



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT,
WEITERBILDUNG UND KULTUR

LEHRPLAN PHILOSOPHIE

Leistungsfach in der
gymnasialen Oberstufe



Impressum

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.)

Mittlere Bleiche

55116 Mainz

Telefon: 06131 16-0

Fax: 06131 16 29 97

E-Mail: poststelle@mbwwk.rlp.de

Redaktion: Dr. Klaus Sundermann, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur

Layout: Ute Nagelschmitt, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach

Druck: Rhein Hessische Druckwerkstätte Alzey

Erscheinungstermin: August 2011

Lehrplan Philosophie

Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe



INHALT

VORWORT

1	FACHDIDAKTISCHE KONZEPTION	7
1.1	Der Beitrag des Fachs Philosophie im Kontext schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse.....	7
1.2	Ziele des Philosophieunterrichts – Kompetenzen im Philosophieunterricht	9
1.3	Überblick zur Verdeutlichung des Zusammenhangs von Denkmethoden und Kompetenzen	12
2	MATERIALIEN UND BEARBEITUNGSFORMEN	14
2.1	Diskursive und präsentative Materialien und Bearbeitungsformen im Philosophieunterricht.....	14
2.2	Textbearbeitungsstrategien.....	18
2.3	Kreative Arbeitsformen im Philosophieunterricht.....	20
2.4	Der philosophische Essay	20
2.5	Das Gedankenexperiment	23
2.6	Die philosophische Problemreflexion	27
2.7	Philosophieren mit Bildern	30
2.8	Die philosophische Problemreflexion mit Bildern	32
3	UNTERRICHTSORGANISATION.....	36
3.1	Differenzierung von Grundkurs und Leistungskurs	36
3.2	Erläuterungen zu den verbindlichen Arbeitsbereichen	38
3.3	Verbindlichkeiten und Freiräume.....	39
3.4	Beispiele für die Verteilung der Arbeitsbereiche über die Kurshalbjahre.....	41

4	HINWEISE ZU DEN ARBEITSBEREICHEN.....	43
	Einführung in die Philosophie	43
	Philosophische Ästhetik.....	47
	Geschichtsphilosophie	51
	Anthropologie.....	56
	Sprachphilosophie	61
	Metaphysik.....	65
	Wissenschaftsphilosophie – Naturphilosophie.....	70
	Ethik.....	74
	Erkenntnistheorie – Philosophie des Geistes.....	78
	Politische Philosophie und Rechtsphilosophie.....	84

VORWORT ZUM LEHRPLAN PHILOSOPHIE

Die Neufassung der Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe vom Juli 2010 bietet Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz erstmals die Möglichkeit, Philosophie als Leistungsfach zu wählen. Damit wird ein Fach gestärkt, das vor dem Hintergrund einer rasant voranschreitenden Entwicklung in Forschung und Technik und der zunehmenden Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Fachwissenschaften für das Grundsätzliche und Konstante steht: für das reflektierende Innehalten und Hinterfragen, auch für das ethisch begründete Korrektiv. Im Fach Philosophie rücken für junge Menschen in einer prägenden Phase ihrer Persönlichkeitsbildung existenzielle Fragen in den Horizont, die sie in einem großen geistesgeschichtlichen Kontext reflektieren. Diese entwickeln sie auch aktiv und kreativ weiter, arbeiten in klassischen Interpretationsformen ebenso wie im Gedankenexperiment, an Texten und Bildern.

Der Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz beschreibt beispielhaft Indikatoren für die schulische und unterrichtliche Qualitätsarbeit. Ein klar strukturierter Unterricht, der dem Prinzip der Wirkungs- und Kompetenzorientierung folgt, bezieht über den Gegenstand des Unterrichtsfaches hinaus die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ein: Lernen ist definiert als ein aktiver und konstruktiver Prozess, der umso produktiver wirkt, „wenn das Individuum Gelegenheit hat, das zu erwerbende Wissen und die zu lösenden Probleme als Teil eines subjektiv bedeutsamen Kontextes aufzufassen“. Dabei sollen auch fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge hergestellt und Methodenkompetenzen auf der Grundlage eines flexiblen, variierenden pädagogischen Handelns entwickelt werden. Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen „genuin philosophische“ wie das logische, analysierende und problemlösende Denken.

Dieser Lehrplan beschreibt den Beitrag des Fachs Philosophie zu einem so ausgerichteten Zusammenwirken im Oberstufenunterricht. Er zeichnet das Profil eines Faches, das Jugendlichen zu ihren altersbedingten Fragen nach Sinnhaftigkeit und Werteorientierung Antworten aus Denkmodellen anbietet, mit denen sie sich auseinandersetzen. Der Philosophieunterricht führt die Schülerinnen und Schüler hin zur Partizipation am philosophischen Diskurs und befähigt sie schließlich zum selbstständigen Philosophieren.

Der Lehrplan legt für die Oberstufe insgesamt verbindliche Arbeitsbereiche fest und führt in ihre Thematik und ihren Problemhorizont ein. Dabei werden nicht nur obligatorische Inhalte definiert, sondern auch Frageimpulse, unterrichtspraktische Hinweise und Brücken zu anderen Fächern geboten. Eine ausführliche Handreichung wird in Kürze erscheinen.

Im Rahmen dieser Vorgaben, die zur Sicherung von Qualitätsstandards festgeschrieben werden, lässt der Lehrplan manchen Handlungsspielraum, zum Beispiel in der Verteilung der verbindlichen Inhalte auf die einzelnen Kurshalbjahre, in der Verknüpfung philosophischer Disziplinen und der Füllung verbleibender Zeiteinheiten. Die Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Philosophie mögen diese Freiräume nutzen und ausgestalten, wie es ihren Lerngruppen und auch den eigenen Erfahrungen und Präferenzen entspricht. Auf der Grundlage einer Standardsicherung, die für die Vergleichbarkeit des Fachunterrichts unerlässlich ist, wird die Vielfalt der Zugänge, der Bearbeitungsformen und der einsetzbaren Materialien nicht nur ermöglicht, sondern gewünscht.

Ich danke den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission für die geleistete Arbeit.



Doris Ahnen
Ministerin für Bildung, Wissenschaft,
Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz

1 FACHDIDAKTISCHE KONZEPTION

1.1 Der Beitrag des Fachs Philosophie im Kontext schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse

Die gymnasiale Oberstufe verfolgt das Ziel, sowohl Bildungsprozesse zu initiieren (Erwerb von Kenntnissen, Methoden und Lernstrategien in den schulischen Aufgabefeldern) als auch erzieherisch wirksam zu sein, insbesondere im Hinblick auf eine Orientierung an Grundrechten und Grundwerten des Grundgesetzes (vgl. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule vom 14.12.2000). Neben Bildungsinhalten geht es im Unterricht der gymnasialen Oberstufe im Zusammenwirken mit der gesamten sozialen Umwelt der Schülerinnen und Schüler und im Wechselspiel mit ihrer individuellen Motivation auch um eine *„Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und –stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“*, wie im Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 02.06.2006 die Zielsetzung formuliert wird. Neben der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung von Bildungsinhalten hebt die Kultusministerkonferenz deutlich die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung hervor, die die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler im Denken, Urteilen und Handeln zum Ziel hat. *Mündig* werden junge Menschen, indem sie – im Sinne KANTS – den Mut entwickeln, sich *ihres eigenen Verstandes zu bedienen* und den selbstständigen Verstandesgebrauch zunehmend theoretisch und lebenspraktisch erproben. Innerhalb dieses Prozesses kann das Schulfach Philosophie einen Beitrag leisten, weil die Philosophie als Reflexionswissenschaft in hohem Maße Reflexions- und Dialogkompetenz „schult“ – Kompetenzen also, über die junge Menschen verfügen müssen, um sich als mündige Bürgerinnen und Bürger der demokratischen Gesellschaft bzw. des demokratischen Rechtsstaats aktiv an privaten und öffentlichen Diskursen beteiligen zu können. Die Fähigkeit zur selbstständigen Steuerung von Lernprozessen, deren Förderung von der Kultusministerkonferenz und zunehmend in der Bildungsdiskussion von der Institution Schule erwartet wird und die auch in der modernen Didaktik der Philosophie ein Bildungsideal darstellt, ist grundlegend für die weitere Entwicklung und Sozialisation von jungen Menschen in pluralistischen Wissensgesellschaften.

Diesem Bildungsanspruch soll auch zukünftig in Form einer neuen Aufgabenkultur – auch im Schulfach Philosophie – Rechnung getragen werden.

Im Rahmen des Fächerkanons der Oberstufe ist das Schulfach Philosophie der Ort, an dem Schülerinnen und Schüler philosophische Reflexionen in systematischer und philosophiegeschichtlich orientierter Weise einüben. Der Didaktiker E. MARTENS betont, dass es in der Philosophie darum geht, Deutungen in einem prinzipiell unabschließbaren Reflexionsprozess wiederum zu deuten. Gerade der prozessuale Charakter der Philosophie kommt dem Bedürfnis junger Menschen entgegen, Sinnorientierung in der kritischen Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und Lebenseinstellungen zu suchen. Es gehört zum philosophischen Bildungsprozess, dass die dazu notwendigen Kompetenzen (siehe Kap. 1.2) als erlernbare Kulturtechniken im Philosophieunterricht gefördert werden. Angewandte Kulturtechniken des Philosophierens tragen zu einem Denken bei, das sich seiner selbst bewusst wird und zugleich das Denken anderer wahrnimmt, sich damit kritisch auseinandersetzt und den Wert menschlicher Kommunikation als Grundlage eines gelungenen menschlichen Miteinanders ansieht. Man denke nur daran, dass Philosophie als Diskurs durch zahlreiche Kulturen hindurch über Jahrtausende hinweg Gesellschaften mit gestaltet hat. Die Souveränität im Gebrauch der philosophischen Kulturtechniken eignen sich die Schülerinnen und Schüler in der Begegnung und der kritischen Auseinandersetzung mit kulturell gewachsenen Wissensbeständen an, begleitet vom wachsenden Bewusstsein, dass das Selbstdenken, das sie dabei praktizieren, ihnen auch als „*Menschenrecht des Selbstdenkens*“ (E. MARTENS) zusteht. Dieses sich bildende Selbstverständnis des Lernenden impliziert im Kern die Selbstkultivierung des Menschen mit dem Ziel seiner Orientierung in komplexen, pluralistischen Gesellschaften.

Der Didaktiker J. ROHBECK zeigt auf, inwiefern sich die Bildungslandschaft in einer Wissensgesellschaft der Herausforderung stellen muss, Bildungskonzepte zu entwickeln, die junge Menschen befähigen, sich in einer Gesellschaft zu orientieren, in der sich Wissen explosionsartig entwickelt. J. ROHBECK spricht von *Paradoxien* dieser Wissensgesellschaften, weil sich in ihnen Wissen einerseits rasant entwickelt, andererseits jedoch gleichzeitig sehr schnell veraltet. Dies hat in bildungstheoretischen Konzepten dazu geführt, dass Kompetenzen gefördert werden müssen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, immer komplexere Zusammenhänge zu erkennen, aus diesen zielgerichtet auswählen zu können und sich selbst eine Identität in einer sich stets wandelnden vernetzten Wissensgesellschaft aufzubauen. Nach ROHBECK vermag sich die Philosophie als Reflexionswissenschaft dieser Aufgabe zu stellen. So können beispielsweise philosophische Denkrichtungen wie Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik didaktisch für Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden.

1.2 Ziele des Philosophieunterrichts – Kompetenzen im Philosophieunterricht

Der Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe hat im Kern zum Ziel, Schülerinnen und Schüler zur Partizipation an philosophischen Diskursen hinzuführen und sie zu befähigen, in der Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen eigenständig philosophische Problemstellungen zu entwickeln, zu formulieren und im philosophischen Diskurs (mit anderen) kritisch zu hinterfragen. Die Idee eines solchen Bildungsprozesses beinhaltet stets die Entfaltung der gesamten Person in ihrem kulturell-gesellschaftlichen Kontext. Um den Zielen des Philosophieunterrichts gerecht zu werden, sollten solche Kompetenzen gefördert werden, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, selbstständig zu philosophieren. Es geht in dieser Forderung nicht darum, Kompetenzen gegen Wissen auszuspielen; vielmehr ist selbstständiges Philosophieren ohne Wissen nicht möglich, und umgekehrt kann Wissen nur dann sinnvoll angeeignet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler über genuin philosophische Kompetenzen verfügen. Im Philosophieunterricht geht es im Wesentlichen um drei Kernkompetenzen, die allen philosophischen Denkprozessen zu Grunde liegen. Diese Kernkompetenzen können kultiviert werden, indem Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht lernen, sie durch ganz verschiedene Denkmethoden zur Anwendung zu bringen und damit weiterzuentwickeln:

- (1) Fähigkeit zur Wahrnehmung existentieller Fragen in ihrem Spannungsreichtum, die in entwickelter Form als *Haltung des Staunens oder radikalen Infragestellens* (MARTENS) bezeichnet werden kann
- (2) Fähigkeit, offene Fragehorizonte in Bezug zu philosophischen Positionen oder zur Positionierung von Gesprächspartnern zu setzen
- (3) Fähigkeit der kritischen Reflexion philosophischer Positionen, die in eine erneute Positionierung münden kann, die aber wiederum erneut staunend in Frage gestellt werden kann und so den eigenen Problemhorizont erweitert

Nach J. ROHBECK handelt es sich bei Denkmethoden (Denkstilen) um *elementare Varianten des Philosophierens*, die von Denkrichtungen wie z. B. Phänomenologie, Dialektik oder analytischer Philosophie zu unterscheiden sind. Als elementare Varianten des Philosophierens sind Denkmethoden „schon immer“ dem philosophischen Denken inhärent. Gleichwohl besitzen bestimmte Denkrichtungen eine besondere Affinität zu bestimmten Denkmethoden, wie etwa die phänomenologische Denkrichtung zur phä-

nomenologischen Denkmethode oder die analytische Philosophie zur analytischen Denkmethode, da in ihnen in besonders typischer Weise bestimmte Denkmethoden zum Ausdruck kommen oder favorisiert werden, und zwar hinsichtlich der jeweiligen Argumentationsweise, der sprachlichen Diktion und der gesamten geistigen Grundhaltung. Entsprechend bringt beispielsweise die dialektische Denkrichtung in besonders typischer Weise die dialektische Denkmethode zum Ausdruck. Diese Denkmethoden kommen aber auch in anderen Denkrichtungen zum Tragen, weil jede Denkrichtung sich immer auch einer Pluralität von Denkmethoden bedient. Im philosophiedidaktischen Ansatz von J. ROHBECK (bzw. von E. MARTENS) geht es nun darum, das didaktische Potenzial der Denkmethoden (Denkstile) für den Unterricht fruchtbar zu machen, indem Schülerinnen und Schüler lernen, die intuitiv „schon immer“ auch von ihnen verwendeten Denkmethoden als Denkmethoden des Philosophierens zunehmend bewusster wahrzunehmen und in der Partizipation an philosophischen Diskursen auch zunehmend bewusster und souveräner anzuwenden. Diese zu erwerbenden Kompetenzen befähigen beispielsweise zum

- Analysieren (etwa von Begriffen, Sachverhalten oder Problemstellungen)
- Konstruieren (etwa einer Argumentationssequenz oder eines Begriffs)
- Wahrnehmen von Phänomenen (etwa eines verklingenden Tons oder von Angst oder Sorge)
- Verstehen (als Horizontverschmelzung der eigenen Position mit anderen)
- Gestalten (etwa als ästhetische Verdichtung, Assoziieren, Gedankenexperiment, Spekulieren)

Im Laufe des Oberstufenunterrichtes sollten Schülerinnen und Schüler mit philosophischen Positionen verschiedener Denkrichtungen im problemgeschichtlichen Kontext konfrontiert werden, um durch einen immer weiter anwachsenden Reflexionshorizont genuine Denkmethoden verschiedener philosophischer Denkrichtungen bewusst wahrzunehmen und zunehmend in der Lage zu sein, diese auch in eigenen Reflexionshandlungen bewusst anzuwenden.

Die in der „Bonner Erklärung“ der Deutschen Gesellschaft für Philosophie zum Philosophie- und Ethikunterricht genannten Kompetenzen sind solche, deren Bedeutung über das Fach Philosophie hinausgeht und die daher auch in anderen Fächern oder im Zusammenspiel mit ihnen erworben werden können. Sie stellen allgemeine Bildungsziele dar, zu deren Erreichen der Philosophieunterricht einen entscheidenden Beitrag leisten kann:

- Textkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Urteilskompetenz
- Orientierungskompetenz
- Interdisziplinäre Kompetenz

1.3 Überblick zur Verdeutlichung des Zusammenhangs von Denkmethoden und Kompetenzen:

RICHTUNG KOMPETENZ	ANALYTISCHE PHILOSOPHIE	KONSTRUKTIVISMUS	PHÄNOMENOLOGIE	DIALEKTIK	HERMENEUTIK	DEKONSTRUKTION
Analyse	Begriffe und Argumente analysieren und korrekt verwenden	Begriffe und Argumente auf praktische Handlungen zurückführen	Bewusstseinszustände analysieren	Polare Gegensätze und deren Begrenztheit erkennen	Den Sinn von Texten, Kunstwerken und Handlungen analysieren	Textstrukturen analysieren, dabei auf Brüche, Lücken und Ränder achten
Reflexion	Sprachgebrauch reflektieren und überprüfen	Sprachliches Handeln im Kontext der Lebenswelt rekonstruieren	Eigene Wahrnehmungen und subjektive Erfahrungen reflektieren	Durch Perspektivenwechsel einen übergreifenden Zusammenhang finden	Das Vorverständnis und Leseverständnis reflektieren	Die Eigenart von Texten begreifen lernen
Wahrnehmung	Die Sprache von Beobachtungssätzen analysieren	Die impliziten Regeln im Handeln und Sprechen erschließen	Lebenswelt beschreiben: äußere Dinge, den eigenen Leib, Ereignisse	Scheinbare Selbstverständlichkeiten beobachten und hinterfragen	Das eigene Leseerlebnis wahrnehmen und beschreiben	Die Wirkung eines Textes auf den Leser beobachten
Kritik	Kritik am ungenauen Sprachgebrauch üben	Ungerechtfertigte Vorannahmen explizieren und kritisieren	Von theoretischen Einstellungen absehen	Die Gewissheiten des Alltagsverständnisses in Frage stellen	Kritik an kulturell tradierten Überzeugungen üben	Die Intention des Autors relativieren
Verstehen	Schlüssel und Urteile dialogisch nachvollziehen	Aussagen im dialogischen Prozess rationaler Argumentation verstehen	Die Bedeutung von Gegenständen und Ereignissen verstehen	Das Für und Wider von Argumenten verstehen und beurteilen	Texte und Dialogbeiträge im kulturellen Kontext verstehen und tolerieren	Die nicht intendierten Effekte von Texten erschließen
Kreativität	Nach alternativen Begriffen und Argumenten suchen	Alternative Regeln konstruieren und so zu eigenen Urteilen gelangen	Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven umdeuten	Spielerisch mit Gegensätzen und Widersprüchen umgehen	Sich in die Lage eines Autors hineinversetzen: Was wäre, wenn?	Texte kreativ weiter- u. umschreiben; Randaussagen ins Zentrum rücken

Quelle: ROHBECK, JOHANNES: Philosophische Kompetenzen;

in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2001, S. 91

J. ROHBECK zeigt in dieser tabellarischen Zusammenstellung an einer Vielfalt von Denkmethoden der Philosophie (von ROHBECK auch als „Denkstile“ bezeichnet) exemplarisch auf, wie sich diese aus den wichtigsten philosophischen Denkrichtungen herauskristallisieren lassen. Auch wenn in der akademischen Philosophie Denkrichtungen auf wissenschaftlicher Ebene klar differenziert werden können, sind bei vielen Philosophen zahlreiche Verknüpfungen bzw. Mischformen nachweisbar, obgleich sie Präferenzen für einzelne Denkrichtungen erkennen lassen. Für den Unterricht schlägt ROHBECK den „*fröhlichen Eklektizismus*“ vor. Wie oben in der tabellarischen Übersicht deutlich wird, zeigen Denkmethoden lediglich unterschiedliche Aspekte des Philosophierens auf. Aus didaktischer Sicht lässt sich daraus ableiten, dass Schülerinnen und

Schüler einzelne Denkmethoden (Denkstile) z. B. an Übungen erproben können, dass sich jedoch ebenfalls Verknüpfungen, d. h. Mischformen anbieten. Es sei darauf hingewiesen, dass es keine „leichtere“ oder „schwierigere“ bzw. „wichtigere“ oder „unwichtigere“ Denkmethode gibt, sondern sich vielmehr alle Denkmethoden in einfacheren und auch komplexeren Zusammenhängen unterrichtspraktisch anbieten, sodass allein bei der Besprechung *eines Textes* zum Beispiel von ARISTOTELES zehn Arten zu philosophieren aufgezeigt werden können.

MARTENS schlägt die so genannte *Fünf-Finger-Methode* für den Unterricht vor. Er differenziert wie folgt:

- (1) *Phänomenologische Methode*: differenziert und umfassend beschreiben, was ich selber wahrnehme und beobachte
- (2) *Hermeneutische Methode*: das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte lesen
- (3) *Analytische Methode*: die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen
- (4) *Dialektische Methode*: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen/Dilemmata zuspitzen und abwägen
- (5) *Spekulative Methode*: Phantasien und Einfälle zulassen und betrachten

Wie aus dieser Übersicht hervorgeht, schließt sich E. MARTENS im Kern der Konzeption von J. ROHBECK an. Es liegt hier eine kleine Auswahl von Denkmethoden vor; abweichend von J. ROHBECK legt E. MARTENS Wert auf die *spekulative Denkmethode*.

In den Ausführungen zu den jeweiligen Arbeitsbereichen (vgl. Kap. 4) wird der Versuch unternommen, Denkmethoden konkret unterrichtsbezogen anzuwenden.

2 MATERIALIEN UND BEARBEITUNGSFORMEN

2.1 Diskursive und präsentative Materialien und Bearbeitungsformen im Philosophieunterricht

Philosophische Texte aus den klassischen Epochen der Philosophiegeschichte und aus der aktuellen akademischen Diskussion waren bisher eine traditionelle und vorrangige Arbeitsgrundlage im Philosophieunterricht. Seit Langem wird im Philosophieunterricht auch mit Filmen, Bildern etc. gearbeitet. Die Lehrbücher beziehen zunehmend Bildmaterial in philosophische Problemstellungen mit ein. Hierdurch wird die Arbeit am philosophischen Text bereichert, indem man dem visuellen Bedürfnis von Schülerinnen und Schülern entgegenkommt, ihre visuelle Kompetenz fördert und ihre ästhetische Wahrnehmung im Hinblick auf philosophische Reflexionen schärft. Der Philosophieunterricht erfährt dadurch eine methodisch-didaktische Bereicherung; es eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern neue Varianten der philosophischen Problemreflexion und somit auch neue Bearbeitungsformen. Deutungsangebote aus der philosophischen Problemgeschichte können auf diese Weise an den persönlichen Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

Aus pragmatischer Sicht werden diskursive und präsentative Materialien unterschieden:

- (1) Zu *diskursiven Materialien* gehören argumentativ aufgebaute philosophische Texte oder Sachtexte mit philosophischem Gehalt.
- (2) Unter *präsentativen Materialien* werden Kunstwerke (z. B. Bilder, Filme, Musikstücke, literarische Texte) verstanden.

Nach S. LANGER werden Textinhalte aufgrund des syntaktischen Aufbaus der Textform *nacheinander* vom Leser erschlossen (ästhetisch-didaktische Auseinandersetzung). Inhalte von präsentativen Formen wie z. B. von Bildern hingegen werden *simultan* als Ganzheit erfasst. Ihr innerer Aufbau folgt anderen Regeln als die syntaktische Struktur von argumentativ aufgebauten Texten: Die innere Struktur von Bildern ist konkreter und entzieht sich der abstrakten Form der Worte. Diese ästhetischen Ansätze sind insofern von didaktischer Relevanz, da hierin deutlich zum Ausdruck kommt, dass z. B.

Bilder, Skulpturen oder Filme aufgrund ihrer ästhetischen Verdichtung deutungsoffener sind, d. h. sie müssen anders *gelesen* werden als Texte. Dennoch muss betont werden, dass auch ihr Aussagegehalt nicht der Beliebigkeit des Betrachters unterliegt. In diesem Sinne können Texte mit metaphorischem Gehalt (z. B. Gedichte) auch als präsentatives Material angesehen werden. Im Unterricht geht es darum, die philosophische Aussage z. B. eines Kunstwerks zu identifizieren, d. h. die philosophische Relevanz zu erfassen, philosophisch im entsprechenden Problemkontext zu reflektieren und zu formulieren.

An HANS-GEORG GADAMERS Kunstverständnis soll in diesem Kontext erinnert werden, da GADAMER die Auffassung vertritt, dass Kunst und Philosophie beide gleichermaßen auf eine *absolute Seinsgewissheit*, auf *Wahrheit* ausgerichtet seien, ja dass die Kunst *das metaphysische Erbe unserer abendländischen Tradition* mitverwalte. GADAMER sieht sich mit diesem Kunstverständnis in der Denktradition des deutschen Idealismus – HEGEL etwa begreife Kunst als das *sinnliche Scheinen der Idee* – und in der Tradition antiken Denkens, der Spätphilosophie PLATONS vor allem, die *Aletheia* in Bezug zu dem Schönen und Guten denke. Mit KANT bemerkt GADAMER, dass es in das Kunstwerk *viel Unnennbares hinzuzudenken* gäbe; unnennbar und nicht als Satz aussagbar erschließe sich der Sinn der Kunst – ihre Wahrheit – in der Erfahrung verweilender Dauer, die sich in der Begegnung des Menschen mit dem Kunstwerk im Vollzug einer vergegenwärtigenden Tätigkeit ereigne. Im Hinblick auf diese Tätigkeit des Vergegenwärtigens sei auch das *Gemeinsame* von bildender Kunst und Dichtkunst zu denken. Sowohl in Werken der bildenden Kunst als auch der Dichtkunst erschließe sich Sinn in der Tätigkeit des Verstehens eines *Sinnganzen*, einer *Gestalt* (HANS-GEORG GADAMER: *Wort und Bild* - „so wahr, so seiend“).

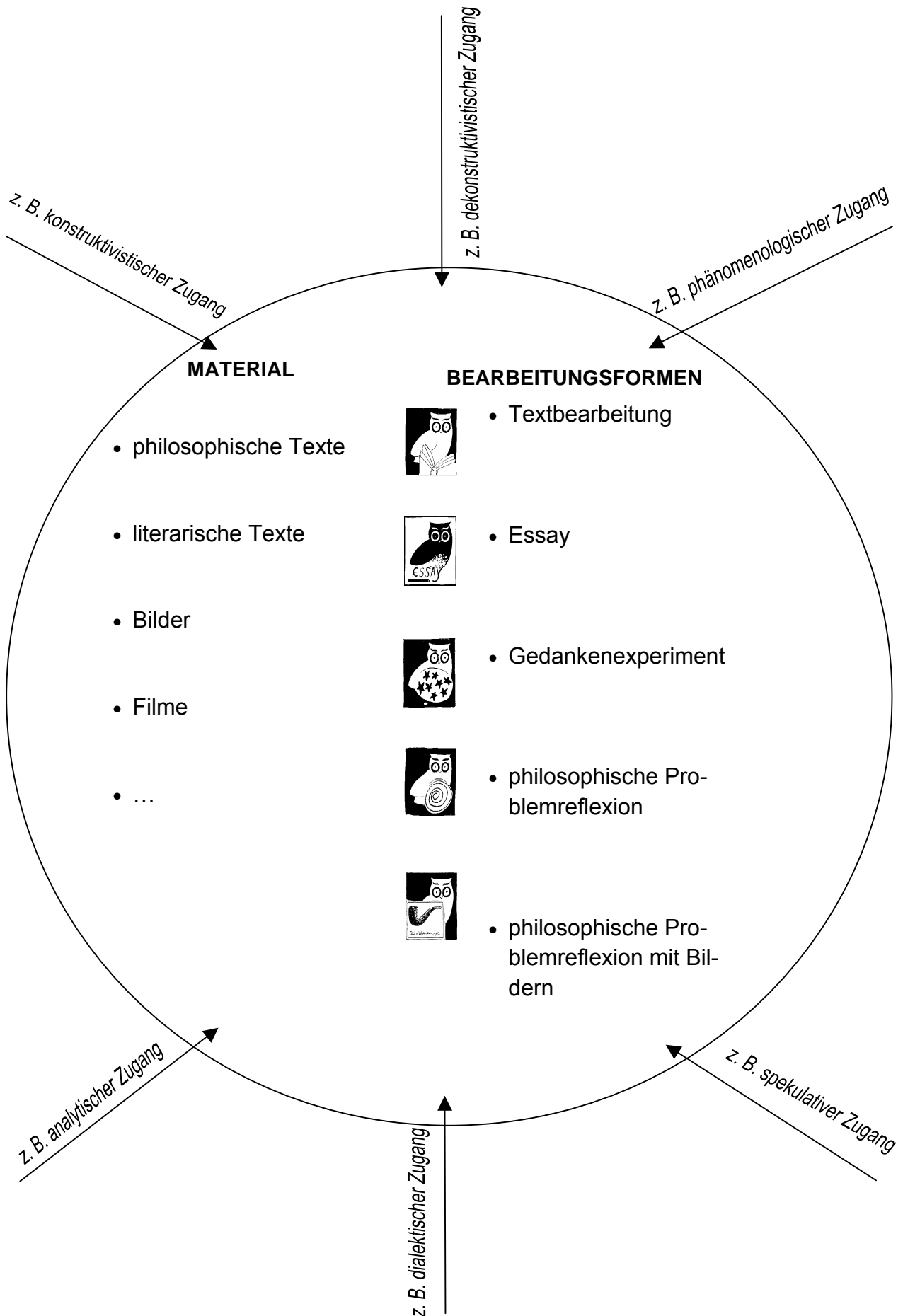
Analog zur Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Materialien kann auch eine Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Bearbeitungsformen erfolgen:

- (1) Eine *diskursive Bearbeitung* ist charakterisiert durch eine verbal-begriffliche Formulierung eines Argumentationsgangs.
- (2) Eine *präsentative Bearbeitung* hingegen stellt einen künstlerischen Gestaltungsprozess dar, in dem eine philosophische Reflexion zum Ausdruck kommt. Diese künstlerische Gestaltung muss im Hinblick auf Intention und philosophischen Reflexionsprozess von Schülerinnen und Schülern kommentiert werden (siehe Kap. 2.8). Eine präsentative Bearbeitungsform stellt einen hohen Anspruch an Lehrkraft und Lerngruppe und bedarf einer fachlich und methodisch

intensiven, eventuell auch zeitintensiven Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler.

Im Unterricht (auch als Aufgabenstellung für Kursarbeiten, siehe Neufassung der EPA von 2007) eignen sich auch Kombinationen wie z. B. Bild-Text-Kombinationen (siehe dortige Aufgabenbeispiele). In Anlehnung an die EPA wird davon ausgegangen, dass präsentative Formen auf andere Weise erschlossen werden als diskursive Formen.

Der folgende Überblick zeigt, mit welchen verschiedenen *Bearbeitungsformen* (Textbearbeitungsstrategien, Schreiben eines Essays, Formulierung eines Gedankenexperiments, philosophische Problemreflexion, philosophische Problemreflexion mit Bild) an die Erarbeitung verschiedener Materialien (philosophische Texte; ferner: Bilder, Filme literarischer Texte mit jeweils philosophischem Gehalt) herangegangen werden kann. Die philosophische Auseinandersetzung kann nämlich auf vielfältige Weise erfolgen, wie auf der folgenden Seite veranschaulicht:



2.2 Textbearbeitungsstrategien




Im Zentrum der klassischen Textinterpretation stand die Frage nach der „wahren“ bzw. richtigen Auslegung des Textes. PLATON vergleicht in Bezug auf dieses Problem einen Text mit einem Gemälde:

„Sokrates: Denn dies Bedenkliche, Phaidros, haftet doch an der Schrift, und darin gleicht sie in Wahrheit der Malerei. Auch deren Werke stehen doch da wie Lebendige, wenn du sie aber etwas fragst, so schweigen sie stolz. Ebenso auch die geschriebenen Reden. Du könntest glauben, sie sprächen, als ob sie etwas verstünden, wenn du sie aber fragst, um das Gesagte zu begreifen, so zeigen sie immer nur ein und dasselbe an. Jede Rede aber, wenn sie nur einmal geschrieben, treibt sich allerorts umher, gleicherweise bei denen, die sie verstehen, wie auch bei denen, für die sie nicht passt, und sie selber weiß nicht, zu wem sie reden soll, zu wem nicht. Gekränkt aber und unrecht getadelt bedarf sie immer der Hilfe des Vaters, denn selbst vermag sie sich weder zu wehren noch zu *helfen*“ (PLATON: *Phaidros* 275b; übersetzt von F. Schleiermacher).

Er hebt hervor, dass die Schrift ggf. der Hilfe des *Vaters* bedarf, da sie nicht in einen Dialog treten kann und somit nicht in der Lage ist, mögliche Missverständnisse aufzuklären sowie sich gegen willkürliche Interpretationen zu wehren, sofern sie in Hände von Unverständigen gerät. Die Schrift *schweigt stolz*.

Dekonstruktivistische Ansätze befassen sich genau mit diesem Kernproblem. JACQUES DERRIDA verweist auf die Deutungsoffenheit von Texten, was jedoch nicht mit einer Beliebigkeit der Interpretation gleichzusetzen ist. Der Versuch, die ursprüngliche *Stimme des Vaters der Schrift* in Gänze zu eruieren, muss notwendigerweise scheitern. Dies birgt sogar die Gefahr, dass vermeintlich stellvertretende Stimmen den Anspruch auf Deutungshoheiten erheben – ein nicht haltbarer Anspruch, wie DERRIDA in *Die Schrift und die Differenz* ausführt. Der Didaktiker C. GEFERT betont, dass die Gefahr einer logozentristischen Textarbeit darin besteht, dass Schülerinnen und Schüler zu stark in die Rolle der *Hinterherdenker* gedrängt werden, das heißt, dass sie Gefahr laufen, die Stimme des den Text interpretierenden Lehrers mit der *Originalstimme des Textautors* zu verwechseln. Es geht aus seiner Sicht vielmehr darum, dass die Bedeutung eines Textes nicht als eindeutig fixiert zu denken ist, sondern die Möglichkeiten zu verschiedenen Lesarten eines Textes in den Blick zu nehmen sind, ein Ansatz, der in der aktuellen Didaktik zu zahlreichen Vorschlägen zum Umgang mit Texten geführt hat.

Die hier folgende Übersicht zeigt das Spektrum möglicher Formen von Textbearbeitung auf, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Es ist im Sinne moderner Didaktik, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Formen der Textbearbeitung kennen lernen.

<p>Analytisches Verfahren (Aspekt der „objektiven“ Hermeneutik)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Stellen Sie den Gedankengang (z. B. Argumentationskette) des Textes heraus! 	<p>Textzusammenfassung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fassen Sie mit eigenen Worten den Text zusammen! 	<p>Intention des Autors (Aspekt der „intentionalistischen“ Hermeneutik)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Absicht verfolgt die Autorin/der Autor (z. B. informieren, warnen, überzeugen, appellieren, manipulieren, ehren, suggerieren, belehren, aufklären)?
<p>Strukturanalyse (Aspekt der „objektiven“ Hermeneutik)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Textart ▪ Stilmittel ▪ Bedeutung einzelner Begriffe (ggf. Abgrenzung zu konventionellen Bedeutungen) ▪ Sprechakte erschließen 	<p>Rekonstruktion von Inhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Grundüberzeugungen (Wünsche, Hoffnungen, Zweifel) kommen im Text explizit zum Ausdruck? ➤ Wie und wo kann Unbekanntes auf der Basis von Bekanntem erschlossen werden? 	<p>Dekonstruktion</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Gedanken (Überzeugungen, Wünsche) sind implizit im Text enthalten? ➤ Welche Antwort(en) gibt der Text nicht? Wie verändert sich der Text, wenn Implizites explizit gemacht wird? ➤ Wie verändern sich dadurch Kontexte, Intertextualität, Textgewebe?
<p>Kulturhistorische Hintergründe (Aspekt der kulturhistor. Hermeneutik)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sozialgeschichtliche Aspekte ▪ Wissenschaftlicher Hintergrund ▪ Kultureller Kontext ▪ Geisteswissenschaftl. Kontext 		<p>Freies Assoziieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Zu einigen Wörtern fallen mir als Leser/in spontan einige andere Wörter ein. Wie verändert sich die Aussage des Textes, wenn ich meine Wörter an die Stelle der Wörter der Autorin/des Autors setze? ➤ Wie verändert sich der Text, wenn ich zu Inhalten der Autorin/des Autors auch noch eigene Ideen und/oder Verknüpfungen und Bezüge zu anderen Autoren hinzufüge?
<p>Dialektischer Ansatz</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lassen sich Defizite feststellen? Zum Beispiel: ▪ Widerspruch der Argumentation ▪ nicht plausible Beispiele ▪ Brüche in der Argumentationskette 	<p>Konstruktivistischer Zugang</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was kann ich als Leser/in aus diesem Text für mein persönliches Leben herausfiltern? ➤ Wie könnte der Text ggf. ergänzt und/oder (in Teilen) in eine andere „Sprache“ gefasst werden? ➤ Wie können Textfragmente vervollständigt werden? 	
	<p>Phänomenologischer Zugang</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie beurteile ich als Leser/in vorliegende Textinhalte im Rahmen meiner eigenen Erfahrungen, meiner Lebenswelt? 	
<p>Dialogischer Ansatz der „Horizontverschmelzung“ → verzögertes Lesen (Aspekt der philosophischen Hermeneutik)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Erwartungen habe ich an den Text? ➤ Wie ist mein Vorverständnis des philosophischen Problems, und wie unterscheidet sich dies vom folgenden Textverständnis? 		

2.3 Kreative Arbeitsformen im Philosophieunterricht

Wie die EPA auf der Basis der modernen Fachdidaktik verdeutlichen, wird die in der Philosophie genuin verankerte Textarbeit durch weitere kreative Arbeitsformen ergänzt. Gemäß den Zielen im Philosophieunterricht sollen Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständig philosophieren. Deshalb sollen im Unterricht auch Arbeitsformen eingeübt werden, in denen Schülerinnen und Schüler auch produktiv tätig sind. Verstehensprozesse und Produktionsprozesse ergänzen und vertiefen einander. Der Didaktiker C. GEFERT propagiert als kreative Arbeitsform das so genannte *Theatrale Philosophieren*. Dieses stellt eine dialogische Form des Philosophierens dar, bei dem Schülerinnen und Schüler philosophische Probleme in einer philosophischen Auseinandersetzung zunächst als Dialog (mit Rede und Gegenrede) verfassen und diesen schließlich eingebunden in eine Choreographie auf die Bühne bringen. Das *Theatrale Philosophieren* knüpft somit an die Tradition der *Disputatio* an. Weitere Beispiele für kreative Arbeitsformen sind das Gedankenexperiment (vgl. 2.5), Philosophieren mit Bildern (vgl. 2.7), die philosophische Problemreflexion (vgl. 2.6 und 2.8) und auch der philosophische Essay (vgl. 2.4). Nach H. ENGELS kann der philosophische Essay in eine Parabel übergehen. In anderen literarischen Formen wie Gedichten oder Kurzgeschichten können Schülerinnen und Schüler ebenfalls philosophische Gedanken zum Ausdruck bringen.

2.4 Der philosophische Essay



Allgemeine Charakterisierung des essayistischen Schreibens

Der philosophische Essay bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eigene philosophische Reflexionen im Kontext individuellen Wissens und eigener Erfahrungen zur Geltung zu bringen. Der Vorteil dieser Bearbeitungsform liegt darin, dass sich der Verfasser bzw. die Verfasserin ohne Voraussetzungen im Hinblick auf tiefer gehende philosophische Kontexte des vorgelegten Themas an eine philosophische Reflexion wagen kann und dennoch der Leserin oder dem Leser Denkanstöße bietet und neugierig macht.

Es lassen sich im Wesentlichen zwei Formen des Essays unterscheiden, die beide als bewährte Formen des Philosophierens angesehen werden können:

1. literarischer Essay (z. B. MONTAIGNE, PASCAL, NIETZSCHE)
2. argumentativer Essay (z. B. DESCARTES, LOCKE, LEIBNIZ)

Aufgrund des subjektiven Zugangs zu einem philosophischen Thema sind beide Formen des Essays im Kern gekennzeichnet durch eine freiere, ungebundene Art des Schreibens, wobei Gedanken zu einem philosophischen Thema assoziativ, ggf. sogar sprunghaft durchgespielt, provokativ aufgeworfen oder auch andere Gedanken polemisch aufgegriffen werden. Beide Formen des Essays kommen ohne Zuspitzung des Themas, ohne klare Begrifflichkeit und auch ohne Überzeugungskraft nicht aus. Dies wird im Wesentlichen erreicht über den argumentativen Zugang und/oder Beispiele zur Veranschaulichung.

Der Essay kann, wie oben ausgeführt, als Selbstvergewisserung gedeutet werden – ein Schreibakt, der aus der Quelle eigener philosophischer Denkbemühungen schöpft und in essayistischer Schreibform dargelegt wird, sodass der philosophische Gedankengang für die Leserin oder den Leser nachvollziehbar und ihre bzw. seine Neugierde geweckt wird.

Folgende Aspekte könnten als Orientierung dienen:

- (1) Thema fokussieren und zuspitzen!
- (2) Eine philosophische These kann den Ausgang und Auslöser für einen individuellen Reflexionsprozess darstellen.
- (3) Neugierde wecken, ggf. durch Originalität des individuellen Gedankenprozesses
- (4) Überzeugende Argumente und/oder Veranschaulichung durch Beispiele zeichnen die Qualität des Essays aus.
- (5) Ein deutliches Bemühen um Verallgemeinerungen (allgemeine Prinzipien) sollte erkennbar sein, um zu philosophischen Aussagen zu kommen.
- (6) Der Autor bzw. die Autorin muss nicht auf andere Philosophen rekurrieren, doch sollte er bzw. sie dies beabsichtigen, so müssen Zitate korrekt wiedergegeben und die jeweilige Quelle vollständig ausgewiesen werden.
- (7) Die innere Kohärenz sollte gewährt sein.

Es gibt keine verbindlichen Vorgaben zum Aufbau eines Essays. Es wird in das Belieben des Autors bzw. der Autorin gestellt, ob er bzw. sie z. B. eine dialektische, phänomenologische oder eine andere Denkmethode anwenden möchte (siehe Kap. 1.3).

Als Material für einen philosophischen Essay eignen sich z. B. Zitate, kleinere Texte, Aphorismen, Gedichte, Bilder, Kunstwerke.

Die Verwendung des essayistischen Schreibens im Unterricht

Der Essay kann so verwendet werden, dass die Schülerin bzw. der Schüler gleichsam voraussetzungslos schreibt. Als voraussetzungsloses Schreiben bietet das essayistische Schreiben somit die Möglichkeit der subjektiven Selbstbesinnung. Bevorzugte Themen eines voraussetzungslosen Schreibens könnten Themen sein, die existenziell bedeutsam sind: Langeweile, Sehnsucht, Angst. Methodisch interessant kann es sein, den Schülerinnen und Schülern Impulstexte zu geben, die inspirativ wirken. Gedichte der Sehnsucht könnten etwa als Impulstexte fungieren für einen Essay, der Sehnsucht als Thema hat. Ausdeutungen von Parabeln FRANZ KAFKAS könnten zum Beispiel übergehen in das Verfassen philosophisch relevanter Essays, etwa zu dem Thema des sinnlosen Suchens. Der voraussetzungslose Essay kann im Unterricht zum Beispiel so eingesetzt werden, dass er vor einer Unterrichtsreihe zum Einsatz kommt. In dieser Funktion animiert das essayistische Schreiben die Schülerinnen und Schüler dazu, Fragen zu stellen, vielleicht sogar einen Horizont möglicher Antworten zu einem philosophischen Problem zu antizipieren, das Gegenstand der Unterrichtsreihe ist. Aber auch die Schülerin oder der Schüler, die/der nach einer Unterrichtsreihe zur Expertin/zum Experten für eine bestimmte philosophische Fragestellung geworden ist und verschiedene Antworten von Philosophen kennen gelernt hat, kann die Textsorte in kreativer Weise für sich fruchtbar machen. Essays, die nach einer Unterrichtsreihe geschrieben werden, bieten der Schülerin oder dem Schüler die Möglichkeit, Antworten der Philosophie aufs Neue zu hinterfragen, sie vertiefend oder einfach anders zu verbalisieren, individuell darzustellen, Aspekte hervorzuheben oder Aspekte eines Themenfelds isoliert zu betrachten. Subjektive Neigungen und Interessen an bestimmten Themen können dieses Weiterdenken initiieren. Thema eines Essays kann vordergründig eine Nebensache sein, die im essayistischen Schreiben in den Fokus des Interesses rückt. Das mögliche Interesse für Ränder und Anmerkungen, die Vorliebe Denkschemata zu durchbrechen, rückt je nach Interesse der Autorin oder des Autors das essayistische Schreiben in die Nähe zur Denkmethodologie der Dekonstruktion. Oder der Essay versucht, Pointen philosophischer Texte zu entdecken, diese als solche sichtbar werden zu lassen, sie zu entfalten, indem Verbindungen hergestellt werden zwischen Texten ganz verschiedener Epochen, und diese gleichsam in einen Dialog treten zu lassen. Generell bietet das essayistische Schreiben die Chance, neben der Diskussionskultur eine Schreibkultur im Philosophieunterricht zu etablieren.

2.5 Das Gedankenexperiment



Gedankenexperimente sind keine Erfindung von Didaktikern, sondern gehören seit der Antike zum Repertoire klassischer Texte der Philosophie. Beispiele sind das *Höhlengleichnis* in PLATONS *Politeia* (514a–517a), die Annahme eines bösen und mächtigen Geistes zu Beginn der *Meditationen über die Erste Philosophie* des DESCARTES oder auch das *Chinesische Zimmer* bei JOHN R. SEARLE (*Geist: Eine Einführung*), um nur einige zu nennen. Allen diesen Gedankenexperimenten ist gemeinsam, dass die Leserin oder der Leser dazu aufgefordert wird, mit Hilfe seiner Einbildungskraft die gewohnte Wahrnehmung der Wirklichkeit zu durchbrechen. Die durch die Einbildungskraft vorgestellte Wirklichkeit ist dabei unreal, ein bloßes „als ob“, auf die sich aber die philosophische Urteilskraft bezieht, so „als ob“ eben das in der Imagination Vorgestellte real sei, obgleich Autor und Leser doch andererseits wiederum genau wissen, dass die imaginierte Welt doch bloße Fiktion ist. Bei DESCARTES lesen wir:

*„Ich will also annehmen, dass nicht der allgütige Gott, der die Quelle der Wahrheit ist, sondern ein ebenso böser wie mächtiger und listiger Geist all sein Bestreben darauf richtet, mich zu täuschen; ich will glauben, dass der Himmel, die Luft, die Erde, die Farben, die Gestalten, die Töne, und alles außerhalb von uns nur das Spiel von Träumen sei, durch die er meiner Leichtgläubigkeit nachsieht. Mich selbst will ich so ansehen, als hätte ich keine Hände, keine Augen, kein Fleisch, kein Blut, noch irgendeinen Sinn sondern dass ich mir dies bloß einbildete“ (RENÉ DESCARTES: *Meditationes de prima Philosophia - Meditationen über die Erste Philosophie, Erste Meditation*).*

Das Gedankenexperiment in der *ersten Meditation* zeigt die Grundstruktur der Gedankenexperimente an, die immer mit einem – zumindest implizit vorhandenen – „Nehmen wir an. . .“ beginnen (dies ist auch der gleich lautende Titel eines Buches von H. ENGELS). Wie das Beispiel in der *Meditation* von DESCARTES zeigt, steht die imaginierte Welt in Widerspruch zu unserer Erfahrungswelt. Gedankenexperimente wirken deshalb surreal. H. ENGELS schlägt folgende Differenzierung vor:

- (1) Das „reine Gedankenexperiment“ steht in einem prinzipiellen Widerspruch zu unserer Erfahrungswelt. Es ist, als seien die Naturgesetze außer Kraft gesetzt. Andere Gesetze treten an deren Stelle, wie z. B. in Märchen, Mythen oder Gleichnissen, in denen die natürliche Weltordnung ersetzt wird durch eine Gültigkeit von Gesetzen einer höheren Welt, sowohl des Guten wie auch des Bösen.

- (2) Andere Gedankenexperimente sind jedoch kompatibel mit unserer Erfahrungswelt, die nur unter einem bestimmten Aspekt verändert erscheint, zum Beispiel in dem Experiment: *Nehmen wir an, alle Menschen würden immer die Wahrheit sagen. Welche Konsequenzen hätte dies für das Zusammenleben der Menschen?*

H. ENGELS betont die von Philosophen bevorzugte Dreiteilung des Gedankenexperiments:

- (1) Schilderung der Ausgangslage
- (2) Philosophisch relevante (!) Fragestellung
- (3) Reflexionen zur Beantwortung der Frage

Bei DESCARTES erfolgt die Fragestellung in der *zweiten Meditation*: „*Ich nehme also an, alles, was ich wahrnehme, sei falsch; [. . .] Was soll da noch wahr sein?*“

Wesentlich gehört zu einem Experiment der offene Ausgang desselben. Die Gewissheit des „*cogito, ergo sum*“, mit der DESCARTES sein Experiment beschließt und mit der die Unruhe des Geistes ihr Ende findet, ergibt sich nicht zwingend. Der Zweifel, der in dem Gedankenexperiment seinen Ausdruck findet, ist methodisch, nicht radikal. Er schlägt um in eine neue Gewissheit der Evidenz des sich selbst gegebenen Selbstbewusstseins, das nicht hinterfragbar ist. In der Offenheit liegt aber gerade das didaktische Potenzial des Gedankenexperiments, worauf am Ende dieses Kapitels noch eingegangen wird.

Warum Gedankenexperimente im Zusammenhang mit komplexen philosophischen Fragestellungen sinnvoll eingesetzt werden können, erläutert KANT in der Vorrede zur zweiten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft*. Der ins Stocken geratene erkenntnistheoretische Diskurs in der Philosophie, der den *sicheren Gang der Wissenschaft* noch nicht recht gefunden hat, sondern Gefahr läuft *bloßes Herumtappen* zu sein, bedarf der Vernunft, um einem wissenschaftlichen Anspruch zu genügen. Im Gegensatz dazu können empirische Wissenschaften, basierend auf einer *Umänderung der Denkart*, als erfolgreicher im Hinblick auf Erkenntnisfortschritte angesehen werden. Dies veranlasst KANT, diesem Erfolg *nachzusinnen*, ja gar ihn im *Versuche nachzuahmen* (KrV, B VII). Als Ausgangspunkt für sein Gedankenexperiment bezieht sich KANT auf die ersten Überlegungen des NIKOLAUS KOPERNIKUS, der, *nachdem es mit der Erklärung der Himmelsbewegungen nicht gut fort wollte*, gedanklich versuchte, nicht alle Sterne sich um die Erde drehen zu lassen, sondern die Erde sich drehen und die Sterne ruhen zu lassen.

Im Hinblick auf erkenntnistheoretische Untersuchungen (zum *Vernunftgeschäfte* gehörend) unternimmt KANT folgendes Gedankenexperiment:

„Bisher nahm man an, alle unsere Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten; aber alle Versuche über sie a priori etwas durch Begriffe auszumachen, wodurch unsere Erkenntnis erweitert würde, gingen unter dieser Voraussetzung zu nichte. Man versuche es daher einmal, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen, dass wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntnis richten, welches so schon besser mit der verlangten Möglichkeit einer Erkenntnis derselben a priori zusammenstimmt, die über Gegenstände, ehe sie uns gegeben werden, etwas festsetzen soll“ (KrV, Vorrede zur 2. Auflage).

Den besonderen Vorzug in dieser Vorgehensweise sieht KANT in der *Umänderung der Denkart*, dem Versuch, einen neuen Weg des Denkens zu beschreiten, der einerseits gewohnte und ins Stocken geratene Denkstrukturen aufweicht und andererseits die Bereitschaft zur Öffnung für neue, bislang unversuchte Wege des Denkens erhöht. KANTS Gedankenexperiment ging unter dem Terminus „Kopernikanische Wende“ in die Philosophiegeschichte ein. Im Verlauf der gesamten Philosophiegeschichte lassen sich zahlreiche, zum Teil auch sehr originelle und leicht einprägsame Gedankenexperimente finden, die als Ausgang philosophischer Reflexionen fungieren. Es geht darum, in der kritischen Auseinandersetzung mit widerstreitenden Positionen oder auch beispielsweise in der Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften dem/der Gesprächspartner/in oder Leser/in komplexe Zusammenhänge zu verdeutlichen. Er/Sie kann darin unterstützt werden, seinen/ihren Blick, der in einer allzu gewohnten Perspektive verharret, für eine andere Sichtweise zu öffnen, auch um im Diskurs ausgewählte Problemfelder zu fokussieren. Gerade in der aktuellen Diskussion der Philosophie des Geistes finden wir zahlreiche Gedankenexperimente, die in Anlehnung an die Tradition von LEIBNIZ eingesetzt werden. LEIBNIZ' Gedankenexperimente haben in der Philosophie ihren festen Platz eingenommen, wie etwa der Spaziergang durch das Gehirn, das wir uns maßstabgetreu so vergrößert vorstellen, dass wir darin wie in einer Mühle spazieren gehen könnten. Dies dient LEIBNIZ zur Veranschaulichung des Problems von *Perzeption* und *Empfindungen*. PETER BIERI rekurriert auf das Experiment von LEIBNIZ und unternimmt seinerseits einen Rundgang durch das Gehirn mit einem Hirnforscher auf dem neusten Stand des Wissens, um Rätsel des Bewusstseins im Hinblick auf die Erfahrung des Subjektseins zu problematisieren. In ähnlicher Weise verfahren andere Philosophen. Mit THOMAS METZINGER stellen wir uns Außerirdische vor, die auf unserem Planeten landen, mit ANSGAR BECKERMANN philosophische Zombies, oder mit THOMAS NAGEL widmen wir uns der Frage: „*Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?*“ Eine Variante der oben genannten

Gedankenexperimente unternimmt HOLM TETENS in *Geist, Gehirn, Maschine*, wobei er – rekurrierend auf BIERI – eine These in Form eines Gedankenexperiments formuliert, um diese im Anschluss kritisch zu reflektieren.

Aus der Vielfalt philosophischer Gedankenexperimente sollte hier noch kurz ETIENNE BONNOT DE CONDILLAC erwähnt werden, da er zahlreiche Gedankenexperimente durchführt, die im philosophischen Diskurs der Sprachphilosophie oder auch der Erkenntnistheorie oftmals aufgegriffen werden. Zu einer gewissen Berühmtheit gelangte die fiktive „Marmorstatue“, ein menschliches Wesen, umgeben von einer Marmorhülle, abgeschottet von der Außenwelt. Dieser Statue werden nach und nach Sinne verliehen (*Traité des sensations, préface*). Interessant ist u. a. sein Gedankenexperiment von der haselnusskleinen Welt, um das Problem der Maßstäbe der Zeit zu veranschaulichen (*ebd.*). Des Weiteren sei hier verwiesen auf die Darstellung der Arbeitsbereiche (Kap. 4), wo unter den unterrichtspraktischen Hinweisen auf die didaktische Anbindung von Gedankenexperimenten im Unterricht teilweise explizit eingegangen wird. Ihr Einsatz im Unterricht sollte gerade nicht dazu dienen, den Philosophen „nur hinterherzudenken“. Es geht vielmehr gerade darum, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, eigene Lösungen und Antworten zu finden. Bei einer Besprechung der zweiten *Meditation* von DESCARTES könnten zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, die Fragestellung selbst zu beantworten – natürlich ohne den weiterführenden Text von DESCARTES vorliegen zu haben. Ihre Unvoreingenommenheit kann dazu führen, dass Möglichkeiten in den Blick kommen, an die der Autor eines Gedankenexperimentes gar nicht gedacht hat, die aber nichtsdestoweniger bedenkenwert sein können. Die Präsentation von möglichen Antworten kann dabei auch schriftlich – beispielsweise in einem philosophischen Essay – erfolgen. Natürlich sollten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, das Für und Wider von Lösungen in einem Unterrichtsgespräch zu diskutieren. Eine Diskussion kann auch erneut den Anstoß geben, dass Schülerinnen und Schüler eigene Gedankenexperimente erfinden.

Ein Plädoyer für Gedankenexperimente im Philosophieunterricht könnte folgende Aspekte fokussieren:

1. Das Gedankenexperiment befriedigt ein Bedürfnis nach Anschauung. Begriffe ohne Anschauung – so das Diktum KANTS – sind leer. Gedankenexperimente wirken der Abstraktheit philosophischer Begriffe entgegen. Die Fülle des Wirklichen, mit der es die Philosophie zu tun hat, ist dadurch präsent.

2. Gedankenexperimente befriedigen ein Bedürfnis nach Kreativität. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Welt multiperspektivisch zu sehen, wird ange-regt, vor allem dann, wenn sie selbstständig Gedankenexperimente konstruieren.
3. Gedankenexperimente führen von der Vertrautheit der erfahrbaren Welt weg zu einer didaktisch wertvollen Unvertrautheit, ja Erschütterung.
4. Die philosophische Reflexion und Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler ist gefordert, unter den im Experiment festgelegten Prämissen Schlüsse zu ziehen und Entscheidungen zu treffen. In besonderer Weise ist die philosophische Ur-teilskraft gefordert, wenn es im Gedankenexperiment um Fragen der praktischen Philosophie geht.
5. Gedankenexperimente führen nicht nur zu den Grundfragen philosophischen Denkens, sondern lassen diese gerade in ihrer existenziellen Bedeutung und Be-deutsamkeit zum Vorschein kommen.

2.6 Die philosophische Problemreflexion



Die Problemreflexion ist eine Bearbeitungsform, mit der philosophische Problemstel-lungen auf der Basis von unterschiedlichen Materialien (z. B. Text oder Kunstwerk) von Schülerinnen und Schülern eigenständig bearbeitet werden können. Die Aufga-benstellung „Führen Sie eine philosophische Problemreflexion auf der Basis des Ma-terials X durch“ eröffnet die Möglichkeit, nicht nur auf einzelne Fragestellungen zu antworten, die zu dem Material gestellt werden, sondern einen selbstständig struktu-rierten Reflexionsprozess zu entfalten und eigene Entscheidungen hinsichtlich der Schwerpunktsetzung zu treffen. Gleichwohl sollten ergänzende Arbeitshinweise ge-geben werden, um den Reflexionsprozess der Schülerinnen und Schüler (z. B. die Auswahl von Schwerpunkten) zu erleichtern. Somit wird in der philosophischen Prob-lemreflexion eine Erörterung eines philosophischen Problems umfassend und diffe-renziert dargelegt.

Die Problemreflexion besteht im Wesentlichen aus drei Reflexionsdimensionen:

- Problemerkfassung
- Problembearbeitung
- Problemverortung

Eine Problemreflexion kann diskursiv wie auch präsentativ durchgeführt werden (siehe Kap. 2.1).

Problemerkfassung

Aus dem Material, das den Schülerinnen und Schülern vorliegt, werden philosophische Implikationen erfasst und formuliert und in entsprechende Denktraditionen der Philosophie eingeordnet. Es werden Schwerpunktsetzungen vorgenommen und der zu bearbeitende Reflexionsrahmen skizziert. Sollte es sich um eine diskursive Problemreflexion auf der Basis eines präsentativen Materials handeln (z. B. eines Kunstwerkes), so sind eine Interpretation des Materials und ihre begrifflich angemessene Formulierung erforderlich. Hierauf muss ebenfalls bei einer präsentativen Bearbeitung geachtet werden, z. B. durch eine Kommentierung. Bezieht sich die diskursive Problemreflexion auf präsentatives Material, so sind zunächst die Interpretation des Materials und ihre diskursiv-begriffliche Formulierung gefordert. Sollte die Aufgabenstellung so gestaltet sein, dass die Schülerin oder der Schüler sich auch für eine präsentative Bearbeitungsform entscheiden kann, dann ist in diesem Falle von ihr oder ihm eine Begründung für diese Entscheidung zu leisten. Insgesamt gilt für eine präsentative wie auch diskursive Problemreflexion, dass zunächst das philosophische Problem begrifflich-systematisch zu bestimmen und ggf. in Abgrenzung zu anderen philosophischen Problemen zu formulieren ist.

Problembearbeitung

Die erfasste philosophische Problemstellung wird in dieser Reflexionsphase entfaltet, vertieft und in einen größeren philosophischen Zusammenhang gestellt. Dazu gehören beispielsweise Textbearbeitungsformen, Analyse von Argumentationsstrukturen, die Folgerichtigkeit von Begründungszusammenhängen, begriffsanalytische Auseinandersetzung, der Vergleich bzw. die Gegenüberstellung mit anderen philosophischen Positionen, die den Reflexionsrahmen vertiefen. In der präsentativen Bearbeitung kommt es darauf an, der philosophischen Aussage in dem zu entstehenden Produkt in verdichteter Form Ausdruck zu verleihen. Es kommt auf eine differenzierte Darstellung der „philosophischen Idee“ an, das heißt, dass Plausibilität und Transparenz in Bezug auf die formulierte Problemstellung gegeben sein müssen. Die Schülerin oder der Schüler hat die Möglichkeit, ihr/sein präsentatives Produkt durch kommentierende Anmerkungen zu ergänzen oder zu erweitern.

Problemverortung

Die Problemverortung erfordert, dass die Schülerin oder der Schüler eine eigene Position zu dem bearbeiteten Problem einnimmt. In dieser Reflexionsphase bieten sich beispielsweise folgende Möglichkeiten an: eine resümierende Stellungnahme zum bearbeiteten Problem, Beurteilung des Problems, Neubestimmung des Problems, Vorschläge zur Weiterbearbeitung, Darstellung der Relevanz des Problems hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher Prozesse.

Philosophische Problemreflexion im kurzen Überblick

<i>Problemerkfassung</i>	<i>Problembearbeitung</i>	<i>Problemverortung</i>
<p>Allgemeine Schritte, die in der Aufgabenstellung näher präzisiert werden könnten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ aus dem vorgelegten Material philosophische Implikationen erfassen und formulieren ➤ philosophische Schwerpunkte herausarbeiten und diese in einen entsprechenden philosophischen Kontext einordnen ➤ den für die Problembearbeitung vorgesehenen Reflexionsrahmen skizzieren ➤ die Entscheidung für eine präsentative Bearbeitung skizzieren 	<p>Allgemeine Schritte, die in der Aufgabenstellung näher präzisiert werden könnten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexionsrahmen diskursiv entfalten oder kreativ-künstlerisch (präsentativ) bearbeiten ➤ erfasste philosophische Implikationen vertiefen und in einen größeren philosophischen Kontext stellen ➤ sich auf der Basis des vorgelegten Materials argumentativ auseinandersetzen (diskursiv), verschiedene philosophische Positionen in die Problementfaltung mit einbeziehen (diskursiv und präsentativ) 	<p>Abschließende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Problembearbeitung, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ resümierend Stellung nehmen zu Relevanz und Lösungsperspektiven des diskursiven oder präsentativen Ergebnisses ➤ einbezogene philosophische Ansätze modifizieren ➤ andere Lösungsansätze aufzeigen ➤ weitere präsentative oder diskursive Bearbeitungsmöglichkeiten vorschlagen

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ die präsentative Gestaltung in einen Begründungszusammenhang stellen ➤ die präsentative Bearbeitung durch einen Kommentar ergänzen 	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Diese drei Bereiche bilden in sich nicht drei abgeschlossenen Einheiten, sondern sind stets aufeinander bezogen. Es kann durchaus sein, dass im Denkprozess beispielsweise eine bereits formulierte philosophische Problemstellung in der weiteren Bearbeitung (z. B. in der Problembearbeitung) eine Modifizierung erfährt oder gar eine neue Problembestimmung notwendig wird. Ebenso kann eine Verortung (z. B. eine vorläufige Bezugnahme auf die aktuelle Relevanz des Problems im gesellschaftlichen Kontext) bereits in der Problembearbeitung vorgenommen werden.

Die philosophische Problemreflexion verlangt in hohem Maße Selbstständigkeit im philosophischen Denken. Von daher ist es unabdingbar, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht schrittweise an diese Arbeitsform herangeführt werden, ihr Selbstvertrauen in das eigene philosophische Denken gestärkt wird und sie ausreichend Kompetenzen entwickeln, ihren philosophischen Reflexionen in diskursiver oder auch präsentativer Form Ausdruck zu verleihen.

2.7 Philosophieren mit Bildern



Kunstwerke – also auch physische Bilder – lassen sich nicht lesen, wie man Bücher liest, ihre Mitteilungen sind nicht verbal im diskursiv-begrifflichen Sinne (vgl. Kap. 2.1). Der Philosophieunterricht beschäftigt sich im Kern mit philosophischen Texten. Philosophische Fachterminologie, begriffliche Stringenz und schlüssige Argumentation gehören notwendig zu einem philosophischen Diskurs. Daran hat sich auch nichts geändert. Es geht in der philosophischen Reflexion mit Bildern um eine Erweiterung im Zuge des Methodenpluralismus eines modernen Philosophieunterrichts. Mitunter wahren Philosophielehrerinnen und -lehrer immer noch eine kritische Distanz gegenüber dem Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht, sofern diese über die Illustration von Texten oder z. B. den Stundeneinstieg hinaus verwendet werden sollen. Dies könnte u. a. auch mit der Frage nach der Kompetenz im Umgang mit Bildern zusammenhängen: Man fühlt sich dabei nicht so recht „zu Hause“. Dennoch gibt es inzwischen zahlreiche Bestrebungen, nicht nur literarische Texte und Filme im Philosophieunterricht einzusetzen, sondern diesen auch durch die philosophische Bildre-

flexion zu bereichern. Dies wird von der Didaktik der Philosophie vielseitig unterstützt. Lehrwerke der Philosophie bieten für die Schülerhand methodische Vorschläge zum Umgang mit Bildern an. Der illustrative Einsatz von Bildern wird inzwischen erweitert durch das Angebot, geeignete Bilder in die philosophische Reflexion mit einzubinden.

R. BRANDT, der sich in der aktuellen philosophischen Diskussion mit Fragen der Ästhetik beschäftigt, ist der Auffassung, dass wir philosophische Gedanken in Bildern entdecken können. Er spricht von philosophischen Bildern, die in ihrer eigenständigen Anschaulichkeit Mitteilungen implizieren, die nicht verbal sind, sondern in diesem *spezifischen Medium* ihren Ausdruck finden. Was ist dieses *spezifische Medium*?

R. BRANDT bringt deutlich zum Ausdruck, dass wir durchaus über Erfahrung mit „Dichterphilosophen“, also philosophisch sprachlichen Kunstwerken (z. B. PLATON, EPIKUR) verfügen, doch Probleme damit haben, *Malerphilosophen* – also *philosophierende Malwerke* – an ihre Seite zu stellen. Farben und Formen können nach BRANDT (ähnlich wie Phoneme und Grapheme) mit Bedeutungen *imprägniert*, d. h. verbunden werden. Wenn diese *Imprägnierung* entsprechend kultiviert wird, kann die Malerei ebenso wie Schrift und Sprache in der Lage sein, auch komplexe Gedanken zum Ausdruck zu bringen und komplizierte Argumente zu entfalten.

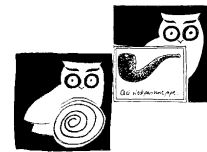
Das Ideal des Philosophen und Kunsthistorikers G. BOEHM wäre der *denkende Kunsthistoriker* und der *sehende Philosoph*, die, wie er meint, so weit nicht voneinander entfernt seien. Es soll also kein Konkurrenzverhältnis zwischen unterschiedlichen Erkenntnisformen aufgebaut werden, sondern es geht im Kern darum, Bilder in ihrer Erkenntnisleistung ernst zu nehmen und dieses Kulturgut zu pflegen. Nach G. BOEHM schulen Bilder die Anschauungsfähigkeit; die *Kultur des Sehens* ist aus seiner Sicht eng verbunden mit der Kultur der Bilder. Fragen der Bildwissenschaft berühren Fragen unterschiedlicher Disziplinen und Strömungen der Philosophie (z. B. Ästhetik, Erkenntnistheorie, Anthropologie, Phänomenologie). Nach G. BOEHM befindet sich die Philosophie mit der Kunstgeschichte und Bildwissenschaft in einem *produktiven Spannungsverhältnis*.

Nach der Ansicht des Philosophen und Kunsthistorikers H. BREDEKAMP gibt es keine allgemein gültige Definition von „Bild“. Doch es kann in Anlehnung an HEGEL angesehen werden als ein „*sinnliches, materiell gebundenes Scheinen von etwas, das Bedeutung anbietet und das der Betrachter zu interpretieren vermag*“. H. BREDEKAMP geht davon aus, dass Bilder und die von ihnen ausgelösten Reflexionen „*philosophische Dimensionen bergen können, die schwer zu entschlüsseln sind, wenn sie nicht aus der Sphäre der Bilder selbst und der ihnen eigenen Geschichte entwickelt werden*“ (HORST BREDEKAMP: *Fenster der Monade*, Berlin 2004, S. 7). In diesem Sinne sucht H. BREDEKAMP einen kunsthistorischen Zugang zu Denkern wie LEIBNIZ oder

HOBBS. Didaktisch relevant ist H. BREDEKAMPS Ansatz dahingehend, dass er auf rezeptionstheoretischer Ebene für eine große Offenheit im Umgang mit Bildern plädiert. Doch fordert er, dass am Anfang jeder Bildreflexion eine Beschreibung des materiellen und formalen Gehalts des Bildes stehen muss, damit sichergestellt werden kann, auf welcher Basis welche Erkenntnis und welche Assoziation dem Gegenstand nahe kommen oder von ihm wegdriften – größtmögliche Offenheit also, aber dennoch kein „anything goes“.

Der Philosoph und Kulturwissenschaftler K. H. LÜDEKING verweist auf einen Aspekt, der didaktisch ebenfalls von großer Relevanz ist: Er geht davon aus, dass gerade heute Bilder im sozialen Kontext mit zur Entwicklung unserer Identität beitragen. Bilder, die uns tagtäglich umgeben, und Bilder, die wir in unseren Gehirnen generieren, prägen unser Denken und Handeln. In Anlehnung an J. LACANS kritischen Blick auf Bilder macht er deutlich, dass wir uns nicht nur in Bildern erkennen, sondern auch verkennen können. Dieser Umstand erfordert, dass wir uns mit Bildern und dem, was mit uns bei ihrem Betrachten geschieht, auseinandersetzen, Bildkritik anstreben, d. h. Bilder nicht passiv als „Gegebenes“ hinnehmen, sondern uns mit den Wirkungsmöglichkeiten von Bildern im sozialen Kontext beschäftigen sollen.

2.8 Die philosophische Problemreflexion mit Bildern



Möglichkeiten zum Einsatz von Bildern:

Bild als Illustration

- als Einstieg für ein Brainstorming
- als Illustration für bestimmte Themen(bereiche)
- zur Veranschaulichung von philosophischen Positionen
- . . .

Bearbeitungsformen mit Bildern

- philosophische Problemreflexion
- philosophischer Essay

- Gedankenexperiment
- . . .

In dieser Bearbeitungsform ist die Bildreflexion Bestandteil der „philosophischen Problemreflexion“. Diese Bearbeitungsform ist recht komplex und erfordert von Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Reflexionsleistung, bietet aber auch Freiheiten im philosophischen Reflexionsprozess. Schülerinnen und Schüler müssen mit der Bearbeitungsform der „philosophischen Problemreflexion mit Bild“ Erfahrungen sammeln können, eine schrittweise Heranführung ist notwendig. Zu Übungszwecken oder auch aus zeitökonomischen Gründen können schwerpunktmäßig Teilaspekte der philosophischen Problemreflexion mit Bild bearbeitet werden. Anfänglich, aber auch ganz generell ist es möglich, dass der Schülerin oder dem Schüler für die Bearbeitung – auch in Kursarbeiten – die Kriterien für die philosophische Problemreflexion und Bildbetrachtung zur Orientierung vorliegen.

Die philosophische Problemreflexion kann in der Aufgabenstellung konkretisiert werden, das heißt, dass die Aufgabenstellung ausweist, welche Aspekte oder Schwerpunkte in die Problemreflexion eingebunden werden sollten. Beispiel: „Nehmen Sie eine philosophische Problemreflexion auf der Basis des Kunstwerks *Ceci n'est pas une pipe* (*Das ist keine Pfeife*) von RENÉ MAGRITTE vor. Beziehen Sie in Ihre Reflexion die sprachphilosophischen Ansätze von LUDWIG WITTGENSTEIN und BENJAMIN LEE WHORF ein.“

Im Philosophieunterricht steht der rezeptionstheoretische Ansatz im Mittelpunkt der Bildreflexion, das heißt, dass wir der Frage nachgehen, wie der Bildbetrachter dem Bild als Denkender begegnet, wie er mit seiner Wahrnehmung sein Handeln, Fühlen und Denken antizipiert. Die Bildbetrachtung darf nicht auf der Stufe eines subjektiven Ergriffenseins stehen bleiben, sondern muss übergehen in eine (diskursive) Argumentation des im Bild Erkannten. Die Argumentation wird auf im Bild nachweisbare Anhaltspunkte gestützt (siehe Betrachtungskriterien). Es geht darum, zu entdecken bzw. aus der ästhetischen Verdichtung zu entfalten, was überrascht, irritiert, was den Blick wie führt und/oder ggf. auch verführt. Es geht weiterhin darum, inwiefern das Bild philosophische Gedanken evoziert und diese in philosophischen Problemzusammenhängen zu erschließen ermöglicht.

Was sollte bei der Auswahl von Bildern berücksichtigt werden?

Bei der Bildauswahl ist darauf zu achten, dass philosophische Implikationen erkennbar enthalten sind. Diese müssen Schülerinnen und Schüler auf der Basis ihres aktuellen Kenntnisstands erfassen können. Unter dieser Prämisse eignen sich Kunstwerke, Fotografien, Bilder aus Werbung, Poster etc. Bilder können z. B. im Kontext eines Unterrichtsthemas stehen. Es ist durchaus legitim, diese im angesprochenen Kontext unter ganz bestimmten (eingeschränkten) Aspekten zu betrachten. Weiterhin kann auch die Möglichkeit genutzt werden, das Bild durch andere Materialien zu ergänzen, z. B. Statements des Künstlers, Zitate aus Rezeptionen, Briefen, Kritiken. Dieses dritte Element kann somit die Funktion eines Schlüssels oder eines Katalysators erfüllen.

Wie kann man mit Bildern angemessen philosophieren?

Die unten aufgeführten Betrachtungsaspekte zeigen den Reichtum von Annäherungsmöglichkeiten an Bildern auf. Sie können in der Bildreflexion relevant sein, doch müssen sie stets an die philosophische Reflexion angebunden sein. Für die philosophische Bildreflexion ist es nicht sinnvoll, alle Aspekte abzuarbeiten, was in diesem Umfang im Unterricht in der Regel auch nicht möglich und auch im Rahmen der philosophischen Problemreflexion nicht sinnvoll ist. Es geht vielmehr darum, Schülerinnen und Schülern einen praktikablen Katalog an Operationen an die Hand zu geben, der ihnen den Betrachtungshorizont öffnet bzw. zur Orientierung der Bildbetrachtung dient. Es ist durchaus legitim, nach weniger zu fragen im Bewusstsein, dass man genau eben dieses tut. Alle folgenden Ausführungen sind unter diesem Aspekt zu verstehen.

Erste Phase der Aneignung des Kunstwerks

Wer sich einer philosophischen Problemreflexion mit Bild stellt, sollte sich zu Beginn ganz unbefangen auf das Bild einlassen. Der spontane, erste Eindruck bietet die Möglichkeit zu einer unbefangenen Wahrnehmung, geschützt vor Urteilen von außen. Das ist wichtig! Das ganz persönliche Sehen, der eigene Blick, der sich selbst zum Ausgangspunkt einer kritischen Prüfung nach ausgewählten Kriterien unterzieht, ist die beste Voraussetzung für eine erfolgreiche Reflexion, da er nicht unter den Druck des „Hinterherdenkens“ gerät.

Zusammenwirken von Bild und philosophischer Problemreflexion (vgl. auch Kap. 2.6)

Im Anschluss an den ersten Eindruck wird die Bildbetrachtung im Hinblick auf die philosophische *Problemerkfassung* vertieft. Fragen nach philosophischen Implikationen des vorliegenden Bildes stehen im Zentrum der Überlegungen:

- Welche philosophischen Fragen können auf der Basis des vorliegenden Bildes aufgeworfen werden (→ *Problemerkfassung*)? Das philosophische Problem wird konkretisiert und formuliert.
- Welche/r Schwerpunkt/e innerhalb der identifizierten philosophischen Problemstellung bietet bzw. bieten sich zur weiteren Bearbeitung an und warum (→ Ausgangspunkt der Problembearbeitung)?

In der *Problembearbeitung* wird das erkannte philosophische Problem vertiefend reflektiert, zum vorliegenden Bild (und ggf. Zusatzmaterial) in Beziehung gesetzt und dann in einen entsprechenden Argumentationszusammenhang gebracht:

- Wie wird das erkannte philosophische Problem im vorliegenden Bildmaterial zum Ausdruck gebracht?
- Welche Betrachtungskriterien des Bildes sind zur Entfaltung der philosophischen Aussage besonders wichtig?
- In welchen größeren philosophischen Kontext kann das vorliegende Problem eingebunden werden?
- Welche philosophischen Positionen bieten sich zur Gegenüberstellung (Kontrastierung) an?
- Kann man in diesem Zusammenhang z. B. auf andere Künstler rekurrieren?

In der abschließenden *Problemverortung* könnte u. a. in der philosophischen Problemreflexion mit Bildern auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Bild in seiner ihm spezifischen bildhaften (präsentativen) Ausdrucksform die philosophische Problemstellung in einem neuen, anderen Licht darstellt, eventuell im Gegensatz zu sich sprachlich äußernden Philosophen.

Beispiele für mögliche Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte zu Problemreflexionen mit Bildern finden sich in den EPA.

3 UNTERRICHTS- ORGANISATION

3.1 Differenzierung von Grundkurs und Leistungskurs

Leistungskurse unterscheiden sich von Grundkursen durch Vertiefung philosophischer Problemangebote, einen höheren Grad an selbstständigem Arbeiten, eine systematischere Erarbeitung von philosophischen Inhalten und deren Reflexion in größeren Kontexten.

Dies impliziert:

- (1) Ein größerer Umfang an Denkangeboten aus der Tradition der Philosophie wird in komplexeren philosophischen Kontexten behandelt und vertiefter im Hinblick auf problemgeschichtliche Zusammenhänge reflektiert. Dies lässt sich u. a. durch eine breitere Auswahl an Originaltexten, geeigneten Bildern, Kunstwerken etc., Übersichten, Strukturbildern erreichen. Weiterhin ist die Bearbeitung einer Ganzschrift im Leistungskurs empfehlenswert.
- (2) Denkmethode des Philosophierens (siehe Kap. 1.2, auch 1.3) geraten stärker in den philosophischen Problemhorizont.
- (3) Es erfolgt eine stärkere Hinführung zur selbstständigen, systematischeren Gestaltung von Reflexionsprozessen unter Einbeziehen interdisziplinärer Zusammenhänge.
- (4) Ein breiteres Repertoire an Bearbeitungsformen sowie Formen schriftlicher Ausführungen wie z. B. die Philosophische Problemreflexion auf der Basis von diskursivem und präsentativem Material, textanalytische Verfahren, Gedankenskizzen oder Gedankenexperimente, Protokolle, philosophische Essays usw. kommen zum Einsatz.
- (5) Es erfolgt eine vertiefte Anleitung zu wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen wie z. B. Umgang mit Aspekten aus der Philosophiegeschichte, Lexika, Textsammlungen etc.

3.2 Erläuterungen zu den verbindlichen Arbeitsbereichen

Die in Kap. 4 angeführten Übersichten geben in ihrer Gesamtheit einen Überblick darüber, welche Arbeitsbereiche im Laufe des Oberstufenunterrichts berücksichtigt werden müssen. Die Auswahl der Arbeitsbereiche orientiert sich an den wichtigsten philosophischen Disziplinen. Alle Arbeitsbereiche enthalten folgende Rubriken:



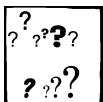
Philosophische Einführung in den Arbeitsbereich (vgl. 3.3)

Einführungstexte in die jeweiligen Arbeitsbereiche haben die Funktion, die Themen und Fragestellungen der jeweiligen philosophischen Disziplinen zu umreißen sowie einen systematischen und philosophiehistorischen Einblick in den spezifischen Problemhorizont dieser philosophischen Disziplinen zu eröffnen. Eine Vollständigkeit wird dabei selbstverständlich in keiner Weise angestrebt. Auf die in diesen Texten besprochenen Positionen kann, aber muss nicht im Unterricht Bezug genommen werden. Die Einführungstexte werden in einer Handreichung weiter expliziert.



Verbindliche Inhalte (vgl. 3.3, 3.4)

Was verbindlich im Unterricht bearbeitet werden muss, wird hier zum Ausdruck gebracht. Die verbindlichen Aussagen sind bewusst so offen formuliert, dass die Lehrkraft noch selbstständig entscheiden muss, wie die Verbindlichkeiten konkret umgesetzt werden. Unter Positionen werden dabei philosophische Theorien verstanden, die Grundströmungen in den einzelnen Disziplinen der Philosophie darstellen; der Begriff wird aber auch für Theorien einzelner Philosophen verwendet. Im Unterricht soll darauf geachtet werden, dass einzelne Positionen von Philosophen exemplarisch für Grundpositionen der Philosophie behandelt werden. So sind etwa LOCKE und HUME Beispiele für die empiristische Position der Erkenntnistheorie.



Beispiele für mögliche Fragen im Unterricht

Hier aufgeführte Fragen können Neugierde für den Arbeitsbereich wecken, vorschnelle Antworten erschüttern, was in eine Unruhe philosophischen Denkens münden kann. Sie stehen modellhaft für ähnlich auftauchende Fragen, die sich aus den Problemfeldern der Arbeitsbereiche ergeben und auch Fragen der Lerngruppen sein können.

ten. Solche oder ähnliche Fragen könnten beispielsweise ein Unterrichtsgespräch eröffnen.



Unterrichtspraktische Hinweise

In den unterrichtspraktischen Hinweisen, die in der Handreichung publiziert werden, werden Vorschläge für den Unterricht angeboten, z. B. empfehlenswerte Texte, mögliche Themenschwerpunkte, unterrichtsmethodische Hinweise, Bearbeitungsformen.



Vernetzung mit Denkmethoden des Philosophierens (vgl. 1.3)

Hier erscheinen Hinweise, wie Denkmethoden im Problemhorizont des jeweiligen Arbeitsbereichs angewandt werden können. Es soll modellhaft gezeigt werden, inwiefern Methoden des Denkens in ihrer Pluralität für den Unterricht relevant sind.



Verknüpfung mit anderen Arbeitsbereichen (vgl. Kap. 2)

Hier werden modellhaft Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Problemhorizonte der verschiedenen Arbeitsbereiche miteinander in Bezug gesetzt werden können. Das didaktische Ziel ist darin zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler Philosophie ganzheitlich wahrnehmen.

3.3 Verbindlichkeiten und Freiräume

Die einzelnen Arbeitsbereiche und die darin enthaltenen Verbindlichkeiten sind nicht einzelnen Kurshalbjahren zugeordnet. Eine Ausnahme bildet der Arbeitsbereich „Einführung in die Philosophie“, der verbindlich in 11.1 zu behandeln ist. Alle Arbeitsbereiche sind im Laufe des Oberstufenunterrichts zu berücksichtigen. In jedem Arbeitsbereich werden verbindliche Inhalte aufgeführt. Es wird ausgewiesen, wie viele Positionen innerhalb eines Arbeitsbereichs bearbeitet werden müssen. Bei der Gesamtplanung der Unterrichtsreihen über die verschiedenen Kurshalbjahre hinweg sollte eine ausgewogene Berücksichtigung verschiedener Epochen angestrebt werden, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, systematische und philosophiegeschichtliche Zusammenhänge erkennen zu können, gerade auch dann, wenn aktuelle Strömungen der Philosophie thematisiert werden.

Die geschichtliche Bedingtheit auch des aktuellen Philosophierens wird den Schülerinnen und Schülern transparent, indem sie lernen, Kontinuität und Diskontinuität philosophiegeschichtlicher Entwicklungen wahrzunehmen, um so zunehmend in kompetenter Weise an philosophischen Diskursen partizipieren und eine prozessuale Selbstverortung vornehmen zu können (vgl. 1.2, 2.5).

Die Fachlehrkräfte bestimmen in eigener Verantwortung und mit Blick auf die Lerngruppe, ggf. auch in Absprache mit dieser, die Verteilung der verbindlichen Inhalte über die Kurshalbjahre (vgl. 3.4). Bei der Bearbeitung sollte grundsätzlich darauf geachtet werden, einerseits Bezüge zwischen ausgewählten Positionen innerhalb eines Arbeitsbereichs herzustellen und andererseits die Arbeitsbereiche untereinander zu verknüpfen (Erkennen analoger Denkansätze, Vergleiche, kontrastierende Gegenüberstellungen etc.). Problemstellungen von ausgewählten Positionen sollten demnach nicht nur mit Positionen innerhalb eines Arbeitsbereichs in Bezug gesetzt, sondern darüber hinausgehend in der Diskussion philosophischer Problemstellungen auch anderer Arbeitsbereiche unter anderer Perspektive erneut reflektiert werden. Problemstellungen, die im Kontext bestimmter Arbeitsbereiche auftauchen, könnten demnach auch in anderen Arbeitsbereichen, ggf. auch unter anderen Perspektiven, erneut reflektiert werden. Das rein additive Aneinanderreihen von einzelnen Positionen wird dem Bildungsanspruch und der Zielsetzung des Oberstufenunterrichts in einem Leistungskurs Philosophie nicht gerecht. Die ausgewählten Positionen der einzelnen Arbeitsbereiche können sowohl innerhalb eines Kurshalbjahres als auch über mehrere Kurshalbjahre verteilt werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, gezielt die Bearbeitung von Positionen an die Bearbeitung von Positionen anderer Arbeitsbereiche anzubinden. So könnten beispielsweise zwei Positionen des Arbeitsbereichs Ethik in 11.1 bearbeitet, dabei grundsätzliche Problemstellungen der Ethik reflektiert und die zwei Positionen miteinander verglichen werden. Die dritte verbindlich zu bearbeitende Position der Ethik könnte aber in 12.2 bearbeitet werden, um diese gezielt mit Problemreflexionen der Rechtsphilosophie zu verknüpfen. Dieses Vorgehen erleichtert Schülerinnen und Schülern, philosophische Fragen, die zugleich verschiedenen Arbeitsbereichen zugeordnet werden können, in ihrer philosophischen Interdisziplinarität zu erkennen und entsprechend zu reflektieren. So kann zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Willensfreiheit des Menschen als eine Problemstellung des Arbeitsbereichs Ethik identifiziert werden, aber auch als Problemstellung des Arbeitsbereichs Rechtsphilosophie und folglich in eine Unterrichtsreihe zu diesem Arbeitsbereich eingebunden werden. Falls philosophische Ganzschriften zur Bearbeitung ausgewählt werden, sollten bei der Bearbeitung nach Möglichkeit verschiedene Arbeitsbereiche miteinander verknüpft werden (vgl. dazu die unterrichtspraktischen Hinweise in der Handreichung zum Lehrplan).

Des Weiteren ist verbindlich, dass Schülerinnen und Schüler bereits ab Beginn der Jahrgangsstufe 11 kontinuierlich aufbauend eine Pluralität an Formen der Textbearbeitung kennen lernen sowie Argumentationsstrukturen erkennen und Argumentationsstrategien selbstständig gebrauchen. Es ist darauf Wert zu legen, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe des Oberstufenunterrichts mit philosophischen Denkmethoden so vertraut werden, dass sie diese zunehmend im philosophischen Diskurs anwenden können. Dies impliziert die zunehmende Sicherheit im Umgang mit philosophischer Terminologie.

Ergeben sich bei der Bearbeitung der Verbindlichkeiten Freiräume, können diese dazu genutzt werden, die erworbenen Kenntnisse zu vertiefen, beispielsweise indem diese mit Problemfeldern anderer philosophischer Disziplinen vernetzt werden. So wäre etwa die Einbindung von grundlegenden Aspekten der Logik in die unterrichtliche Behandlung von Erkenntnistheorie oder Sprachphilosophie denkbar. Die moderne Disziplin der Interkulturellen Philosophie bietet für die Gestaltung von Freiräumen interessante Problemfelder, die sich an alle hier ausgewiesenen Arbeitsbereiche anbinden lassen. Die Interkulturelle Philosophie nimmt globale philosophische Strömungen in den Blick und setzt sich u. a. kritisch mit der eurozentrierten Philosophie auseinander. Denkbar wäre auch ein Exkurs in andere Wissenschaften, beispielsweise die Einbindung biologischer Erkenntnisse in den Arbeitsbereich Anthropologie; doch auch aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse aus den Kognitionswissenschaften könnten in die unterrichtliche Behandlung der Anthropologie, der Philosophie des Geistes oder auch der Erkenntnistheorie eingebunden werden. Interessant wären auch philosophisch relevante Aspekte der modernen Physik im Kontext der Arbeitsbereiche Naturphilosophie oder Metaphysik. Ein Exkurs in die Kunstgeschichte könnte an den Arbeitsbereich Ästhetik angebunden werden. Mit diesen Beispielen wird auf die vielfältigen fachübergreifenden und fächerverbindenden Möglichkeiten hingewiesen, die von den einzelnen Fachbereichen genutzt werden können. Weiterhin bietet sich eine solche Zusammenarbeit der einzelnen Fächer mit dem Fach Philosophie an Projekttagen an.

3.4 Beispiele zur Verteilung der Arbeitsbereiche über die Kurshalbjahre

1. Beispiel

11.1	11.2	12.1	12.2	13
Einführung in die Philosophie	Metaphysik	Ästhetik	Sprachphilosophie	Ethik
Anthropologie	Wissenschafts-/ Naturphilosophie	Erkenntnistheorie	Geschichtsphilosophie	Politische Philosophie und Rechtsphilosophie
<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sieben Positionen</i>

2. Beispiel

11.1	11.2	12.1	12.2	13
Einführung in die Philosophie	Ethik	Anthropologie	Metaphysik	Ästhetik
Erkenntnistheorie	Geschichtsphilosophie	Politische Philosophie und Rechtsphilosophie	Sprachphilosophie	Wissenschafts-/ Naturphilosophie
<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sieben Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>

3. Beispiel

11.1	11.2	12.1	12.2	13
Einführung in die Philosophie	Anthropologie	Wissenschafts-/ Naturphilosophie	Geschichtsphilosophie	Ästhetik
Metaphysik	Erkenntnistheorie	Ethik	Politische Philosophie und Rechtsphilosophie	Sprachphilosophie
<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sieben Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>

4. Beispiel

11.1	11.2	12.1	12.2	13
Einführung in die Philosophie	Ästhetik	Metaphysik	Ethik	Politische Philosophie und Rechtsphilosophie
Wissenschafts-/ Naturphilosophie	Anthropologie	Erkenntnistheorie	Sprachphilosophie	Geschichtsphilosophie
<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sechs Positionen</i>	<i>Insgesamt mindestens sieben Positionen</i>

4 HINWEISE ZU DEN ARBEITSBEREICHEN



Einführung in die Philosophie

Gnothi seauton – Erkenne dich selbst!

Diese Forderung, die auf einer Säule in der Vorhalle des Tempels des Apollon in Delphi zu lesen war, darf als Leitidee aller Philosophie gelten. Was unter Philosophie auch immer zu verstehen ist, ihre Forderung nach Selbsterkenntnis des Menschen, nach Reflexion seiner Erkenntnismöglichkeiten, seines Seins in Theorie und Praxis sowie einer umfassenden Erkenntnis dessen, was ist und sein kann, ist mit der Idee der Philosophie als einer „Liebe zur Weisheit“ verbunden. Die ersten Philosophen des Abendlandes sind Naturphilosophen; sie denken über den Ursprung (*arché*) und das Sein der Dinge nach. Die erste Seinslehre, in der das unbewegte, ewige Sein dem Fluss der Dinge entgegengestellt wird, geht auf PARMENIDES zurück. Mit der Denkbeziehung der Sophistik verbindet man gängigerweise eine Hinwendung der Philosophie zum Menschen, zu seiner Praxis und seinem kulturellen Sein. Wichtig sind in der Sophistik Reflexionen über Sprache und die Lehre der Redekunst.

Im Lauf ihrer Geschichte etablieren sich Disziplinen der Philosophie, die zu unterschiedlichen Grundfragen Stellung beziehen. IMMANUEL KANT reduziert bekanntlich in den *Vorlesungen zur Logik das Feld der Philosophie*, insofern sie *Wissenschaft von den letzten Zwecken der menschlichen Vernunft* sein will, auf vier Grundfragen (*Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen?, Was ist der Mensch?*). Die erste Frage beantwortet die theoretische Philosophie, während die praktische Philosophie sich der Beantwortung der zweiten Frage zuwendet. Das Themengebiet der Religion ordnet KANT der dritten Frage zu, während die vierte Frage durch die *Anthropologie* beantwortet werde. Da sich die ersten drei Fragen auf die vierte bezögen, könne man aber alles dieses zur Anthropologie rechnen. KANTS Hervorhebung der Anthropologie ist sinnvoll, weil alle Fragen vom Menschen gestellt werden und alle Antworten auch zur Wesensbestimmung des Menschen beitragen. Anspruch und Grenzen des Erkenntnisstrebens der Philosophie werden im Lauf ihrer Geschichte in ganz unterschiedlicher Weise bewertet. GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL etwa meint (in der Vorrede zur *Phänomenologie des Geistes*), die Philosophie müsse *ihren Namen der Liebe zum Wissen ablegen* und *wirkliches Wissen* werden, wissenschaftliches System als der wahren *Gestalt, in welcher die Wahrheit existiert*. Einem solch geradezu kühnen Verständnis von Philosophie steht etwa die Beschei-

denheit des Skeptizismus DAVID HUMES gegenüber, dessen Anliegen darin besteht, den Menschen darüber aufzuklären, in welcher Weise menschliches Wissen und menschliche Praxis aus Erfahrung hervorgeht; diese beruht auf inneren und äußeren Perzeptionen, die in HUMES Terminologie als *impressions* bezeichnet werden und die die Basis darstellen für alle Ideen des Geistes, selbst für solche Ideen wie *Ich* oder *Gott*.

Die Beantwortung metaphysischer Fragestellungen ist nach HUME dem Menschen genauso verwehrt wie die Einsicht in Naturgesetze (DAVID HUME: *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*). In Anspielung auf die spätantike Schrift des BOETHIUS *Trost der Philosophie* traut HUME der Philosophie auch nur die Fähigkeit zu einem schwachen Troste zu (HUME: *Vom schwachen Trost der Philosophie*). Was Philosophie überhaupt ist, ist somit umstritten, sie kennen zu lernen nur möglich im Akt des Philosophierens selbst, weil sie überhaupt nur im Akt Existenz hat, wie JOHANN GOTTLIEB FICHTE meint. Dass die Philosophie „keine Lehre“ ist, „sondern eine Tätigkeit“, bemerkt LUDWIG WITTGENSTEIN im *Tractatus logico-philosophicus*.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Bearbeitet werden müssen mindestens drei Deutungen dessen, was Philosophie ist bzw. sein kann, mit ihrer jeweiligen Verankerung innerhalb einer philosophischen Position.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- „Warum ist etwas und nicht nichts?“ (ERNST BLOCH)
- Warum bin ich überhaupt?
- Bin ich überhaupt?
- Woher weiß ich, dass ich *ich* bin?
- War ich gestern derselbe, der ich heute bin – oder war ich ein anderer?
- „Warum bin ich ich und nicht du?“ (PETER HANDKE)
- Gibt es die Welt wirklich?

- Was ist eine Zahl?
- Was ist Zeit?
- Kann sich der Mensch erkennen?
- Was ist Staunen, was ist Neugierde?
- Wann und warum zweifeln Menschen?
- Warum fangen Menschen an zu philosophieren?
- Macht Wissen glücklich – oder unglücklich?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** Die Vernetzung mit der phänomenologischen Denkmethode könnte darauf abzielen, dass Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Staunens sich bewusst machen. Verschiedene Gedankenexperimente, die auch schriftlich bearbeitet werden können, führen dahin, etwa: „Stellen Sie sich die Welt ohne Menschen und Tiere vor! Gibt es dann überhaupt die Welt?“, „Stellen Sie sich vor, ein Blindgeborener erlangt durch eine Operation sein Augenlicht wieder. Beschreiben Sie die Empfindungen, wenn er wieder sehen kann!“ Mögliches Essaythema: „Wenn ein Mensch stirbt, stirbt auch eine Welt“. Ebenso kann die Bedeutung des Zweifels durch Schreibversuche bewusst werden, etwa: „Woher weiß ich, dass *ich* es bin, der denkt?“

- **Analytische Denkmethode:** Kontrastierend können zwei verschiedene Begriffe von Philosophie in Bezug gesetzt werden. Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden dabei herausgearbeitet (z. B. Skeptizismus HUMES im Gegensatz zu HEGELS Verständnis von Philosophie als Wissenschaft). Es können auch Begriffe der Philosophie vergleichend analysiert werden (z. B. Zweifel und Gewissheit).
- **Spekulative Denkmethode:** „Mit welchen Themen wird sich die Philosophie in 3000 Jahren beschäftigen?“



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Im Arbeitsbereich „Einführung in die Philosophie“ gewinnen die Schülerinnen und Schüler zunächst einen Überblick über die wichtigsten Disziplinen der Philosophie. Die Grundfrage „Warum ist etwas und nicht nichts?“, die Ausdruck von Staunen ist, verbindet den Arbeitsbereich mit der Metaphysik. Ausgehend von einer Behandlung der vier Grundfragen KANTS könnten Bezüge zur Anthropologie hergestellt werden (vgl. zu einer möglichen Textauswahl die unterrichtsbezogenen Hinweise). Bezüge zur Erkenntnistheorie erscheinen ebenfalls sinnvoll, weil die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten des Menschen zu den Grundfragen des Philosophierens zählt.



Philosophische Ästhetik

„Die Ästhetik (als Theorie der freien Künste, als untere Erkenntnislehre, als Kunst des schönen Denkens und als Kunst des der Vernunft analogen Denkens) ist die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis.“

Mit diesen Worten eröffnet ALEXANDER GOTTLIEB BAUMGARTEN seine Reflexion zur *Ästhetik*; er gilt mit seinem 1750 erschienenen Werk *Aesthetica* als Begründer der *wissenschaftlichen Ästhetik*. Ästhetische Erkenntnis ist nach BAUMGARTEN mit einem besonderen Wahrnehmungsvermögen verbunden, der *cognitio sensitiva*, die sich vom wissenschaftlichen Erkennen unterscheidet, indem sie nicht Ganzes analysiert, sondern das Ganze in seiner Komplexität, seiner Verdichtung aufnimmt. *Vollständiges* Erkennen bedarf sowohl des wissenschaftlich-analytischen als auch des ästhetischen Denkens.

Ganz allgemein wird in der Ästhetik die Frage nach dem „Schönen“ gestellt, wobei unterschiedliche Problemfelder beleuchtet werden, u. a. auch im Rahmen von Werk- bzw. Wirkungsästhetik. Einerseits wird nach der Theorie des Schönen gefragt, was auch die Frage nach dem Kunst- bzw. Naturschönen umfasst, aber auch die Frage nach dem Schönen, das nicht wahrnehmbar ist. Andererseits werden Fragestellungen aufgeworfen nach dem Schönen in der Kunst oder aber nach der Theorie der Kunst, was einen engen Zusammenhang zur Kunstphilosophie darstellt. Im Prozess der ideengeschichtlichen Entwicklung des Begriffs „Ästhetik“ werden vielschichtige Verknüpfungen zu anderen philosophischen Fragestellungen reflektiert, wie z. B. zu Erkenntnistheorie, Ethik, Anthropologie, Religionsphilosophie, Neurowissenschaften, Medienwissenschaften. Daraus ergeben sich vielfältige unterschiedliche Deutungsansätze im philosophisch-ästhetischen Diskurs.

Ein grundlegendes Problem der ästhetisch-philosophischen Reflexion betrifft die Frage nach Kriterien zur Beurteilung des Schönen und ihren intersubjektiven Verbindlichkeiten. Diese Reflexion kann im Kern nicht auf erkenntnistheoretische Problemstellungen bzw. Reflexionen aus dem Bereich der Philosophie des Geistes verzichten, wie beispielsweise BAUMGARTEN, MENDELSSOHN und auch KANT darlegen.

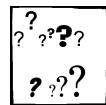
Im aktuellen philosophischen Diskurs haben Fragen nach der Instrumentalisierung und Autonomie ästhetischer Ausdrucksformen ebenfalls an Bedeutung gewonnen. Stets ist es Jugendlichen ein Bedürfnis, eigene ästhetische Ausdrucksformen (z. B. Kleidung, Musikgeschmack) mit denen anderer zu vergleichen und sich beispielsweise hierüber auch als Einzelner sowie als Gruppe zu definieren. Kritische Auseinandersetzungen werden bereits von Jugendlichen vielfach angestrengt, gerade auch im Hinblick auf die aktuelle Ästhetisierung des Körpers, die Attraktivitätsforschung, Ästhetisierung von Lebensräumen im Zusammenhang gesellschaftlich-ökonomischer

Aspekte. Weiterhin könnte es über diesen Zusammenhang hinaus für Schülerinnen und Schüler interessant sein, auch die scheinbar unpolitische Dimension der Ästhetik in unserer Gesellschaft näher zu beleuchten. Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche ein Erkenntnisbedürfnis haben, das zu verstehen, was sich „zeigt“, sich nicht in Sprache expliziert „sagt“.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Mindestens drei verschiedene philosophische Positionen der Ästhetik aus verschiedenen philosophischen Epochen müssen bearbeitet werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Sind ästhetische Ausdrucksformen zeitlos?
- Wovon hängen „Schönheitsideale“ ab?
- Können ästhetische Aussagen allgemeingültig sein?
- Gibt es „schönes Denken“?
- Was ist ästhetische Erfahrung?
- Welche Faktoren bedingen ästhetische Erfahrung, in welchen Kontexten ereignen sich ästhetische Ausdrucksformen?
- Aus welchen Gründen verfolgen Menschen ästhetische Interessen?
- Ist eine Zuwendung zum Ästhetischen ethisch vertretbar, oder ist es angesichts drängender (ethischer, gesellschaftlicher, politischer) Probleme ein Luxus der Privilegierten?
- Werden schöne Menschen in der Gesellschaft bevorzugt?
- Kann Kunst beruhigen oder heilen?
- Können Bilder Aggressionen oder Irritationen auslösen?
- Gibt es gefährliche Bilder?
- Was ist Kitsch?

- Was veranlasst Menschen, bestimmte Kunstwerke zu verbieten?
- Darf das moralisch Verwerfliche „schön“ erscheinen, z. B. in einem Kunstwerk, im Film ?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** Anhand eines Textbeispiels wie etwa DIDEROT zu CHARDIN könnte die Schülerin/der Schüler sich selbst in einem philosophischen Essay in der Auseinandersetzung mit einem Bild versuchen.
- **Analytische Denkmethode:** Formanalysen zu einem Kunstwerk mit philosophischen Implikationen; philosophische Begriffe wie „Kunst“, „Symbol“ oder „Konstellation“ können in der Kontrastierung unterschiedlicher philosophischer Texte analysiert werden. Im Bild können eventuell Bildzitate aufgespürt und im jeweiligen Kontext analysiert werden. Möglich wäre auch eine Bearbeitung im Sinne einer „Archäologie des Begriffs“. Der Begriff „Symbol“ könnte dabei beispielsweise in seiner Etymologie beleuchtet und/oder hinsichtlich zentraler Momente seiner Bedeutungsgeschichte reflektiert werden. Weiterhin können Metaphern sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutungsgeschichte als auch im konkreten Kontext des vorgelegten Materials untersucht werden.
- **Dekonstruktivistische Denkmethode:** Textpassagen oder ausgewählte Bilder mit philosophischen Implikationen, z. B. mit eigenen Kommentaren, Erläuterungen, Ergänzungen versehen, die sich jedoch deutlich vom Original absetzen – ggf. die Differenz von eigenen Gedanken zum vorliegenden Text und „zentraler“ Textaussage aufzeigen.



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Folgende Verknüpfungen mit anderen Arbeitsbereichen wären möglich:

- **Ethik** (z. B. Bilderstreit, Kirchenbilder des Künstlers SCHREITER)
- **Anthropologie**, z. B. anthropologische Implikationen in Kunstwerken (BEUYS' Kunstbegriff, der Mensch in Bildern von FRIDA KAHLO)
- **Politische Philosophie**, z. B. die gesellschaftlich-politische Dimension von Kunst, etwa die wirkungsästhetische Absicht von Kunst (politische Satire, Karikaturen, Bilder), der Umgang mit jüdischem Erbe der Kunst nach dem 2. Weltkrieg, die Wirkung von politisch intendierten Bildern (z. B. Wahlplakate)
- **Sprachphilosophie**, z. B. WITTGENSTEINS Bildtheorie der Sprache, der Zusammenhang von Sprache und Bild nach VILÉM FLUSSER
- **Erkenntnistheorie**, z. B. Wahrnehmung, Kodieren von Schrift und Bild aus konstruktivistischer Sicht (z. B. SIEGFRIED J. SCHMIDT)
- **Philosophie des Geistes** (Bildgebende Verfahren, ihre Interpretationen und sich daraus ergebende Schlussfolgerungen in Hirnforschung und Philosophie)



Geschichtsphilosophie

„Sie wird also kommen, die Zeit, da die Sonne hienieden nur noch auf freie Menschen scheint, Menschen, die nichts über sich anerkennen als ihre Vernunft, da es Tyrannen und Sklaven, Priester und ihre stumpfsinnigen und ihre heuchlerischen Werkzeuge nur noch in Geschichtsbüchern und auf dem Theater geben wird.“

Diese Worte stammen aus der Feder des Aufklärers MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS CARITAT, MARQUIS DE CONDORCET, (dt. Ausgabe Frankfurt/M. 1976, S. 198), der damit in seinem Werk *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes* den ungebrochenen Glauben der Aufklärung an den Fortschritt der Menschheit im 18. Jahrhundert zum Ausdruck bringt. Im 20. Jahrhundert schreibt HANNAH ARENDT: „Es ist gegen die menschliche Würde, an den Fortschritt zu glauben“ (HANNAH ARENDT: *Das Urteil. Texte zu Kants politischer Philosophie*, München 1985, S. 102). Die „aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen des triumphalen Unheils“, stellen THEODOR W. ADORNO und MAX HORKHEIMER in *Dialektik der Aufklärung im 20. Jahrhundert* (Frankfurt/M. 1969, S. 9) fest.

Das in der Aufklärung angenommene „Fortschreiten zum Besseren“, die „Verfeinerung der Sitten der Völker“ (ANNE ROBERT JACQUES TURGOT) haben offenbar eine bittere Enttäuschung erfahren – ein böses Erwachen aus dem Traum des Fortschrittsoptimismus oder vorübergehender Pessimismus? Welches historische Bewusstsein in der geschichtsphilosophischen Reflexion kommt hier jeweils zum Ausdruck und welche Aspekte der geschichtsphilosophischen Reflexion stehen in diesem Kontext?

Die Geschichtsphilosophie zielt auf Geschichte im Ganzen; sie reflektiert über eine Verlaufsform von geschichtlichen Prozessen und fragt danach, ob darin Gesetzmäßigkeiten erkennbar sind. Sie fragt nach dem Subjekt der Geschichte, nach deren Ziel, Sinn und Zweck.

Ein einfacher Weg, den Anfang von Geschichtsphilosophie zu bestimmen, wäre, auf die Begriffsgeschichte zurückzugreifen. 1765 prägt VOLTAIRE den Begriff „philosophie de l'histoire“. Er will einen Gegenentwurf zu einer christlich-religiös geprägten Geschichtsschreibung verfassen und die Geschichtsforschung in den Stand der Wissenschaften erheben. Geschichte soll in natürlichen Begriffen dargestellt werden („philosophie naturelle“), die Geschichtsschreibung soll „en philosophe“ sein, d. h. allgemeine philosophische Prinzipien sollen auf die Betrachtung historischer Ereignisse angewandt werden. Die neue Wissenschaft soll rein empirisch verfahren und historische

Tatsachen aus natürlichen Ursachen kausal erklären („certitude historique“). So vollzieht die Geschichtsphilosophie ihre Entwicklung zur philosophischen Disziplin im 18. Jahrhundert nicht nur von ihrem Namen her, sondern entspringt dem Geist der Aufklärung. In der aufklärerischen Kritik an Staat und Kirche entfaltet sich das bürgerliche Bewusstsein; Vernunft wird verstanden als Entwicklung der Zivilisation und Kultivierung der Menschheit. Nach REINHART KOSELLECK hat die Geschichtsphilosophie das Erbe der Theologie angetreten, indem die christliche Eschatologie in abgewandelter Form als säkularer Fortschritt auftritt, was sich in den teleologisch geprägten Fortschrittstheorien innerhalb der Geschichtsphilosophie nachweisen lässt (REINHART KOSELLECK: Kritik und Krise).

Den eigentlichen Ursprung für ein lineares Geschichtsverständnis sieht KARL LÖWITH in einer christlich-eschatologisch ausgerichteten Geschichtsauffassung, die ausgehend von der Schöpfung, dem Anfang der Geschichte, das Ende in den Blick nimmt; diese Geschichtsauffassung zielt auf ein unwiderrufliches Ende ab, auf ein endgültiges Letztes, nämlich die Erfüllung in Gott. Daher, so LÖWITH in der Einleitung zu *Weltgeschichte und Heilsgeschehen*, kann Geschichtsphilosophie in diesem Sinne „keine Wissenschaft“ sein, denn der Glaube an das Heil kann nicht wissenschaftlich begründet werden.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu 3.2-3.4)

Mindestens drei Positionen geschichtsphilosophischen Denkens aus verschiedenen Epochen, davon mindestens eine aus der Aufklärung und eine aus zeitgenössischer Philosophie im Vergleich oder in kontrastierender Gegenüberstellung, müssen bearbeitet werden.

Begriffe wie „Dialektik“, „Prozess“, „Aufklärung“ und „Fortschritt“ müssen im Kontext geschichtsphilosophischer Reflexion erörtert werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Kann man Zeit „festhalten“?
- Wann dauert die Zeit „eine Ewigkeit“ und wann vergeht sie „wie im Fluge“?
- Kann der Mensch seinen „Zeitgeist“ empfinden?
- Brauchen wir eine Vorstellung davon, wie Geschichte „abläuft“?
- Kann sich das Tier „erinnern“ und hat es eine „Geschichte“?
- Gibt es Geschichte ohne den Menschen?
- Gibt es Geschichte ohne Erinnerung?
- Was heißt „Wider das Vergessen“?
- Wann kann man von einem „geschichtlichen Ereignis“ sprechen?
- Welche geschichtlichen Ereignisse haben unsere Gegenwart besonders beeinflusst und warum?
- Können wir aus Vergangenheit und Gegenwart Aussagen über die Zukunft ableiten?
- Was wird möglicherweise aus unserer Gegenwart für die Zukunft eine Bedeutung haben?
- Bestimmt das Schicksal die Geschichte der Menschen?
- Braucht der Mensch Zukunftsvisionen?
- Können sich Ereignisse in der Geschichte wiederholen?
- Warum errichten Menschen „Denkmäler“ oder „Gedenkstätten“?
- Kann es Geschichte ohne Schrift und Bild geben?
- Kann Geschichte „verfälscht“ werden, und warum (nicht)?
- Kann jede/r Einzelne von uns in der Geschichte wirksam werden?
- Was ist ein (geschichtlicher) „Prozess“?
- Gibt es einen Anfang bzw. ein Ende der Menschheitsgeschichte?
- Schreitet die Menschheit in ihrer Geschichte fort, gibt es Rückschritte?
- Kann der Mensch aus der Geschichte lernen?
- Kann es „versunkene Welten“, „vergessene Ereignisse“ geben?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Analytische Denkmethode:** z. B. historisch-begriffliche Analysen von „Zeit“, „Prozess“, „immanentes Gesetz“ (hier könnte auch geschichtsphilosophisch problematisiert werden, ob und inwiefern Geschichtsphilosophie nur dann den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben kann, wenn Prinzipien und Gesetze von Geschichtsverläufen „entdeckt“ werden können, z. B. Dialektik, Kausalität)
- **Phänomenologische Zugänge** (präsentativ oder diskursiv): Zeiterfahrungen, Zeitvorstellungen, Zeitbewusstsein, „meine Geschichte“ in „meiner Zeit“, Vergangenheit und meine Vorstellungen davon, persönliche Deutung (Relevanz für mein eigenes Leben) von Bildern, Fotografien etc., Textpassagen, persönlicher Kommentar zu MARCEL PROUST (*Madeleine*), Betrachtung der Materialien vor dem Hintergrund eigener Rezeptionserfahrungen oder persönlicher Erkenntnisneugierde, Aufzeigen des Erkenntnisinteresses an Geschichtsphilosophie (welche im Kurs aufgeworfenen Fragen sind interessant und warum?)
- **Dialektische Denkmethode:** z. B. Vergleich der dialektischen „Denkstile“ von MARX und HEGEL
- **Dekonstruktivistische Denkmethode:** bearbeitete Texte „aufbrechen“, beispielsweise einen Textausschnitt aus KANTS Schrift *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte* (z. B. der Gedanke des Erwachens der Vernunft am Anbeginn der Menschengeschichte), „Randaussagen“ des Textes aufgreifen, kommentieren, implizite Aussagen explizieren (z. B. zum Verhältnis von Mensch und Tier hinsichtlich der Menschengeschichte – Mensch zum Schaf: „*Der Pelz, den du trägst, hat die Natur für mich gemacht*“ – Beginn der Geschichte – der Mensch, entlassen aus dem Mutterschoße der Natur)



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Folgende Verknüpfungen mit anderen Arbeitsbereichen wären möglich:

- **Metaphysik:** z. B. Kritik FEUERBACHS an HEGEL hinsichtlich der Aufgabe der Theologie und der Philosophie sowie an der Metaphysik und Dialektik bei HEGEL (*Grundsätze der Philosophie der Zukunft*, § 21) im kontrastiven Vergleich zu HEGEL (*Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, § 384)
- **Anthropologie/Ethik:** z. B. der Mensch, der sich erinnert bzw. Geschichte macht, erleidet die (Ohn)Macht des Einzelnen in seinem geschichtlichen Kontext (KANT: Aufklärung, Antagonismus; Menschenbild von JONAS, insbes. „Verantwortung“); das „Erinnern“: historisches Gedächtnis des Menschen in der Antike und in der modernen Gedächtnisforschung
- **Wissenschaftsphilosophie und Ethik:** Kulturgeschichte (z. B. Medizin, Technik, Mobilität, Architektur, Design, Moden); Relevanz der technischen Entwicklung für geschichtsphilosophische Überlegungen und ethische Problemstellungen, die sich daraus ergeben (z. B. ANDERS, HORKHEIMER, HÖSLE, JONAS, BIRNBACHER)
- **Politische Philosophie:** geschichtsphilosophische Prozesse vor dem Hintergrund staatsphilosophischer Modelle



Anthropologie

Die Frage nach dem, was den Menschen ausmacht, die Frage nach seinen ihm eigenen Möglichkeiten, seinen Träumen, die er von sich hat, seinen Nöten, aber auch seinen Abgründen und seiner Fragwürdigkeit, ist ein Thema, das den Menschen schon immer in allen Kulturen begleitet; in Mythen, in den Religionen, in der Literatur, aber auch in der Philosophie wird die Frage nach dem Menschen gestellt. Konstanten menschlichen Selbstverständnisses zeigen sich in seiner Geschichte. „*Gnothi seauton - Erkenne dich selbst!*“ konnte der antike Besucher auf einer Säule in der Vorhalle des Tempels des Apollon in Delphi lesen, jener griechischen Licht- und Vernunftgotttheit, die dem Chaos maßgebend und gebietend entgegentritt.

Der zweite (etwa 900 v. Chr. entstandene) Schöpfungsmythos des Jahwisten im Buch GENESIS der Bibel erzählt davon, dass der Mensch das göttliche Verbot missachtet, vom *Baum der Erkenntnis* zu essen. Die Verheißung der Schlange („*Ihr werdet sein wie Gott*“) geht in Erfüllung. Gott selbst anerkennt die Gottähnlichkeit von Adam und Eva: „*Seht, die Menschen sind geworden wie wir. Sie erkennen Gut und Böse*“ (Gen. 3,22). Die Gottähnlichkeit - Motiv auch des ersten, aber jüngeren Schöpfungsmythos der Priesterschrift, der den Menschen als *Ebenbild* Gottes deutet - erscheint als Konsequenz der Tat jener Grenzüberschreitung, die dem Menschen zu allererst sein Antlitz verleiht, bezahlt aber mit dem Preis der Verbannung aus dem Paradies. Mit ihr – in Nacktheit und den Widrigkeiten einer feindseligen Natur ausgesetzt – beginnt die Geschichte des Menschen. Der erste Brudermord steht an deren Beginn.

„*Ungeheuer ist viel, und nichts / Ungeheurer als der Mensch*“, heißt es im Chorlied aus der *Antigone* von SOPHOKLES (V. 332f.). In GOETHE'S *Faust* stellt Mephisto im Dialog mit dem Herrn jenes Attribut, das – so die Meinung des abendländischen Anthropozentrismus - das Menschliche des Menschen überhaupt erst konstituiert, die menschliche Vernunft, radikal in Frage: „*Der kleine Gott der Welt bleibt stets vom gleichen Schlag / Und ist so wunderlich als wie am ersten Tag. / Ein wenig besser würd er leben, / Hättst du ihm nicht den Schein des Himmelslicht gegeben. / Er nennt's Vernunft und braucht's allein, / Nur tierischer als jedes Tier zu sein*“ (Prolog im Himmel, V. 281-286). In der berühmten Prometheus-Hymne hingegen erschafft GOETHE in der Darstellung der stolzen und sich auflehrenden Haltung der mythischen Figur, die in der Überlieferung des HESIOD gegen den Willen des Zeus den Menschen das Feuer bringt und ihnen in ihrer Bedürftigkeit hilft, Zivilisation und Kultur zu errich-

ten, ein Bild der schöpferischen Tatkraft des Menschen.

Schon GOETHE könnte mit der Gestalt des Prometheus (allgemein wird der Name mit *Vorausdenker* übersetzt) auch technische Errungenschaften verbunden haben – den Blitzableiter etwa, der die Insignien der Macht des mythischen Gottes, Blitz und Donner nämlich, in Frage stellt. Auf das Bild des *gefesselten Prometheus* bei AISCHYLOS nimmt HANS JONAS mit dem Gegenbild des *endgültig entfesselten Prometheus* im Vorwort seines Hauptwerkes *Das Prinzip Verantwortung* Bezug, in dem er den Gefahren, die mit der nie geahnten und bedrohlichen Machtfülle moderner Technik und Naturbeherrschung einhergehen, die Besinnung einer Verantwortungsethik entgegenhalten will.

Grundsätzliche Fragestellungen wie die Frage nach der Erkenntnisfähigkeit des Menschen, aber auch seiner Erkenntnisgrenzen, die Frage nach seiner Verantwortung (für sich selbst und für die Natur), aber auch nach seinem Egoismus, die Frage nach seiner Freiheit und nach seiner Unfreiheit, die Frage nach seiner Sozialität, aber auch nach seinem Hang zu Individualität und Einzigartigkeit, die Frage nach seiner Vernunftbegabung und Geschichtlichkeit, aber auch die Frage nach seiner Irrationalität und seinen Abgründen, gehören zum Grundbestand anthropologischer Überlegungen.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Es müssen drei anthropologische Positionen behandelt werden. Eine Position des 20. Jahrhunderts (oder des 21. Jahrhunderts) muss bei der Auswahl berücksichtigt werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Kann sich der Mensch ein Bild von sich selbst machen?
- Kann Materie denken?
- Kann der Mensch ohne Liebe leben?
- Kann der Mensch ohne soziale Kontakte ein Mensch werden, ein Mensch bleiben?
- Kann ich andere Menschen verstehen?
- Kann ich mich so sehen, wie andere Menschen mich sehen?
- Wer sieht mich, wie ich „wirklich“ bin – ich oder der andere?
- Kann sich der Mensch selbst kennen lernen – oder bleibt er sich selbst ein Rätsel?
- Können Tiere sprechen? Haben Tiere Kultur?
- Leben Tiere nur in der Gegenwart – oder haben sie eine Zukunft?
- Braucht der Mensch Zukunft?
- Braucht der Mensch Visionen?
- Kann der Mensch ohne Hoffnung leben?
- Braucht der Mensch ein Gedächtnis?
- Kann sich der Mensch ohne Geschichte begreifen?
- Ist die Sterblichkeit eine Last oder ein Segen?
- Kann es ein Ich ohne Körper geben?
- Kann der Mensch die Welt überleben?
- Ist der Mensch das Ende der Evolution?
- Läuft die Evolution zum Menschen hin?
- Welche Bedeutung hat die Schrift für den Menschen?
- Braucht der Mensch Kunst?
- Ist der Mensch nur da ganz Mensch, wo er spielt?
- Ist Arbeit ein Grundbedürfnis des Menschen?
- Ist die Technik für den Menschen ein Segen oder ein Fluch?
- Weiß ein Schachcomputer, dass er Schach spielt?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** Gedankenexperimente, die im Kontext von Schreibversuchen erscheinen könnten, erschließen in besonderer Weise anthropologische Grundfragen. Beispiele von Aufgaben: „Hätten Sie vom Baum der Erkenntnis gegessen?“, „Stellen Sie sich eine Welt vor, in der es keine Bilder und keine Schrift (alternativ: keine Sprache) gibt. Welche Konsequenzen hätte dies für das menschliche Leben?“ Die menschliche Grundbefindlichkeit der Sehnsucht kann essayistisch oder in anderen Formen kreativen Schreibens bearbeitet werden, ebenso anthropologische Themen wie „Langeweile“ oder „Angst“.
- **Analytische Denkmethode:** Die Analyse und weiterführende philosophische Reflexion des Gedankenexperiments *Das chinesische Zimmer* von JOHN R. SEARLE (aus: *Geist. Eine Einführung*) eignet sich dazu, Aporien des Leib-Seele-Problems zu entdecken (Problem der Erklärungslücke) oder die kontrovers diskutierte Frage nach der Möglichkeit von Selbstbewusstsein künstlicher Intelligenz zu erörtern. Das innerhalb der Philosophie des Geistes verwendete Gedankenexperiment des *philosophischen Zombies* (DAVIS CHALMERS u. a.) kann ebenfalls als Ausgangspunkt analytischer Auseinandersetzung mit dem Leib-Seele-Problem dienen. Mögliche Fragestellung: „Kann man einen (philosophischen) Zombie identifizieren?“ Natürlich kann auch das berühmte Gedankenexperiment der „Mühle“ (LEIBNIZ: *Monadologie*, § 17) Ausgangspunkt analytischer Reflexionen werden, um das Problem der Erklärungslücke im Kontext des Leib-Seele-Problems zu klarem Bewusstsein zu bringen.
- **Dialektische Denkmethode:** Ausgehend von dem DOSTOJEWSKI-Zitat „*Wenn Gott nicht existiert, ist alles erlaubt*“ kann das Themengebiet „Freiheit ohne Gott“ antithetisch diskutiert werden. Das Zitat berührt im Grunde die Frage nach dem Wesen der Freiheit: Ist Freiheit anzubinden an ein Gesetz oder ist Freiheit eine Freiheit von Willkür? Ist sittliche Freiheit autonom oder religiös (in Anbindung an Gott) zu deuten?

- **Spekulative Denkmethode:** „Wie stellen Sie sich das Leben der Menschen in 2000 Jahren vor?“ Die Frage kann zum Beispiel Thema eines Schreibversuchs oder eines Unterrichtsgesprächs sein.



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Die anthropologische Frage sollte bei der Behandlung aller Arbeitsbereiche mitgedacht werden. Bezüge zu anderen Arbeitsbereichen könnten etwa über folgende Themen hergestellt werden: Mensch und Sprache (**Sprachphilosophie**), der Mensch als metaphysisches Wesen (**Metaphysik**), der Mensch als Kunst schaffendes Wesen (*Ästhetik*), der Mensch als moralisches Wesen (**Ethik**), der Mensch als soziales Wesen, das die Gemeinschaft und den Staat braucht (**Staatsphilosophie**), der Mensch als ein Wesen, das geschichtlich ist und Macht hat (**Geschichtsphilosophie**).



Sprachphilosophie

In der griechischen Mythologie wird uns von der sprechfreudigen Echo erzählt, die im Auftrag des Zeus dessen eifersüchtige Frau Hera mit Gesprächen ablenken sollte, damit er sich seinerseits ungesehen mit den Nymphen vergnügen konnte. Hera, wütend über diesen Betrug, bestraft Echo mit dem Verlust des eigenständigen Sprechens, sodass diese nunmehr nur noch in der Lage ist, die letzten ausgesprochenen Worte von anderen mit ihrer Stimme wiederzugeben (vgl. Varianten: Pan und Echo, Narziss und Echo). Auch in der Bibel wird in der Erzählung vom Turmbau zu Babel veranschaulicht, welch tiefgreifenden Verlust es bedeutet, wenn die sprachliche Kommunikation gestört wird (*Gen 11,1-9*).

Auch wenn wir in zahlreichen Alltagssituationen die sich dort ereignende Kommunikation als „intakt“ bezeichnen würden, d. h. wir uns keiner Sprachverwirrung ausgesetzt, ja uns geradezu verstanden fühlen, bleibt doch die Frage, ob die Inhalte, die das Werkzeug Sprache zum Ausdruck bringen will, dabei auch dem Gegenüber hinreichend klar und deutlich vermittelt werden können.

Sprachreflexionen in der Philosophie sind so alt wie die Philosophie selbst, auch wenn der Terminus „Sprachphilosophie“ erst im 19. Jahrhundert geprägt wird. Sprachphilosophie als eigene philosophische Disziplin kommt erst spät in den Blick. Bei FRANCIS BACON finden wir eine Unterscheidung von *literarischer Grammatik*, die uns beim Erlernen von Fremdsprachen unterstützt, und *philosophischer Grammatik*. Letztere untersucht die *Analogie zwischen Wörtern und Sachen*.

JOHANN GOTTFRIED HERDER ist der erste, der die Termini Sprache und Philosophie miteinander verknüpft und von *Sprachenphilosophie* spricht. Diese hat sich, so HERDER, erstmals bei den antiken Griechen *entzündet*, sie ist zurückzuführen auf deren überaus kunstreichen Umgang mit Sprache in Form von Erzählungen, Geschichtsschreibung, öffentlichen Reden (JOHANN GOTTFRIED HERDER: *Ideen zur Philosophie der Menschheit*, 1. Teil, 1. Buch, Kap., V). Im Verlauf der Philosophiegeschichte finden sich Sprachreflexionen in weit verzweigter Form, eingebunden in philosophische Disziplinen wie z. B. die Anthropologie, Erkenntnistheorie, Naturphilosophie, Philosophie des Geistes, Wissenschaftsphilosophie und Ethik. Ebenso greifen andere Wissenschaften sprachphilosophische Reflexionen auf, entwickeln Synthesen und arbeiten zunehmend trans- und interdisziplinär mit der Philo-

sophie zusammen, wie beispielsweise Semiotik, Psycholinguistik, Informatik.

Die Auseinandersetzung aktueller philosophischer Strömungen mit empirischen Wissenschaften stellt im Hinblick auf die Trans- bzw. Interdisziplinarität die Frage nach der Terminologie der einzelnen Wissenschaften. Gerade hinsichtlich möglicher Erklärungen von Phänomenen (z. B. „Bewusstsein“, „Geist“, „Seele“) und Beschreibung von Forschungsergebnissen scheinen Wissenschaften untereinander oftmals nicht „die gleiche Sprache“ zu sprechen, es kommt zu Verwirrungen bis hin zu Missverständnissen. Für den Philosophen PETER BIERI gilt es daher, eine *historische Neugierde für Begriffsgeschichten* zu entwickeln.

Der amerikanische Philosoph THOMAS NAGEL will genau solchen Problemen entgegen, indem er mit seinem Ansatz bemüht ist, Klarheit in die Diskussion über die logische Struktur von Sprache zu bringen. In seiner Schrift *Das letzte Wort* stellt er einen Zusammenhang von Denken und Sprache her: *„Das Verstehen von Sprache ist eine Form des Denkens, aber die Sprache ist nicht der Stoff, aus dem Gedanken gemacht sind. Für viele Typen des Denkens ist die Sprache ebenso unerlässlich wie Diagramme für die Geometrie.“* Der *Inhalt des Denkens* muss nach NAGEL von den *Bedeutungen der Wörter* klar differenziert werden. Ein sprachliches System kann sehr wohl kulturell geprägt sein, gewissen Konventionen unterliegen, doch die *Gültigkeit der Gedanken* ist davon unabhängig. Selbst wenn unsere Sprachgewohnheit in uns das Gefühl der „Objektivität“ aufkommen lässt, wird dadurch eine Aussage als „richtig“ bewerten, so wird nach NAGEL die durch Konvention geprägte Sprachpraxis nicht von der Objektivität aus dem Felde geschlagen: *„Was eine Menge von Sätzen bedeutet, ist von Konventionen abhängig. Was aus einer Menge von Prämissen folgt, ist von Konventionen unabhängig“* (alle Zitate aus: THOMAS NAGEL: *Das letzte Wort*, Kap. 3). Wenn wir die Ratio erklären wollen, wird uns dies mit phänomenologischen Beschreibungen oder subjektivistischer Reflexion nicht gelingen. Es geht NAGEL um die Suche nach den *letzten logischen Notwendigkeiten* von Sprachpraktiken, und er wendet sich entschieden gegen alle Sprachreflexionen, an die Stelle des Fundamentalen, der *Letzterklärung* soziale, psychologisch-kulturelle Fakten ermitteln und darauf aufbauend Sprachanalysen vornehmen.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Mindestens drei verschiedene sprachphilosophische Positionen aus verschiedenen philosophiegeschichtlichen Epochen müssen bearbeitet werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Können wir ohne Sprache denken?
- Gibt es „Unsagbares“, etwas, wo uns „die Worte fehlen“?
- Was heißt im übertragenen Sinne „sprachlos sein“?
- Wirken sich kulturelle Strukturen auf unsere Sprache aus?
- Warum ist es so schwer, eine Fremdsprache zu lernen?
- Was macht die Übersetzung von einer Sprache in eine andere Sprache so schwierig?
- Wirkt sich Sprache auf unsere Gefühle aus?
- Was heißt: „Wir sprechen eine Sprache“?
- Kann man mit Hilfe der Sprache zu Erkenntnissen gelangen?
- Wieso können wir bestimmte Wörter nur schwer in unsere Muttersprache übersetzen?
- Können Worte Realitäten schaffen?
- Welche Rolle spielt Sprache in der Politik?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** Es wäre möglich, auf der Basis der Problemstellung innerhalb des Gedankenexperiments von METZINGER oder auch ausgehend von CONDILLAC ein eigenes Gedankenexperiment durchzuführen.
- **Analytische Denkmethode:** Hier wäre denkbar, dass der Anspruch des „analytischen Denkstils“ im Sinne von FREGE anhand von Ausschnitten aus der „Begriffsschrift“ oder auch aus der Schrift des WIENER KREISES näher untersucht werden könnte, z. B.: Was wird von einer „Formelsprache“ erwartet? Ist dies leistbar?
- **Dekonstruktivistische Denkmethode:** Man könnte eine kleine Textpassage von HERAKLIT ohne die Übersetzung des Wortes *logos* lesen, eine Recherche anstellen, was das Wort *logos* bedeutet, die für diesen Text geeignetste Übersetzung verwenden und mit dem Text begründen.
- **Kreative Denkmethode:** Verfassen eigener Gedankenexperimente und philosophischer Essays



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Folgende Verknüpfungen mit anderen Arbeitsbereichen wären möglich:

- **Erkenntnistheorie/Philosophie des Geistes:** Zusammenhang von Sprache und Gedächtnis (z. B. GERHARD ROTH, WOLF SINGER), Zusammenhang von Sprache und Bewusstsein (WOLF SINGER)
- **Wissenschaftsphilosophie:** z. B. Wissenschaftssprachen und ihre Transparenz
- **Ästhetik:** z. B. Sprache im Bild – Bild in der Sprache; FLUSSERS Theorie der Schriftentwicklung aus dem Bild; Zusammenwirken von Bild und Sprache in Film und Fernsehen
- **Politische Philosophie:** z. B. Sprache in politischen Kommunikationsformen
- Sprache in Medien, z. B. SMS, Chatrooms



Metaphysik

Obwohl es der Sache nach schon ein metaphysisches Denken vor ARISTOTELES gibt und obwohl die Wortfindung *ta meta ta physika* möglicherweise auf ANDRONIKOS VON RHODOS, den ersten Herausgeber der Werke des ARISTOTELES, zurückgeht, gilt ARISTOTELES nach gängiger Lesart als Begründer der Metaphysik als eigenständiger Disziplin, die bei ihm den Namen der *Ersten Philosophie* trägt: „Es gibt eine Wissenschaft, welche das Seiende als Seiendes untersucht und das demselben an sich Zukommende. Diese Wissenschaft ist mit keiner der übrigen Wissenschaften identisch, denn keine der übrigen Wissenschaften handelt allgemein vom Seienden als Seiendem, sondern sie grenzen einen Teil des Seienden ab und untersuchen die für diesen sich ergebenden Bestimmungen, wie z. B. die mathematischen Wissenschaften“ (ARISTOTELES: *Metaphysik*, Buch IV). Merkmale dieser *Ersten Philosophie* sind nach ARISTOTELES neben der Wissenschaftlichkeit dieses Philosophierens die nicht mehr überbietbare Allgemeinheit ihrer Erkenntnis, die sich darin äußert, dass die *Erste Philosophie* nach den letzten Prinzipien und den höchsten Ursachen des Seins Ausschau halte.

CHRISTIAN WOLFF führt eine begriffliche Differenzierung von Metaphysik und Ontologie ein. Danach sind *metaphysica generalis* und *ontologia* synonyme Begriffe, abzugrenzen von einer *metaphysica specialis*, die in der Systematik WOLFFS wiederum in rationale Theologie, rationale Kosmologie und rationale Psychologie zu unterteilen ist (CHRISTIAN WOLFF: *Discursus praeliminaris de philosophia in genere*). Die *Erste Philosophie* bei ARISTOTELES umfasst der Sache nach sowohl Ontologie als auch spezielle Metaphysik.

Trotz der systematischen Differenzierung von Ontologie und Metaphysik bei WOLFF bleibt jedoch eine klare Trennung strittig. Metaphysische Fragestellungen sind beispielsweise die Fragen nach einem *ersten, unbewegten Beweger* (ARISTOTELES), nach der *Freiheit des Willens* (IMMANUEL KANT), nach der *Geschlechtsliebe* (ARTHUR SCHOPENHAUER), nach dem *Bösen* (FRIEDRICH WILHELM JOSEPH SCHELLING), nach der *Verantwortung des Menschen* (HANS JONAS). Diese Fragestellungen werden immer im Kontext einer die Erfahrung und die Erfahrungswissenschaften transzendierenden Theorie in den Blick genommen, die das Ganze der Welt und unserer Erfahrung, die wir mit der Welt und uns selbst machen, zu deuten versucht. Mit A. N. WHITEHEAD kann man sagen, dass Metaphysik den Entwurf eines *kohärenten, logischen und notwendigen Systems allgemeiner Ideen* darstellt, auf dessen Grundlage jedes Element unserer Erfahrung interpretiert werden kann (ALFRED NORTH WHITEHEAD: *Prozess und Realität*). Zumindest für eine phänomenologische Perspektive stellt auch der Materialismus eine metaphysische Theorie dar, weil im Materialismus die Materie als absolut existierender Grund aller Erfahrung von Wirklichkeit sowie der Selbsterfahrung des Subjektes gesetzt wird.

Für SARTRE etwa, der sich dem phänomenologischen Denkansatz verbunden sieht, ist die materialistische Theorie transempirisch und steht deshalb auch nicht in Einklang mit dem empiristisch geprägten Erkenntnisideal des Positivismus, dem sie sich eigentlich verpflichtet fühlt. Der Materialismus stellt folglich – so SARTRE – eine *metaphysische Position* dar, weil er eine *Stellungnahme a priori zu einem Problem* abgibt, *das unendlich über unsere Erfahrung hinausgeht* (JEAN-PAUL SARTRE: *Materialismus und Revolution*).

Ob Metaphysik überhaupt möglich ist und ob es Metaphysik als endgültiges, wahres System geben kann, wird in der Geschichte der Philosophie unterschiedlich bewertet. GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL ist der Ansicht, dass in der Philosophie der Weltgeist sich seiner selbst bewusst werde. Nach WHITEHEAD hingegen können Philosophen niemals hoffen, *Grundprinzipien* der Metaphysik *endgültig zu formulieren*. *Schwäche der Einsicht und Unzulänglichkeiten der Sprache* stünden dem im Wege. Die empiristisch-positivistische Denktradition in der Philosophie (JOHN LOCKE, DAVID HUME, AUGUSTE COMTE, RUDOLF CARNAP u. a.) lehnt Metaphysik als Wissenschaft ab. In der Philosophie der Subjektivität wird das, was *Erste Philosophie* ist, gleichsam neu verhandelt, weil in dieser das (transzendente) Subjekt als diejenige Instanz erscheint, durch die die Verfassung des Seins letztbegründet wird. Innerhalb der Denktradition der analytischen Philosophie kommt es zu einer Neubesinnung auf ontologische Fragestellungen (analytische Ontologie). Welchen Stellenwert auch immer Metaphysik und Ontologie innerhalb des philosophischen Diskurses haben mögen, der Hang des Menschen zum metaphysischen Fragen charakterisiert den Menschen selbst, gehört zu seiner „*Naturanlage*“ (KANT) und scheint ihn als *animal metaphysicum* (SCHOPENHAUER) auszuzeichnen.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Mindestens zwei metaphysische Positionen aus verschiedenen Epochen und eine Position der Metaphysikkritik müssen bearbeitet werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- „*Warum gibt es überhaupt etwas und nicht vielmehr Nichts?*“ (MARTIN HEIDEGGER: *Was ist Metaphysik?*)
- „*Wann begann die Zeit und wo endet der Raum? Ist das Leben unter der Sonne nicht bloß ein Traum?*“ (PETER HANDKE: *Lied vom Kindsein*)
- Woran glaubt der Mensch?
- Warum gibt es Glauben?
- Bedarf der Mensch der Transzendenz?
- Gibt es eine Selbsttranszendenz des Menschen?
- Sehnt sich der Mensch nach dem Guten – oder will er das Böse?
- Kann der Mensch wirklich das Böse wollen?
- Warum haben die meisten Tiere (und natürlich auch der Mensch) überhaupt Bewusstsein?
- Warum gibt es Leid?
- Kann es zwei absolut identische Dinge geben?
- Kann es im Leben des Menschen absolute Gewissheit geben - zum Beispiel in der Liebe, in der Erkenntnis, im Handeln?
- Ist der Mensch das Ziel der Natur?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** Metaphysische Fragen, die häufig als beunruhigend wahrgenommen werden, eignen sich deshalb dazu, auch essayistisch verarbeitet zu werden. Im phänomenologischen Denkstil werden demnach metaphysische Fragen als Fragen der Lebenswelt entdeckt. Mögliche Themen für Essays sind zum Beispiel: die Angst, der Tod, die Zeit (der Beginn „meiner“ Zeit; die Zeit, die der Mensch zur Entfaltung seines Leben braucht; die Zeit, die auf den Tod hinläuft; der Augenblick, der die Zeit aufhebt; die *heilige* Zeit im Gegensatz zur *profanen* Zeit). In Gedankenexperimenten, die auch Ausgangspunkt von Essays sein können, können Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten der Lebenswelt verändert werden, um sie gerade dadurch ins Bewusstsein zu bringen, etwa: „Stellen Sie sich vor, Sie würden entdecken, dass alle Ihre Mitmenschen Automaten wären. Welche Konsequenzen hätte diese Entdeckung für Ihr Handeln, Ihr Selbstbewusstsein, Ihre Zukunft?“ Dieses Gedankenexperiment lässt die (im Sinne KANTS) metaphysische Frage nach der Willensfreiheit des Menschen bzw. das Determinismusproblem auch als fundamentales Problem lebensweltlicher Erfahrung erscheinen.
- **Spekulative Denkmethode:** „Stellen Sie sich vor, die Menschen wären unsterblich. Beschreiben Sie das Leben und das Lebensgefühl der Menschen!“ (in Anlehnung an ein Gedankenexperiment von HANS JONAS in *Last und Segen der Sterblichkeit*). Das spekulativ angelegte Gedankenexperiment kann (möglicherweise) den Tod als segensreiches Ende des individuellen, menschlichen Lebens und als Voraussetzung für die metaphysisch gedeutete Schöpferkraft des Lebens zur Evidenz bringen.
- **Analytische Denkmethode:** (Auch) Begriffe der Metaphysik entziehen sich häufig einer genauen Definierbarkeit. Trotzdem sollte sich der analytische Verstand an ihnen abarbeiten. Was meinen wir zum Beispiel damit, wenn wir von dem „Absoluten“ sprechen? Haben Begriffe der Metaphysik eine Bedeutung - oder sind sie leere Begriffe? Was meinen wir damit, wenn wir sagen, eine Handlung entspringe unserer „Willensfreiheit“? (Vergleiche dazu als Anstoß und Modell die Analyse von THOMAS NAGEL: *Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie*, Kapitel 6: Willensfreiheit.)
- **Dialektische Denkmethode:** Metaphysische Thesen stoßen häufig auf Wider-

spruch; so können beispielsweise klassische Gottesbeweise auf den Prüfstand gestellt werden. Eine selektive Lektüre der *Transzendentalen Dialektik der Kritik der reinen Vernunft* bietet sich im Kontext einer solchen dialektischen Erprobung der spekulativen Vernunft an. *Die sinnliche Gewissheit* aus HEGELS *Phänomenologie des Geistes* ist ein Text, in der die Gewissheit der Sinnlichkeit unter Anwendung der dialektischen Methode aufgehoben wird. Schülerinnen und Schüler sollten den Text nicht einfach nachvollziehen, sondern Teile der Argumentation antizipieren, also zu der These der sinnlichen Gewissheit eine Antithese formulieren.

- **Dekonstruktivistische Denkmethode:** Aufgebrochen werden können Bedeutungen von Begriffen zum Beispiel dadurch, dass man sie aus Kontexten herauslöst, um sie inhaltlich zu verändern. In der *Wissenschaftslehre aus dem Jahre 1805* (Anmerkung zur 3. Stunde) formuliert FICHTE: „*Das Absolute selbst nemlich läßt sich nur (in) der Relation auf das Relative denken.*“ Dies ist Beispiel einer Begriffsdekonstruktion, die auch Schülerinnen und Schüler vornehmen können. Begriffe können gerade dadurch Kontur gewinnen, dass man sie verfremdet, in andere Kontexte bringt, ihre Inhalte erweitert oder eben entscheidend verändert.



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Der Arbeitsbereich Metaphysik bietet vielfältige Möglichkeiten der Verknüpfung mit anderen Arbeitsbereichen. So kann zum Beispiel die Philosophie HEGELS Gegenstand von **Metaphysik** und **Geschichtsphilosophie** sein. Sehr starke Berührungspunkte ergeben sich vor allem auch mit der **Ästhetik**. So kann zum Beispiel die Ästhetik SCHOPENHAUERS auf ihre metaphysischen Implikationen hin befragt werden. In Bezugnahme auf den Arbeitsbereich **Ethik** kann beispielsweise erörtert werden, ob das Wertefundament ethischer Prinzipien metaphysisch begründet werden kann oder muss.



Wissenschaftsphilosophie – Naturphilosophie

Naturwissenschaften ermöglichen nicht nur Erkenntnisse über die phänomenale Welt, sondern auch Erkenntnisse über uns selbst, insbesondere über die Erkenntnisfähigkeit des Menschen als Teil der Natur. Alle Kulturen bemühen sich um die Deutung der wahrgenommenen Wirklichkeit, die Ordnung der Eigenschaften der Welt. Haben die Erklärungen zunächst die Form von Mythen und Erzählungen, so erfolgen sie seit der griechischen Antike zunehmend in Begriffen der Vernunft. Der heutige Mensch wird in vielen Kontexten seines Lebens mit naturwissenschaftlichem Denken vertraut gemacht, z. B. mit der Vorstellung von Ursache und Wirkung, von Materie und Bewegung, was dazu führt, dass das in den Naturwissenschaften wurzelnde Weltbild weitreichende Folgen für unser Weltverständnis hat. Naturwissenschaft ist eine Kulturleistung, ein Bemühen um die Klärung einer naturgesetzlichen Ordnung.

Wissenschaftsphilosophie nennt man jene Disziplin der Philosophie, die sich im weitesten Sinne mit den Fragen nach den Möglichkeitsbedingungen von Wissenschaft und ihren Methoden auseinandersetzt. Obwohl sich der Begriff erst im Laufe des 20. Jahrhunderts etabliert, gehen wissenschaftstheoretische Überlegungen bis auf ARISTOTELES zurück. Wissenschaftsphilosophie steht in einem sehr engen Verhältnis zur Erkenntnistheorie, die nach den Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis überhaupt fragt. Auf der Basis erkenntnistheoretischer Vorentscheidungen werden in der Wissenschaftsphilosophie die Methoden und Theoriebildungen, vor allem der Naturwissenschaften, aber auch der empirischen Sozialwissenschaften und der hermeneutischen Wissenschaften auf ihre Logik, Sprache, Argumentations- und Vorgehensweise hin untersucht. Wissenschaftsphilosophie kann auf der einen Seite eher normativ verstanden werden. Als normative Disziplin beschreibt sie Methoden wissenschaftlicher Erkenntnis, die Orientierungsmaßstäbe hergeben für die wissenschaftliche Praxis. Der deskriptive Ansatz in der Wissenschaftsphilosophie orientiert sich hingegen daran, wie Wissenschaftler tatsächlich zu ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen gelangen. Ausgehend von der wissenschaftlichen Praxis und ihrer Geschichte entwickelt die deskriptive Wissenschaftsphilosophie Modelle und Theorien von Wissenschaft. Sehr viel stärker als die normative Wissenschaftsphilosophie fokussiert sie auch die Geschichtlichkeit der Wissenschaft, begreift Wissenschaft als geschichtliches Phänomen.

In der aktuellen Diskussion treten wissenschaftsethische Reflexionen immer mehr in den Fokus der philosophischen Auseinandersetzung mit Wissenschaft, was dem Umstand geschuldet ist, dass die Gefahren der Anwendung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen in der Technik desto deutlicher hervortreten, je mehr die mit dieser Technik einhergehende Macht des Menschen gegenüber der Natur

wächst. Eine (kritische) Reflexion von Werten und Konsequenzen wissenschaftlichen Handelns gehört deshalb zum Kontext der Wissenschaftsphilosophie hinzu, wobei dem von einigen Autoren favorisierten Begriff der Wissenschaftsphilosophie eher auch wissenschaftsethische und wissenschaftskritische Reflexionen zuzuordnen sind als dem Begriff der Wissenschaftsphilosophie, der häufig – z. B. im logischen Empirismus des WIENER KREISES – für ein Wissenschaftsideal steht, mit dem eine Abkehr von allen sinnlosen metaphysischen Setzungen verbunden ist. Die Nähe der Wissenschaftsphilosophie zu den Naturwissenschaften begründet auch den Zusammenhang zur Naturphilosophie, die danach fragt, was wir überhaupt unter Natur zu verstehen haben und was die Erkenntnisbedingungen von Natur sind. Je nach unterschiedlicher philosophischer Position kann Naturphilosophie in Wissenschaftsphilosophie aufgehen – weil eben Natur nichts anderes zu sein scheint als die in der Naturwissenschaft erkannte Natur – oder sich als eher eigenständige Disziplin der Philosophie behaupten. In Abhängigkeit von der philosophischen Position kann Naturphilosophie auch Metaphysik der Natur sein.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Zwei Positionen der Wissenschaftsphilosophie und eine Position der Naturphilosophie müssen bearbeitet werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Seit wann gibt es Naturgesetze?
- Werden Naturgesetze entdeckt oder erfunden?
- Wann ist Wissenschaft „wissenschaftlich“?
- Braucht der Naturwissenschaftler Phantasie?
- Wem dient die Wissenschaft?
- Darf der Mensch alles machen, was er machen kann?
- Kann man die Handlungen von Menschen wissenschaftlich erklären?
- Wie kommt Bewusstsein in die Welt und wozu dient es?
- Hat die Natur eine Würde?
- Kann man die Natur verstehen?
- Ist der Mensch die „Krone“ der Schöpfung?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, literarischen Texten, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereiches mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** „*Alles Denkbare wird einmal gedacht werden. Jetzt oder in der Zukunft.*“ Diese Aussage Mathilde von Zahnds in DÜRRENMATTS Tragikomödie *Die Physiker* könnte Ausgangspunkt für ein Gedankenexperiment sein, in dem sich Schülerinnen und Schüler vorzustellen versuchen, wie eine Welt aussehen könnte, in der alles Denkbare gedacht und auch alles Machbare gemacht würde. Könnte es eine solche Welt überhaupt geben? Wäre eine solche Welt vorstellbar? Wie könnten Menschen diese Welt wahrnehmen und erleben? Wäre es (ethisch) wünschenswert, wenn es diese Welt einmal geben könnte?
- **Analytische Denkmethode:** Naturteleologische Texte bedienen sich häufig anthropomorphisierender Begriffe. Eine Sprachanalyse fragt nach dem Sinn dieser Begriffe und relativiert somit den Erkenntnisanspruch dieser Texte.
- **Dialektische Denkmethode:** In einer Unterrichtsreihe zur Wissenschaftsphilosophie kann sehr gezielt die Induktions- der Deduktionsmethode gegenübergestellt werden. Die Gegensätzlichkeit der erkenntnistheoretischen Prämissen wird dabei gezielt gegeneinander ausgespielt. Oder Schülerinnen und Schüler entdecken, indem sie die Methode der Induktion erörtern, den Widerspruch, dass es – streng genommen – keine Erkenntnis auf Basis reiner Induktion geben kann.
- **Dekonstruktivistische Denkmethode:** Gedankenexperimente durchbrechen gewohnte Kontexte, machen dadurch Sinnbezüge hauptthematisch, die gewöhnlich nebensächlich sind. Mögliche Aufgaben: „Stellen Sie sich vor, die Natur könnte mit Ihnen reden!“ Ein solches Gedankenexperiment gibt der eigentlich stumm leidenden Natur eine Stimme der Angst, der Verzweiflung, der Hoffnung, ... Oder: „Stellen Sie sich vor, die Naturgesetze wären plötzlich nicht mehr gültig. Beschreiben Sie diese chaotische Welt.“



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Es gibt ganz verschiedenartige Möglichkeiten, Wissenschaftsphilosophie und Naturphilosophie in den Oberstufenunterricht zu integrieren. Da eine wissenschaftsphilosophische Positionierung immer auch erkenntnistheoretische Vorentscheidungen beinhaltet, bietet sich zunächst eine Verknüpfung der Arbeitsbereiche Wissenschaftsphilosophie und **Erkenntnistheorie** an. Die zunehmende Bedeutung von wissenschaftsethischen Reflexionen legt eine Verknüpfung von Wissenschaftsphilosophie mit dem Arbeitsbereich **Ethik** nahe. Naturphilosophie kann, aber muss nicht in Verbindung mit Wissenschaftsphilosophie bearbeitet werden. Eine Verknüpfung mit dem Arbeitsbereich **Metaphysik** bietet sich bei einigen klassischen Autoren der Naturphilosophie an (z. B. ARISTOTELES, KANT, SCHELLING, aber auch bei JONAS als Autor des 20. Jahrhunderts).



Ethik

Der philosophischen Ethik, von ARISTOTELES unter dem Titel *ta ethika* als Disziplin in die Philosophie eingeführt, geht es darum, Grundsätze des guten Handelns und des guten Lebens zu finden und darzulegen, dass nach deren Maßgabe der Mensch sein ganzes praktisches Leben (seine Maximen, seine grundlegenden Einstellungen gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur, seine Pflichten und Rechte sowie sein Glücksstreben, sein Streben nach Selbstverwirklichung und sein konkretes Handeln) reflektieren, kritisch bewerten und letztlich auch autonom bestimmen kann. Wie genau aus der theoretischen Einsicht auch ein gutes Handeln entspringen kann, gehört zu den offenen Fragen ethischer Reflexion, auch der gegenwärtigen. Bereits der etymologische Ursprung des Wortes (von griechisch *ethos*: Sitte, Gewohnheit) verweist darauf, dass Ethik ihren Ausgang nimmt von gesellschaftlich anerkannten Einstellungen und Normen, die den Kontext darstellen, auf den sich die philosophische Ethik bezieht. Anthropologisch gesehen tragen Moral und Ethik dem Umstand Rechnung, dass der Mensch der aus der Natur Entlassene ist, der als soziales Wesen Richtlinien für sein Handeln braucht, um als *Mängelwesen* nicht überfordert zu sein. Ethik kann somit die soziale Integration des Individuums intendieren. Ethik kann sich aber auch der Frage nach dem ethischen Wert des Ungehorsams und der Nonkonformität zuwenden. Die Fähigkeit zu rationaler Kritik sowie die Fähigkeit, rationale Kritik dialogisch zu vermitteln, sollten zum Wertekonsens jeder Ethik gehören. Insofern sie philosophisch begründete Orientierungsmaßstäbe für das richtige Handeln bereitstellt, ist Ethik normativ, als solche abzugrenzen von der empirisch orientierten Ethik (Soziologie, Psychologie), deren Intention darin besteht, moralische Wertsysteme deskriptiv zu erfassen, aber auch von der Metaethik, die das ethische Argumentieren und die Sprache der Ethik zum Gegenstand hat und deren Intention darin zu sehen ist, Ethik auf ihre Möglichkeit hin zu überprüfen (GEORGE EDWARD MOORE, RICHARD MERVIN HARE u. a.). An welchen Wertmaßstäben und Normen Menschen tatsächlich ihr Leben und Handeln ausrichten, wird somit von der deskriptiven Ethik erfasst; Fragen wie zum Beispiel die, was wir überhaupt meinen, wenn wir im Kontext moralischer Urteile den Begriff des „Guten“ verwenden, gehören zur Metaethik. Metaethische Reflexionen können selbstverständlich auch im Kontext normativer Argumentationen auftauchen.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Drei unterschiedliche Positionen der Ethik müssen exemplarisch bearbeitet werden. Bei der Auswahl sind zwei klassische Positionen der Ethik sowie eine Position der Gegenwartsethik zu berücksichtigen.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Kann es überhaupt eine universal gültige Ethik geben?
- Kann es überhaupt eine normative Ethik geben?
- Kann das Gute in dem Bösen enthalten sein oder umgekehrt?
- Führen ethische Einsichten zu einem guten Handeln?
- Warum soll der Mensch moralisch sein?
- Hat der gut Handelnde auch ein gutes Leben?
- Was ist das schlimmste Verbrechen?
- Gibt es Werte, die keinem Wandel unterliegen?
- Welche Relevanz haben ethische Diskussionen in unserer Gesellschaft?
- Welchen Stellenwert darf der Egoismus in meinem Handeln haben?
- Darf der Mensch in Ausnahmefällen töten, um „gute“ Ziele zu verfolgen?
- Muss ich mich immer und ohne Ausnahme an ein Versprechen halten?
- Kann lügen ethisch erlaubt oder sogar ethisch wertvoll sein?
- Welchen Stellenwert haben gesellschaftlich anerkannte Werte für mein Handeln?
- Was heißt eigentlich „Doppelmoral“?
- Gibt es Handlungsmaximen, in denen ethische Maßstäbe keine Rolle spielen dürfen?
- Können Willensfreiheit und Naturnotwendigkeit zusammengedacht werden?
- Hat es einen Sinn, zwischen Handlungs- und Willensfreiheit zu unterscheiden?
- Hat der Mensch überhaupt eine Würde?
- Wie ist die Würde des Menschen philosophisch begründbar?
- Hat nur der Mensch eine Würde?
- Haben Tiere Rechte?
- Ist die medizinische Nutzung von Embryonen ethisch vertretbar?
- Darf der Mensch über seinen eigenen Tod verfügen?
- Ist nur Objekt der Moral, wer auch Subjekt der Moral sein kann?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Anhand der Bearbeitung der Ethik KANTS könnten beispielsweise die **phänomenologische**, die **analytische** und die **dialektische** Denkmethode eingeübt werden, indem man sich auf ganz zentrale Aspekte dieser Ethik besinnt:

- KANTS Ethik ist eine Maximenethik; der kategorische Imperativ bezieht sich immer auf Maximen, die ihren Platz in der Lebenswelt der handelnden Subjekte haben. Die phänomenologische Denkmethode hat damit zu tun, Phänomene der Lebenswelt in den Blick zu nehmen und diese beschreibend zu erfassen. In Schreibversuchen (Essays, Kurzgeschichten) können Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein davon entwickeln, welche Maximen für ihre Lebensgestaltung Geltung haben.
- Der kategorische Imperativ stellt eine Regel dar, mit deren Hilfe das moralische Subjekt seine Maximen dahingehend überprüft, ob sie zu einer Universalisierung fähig sind. Dieses Verfahren ist ein analytisches, in dem das vernünftige Subjekt prüft, ob es mit der Universalisierung seiner Maximen in einen Widerspruch mit der Vernunft gerät. Das Beispiel KANTS aus der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, ob eine Maxime, die das lügenhafte Versprechen erlaubt, widerspruchsfrei gedacht werden kann, zeigt nach KANT, dass die Vernunft mit dieser Maxime etwas will, das sie gleichzeitig nicht wollen kann. Eine solche Maxime ist deshalb zu verwerfen. Die Analyse macht die Konsequenzen klar, die mit dieser Maxime in Kauf genommen werden: nach KANT eine Welt, in der es letztlich keine Versprechen mehr gibt. Schülerinnen und Schüler sollten unabhängig von dem Text – etwa in einem Gedankenexperiment – zu ähnlichen Ergebnissen kommen können, etwa unter der Leitfrage: „Sollten Menschen die Maxime haben, ein Versprechen dann zu brechen, wenn dies von Nutzen ist?“
- KANTS Ethik ist eine Ethik, die auf dem Freiheitsprinzip basiert. Mit dem Postulat eines solchen Prinzips gelangt die Vernunft nach KANT in eine Dialektik.

Zwischen dem Postulat von Freiheit einerseits und dem Naturbegriff KANTS in der

Kritik der reinen Vernunft andererseits, der alle Naturdinge dem Kausalitätsprinzip unterworfen sieht und somit von einer durchgängigen Determiniertheit in der Natur ausgeht, gerät die Vernunft in eine Dialektik, die aber nicht zu verwerfen, sondern an der festzuhalten ist. Didaktisch fruchtbar gemacht werden kann dieser Umstand zum Beispiel dadurch, dass Schülerinnen und Schüler sich dieser Fragestellung in einem Essay annähern, der diese Dialektik der Vernunft sichtbar macht, zum Beispiel mit der Aufgabenstellung: „Ist Ihr Selbstverständnis vereinbar mit der Ansicht, der freie Wille des Menschen sei bloße Illusion?“



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Folgende Verknüpfungen mit anderen Arbeitsbereichen wären möglich:

- **Anthropologie:** Hat der Mensch eine Willensfreiheit oder unterliegt er einer Naturnotwendigkeit?
- **Interkulturelle Philosophie:** die „Goldene Regel“ in verschiedenen Kulturkreisen
- **Sprachphilosophie:** Metaethik ist zum großen Teil Sprachanalyse.
- **Metaphysik:** Hier könnte man zum Beispiel der Frage nachgehen, ob ein Wertefundament von Ethik einer metaphysischen Ausrichtung bedarf.



Erkenntnistheorie - Philosophie des Geistes

„Allen Menschen ist zuteil, sich selbst zu erkennen und verständig zu denken“, schreibt der Vorsokratiker HERAKLIT (Fragment 116), eine Aussage, die uns sogleich an die Aufforderung *Gnothi seauton* – erkenne dich selbst – erinnert, eingemeißelt in die Säule der Vorhalle des Apollontempels in Delphi. Diese Aufforderung, auf die sich GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL in seiner Schrift *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (§ 377) nach mehr als 2000 Jahren bezieht, beurteilt die *Erkenntnis des Geistes* als die *konkreteste und darum höchste und schwerste*. Es geht dabei, so HEGEL, nicht nur um *Selbsterkenntnis*“, sondern umfassend um die *Bedeutung der Erkenntnis des Wahrhaften des Menschen wie des Wahrhaften an und für sich – des Wesens selbst als Geistes*.

Der Begriff „Geist“ wird von KARL MARX und FRIEDRICH ENGELS mit dem Begriff „Bewusstsein“ verknüpft. In der philosophischen Reflexion über die Entstehung des menschlichen Bewusstseins kommen sie zu folgendem Schluss: „*Der 'Geist' hat von vornherein den Fluch an sich, mit der Materie 'behaftet' zu sein, die hier in der Form von bewegten Luftschichten, Tönen, kurz der Sprache auftritt. Die Sprache ist so alt wie das Bewußtsein ...*“ (FRIEDRICH ENGELS, KARL MARX: *Die deutsche Ideologie*, MEW Bd. 3, S. 88).

ARTHUR SCHOPENHAUER deutet in der Auseinandersetzung mit *Zuständen des Willens* und dem *Subjekt des Wollens* das „Ich“ als ein nicht zu lösendes Problem; es ist, so SCHOPENHAUER, *der Weltknoten und daher unerklärlich* (ARTHUR SCHOPENHAUER: *Die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde*, § 42).

Diese wenigen Beispiele zeigen, wie eng Problembereiche der Erkenntnistheorie mit Problembereichen der Philosophie des Geistes verflochten sind: Einerseits weisen Begriffe wie „Geist“, „Bewusstsein“ und „Ich“ auch im Kontext der Frage nach „Wahrheit“, „Sprache“ oder auch dem „freien Willen“ im Laufe der Philosophiegeschichte ein breites Deutungsspektrum auf, andererseits scheint das Geist-Körper-Problem als im *Weltknoten* eingebunden kaum lösbar zu sein.

Die klassische Erkenntnistheorie fragt danach, was Wissen ist, wie wir zu Erkenntnissen kommen, nach den Quellen der Erkenntnis. Weiterhin fragt sie, welchen Wahrheitsanspruch wir hinsichtlich des aus der Erkenntnis gewonnenen Wissens erheben können, ob dies auf ein sicheres, unbezweifelbares Fundament gestellt werden kann und ob –

und wenn ja, inwiefern – wir von einer extramentalen Welt ausgehen können.

Die Philosophie des Geistes fragt nach mentalen Phänomenen, greift das klassische Leib-Seele-Problem auf und fragt danach, wie sich die Beziehung zwischen unserem Geist und der materiellen Natur unseres Seins erklären lässt, wie z. B. RENÉ DESCARTES vor mehr als 300 Jahren. So geht es der Philosophie des Geistes auch darum, ob mentale Phänomene eine Art von physischen Phänomenen sein können, wie dies materialistische Modelle bejahen. Begriffe wie „Geist“, „Seele“, „Bewusstsein“, „Selbstbewusstsein“, „Ich“ stehen im Kern der Philosophie des Geistes, die in diesem Zusammenhang auf erkenntnistheoretische Denkansätze nicht verzichten kann.

Das Interesse an empirischen Daten und Theorien hat im 20. Jahrhundert durch Psycholinguistik und Neurowissenschaften die erkenntnistheoretische Reflexion entscheidend bereichert und zu einem neuen Aufschwung innerhalb der Philosophie des Geistes geführt. Die Flut von Veröffentlichungen zur aktuellen Auseinandersetzung der Philosophie des Geistes mit experimentellen und empirischen Wissenschaften zeigt den Versuch, mit neuen Begrifflichkeiten neu gewonnene Einsichten darzulegen. Die Neurowissenschaften greifen, wie OLAF BREIDBACH in seiner Schrift *Die Materialisierung des Ichs* darlegt, ihrerseits auf eine *umfassende Tradition* zurück, besonders im Hinblick auf Begriffe und Konzepte, und sie sind weit davon entfernt, mit ahistorischen Begriffen zu arbeiten. Die Herausforderung ergibt sich demnach einerseits daraus, dass Begriffe aus der Philosophie und naturwissenschaftliche Begriffe neu ausgehandelt werden müssen, und andererseits daraus, dass gängige Methoden der einzelnen Wissenschaften in gemeinsamen Projekten sinnvoll zu verknüpfen oder gar völlig neu zu überdenken sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass inzwischen eine internationale Zusammenarbeit der Wissenschaften entstanden ist, sodass philosophische Texte zumeist in englischer Sprache verfasst werden. Daraus folgt, dass empirische Praxis und philosophische Metatheorie begrifflich eine Ebene finden müssen, um in ihrer Zusammenarbeit zu akzeptablen Lösungen zu kommen.

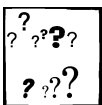
So wird in aktuellen philosophischen Schriften von „mentalen Phänomenen“ gesprochen, im Gegensatz zu „physischen Phänomenen“. „Mental“ heißt in diesem Sinne also „nicht-physisch“. PETER BIERI erläutert in *Analytische Philosophie des Geistes* die Verwendung des Begriffs *mental*. Dieser umfasse *psychisch*, *geistig*, und *seelisch*. *Mental*, so BIERI, ist der Begriff, der *am wenigsten festgelegt* zu sein scheint, der weniger geläufig ist. So bietet er sich als *terminus technicus* an, der alle Phänomene umfasst, die der ontologische Dualismus als *nicht-physisch* ansieht, z. B. ein breites Spektrum von *emotionalen Zuständen* wie Zorn bis zu *kognitiven Phänomenen* wie Gedanken und Meinungen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass in englischsprachigen Texten dieser Terminus gängig ist.

Wünschenswert wäre es im Leistungskurs Philosophie, nicht nur Positionen der Erkenntnistheorie wie die Gegenüberstellung von Rationalismus (z. B. DESCARTES, SPINOZA und LEIBNIZ) und Empirismus (z. B. LOCKE, HUME, BERKELEY) und deren Überwindung durch KANT zu vertiefen, sondern auch Aspekte des Konstruktivismus und der Philosophie des Geistes aufzugreifen. Auf der Basis von Kenntnissen aus klassischen erkenntnistheoretischen Positionen könnten Fragen nach dem Wissen, dem phänomenalen Bewusstsein, dem Leib-Seele-Problem und der Intentionalität des Mentalen bearbeitet werden. Hier könnten z. B. Begriffe um das Phänomen „Geist“ aus aktuellen, also auch kontroversen philosophischen Ansätzen heraus näher beleuchtet werden. Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche ein Erkenntnisbedürfnis haben, das zu verstehen, was sich „zeigt“, sich nicht in Sprache expliziert „sagt“.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Mindestens drei unterschiedliche erkenntnistheoretische Positionen aus verschiedenen philosophiegeschichtlichen Epochen und deren Gegenüberstellung, davon eine zeitgenössische Position, müssen im Unterricht behandelt werden. Ein Bezug zur Philosophie des Geistes muss hergestellt werden.



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Wie verlässlich sind Alltagserfahrungen?
- Können wir Gedanken „lesen“, „sichtbar“ machen?
- Woran kann man Wahrheit erkennen?
- Ist dem Menschen ein Bedürfnis nach Erkenntnis angeboren?
- Wie hängen Glauben und Wissen zusammen?
- Wann ist Erkenntnis „wahr“? Erkennen wir Täuschungen?
- Was ist „Erfahrung“?
- Können wir zur vollständigen Erkenntnis der Welt gelangen?
- Welche Rolle spielt die Psychologie in Bezug auf Wissen und/oder Erkenntnis? Was ist „Erkenntnis“? Wie gelangen wir zu Wissen?

- Was ist „Bewusstsein“?
- Was ist ein „Begriff“?
- Kann Wissen dem Menschen nutzen oder schaden?
- Sollte jedes Wissen allen Menschen zur Verfügung stehen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Wissen und Macht?
- Gibt es einen Zusammenhang von Kultur und Erkenntnis?
- Wie ist Erfahrung bzw. Erkenntnis möglich?
- Welche Rolle spielt die Wahrnehmung für das Erkennen?
- Sind Naturgesetze objektiv?
- Inwiefern kann der Anspruch auf eine subjektive oder objektive Sichtweise der Dinge erhoben werden? Worin unterscheiden sich subjektive und objektive Aussagen?
- Hat Sprache, mit der wir Wahrheiten und Erfahrungen austauschen, Einfluss auf unser Erkennen?
- Welche Rolle spielen Raum und Zeit für unsere Wahrnehmung?
- Können wir zu gesichertem Wissen gelangen? Welche Gültigkeit können wissenschaftliche Erkenntnisse haben?
- Worin unterscheiden sich menschliche und künstliche Intelligenz?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Analytische Denkmethode:** Analyse unterschiedlich verwendeter Begriffe wie z. B. „Repräsentation“, „Perzeption“, „Geist“, „Bewusstsein“, die „Begriffsverwirrung“ in der transdisziplinären Zusammenarbeit von Philosophie und empirischen Wissenschaften (Stellungnahmen von Hirn-, Kognitionsforschern und Philosophen zu Begriffsproblemen, wie z. B. PETER BIERI, ANSGAR BECKERMANN, DIETER STURMA)
- **Spekulative Denkmethode:** Hierbei geht es darum, an Beispielen der o. g. Gedankenexperimente eigene Gedankenexperimente im thematischen Zusammenhang zu versuchen. Interessant wären im Zusammenhang des Gedankenexperiments von LEIBNIZ die Kommentierung dazu von CHURCHLAND in *Die Seelenmaschine* sowie die darin enthaltene fiktive Argumentation eines Biologielehrers aus dem Jahre 1952.
- **Phänomenologische Denkmethode:** Das eigene Denken beobachten: Wie ordne ich meine Gedanken, die aus mir fließen? Wie bringe ich sie in ein System? (Brief des 16jährigen HUME an seinen besten Freund Ramsay). Anhand dieses Beispiels könnte der eigene Umgang mit (ungeschützten) philosophischen Gedankeneinfällen in Form eigener philosophischer Reflexion in Bezug auf individuelle Denkstrategien in verschiedenen Textformen (Brief, Dialog, Artikel, Strukturbilder, Cluster) formuliert oder illustriert werden.
- **Dekonstruktivistische Denkmethode:** Der fiktive Dialog zwischen DESCARTES und LIBET könnte umgeschrieben werden, z. B. um einen weiteren Gesprächspartner erweitert, eventuell mit Hilfe eines weiteren philosophischen Textes aus der Philosophie des Geistes.



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Folgende Verknüpfungen mit anderen Arbeitsbereichen wären möglich:

- **Ethik** (z. B. CHURCHLANDS oder METZINGERS Forderung nach einer neuen Ethik)
- **Anthropologie** hinsichtlich der Problematik: Hat der Mensch einen freien Willen oder ist er determiniert (und wenn ja, inwiefern)?
- **Sprachphilosophie**: Zusammenhang zwischen Denken, Bewusstsein und Sprache
- **Ästhetik**: Zusammenhang von „Erkenntnis“ und „Empfindung“ (z. B. Musik); bildgebende Verfahren, ihre Interpretationen und sich daraus ergebende Schlussfolgerungen in Hirnforschung und Philosophie des Geistes
- **Wissenschaftsphilosophie**: philosophische Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Ergebnissen durch die Jahrhunderte, z. B. DESCARTES, KANT, HEGEL



I. Politische Philosophie – Staatsphilosophie

Hinter dem griechischen Begriff „Politik“ in der Antike steht *polis*. 1260 übersetzt WILHELM VON MOERBEKE *ta politika* von ARISTOTELES ins Lateinische, wobei er „Politik“ mit *politica* wiedergibt und *polis*, also alles, was Stadt und Bürger angeht, mit *civitas* (Bürgerschaft). Die Entfaltung des Begriffs „Staat“, abgeleitet von lateinisch *status*, beginnt in der italienischen Renaissance mit dem Wort *stato*, wie dieses im *Principe* von NICCOLÒ MACHIAVELLI verwandt wird, um damit Republiken und Fürstentümer zu bezeichnen („*Tutti gli stati ... sono o repubbliche o principati*“). Der Staatsbegriff, der erst im 17. Jahrhundert in Deutschland an Bedeutung gewinnt, bezeichnet trotz seiner Vorläufer eine neuzeitliche Institution. Als Phänomen der Neuzeit ist der Staat nach GEORG JELLINEK geprägt durch drei Elemente: Gebietshoheit (Staatsgebiet), Staatsvolk und Staatsgewalt.

Die Politische Philosophie und somit auch die Staatsphilosophie können auf anthropologische Theorien nicht verzichten; denn alle Staatstheorien basieren auf Menschenbildern, die den jeweiligen staatstheoretischen Ansatz entscheidend prägen. Die jeweiligen anthropologischen Grundannahmen können sich sehr stark voneinander unterscheiden. THOMAS HOBBS' anthropologische Voraussetzung zeigt einen Menschen, der von Natur aus stets nach seinem Überlebenswillen handelt. HOBBS' berühmte Sentenz *homo homini lupus* zeichnet ein Bild, das sich eklatant von der aristotelischen Vorstellung des Menschen als *zoon politikon* unterscheidet. JEAN-JACQUES ROUSSEAU hält den Menschen von Natur aus für gut; erst durch die Sozialisation in gesellschaftliche Einrichtungen entfremdet er sich von seinem natürlichen Gutsein und wird verdorben. IMMANUEL KANT geht von einem von der Natur eingerichteten menschlichen *Antagonismus* aus (das Bedürfnis sich zu vereinzeln, sich aber auch zu vergesellschaften), spricht im Hinblick auf eine Staatserrichtung von einem *Volk von Teufeln*, das eines Herrn bedarf (vgl. dazu den Arbeitsbereich Geschichtsphilosophie). MACHIAVELLI vertritt die Auffassung, dass der Mensch, der nur das Gute erstrebt, zugrunde gehen muss, weil er inmitten von Menschen lebt, die nicht gut sind; daher muss ein Herrscher lernen, sich wie ein Fuchs zu verhalten, das heißt wie ein Meister, der die Kunst von Heuchelei und Verstellung beherrscht. Ganz allgemein kann man aus der Sicht der Politischen Anthropologie von zwei entgegengesetzten Ansätzen ausgehen: Also wäre die Frage zu klären, ob der Mensch grundsätzlich über ein Bedürfnis nach Bildung einer harmonischen Gemeinschaft verfügt, oder ob er vielmehr zu Konflikten neigt und der Gemeinschaft bedarf, um kriegerische oder

destruktive Strukturen zum Wohle aller zu vermeiden.

Begriffe wie beispielsweise „Staat“, „Macht“, „Autorität“ bedürfen stets einer klaren Explikation, nicht nur um sie vom allgemeinen Gebrauch abzugrenzen, sondern auch um ihre Bedeutung im philosophischen Diskurs im Vergleich zu ihrer Verwendung in empirischen Wissenschaftsbereichen wie der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaft herauszustellen. Eine sprachliche Abgrenzung von Begriffen gegenüber den empirischen Wissenschaften ist insbesondere auch deshalb wichtig, da die gegenwärtige philosophische Reflexion über Politik und Staatstheorie nicht ohne Rekurs auf Erkenntnisse der empirischen Wissenschaften auskommen kann, etwa was neuere Erkenntnisse über den Menschen hinsichtlich seines Sozial- bzw. Kommunikationsverhaltens angeht.

Im Kern wird danach gefragt, ob es überzeugende Gründe für die Existenz eines Staates gibt, und danach, wie dieser Staat beschaffen sein soll. Im Wesentlichen widmet sich die Reflexion der Fragestellung, wie menschliches Miteinander in Institutionen gemäß bestimmten Prinzipien gestaltet sein soll. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um einen Diskurs darüber, warum und worin Staatsgewalt besteht, sondern es geht auch um die Frage nach der Berechtigung eines Staates, also nach seiner ethischen Begründung. Somit beinhaltet der normative Begriff der Legitimation einen zentralen Bezug zur Praktischen Philosophie.

II. Rechtsphilosophie

Der enge Zusammenhang zwischen Rechtsphilosophie und Staatsphilosophie bzw. Politischer Philosophie wird schon im Hinblick auf die Tatsache ersichtlich, dass der moderne, demokratische Staat ohne ein funktionierendes Rechtssystem nicht auskommen kann. Der demokratische Rechtsstaat verlangt die rechtliche Legitimation politischer Macht, definiert deren Ausgestaltung und schreibt die Konformität des politischen Handelns mit dem geltenden Recht und Völkerrecht vor. Nach JÜRGEN HABERMAS münden Diskurse politischer Willensbildung in juristische Diskurse, um schließlich in der Gesetzgebung ihren Ausdruck zu finden. HABERMAS geht von einer Interdependenz zwischen Recht und Politik aus, da sich beide wechselseitig bedingen. Rechtsphilosophie kann als ein Versuch angesehen werden, eine Wesensbestimmung des menschlichen Rechts vorzunehmen, die Funktion und Funktionsweise des Rechts innerhalb der Gesellschaft zu bestimmen, den Zusammenhang des Rechts mit dem Staatswesen zu beleuchten sowie grundlegende Fragen der Legitimation des Rechts zu beantworten. Das Verhältnis von Recht und Moral zu bestimmen, gehört zu den bedeutendsten Aufgaben der Rechtsphilosophie. Die Unterschei-

derung von Recht und Moral wird nach gängiger Lehrmeinung erst als eine Errungenschaft des 18. Jahrhunderts angesehen.

Die kritische Reflexion des Zusammenhangs von Machtinteressen und Rechtsordnung, zum Beispiel in totalitären Staaten, gehört weiterhin zu den wichtigen Problemfeldern der Rechtsphilosophie. Unter Recht versteht man jene Institution, die die partikularen, einander zum Teil widerstrebenden Interessen der Individuen eines Gemeinwesens durch verbindlich festgelegte Verhaltensregeln (Rechtsnormen) vermitteln und zur Versöhnung bringen soll. Die Aufgabe des Rechts und der das Recht konkretisierenden Rechtsordnung besteht darin, den sozialen Frieden zu sichern. Zum Rechtssystem der modernen Demokratie gehört somit die Machtbefugnis des Staates, die ihm obliegenden Gewalten unter Berücksichtigung des Prinzips der Gewaltenteilung auszuüben. Ein funktionierendes Rechtssystem schützt aber auch das Individuum kraft der ihm in der Verfassung zugesicherten Grundrechte vor den Zugriffen des Staates und gewährleistet so dessen Autonomie, die wiederum die Voraussetzung darstellt, dass der öffentliche, demokratische und die Demokratie tragende Meinungs-austausch funktionieren kann. Adressat von Gebots- bzw. Verbotsnormen sind also nicht nur die Bürgerinnen und Bürger eines Staates, sondern auch der Staat selbst, der durch seine Amtsträger repräsentiert wird, deren Aufgabe darin besteht, die dem Staat obliegenden Gewalten zur Ausübung zu bringen. Der Rechtssprechung kommt innerhalb einer Rechtsordnung die Aufgabe zu, die abstrakten Rechtsnormen konkret zur Anwendung zu bringen. Insbesondere im angelsächsischen Recht („case law“) hat sie präjudizierenden Charakter für die zukünftige Jurisdiktion.



Verbindliche Inhalte (vgl. dazu Kap. 3.2-3.4)

Mindestens vier verschiedene philosophische Positionen müssen bearbeitet werden, davon zwei aus der Politischen Philosophie und zwei aus der Rechtsphilosophie. Folgende Aspekte sollten dabei insgesamt berücksichtigt werden:

1. der innere Zusammenhang zwischen staatstheoretischen und rechtsphilosophischen Vorstellungen
2. der Zusammenhang von Politik, Recht, Gesetz und ethischen Grundsätzen



Beispiele für inhaltliche Fragen im Unterricht

- Wo und wie werden „Staat“ und „Recht“ in meinem Alltag für mich greifbar?
- Wie sähe ein Leben ohne staatliche Strukturen und Gesetze aus?
- Soll es ein Widerstandsrecht gegen die Staatsgewalt geben?
- Was sind mögliche Kriterien für einen „idealen Staat“?
- Was müssen Politikerinnen und Politiker wissen und können?
- Was macht eine menschliche Gemeinschaft zu einem Staat?
- Spielen Menschenbilder für staatliche Strukturen und für das Rechtsverständnis eine Rolle?
- Wie soll ein demokratischer Staat das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten regeln?
- Welche (rechtlichen) Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit ein Staat als demokratisch bezeichnet werden kann?
- Gibt es eine „bessere“ Staatsform als die Demokratie?
- Welche Aufgaben soll der Staat übernehmen?
- Gibt es Lebensbereiche, die von staatlicher Reglementierung frei sein sollten?
- Wäre(n) ein „Weltstaat“ und/oder ein „Weltgericht“ wünschenswert?
- Gibt es ethische Grundsätze, die über staatlichen Gesetzen stehen?
- Gibt es eine gerechte Strafe?



Unterrichtspraktische Hinweise

Zahlreiche Hinweise für den Unterricht wie z. B. zu philosophischen Ganztexten, Textauszügen, geeigneten Bildern, literarischen Texten, Filmen, befinden sich in der Handreichung zu diesem Lehrplan.



Vernetzung mit Denkmethoden

Folgende Möglichkeiten der Vernetzung des Arbeitsbereichs mit Denkmethoden bieten sich beispielsweise an:

- **Phänomenologische Denkmethode:** Von Alltagserfahrungen ausgehend können staatliche Strukturen fassbar gemacht und deren Einflüsse auf das persönliche Leben reflektiert werden (Sammeln und Zusammen- bzw. Gegenüberstellen von Erlebnisberichten, Bildmaterial etc.).
- **Analytische Denkmethode:** Bildreflexion zu präsentativem Material, diskursive sprachanalytische Untersuchungen zu Begriffen wie „Macht“, „Staat“, „Gerechtigkeit“, „Freiheit“.
- **Spekulative Zugänge:** essayistische Auseinandersetzungen mit Bildmaterial, diskursive Gedankenexperimente etwa in Anlehnung an RAWLS (*Schleier des Nichtwissens*) oder auch in Anlehnung an HOBBS oder ROUSSEAU zum Naturzustand des Menschen



Verknüpfung der Arbeitsbereiche

Folgende Verknüpfungen mit anderen Arbeitsbereichen wären möglich:

- **Anthropologie:** Alle staats- und rechtsphilosophischen Denkmodelle implizieren anthropologische Prämissen, z. B. Antagonismus im Sinne von IMMANUEL KANT oder auch der Überlebenstrieb im Sinne von THOMAS HOBBS.
- **Interkulturelle Philosophie:** Menschenrechte für alle Menschen in globalen Strukturen (Anerkennung von Gemeinschaften indigener Völker); Patentrechte aus ethischer Sicht (SEYLA BENHABIB und VANDANA SHIVA); die Idee eines Weltstaates (ERNST TUGENDHAT)
- **Philosophie des Geistes:** mögliche Schlussfolgerungen im Hinblick auf Recht, Gesetz und Kommunikation in staatlichen Gemeinschaften auf der Basis neuerer Erkenntnisse der Hirnforschung zu Determination und Willensfreiheit des Menschen
- **Geschichtsphilosophie:** Konsequenzen von Geschichtsprozessen für moderne staatliche Strukturen (Umgang mit Opfern des NS-Regimes)

Mitglieder der fachdidaktischen Kommission:

Ruth Lieberich (Leitung)

Wilhelm-Remy-Gymnasium, Bendorf

Wolfgang Spies

Gymnasium an der Stadtmauer, Bad Kreuznach



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT,
WEITERBILDUNG UND KULTUR

Mittlere Bleiche 61

55116 Mainz

Poststelle@mbwwk.rlp.de

www.mbwwk.rlp.de