plans; • Absprachen mit der Kursgruppeüber das Vorgehen und die Methoden; • Festhalten an der aufgegriffenen Fragestellung; • Revision von Planungen mit der Kursgruppe; • Einbeziehung der Anforderungen des philosophischen Arbeitens in das Unterrichtsgespräch.

3. Hinweise zum Umgang mit dem Rahmenplan

Der Rahmenplan Philosophie gibt für den schulischen Philosophieunterricht ein offenes Konzept vor. Lehrperson und Kursgruppe finden im Rahmenplan die grundlegenden Inhalte des Fachs in der Form einer Struktur zur unterrichtlichen Problementfaltung vor. Damit sind für die Lehrenden und Lernenden auch Anhalt und Hilfe gegeben, die grundlegenden Inhalte des Fachs in Form von Lerninhalten zu konkretisieren und auf diese Weise Unterrichterrichtsthemen zu finden und auszugestalten. Den fachlichen Grundlagen gemäß ist der Rahmenplan Philosophie ein "Methodenplan". Zur Erfüllung der Aufgaben und Ziele des Faches werden den Unterrichtenden und Lernenden Grundlagen zur Entscheidung methodischer Fragen sowie ein Repertoire von Arbeitsweisen angeboten; je nach Lernsituation, Lerngruppe und Individualität der Lehrperson treffen sie daraus eine angemessene Auswahl. In besonderer Weise wird der Umgang der Lehrenden und der Kursgruppe mit dem Rahmenplan durch die Aufgabe bestimmt, die grundlegenden Inhalte, d.h. die didaktische Struktur der Fragedimensionen und Gegenstandsbereiche, in unterrichtliche Lerninhalte, also in ein Philosophie-Curriculum umzusetzen.

Die *Planung* des Philosophie-Curriculums für die gymnasiale Oberstufe liegt weitgehend in der Hand der Lehrenden sowie auch der Lernenden. Den Lehrerinnen und Lehrern an der Schule ist die Aufgabe und die Verantwortung übertragen, zusammen mit den Lernenden, sowohl einzelne Kurse planerisch zu entwerfen als auch die Kursabfolge für die Jahrgangsstufen 12 und 13 an den philosophisch bedeutsamen Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auszurichten sowie an den Anforderungen der grundlegenden Inhalte zu orientieren. Die Lehrenden müssen somit in Kooperation mit den Lerndenden die Lerninhalte jedes Unterrichtsvorhabens selbst konkretisieren und in eine eigene Großplanung einpassen. Gemäß der didaktischen Struktur des Faches (vgl. 2.2 Grundlegende Inhalte) ist eine Kursabfolge in der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13) so zu planen, daß bei den Lerninhalten aller Halbjahre *alle* Gegenstandsbereiche und *alle* Fragedimensionen *möglichst gleichgewichtig* berücksichtigt sind.
Mit den Planungsaufgaben eröffnet der Rahmenplan den Lehrenden Möglichkeiten, eigene Wege zu gehen, selbst Schwerpunkte zu setzen und dabei die Inhalte und das Vorgehen mit der Lerngruppe abzustimmen. Im Sinn der Offenheit des Rahmenplans sind Lehrende und Lernende

aufgefordert, in der Vielfalt bestimmter Fragestellungen ihre Urteilskraft zu üben. Den Lehrenden wird durch den Rahmenplan der Gestaltungsspielraum gegeben, den sie benötigen, um die Lernenden an die Gestaltung und Planung des Unterrichts heranzuführen sowie zunehmend an der Verantwortung für die Sache des Philosophie-Unterrichts zu beteiligen.
In einem Unterricht, dessen Form durch kooperative Planung, prinzipielle Variabilität des Verlaufs und Offenheit des Ausgangs bestimmt ist, bleibt es die Aufgabe der Lehrperson, dafür zu sorgen, daß die Grundlagen der Lernsituationen den einschlägigen Standards der Bezugswissenschaft Philosophie genügen.
Damit ein Lerninhalt seine *methodische Funktion* erfüllen und zum Thema eines Kurses werden kann, sind Eingrenzung, Richtung und Bestimmtheit erforderlich.
Der Lerninhalt ist so zu formulieren, daß er von den konkreten Fragen der Lebenswirklichkeit ausgeht und dabei an die Denkbemühungen der Philosophie anknüpft, zugleich gewinnt er Eingrenzung, Richtung und Bestimmtheit dadurch, daß er im philosophischen Interesse der Lerngruppe verankert wird. (Vgl. 5.2 Philosophie in der Qualifikationsphase)

Der Lerninhalt eines Halbjahres kann so konstruiert werden, daß
1. *eine* Fragedimension und *ein* Gegenstandsbereich miteinander kombiniert werden; z.B. für die Fragedimension "Was soll ich tun?" und den Gegenstandsbereich "Natur" wäre die Frage "Warum nach der Natur leben?" geeignet. Der Lerninhalt eines Halbjahres kann auch so gewonnen werden, daß
2. *mehrere* Fragedimensionen und *mehrere* Gegenstandsbereiche verbunden werden; z.B. könnte für die Fragedimensionen "Was kann ich wissen?" und "Was soll ich tun?" und zu den Gegenstandsbereichen "Ich" und "Gesellschaft" die Leitfrage "Gibt es eine Rechtfertigung für die Lüge?" zugrundegelegt werden. Mit der leitenden Frage "Was wäre die Welt ohne uns?" würden z.B. die Fragedimensionen "Was darf ich hoffen?" und "Was ist der Mensch?" sowie die Gegenstandsbereiche "Natur" und "Gesellschaft" zusammengefaßt. Die Fragedimensionen "Was darf ich hoffen?" und "Was kann ich wissen?" sowie die Gegenstandsbereiche "Ich" und "Natur" könnten durch die leitende Frage "Ist Gott verantwortlich für das Leiden, die Übel und das Böse in der Welt?" aufgeschlüsselt werden.

Die Lehrenden müssen der Findung und Ausgestaltung problemorientierter Fragen zusammen mit der Lerngruppe besondere Sorgfalt widmen, um die argumentative Erörterung während eines Halbjahres auf tragfähige Grundlagen zu stellen. *Die den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordneten Lerninhalte sind als Vorschläge und Handreichungen aufzufassen und sind keine die Unterrichtenden bindenden Vorgaben.* Durch die Anführung der Lerninhalte ist ein Beispiel gegeben, wie die Struktur der unterrichtlichen Problementfaltung im Verlauf eines möglichen Curriculums zu einer Sequenz aus akzentuierten Halbjahresthemen ausgestaltet werden kann und wie die Anforderungen der grundlegenden Inhalte erfüllt werden können. Die Vielfalt möglicher Fragen der argumentativen Problemerörterung zu erkunden und erproben ist Sache der Lehrerin und des Lehrers des Fachs Philosophie.

4. Hinweise zur Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung im Fach Philosophie bezieht sich auf die Ergebnisse der *Klausuren* sowie die Ergebnisse der *Sonstigen Mitarbeit*. Die Note ist das Resultat einer pädagogisch-fachlichen Gesamtbeurteilung; im Falle einer erforderlichen Abwägung gibt die Sonstige Mitarbeit den Ausschlag.

Die *Anforderungen der Leistungsbewertung* sind bezogen auf die im Philosophieunterricht den Schülerinnen und Schülern vermittelten Qualifikationen des auf rationales, gegenseitiges Verstehen ausgerichteten Gesprächs und der argumentativen Erörterung (Disput); das heißt:

1. in einem bekannten Rahmen der Diskussion und Auseinandersetzung einzelne philosophische Probleme begrifflich formulieren und ggf. anderen Problemformulierungen entgegensetzen;
2. an Sätze und Mitteilungen anderer anknüpfen, sprachlich klar und verständlich formulieren, sachlich und deutlich Zusammenhänge herstellen, mit philosophischen Begriffen angemessen umgehen, problembezogen erörtern, zielstrebig und folgerichtig argumentieren;
3. These und Argument auf ihren jeweiligen Anspruch beziehen und beurteilen;
4. die Voraussetzungen fremden und eigenen Argumentierens reflektieren und dabei Geltungsansprüche gewichten;
5. philosophische Texte erfassen, auf einen unterrichtlichen Diskussionskontext beziehen und dem jeweiligen Diskussionsinteresse entsprechend angemessen referieren sowie
6. eigene Stellungnahmen auf theoretische Positionen fachlich einschlägiger Diskussionskontexte beziehen.

Den Anforderungen und Aufgabenstellungen im *schriftlichen Abitur* entsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht mit Situationen der Leistung und Leistungsbeurteilung vertraut sein, in denen sie diese Qualifikationen in schriftlicher Darstellung und in Auseinandersetzung mit Textvorlagen nachweisen.
Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler entsprechend den Anforderungen und Aufgabenarten der mündlichen Abiturprüfung darin geübt sein, verständlich vorzutragen und die Rolle des Teilnehmers an der argumentativen Erörterung sowie die des Partners eines auf rationales, gegenseitiges Verstehen ausgerichteten Diskurses zu übernehmen.
Das *Anspruchsniveau* der geforderten Leistungen wird entsprechend dem durch den Unterricht vermittelten Erwerb der Übung und Vertrautheit mit Situationen und Methoden des Fachs stufenweise dem Anspruchsniveau angepaßt, das der Abiturprüfung zugrundezulegen ist. Die Lehrenden sichern die Grundlagen einer im Anspruchsniveau angemessenen Leistungsbewertung dadurch, daß sie die im Prozeß des Lernens tatsächlich erreichten unterrichtlichen Voraussetzungen durch Maßnahmen der Beobachtung, der Untersuchung und der Einschätzung mit den Ansprüchen abstimmen, die aus den Anforderungen des Faches hervorgehen.
Nach seiner Anlage soll der Philosophieunterricht den Schülerinnen und Schülern - über die Beteiligung an der Durchführung und am Fortgang der argumentativen Erörterung - fortlaufend Gelegenheit und Anreiz zu Leistungen bieten. Außerdem sorgen die Unterrichtenden dafür, daß die Handlungssituationen des Gesprächsunterrichts ständig durch *schriftliche Aufgaben* ergänzt werden. Zum Stand und zur Entwicklung ihrer Leistungen sollen die Lernenden nicht nur durch Mitteilungen der Lehrerin und des Lehrers beraten und informiert sein, sondern dazu auch im laufenden Unterricht Aufschlüsse gewinnen können.
Bis auf die regelmäßigen Termine der Klausuren kommen während der Zeit des laufenden Unterrichts Situationen, die einzig dem Zweck der Prüfung einzelner Schüler dienen und zudem nicht in den Prozeß des Unterrichts integriert sind, nur als außerordentliche pädagogische Maßnahmen in Betracht.

Die *Kriterien zur Bewertung* der Leistung eines Schülers/einer Schülerin werden entsprechend den "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Philosophie" (EPA) dadurch gewonnen, daß die Leistungen unter den folgenden drei Gesichtspunkten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden:

1. die Befunde und die Art der Befunde in drei Anforderungsbereichen (Begreifen - Erörtern - Urteilen),
2. die Auswirkungen des Schwierigkeitsgrades der Prüfungsaufgabe bzw. des Prüfungsgegenstands auf das Prüfungsergebnis (Anspruchsniveau), ferner
3. die drei Grade der Differenziertheit, nach denen die Einzelleistungen eingestuft werden können (umfassend und differenziert - hinreichend differenziert - unzureichend differenziert).

Zu 1.: Die **drei Anforderungsbereiche**
- Begreifen,
- Erörtern und
- Urteilen

entsprechen grundlegenden Schritten der philosophischen Reflexion; sie sind insofern aufeinander bezogen, als qualifiziertes Erörtern oder Urteilen nur auf der Grundlage genauen Begreifens möglich ist. Die Bewertung der Leistungen erfolgt daher abhängig vom erreichten Kenntnisstand und Fähigkeitsgrad schwerpunktmäßig in den ersten beiden Anforderungsbereichen.
Begreifen meint den grundlegenden Vorgang des verstehenden Nachvollzugs des angesprochenen Theorie- und Problemzusammenhangs. Verstanden ist eine Theorie oder ein Problem, wenn die konstitutiven Elemente in ihrer inneren Bedeutung und in ihrer Bedeutung für den Gesamtzusammenhang gesehen werden.
Erörtern meint den Vorgang der Überprüfung einer Theorie in bezug auf ihre Voraussetzungen, ihre Gründe, ihre innere Stimmigkeit und ihre Konsequenzen, ihre Nachbarschaft zu anderen Denkansätzen sowie die Anwendung von Theorien auf Sachprobleme.
Urteilen meint den Versuch der Einschätzung des Beitrags einer Theorie für die Lösung eines Problems bzw. die Würdigung eines Theorieansatzes von einem bestimmten, begründeten Standpunkt aus.
Grundsätzlich sind alle Anforderungsbereiche nach den unter 3. dargestellten Einstufungskriterien zu werten. Dabei ist davon auszugehen, daß eine angemessene Prüfungsleistung innerhalb der weiterführenden Bereiche "Erörtern" und "Urteilen" nicht ohne qualifizierte Bearbeitung ("hinreichend differenziert") des grundlegenden Bereichs "Begreifen" möglich ist.

Zu 2.: Über den **Schwierigkeitsgrad** einer Textvorlage können zwar keine allgemeinverbindlichen Aussagen gemacht werden, dennoch können die Gesichtspunkte
- Abstraktionsgrad,
- Begriffs- und Problemdichte sowie
- sprachliche Transparenz

einer Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Textvorlage zugrundegelegt werden. Die Ermittlung des Schwierigkeitsgrades einer Problemstellung oder Aufgabenstellung ist noch schwieriger, jedoch bieten auch hier zwei Gesichtspunkte einen Anhalt: die Gesichtspunkte des
- Komplexitätsgrades und des
- Grades der Differenziertheit.

Zu 3.: Die **Einstufungskriterien**
- umfassend und differenziert,
- hinreichend differenziert sowie
- unzureichend differenziert

stehen in Bezug zu den Gesichtspunkten, die bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung zur Lösung unerläßlich sind. Danach meint "unzureichend differenziert", daß unverzichtbare Gesichtspunkte nicht berücksichtigt worden sind, während "hinreichend differenziert" auf Berücksichtigung aller unverzichtbaren Gesichtspunkte zielt, "umfassend und differenziert" jedoch noch darüber hinaus Gesichtspunkte enthält, die erhellend oder weiterführend sind.

Die Ergebnisse der Leistungs-Messung in Notenwerte gehen aus den Vorgaben der "Einheitlichen Prüfungsanforderungen" (EPA) hervor. Bei der Zusammenfassung einer Gesamtleistung in Noten (Bewertung) können gemäß der folgenden Richtschnur für ausreichende und gute Gesamtleistungen sinngemäß auch die anderen Notenstufen ermittelt werden.

Schwierigkeitsgrad der Textvorlage oder der philosophischen Problemstellung	Die Leistungen sind hinreichend differenziert erfüllt in den Anforderungsbereichen	Die Leistungen sind umfassend und differenziert erfüllt in den Anforderungsbereichen	Note für die Gesamtleistung
leicht	Begreifen und Erörtern		ausreichend
	Urteilen	Begreifen und Erörtern	gut
mittel	Begreifen		ausreichend
	Begreifen und Erörtern und Urteilen		gut
		Begreifen und Erörtern	
schwer	Begreifen (dies gilt auch, falls Mängel beim Einbringen angesprochener Theoriezusammenhänge sowie bei der sachgemäßen Verwendung der jeweiligen philosophischen Termini vorliegen)		ausreichend
		Begreifen	gut
		Begreifen und Erörtern oder Urteilen	sehr gut

Die der Leistungsbewertung zugrundegelegten *Klausuren* müssen aus der Unterrichtsarbeit hervorgehen; Fragestellungen und Ergebnisse des Unterrichts sollen durch die Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und weiterentwickelt werden können. Die Lernenden sollen in Klausuren philosophische Texte verständlich erläutern, grundlegende philosophische Begriffe erklären sowie sich im eigenen Urteilen an Denkmodellen und Argumentationen üben, die im Diskussionszusammenhang des Unterrichts stehen und verstanden werden können.
Gemäß § 18 der AO-GOST sind auch im Philosophieunterricht *Facharbeiten* möglich. Die Facharbeit soll aus dem Unterricht hervorgehen und diesen durch selbständige Arbeit einzelner Schülerinnen oder Schüler vertiefen. Ihr Umfang soll 10 bis 15 Seiten nicht überschreiten. Sie kann die zweite Klausur des Leistungskurses im entsprechenden Schulhalbjahr ersetzen.

Klausuren sind - wie Abituraufgaben - dem Aufgabentypus nach entweder textgebundene oder problemgebundene Aufgaben. Es werden zwei Aufgabenarten unterschieden, und zu den beiden Aufgabenarten werden insgesamt fünf Varianten angeboten:

Typus textgebundener Aufgaben, d.h.

- Einordnung eines Gedankenganges in den größeren Zusammenhang eines bekannten philosophischen Ansatzes sowie Erläuterung der Einzelaussagen unter bestimmter methodischer Zielsetzung oder
- Vergleich verschiedener Ansätze mit dem Ziel der Klärung philosophischer Kontroversen, Entwicklungen, methodischer Zugänge;

Typus problemgebundener Aufgaben, d.h.

- Einordnung in den historischen oder (auch) systematischen Zusammenhang sowie Auseinandersetzung mit der angesprochenen Problematik oder
- Bearbeitung von einem bestimmten Ansatz aus oder
- Überprüfung philosophischer Ansätze auf ihre Tragfähigkeit.

Für die Aufgabestellung der Klausur oder der Facharbeit kommen für die Lernenden als Teilaufgaben oder als Gesamtaufgaben u.a. folgende *Formen der schriftlichen Ausarbeitung* in den Blick:

- sich mit einer philosophischen Anratung zur Lebensführung in einer einschlägigen Situation gutachterlich auseinandersetzen,
- einen vorliegenden philosophischen Gedanken aus seinem Zusammenhang herausnehmen, in einem neuen Kontext entfalten und ausführen, sodann den neu ausgeführten Gedanken im neuen Kontext mit dem Gedanken im ursprünglichen Zusammenhang und alten Kontext vergleichen,
- eine historische Position umformulieren für die Situation der Gegenwart,
- einen bekannten Ansatz und einen aus einer Textvorlage neu zu erschließenden Ansatz miteinander vergleichen,
- einen philosophischen Streit zwischen zwei Positionen überprüfen,
- eine Kontroverse erkennen und eine Problemstellung formulieren,
- für einen philosophischen Denkansatz die Stellung innerhalb einer bekannten Auseinandersetzung ermitteln,
- eine philosophische Ansicht prüfen und würdigen,
- eine eigene These formulieren und verteidigen,
- zu einem philosophischen Problem einen Lösungsansatz formulieren,
- die einer literarisch dargestellten Situation "innewohnende" philosophische Idee herausarbeiten und formulieren,
- mehrere Argumentationen auf ihren formalen Schematismus zurückführen und ihre Gültigkeit überprüfen,
- Begriffe bestimmen sowie begriffliche Unterscheidungen vorführen und begriffliche Beziehungen darlegen.

Die Auswahl und die Zusammenstellung dieser Aufgabenformen zu *Gesamtaufgaben* richtet sich nach dem Lerninhalt des jeweiligen Kurses, nach dem Lernfortschritt in der Abfolge der Jahrgangsstufen sowie nach den Anforderungen des schriftlichen Abiturs. Teilaufgaben müssen (wie in der Abiturprüfung auch) in eine Gesamtaufgabe eingefügt sein. (Weitere Möglichkeiten und Anregungen zur Gestaltung schriftlicher Aufgabenstellungen gehen aus den *konkreten Arbeitsweisen* hervor - vgl. 2.3 Methodische Grundlagen des Philosophieunterrichts -).

Die *Korrektur* durch die Lehrerin oder den Lehrer soll der Schülerin und dem Schüler die Bewertung transparent machen, sie im Lernerfolg bestätigen und bestärken sowie ihnen Hilfestellung zum Erkennen und Aufarbeiten von Defiziten geben.

In Randbemerkungen erfolgt nicht nur die Markierung von Mängeln, sondern besonders die positive Bestätigung der Schülerleistung; durch das Gesamtgutachten zur schriftlichen Arbeit wird die Leistung im Ganzen gewürdigt und auch zur Methode sowie zum Vorgehen der Schülerin und des Schülers ins Verhältnis gesetzt.
Grundlage für die Bewertung der *Sonstigen Mitarbeit* sind mündliche und schriftliche Leistungen. Die mündlichen und schriftlichen Leistungen erscheinen in der Regel in den Formen, die aus den Arbeitsweisen des Philosophieunterrichts (2.3 Methodische Grundlagen) hervorgehen.

5. Lerninhalte des Faches Philosophie in der gymnasialen Oberstufe

5.1 Philosophie in der Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Der Philosophieunterricht in der Jahrgangsstufe 11 führt die Schülerinnen und Schüler in die Kursarbeit der Jahrgangsstufen 12 und 13 ein (Einführungsphase). Daraus ergibt sich die Aufgabe, ihn so zu gestalten,

1. daß die Schülerinnen und Schüler gefördert und ermutigt werden, mit Äußerungen am Unterrichtsgespräch als schulischer Form des Philosophierens teilzunehmen; dazu gehört besonders, daß sie auf die Beiträge der anderen Mitglieder des Philosophie-Kurses eingehen, daß sie selbst in der Lage sind sowie anderen helfen, Gemeintes auch in der - der Problemklärung angemessenen - begrifflichen Formulierung zur Sprache zu bringen, sowie Gemeintes soweit zu klären und zu bestimmen, wie das zur argumentativen Prüfung nötig ist, und daß sie schließlich auch die Bereitschaft aufbringen, den Weg über Fehler und Ungenauigkeiten zu gehen, um gemeinsam zu Klärungen und Differenzierungen zu gelangen;
2. daß - ausgehend von den in anderen Fächern bereits erarbeiteten Voraussetzungen - für den Philosophieunterricht erforderliche Arbeitsformen gefestigt oder ausdrücklich eingeübt werden, insbesondere:
   - das philosophische Gespräch,
   - das Einbeziehen von Hilfen bei der selbständigen Arbeit (z.B. Lexika, Philosophiegeschichte, Einführungen, Textsammlungen, Sekundärliteratur),
   - die genaue Textarbeit sowohl an Ausschnitten als auch an einer kürzeren Ganzschrift (vgl. Tabelle zu möglichen Inhalten der Einführungsphase),
   - schriftliche Arbeiten (z.B. Protokolle, Argumentationsübungen, "Verbesserungen" im weitesten Sinn, Gedankenskizzen),
   - die Reflexion über den Sinn des eigenen Tuns;
3. daß den Schülerinnen und Schülern die Funktion und der Zusammenhang der Fragedimensionen und der Gegenstandsbereiche in Bezug auf die philosophische Reflexion deutlich wird.

Der Jahreskurs der Jahrgangsstufe 11 konzentriert sich auf die Probleme, welche die Frage "Was ist der Mensch?" in den Gegenstandsbereichen "Ich" - "Gesellschaft" - "Natur" aufwirft, und eröffnet von geeigneten Stellen aus Perspektiven für die anderen drei Fragedimensionen.
Die Ziele der Einführungsphase können auf dem Weg einer an Problemen orientierten argumentativen Erörterung mittels sehr verschiedener Lerninhalte erreicht werden. Die im folgenden aufgeführten Lerninhalte sind dazu geeignet und dienen sowohl der Handreichung als auch der Anregung.

"Was ist der Mensch?"			
Thematischer Schwerpunkt	**Probleme in den Gegenstandsbereichen**	**Perspektiven für die Fragedimensionen**	**Schriften philosophischer Autoren als Fundstellen für mögliche Textvorlagen**
Die Unterscheidung zwischen Mensch und Tier	Natur, Ich	"Was kann ich wissen?"	PLATON: Staat ARISTOTELES: Über die Teile der Tiere DESCARTES: Abhandlung über die Methode SCHELER: Die Stellung des Menschen im Kosmos GEHLEN: Der Mensch K. LORENZ: Das sogenannte Böse
Abstammung und natürliche Entwicklung des Menschen	Natur, Gesellschaft	"Was kann ich wissen?" "Was darf ich hoffen?"	DARWIN: Über den Ursprung der Arten SCHELER: Die Stellung des Menschen im Kosmos PLESSNER: Einleitung in die philosophische Anthropologie
Der Mensch als soziales Wesen	Gesellschaft	"Was soll ich tun?"	ARISTOTELES: Politik HOBBES: Leviathan LOCKE: Über die Regierung GEHLEN: Anthropologische Forschung
Die Spezifik der menschlichen Entwicklung: Sprache, Arbeit, Technik	Gesellschaft, Natur	"Was kann ich wissen?", "Was darf ich hoffen?"	HERDER: Abhandlung über den Ursprung der Sprache ARISTOTELES: Politik VII MARX: Ökonomisch-philosophische Manuskripte ENGELS: Dialektik der Natur FREYER: Schwelle der Zeiten

"Was ist der Mensch?"			
Thematischer Schwerpunkt	**Probleme in den Gegenstandsbereichen**	**Perspektiven für die Fragedimensionen**	**Schriften philosophischer Autoren als Fundstellen für mögliche Textvorlagen**
Die Bestimmung des Menschen	Ich	"Was darf ich hoffen?"	PLATON: Phaidon und: Phaidros EPIKUR: Brief an Menoikeus AUGUSTIN: Der Gottesstaat MARC AUREL: Wege zu sich selbst PASCAL: Gedanken KANT: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht CAMUS: Der Mythos von Sisyphos
Was heißt es, glücklich zu leben?	Ich, Gesellschaft	"Was soll ich tun?"	PLATON: Kriton ARISTOTELES: Nikomachische Ethik 1, 5-6, 8-12 AUGUSTIN: Der Gottesstaat XIX, 10-13 EPIKUR: Brief an Menoikeus HOBBES: Leviathan MILL: Der Utilitarismus II, IV FREUD: Das Unbehagen in der Kultur H. MARCUSE: Kritik des Hedonismus NOZICK: Anarchie, Staat, Utopia [Erlebnismaschine]
Was leistet die Philosophie für den Menschen?	Ich, Gesellschaft, [Natur]	"Was kann ich wissen?", "Was soll ich tun?", "Was darf ich hoffen?", d.h.: "Was ist der Mensch?"	Ganzschriften: PLATON: Apologie des Sokrates EPIKUR: Brief des Menoikeus KANT: Was ist Aufklärung? HEGEL: Wer denkt abstrakt?

Am Ende der Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 11 sollen die Schülerinnen und Schüler fähig sein,
- auf die Frage "Was ist der Mensch?" Probleme und Antworten für die Gegenwart unter Berücksichtigung der philosophischen Tradition zu formulieren und darzulegen,
- die unter 2. genannten konkreten Arbeitsweisen sinnvoll anzuwenden,
- die Funktion und den Zusammenhang der verschiedenen Fragedimensionen und der verschiedenen Gegenstandsbereiche zu verstehen sowie
- bei der Auswahl der in den Jahrgangsstufen 12 und 13 zu behandelnden Probleme mitzuwirken.

5.2 Philosophie in der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Die Qualifikationsphase knüpft an die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) an und umfaßt die Jahrgangsstufen 12 und 13. Während dieser Zeit werden die Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit Problemen der philosophischen Orientierung geführt; der Philosophieunterricht der Qualifikationsphase ermöglicht ihnen, in der Vielfalt bestimmter Fragestellungen ihre Urteilskraft zu üben sowie zunehmend den Anforderungen des Faches zu genügen, denen sie in der argumentativen Erörterung standhalten müssen.
Die im folgenden vorgelegten **Vorschläge** für Lerninhalte der Qualifikationsphase sind so angelegt, daß sie ein Beispiel dafür geben, wie die Lehrenden den verbindlichen Auflagen der grundlegenden Inhalte des Rahmenplans in der Abfolge von vier Halbjahren genügen können. Die Vorschläge sind daher zugleich als Anregung und als Handreichung gedacht.
Die zur Formulierung möglicher Lerninhalte verwendeten Fragen sollen eine dem Unterricht zugrunge liegende Problemstellung formulieren und so Lernenden und Lehrenden im Problemfeld einen Leitfaden darbieten. Diese Fragen werden im folgenden als *Leitfragen* formuliert. Die Unterrichtenden sorgen dafür, daß Fragen dieser Art aufgrund von Absprachen mit der Kursgruppe dem Unterricht bei der argumentativen Problem-Erörterung als Richtschnur dienen.
Den Leitfragen sind *Akzentuierungen* angefügt, durch welche der Bereich der durch die Leitfragen in Betracht kommenden Unterrichtsgegenstände zeitweilig eingegrenzt wird. Die Akzentuierungen stehen *unter* den Leitfragen, und sie helfen den Lehrenden, den Fortgang des Unterrichts zu gliedern, die argumentative Erörterung auf einschlägige Denkmodelle der Philosophie zu stützen, auf den Unterrichtsverlauf in seiner Variabilität und Offenheit Rücksicht zu nehmen, ferner die aktuelle Unterrichtszeit einem im Rahmen der Leitfrage überprüfbaren Anspruch zu unterstellen und somit die Möglichkeit aufzutun, den Unterricht auch durch gemeinsame Beratungen der Lehrenden und Lernenden über die Ziele, die Ergebnisse und den Anspruch des jeweiligen Vorhabens zu ordnen und zu gestalten.
Der in jedem der vier Halbjahre der Qualifikationsphase jeweils unter eine Leitfrage gestellte Unterricht wird in der Regel durch Gebiete führen, die durch mehr als eine Akzentuierung eingegrenzt sind. Den Akzentuierungen sind ferner Angaben zu möglichen Autoren und Schriften aus der Tradition der Philosophie beigefügt, aus denen Textvorlagen zur unterrichtlichen Erarbeitung von Denkmodellen entnommen und den unterrichtlichen Gegebenheiten entsprechend von der Lehrperson eingerichtet werden können.
Die Reihenfolge der genannten Akzentuierungen und die Reihenfolge der aufgeführten möglichen Fundstellen für Textvorlagen sind *keine Vorgabe* einer zeitlichen Strukturierung des Unterrichts. Es ist wichtig, daß die Lehrerin und der Lehrer bei entsprechenden Gelegenheiten dafür sorgen, im Unterricht auch auf andere Medien des Orientierungswissens wie z.B. Literatur, Film, Presse oder von Schülerinnen und Schülern mitgebrachte Gegenstände zurückzugreifen. (Vgl. auch 3. Hinweise zum Umgang mit dem Rahmenplan)

5.2.1 Leitfrage für ein mögliches erstes Halbjahr: *"Was ist mir Freiheit, wie frei können wir sein?"*

Mögliche Akzentuierungen:

individuelle Freiheit und gesellschaftlicher Zwang

ARISTOTELES: Politik
PLATON: Kriton; Apologie des Sokrates
CICERO: Der Staat
MANDEVILLE: Die Bienenfabel
ROUSSEAU: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlage der Ungleichheit unter den Menschen
STIRNER: Der Einzige und sein Eigentum
MARX: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie
MILL: Über Freiheit

Willensfreiheit und Naturgesetz

SPINOZA: Brief an Schuller
D'HOLBACH: System der Natur
HUME: Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand VIII
KANT: Kritik der reinen Vernunft B 472-479
KANT: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
NIETZSCHE: Götzen-Dämmerung
FREUD: Abriß der Psychoanalyse
SARTRE: Ist der Existentialismus ein Humanismus?
RYLE: Der Begriff des Geistes

Arbeit und Muße

ARISTOTELES: Metaphysik A 1
ARENDT: Vita activa oder vom tätigen Leben
ORTEGA Y GASSET: Das Ornament der Masse
PIEPER: Muße und Kult
BLOCH: Tübinger Einleitung in die Philosophie
RUSSELL: Lob des Müßiggangs

"Sachzwang" und Arbeit

MARX: Das Kapital III, Kap.48
FREYER: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters
GEHLEN: Moral und Hypermoral VIII
JASPERS: Die geistige Situation unserer Zeit (1931)
WEIZSÄCKER: Deutlichkeit

5.2.2 Leitfrage für ein mögliches zweites Halbjahr: *"Kann ich mich auf mein Wissen verlassen?"*

Mögliche Akzentuierungen:

Denken und Wirklichkeit

PARMENIDES: Lehrgedicht
ANAXAGORAS: Fragmente 1-17
DEMOKRIT: Fragmente
PLATON: Höhlengleichnis (Der Staat 514a-518d)
ARISTOTELES: Metaphysik VI,1
PLOTIN: Von der Vorsehung
ANSELM VON CANTERBURY: Anrede (Proslogion)
THOMAS VON AQUIN: Über das Seiende und das Wesen
OCKHAM: Quodlibeta septem II
BERKELEY: Drei Dialoge zwischen Hylas und Philonous
MALEBRANCHE: Über die Suche nach der Wahrheit
LEIBNIZ: Monadologie
HEGEL: Enzyklopädie (1830), §§ 19-78
SCHOPENHAUER: Die Welt als Wille und Vorstellung
NIETZSCHE: Menschliches-Allzumenschliches
ENGELS: Anti-Dühring
LENIN: Materialismus und Empiriokritizismus
SCHELER: Philosophische Weltanschauung
ADORNO: Negative Dialektik (Meditationen zur Metaphysik)
FREGE: Funktion, Begriff, Bedeutung
HEIDEGGER: Was ist Metaphysik?; Sein und Zeit
KOLAKOWSKI: Das Phänomen der Gleichgültigkeit der Welt (1973)

Wahrnehmung und Denken

PLATON: Phaidon; Theaitetos
ARISTOTELES: Über die Seele
DESCARTES: Meditationen
HUME: Untersuchung über den menschlichen Verstand
LOCKE: Versuch über den menschlichen Verstand
KANT: Kritik der reinen Vernunft (besonders Vorrede und Einleitung)
HEGEL: Phänomenologie des Geistes, Kap. A, B

Subjekt und Objekt

KANT: Kritik der reinen Vernunft
FICHTE: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794)
HEGEL: Phänomenologie des Geistes; Enzyklopädie (1830) (beide: Einleitung)
LENIN: Materialismus und Empiriokritizismus
JASPERS: Kleine Schule des philosophischen Denkens
BLOCH: Subjekt-Objekt, Erläuterungen zu Hegel
SCHULZ: Philosophie in der veränderten Welt
NAGEL: Die Grenzen der Objektivität

Wahrheit

AUGUSTINUS: Über den Gottesstaat XIV, 5
THOMAS VON AQUIN: Summa contra Gentiles III, 48
DESCARTES: Meditationen IV
PASCAL: Gedanken
MARX: Thesen über Feuerbach
KIERKEGAARD: Der Einzelne
MONOD: Zufall und Notwendigkeit
HEIDEGGER: Vom Wesen der Wahrheit
RUSSELL: Probleme der Philosophie
KAMLAH, LORENZEN: Logische Propädeutik
DUMMETT: Wahrheit

Sprache

PLATON: Kratylos
AUGUSTINUS: Über die christliche Lehre
HERDER: Abhandlung über den Ursprung der Sprache
HUMBOLDT: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues
NIETZSCHE: Die fröhliche Wissenschaft
FREGE: Funktion, Begriff, Bedeutung
MOORE: Prinzipien der Ethik
CARNAP: Scheinprobleme der Philosophie
RUSSELL: Der logische Atomismus
SCHAFF: Sprache und Erkenntnis
WITTGENSTEIN: Philosophische Untersuchungen
HEISENBERG: Der Teil und das Ganze
WHORF: Sprache, Denken, Wirklichkeit
AYER: Sprache, Wahrheit und Logik
PATZIG: Sprache und Logik

Logik

FREGE: Logische Untersuchungen
RUSSELL: Die Philosophie des logischen Atomismus
QUINE: Grundzüge der Logik (Einleitung)
KAMLAH, LORENZEN: Logische Propädeutik
PATZIG: Sprache und Logik
ROSENBERG: Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger
SALMON: Logik
SCHNÄDELBACH: Philosophische Argumente
LORENZEN: Methodisches Denken
WAISMANN: Logik, Sprache, Philosophie
WILSON: Begriffsanalyse

Methoden der Wissenschaften

HUME: Untersuchung über den menschlichen Verstand
KANT: Kritk der reinen Vernunft
DILTHEY: Der Aufbau der geschichtlichen Welt
RUSSELL: Probleme der Philosophie
POPPER: Logik der Forschung
GADAMER: Wahrheit und Methode
HEMPEL: Philosophie der Naturwissenschaften
ALBERT: Plädoyer für kritischen Rationalismus
KUHN: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen
FEYERABEND: Wider den Methodenzwang

Weltbild und Wissenschaft

ARISTOTELES: Metaphysik VII, 7
BACON: Neues Organon der Wissenschaften
COPERNIKUS: Über die Umschwünge der himmlischen Kugelschalen
GALILEI: Sidereus Nuncius
DESCARTES: Abhandlung über die Methode
SCHELLING: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums
COMTE: Rede über den Geist des Positivismus
VOLTAIRE: Grundzüge der Lehre Newtons
LAPLACE: Darstellung des Weltsystems
HEIDEGGER: Die Technik und die Kehre
HORKHEIMER: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft
WEIZSÄCKER: Die Einheit der Natur
HÜBNER: Die Wahrheit des Mythos
TOPITSCH: Vom Ursprung und Ende der Metaphysik
POPPER: Logik der Forschung
BLUMENBERG: Legitimität der Neuzeit (Die kopernikanische Wende)

Ideologie

PLATON: Höhlengleichnis (Der Staat 514a-518d)
BACON: Neues Organum der Wissenschaften
MARX: Die Deutsche Ideologie
FREUD: Die Zukunft einer Illusion
ADORNO, HORKHEIMER: Dialektik der Aufklärung
H.MARCUSE: Der eindimensionale Mensch
HABERMAS: Technik und Wissenschaft als Ideologie

5.2.3 Leitfrage für ein mögliches drittes Halbjahr: *"Nach welchen Normen handle ich?"*

Mögliche Akzentuierungen:

Konvention und Sitte

PLATON: Apologie des Sokrates
ARISTOTELES: Nikomachische Ethik
DESCARTES: Von der Methode III
KANT: Metaphysik der Sitten
FICHTE: Über die Bestimmung des Gelehrten
HEGEL: Philosophie des Rechts (Vorrede)
KIERKEGAARD: Unwissenschaftliche Nachschrift
NIETZSCHE: Genealogie der Moral II
FREUD: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse
SARTRE: Ist der Existentialismus ein Humanismus?
H.MARCUSE: Repressive Toleranz
PLACK: Die Gesellschaft und das Böse

Das Gute und die Lebensweise

ARISTOTELES: Nikomachische Ethik
CICERO: Über die Grenzen des Guten und Bösen
SENECA: Über das glückselige Leben
EPIKUR: Hauptlehren; Brief an Menoikeus
HOBBES: Leviathan
SPINOZA: Ethik IV-V
MILL: Der Utilitarismus
HUME: Untersuchungen über die Prinzipien der Moral
KANT: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
FREUD: Das Unbehagen in der Kultur
H. MARCUSE: Triebstruktur und Gesellschaft
SKINNER: Jenseits von Freiheit und Würde
POPPER: Das Elend des Historizismus

Recht und Moral

KANT: Metaphysik der Sitten
HEGEL: Philosophische Propädeutik (Rechts-, Pflichten- und Religionslehre)
HEGEL: Philosophie des Rechts
NIETZSCHE: Zur Genealogie der Moral
LENIN: Staat und Revolution
BLOCH: Naturrecht und menschliche Würde
HART: Recht und Moral
SCHULZ: Philosophie in der veränderten Welt
PATZIG: Ethik ohne Metaphysik
HABERMAS: Faktizität und Geltung
HÖFFE: Ethik und Politik

Ethik und Geschichte

MACHIAVELLI: Abhandlung über die erste Dekade des Titus Livius (Discorsi)
CONDORCET: Entwurf einer historischen Darstellung des menschlichen Geistes
KANT: Erneuerte Frage: Ob das menschliche Geschlecht im beständigen Fortschreiten zum Besseren sei?
HEGEL: Vorlesungen zur Philosophie der Geschichte (Einleitung u. Einteilung)
BÜCHNER: Brief an die Braut, Nov.1833
KIERKEGAARD: Unwissenschaftliche Nachschrift
NIETZSCHE: Jenseits von Gut und Böse
BURCKHARDT: Weltgeschichtliche Betrachtungen
WEBER: Politik als Beruf
BENJAMIN: Über den Begriff der Geschichte
HORKHEIMER: Mittel und Zwecke
POPPER: Hat die Weltgeschichte einen Sinn?
H.MARCUSE: Ethik und Revolution
FOUCAULT, P.CARUSO: Gespräche mit M.Foucault
KOSELLECK: Über die Verfügbarkeit der Geschichte

Begründungsprobleme der Ethik

PLATON: Kriton
ARISTOTELES: Nikomachische Ethik
HUME: Untersuchung über die Prinzipien der Moral
BUTLER: Fifteen Sermons
KANT: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
KANT: Kritik der praktischen Vernunft
MILL: Der Utilitarismus
SCHELER: Der Formalismus in der Ethik
FRANKENA: Analytische Ethik
HARE: Die Sprache der Moral
PATZIG: Ethik ohne Metaphysik
HABERMAS: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln

Felder der angewandten Ethik: z.B. Biologie, Medizin, Technik

LENK (Hrsg.): Wissenschaft und Ethik
BIRNBACHER (Hrsg.): Ökologie und Ethik
VAN DEN DAELE: Mensch nach Maß?
MOHR: Natur und Moral
SASS (Hrsg.): Medizin und Ethik
LENK, ROPOHL (Hrsg.): Technik und Ethik
BENN: Gebührt Carleton ein Denkmal?
WEIZSÄCKER: Bedingungen des Friedens
JONAS: Das Prinzip Verantwortung
HÖFFE: Sittlich-politische Diskurse

5.2.4 Leitfrage für ein mögliches viertes Halbjahr: *"Kann es gerechte Herrschaft geben?"*

Mögliche Akzentuierungen:

Recht und Gerechtigkeit

PLATON: Staat I 331-333; 433-435
ARISTOTELES: Nikomachische Ethik V, 1-9, 13-14
HOBBES: Leviathan XIV-XV
LOCKE: Über die Regierung
MILL: Der Utilitarismus
RADBRUCH: Die Erneuerung des Rechts
PIEPER: Über die Gerechtigkeit
VON HAYEK: Die Verfassung der Freiheit
HART: Der Begriff des Rechts VIII
FRANKENA: Analytische Ethik
RAWLS: Theorie der Gerechtigkeit

Staat und Legitimation

PLATON: Kriton
CICERO: Der Staat
AUGUSTINUS: Der Gottesstaat
THOMAS VON AQUIN: Über die Herrschaft der Fürsten
MACCHIAVELLI: Der Fürst
HOBBES: Leviathan
HEGEL: Rechtsphilosophie
WEBER: Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft
HABERMAS: Legitimationsprobleme

Politik und Utopie

PLATON: Staat
AUGUSTINUS: Der Gottesstaat
MORUS: Utopia
RABELAIS: Gargantua und Pantagruel
CAMPANELLA: Der Sonnenstaat
BACON: Neu-Atlantis
VOLTAIRE: Candide
ROUSSEAU: Der Gesellschaftsvertrag
MARX: Ökonomisch-philosophische Manuskripte; Die deutsche Ideologie
BLOCH: Das Prinzip Hoffnung
POPPER: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde

Gesellschaft und Staat

HOBBES: Leviathan
ROUSSEAU: Der Gesellschaftsvertrag
LOCKE: Über die Regierung
MONTESQUIEU: Über den Geist der Gesetze
HEGEL: Rechtsphilosophie; Enzyklopädie, 3.Teil
MILL: Über die Freiheit
BAKUNIN: Gott und der Staat
LENIN: Staat und Revolution
RAWLS: Theorie der Gerechtigkeit