

Kerncurriculum  
„Praktische Philosophie“

Erprobungsfassung

Curriculares Rahmenkonzept



# Inhalt

	Seite
<b>Vorwort</b>	5
<b>1 Aufgaben und Ziele des Faches</b>	7
1.1 Grundlagen des Faches	7
1.2 Ziele des Unterrichts	8
1.3 Pädagogische Prinzipien	9
1.4 Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer	11
1.5 Praktische Philosophie im Kontext der Fächer	12
<b>2 Didaktische Konzeption des Faches</b>	15
2.1 Didaktische Perspektiven	16
2.1.1 Die personale Perspektive	16
2.1.2 Die gesellschaftliche Perspektive	18
2.1.3 Die ideengeschichtliche Perspektive	19
2.1.4 Grafik: Didaktische Perspektiven	22
2.2 Fragenkreise und Themenkreise	23
2.2.1 Fragenkreise	23
2.2.2 Themenkreise	24
2.2.3 Übersicht: Fragen- und Themenkreise	26
2.3 Unterrichtsplanung	27
2.3.1 Die Planungsskizze	27
2.3.2 Regulative Aspekte der Unterrichtsplanung/Obligatorik	28
2.3.3 Grafik: Curriculare Gesamtübersicht	30
<b>3 Unterrichtsgestaltung</b>	31
3.1 Fachspezifische Lernprozesse	31
3.2 Unterrichtsmethodische Prinzipien	34
3.3 Arbeitsformen	35

	Seite
<b>4 Leistung und ihre Bewertung</b>	41
4.1 Grundsätze	41
4.2 Formen der Leistungsbewertung und Leistungsförderung	42
<b>5 Planungshilfen</b>	43
5.1 Anregungen zu den Fragen- und Themenkreisen	43
5.2 Planungsskizzen	51
 Anhang: Curriculares Rahmenkonzept	

## **Vorwort**

Nach mehrjährigen Diskussionen hatte der Landtag Nordrhein-Westfalen im Juni 1996 beschlossen, mit dem Beginn des Schuljahres 1997/98 einen repräsentativen Schulversuch zur Erprobung eines Unterrichtsangebotes im Fach „Praktische Philosophie“ für Schülerinnen und Schüler durchzuführen, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Nach Abschluss dieses Schulversuchs wird der Landtag entscheiden, ob dieses Unterrichtsangebot fortgeführt wird oder nicht.

Auf der Grundlage eines curricularen Rahmenkonzeptes ist unter fachwissenschaftlicher Begleitung das hier nun vorgelegte Kerncurriculum erarbeitet worden. Es soll während des Schulversuchs Unterrichtsgrundlage für alle beteiligten Schulformen (Jahrgangsstufen 9 und 10) sein. Im Versuchsverlauf werden ergänzende Materialbausteine entwickelt und sukzessiv einbezogen.

Das Kerncurriculum wird während der Versuchsphase weitere Ausgestaltungen erfahren entsprechend den spezifischen Anforderungen der verschiedenen Schulformen und Lerngruppen. Am Ende des Schulversuchs werden dann Erfahrungen mit differenzierten Arbeitsmöglichkeiten und -materialien vorliegen. Diese werden neben den Ergebnissen der organisationsstrukturellen und statistischen Versuchsauswertung Grundlage für die weiterführende Beschlussfassung des Landtags sein.

Der Arbeitsgruppe beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, die dieses Kerncurriculum erstellt hat, sowie Herrn Prof. Dr. Birnbacher von der Universität Düsseldorf, der die wissenschaftliche Beratung übernahm, sei an dieser Stelle für die engagierte und unter hohem Zeitdruck zu leistende Arbeit gedankt.

Die Notwendigkeit einer systematischen Befassung mit Sinn- und Wertvorstellungen im Unterricht erweist sich als immer dringender. Angesichts der differenzierten gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen müssen Jugendliche befähigt werden, selbst begründete Maßstäbe für verantwortliches Urteilen und Handeln zu entwickeln. Der Schulversuch in Nordrhein-Westfalen wird - davon bin ich überzeugt - dazu beitragen, dass der umfassenden Aufgabe „Werteerziehung“ fächerübergreifend im gesamten Unterrichtsgeschehen eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Gabriele Behler

(Ministerin für Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen)



# 1 Aufgaben und Ziele des Faches

## 1.1 Grundlagen des Faches

Bezugspunkt für die pädagogische Ausrichtung des Faches Praktische Philosophie ist der gesamtgesellschaftliche Wertekonsens, der in der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist. Entsprechend den Grundsätzen des Art. 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, wie sie auch in das Schulordnungsgesetz (§ 1 Abs. 2 SchOG) eingeflossen sind, soll die Jugend im Geiste der Menschlichkeit erzogen werden. Dies bedeutet u.a. Erziehung zu demokratischem, freiheitlichem und tolerantem Handeln, zu sozialer Verantwortung und Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, zur Friedensgesinnung und damit letztlich zur Respektierung und Verwirklichung von Menschenwürde und Menschenrechten. Diese Werte bestimmen die Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht in allen Fächern, und sie bilden auch die Grundlage für das Fach Praktische Philosophie.

Religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates

Unsere Gesellschaft ist gekennzeichnet durch vielschichtige Spannungsverhältnisse und eine Pluralisierung der Lebensformen, der sozialen Beziehungen und der Wertvorstellungen sowie durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen mit unterschiedlichen religiösen Vorstellungen und Weltanschauungen. Das wachsende Informationsangebot macht die Vielschichtigkeit deutlich und kann zur Verschärfung der Spannungen beitragen. Unübersichtlichkeiten in der Berufs- und Freizeitwelt erschweren die Besinnung auf zentrale Lebenswerte und eine Auseinandersetzung hierüber. Damit ist zugleich die Orientierung in unserer Gesellschaft für Jugendliche wie für Erwachsene schwieriger geworden. Daraus erwächst für die Schule die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, neue und konsistente Orientierungen und Werthaltungen zu entwickeln, durch Reflexion Urteilskraft zu entwickeln, Übersichtlichkeit zu schaffen und das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft einzuüben.

Pluralisierung sozialer Beziehungen und Lebensformen

Das Fach Praktische Philosophie trägt zu einer zusammenhängenden Behandlung von Sinn- und Wertfragen bei. Während dies im Religionsunterricht auf der Grundlage eines Bekenntnisses geschieht, übernimmt das Fach Praktische Philosophie diese Aufgabe in mehrperspektivischer Form, im Sinne einer sittlich-moralischen Orientierung ohne Bindung an eine bestimmte Religion oder Weltanschauung. Dazu gehört als zentrales inhaltliches Element die Thematisierung der Möglichkeiten und Grenzen einer pluralistischen Ausrichtung in Grundfragen der menschlichen Existenz.

## 1.2 Ziele des Unterrichts

Eigenständiges Nachdenken über Sinn- und Wertfragen

Der Unterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz zu finden und sie zu befähigen, in einer pluralen Gesellschaft selbstbestimmt, tolerant, verantwortungsbewusst und solidarisch zu leben.

Maßstäbe für eigenes Handeln

**Ziel des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie ist es deshalb, ihnen Möglichkeiten zu erschließen, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen differenzierter wahrzunehmen und zu beurteilen sowie Empathiefähigkeit, Wert- und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Dies soll ihnen eine sinnvolle Lebensführung und verantwortliches Handeln in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ermöglichen.**

Kinder und Jugendliche erleben Pluralität von Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen sowie vielfältigen Wirklichkeitsdeutungen als Chance zur eigenen Entfaltung, aber auch als Verunsicherung.

**Es ist daher Aufgabe des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie, den Schülerinnen und Schülern grundlegendes Wissen über Wert- und Sinnfragen zu vermitteln und ihre Reflexions-, Empathie- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Dadurch sollen sie dazu angeleitet werden, sich mit den wertbezogenen Voraussetzungen und Bedingungen eigenen und fremden Denkens, Fühlens und Handelns bewusst und verantwortlich auseinander zu setzen und eine sinnstiftende Lebensperspektive zu entwickeln.**

Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft

Menschliches Denken, Fühlen und Handeln ist durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext beeinflusst. Zu ihm gehören einerseits weitgehend konsensfähige allgemeine Wertvorstellungen, wie sie sich im Verlauf der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet und z.B. in Verfassungen, Deklarationen der Menschenrechte und in den Grundlagen der Rechtssysteme ihren Niederschlag gefunden haben. Andererseits sind gerade junge Menschen eine umworbene Zielgruppe unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessengruppen und deren miteinander konkurrierender Normen und Wertvorstellungen. Vor dem Hintergrund disparater und komplexer gesellschaftlicher Teilsysteme besteht die Gefahr, dass sich bei Kindern und Jugendlichen Tendenzen zur Vereinzelung, emotionaler Verunsicherung und Ichbezogenheit entwickeln. Daraus erwächst Orientierungsbedarf.

Weltanschauliche und religiöse Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge

**Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie hat daher die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, Kriterien für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierungen und Kompetenzen auszubilden.**

Die das Handeln leitenden Wertvorstellungen unseres Gemeinwesens sind in ihrer Wirkmächtigkeit und Legitimität nur zu verstehen und zu beurteilen durch einen Rückblick auf ihre jeweiligen ideengeschichtlichen Wurzeln sowie ihre Ausprägungen in kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftli-



chen und technischen Entwicklungen. Die Wertvorstellungen sind wiederum verbunden mit Aspekten philosophischer - d.h. hier reflektierter und auf Vernunft bezogener - Welt- und Sinnerklärungen und mit den Sinnstiftungen, die durch die Weltreligionen die Geschichte der Menschheit geprägt haben und in die Gegenwart hineinwirken. Aus der Begegnung mit diesen geschichtlich gewordenen Zusammenhängen und ihrer Erörterung erwächst auch die Einsicht in die Notwendigkeit zur interkulturellen Verständigung.

**Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie hat daher die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern wichtige weltanschauliche und religiöse Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge nahe zu bringen. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen, die unsere eigene und fremde Kulturen geprägt haben, aus ihren Ursprüngen und Traditionen heraus zu verstehen. Sie sollen sich mit den darin erkennbaren Wertvorstellungen im Sinne interkultureller Toleranz auseinander setzen und dazu Stellung zu nehmen. Insgesamt sollen damit Grundlagen für verantwortliches Handeln gelegt werden.**

### 1.3 Pädagogische Prinzipien

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie leistet einen spezifischen Beitrag, den Schülerinnen und Schülern Anregungen und Hilfen auf dem Weg zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit zu geben. Er tut dies ohne religiöse und konfessionelle Ausrichtung, ist aber deswegen keineswegs wertindifferent. Dies kommt auch in den pädagogischen Prinzipien zum Ausdruck, die die Planung und Gestaltung des Unterrichts bestimmen.

#### **Orientierung an den Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler**

Ausgangspunkt für das, was im Unterricht thematisiert und aufgearbeitet wird, sind die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Deutungsmuster und Sichtweisen, mit denen sie ihre Lebenswelt, ihren Alltag wahrnehmen und erklären. Aus diesen lebensweltlichen Erfahrungen kommen die Fragen und Problemstellungen, die Orientierungsbedarf signalisieren. Dorthin zurück sollen die Ergebnisse der gemeinsamen Aufarbeitung ihre Wirkung entfalten. Insofern kommt den Sichtweisen, Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler für die inhaltliche Planung und Durchführung des Unterrichts konstitutive Bedeutung zu.

Schülerorientierung

Individuelle Sichtweisen und Erfahrungen allein sind allerdings nicht schon hinreichende Grundlagen für Sinn- und Wertorientierung und für ein darauf bezogenes soziales Handeln; sie können sich z.B. als nicht tragfähig oder als nicht übertragbar erweisen. Es ist daher notwendig, Erfahrungen und Perspektiven zu überprüfen, eigene mit denen anderer zu vergleichen und ggf. Widersprüche zu klären und zu erklären. Dies erfordert die Aufarbeitung von Sachin-

Erfahrungs- und Handlungsorientierung

formationen und die Klärung sachlicher Hintergründe. Indem der Unterricht solche Klärungsprozesse initiiert und unterstützt, kann er mit dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Positionen und Erfahrungen bewusst reflektieren. Dies ist die Voraussetzung zur Entwicklung begründeter und begründbarer Wertmaßstäbe für das eigene Handeln.

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie gibt Klärungs- und Orientierungshilfe, indem er den Schülerinnen und Schülern Sachinformationen, Instrumente und Verfahren anbietet, die eigenen Erfahrungen und die darauf bezogenen Handlungen zu überprüfen und an begründeten Wertvorstellungen auszurichten. Dabei helfen Arbeitsverfahren, die Sinn, Tragfähigkeit und Gültigkeit von Wertvorstellungen im gemeinsamen Prozess der Reflexion und Bearbeitung befragbar machen.

### **Orientierung an Vernunft und Empathie**

Wissenschaftsorientierung	Wie in allen Fächern ist auch der Unterricht im Fach Praktische Philosophie dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung verpflichtet. Wissenschaftsorientierung im Fach Praktische Philosophie lässt sich im „Prinzip Vernunft“ spezifizieren.
Das „Prinzip Vernunft“	Die Instanz, von der und vor der Ansprüche auf Wahrheit und Richtigkeit von Aussagen und Positionen geltend gemacht werden müssen, ist im Zusammenhang praktischen Philosophierens in erster Linie die Vernunft. Weder die Autorität der Lehrerinnen und Lehrer, noch „Überwältigungsversuche“ anderer Personen und Gruppen, sondern lediglich der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ darf sich als orientierende Kraft erweisen. In dieses „Prinzip Vernunft“ eingeschlossen ist das der Transparenz. Allen am Unterrichtsprozess Beteiligten und Interessierten (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Öffentlichkeit) müssen die Grundlagen, nach denen der Unterricht gestaltet wird, bekannt sein. Das Prinzip Vernunft wird aber nicht als abgelöst vom biographischen, ethnischen und kulturellen Hintergrund der Individuen als reine Argumentationsinstanz verstanden. Vielmehr steht der Gebrauch der Vernunft stets in diesen Kontexten; sie wird dadurch in ihrer Verstehens- und Urteilsfähigkeit geprägt. Lernen im Fach Praktische Philosophie bezieht den kontextuellen Charakter von Vernunft ein, indem beispielsweise verschiedene begründbare Standpunkte nebeneinander bestehen bleiben oder im Vollzug der Lernprozesse angemessen berücksichtigt werden. Eine vernunftorientierte Auseinandersetzung bedeutet in jedem Fall, respektvoll und verantwortungsbewusst mit den Meinungen und Argumenten anderer umzugehen.
Entwicklung von Empathie	Systematisches Arbeiten im Fach Praktische Philosophie ist allerdings nicht allein dem „Prinzip Vernunft“ verpflichtet. Weil Erkennen und Verstehen sowie das dadurch motivierte Handeln eine emotionale Basis haben, geht es im Unterricht im Fach Praktische Philosophie ebenfalls um sinnliche Wahrnehmung und Gefühl. Erleben und Wahrnehmen sollen möglichst mit allen Sinnen erfolgen.

Die Entwicklung und Förderung des Einfühlungsvermögens (Empathie) zielt dabei auf das gesamte Spektrum sozialer Wahrnehmungsfähigkeit, z.B. auf die Fähigkeit und Bereitschaft,

- sich in die Situation und in das Erleben einer anderen Person zu versetzen, um Handlungen, Gefühle, Entscheidungen ... besser nachvollziehen zu können,
- Gefühle (Mitleid, Furcht, Ablehnung ...) nicht nur bei sich selbst zuzulassen, sondern diese auch bei anderen wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung zu verstehen,
- sich auf neue Erfahrungen einzulassen und dabei auch neue soziale Erfahrungen zu machen.

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie muss deshalb unterschiedliche Möglichkeiten, Anregungen und Hilfestellungen nutzen, um den Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung von Empathiefähigkeit zu helfen.

Das Sich-Einfühlen in Überlegungen und Handlungsmotive anderer genügt dazu nicht immer. Es geht häufig auch darum zu erfahren, was andere Menschen glauben, wie sie denken, von welchen Voraussetzungen und Überzeugungen sie ausgehen. Insofern ist die Entwicklung von Empathie auch auf Sachinformationen angewiesen und bedarf des Rückbezugs auf kognitive Prozesse.

#### **1.4 Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer**

Die beschriebenen pädagogischen Prinzipien bestimmen auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Praktische Philosophie.

Wie für alle im öffentlichen Schulwesen Lehrenden gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer des Faches Praktische Philosophie der gesamtgesellschaftliche Wertekonsens, so wie er in der Landesverfassung und dem Grundgesetz verankert ist, als verbindliche Grundlage ihrer unterrichtlichen Arbeit. Das Recht auf freie Selbstentfaltung eröffnet plurale Orientierungsmöglichkeiten im religiösen und weltanschaulichen Bereich sowie im Kontext sozialer Beziehungen und Lebensstile; es verlangt sie sogar, um konkret verwirklicht und ausgestaltet zu werden.

Für die Lehrenden bedeutet dies, dass sie einerseits die zentralen Orientierungs- und Wertsysteme kennen, zu den damit zusammenhängenden Fragen und Wertkonflikten auch einen eigenen Standpunkt einnehmen und diesen glaubwürdig vertreten. Dieser eigene Standpunkt darf und wird auch im Unterricht zur Geltung kommen. Keinesfalls aber dürfen die Lehrenden ihren eigenen Standpunkt indoktrinierend in den Unterricht einbringen und damit die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler unzulässig beeinflussen.

Überwältigungs-  
verbot

Insgesamt werden die Unterrichtenden mit ihren eigenen Standpunkten und Überzeugungen sensibel und behutsam umgehen. Sie werden z.B. bedenken müssen,

- ob und ggf. in welcher Weise unterrichtliche Verfahren und Methoden authentische Positionen der Schülerinnen und Schüler freisetzen oder überwältigend wirken,
- inwieweit die Lerngruppe überhaupt in der Lage ist, sich mit dem Standpunkt der Lehrerinnen und Lehrer argumentativ auseinander zu setzen,
- wie sich ein Klima der Offenheit gestalten lässt, in dem alle am Unterricht Beteiligten sich als Orientierung Suchende, Nachdenkende, Lernende verstehen können,
- wie den Schülerinnen und Schülern durch Begegnungen, durch neue Lernorte, durch Kooperation mit Menschen und Institutionen etwa des Gemeinwesens, durch gemeinsame Projekte etc. neue Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden können,
- wie durch den Unterricht eigenständiges Denken und eine lebendige, demokratische Streit- und Verständigungskultur entwickelt werden können.

Wertbezogenes  
Schul- und Unterrichtsklima

In der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse muss der Unterricht dabei letztlich selbst eine Art „Modell“ sein, z.B.

- für die Bereitschaft aller am Unterricht Beteiligten und Interessierten, sich als Lerngemeinschaft zu verstehen,
- für die Achtung der Würde eines jeden Menschen,
- für den Respekt vor unterschiedlichen kulturellen Traditionen, religiösen Überzeugungen und Lebensstilen,
- für die Art und Weise, wie sachliche Klärungsprozesse gestaltet werden,
- für die Bereitschaft zur Kommunikation und Reflexion sowie zum gemeinsamen Willen zur Verständigung.

Für die Unterrichtsplanung ist es wichtig herauszufinden, mit welchen wertbezogenen Problemen sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren und inwieweit sie die notwendigen Arbeitsprozesse mitgestalten können.

### 1.5 Praktische Philosophie im Kontext der Fächer

Der Erziehungsauftrag der Schule

Gemeinsam mit ihrem Bildungsauftrag haben Schulen einen explizit ausgewiesenen Erziehungsauftrag.

Die Richtlinien aller Schulformen weisen nachdrücklich auf spezifische Erziehungsaufgaben hin.

Pädagogische Leitvorstellungen wie

- Selbstbestimmung, Mündigkeit, Verantwortung
- Individuelle Entwicklung und Mitgestaltung sozialer Beziehungen
- Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertvorstellungen und die Entwicklung ethisch begründeten Urteilens und Handelns
- Aufbau sozialer Verantwortung und Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft
- Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung

haben Geltung für die pädagogische Arbeit in allen Fächern und Lernbereichen.

Neben diesen Leitideen wird in Richtlinien und Lehrplänen auch aufgezeigt, dass in Handlungs- und Erfahrungsfeldern wie „Berufs- und Arbeitswelt“, „Mitbestimmung in Politik und Gesellschaft“, „Familie“, „Freizeit und Sport“, „Kulturelle Teilhabe und Mitgestaltung“, „interkulturelle Verständigung“, „verantwortungsbewusster Umgang mit Natur und Umwelt“ die skizzierten Erziehungsaufgaben Formen fachübergreifenden und fächerverbindenden Lehrens und Lernens nahe legen.

Anknüpfungspunkte zur fächerübergreifenden Kooperation

Fächer- und themenübergreifende Zugangsweisen verlangen, dass gewonnene Einsichten auf ihre Tragfähigkeit in anderen fachlichen oder sozialen Kontexten überprüft werden.

Dazu kann der Unterricht in Praktischer Philosophie einen besonderen Beitrag leisten; denn Philosophieren bedeutet immer auch, selbstdenkend und methodisch bewusst die Anstrengung zu wagen, ohne Aus- und Einklammerungen, ohne Vorentscheidungen und Tabus die Fragen und Probleme, die als bedeutsam erlebt werden, in ihrer Ganzheitlichkeit anzugehen.

Unterricht im Fach Praktische Philosophie leitet zum Denken in Zusammenhängen an. Um dies zu erreichen, sollen die Schülerinnen und Schüler darin gefördert werden, Unterrichtsgegenstände und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, eigenes Denken zu erproben und dabei neue Fragen und Antworten zu finden und zu prüfen, um auf diese Weise zunehmend differenzierte Einsichten und Einstellungen zu entwickeln.

Damit gewinnt das Fach Praktische Philosophie eine besondere Bedeutung für die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer bei der Entwicklung eines schulinternen Lehrplans und eines Schulprogramms.

Die Verbindung mit anderen Fächern und Lernbereichen ist wechselseitig. Fragen nach Bewertung und Sinneinschätzung durchziehen die Inhalte aller Fächer und Lernbereiche. Ob es sich um Wertkonflikte handelt, die in Literatur, Biologie, Religion, Sport, Geschichte, Politik ... thematisiert werden, immer geht es darum, sich mit den Entscheidungen und Handlungsweisen anderer Menschen auseinander zu setzen, sie auf Gültigkeit, Übertragbarkeit, Stimmigkeit zu befragen, die dahinter stehenden Deutungsmuster zu verstehen und auf diese Weise die eigene Urteilsfähigkeit zu differenzieren. Dabei gibt es unterschiedliche Zugänge zur Kooperation.

Sinnfragen und Wertkonflikte in den Fächern

Zum einen können Sinnfragen und Wertkonflikte, die in den einzelnen Fächern in fachbezogenen Zusammenhängen auftreten, vom Fach Praktische Philosophie aufgegriffen werden, um unter spezifischen, wertklärenden Fragestellungen aufgearbeitet zu werden.

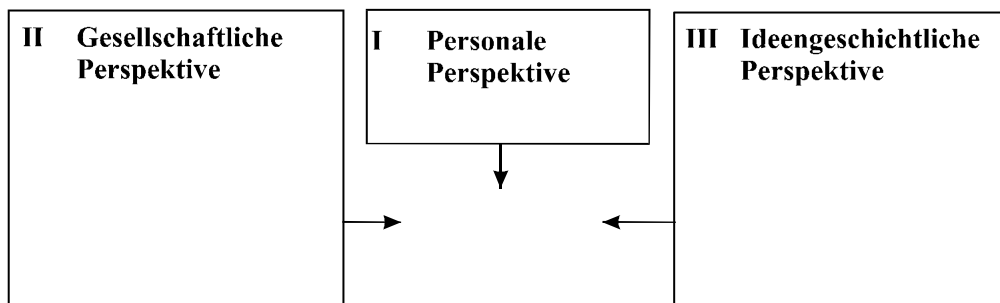
Zum anderen arbeitet aber auch das Fach Praktische Philosophie allen anderen Fächern zu. Verfahren der Auseinandersetzung mit Sinnfragen und Wertkonflikten, des Perspektivwechsels, der Reflexion, der Artikulation von Standpunkten unterstützen die schülerorientierte Arbeit anderer Fächer. Auch eher fachspezifische Verfahren wie sinn- und wertbezogene Begründungen, Wertklärungsverfahren und die damit verbundenen diskursiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler helfen anderen Fächern bei der Unterrichtsgestaltung.

Gestaltung des Schullebens	<p>Über diese wechselseitigen Kooperationsformen hinaus hat das Fach Praktische Philosophie eine spezifische Bedeutung für alle Aspekte von Unterricht und Schule, die</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● mit der Entwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen,</li> <li>● mit Konflikten zwischen den in Schule lebenden und arbeitenden Personen und</li> <li>● mit der Gestaltung des Schullebens, der Schumatmosphäre und der Schulkultur zusammenhängen.</li> </ul>
Schule als Lebens- und Erfahrungsraum	<p>Schule wird dabei als ein Lebens- und Erfahrungsraum verstanden, der mit dazu beitragen kann, dass alte Erfahrungen bearbeitet und neue entstehen können. Schule ist in diesem Sinne auch ein Haus des sozialen Lernens. In diesem Haus geht es vor allem darum, Einsichten und Erfahrungen zu ermöglichen, die die Grundlagen bilden für</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● soziale Wahrnehmungsfähigkeit (Empathie),</li> <li>● soziale Kommunikation (Diskurs),</li> <li>● soziale, gewaltfreie Konfliktlösungen (Streitkultur),</li> <li>● demokratische Mitbestimmung (Partizipation),</li> <li>● soziale Verhaltensweisen (Engagement, Kooperation, Verantwortungsübernahme),</li> <li>● interkulturelle Verständigung (soziale Koexistenz).</li> </ul> <p>Damit werden letztlich Elemente eines pädagogischen Profils von Schule beschrieben.</p>
Schulprofil und Schulprogramm	<p>Wie ein solches Profil entsteht, wie es Konturen gewinnt und wie es nachhaltige Wirkungen für das Zusammenleben und das Zusammen-Lernen entfaltet, hängt von den spezifischen Bedingungen jeder einzelnen Schule ab. Unter dem Gesichtspunkt eines erweiterten Gestaltungsfreiraums kommt einer pädagogischen Profilbildung ein besonderes Gewicht zu.</p>

## 2 Didaktische Konzeption des Faches

Das didaktische Konzept des Faches Praktische Philosophie wird durch drei Elemente bestimmt:

Die Bestimmung möglicher Inhalte des Faches geschieht mit Hilfe von drei Perspektiven, die darauf verweisen, dass sich fachliche Inhalte durch ihre personale, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Bedeutung legitimieren müssen. Der Zusammenhang der Perspektiven und der damit verbundene Reflexionsprozess bei der Bestimmung fachlicher Inhalte wird in der grafischen Darstellung zum Ausdruck gebracht.



Die drei didaktischen Perspektiven und ihre Bedeutung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler werden in 2.1 beschrieben.

Die Vielzahl möglicher Inhalte des Faches lässt sich dadurch didaktisch strukturieren, dass Inhaltsaspekte zu Fragenkreisen gebündelt werden. Die aufgeführten sieben Fragenkreise

- Die Frage nach dem Selbst
- Die Frage nach dem Anderen
- Die Frage nach dem guten Handeln
- Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft
- Die Frage nach Natur und Technik
- Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien
- Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn

sollen bei der Erschließung fachlicher Inhalte im Sinne schülerorientierter Themen helfen. Sie verweisen darauf, dass verschiedene philosophische Fragestellungen Berücksichtigung finden müssen. Die Fragenkreise werden in 2.2 erläutert und zu Themenkreisen aufgefächert. Eine noch weiter ausdifferenzierte Übersicht dazu findet sich in 5.1.

Ein weiteres Element bezieht sich auf die Planung konkreter thematischer Einheiten. Die dazu in 2.3 vorgestellte Planungsskizze macht deutlich, dass und in welcher Weise die drei didaktischen Perspektiven bei der Konkretisierung von Unterrichtsthemen und ihrer schülerbezogenen Ausdifferenzierung helfen. In 5.2 werden Planungsskizzen zu einigen Fragen- und Themenkreisen vorgestellt.

## 2.1 Didaktische Perspektiven

Drei Perspektiven zur Bestimmung von Inhalten des Faches

„Philosophisch“ zu arbeiten bedeutet nicht von vornherein, sich auf bestimmte Inhalte und Gegenstände auszurichten. Die Frage der Auswahl der Inhalte für das Fach Praktische Philosophie hat daher einen besonderen Stellenwert. Sie muss beantwortet werden vor dem Hintergrund der Bildungs- und Erziehungsfragen der Schule einerseits und dem Orientierungsbedarf der Schülerinnen und Schüler andererseits.

Die didaktischen Perspektiven des Faches stellen die Grundlage dar, von der aus die fachspezifischen Inhalte gewonnen werden können. Es sind dies:

1. Die personale Perspektive: Alltagserfahrungen, personale Grunderfahrungen und Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler.
2. Die gesellschaftliche Perspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte.
3. Die ideengeschichtliche Perspektive: Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen.

Die konkrete unterrichtliche Planung muss abermals die genannten drei Perspektiven berücksichtigen. Sie fungieren nunmehr als Perspektiven des Lernens.

Blickrichtungen auf Wirklichkeit

Diese Perspektiven sind keine abgegrenzten Lernbereiche oder Unterrichtsthemen; sie sind vielmehr wechselnde Blickrichtungen, mit denen junge Menschen ihre Wirklichkeit wahrnehmen, sie erkennen und sich mit ihr auseinandersetzen. Zu diesen Perspektiven auf Wirklichkeit gehört zunächst der Bereich des je eigenen Erfahrungsraumes mit den bestimmenden individuellen Urteils- und Handlungsmaßstäben (Perspektive I). Diese Perspektive öffnet sich zu einer umfassenderen, wenn gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte in den Blick genommen werden (Perspektive II). Der historische Kontext und die kulturelle Relativität des jeweiligen gesellschaftlichen Ist-Zustandes werden durchschaubar unter Berücksichtigung der religiösen und weltanschaulichen Grundlagen und Entwicklungen sowie der ideengeschichtlichen Zusammenhänge (Perspektive III). In der Entfaltung dieser Perspektiven wird dem Orientierungsauftrag der Schule entsprochen.

Die Abfolge der Perspektiven entspricht dem Fachziel; sie bestimmt nicht notwendig auch methodisch die unterrichtliche Sequenzialisierung. Die erste Perspektive ist zwar systematisch vorrangig, nicht unbedingt aber auch zeitlich.

### 2.1.1 Die personale Perspektive

Der Orientierungsbedarf der Schülerinnen und Schüler wird unmittelbar spürbar in ihrem jeweiligen Erfahrungsraum. Daher sind die Erfahrungen jedes und jeder einzelnen Lernenden eine zentrale didaktisch relevante Bezugsgröße.

Alltagserfahrungen

Zu bedeutsamen individuellen Erfahrungen, die für die Inhaltsfindung fruchtbar gemacht werden können, gehören konkret benennbare Irritationen der



Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu sich selbst oder anderen, aber auch Schicksalsschläge und beglückende Erlebnisse.

Vielfach verweisen individuelle Erfahrungen auf personale Grunderfahrungen. Das sind Erfahrungen, die Menschen zu allen Zeiten und in allen Kulturen machen und gemacht haben. Es sind Erfahrungen,

Personale Grunderfahrungen

- die jeder Mensch von Kindheit an macht und die von existentieller Bedeutung sind,
- die nicht singulär, sondern permanent oder wiederholt gemacht werden,
- die integraler und entscheidungsrelevanter Bestandteil von Handeln sind,
- die auch ohne sprachliche Analyse bewusst und wirksam sein können,
- die von fundamentaler Bedeutung für das Zusammenleben der Menschen und für menschliche Gemeinschaft sind.

Solche Grunderfahrungen können sein: Liebe, Leid, Angst, Geschlechtlichkeit, Alleinsein, Freude, Vertrauen usw. Sie bilden gleichsam den Rahmen, innerhalb dessen sich individuelle Erfahrungen und ganze Biographien konstituieren.

Die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind geprägt durch unterschiedliche Situationen ihrer alltäglichen Lebenswelt. So können sie z.B. in ihrer Familie in bestimmten Situationen sowohl Zuwendung und Anerkennung als auch Ablehnung oder Distanz erfahren. Im Freundeskreis und in der Clique erleben sie nicht nur Prozesse sozialer Integration, sondern auch solche der Ausgrenzung. In der Schule finden sie ebenfalls nicht nur neue soziale Kontakte, interessante Lernangebote und Bestätigungen ihrer Leistung. Sie werden auch mit als belastend empfundenen Verhaltens- und Leistungsanforderungen konfrontiert. Immer mehr Schülerinnen und Schüler machen heute auch Erfahrungen mit der Arbeitswelt; sie entdecken dabei den Wert ihrer eigenen Fähigkeiten und erleben Anpassungszwänge.

Lebenssituationen

Ähnlich ambivalente Erfahrungen lassen sich in weiteren Lebenssituationen wie Spiel und Sport, Umgang mit Medien etc. ... machen.

Die Aufarbeitung der Medienwelt ist für die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit vor allem deswegen von besonderer Bedeutung, weil die durch die Medien vermittelten Realitäten und Orientierungsmuster häufig nicht mit denen der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen und insofern Klärungs- und Orientierungsbedarf besteht.

Medien und Wirklichkeit

Dabei haben die Medien und die mit ihnen verbundenen neuen Kommunikations- und Informationstechnologien einen besonderen Stellenwert im Leben der Schülerinnen und Schüler. Sie eröffnen ihnen Zugänge zu anderen Kulturen, Lebenswelten und Lebensstilen; sie beeindruckt durch die Vielfältigkeit ihrer Bilder- und Klangwelten, bieten neue Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten und eröffnen ihnen neue, faszinierende Kommunikationsformen.

Zur didaktisch bedeutsamen Ausgangssituation gehört auch ein unmittelbares moralisches Empfinden, das in den individuellen Erfahrungen stets präsent ist und sich in entsprechenden Urteilen äußert. So verfügen Schülerinnen und

Moralisches Empfinden

Schüler über ein Gespür dafür, was gerecht bzw. ungerecht ist, auch ohne die jeweiligen Maßstäbe im Einzelnen erläutern zu können. Dieses moralische Empfinden ist bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich ausgeprägt. Wenn es mit fremden Erfahrungen konfrontiert wird, kann ein weiterführendes Fragepotential erschlossen werden.

Nicht immer wird ein solches Fragepotential auch artikuliert; um es für den Unterricht nutzen zu können, bedarf es der impulsgebenden Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer.

Lernperspektive:  
Individuelle Ur-  
teils- und Hand-  
lungsmaßstäbe

Für die Schülerinnen und Schüler wird die personale Perspektive zu einer Lernperspektive, wenn sie sich das Fragliche eines Problems im Hinblick auf Urteils- und Handlungsmaßstäbe bewusst und mitteilbar machen. Dabei können Fragen, die philosophischen Gehalt signalisieren („Bin ich heute noch dieselbe wie gestern?“, „Woran erkenne ich echte Freunde?“), aber genauso gut alltagspraktische Fragen („Was soll ich anziehen?“, „Welche Arbeit, welchen Beruf wünsche ich mir?“) zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

In solchen Fragen gehen die Jugendlichen über das jeweils Erfahrene mit den damit verbundenen Verunsicherungen in einem ersten Schritt distanzierend hinaus. Bisher unreflektierte Voraussetzungen des eigenen Handelns und Orientierungsbedarf werden sichtbar, so dass die Jugendlichen von selbst beginnen, nach Urteils- und Handlungsmaßstäben zu suchen.

Schon dieser erste Klärungsvorgang kann dazu beitragen, Unübersichtlichkeiten in der eigenen Lebenswelt und mittelbar in der Gesellschaft abzubauen. Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler diese offene Fragehaltung verloren haben, ist es Aufgabe des Unterrichts in dieser Lernperspektive, über Möglichkeiten des In-Frage-Stellens erneut nachzudenken.

In einem über das In-Frage-Stellen hinausführenden Schritt kann das vorhandene Urteilsvermögen der Jugendlichen auf die Probe gestellt werden. Es wird dann zu prüfen sein, wie weit es bei der Lösung der offen gelegten Probleme zu tragen vermag.

Wenn Unterrichtsinhalte vorrangig aus der zweiten oder dritten didaktischen Perspektive gewonnen werden, so kommt die erste Perspektive im Lernprozess dadurch zur Geltung, dass gefragt wird: „Was hat das diskutierte gesellschaftliche Problem (bzw. das ideengeschichtliche Problem) mit mir, mit meinem Alltag, mit meinem Handeln zu tun?“ Von den Antworten auf diese Frage hängt es ab, ob und in welcher Weise die Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden können.

### **2.1.2 Die gesellschaftliche Perspektive**

Der sich in den individuellen Erfahrungen und alltäglichen Lebenssituationen manifestierende Orientierungsbedarf bei den Schülerinnen und Schülern steht oft in Beziehung zu jenen gesellschaftlichen Problemen, die das Zusammenleben entscheidend prägen und die mit gesellschaftlichen Veränderungs- und

Entwicklungsprozessen verbunden sind. Zu diesen gesellschaftlich relevanten Problemen zählen etwa

- Selbstbestimmung und Fremdbestimmung durch Arbeit, Freizeit und Medien
- Selbstverwirklichung und Geschlechterrolle
- Kulturelle Identität und plurale Gesellschaft
- Soziale Integration und Ausgrenzung
- Spannungsverhältnis zwischen den Generationen
- Gesellschaftliche Macht und Einflussmöglichkeiten des Einzelnen
- Wertepluralismus und Werteverfall
- Sozial-ökonomische Verantwortung und partikulare Interessen
- Sozio-politische Wirklichkeit und soziale Gerechtigkeit
- Erhaltung und Zerstörung der Natur
- Chancen und Gefahren von Wissenschaft und technologischer Entwicklung
- Gewalt und Friedfertigkeit

Gesellschaftliche Probleme führen deshalb zur Gewinnung fachlicher Inhalte, weil sie - häufig als Schlüsselprobleme - Indikatoren sind für gesellschaftlich relevante Wertvorstellungen und -konflikte. Sie können auch für den Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein. Beispielsweise stehen bei der Suche nach den richtigen Formen des Umgangs mit den natürlichen Lebensgrundlagen häufig ökonomisch und ökologisch ausgerichtete Wertvorstellungen im Widerspruch zueinander. Dieser Widerspruch kann sich z.B. im Konsumverhalten junger Menschen niederschlagen oder mitunter auch die Legitimation einer Wohlstandsgesellschaft grundsätzlich in Frage stellen.

Lernperspektive:  
Gesellschaftliche  
Wertvorstellungen  
und Konflikte

Für die Lernperspektive der Schülerinnen und Schüler ist die Konfrontation mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen von Bedeutung, weil ihnen häufig die Zusammenhänge zwischen ihren eigenen Fragen und Problemen und gesellschaftlichen Problemen nicht bewusst sind. Sie halten nicht selten ihre Probleme, die sie verunsichern und zur Suche nach Maßstäben drängen, für rein privater Natur. Die aus dieser Situation sich ergebenden Handlungen sind dann unzureichend reflektiert. Erst durch einen „Umweg“, durch Verlagerung in eine Situation nämlich, in der sich das Eigene im Fremden widerspiegelt, kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, dass im Hintergrund ihrer individuellen, in Ichform formulierten Fragen öffentlich diskutierte Fragen der Art: „Soll man hier überhaupt etwas tun?“, „Wie sollte man handeln?“ stehen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nach individuellen Maßstäben auf divergierende gesellschaftliche Wertvorstellungen stoßen, müssen sie in der zweiten Lernperspektive nach dem Erwerb von Sachwissen in einen Prozess der Erörterung des Für und Wider unterschiedlicher Wertvorstellungen eintreten. Dabei sorgt die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Schlüsselprobleme dafür, dass nur relevante Themenstellungen behandelt werden.

### **2.1.3 Die ideengeschichtliche Perspektive**

Probleme einer Gesellschaft sind oft Ausdruck von konkurrierenden Leitvorstellungen und Ideen. Auch diese können sich bis auf konkrete Lebenssituationen, Alltagserfahrungen und persönliche Befindlichkeiten des Einzelnen auswirken, mitunter um so wirksamer, je unbewusster sie sind.

Daher ist das Feld der wirkmächtigen Leitvorstellungen und Ideen eine dritte didaktische Perspektive zur Gewinnung fachspezifischer Inhalte. Solche Leitvorstellungen und Ideen - in polarer Gegenüberstellung - sind vor allem

- Determination - Freiheit
- Emotionalität - Rationalität
- Individualismus - Kollektivismus
- Selbstverwirklichung - Gemeinwohl
- Jedem das Seine - Jedem das Gleiche
- Natur - Kultur
- Ökonomie - Ökologie
- Konservativ - Progressiv
- Materialismus - Idealismus
- Weltbezogenheit - Transzendenz
- Säkularismus - Religiosität
- Vergänglichkeit - Beständigkeit
- Partikularismus - Universalismus
- Monismus - Pluralismus

Für Schülerinnen und Schüler, die etwa im westeuropäischen Kulturkreis verwurzelt sind, ist es häufig schwer nachzuvollziehen, warum zwischenstaatliche, aber auch innergesellschaftliche Konflikte (vgl. Schlüsselproblem „Gewalt und Friedfertigkeit“) religiös begründet sein können. Sie sind von der Leitvorstellung geprägt, nach der das öffentliche Handeln weitgehend säkular ausgerichtet ist, während Religion primär als Privatangelegenheit gilt. Diese Vorstellung durchschauen sie aber zumeist nicht. Entsprechend fällt es ihnen oft schwer, andere Leitvorstellungen - z.B. mit einer Ausrichtung des Handelns allein an religiösen Deutungsmustern - zu begreifen. So bleiben ihnen z.B. manche Motive ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Kulturkreisen unverständlich (vgl. Schlüsselproblem „Kulturelle Identität und plurale Gesellschaft“), und entsprechend werden Empathie, Verständigung und Toleranz erschwert.

Lernperspektive:  
Weltanschauliche  
und religiöse  
Grundlagen und  
Entwicklungen  
sowie ideenge-  
schichtliche Zu-  
sammenhänge

Eine den Regeln vernünftiger Diskussion verpflichtete Erörterung von Wertvorstellungen und -konflikten bedarf möglichst aspektreicher Sachinformationen über die Hintergründe, die diese Wertvorstellungen bestimmen. Dazu gehören neben der Einbeziehung der wirkmächtigen Leitvorstellungen und Ideen vor allem deren religiöse und weltanschauliche Grundlagen und ihre geschichtliche Gewordenheit: Welche Antworten eine Gesellschaft auf Fragen wie: „Was ist der Mensch?“, „Wie sollte man handeln?“ gibt, ist das Ergebnis eines langen Antwortprozesses ggf. unterschiedlicher Antwortgeber. Hierzu zählen die großen Religionen - insbesondere die monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam - sowie Weltanschauungen, Kulturen und Philosophien - wie etwa Positivismus, Materialismus usw. - mit ihren Leitbildern, Gedanken, Werten, Normen, Utopien usw. und die sie bestimmenden Grundlagen, Begründungen und Entwicklungen.

Wenn sich die Jugendlichen mit diesen sinn- und wertbestimmenden Vorstellungen auseinander setzen, wird ihnen nicht nur der Hintergrund des gesellschaftlichen Ist-Zustandes deutlicher, es eröffnet sich ihnen zugleich die Mög-

lichkeit, aus diesem Spektrum der Tradition Alternativen zu vielleicht problematischen Leitbildern der Gegenwart und Vergangenheit zu entwickeln.

Bei einer umfassenden Erörterung sind nicht nur die unsere Kultur prägenden Ideen und Wertvorstellungen zu berücksichtigen. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, Religionen und Weltanschauungen ermöglicht zum einen die begründete Infragestellung herrschender Wertvorstellungen der eigenen Gesellschaft zum anderen die Einsicht, dass Unterschiede in den konkreten Verhaltensregeln durchaus mit Gemeinsamkeiten auf der Ebene von Grundsätzen vereinbar sein können. Dies dient der interkulturellen Verständigung.

In einer vernunftgeleiteten und empathiefördernden Auseinandersetzung mit Wertkonflikten, Weltanschauungen und Religionen erfahren die Schülerinnen und Schüler für unser Gemeinwesen konstitutive Grundwerte, wie die Achtung der Überzeugung Andersdenkender, dialogische Verständigung und Toleranz als eine Praxis in ihrer eigenen Lerngruppe und als Aufgabe der eigenen Lebensgestaltung.

## Curricularer Gesamtzusammenhang

### **I Personale Perspektive**

Alltagserfahrungen, personale Grunderfahrungen (wie Liebe, Leid, Angst, Geschlechtlichkeit, Alleinsein, Freude, Vertrauen ...) und Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler (wie Familie, Freundeskreis, Clique, Schule, Arbeit, Freizeit ....)

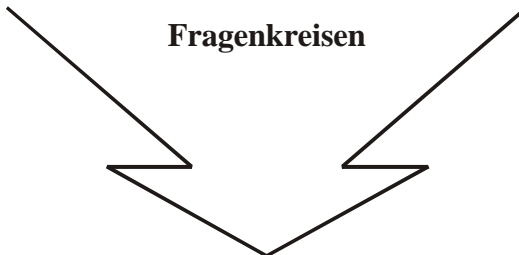
### **II Gesellschaftliche Perspektive Gesellschaftliche Wertvorstellungen und Konflikte**

- | Selbstbestimmung und Fremdbestimmung durch Arbeit, Freizeit und Medien
- | Selbstverwirklichung und Geschlechterrolle
- | Kulturelle Integration und plurale Gesellschaft
- | Soziale Integration und Ausgrenzung
- | Spannungsverhältnis zwischen den Generationen
- | Gesellschaftliche Macht und Einflußmöglichkeiten des Einzelnen
- | Wertepluralismus und Werteverfall
- | Sozial-ökonomische Verantwortung und partikulare Interessen
- | Sozio-politische Wirklichkeit und soziale Gerechtigkeit
- | Erhaltung und Zerstörung der Natur
- | Chancen und Gefahren von Wissenschaft und technologischer Entwicklung
- | Gewalt und Friedfertigkeit
- | ...

### **III Ideengeschichtliche Perspektive Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen**

- | Determination <-> Freiheit
- | Emotionalität <-> Rationalität
- | Individualismus <-> Kollektivismus
- | Selbstverwirklichung <-> Gemeinwohl
- | Jedem das Seine <-> Jedem das Gleiche
- | Natur <-> Kultur
- | Ökonomie <-> Ökologie
- | konservativ <-> progressiv
- | Materialismus <-> Idealismus
- | Weltbezogenheit <-> Transzendenz
- | Säkularismus <-> Religiosität
- | Partikularismus <-> Universalismus
- | Monismus <-> Pluralismus
- | ... <-> ...

Inhalte  
des Faches  
gebündelt zu  
**Fragenkreisen**



## 2.2 Fragenkreise und Themenkreise

### 2.2.1 Fragenkreise

Die aus den drei didaktischen Perspektiven gewonnenen Inhalte müssen im nächsten Planungsschritt fachlich strukturiert und am Ziel des Unterrichts ausgerichtet werden.

Das Fach zielt auf die Befähigung zu verantwortlichem Handeln. Damit sind vielfältige Wahrnehmungs-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse eng verbunden (vgl. 1.2). Handeln wird hier also in einem umfassenden Sinne verstanden. Der Begriff ist deutlich abgegrenzt von dem des unwillkürlichen Verhaltens, er meint auch mehr als das äußerlich sichtbare Tun und Unterlassen; er umfasst zudem die rationalen und emotionalen Quellen des Tuns, seine Zielperspektive sowie Folgen und Nebenfolgen.

Verantwortliches Handeln

In dem hier gemeinten umfassenden Sinne von Handeln sind auch unterrichtliche Prozesse wie Wahrnehmen, Erfahren und in Frage stellen sowie Reflektieren und Beurteilen (vgl. 2.4) Handlungen. Diese können wiederum zu Teilhandlungen größerer Handlungszusammenhänge werden.

Da sich die fachspezifische Strukturierung und Ordnung der Themen am Handlungsbegriff orientieren soll, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- das Handlungsobjekt, einschließlich seiner Interessen und Bedürfnisse
- von der Handlung betroffene andere Subjekte
- der in Verantwortlichkeit gründende moralische Wert der Handlung
- ihr gesellschaftlich institutionalisierter Kontext
- Objekte und Instrumente der Handlung sowie die diesbezüglichen Folgen und Nebenfolgen
- die der Handlung zugrundeliegenden Erkenntnisse und
- die Einbettung in das biographische Ganze - einschließlich der Lebensziele und Ideale - sowie in das universale Ganze.

Die sieben Aspekte von Handlung lassen sich zu sieben fachlich zentralen und für den Unterricht konstitutiven Fragenkreisen bündeln:

1. Die Frage nach dem Selbst
2. Die Frage nach dem Anderen
3. Die Frage nach dem guten Handeln
4. Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft
5. Die Frage nach Natur und Technik
6. Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien
7. Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn

Diese Fragenkreise sind somit in ihrer allgemeinen Formulierung, die sie etwa von den konkreten Fragen der Schülerinnen und Schüler deutlich abheben, ein didaktisch bedeutsames, strukturierendes Gefüge, das für die Lehrenden die oberste Ebene der philosophischen Erschließung von Einzelthemen darstellt.

Mit dieser Aufgliederung in sieben Fragenkreise wird zugleich ein Bogen gespannt über alle jene Teilbereiche der Philosophie, die als Ausdruck menschl-

cher Grundprobleme und ihrer Bearbeitung gelten können. Neben Ethik, Sozial- und Staatsphilosophie als traditionellen Bereichen der praktischen Philosophie werden Anthropologie, Erkenntnistheorie, Sprachphilosophie, Ästhetik und Metaphysik sowie Psychologie, Soziologie, Naturwissenschaften und Religionswissenschaften berücksichtigt.

### 2.2.2 Themenkreise

Diese allgemeinen Fragen lassen sich ihrerseits in Themenkreise auffächern. Zur „Frage nach dem Selbst“ gehören etwa die Themenkreise „Identität“, „Freiheit und Unfreiheit“, „Gefühl und Verstand“ usw. Mit den Themenkreisen wird den Lehrenden auf einer zweiten Ebene unterhalb der Fragenkreise eine Hilfe für die Erschließung jener Einzelfragen angeboten, in denen die Schülerinnen und Schüler Orientierung suchen und die im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags zu behandeln sind (vgl. 2.2.3).

#### Alltagspraktische Fragen

Bei den Fragen der Schülerinnen und Schüler, die aus ihrem individuellen Erfahrungsraum gewonnen werden, handelt es sich zumeist um alltagspraktische Fragen, z.B. „Was ziehe ich heute an?“. Eine solche Frage kann auf ihren philosophischen Problemgehalt nach Themenkreisen bzw. Fragenkreisen aufgeschlüsselt werden. Das Beispiel lässt sich dem Themenkreis „Identität“ unter dem 1. Fragenkreis zuordnen, gleichzeitig aber auch dem Themenkreis „Rollen- und Gruppenverhalten“, der zum 2. Fragenkreis gehört. Bei dieser Zuordnung könnte sie differenziert und in zwei schon philosophische Fragen aufgliedert werden, etwa: „Wie wichtig ist mir meine äußere Erscheinung?“ und „Was bedeutet mir das Urteil meiner Mitmenschen?“ Diese Fragen müssten dann in weiteren Schritten philosophierend erörtert werden, so dass z.B. Konzeptionen von Personalität diskutiert und etwa die Herrschaft des „Man“ problematisiert würden.

### **Vorüberlegungen zu einer didaktischen Planungsskizze, ausgehend von einer alltagspraktischen Frage**

Die alltagspraktische Frage „Was ziehe ich heute an?“ stellt für viele Jugendliche heute angesichts der Angebotsfülle und des großen Einflusses der Gruppe der Gleichaltrigen nicht selten ein ernsthaftes Problem dar.

Dieses Alltagsproblem aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ist außerdem hinreichend fachspezifisch relevant. Es steht in Beziehung zu den Leitvorstellungen und Ideen „Determination - Freiheit“, „Individualismus - Kollektivismus“ und „Materialismus - Idealismus“ (2.1.3) sowie zu den Schlüsselproblemen „Selbstbestimmung und Fremdbestimmung durch Arbeit, Freizeit und Medien“.

In 5.2 findet sich zu diesem Thema eine Planungsskizze als Beispiel.

Bei der Konkretisierung des Unterrichts auf der Ebene der Entwicklung kleinerer Unterrichtsreihen, Unterrichtsstunden und Projekten werden die Fragen-



und Themenkreise gegeneinander durchlässig werden müssen. So wie die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, wie auch die Gesellschaft keine voneinander scharf abgetrennten Bereiche kennen, so werden sich auch die Aspekte der konkreten Problemfragen als vernetzt erweisen. Die inhaltliche Strukturierung nach Fragen- und Themenkreisen darf also keinem starren Schubladendenken im Unterricht Vorschub leisten.

### 2.2.3 Übersicht: Fragen- und Themenkreise

Die hier vorgeschlagene Zuordnung von Themenkreisen zu den sieben Fragenkreisen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zwingende Systematik und begriffliche Trennschärfe. Sie dient der konkretisierenden und veranschaulichenden Orientierung.

#### 1. Fragenkreis: Die Frage nach dem Selbst

- a) Identität
- b) Freiheit und Unfreiheit
- c) Gefühl und Verstand
- d) Leib und Seele
- e) Geschlechtlichkeit

#### 2. Fragenkreis: Die Frage nach dem Anderen

- a) Leben in Gemeinschaften
- b) Begegnung mit Fremdem
- c) Partnerschaft, Freundschaft, Liebe
- d) Rollen- und Gruppenverhalten
- e) Zusammenleben in einer multi-kulturellen Gesellschaft

#### 3. Fragenkreis: Die Frage nach dem guten Handeln

- a) Gewissen
- b) Freiheit und Verantwortung
- c) Lust und Pflicht
- d) Umgang mit Konflikten - Gewalt und Aggression
- e) Werte und Normen

#### 4. Fragenkreis: Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft

- a) Regeln und Gesetze
- b) Recht und Gerechtigkeit
- c) Staatsformen und Institutionen
- d) Völkergemeinschaft - Friede
- e) Politische Utopien
- f) Armut und Wohlstand
- g) Ziele und Sinngehalt wirtschaftlicher Entscheidungen

#### 5. Fragenkreis: Die Frage nach Natur und Technik

- a) Achtung vor dem Leben
- b) Natur als Um- und Mit-Welt
- c) Natur untersuchen, beherrschen, bewahren
- d) Technik - Nutzen und Risiken
- e) Ökonomie versus Ökologie

#### 6. Fragenkreis: Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien

- a) Wahrheit und Schein
- b) Logisch wahr und falsch
- c) Medien - Virtualität und Realität
- d) Vorurteil und Urteil
- e) Guter und schlechter Geschmack

#### 7. Fragenkreis: Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn

- a) Schöpfung und Evolution
- b) Zeit und Zeitlichkeit
- c) Glück und Sinn des Lebens
- d) Arbeit, Freizeit, freie Zeit
- e) Sterben und Tod
- f) Religiosität
- g) Sekten und Okkultismus

## 2.3 Unterrichtsplanung

### 2.3.1 Die Planungsskizze

Die in 2.1 beschriebenen didaktischen Perspektiven haben zum einen die Funktion, bei der Identifizierung und Entwicklung fachlich relevanter Inhalte zu helfen. Zum zweiten leiten die drei Perspektiven aber auch die konkrete Planung von Unterrichtseinheiten. Auf dieser Planungsebene verweisen sie darauf, dass sowohl in der thematischen Zuspitzung eines fachlichen Inhalts als auch in den daraus entstehenden schülernahen Fragestellungen, konkreten Zugangsweisen, Teilaspekten und fachlichen Akzentuierungen der didaktische Zusammenhang der personalen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Perspektiven in ganz konkreter, schülerbezogener Weise gewährleistet sein muss.

#### Planungsübersicht zu den einzelnen U-Themen <sup>2)</sup>

Fragenkreis: .....

Themenkreis: .....

(Das Thema soll problemorientiert formuliert werden)

Thema:

Vorklärung:

(Hier sollen die Bezüge des Themas zu zentralen Elementen der drei Lernperspektiven ausgewiesen werden, so dass ihre didaktische Bedeutung erkennbar wird.)

<p><b>II Gesellschaftliche Perspektive</b></p> <p>(akzentuierende gesellschaftliche Aspekte zum konkreten Thema)</p>	<p><b>I Personale Perspektive</b></p> <p>(personale Aspekte zum konkreten Thema)</p> <p>Leitfragen: (Fragen, in denen Aspekte von I bis III miteinander verknüpft werden)</p>	<p><b>III Ideengeschichtliche Perspektive</b></p> <p>(korrelierende ideengeschichtliche Aspekte zum konkreten Thema)</p>
<p>Fachspezifische Methoden:</p>		

2) Ausführliche Hinweise siehe 2.3 und 5.1

In 5.2 finden sich Beispiele von Planungsskizzen für unterschiedliche Fragen- und Themenkreise als Anregungen für die eigene Planung. Zum Fragenkreis 1 (Die Frage nach dem Selbst) zeigen zwei Skizzen zu dem diesem Fragenkreis zugeordneten Themenkreis Identität die Breite der Planungsmöglichkeiten auf.

### 2.3.2 Regulative Aspekte der Unterrichtsplanung/Obligatorik

Die bisher vorgestellten didaktischen Planungsinstrumente

- die didaktischen Perspektiven
- die Fragen- und Themenkreise
- die unterrichtliche Planungsskizze

ermöglichen zwar einen offenen Planungsprozess. Dabei müssen aber die Lehrerinnen und Lehrer die folgenden Regulative berücksichtigen:

#### **Die Berücksichtigung aller sieben Fragenkreise ist verbindlich.**

Verbindliche Fragenkreise

Die Unterrichtseinheiten müssen so angelegt werden, dass im Laufe eines Schuljahres alle sieben Fragenkreise bearbeitet werden. Angesichts der vielfältigen Themenkreise in jedem Fragenkreis bleiben der notwendige Gestaltungsfreiraum und die mögliche Themenvielfalt erhalten.

#### **Im Planungs- und unterrichtlichen Gestaltungsprozess müssen alle drei Perspektiven einbezogen werden.**

Komplementarität

Auch wenn die Planung einer Unterrichtseinheit von einer der drei Perspektiven ausgeht, müssen die Lehrerinnen und Lehrer darauf achten, dass auch die jeweils anderen Perspektiven zur Geltung kommen. Aus jeder einzelnen lassen sich zwar interessante Unterrichtsinhalte herleiten. Erst die Berücksichtigung aller drei stellt jedoch sicher, dass ein Lernprozess geplant werden kann, der sowohl Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler besitzt, dabei gesellschaftlich relevante Wertvorstellung und Wertkonflikte zur Sprache bringt und auch ideengeschichtlich wirkmächtige Leitvorstellungen in den Blick nimmt.

#### **Die einzelnen Inhalte in den Perspektiven sind ausgewogen zu berücksichtigen.**

Ausgewogenheit

Bei der Planung muss darauf geachtet werden, dass die in den drei Perspektiven aufgeführten inhaltlichen Aspekte im Laufe eines Schuljahres möglichst ausgewogen thematisiert werden. Das Planungsschema hilft dabei, die Inhalte, die bereits thematisiert worden sind, kenntlich zu machen und sich - und anderen - damit Rechenschaft darüber abzulegen, welche Zusammenhänge bereits bearbeitet worden sind.

**Der Planungsprozess muss offen und flexibel angelegt werden.**

Die Perspektiven „Gesellschaftliche Wertkonflikte“ und „Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen“ sind für den didaktischen Entscheidungsprozess kein Selbstzweck. Nicht ihre jeweilige systematische Behandlung oder interne Sequentialität steht im Vordergrund, sondern die didaktische Frage, ob und inwieweit sie jeweils zur Ausdifferenzierung, Weiterführung und Vertiefung der Erfahrungen, Überlegungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler beitragen können.

Offenheit

Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass Planungs- und Gestaltungsprozesse von jeder Perspektive aus beginnen können. Eine solche methodisch-didaktische Variation empfiehlt sich geradezu, um jedwede Schematisierung von Planungsverläufen zu verhindern.

**Im Mittelpunkt des Planungsprozesses stehen die Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler.**

Bezugspunkte für die Planung thematischer Einheiten sind alle drei Perspektiven. Das Spezifische im Planungsprozess besteht nun darin, dass die Inhalte sowohl aus dem Bereich der gesellschaftlichen Wertvorstellungen als auch aus dem Bereich der Ideengeschichte sich daran messen lassen müssen, ob und in welcher Weise sie sich von den Schülerinnen und Schülern erschließen lassen. Dies verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in die Alltagswelt und in die Fragen der Lernenden. Darauf bezogen müssen Lehrerinnen und Lehrer sich mit didaktisch und methodisch angemessenen Verfahren auf diese Fragen einlassen und deren Weiterentwicklung fördern.

Schülerzentrierter  
Planungsprozess

**Dialogisch-reflektierende Verfahren haben Vorrang vor solchen, die auf formale Systematik angelegt sind.**

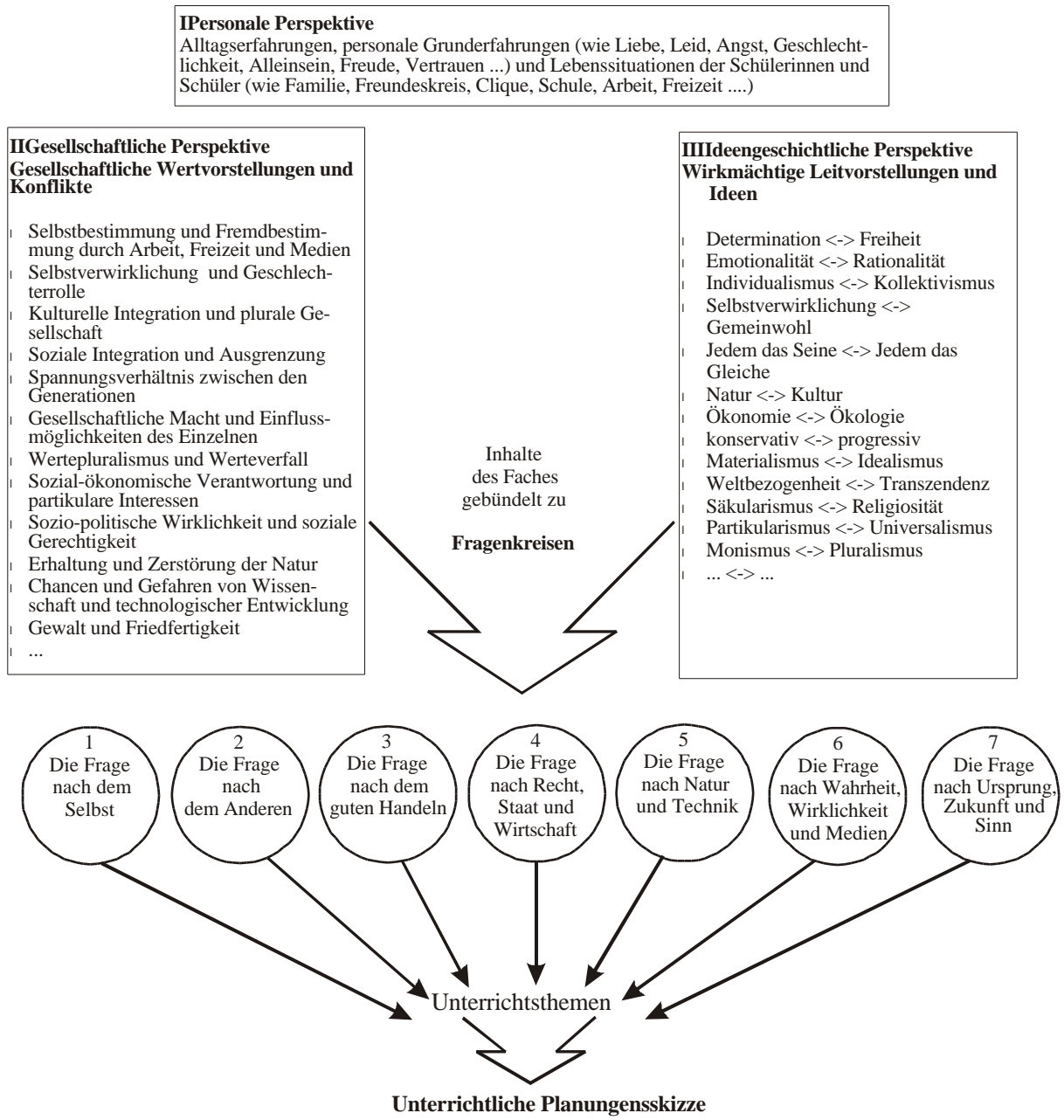
Die drei Perspektiven sind inhaltlich so ausdifferenziert, dass für die Lehrenden deutlich wird, wie die Erfahrungen und Verstehensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Planung ernst genommen werden können.

Priorität des Dia-  
logischen

So sind z.B. die ideengeschichtlich wirksamen Wert- und Leitvorstellungen in Form kontroverser, z.T. polarer Vorstellungen aufgeführt, damit den Schülerinnen und Schülern ein offener Zugang zu konkurrierenden Vorstellungen und zu ihrer Aufarbeitung frei steht. Vergleichbares gilt auch für die Darstellung der gesellschaftlich relevanten Probleme; sie lassen sich als Indikatoren für einen wertbezogenen Klärungsbedarf ansehen.

Diese offenen und wertkonkurrierend dargestellten Aspekte sollen mit dazu beitragen, die philosophische Offenheit des Unterrichts zu gewährleisten. Allerdings ist durch die Planung zu sichern, dass erworbene Kenntnisse nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben, sondern sinnstiftend verknüpft werden.

### 2.3.3 Grafik: Curriculare Gesamtübersicht



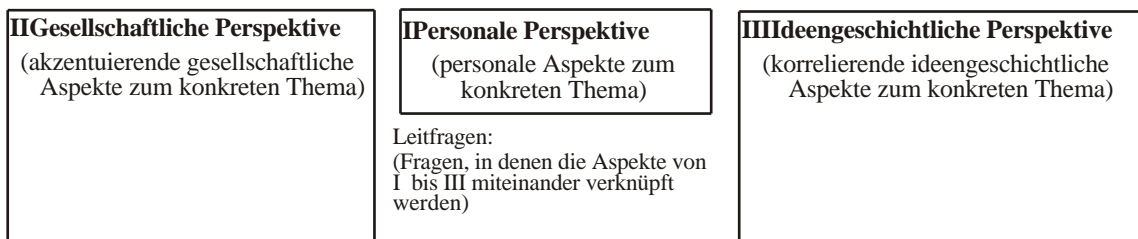
Fragenkreis: ..... Themenkreis: .....

(Das Thema soll problemorientiert formuliert werden)

Thema:

Vorklärung:

(Hier sollen die Bezüge des Themas zu zentralen Elementen der drei Lernperspektiven ausgewiesen werden, so dass ihre didaktische Bedeutung erkennbar wird.)



### 3 Unterrichtsgestaltung

#### 3.1 Fachspezifische Lernprozesse

Im Fach Praktische Philosophie geht es nicht um fertige Antworten, die den Lernenden nahe legen, wie sie zu denken und zu urteilen, was sie zu tun oder zu lassen haben. Es geht vielmehr um die Förderung selbsttätigen Lernens in Bezug auf Sinn- und Wertvorstellungen. Daher stehen im Fach Praktische Philosophie solche Prozesse im Vordergrund, mit deren Hilfe das

- Wahrnehmen, Erfahren und in Frage stellen,
- Reflektieren und Beurteilen,
- Tun und Lassen

in Richtung zunehmender Differenziertheit entwickelt und gefördert werden.

Die drei Ebenen des Lernens sind nur analytisch voneinander zu trennen. In jeder konkreten Lernsituation sind sie für das lernende Individuum miteinander verknüpft. Dies gilt sowohl für ihre zeitliche Abfolge als auch für ihre didaktische Bedeutung. Sie sind also weder als aufeinanderfolgende Stufen anzusehen, die das methodische Vorgehen von vornherein festlegen, noch lassen sie sich im Lernprozess voneinander isolieren oder auf bestimmte Unterrichtsphasen reduzieren.

#### Wahrnehmen, Erfahren und in Frage stellen

Schülerinnen und Schüler erhalten die Chance, die Gegenstände des Unterrichts umfassend und mit allen Sinnen wahrzunehmen und sie so in ihrer Vielfalt kennenzulernen. Sie begegnen Fremdem und Unvertrautem und nähern sich ihm offen und interessiert. Indem sie ihre Eindrücke und Erlebnisse sprachlich oder auf nichtverbale Weise zum Ausdruck bringen und so anderen zugänglich machen, bekommen sie ein bewussteres Verhältnis zu ihnen. Wahrnehmungen und Erlebnisse werden so zu Erfahrungen.

Lernen beginnt häufig damit, dass man Differenzen, Unterschiede, Veränderungen wahrnimmt. Die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit ist deshalb eine unverzichtbare Voraussetzung für ein differenziertes und differenzierendes Weltverstehen. Das Staunen über unerwartete Begegnungen und Einsichten, das Zweifeln an anscheinend feststehenden Ergebnissen, das Wahrnehmen von paradoxen Behauptungen und Erscheinungen („paradoxa“), Versuche, hinter die Dinge zu schauen und scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, sind letztlich Einstiege auf dem Weg zu einem besseren Verstehen der eigenen Wirklichkeit, ihrer Entstehung, ihrer Zukunft und ihrer Deutung.

„Das Bekannte ist noch nicht erkannt“

Deswegen sind für den Unterricht solche Prozesse wichtig, in denen Schüler und Schülerinnen bisher Unbeachtetes überhaupt erst wahrnehmen, Bekanntes in Frage stellen, scheinbar Vertrautes von einer neuen Seite kennenlernen und im scheinbar Bekannten ggf. etwas Fremdes und Unvertrautes entdecken können.

## Reflektieren und Beurteilen

Wahrnehmungen und Erfahrungen stellen unsere eigene spezifische Sicht der Dinge dar und sind insofern immer auch Interpretationen von Wirklichkeit. Sie müssen darauf befragt werden, ob und inwieweit sie überhaupt tragfähig und verträglich sind.

Kommunikation und Argumentation

Reflektieren und Beurteilen sind spezifische Prozesse, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler sich Gewissheit verschaffen können, ob ihre neuen Erfahrungen und Deutungsmuster mit ihren alten und/oder mit denen anderer übereinstimmen, bzw. wo und warum andere ihre Meinungen und Einschätzungen nicht teilen. Auch die Sozialverträglichkeit der individuellen Maßstäbe wird hier zum Thema. Beim Reflektieren und Urteilen handelt es sich nicht um rein kognitive Prozesse, vielmehr spielen Emotionen eine wichtige, oft sogar dominierende Rolle.

Besonders dann, wenn Meinungen und Beurteilungen kontrovers zu denen anderer Menschen sind, besteht die Notwendigkeit, die eigene Sichtweise zu begründen und damit zu reflektieren.

Voraussetzungen reflexiver Urteilsfähigkeit

Reflektieren kann dort die eigenen Erfahrungsgrundlagen überschreiten, wo das Individuum sich einlässt auf die Argumentation anderer, auf deren Sichtweisen und Deutungen. Kommunikation und Argumentation werden somit im Unterricht zu Instrumenten, die geeignet sind, den Prozess des Urteilens und Beurteilens differenzierter werden zu lassen. Dies setzt voraus,

- dass sich die Schüler und Schülerinnen über die Begründungen, die zum eigenen Urteil geführt haben, klar zu werden versuchen,
- dass sie bereit sind, andere Begründungen, Sichtweisen und Argumentationen aus Geschichte und Gegenwart zur Kenntnis zu nehmen und vorurteilsfrei zu prüfen,
- dass sie lernen herauszufinden, warum es manchmal - wechselseitig - so schwierig ist, die Argumente und Begründungen des jeweils anderen anzuhören, nachzuvollziehen und zu verstehen.

Förderung reflexiver Urteilsfähigkeit

Den Prozess wachsender Reflexivität im Umgang mit eigenen und fremden Positionen kann und muss der Unterricht dadurch unterstützen, dass er den Schülerinnen und Schülern Handlungsräume und Verfahren anbietet, die ihnen Möglichkeiten eröffnen,

- sich ihrer eigenen Standpunkte und deren Begründungen zu vergewissern und diese ggf. zu korrigieren,
- zu erfahren, welche Folgen Wertkonflikte und die angebotenen Lösungsmöglichkeiten für den Einzelnen und die Gruppe haben,
- Sinndeutungen aus Geschichte und Gegenwart zu verstehen und ihre Wirkungen zu durchschauen,
- die hinter den Wertkonflikten, Sinndeutungen und Argumentationen stehenden Interessen und Bedürfnisse zur Sprache zu bringen.

Auf diese Weise kann die eigene Urteilsfähigkeit so entwickelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler tragfähige Maßstäbe für verantwortliches Handeln erkennen und begründen können.



## Tun und Lassen

Jede Form der Förderung von Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zielt letztlich darauf ab, nicht nur unsere individuellen Vorstellungen von dem, was wir für richtig und falsch, gut und böse, akzeptabel und inakzeptabel halten, zu entwickeln, sondern unsere begründeten Werturteile auch zur Grundlage verantwortlichen Handelns werden zu lassen.

Die Erkenntnis, dass Einsicht in die Richtigkeit von Werturteilen nicht immer auch ein entsprechendes Handeln zur Folge hat, wird durch unsere eigene Alltagserfahrung ebenso bestätigt wie durch empirische Studien.

Trotz bzw. wegen dieser Schwierigkeit muss der Unterricht Prozesse initiieren, in denen ein solcher Zusammenhang von den Schülerinnen und Schülern erfahren und bearbeitet werden kann.

„Tun und Lassen“ umfasst dabei alle sozial wirksamen Verhaltensweisen und Tätigkeiten, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler Situationen beeinflussen. Dazu gehört z.B., dass bzw. wie jemand

- sich in einer Diskussion, in einer Debatte, in einem Streitgespräch verhält,
- mit den Ansichten und mit alternativen Vorstellungen anderer umgeht,
- sich an der Aushandlung akzeptierbarer Lösungen beteiligt,
- sich für die Umsetzung von Lösungsvorschlägen engagiert,
- versucht, Unterstützung für eigene Initiativen zu bekommen,
- Spannungen und Frustrationen aushält,
- konkret Verantwortung für sich und andere übernimmt,
- ...

In diesen wertbezogenen, sozialen Handlungskontexten geht es einerseits um das begründete „Tun“, darum also, selbst aktiv zu werden, sich zu engagieren, „das Heft in die Hand zu nehmen“, sich zu artikulieren, andere zu überzeugen, mit ihnen zu kooperieren etc.

Mindestens genauso wichtig ist aber auch das begründete „Lassen“. Indem die Schülerinnen und Schüler einander als Personen respektieren und sich gegenseitig tolerieren, tun sie zwar auch etwas, aber führen keine konkreten Aktionen durch, sondern handeln in einer spezifischen Weise. Zu dieser Form des „Lassens“ gehört auch das Zulassen anderer Standpunkte, Meinungen, religiöser Überzeugungen und die Offenheit für sie. All dies bildet die unverzichtbare Basis für Kooperation und gemeinsames Tun.

Für jede einzelne bzw. jeden einzelnen geht es aber auch darum, sich z.B. begeistern zu lassen, sich von neuen Ideen anstecken zu lassen ..., aber auch darum, sich nicht zu vorschnellen Entscheidungen und Taten hinreißen zu lassen, sich nicht unterkriegen zu lassen, sich nicht frustrieren zu lassen. In diesem Sinne geht es um die Entwicklung von gefestigten Haltungen, um selbst erzeugte Dispositionen für tragfähiges Handeln.

Solche Lernprozesse kann und muss der Unterricht in ganz unterschiedlicher Weise unterstützen. Letztlich geht es darum, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, herauszufinden,

Reflexive Handlungsfähigkeit

Handlungen und Haltungen

- wo es sinnvoll und geboten ist, sich für notwendige Veränderungen zu engagieren,
- wo man Regelungen und Normen (nicht) akzeptieren und tolerieren soll
- wie man beides voneinander unterscheiden kann.

Mit den beschriebenen Ebenen des Lernens wird versucht, einer Prozesshaftigkeit des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie gerecht zu werden, die von sich aus die bloße Aneignung von Unterrichtsinhalten verbietet. Mit der Beschreibung der Lernprozesse kommen daher unter fachspezifischer Hinsicht die von den Schülerinnen und Schülern selber ausgehenden und zu erbringenden Lernleistungen in den Blick. Dadurch erhalten die Lehrenden eine Hilfe zur didaktisch bewussten Gestaltung der Unterrichtsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern. Zugleich geben ihnen die angeführten Ebenen des Lernens die Möglichkeit, den Unterricht methodisch reflektiert zu gestalten und zu steuern. Auch für die Leistungsförderung und -bewertung sind die genannten Ebenen von Bedeutung, denn in Bezug auf sie können die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler differenziert beurteilt werden.

### 3.2 Unterrichtsmethodische Prinzipien

#### Ganzheitlichkeit

Menschen sind vernunftbegabte Wesen. Ihr Leben und Handeln wird gleichzeitig durch Emotionalität, Sinnlichkeit und gesellschaftlich vermittelte Haltungen bestimmt. Sie sind auch als Kulturwesen ein 'natürlicher' Teil dieser Welt.

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie sollte daher diese natürliche Seite des Menschen nicht vernachlässigen. Es geht vielmehr darum, bei den Schülerinnen und Schülern die Entfaltung einer kohärenten Identität zu fördern.

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie greift das Spannungsverhältnis zwischen Gefühl und Verstand dadurch auf, dass entsprechende Inhalte ausgewählt und bearbeitet werden. Auch in der Art und Weise, wie Gefühl und Verstand ansprechende Arbeitsformen methodisch eingesetzt werden, fördert der Unterricht die Auseinandersetzung mit ihnen.

#### Individuelle Lernwege

Er sollte jeder Schülerin und jedem Schüler einen individuellen Lernweg eröffnen, indem er auch die individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen als konstitutiven Bestandteil von Lernprozessen begreift und einbezieht. Zur Förderung individuellen Lernens sieht der Unterricht in Praktische Philosophie auch Formen freier Arbeit vor.

Der Unterricht sensibilisiert für die Notwendigkeit von Sinn- und Wertorientierungen und verstärkt Werthaltungen, die sich als tragfähig erwiesen haben.

Er macht Wertorientierungsmuster bewusst, entlarvt begrenzte, kurzsichtige oder vorschnelle Einstellungen und Beurteilungen und versucht so einen stauenden, offenen Blick auf die Welt zu ermöglichen.

Der Unterricht ist nicht an einer vorgängigen philosophischen Systematik orientiert oder an einem bestimmten Kanon philosophischer Texte oder Fachtermini; vielmehr geht es um eine Reflexion über Sinn- oder Wertorientierungen als Antworten auf fundamentale Fragen des Menschseins, die sich auf die Lebenswelt und persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gründen.

Reflexion statt  
Kanon

Er stellt das Fragen nach Gründen, Voraussetzungen und Konsequenzen von Behauptungen und Urteilen in den Mittelpunkt und ist insofern argumentativ. Dabei bemüht er sich um die Einhaltung logischer Regeln und insgesamt um Stringenz in der Argumentation.

Der Unterricht vermittelt ein gesichertes und überprüfbares Sachwissen (z.B. über Weltreligionen) und die Fähigkeit methodisch zielgerichtet zu arbeiten. Dabei kommt es auch darauf an, die Übergänge und Grenzen zwischen Wissens- und Urteilebene zu verdeutlichen.

Sachwissen, methodische Kompetenz und dialogische Verständigung

Er zielt auf Dialog und Verständigung über grundlegende weltanschauliche und religiöse Vorstellungen. Konstitutiv dafür ist daher das Einfühlen und Eindringen in die Perspektiven anderer. Dialogische Verständigung fördert er auch hinsichtlich verbindlichen Tuns, indem er Formen von Vertraglernen vermittelt und einübt. Im konkreten Tun, für das der Unterricht Möglichkeiten eröffnen sollte, wird das eigene Urteil der Schülerinnen und Schüler erprobt.

Er setzt keine inhaltlich bestimmten letzten Wahrheiten oder Werte dogmatisch fest. Im Unterricht sollen diese vielmehr argumentativ begründet und dem selbstständigen Denken und dem eigenen Urteilen der Schülerinnen und Schüler überantwortet werden. So werden sie als Subjekte des Lernens ernstgenommen.

Diese unterrichtsmethodischen Prinzipien sind nicht auf das Fach Praktische Philosophie beschränkt, sondern strahlen auf die Schule insgesamt aus. Sie leisten einen Beitrag für fächerübergreifende Fragestellungen und Projektorientierung und sind insofern von Bedeutung für die Ausgestaltung des Schulprogramms.

### 3.3 Arbeitsformen

In 3.1 wurden bereits die für das Fach Praktische Philosophie spezifischen Ebenen des Lernens und in 3.2 die damit verbundenen unterrichtsmethodischen Prinzipien des Faches dargestellt. Nachfolgend sollen dazu einige Verfahren skizziert werden, mit deren Hilfe die jeweiligen Lernprozesse im Unterricht gestaltet werden können.

Es ist dabei selbstverständlich, dass die Arbeitsformen im Fach Praktische Philosophie sich sowohl an den Lernvoraussetzungen als auch am jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientieren müssen.

### **„Das philosophische Gespräch“**

Das philosophische Gespräch hat sein Urbild im sokratischen Dialog. Es ist eine Praxis des Suchens und Fragens mit dem Hauptziel der Selbsterkenntnis und der Verständigung mit anderen. Den Ausgangspunkt bildet der Einzelfall. Dort werden Voraussetzungen und zentrale Begriffe geklärt. Von hier aus entwickelt es sich weiter zum jeweils Allgemeinen und dem, was für alle bedeutsam ist. Das Gespräch mündet in eine intersubjektive, der Wahrheit verpflichtete kritische Prüfung von Geltungsansprüchen. Insofern ist das philosophische Gespräch nicht allein methodische Praxis von Philosophie, sondern auch eine zentrale Arbeitsform des Faches Praktische Philosophie.

Dieses der Altersstruktur und dem Erfahrungshorizont jeweils anzupassende Verfahren eignet sich vor allem zur Verwirklichung der ersten beiden Lernebenen, indem es ausdrücklich das In-Frage-Stellen, das begriffliche Klären, das Argumentieren, das Prüfen und Bewerten von Argumenten und das Experimentieren mit Gedanken fördert. Als Praxis von eigenem Wert strahlt es aus auf verantwortliches Miteinandergehen.

Im philosophischen Gespräch werden vor allem folgende fachspezifischen methodischen Prinzipien realisiert: Es übt die Anwendung logischer Regeln und das stringente Argumentieren. Zudem realisiert dieses Verfahren das Dialog- und Verständigungsprinzip und das des selbstständigen Denkens.

### **Der philosophierende Umgang mit Texten**

Der Umgang mit Texten ist ein Mittel, nicht das Ziel des Faches Praktische Philosophie. Der Text übernimmt gegenüber den Jugendlichen die Rolle eines Gesprächspartners, der Erfahrungen vermittelt, Fragen stellt und/oder Antworten anbietet.

In der Literatur finden sich zahlreiche Texte, in denen Grunderfahrungen Jugendlicher in lebensnaher Form dargestellt werden. Deshalb rücken insbesondere Textsorten in den Blickpunkt, die nicht ausdrücklich philosophische Texte sind.

Hier sind literarische Texte angesprochen wie Märchen, Mythen, Erzählungen, Kurzgeschichten, Fabeln und Parabeln, science-fiction-Literatur ebenso wie Gedichte und Lieder. Darüber hinaus bietet sich auch eine Vielzahl von geschriebenen oder auch audio-visuellen Texten aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler wie populärwissenschaftliche Texte, Filme, Zeitungsartikel, Geburts- und Todesanzeigen usw. zum philosophierenden Umgang an.

Aber auch philosophische Texte im engeren Sinne - entsprechend didaktisch aufbereitet - und solche, die speziell für Kinder und Jugendliche verfasst wurden, sind für das Fach unverzichtbar.

Der Umgang mit Texten ist dann philosophierend, wenn sie vor allem als Anreiz für das Wahrnehmen von Fremdem, als Hilfe zur gemeinsamen Reflexion und zum selbstständigen Weiterdenken aufgenommen werden. Dazu gehört auch, Texte als Mittel zu begreifen, Begriffe zu klären sowie sich gesichertes und überprüfbares Sachwissen anzueignen.

### **Die Produktion eigener Texte**

Der Unterricht im Fach Praktische Philosophie bietet den Schülerinnen und Schülern zahlreiche Anlässe zur Produktion eigener Texte. Dabei reicht das Spektrum dieser Texte von subjektiven Formen wie der Verschriftlichung von Assoziationen oder dem Abfassen von (fiktiven) Briefen bis hin zur Dokumentation und Darstellung von Arbeitsergebnissen in Form von Protokollen, Berichten und Referaten. Daneben spielen besonders fachspezifisch bestimmte Textsorten wie Begriffsklärungen, Wiedergabe von Gedankengängen, begründete Meinungsäußerungen, kleinere Erörterungen und Ausgestaltungen von Gedankenexperimenten eine wesentliche Rolle. Dabei können auch audiovisuelle Texte erstellt werden.

Durch das Verfassen eigener Texte erhalten die Schülerinnen und Schüler im Fach Praktische Philosophie die Gelegenheit, ihre individuellen Erfahrungen auszudrücken sowie eigene Meinungen und Fragen zu formulieren. Sie werden darüber hinaus dazu angehalten, Verstehensprozesse zu fixieren und reflektiert Stellung zu beziehen. Schließlich können selbstverfasste Texte dazu dienen, sich über die gemeinsame Planung von Projekten oder anderen Aktivitäten innerhalb oder außerhalb des Unterrichts Klarheit zu verschaffen und sie für alle nachvollziehbar festzuhalten. In jedem Fall sollte bei der Wahl der von den Schülerinnen und Schülern zu verfassenden Texte deren Funktion den Ausschlag geben.

### **Dilemmageschichten**

Durch die Bearbeitung von Dilemmageschichten, in denen zwei Werte miteinander konkurrieren, kann das Urteilsvermögen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Sie werden aufgefordert, sich für einen der beiden Werte begründend zu entscheiden.

Soll man die Wahrheit sagen, auch wenn man seinen besten Freund dadurch in große Schwierigkeiten bringt? Ist es gerechtfertigt, einen Diebstahl zu begehen, um die Notlage eines anderen zu verbessern?

Solche und ähnliche Wertekonflikte finden sich in Alltagssituationen, Geschichten, Fernsehserien ebenso wie in fachlichen Bezügen von Geschichte, Biologie, Deutsch, Politik etc. Leben, Eigentum, Solidarität, Gemeinwohl, Ehrlichkeit, Kameradschaft, Gesetz ... und andere Werte stehen oft in Konkurrenz zueinander. Angesichts solcher Dilemmata muss man sich oft für einen von zwei - gleichrangigen? - Werten entscheiden.

Dabei ist es zunächst weniger wichtig, wie sich die Schülerinnen und Schüler entscheiden. Wichtiger ist, dass sie ihre Entscheidung begründen und welche

Begründungen sie für ihre Entscheidungen anführen. Denn durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Begründungen kann (selbst-)kritisches Urteilsvermögen entwickelt werden. Diese Methode fördert die Durchbrechung subjektiver Begrenztheit, indem sie Argumentationskompetenz und Urteilsfähigkeit ausbilden hilft.

### **Simulation und Rollenspiel**

Individuelle oder gesellschaftliche Konflikt- und Problemfelder werden in Plan-, Entscheidungs- und Rollenspielen aufgegriffen und in verteilten Rollen in Hinblick auf mögliche Lösungsalternativen durchgespielt. Dabei sollen die Komplexität von Entscheidungen deutlich gemacht und auch die Kreativität für Entscheidungsalternativen freigesetzt werden. Hierbei lassen sich die möglichen Auswirkungen von Entscheidungen ermitteln und erfolgsversprechende Varianten auswählen.

Planspiele fördern ganzheitliches Lernen und selbstbestimmtes Handeln. Sie geben Impulse zur Suche nach kreativen Problemlösungen, regen zur Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien und Entscheidungsalternativen an.

In Rollenspielen und anderen Methoden, die szenische Ausdrucksformen beinhalten (z.B. darstellendes Spiel, Pantomime, Standbilder), wird spielerisch Realität simuliert und auf Probe gehandelt. Im Spiel können stereotype Verhaltensweisen erkannt, hinterfragt und alternative Handlungsmöglichkeiten herausgefunden werden.

Indem die Schülerinnen und Schüler sich in unterschiedliche Rollen hineinversetzen und damit Perspektiven wechseln, wird ihre Empathiefähigkeit gefördert, und sie können mehr Verständnis für fremde Positionen erwerben.

Diese Methode ermöglicht es auch denjenigen Jugendlichen, die bei der Versprachlichung Probleme haben, ihre Einstellungen und Befindlichkeiten zum Ausdruck zu bringen.

### **Konfliktschlichtung**

Die praktische Dimension des Faches kann für die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße dort erfahrbar werden, wo sie eigenständig Streit- und Konfliktsituationen im Schulalltag bearbeiten und schlichten lernen. Sie üben dabei Verfahren ein, die auch in gesamtgesellschaftlichen Kontexten Bedeutung haben (z.B. Schiedsstelle, Ombudsfrau bzw. Ombudsmann...).

Schülerinnen und Schüler, die erfolgreich an solchen Prozessen zur Streitschlichtung („peer mediation“) teilgenommen haben, können dabei erfahren, dass der persönliche Einsatz sich umso mehr lohnt, je besser es gelingt, einen für alle Beteiligten tragfähigen Kompromiss zu gestalten.

## **Kreatives Gestalten**

Die kreative Umsetzung von individuellen Erfahrungen in Lernprozessen hat im Unterricht des Faches Praktische Philosophie ihren festen Platz. Schülerinnen und Schüler sollen sowohl intellektuell-kognitiv, als auch affektiv Erfahrungen, Fragen und Ergebnisse aus dem Unterricht verarbeiten. Hier bieten sich beispielsweise an: Malen, Modellieren, Erstellen von Plakaten, Collagen und Bildwänden, Reportagen, Hörspiele, Filme ...

Das Lernen eröffnet hier besondere Möglichkeiten für Erfahren und Erleben, Auseinandersetzen und Reflektieren, Respektieren und Kooperieren. Indem Schülerinnen und Schüler Angebote zum eigenen Gestalten aufgreifen, können sie für sich neue schöpferische Fähigkeiten entwickeln.

Kreatives Gestalten im Fach Praktische Philosophie kann den Schülerinnen und Schülern Spaß an der Begegnung mit Neuem vermitteln, Mut machen zur Auseinandersetzung und schließlich motivieren und befähigen, das Gelernte anzuwenden und weiterzuentwickeln.

## **Umgang mit audiovisuellen Medien**

Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist in besonderer Weise durch Medien und Medientechnologie geprägt. Neben der Möglichkeit, die audiovisuellen Medien zur Veranschaulichung von Sachzusammenhängen zu nutzen, geht es im Unterricht Praktische Philosophie vor allem darum, die faszinierenden, suggestiven, sinngebenden und auch manipulativen Potentiale von Medien zu thematisieren. Medien unterstellen und konstruieren Wirklichkeit; sie beeinflussen Einstellungen, Erfahrungen und das Urteilsvermögen.

Gerade in diesem Feld können Schülerinnen und Schüler sich als Expertinnen und Experten im Unterricht einbringen. Die Videos, CDs, Kassetten und Computerspiele, die zum Alltag vieler Kinder und Jugendlichen gehören, sind eine Fundgrube für die reflektierende, kreative und konstruktive Aufarbeitung ihrer Erfahrungsräume.

## **Projektlernen**

Die Projektmethode befähigt zur selbstständigen Organisation und Durchführung von Lernprozessen und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Bearbeitung von Aufgaben und Problemen aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie zielt in ihrer methodisch stringenten und transparenten Form (Wahl der Projektaufgabe, Planung des Projektweges, Ausführung, Dokumentation und Reflexion) auf prozess- und ergebnisorientiertes Arbeiten ab. Damit wird in Projekten die Vielschichtigkeit von Handlung erfahrbar.

Wegen ihres experimentellen und utopischen Potentials ist die „Zukunftswerkstatt“ als Sonderform des Projektlernens von großer Relevanz für die Unterrichtspraxis des Faches Praktische Philosophie. Das methodische Verfahren zielt darauf ab, es mit Hilfe verschiedener Techniken den Teilnehmerinnen und

Teilnehmern zu ermöglichen, sich ihrer Probleme, Ideen, Wünsche und Konzepte bewusst zu werden sowie diese zu formulieren. Eine Zukunftswerkstatt kann als Hilfsmittel verstanden werden, um neue kreative Ideen für die Bewältigung bestehender Probleme zu entwickeln. Die Arbeitsweise vollzieht sich in einer Abfolge von Kritik und Phantasie, Intuition und Sachzwang, Diskussion und Selbstreflexion.

Dieses Verfahren regt die Schülerinnen und Schüler vor allem zum Vertragslernen an, unterstützt Prozesse der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und ermöglicht es, selbst erstellte Pläne zu realisieren.

### **Realbegegnungen**

In der Konzeption des Fachs Praktische Philosophie wird der Dimension des Handelns der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb der Schule eine besondere Bedeutung zugewiesen. Eine Möglichkeit in diesem Zusammenhang ist die Verlagerung des Lernortes von der Schule nach außen. Mögliche Lernorte können sein: Behörden, Beratungsstellen, Bürgerinitiativen, Fabriken, Friedhöfe, Jugendzentren und auch Versammlungsorte der Religionsgemeinschaften.

Erkundungen sind Realitätsbegegnungen mit der Alltags- oder Umgebungswelt der Lernenden. Es geht dabei darum, die unmittelbar erfahrbare Wirklichkeit in sinnlicher Anschauung zu erfassen, zu ordnen und zu reflektieren. Erkundungen, Begegnungen und Gespräche vor Ort bieten eine besonders alltagspraktische Basis, Schülerinnen und Schüler für ethische Probleme zu sensibilisieren.



## 4 Leistung und ihre Bewertung

### 4.1 Grundsätze

Im Sinne eines pädagogischen Leistungsprinzips steht die Verbindung von Leistungsanforderungen mit individueller Förderung im Mittelpunkt schulischen Lernens. Daher sollen im Unterricht Leistungen nicht nur gefordert, sondern in einem kontinuierlichen Arbeitsprozess auch ermöglicht werden. Alle in dessen Verlauf von Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen müssen berücksichtigt werden. Wegen der weltanschaulichen und religiösen Neutralität des Faches Praktische Philosophie bleiben davon ausgenommen diejenigen Wertungen und Urteile von Schülerinnen und Schülern, in denen sich ihre religiöse und weltanschauliche Bindung ausdrückt.

Die pädagogische Zielsetzung der Lernerfolgsüberprüfung ergibt sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§ 21 - § 23 und § 25). Sie stellen die rechtliche Grundlage für die Leistungsbewertung in der Schule dar. Die Lernerfolgsüberprüfung ist gleichzeitig Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Grundlage der Leistungsbewertung sind die von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen, insbesondere schriftliche Arbeiten, mündliche Beiträge und praktische Leistungen. Die Leistungen bei der Mitarbeit im Unterricht sind für die Beurteilung einer Schülerin bzw. eines Schülers ebenso zu berücksichtigen wie die übrigen Leistungen (vgl. § 21 Abs. 4 ASchO).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind im Curriculum ausgewiesen.
- Leistungsbewertung setzt voraus, daß die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen nach Umfang und Anspruch kennenzulernen und sich auf sie vorzubereiten. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.
- Bewertet werden der Umfang, die selbständige und richtige Anwendung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie die Art der Darstellung. Das heißt, dass die Anforderungen im Unterricht so gestaltet sein müssen, daß neben der Reproduktion auch komplexere Leistungen gefordert werden können. Unterforderungen wie Überforderungen sind zu vermeiden. Die Definition der Notenstufen ist zu beachten.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss für die Schülerinnen und Schüler auch im Vergleich zu den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler transparent sein. Das heißt auch, dass die Fachlehrerinnen und Fachlehrer die Kriterien für die Notengebung koordinieren.
- Für die Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Schülerinnen und Schüler sollen sie eine Lernhilfe sein.

## 4.2 Formen der Leistungsbewertung und der Leistungsförderung

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Arbeitsformen (vgl. 3.3) und Leistungsbewertung. Lehrerinnen und Lehrer sollen hier über einen längeren Zeitraum die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beobachten, um so ein zusammenfassendes Urteil zu gewinnen. Die Arbeitsformen sind von ihrem jeweiligen Stellenwert im Unterrichtszusammenhang her bei der Beurteilung angemessen zu gewichten.

Die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, sich mit Selbstvertrauen, Interesse an der Sache und Freude an der eigenen Leistungsfähigkeit den fachlichen Anforderungen zu stellen, lässt sich im Fach Praktische Philosophie insbesondere durch entsprechende Lernanreize und die bewusste Gestaltung identitätsbildender Lernsituationen fördern. Dabei kommt es für alle am Unterrichtsprozess Beteiligten darauf an, die unterschiedlichen Erwartungen, Motivationen und Fähigkeiten der verschiedenen Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, sie in ihrer Eigenart zu akzeptieren.

Die Lehrerinnen und Lehrer tragen durch ihr offenes und tolerantes Verhalten entscheidend dazu bei, dass im Unterricht ein anregendes Klima entsteht, in dem Schülerinnen und Schüler interessante Erfahrungen, Gedanken und Meinungen austauschen, neue Kenntnisse erwerben und Ideen gemeinsam entwickeln können.

Von besonderer Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer ist ihre eigene soziale und emotionale Einstellung gegenüber den Lernenden, ihre Kenntnis der individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dies sind wesentliche Grundlagen der pädagogischen Verantwortung der Lehrenden gegenüber den Jugendlichen, die sich im Unterricht darin ausdrückt, dass sie deren Lernbereitschaft durch Ermunterung und Anerkennung bestätigen, ihre Vorschläge zu Problemlösungen würdigen, ihnen auch Wege der Verarbeitung von Misserfolgen zeigen. So sorgen die Lehrerinnen und Lehrer insgesamt für ein Lernklima, in dem gegenseitige Hilfsbereitschaft, Konzentration auf selbständiges Arbeiten und förderliche Formen der Team- und Projektarbeit in gemeinsamer Verantwortung erprobt und verwirklicht werden können.

Insgesamt soll der Unterricht so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich als Subjekte des Lernens mit ihren Stärken und Schwächen akzeptiert fühlen.

1. Fragenkreis: Die Frage nach dem Selbst

1	a) Identität	b) Freiheit und Unfreiheit	c) Gefühl und Verstand	d) Leib und Seele	e) Geschlechtlichkeit
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	„Wie sehe ich mich selbst?“ „Bin ich jeden Tag der/dieselbe?“	„Was will ich, was kann ich?“ „Was darf ich, was darf ich nicht?“ „Wie selbständig bin ich eigentlich?“	„Ich bin verliebt! - Soll mein Kopf oder mein Bauch das Handeln bestimmen?“	„Ich rauche gerne!“ „Disco nur mit Ecstasy!“	„Bin ich gerne Mann oder Frau?“ „Wie wichtig ist mir meine Geschlechtlichkeit?“
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und –konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenvervielfältigung in einer pluralen Gesellschaft</li> <li>• Patchwork-Identität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesellschaftliche Freiräume und Zwänge im Rechtssystem und im Alltag</li> <li>• Freiheiten und Zwänge der individuellen Lebensplanung</li> </ul>	gesellschaftlicher Zweckrationalismus contra persönliche Emotionalität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drogen und ihre Klassifizierung als legal und illegal</li> <li>• Gesundheitsschädigung als Privatangelegenheit oder gesellschaftliches Problem</li> </ul>	Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was darf man als Mädchen/als Junge (nicht)?</li> <li>• Vorteile und Nachteile, ein Mann zu sein</li> </ul>
III. Lernperspektive: Weltanschauliche und religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein</li> <li>• Menschenbilder und Selbstenwürfe im Wandel</li> <li>• persönliche und soziale Identität (J. Habermas<sup>1)</sup>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsfreiheit und Willensfreiheit</li> <li>• zur Freiheit verurteilt (J. P. Sartre)</li> <li>• Freiheit und Determination</li> <li>• Autonomie und Mündigkeit</li> <li>• Schicksal, Prädestination, Zufall,</li> </ul>	Konzepte der Trennung von Gefühl und Verstand (Platon, I. Kant) und ihrer Verbindung (F. Schiller)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körper als Maschine</li> <li>• Kultivierung der eigenen Natur</li> <li>• Wechselwirkung zwischen Hirn u. Psyche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patriarchat/Matriarchat</li> <li>• Gender-Studies</li> <li>• Stellung der Frau in den Religionen</li> </ul>

ideengeschichtliche Zusammenhänge		Kismet			
-----------------------------------	--	--------	--	--	--

1) Mit den genannten Autoren sind Positionen benannt, die der Fortbildung und in den Materialbausteinen weiter expliziert werden

## 2. Fragenkreis: Die Frage nach dem Anderen

2	a) Leben in Gemeinschaften	b) Begegnung mit Fremden	c) Partnerschaft, Freundschaft, Liebe	d) Rollen- und Gruppenverhalten	e) Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	„Was bedeuten mir die anderen, was bedeute ich den anderen in meiner Familie, in meiner Clique ...?“ - „In welchen Gemeinschaften lebe ich gern / nicht gern?“	„Mein(e) Freund(in) lebt anders.“ „Wovor habe ich bei ihm / ihr Angst?“ „Was macht mich neugierig?“	„Was erwarte ich von meinem besten Freund / meiner besten Freundin?“	„Entspreche ich den Vorstellungen der anderen?“ „Wer sind meine / unsere Vorbilder?“	„Die Kirchenglocken sind lauter als der Muezzin!“
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte	gesell. Bedeutung und Konkurrenz von • Familien • Vereinen • Kirchen • Verbänden u. Parteien	Differenzierung der Gesellschaft nach • Lebensformen • Schichten • Klassen • Milieus	Gesellschaftliche Wertschätzung unterschiedlicher Partnerschaftsformen	Bild und Vorbild in • Kunst u. Literatur • Politik • Medien	• Akzeptanz und Nichtakzeptanz von Lebensweisen und Werten verschiedener Kulturen in unserer Gesellschaft • Formen des Umgangs mit kulturellen Minderheiten bei uns
III. Lernperspektive: Weltanschauliche und	• Familie als Keimzelle der Gesellschaft • Idee religiöser Gemeinschaften • Gemeinschaft u. Gesellschaft (F.	• Differenzierung zwischen Verhalten und Handeln • deskriptiver oder prinzipieller Relativismus (G. Patzig)	• Treue und Bund fürs Leben • Unterordnung oder Gleichwertigkeit in der Partnerschaft • dialogisches Prinzip (M. Buber) • Kunst des Liebens (E.	• Ideal und Vorbild • Idol und falscher Heiliger • Bilder- und Bildnisverbote • Verhaltensmuster und Institutionen (A. Gehlen)	• Toleranz ( G. E. Lessing) • kulturelle Identität • Fundamentalismus Integration durch • Assimilation

religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge	Tönnies) <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Anderen als Hölle (J. P. Sartre)</li><li>• „just community“</li></ul>		Fromm)	• Autorität	<ul style="list-style-type: none"><li>• Synkretismus</li><li>• „Aufhebung“ (G. W. F. Hegel)</li></ul>
--	--	--	--------	-------------	---

### 3. Fragenkreis: Die Frage nach dem guten Handeln

3	a) Gewissen	b) Freiheit und Verantwortung	c) Lust und Pflicht	d) Umgang mit Konflikten - Gewalt und Aggression	e) Werte und Normen
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	„Woher kommen die Gewissensbisse?“ „Kann ich den Kriegsdienst mit meinem Gewissen vereinbaren?“	„Wenn ich doch schon 18 wäre!“	„Keine Lust auf Hausaufgaben! - Warum kann ich nicht immer das tun, wozu ich Lust habe?“ „Hauptsache Spaß!“	„Da muss man sich doch wehren!“	„Muss ich immer die Wahrheit sagen?“ „Den Dreck macht doch die Putzfrau weg!“
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen u. -konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Gewissensentscheidung und Gemeinwohl</li> <li>• Gewissen in der Ellenbogengesellschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Verantwortung in und vor der Gesellschaft</li> <li>• Strafen und Strafzwecke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lust und Leistung</li> <li>• Ehrenämter, freiwillige Dienste</li> <li>• Erlebnis- und Freizeitgesellschaft (G. Schulze)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medial vermittelte „Hasskultur“ (H. M. Enzensberger)</li> <li>• Individualisierung und Gewalt (W. Heitmeyer)</li> <li>• Wohlstandsschere und Anomie</li> <li>• Schlichtungsverfahren</li> </ul>	Normen und Werte im Umbruch, z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familie</li> <li>• Kleidung</li> </ul> Normen und Werte in anderen Kulturen
III. Lernperspektive: Weltanschauliche und	Wesen und Ursprung des Gewissens <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewissen als persönliche Norminstanz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortung als Relationsbegriff</li> <li>• Gesinnungs- und Verantwortungsethik (M. Weber)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hedonismus</li> <li>• Eudämonismus</li> <li>• Lebe im Verborgenen (Epikur)</li> <li>• Pflicht gegen Neigung (I.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sündenfallmythen</li> <li>• Das radikale Böse (I. Kant)</li> <li>• Das so genannte Böse (K. Lorenz)</li> <li>• Das Ideal der</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• religiöse Ge- und Verbotskataloge</li> <li>• Goldene Regel</li> <li>• Menschenwürde</li> <li>• Tugend und</li> </ul>

religiöse Grundlagen und Entwicklun gen sowie ideengeschi chtliche Zusammenh änge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewissen als innerer Gerichtshof</li> <li>• Gewissen und göttliche Stimme</li> <li>• Es, Ich und Überich</li> </ul>		Kant) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neigung zur Pflicht (F. Schiller)</li> </ul>	Gewaltfreiheit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskursregeln (J. Habermas)</li> </ul>	Tugendkataloge
---	--	--	--	---	----------------



#### 4. Fragenkreis: Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft, 1. Teil

4	a) Regeln und Gesetze	b) Recht und Gerechtigkeit	c) Institutionen und Staatsformen	d) Völkergemeinschaft - Friede	e) Politische Utopien
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	„Hindern oder helfen Regeln, etwa beim Sport, im Spiel, in der Schule?“ „Warum muss ich eigentlich bei Rot an der Ampel stehen bleiben?“	„Was sind meine Rechte?“ „Welche Rechte haben Kinder?“ „Warum gelten für Jugendliche besondere Gesetze?“ „Kein Wahlrecht für Jugendliche, das ist ungerecht!“	„Wehrdienst und Zivildienst - muss das sein?“ „Muss der Staat so viel Macht haben?“ „Wen oder was schützt die Polizei?“ „Warum Religionsunterricht in der Schule?“	„Geht es nicht auch ohne Streit?“ „Müssen Kriege sein?“ „Der Zweck heiligt die Mittel!“	„Die da oben machen ja doch, was sie wollen.“ „Wenn ich König von Deutschland wär´ ...“
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte	Begrenzung und Eröffnung von Freiräumen in der Gesellschaft durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konventionen,</li> <li>• moralische Normen,</li> <li>• Verträge</li> <li>• Gesetze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legalität und Legitimität</li> <li>• Herrschaft von Personen und Herrschaft des Rechts</li> <li>• Verbindlichkeit von Grundrechten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macht und Machtmissbrauch</li> <li>• Konflikte zwischen Bürgern und Staat</li> <li>• Kirche und Staat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Friedensgesinnung durch / oder Streitkräfte</li> <li>• Macht und Ohnmacht der Vernunft im Staat</li> <li>• Entwicklungshilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchsetzbarkeit der Ideen einzelner und kleiner Gruppen</li> <li>• Politische Ideale und Realpolitik</li> <li>• Zukunftsentwürfe gesellschaftlicher Gruppierungen</li> </ul>
III. Lernperspektive: Weltanschauliche und	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moral und Ethos als Kompensation für Instinktreduktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturrecht und positives Recht</li> <li>• Kontraktualismus</li> <li>• Menschenrechte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweireichelehre (M. Luther)</li> <li>• Islamischer Gottesstaat</li> <li>• Totalitarismus</li> <li>• Modelle der</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anthropologie des Kampfes um Anerkennung (G. W. F. Hegel)</li> <li>• Idee des Völkerbundes (I. Kant)</li> <li>• Gewaltloser Widerstand (M. Gandhi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realisierte, realisierbare und unrealisierbare Utopien</li> <li>• Utopische</li> </ul>

religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anarchie</li></ul>		Demokratie	<ul style="list-style-type: none"><li>• Weltethos (H. Küng)</li></ul>	Staatsentwürfe (Platon, T. Campanella, T. Moore)
--	--	--	------------	---	--

#### 4. Fragenkreis: Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft, 2. Teil

4	f) Armut und Wohlstand	g) Ziele und Sinngehalt wirtschaftlicher Entscheidungen
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	"Mein Taschengeld reicht nicht aus!"	„Hauptsache, der Job bringt genügend Geld!“
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prinzipien der Wirtschaftsförderung: Leistungsanreiz und / oder sozialer Ausgleich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverwirklichung in der Arbeit und /oder außerhalb der Arbeit</li> <li>• Rentabilität und Humanität in der Arbeitswelt</li> </ul>

<p>III. Lernperspektive: Weltanschauliche und religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tausch- und Verteilungsgerechtigkeit</li><li>• Relativität von Armut und Reichtum</li><li>• Frugalität als alte und neue Tugend (H. Jonas)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialismus</li><li>• Kapitalismus</li><li>• Soziale Marktwirtschaft</li></ul>
--	--	--

## 5. Fragenkreis: Die Frage nach Natur und Technik

5	a) Achtung vor dem Leben	b) Natur als Um- und Mit-Welt	c) Natur untersuchen, beherrschen, bewahren	d) Technik - Nutzen und Risiken	e) Ökologie versus Ökonomie
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	"Darf man mit lebender Natur experimentieren?"	"Wo finde ich noch richtige Natur?"	„Beobachte, experimentiere und formuliere ein Gesetz! - Was mache ich eigentlich in Physik, Chemie und Bio?“	"Mein Vater ist Dialyse-Patient!" "Kann ich noch ohne Computer leben?"	"Ich mag keine Gentomaten!"
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tierversuche in der Medizin und in der Kosmetik</li> <li>• Ziele und Auswirkungen des Tierschutzgesetzes</li> </ul>	Interessensgegensätze im Umgang mit Natur, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturschutz und Tourismus</li> <li>• Naturschutzgesetzgebung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forschung zwischen Neugier und Verantwortung</li> <li>• Gesellschaftliche Wertschätzung naturwissenschaftlicher Aussagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technik als Hilfe zum Leben und Überleben</li> <li>• Technik als Sachzwang</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gentechnologie in der Landwirtschaft: Ertragssteigerung (= Bekämpfung des Hungers) versus Gesundheitsgefährdung</li> </ul>

<p>III. Lernperspektive: Weltanschauliche und religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biozentrismus</li> <li>• Anthropozentrismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensch und Natur: Herrschaft oder Partnerschaft?</li> <li>• Mensch als Sprachrohr der Natur (K. M. Meyer-Abich)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entzauberung der Natur (M. Weber)</li> <li>• Entgöttlichung der Natur (A. Comte)</li> <li>• Christliches Naturverständnis</li> <li>• Indianisches Naturverständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dädalus und Ikarus</li> <li>• Prometheus und Epimetheus</li> <li>• homo faber</li> <li>• Anerkennung des Nichtwissens (H. Jonas)</li> </ul>	<p>Zukunftsethik (D. Birnbacher, H. Jonas, K. M. Meyer-Abich)</p>
--	---	---	--	--	---

## 6. Fragenkreis: Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien

6	a)Wahrheit und Schein	b)Logisch wahr und falsch	c)Medien - Virtualität und Realität	d) Vorurteil und Urteil	e)Guter und schlechter Geschmack
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	„Ist wahr, was ich wahrnehme?“ „Lass mir meine Illusionen!“	„Alle tollen Typen tragen Lacoste. Ich trage Lacoste. Also: ...“	„Warum gibt es immer mehr Flugzeugabstürze?“ „Sind Computer schlauer als Menschen?“	„Mit einem Streber arbeite ich nicht zusammen!“, „Mein Freund ist Ausländer, aber meine Clique darf davon nichts wissen.“, „Typisch Mädchen!“	„Welche Musik gefällt mir?“ „Wie soll ich mich kleiden?“
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welt der Werbung als Welt des Scheins</li> <li>• Wahrheit im Widerstreit der Vorurteile und Wünsche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folgerichtig aber wahr?</li> <li>• Die Kunst der (Selbst-) Überredung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weltgeschehen - von den Medien vermittelt und / oder produziert</li> <li>• Erkenntnisebbe in der Medienflut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minderheiten und ihre Probleme (z.B. der Artikulation)</li> <li>• Verstärkung von Vorurteilen und selektive Wahrnehmung durch Medien</li> <li>• Vorurteile gegenüber Religionen und Weltanschauungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Gesellschaft - viele Musikgeschmäcker, viele Gesellschaften - ein standardisierter Geschmack</li> <li>• Mode und Modediktat</li> </ul>

<p>III. Lernperspektive: Weltanschauliche und religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjektive und objektive, unbewusste und bewusste Faktoren der Wahrnehmung</li> <li>• Soziale Standortgebundenheit der Wahrnehmung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sätze der Logik</li> <li>• Rhetorik und Sophistik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtualität im Höhlengleichnis (Platon)</li> <li>• Wirklichkeit aus zweiter Hand</li> <li>• Wirklichkeit als Konstrukt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sündenbocktheorien</li> <li>• Hermeneutik (H.G. Gadamer)</li> <li>• „Was ist Aufklärung“ (I. Kant)</li> <li>• Konstruktivismus (P. Watzlawick)</li> <li>• Vorurteile und ihre Überwindung in den Religionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirkungen von Musik auf die Psyche des Menschen (Platon, A. Schopenhauer)</li> <li>• Musikästhetik</li> </ul>
--	--	---	--	---	--



## 7. Fragenkreis : Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn, 1. Teil

7	a) Schöpfung und Evolution	b) Zeit und Zeitlichkeit	c) Glück und Sinn des Lebens	d) Arbeit, Freizeit, freie Zeit
I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe	<p>„Wer hat die Welt gemacht?“            „Wann begann die Zeit?“            „Stammt der Mensch vom Affen ab?“</p>	<p>„Ich brauche keine Uhr!“            „Langeweile hasse ich!“</p>	<p>„Wobei ich mich glücklich fühle, Musikhören ...“            „Wo finde ich Glück? - Was ist der Sinn des Lebens?“</p>	<p>„Welche Arbeit wünsche ich mir?“            „Was kann ich tun, wenn ich ohne Arbeit bin?“            „Wie möchte ich mich am Arbeitsplatz verhalten - Konkurrenz oder Miteinander?“</p>
II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen und -konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menschenwürde und Sozialdarwinismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uhr als Diktator</li> <li>• Hektik als Zeichen der „Zeit“</li> <li>• Zeit und Perfektionismus</li> <li>• Umgang mit der Zeit in anderen Kulturen</li> </ul>	<p>Gesellschaftliche Leitbilder des Glücks: Jungsein, sportlich sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Glücksvorstellungen in anderen Kulturen und Gesellschaften</li> <li>• Bewertung von und Umgang mit Behinderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeiten, um zu leben</li> <li>• Leben, um zu arbeiten?</li> <li>• Die Wertschätzung der Arbeit bei uns und in anderen Ländern</li> </ul>

<p>III. Lernperspektive: Weltanschauliche und religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schöpfungsmythen</li> <li>• Darwinismus</li> <li>• Mensch als Krone der Schöpfung oder als arrivierter Affe (A. Gehlen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physikalische und personale Zeit</li> <li>• Linearität (Christentum) und Zyklisch (Hinduismus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philosophische Glückskonzeptionen (Aristoteles, Epikur, Seneca, E. Fromm)</li> <li>• Sinnstiftungen der Religionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit als göttlicher Auftrag - Auswirkungen dieser Haltung</li> <li>• Entfremdete Arbeit</li> <li>• Gesellschaft ohne Arbeit</li> </ul>
--	---	--	--	---

## 7. Fragenkreis : Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn, 2. Teil

7	e) Sterben und Tod	f) Religiosität	g) Sekten und Okkultismus
<p>I. Lernperspektive: Individuelle Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe</p>	<p>„Mein Onkel hat Krebs.“ „Mein Großvater ist gestorben.“</p>	<p>„Religion ist doch nur was für Omas!“</p>	<p>„Beim Gläserücken zerbrach das Windlicht - Gibt es Geister, mit denen man Kontakt aufnehmen kann?“ „Gibt es Satan?“</p>
<p>II. Lernperspektive: Gesellschaftliche Wertvorstellungen u. -konflikte</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Tod und Sterben in der Gesellschaft: Verdrängung und Akzeptanz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gesellschaftliche Säkularisierungstendenzen</li> <li>• Stellung der Religionen in der pluralen Gesellschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okkultismus und Esoterik als gesellschaftliche (Mode-)Erscheinungen - Ursachen und Gefahren</li> <li>• Sekten und die Suche nach sozialer Anerkennung und religiöser Geborgenheit</li> </ul>

<p>III. Lernperspektive: Weltanschauliche und religiöse Grundlagen und Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialistische Todesvorstellungen: Leugnung des Jenseits</li> <li>• Jenseitsvorstellungen in den Religionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religion als Stütze der Moral (I. Kant)</li> <li>• Religion als letzter Halt, als Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit (F. Schleiermacher)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grenzen wissenschaftlicher Wirklichkeitserkenntnis</li> <li>• Wirklichkeit als Konstruktion</li> <li>• Unterschied zwischen Religionen und Sekten</li> <li>• Raum für Jenseits</li> </ul>
--	---	--	--

## 5.2 Planungsskizzen

Die Planungsskizzen sind als Instrumente und Anregungen zur eigenständigen Planung gedacht. Sie geben Lehrerinnen und Lehrern Hilfen bei ihren Planungsüberlegungen, alle drei Perspektiven angemessen zu berücksichtigen und den Unterricht gemäß den Vorkenntnissen, Lernvoraussetzungen und Verstehensmöglichkeiten ihrer Lerngruppe zu gestalten.

Bei vielen Inhalten und Themenstellungen ist es sinnvoll, Beziehungen

- zu konkreten Alltagssituationen, zu Ereignissen in der Klasse und im Schulleben,
- zu aktuellen Geschehnissen in den Medien,
- zu Unterrichtsinhalten anderer Fächer

herzustellen, um so den Zugangs- und Verstehensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Insofern sind die in den vorgelegten Planungsskizzen aufgeführten Quellen, Literaturhinweise, Autoren und Positionen als Anregungen und Anstöße für die eigene lerngruppenspezifische Planung zu verstehen. Zum ersten Fragenkreis liegen zwei Planungsskizzen zum selben Themenkreis vor, die auf die unterschiedlichen Konkretisierungsmöglichkeiten aufmerksam machen sollen.

Die ausgewiesenen Autoren stellen Anhaltspunkte für Positionen dar, die in der Regel im jeweiligen Gesamtwerk zum Ausdruck kommen.

## Planungsskizze

Fragenkreis **1** : Die Frage nach dem Selbst Themenkreis **a** : Identität

Thema: „Wann ist ein Mann ein Mann, wann ist eine Frau eine Frau?“

Vorklärung: Die seit der frühen Kindheit erfahrbare Geschlechtlichkeit gehört zu den personalen Grunderfahrungen (P I). Auf dieser Grundlage werden individuelle Erfahrungen gesammelt, die sich teilweise konform zu den herrschenden gesellschaftlichen Rollenleitbildern, aber auch im Gegensatz zu diesen entwickeln können (P II). Diese Prozesse werden in beträchtlichem Maße vom Spannungsverhältnis zwischen Religiosität und Säkularität sowie von kulturellen und traditionellen Vorstellungen geprägt (P III).

II Gesellschaftliche Perspektive

- Stereotype Rollenleitbilder (Familie, Beruf, Medien)
- Modelle alternativen Rollenverhaltens
- Integration oder Ausgrenzung von „Sonderfällen“?
- Chancen(un)gleichheit der Geschlechter

I Personale Perspektive

- Bin ich Ich durch mein Geschlecht?
- Bin ich gerne Mann bzw. Frau?
- Welche Zukunftsvorstellungen verknüpfe ich mit meiner Identität als Mann oder als Frau?
- Was ist mit Schwulen und Lesben?

Leitfragen:

- Wie weit bestimmt Geschlechtlichkeit die Identität eines Menschen?
- Angepasst oder alternativ - welche Geschlechterrolle passt zu mir?
- Ist Gott ein „Mann“?

Fachspezifische Methoden:

- Gedankenexperiment: in anderer Geschlechtlichkeit leben
- Rollenspiel: Der Sohn der Familie „outet“ sich.
- Realbegegnung: Einladung an Transsexuelle
- philosophierender Umgang mit Texten und Bildern: Geschlechterrollen

III Ideengeschichtliche Perspektive

- Menschenbilder = Geschlechterbilder?
- Verhältnis und Selbstverständnis der Geschlechter in den Weltreligionen
- Patriarchat
- Geschlechtlichkeit - ein natürliches oder ein kulturelles Phänomen?
- Geschlechterbild (Schwarzer)
- Stellung und Rolle der Frauen in Christentum, Islam, Judentum etc.

## Planungsskizze

Fragenkreis **1** : Die Frage nach dem Selbst Themenkreis **a** : Identität

Thema: Identität und äußere Erscheinung

Vorklärung: Die alltagspraktische Frage „Was ziehe ich heute an?“ verweist bei vielen Jugendlichen angesichts der Einflüsse von Cliquen, kommerziellen Interessen und Lebensstilen auf ein identitätsstiftendes Phänomen (P I). Dabei geraten Aspekte gesellschaftlicher Zwänge (Selbstbestimmung - Fremdbestimmung) und Lebenssituationen zwangsläufig ins Blickfeld (P II). Hinter diesen stehen Leitvorstellungen von Identität, Individualismus, Kollektivismus und deren Auswirkungen auf Handeln und Entscheiden.

- II Gesellschaftliche Perspektive
- Selbstbestimmung und Fremdbestimmung durch Arbeit, Freizeit, Medien
  - Soziale Integration und Ausgrenzung
  - Macht der Medien und Einflussmöglichkeiten des einzelnen

- I Personale Perspektive
- Was ziehe ich heute an?
  - Bin ich Ich durch das, was ich an habe?
  - Will ich mich durch das, was ich an habe, ausdrücken?
  - Man möchte schließlich dazu gehören.

Leitfragen:

- Machen Kleider Leute oder Leute Kleider?
- Das Design bestimmt das Bewusstsein!?
- Warum soll ich mich anpassen?

Fachspezifische Methoden:

- Erkundungen zum Verhältnis von Bekleidung und gesellschaftlichem Einfluss
- Analyse: TV-Spots als Kaufreiz und Werbung

- III Ideengeschichtliche Perspektive
- Kleidung und Kleidungs Vorschriften in Religionsgemeinschaften, Orden ...
  - „Mode-Philosophie“ der Modemacher
  - Chancen und Zwänge des Individualisierungsgebots (U. Beck)
  - Rollenspezifische Zwänge (A. Schwarzer)

## Planungsskizze

Fragenkreis **2** : Die Frage nach dem Anderen      Themenkreis **c** : Freundschaft, Partnerschaft, Liebe

Thema: Freundschaft und Liebe: Wege zum anderen

Vorklärung: Freundschaft und Liebe gehören zu den personalen Grunderfahrungen, die Schülerinnen und Schüler gerade der Jahrgangsstufen 9/10 besonders intensiv erleben und ggf. auch aktiv suchen. Auf der gesellschaftlichen Ebene zeigen sich die Probleme von Freundschaft und Liebe vielfach als Beziehungsprobleme, für die unterschiedliche Modelle und Muster favorisiert und gelebt werden. Dabei wird besonders die Spannung zwischen dem Wunsch nach individueller Freiheit und dann nach personaler Geborgenheit sinnföhrig. Hier liegen wiederum ideengeschichtliche, sich gerade heute rasch wandelnde Leitvorstellungen zugrunde, die sich zwischen Individualismus und Kollektivismus wie auch zwischen Emotionalität und Rationalität bewegen.

**II**    Gesellschaftliche Perspektive

- Individualisierungstendenzen (U. Beck)
- Wunsch nach Geborgenheit (Gerett)
- Akzeptanz und Tabuisierung gesellschaftlich nicht anerkannter Beziehungen
- Übernahme gesellschaftlicher Rollen und Muster (Dahrendorf, Adorno)
- Einfluss von Peer-Groups
- Freundschaft und Liebe als Konsumgüter (Fromm)

**I**    Personale Perspektive

- Der Computer – Mein bester Freund?
- Bin ich ein guter eine gute Freundin/ein guter Freund? (z.B. Fragebogen Max Frisch)
- Ist nur der mein(e) Freund/Freundin, dem/der ich alles anvertrauen kann?
- Können wir trotzdem Freunde bleiben, auch wenn wir miteinander Schluss gemacht haben?
- Ich bin verliebt, wie lange wird das (noch) dauern?

Leitfragen:

- Was sind eigentlich Freundschaft und Liebe?
- Braucht der Mensch intensive Beziehungen zu anderen?
- Freundschaft und Liebe praktizieren: eine lebenslange Aufgabe?

Fachspezifische Methoden:

- Begriffklärung: Gedankenexperiment: als Robinson leben
- philosophierender Umgang mit literarischen Texten und Erfahrungsberichten; Erschließung und Erörterung kurzer philosophischer Texte
- Dilemmageschichten; Collagen

**III**    Ideengeschichtliche Perspektive

- Freundschaft als notwendiges Gut; echte und falsche Freundschaft (Aristoteles)
- Selbstliebe als Voraussetzung für Freundschaft und Liebe (Aristoteles, Neues Testament)
- Lob der Selbstgenügsamkeit (Schopenhauer)
- Wandel der Wertung unterschiedlicher Beziehungsformen (z.B. Homoerotik, Musil, Törless)
- Arten und Stufen von Freundschaft und Liebe (Erotik, agapé etc.)
- Erklärungsmodelle für das Bedürfnis nach Liebe und Freundschaft (Freud, Maslow)



## Planungsskizze

Fragenkreis **2** : Die Frage nach dem Anderen      Themenkreis **c** : Partnerschaft, Freundschaft, Liebe

Thema: Freundschaft - eine Möglichkeit, besser miteinander zu leben?

Vorklärung: Das in der Freundschaft erfahrbare Vertrauen gehört zu den personalen Grunderfahrungen (P I), mit denen in der Clique, Schule usw. dem als negativ erlebten Alleinsein und der Angst vor Einsamkeit entgegengewirkt wird. Auf der gesellschaftlichen Ebene (P II) spiegeln sich Chancen und Grenzen von Freundschaft im Spannungsverhältnis von integrierenden und ausgrenzenden Sozialbezügen wider. Ihnen entsprechen ideengeschichtliche Leitvorstellungen (P III), die sich zwischen Individualismus und Kollektivismus wie auch zwischen Emotionalität und Rationalität bewegen.

**II**    Gesellschaftliche Perspektive

- Individualisierungstendenzen (z.B. U. Beck)
- Wunsch nach Geborgenheit in personaler Nähe
- Auflösung familiärer Strukturen
- Dominanz von Peer-Groups
- Abgrenzung der Milieus (z.B. G. Schulze)

**I**    Personale Perspektive

- „Welche Erwartungen habe ich an eine Freundin/an einen Freund?“
- „Mit dem bist du befreundet - der gehört doch gar nicht zu unserer Clique!“
- „Können für Jugendliche auch Erwachsene Freunde sein?“
- „Was kann ich nicht einmal mit meiner besten Freundin/mit meinem besten Freund besprechen?“

Leitfragen:

- Was charakterisiert wahre Freundschaft?
- Lohnt es sich, Freundschaften zu pflegen?
- Wie und wo kann man Freunde gewinnen?
- Warum scheitern Freundschaften?

Fachspezifische Methoden:

- Begriffklärung/„Standbild“: wahre Freundschaft
- Gedankenexperiment: als Robinson leben
- philosophierender Umgang mit literarischen Texten: Freundschaftsmotiv

**III**    Ideengeschichtliche Perspektive

- als Gemeinschaftswesen ist der Mensch zur Freundschaft fähig und ihrer bedürftig (z.B. Aristoteles, Nikomachische Ethik)
- „Meine lieben Freunde, es gibt keine Freunde!“
- Balance von Nähe und Distanz (z.B. A. Schopenhauer, „Die Stachelschweine“)
- Vertrauen als Basis von Freundschaft (z.B. A. de Saint-Exupéry, „Der kleine Prinz“)
- Verrat aus Freundschaft?

## Planungsskizze

Fragenkreis **3** : Die Frage nach dem guten Handeln Themenkreis **d** : Umgang mit Konflikten - Gewalt und Aggression

Thema: In einer Welt voller Gewalt: Wege zur Lösung von Konflikten finden

Vorklärung: Streit und Konflikte im Umgang mit anderen sind alltägliche Erfahrungen (P I), mit denen Jugendliche und Erwachsene in der Schule wie in Beruf, Freizeit und in den Medien konfrontiert werden. Auf der gesellschaftlichen Ebene (P II) finden sich Strukturen im Spannungsfeld von Gewalt und Friedfertigkeit, von Selbst- und Fremdbestimmung, die zeigen, wie dringlich es ist, Formen des menschlichen Ausgleichs zu entwickeln. Ideengeschichtliche Leitvorstellungen zeigen auf, welche Ansätze und Modelle das gesellschaftliche und individuelle Gewaltpotential erklären und verstehen helfen (P III).

### II Gesellschaftliche Perspektive

- Formen struktureller Gewalt in der Geschichte, Politik und im Sport
- Der Traum von der einen Welt für alle
- Abhängigkeitserfahrungen in Familie, Schule, Beruf
- „Siegertypen“ in den Medien, der Werbung
- Kampf der Geschlechter
- neue Formen friedlichen Zusammenlebens

### I Personale Perspektive

- „Wie schaffe ich es, mich unter Kontrolle zu halten, wenn es mit Ellbogen 'leichter' wäre, etwas zu erreichen?“
- „Wer sich nicht wehrt, der lebt doch verkehrt!“
- „Ist nicht immer einer der Dumme, wenn ein Konflikt friedlich gelöst wird?“
- „Gibt es nicht ein natürliches Bedürfnis, sich auch mal mit anderen zu streiten?“

#### Leitfragen:

- Wie kommt es zu gewalttätigem Verhalten von Menschen?
- Welche Mittel und Wege gibt es, Konflikte zu lösen?
- Ist eine Welt ohne Gewalt überhaupt vorstellbar?

#### Fachspezifische Methoden:

- Gewaltdarstellungen in Medien untersuchen (Wirkungsanalyse)
- Eskalationsgeschichten deeskalieren (Schreib- bzw. Spielanlass)
- Schlichtungswege erkunden und erproben (Simulation)
- politische Repräsentantinnen und Repräsentanten befragen (Realbegegnung)

### III Ideengeschichtliche Perspektive

- Aggressionspotential als Teil der menschlichen Natur oder gelerntes Verhalten (K. Lorenz und F. Skinner)
- Gegenwart und Formen des Bösen (H. Arendt)
- Die Lehre und Praxis des „gerechten Krieges“
- Formen der Feindesliebe in der Ethik der Weltreligionen

## Planungsskizze

Fragenkreis **4** : Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft Themenkreis **b** : Recht und Gerechtigkeit

Thema: „Das ist doch nicht gerecht!“

Vorklärung: Viele Kinder und Jugendliche haben ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden, mit dem sie eigene und fremde Ansprüche, das Verhalten ihrer Mitmenschen und soziale Situationen bewerten (P I). Dieses subjektive Empfinden deckt sich jedoch nicht immer mit rechtlichen Normen und gesetzlichen Regelungen, in denen das Interesse von Gemeinschaften und der Gesellschaft an verallgemeinerungsfähigen Regelungen zum Ausdruck kommt (P II). Die Frage nach Gerechtigkeit, nach den Prinzipien gerechten Handelns zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte gesellschaftlicher Ordnungen. Die jeweiligen Antworten auf diese Frage verweisen z.B. auf unterschiedliche Bewertungen von Individuum und Gesellschaft (P III).

**II** Gesellschaftliche Perspektive

- Das Recht des Stärkeren: Mittelalterliche Fehde
- Das staatliche Gewaltmonopol
- Gleichheit vor dem Gesetz
- Gewaltenteilung und die Unabhängigkeit der Justiz vs. „L'état c'est moi!“
- Legalität und Legitimität: Rechte und Gesetze in totalitären Regimen
- - Auf dem Weg zu einer gerechten Gesellschaftsordnung?

**I** Personale Perspektive

- Ich fühle mich ungerecht behandelt! Andere werden immer vorgezogen!
- Welche Rechte (und Pflichten) habe ich, haben andere?
- Hauptsache, uns (mir) geht es gut!
- Was können wir dazu, dass es anderen schlechter geht?

Leitfragen:

- Gleiches Recht für alle? oder: Jedem das Seine!?
- Wieso wird das vom Staat geregelt?
- Kann es eine gerechte Lösung für alle geben?

Fachspezifische Methoden:

- Sammlung von Beispielen, in denen die Rechte von Menschen offensichtlich verletzt werden (Kinderarbeit, Diskriminierungen von Mädchen und Frauen)
- - Erkundung gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen

**III** Ideengeschichtliche Perspektive

- „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ oder: „Wie Du mir, so ich Dir!“ (Tauschmoral)
- Die goldene Regel
- „Die Würde des Menschen ...“ (Die Idee allgemeiner Menschenrechte) GG
- Prinzipienorientierte Moral (I. Kant)
- Eine Regel ist gerecht, wenn das schwächste Mitglied der Gemeinschaft ihr zustimmen kann
- - Summa ius, summa iniuria!?

## Planungsskizze

Fragenkreis **5** : Die Frage nach Natur und Technik Themenkreis **c** : Natur untersuchen, beherrschen, bewahren

Thema: „Zurück zur Natur durch Technik?“

Vorklärung: Kinder und Jugendliche wachsen heute in einem Umfeld auf, in dem sie die Naturwissenschaften und technologischen Entwicklungen einerseits als selbstverständliche Elemente von Wohlstand und Lebenserleichterung wahrnehmen, andererseits aber auch mit deren Risiken und sozialen Folgen konfrontiert werden (P I). Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Nutzung von Wissenschaft befindet sich z.Z. in einer Ambivalenz zwischen Beschränkung und Entwicklung „ökologischer“ und sozialverträglicher Technikbegründung (P II). In dieser Ambivalenz kommen unterschiedliche Vorstellungen vom Verhältnis Mensch und Natur zum Ausdruck (P III).

### II Gesellschaftliche Perspektive

- Chancen und Gefahren von Wissenschaft und technologischer Entwicklung
- Ökologie vs. Ökonomie
- Saubere Umwelt durch riskante Atomtechnologie
- Wirtschaftliche Großinteressen vs. Lebensqualität der einzelnen
- Initiativen zu natur- und sozialverträglichen Lösungen: z.B. Green Peace

### I Personale Perspektive

- „Wer kann heute schon auf Technik verzichten?“
- Faszination Technik und Technologien
- „Was ich gerne erfinden würde!“
- „Was kann ich schon alleine, wenn andere nicht mitmachen?“

#### Leitfragen:

- Naturwissenschaften und Ökologie: Gegensatz oder notwendige Ergänzung?
- Wem nutzen naturwissenschaftliche Fortschritte und Entdeckungen?
- Darf alles gemacht werden, was technisch machbar ist?

#### Fachspezifische Methoden:

- Erkundung: Technische Entwicklungen und deren (ungewollte) Folgen
- Wissenschaftlich-technische Utopien auf dem Prüfstand
- Zukunftswerkstatt: Sozialverträgliche Technologien

### III Ideengeschichtliche Perspektive

- Schöpfungsmythen: z.B. Pflege des Gartens Eden und „Machet Euch die Erde untertan!“
- Schöne, neue Welt
- Technische Fortschrittsideologien
- Das Erbe der Naturreligionen
- Politische, religiöse, soziale Konzepte zur Bewahrung der Schöpfung
- „Global 2000“
- Untergangsutopien

## Planungsskizze

Fragenkreis **6** : Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien Themenkreis **c** : Medien-Virtualität und Realität

Thema: „Wenn die Welt so wäre, wie im Fernsehen dargestellt ...!“

Vorklärung: Die Medien und die mit ihnen verbundenen Technologien erschließen den Jugendlichen heute fremde Kulturen, bestimmen ihre Vorstellungen von Gesellschaft(en) und bestimmen in starkem Maße ihre Lebensstile (P I). Vor allem die durch die Medien transportierten Botschaften, Bilder, Verhaltens- und Wertmuster (P II) beeinträchtigen Möglichkeiten selbstbestimmter Ich-Entwicklung. Nicht Verzicht auf Medien, sondern neue Ideen zum individual und sozialverträglichen Umgang mit ihnen stehen im Mittelpunkt einer reflektierten Suche.

**II** Gesellschaftliche Perspektive

- Selbstbestimmung und Fremdbestimmung
- Kulturelle Integration und Pluralität
- Medienmacht und Individualität
- Wertpluralität und Werteverfall

**I** Personale Perspektive

- „Computerspiele und Videos - mehr brauche ich nicht!“
- Fernsehprogramm und Tagesrhythmus
- Mit der ganzen Welt in Kontakt - ohne jemanden zu kennen.
- „Rambos auf dem Schulhof“

Leitfragen:

- Information oder Manipulation?
- Sollte man Mord und Pornographie im Fernsehen verbieten?
- Wer kann schon beurteilen, was wahr ist?

Fachspezifische Methoden:

- Analyse von: „Seifen-Opern“, Serien, Computerspielen etc.
- Vergleiche von Leitbildern in Medien und in der Gesellschaft
- Erkundung: Auswirkungen von Medienkonsum (z.B. Gewalt-, Sexdarstellungen)

**III** Ideengeschichtliche Perspektive

- Die Fensterbibel im Mittelalter
- „Schöne, neue Welt“
- Was ist wirklich wirklich?
- Authentizität
- (Mediale) Vorbilder als „Modelle“
- Reflexion: Wandel kultureller Verständigungsformen
- Kulturkritik

## Planungsskizze

Fragenkreis **7** : Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn Themenkreis **c** : Glück und Sinn des Lebens

Thema: Leben als Suche nach dem Glück.

Vorklärung: Die Suche nach Glück und Lebenssinn kann als ein fundamentales menschliches Bestreben angesehen werden, das sich auch schon bei Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe konkret in ihrer Lebenswelt zeigt (P I). Gerade auch in der heutigen Gesellschaft scheint die Suche nach dem eigenen Glück und Sinn aufgrund der Individualisierung der Lebenssituation eine wesentliche Rolle zu spielen (P II). Eine Basis bieten hierfür ideengeschichtliche Grundlagen, welche in der Glücksfindung eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Lebens sehen, sie aber andererseits auch mit gewichtigen Gründen in Frage stellen oder durch die Sinnperspektive ersetzen (P III).

**II** Gesellschaftliche Perspektive

- Beeinflussung des Menschen durch Leitbilder des Glücks (Werbung)
- Bedürfnishierarchien (Maslow)
- Falsche Glücksprophetien und Verheißungen (Spiel und Sucht)
- ökonomische Grundlagen des Glücks (Lebensstandard)
- Gefahren ungezügelter Glücksstrebens
- Vorstellungen von Lebensqualität

**I** Personale Perspektive

- Wo/wie finde ich meinen Spaß?
- Wobei fühle ich mich glücklich?
- Was bedeutet für mich Glück?
- Bin ich „meines Glückes Schmied“?

Leitfragen:

- Was ist Glück?
- Welche Lebenssituationen können Glück vermitteln?
- Muss man immer glücklich sein?
- Wie kann Leben gelingen? Was kann ich selber dazu beitragen?

Fachspezifische Methoden:

- Collagen, fachspezifische/philosophische Texte, Begriffserklärungen/Abgrenzungen,
- Gedankenexperiment (Leben im Schlaraffenland)

**III** Ideengeschichtliche Perspektive

- Der Begriff Glück
- Paradiesvorstellungen in den Religionen/Nirwana
- Theologie der Befreiung
- Glück in der Bedürfnislosigkeit (Diogenes)
- Hedonistische, egoistische Glücksvorstellungen (Epikur, M. Stirner)
- Utopia; „Oh wie schön in Panama“ (Janosch)
- Glück als sich abfinden können mit dem Schicksal (Stoa)
- Kein Glück ohne Leid (Hiob)
- „Der Wille zum Glück“ (S. de Beauvoir)
- Beständigkeit und Dauer des Glücks

# **Anhang**





# **„Praktische Philosophie“**

## **Curriculares Rahmenkonzept**

### **1. Allgemeines**

Wie der Religionsunterricht, so soll auch das Fach „Praktische Philosophie“ zur systematischen und zusammenhängenden Behandlung von Sinn- und Wertefragen beitragen. Während dies im Religionsunterricht auf der Grundlage der christlichen Bekenntnisse geschieht, so muss das Fach „Praktische Philosophie“ als Äquivalent zum Religionsunterricht Vergleichbares in der Werteerziehung leisten, aber in religions- und weltanschauungsneutraler Form. Indem es im Bildungs- und Erziehungsprozess eine analoge Funktion im Sinne einer sittlich-moralischen Orientierung ohne Bezug zu einer Religion übernimmt, hat es die grundlegenden Prämissen für sittlich-moralisches Urteilen und Handeln offen zu legen. Dazu gehört als zentrales inhaltliches Element die Thematisierung der Möglichkeit einer pluralistischen Ausrichtung in Grundfragen der menschlichen Existenz.

Neben der Pluralisierung der Lebensformen und sozialen Beziehungen ist unsere Gesellschaft zudem gekennzeichnet durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen mit recht unterschiedlichen religiösen Vorstellungen und Weltanschauungen. Daraus erwächst für die Schule die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auch zu befähigen, in einer multikulturellen Gesellschaft friedvoll zusammenzuleben.

Bezugspunkt der inhaltlichen Ausrichtung des Faches „Praktische Philosophie“ ist der gesamtgesellschaftliche Wertekonsens, wie er in der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist. Entsprechend den Grundsätzen des Art. 7 Abs. 2 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, wie sie auch in das Schulordnungsgesetz (§ 1 Abs. 2 SchOG) eingeflossen sind, soll die Jugend erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung. Diese Werte bestimmen die Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht in allen Fächern, und sie bilden auch die Grundlage für das Fach „Praktische Philosophie“.

### **2. Ziel und Aufgaben des Faches „Praktische Philosophie“**

Das Fach soll den Schülerinnen und Schülern, die nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen, Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz ermöglichen und eine eigene Sinn- und Lebensperspektive vermitteln.

Es soll sie in die Lage versetzen, ihr eigenes Leben in sozialer Verantwortung zu gestalten und an der Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit mitzuwirken. Die Schülerinnen

und Schüler sollen dazu grundlegende Wertvorstellungen und begründete Wertmaßstäbe für sittlich-moralisches Urteilen und Handeln entwickeln.

Eine so verstandene sittlich-moralische Bildung und Erziehung ist in den fächerübergreifenden Auftrag der Schule eingebunden, Schülerinnen und Schülern Anregungen und Hilfen auf dem Weg zur Mündigkeit und zur Identitätsfindung anzubieten.

## **2.1 Ideengeschichtliche, weltanschauliche und religiöse Entwicklung von Wertvorstellungen**

Die Wertvorstellungen in unserem demokratisch verfassten Gemeinwesen sind nicht zu deuten und nicht zu verstehen ohne einen Rückblick auf ihre ideengeschichtlichen Wurzeln, ihre Wirkungsgeschichten und ihre Ausprägungen in kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen.

Dazu gehören Aspekte philosophischer Welt- und Sinnerklärungen (u.a. Ontologie, Erkenntnistheorie, Anthropologie, Ethik, Metaphysik) ebenso wie die Sinnstiftungen, die durch die Weltreligionen die Geschichte der Menschheit geprägt haben und in die Gegenwart hineinwirken.

*Der Unterricht in „Praktische Philosophie“ hat daher die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern wichtige ideengeschichtliche, weltanschauliche und religiöse Entwicklungen nahe zu bringen, deren Ursprünge, Traditionen und Wirkungsgeschichten zu verdeutlichen und die darin erkennbaren Wertvorstellungen verständlich zu machen.*

## **2.2 Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft**

In unserem offenen, pluralen und demokratisch verfassten Gemeinwesen existieren einerseits weitgehend konsensfähige allgemeine Wertvorstellungen, wie sie sich im Verlauf der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet und z.B. in Verfassungen, Deklarationen der Menschenrechte und in den Grundlagen des Rechtssystems ihren Niederschlag gefunden haben.

Andererseits gibt es in gesellschaftlichen Teilgruppen unterschiedliche Interessen und Grundorientierungen mit konkurrierenden, z.T. widersprüchlichen Normen und Wertvorstellungen. In ihren eigenen Alltagserfahrungen, aber auch durch Medien, werden Kinder und Jugendliche mit einer Fülle unterschiedlicher Normen und Wertvorstellungen und den damit verbundenen Rollenerwartungen konfrontiert. Junge Menschen benötigen heute daher ganz spezifische Hilfen, um angesichts des breiten Spektrums an propagierten „Sinn-Angeboten“ tragfähige, d.h. identitätsstiftende Orientierungen entwickeln zu können. Im Fach „Praktische Philosophie“ ist es deshalb notwendig, die Schülerinnen und Schüler anhand konkreter Le-

benssituationen zu einer Aufarbeitung der jeweiligen Normen und Werte anzuleiten. Es reicht in diesem Zusammenhang nicht aus, nur die Situation und die Entwicklung in der eigenen Gesellschaft aufzugreifen. In einer Zeit des Zusammenwachsens Europas und der Zunahme weltweiter Verflechtungen muss es auch darum gehen, Normen und Wertvorstellungen in anderen Völkern und Nationen in den Reflexionsprozess einzubeziehen.

Ziel ist es dabei auch, Grundlagen und Entstehen wertorientierter Konflikte sowie ihre Auswirkungen auf den einzelnen, auf Gruppen, auf die gesamte Gesellschaft und auf andere Völker und Nationen zu verdeutlichen. Konflikte und ihre Lösungen müssen daran gemessen werden, ob und inwieweit sie z.B. der Wahrung der Würde eines jeden einzelnen Menschen, den Ansprüchen allgemeiner Menschenrechte und der Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen gerecht werden.

*Der Unterricht in „Praktische Philosophie“ hat daher die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, Maßstäbe für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierungen auszubilden. Dazu gehört u.a. die Einsicht, dass die Unvereinbarkeit von Wertvorstellungen zu Konflikten führen kann, die das Leben einzelner Menschen, sozialer oder ethnischer Gruppen, ganzer Gesellschaften und Völker schwer wiegend beeinflussen und ihr friedliches Zusammenleben oder sogar ihre gesamte Existenz bedrohen können.*

### **2.3 Wertvorstellungen als Maßstab für eigenes Handeln**

Konkurrierende Vorstellungen von handlungsleitenden Normen und Werten, Regeln und Orientierungsmustern existieren nicht nur auf der Ebene „gesellschaftlicher“ Konflikte. Sie gehören auch zum Alltagsleben von Menschen und Gruppen. Kinder und Jugendliche erfahren an sich selbst die Spannungen, die durch unterschiedliche Normen und Wertvorstellungen und die damit verbundenen Erwartungen entstehen. Orientierungsmuster in Familie, Schule, Vereinen, Jugendgruppen und die vielfältigen Medienangebote sind oft widersprüchlich. Konkurrierende Sinnperspektiven können, wenn sie nicht ausgearbeitet und gewichtet werden, zu Verunsicherungen, Desorientierungen oder zur Erfahrung führen, dass alle Sinnangebote „gleich-gültig“ sind, die Sinnfrage tritt in den Hintergrund.

*Es ist daher Aufgabe des Unterrichts in „Praktische Philosophie“, den Schülerinnen und Schülern durch Förderung der eigenen Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit dabei zu helfen, begründete Maßstäbe für eigenes Handeln zu finden und so eine verantwortete Sinn- und Lebensperspektive zu entwickeln, die ihnen zu individual- und sozialverträglichen Formen des friedlichen Miteinander-Lebens verhelfen soll.*

### 3. Inhaltsbereiche des Faches „Praktische Philosophie“

Der Zielstellung und den Aufgaben des Faches lassen sich drei Bereiche mit jeweils spezifischen Inhalten und Erschließungsweisen zuordnen:

#### 3.1 Begegnungen mit Religionen, Weltanschauungen und Kulturen

In diesem Bereich geht es zum einem darum, die Prägung unserer Kultur und Gesellschaft durch das Christentum zu thematisieren. Zum anderen sollen die Vielfalt, die Andersartigkeit und die Differenziertheit anderer religiöser, weltanschaulicher, kultureller, ethnischer und nationaler Lebensgemeinschaften wahrgenommen werden, indem Schülerinnen und Schüler ihre jeweiligen Traditionen und sinnstiftenden Werte kennen lernen und sich mit ihnen offen und vorurteilsfrei beschäftigen. Dadurch wird die Grundlage zur Achtung der Überzeugungen Andersdenkender, zu einer dialogischen Verständigung und zu einem von Toleranz getragenen Umgang miteinander geschaffen.

Dieser Inhaltsbereich öffnet im Vergleich zwischen eigener Kultur und fremden Kulturen den Blick für Denkweisen, für Lebens- und Kulturformen, die uns oft unvertraut und fremd erscheinen. Ein Kennenlernen solcher Lebenswelten fördert häufig die Einsicht, dass hinter uns zunächst unvertrauten Riten, Konventionen und Traditionen oft tiefverwurzelte Werte wie Gerechtigkeit, soziale Verantwortung, Fürsorge, Toleranz etc. stehen, die auch für uns und die gesamte Menschheit von Bedeutung sind.

Die Beschäftigung mit Inhalten und Themen aus diesem Bereich soll dazu führen, nicht vorschnell über Unvertrautes zu urteilen. Vertiefende Einblicke, neue Kenntnisse und Wissensbestände, insbesondere aber die Bereitschaft, sich offen mit der Lebensgestaltung anderer Menschen auseinander zu setzen, leisten somit einen Beitrag gegen kulturelle Ignoranz, Arroganz und Intoleranz. Das Kennenlernen von Normen und Wertvorstellungen in anderen Kulturkreisen kann zudem die Identitätsfindung junger Menschen unterstützen.

Leitfragen in diesem Bereich beziehen sich etwa

- auf die Bedeutung von „Religiosität“ und religiösen und kulturellen Bindungen für Menschen zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Kulturen,
- auf die sinnstiftenden Gemeinsamkeiten von Religionen, Weltanschauungen und Kulturen,
- auf die allgemeine wirkungsgeschichtliche Bedeutung von Religionen, Weltanschauungen und Kulturen für den einzelnen Menschen, für Gesellschaften und Staaten,
- auf die besondere Bedeutung der monotheistischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) für existenzielle Fragen des Menschen,
- auf die Zunahme pseudo- und quasi-religiöser Angebote besonders für Kinder und Jugendliche und deren Folgen.

### **3.2 Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen in gesellschaftlicher Wirklichkeit**

In diesem Bereich des Faches geht es vor allem um Wertvorstellungen in gesellschaftlich definierten Lebenssituationen (historische, zeitgeschichtliche, aktuelle).

Dabei wird in der Aufarbeitung solcher Wertvorstellungen sichtbar, dass und wie stark Werte und Überzeugungen differieren und auch zu konfliktbestimmenden Faktoren werden können. Gleichzeitig wird daran einsichtig, dass die Orientierung an Werten nicht schon für sich ein ausreichender Maßstab ist. Mit Berufung auf „Werte“ sind die schlimmsten Verbrechen und das größte Unrecht legitimiert worden - von der Verfolgung Andersdenkender bis hin zum Völkermord. In unserer offenen und pluralen Gesellschaft besteht die Gefahr, dass die Akzeptanz von Grundwerten durch ein Überangebot widersprüchlicher Wertauffassungen verloren geht und zu Desorientierungen führt. Deshalb ist es notwendig, durch die Aufarbeitung vielfältiger Situationen Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die sich an verallgemeinerungsfähigen und konsensfähigen Prinzipien orientiert. Ausgangspunkt dafür sind die Landesverfassung, das Grundgesetz und die Menschenrechte. Dieser Inhaltsbereich leistet einen Beitrag zum besseren Verständnis der komplexen und oft schwer durchschaubaren Wirklichkeit, ihrer Darstellung, Verzerrung und Simplifizierung durch Medien und Deutungsmuster aus der Alltagswelt.

Leitfragen in diesem Bereich beziehen sich etwa

- auf den Zusammenhang von Werten, ihren Begründungen und den daraus hergeleiteten Entscheidungen,
- auf die Folgen von Wertentscheidungen für verschiedene Menschen, unterschiedliche Gruppen einer Gesellschaft und für Völker und Nationen,
- auf die Bedeutung von Wertvorstellungen - wie Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Leben, Solidarität, Freiheit, Gleichheit, Frieden, Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen - in den jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten,
- auf die allgemeine Geltung sittlicher Normen und die Tragfähigkeit ihrer Begründungen (Legitimität, Verallgemeinerungsfähigkeit, Gruppenkonsens, Legalität),
- auf die Bedeutung verallgemeinerungsfähiger (universaler) Prinzipien, etwa der Menschenwürde, der Menschenrechte.

### **3.3 Wertorientierte Urteils- und Handlungskompetenz im eigenen Lebensbereich**

Sowohl Begegnungen mit anderen Religionen, Weltanschauungen und Kulturen als auch die Beschäftigung mit wertorientierten Beziehungen in der Gesellschaft dienen letztlich dem Ziel, Maßstäbe für das eigene Urteilen und Handeln zu gewinnen. Dazu ist es notwendig, den Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler selbst zum Gegenstand der Aufarbeitung zu machen.

In diesem Bereich geht es deswegen vorwiegend darum, die Gefühle, die Einstellungen, die individuellen Deutungsmuster, auch Vorurteile und Stereotype der Jugendlichen zu thematisieren und ihre Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass und wie Wertorientierungen das Zusammenleben in der Familie, zwischen den Geschlechtern, in Gruppen, in Schule und in der Freizeit beeinflussen. Viele der im zuvor skizzierten Bereich thematisierten Wertvorstellungen werden hier wieder aufgegriffen und auf die persönliche Entscheidungs- und Handlungsebene abgebildet. Dazu gehört auch das Aufgreifen von Wertkonflikten und Spannungen, hervorgerufen durch Ungerechtigkeit, Gewalt, Diskriminierung, Egoismus, unsolidarisches Verhalten und Konkurrenzdenken, die erheblich die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander und zu ihrer Umwelt bestimmen und deshalb einer wertorientierten Gewichtung bedürfen.

Dabei stellt sich auch die Frage nach der eigenen Lebens- und Sinnperspektive, weil jeder Einzelne für sich selbst Entscheidungen treffen und Positionen beziehen muss, die für seine individuelle Lebensgestaltung von Bedeutung sind. Fragen von existentieller und metaphysischer Bedeutung, wie z.B. die Frage nach Sterblichkeit und Unsterblichkeit, Endlichkeit und Unendlichkeit, Hoffnung und Trauer, Glück und Leid, haben hier ihren Platz.

Neben und zusammen mit der individuellen Sinnperspektive geht es dabei immer auch um die Frage der sozialen Verträglichkeit eigener Werte- und Handlungsmuster, zunächst im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. In der Schule können gemeinsame Erfahrungen auch im Zusammenleben mit Schülerinnen und Schülern, die höchst unterschiedlichen Kulturen entstammen, gemacht und aufgearbeitet werden. Lehrerinnen und Lehrer produzieren durch ihre Schul- und Unterrichtsgestaltung selbst Muster, Modelle und Vorbilder für Einstellungen und soziale Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler.

Wie Schule und Unterricht gestaltet werden und wie die in diesem Lebens- und Erfahrungsraum arbeitenden Personen und Gruppen miteinander umgehen, wie sie sich an der Entwicklung gemeinsam getragener Regeln beteiligen, welche Formen von „Streitkultur“ entstehen, wie Konflikte ausgetragen und einer Lösung zugeführt werden, wie das (inter)kulturelle Leben gestaltet wird und das Schulklima sich entwickelt, ist für die ethische Bewusstseinsbildung und die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schülern insgesamt von herausgehobener Bedeutung.

Wertbezogene Inhalte wie Toleranz, Solidarität, Freundschaft, Ehrlichkeit, Treue, Zuverlässigkeit einerseits und Ignoranz, Arroganz, Intoleranz, Unaufrichtigkeit, Gewalt andererseits, werden hier nicht nur theoretisch bearbeitet.

Dabei muss sich die Schule für das Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler öffnen. Schülerinnen und Schüler werden dann auch auf jene Widerstände treffen, die ein solches Urteilen und Handeln stets neu herausfordern.

Leitfragen in diesem Bereich beziehen sich z. B.

- auf die Bedeutung des Gewissens als innere Norminstanz für sittlich-moralisches Urteilen und Handeln,
- auf die Notwendigkeit und Bedeutung sozialer Regeln und Regelungen in den verschiedensten alltäglichen Lebensbereichen,
- auf die Notwendigkeit sozialverträglicher Verhaltensweisen und die Grenzen von Anpassung,
- auf die individuellen und sozialen Folgen, die durch das Nichteinhalten sozialer Vereinbarungen und Regelungen entstehen,
- auf Maßstäbe für die Ermittlung individual- und sozialverträglicher Lösungen,
- auf das Verhältnis von kognitiven und emotionalen Begründungen für die eigene Einsicht und das eigene Verhalten.

### **3.4 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung**

Planung und Gestaltung des Unterrichts müssen so angelegt sein, dass in einer Unterrichtseinheit Leitfragen aus allen drei Bereichen thematisiert werden. Die Aufarbeitung des Zusammenhangs von

- individueller Erfahrung und persönlicher Betroffenheit,
- Wertvorstellungen und Wertkonflikten in unserer gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit und im Zusammenleben mit anderen Völkern und Nationen,
- weltanschaulichen und religiösen Positionen und Entwicklungen, die zum Verständnis notwendig sind,

ist am ehesten geeignet, der Zielsetzung und den Aufgaben des Fachs „Praktische Philosophie“ gerecht zu werden.

Bei einer Einführung des Faches „Praktische Philosophie“ bleibt die Verpflichtung aller Unterrichtsfächer zur fachbezogenen Einbeziehung von Sinn- und Wertefragen in die Unterrichtsgestaltung unberührt. Andererseits kann erwartet werden, dass aus der Themenbehandlung im Fach „Praktische Philosophie“ sich für die Schülerinnen und Schüler weiterführende fachbezogene Fragestellungen im jeweiligen Fachunterricht ergeben werden.