



Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe



PHILOSOPHIE
Ausgabe 2024

Impressum

Herausgeber: Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB)
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
E-Mail: poststelle.hmkb@kultus.hessen.de
Internet: <https://kultus.hessen.de>

Stand: Ausgabe 2024, Stand 21.04.2026

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	4
1 Die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium.....	5
1.1 Ganzheitliches Lernen und Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium	5
1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums	7
1.3 Überfachliche Kompetenzen	9
2 Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches	12
2.1 Beitrag des Faches zur Bildung	12
2.2 Kompetenzbereiche	12
2.3 Strukturierung der Fachinhalte	15
3 Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte	17
3.1 Einführende Erläuterungen	17
3.2 Bildungsstandards	18
3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder	20

Hinweis: Anregungen zur Umsetzung des Kerncurriculums im Unterricht sowie weitere Materialien abrufbar im Internet unter: [Kerncurricula | kultus.hessen.de](https://kerncurricula.kultus.hessen.de)

Vorbemerkung

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium trat zum Schuljahr 2016/17 in Kraft und ist seither Grundlage eines kompetenzorientierten Oberstufenunterrichts zur Vorbereitung auf das hessische Landesabitur. Den Fächern Mathematik, Deutsch und den fortgeführten Fremdsprachen (Englisch, Französisch) liegen dabei die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zugrunde. Den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik liegen die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 zugrunde.

Die politischen Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ (Beschluss der KMK vom 15.10.2020) in Verbindung mit der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 06.06.2024) bedingen eine Ausweitung der für das schriftliche Abitur prüfungsrelevanten Themen und Inhalte auf das Kurshalbjahr Q4, das vor den Osterferien endet.

Dies macht eine Anpassung der Kerncurricula der gymnasialen Oberstufe in allen Abiturprüfungsfächern notwendig. Die Änderungen betreffen die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Q4 sowie gegebenenfalls notwendige Anpassungen in den vorherigen Kurshalbjahren.

1 Die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium

1.1 Ganzheitliches Lernen und Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium

Das Ziel der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt und auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht. Lernende, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, wollen auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet sein. Erwarten können sie daher einen Unterricht, der sie dazu befähigt, Fragen nach der Gestaltung des eigenen Lebens und der Zukunft zu stellen und orientierende Antworten zu finden. Sie benötigen Lernangebote, die in sinnstiftende Zusammenhänge eingebettet sind, in einem verbindlichen Rahmen eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen und Raum für selbstständiges Arbeiten schaffen. Mit diesem berechtigten Anspruch geht die Verpflichtung der Lernenden einher, die gebotenen Lerngelegenheiten in eigener Verantwortung zu nutzen und mitzugestalten. Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.

Für die Lernenden stellen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium ein wichtiges Bindeglied zwischen einem zunehmend selbstständigen, dennoch geleiteten Lernen in der Sekundarstufe I auf der einen Seite und dem selbstständigen und eigenverantwortlichen Weiterlernen auf der anderen Seite dar, wie es mit der Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung verbunden ist. Auf der Grundlage bereits erworbener Kompetenzen zielt der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium auf eine vertiefte Allgemeinbildung, eine allgemeine Studierfähigkeit sowie eine fachlich fundierte wissenschaftspropädeutische Bildung. Dabei gilt es in besonderem Maße, flankiert durch Angebote zur beruflichen Orientierung, die Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu stärken sowie die Bereitschaft zu beständigem Weiterlernen zu wecken, damit die jungen Erwachsenen selbstbewusste, ihre Neigungen und Stärken berücksichtigende Entscheidungen über ihre individuellen Bildungs-, Berufs- und Lebenswege treffen können. So bietet der Unterricht in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen die zur Bildung reflektierter Werthaltungen notwendigen Impulse – den Lernenden kann so die ihnen zukommende Verantwortung für Staat, Gesellschaft und das Leben zukünftiger Generationen bewusst werden. Auf diese Weise nehmen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium den ihnen in den §§ 2 und 3 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) aufgegebenen Erziehungsauftrag wahr.

Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium differenziert die Inhalte und die Lern- und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I weiter aus. So zielt der Unterricht auf den Erwerb profunden Wissens sowie auf die Vertiefung beziehungsweise Erweiterung von Sprachkompetenz. Der Unterricht fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit, lernstrategische und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zunehmend selbstständig lernen zu können, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Ein breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen hilft dabei, unterschiedliche, auch interkulturelle Horizonte des Weltverstehens zu erschließen. Aus dieser Handlungsorientierung

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

leiten sich die didaktischen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ab:

- sich aktiv und selbstständig mit bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen auseinanderzusetzen,
- wissenschaftlich geprägte Kenntnisse für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen zu nutzen,
- Inhalte und Methoden kritisch zu reflektieren und daraus folgend Erkenntnisse und Erkenntnisweisen auszuwerten und zu bewerten,
- in kommunikativen Prozessen sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus der Expertenperspektive zu agieren.

Lernende begegnen der Welt auf unterschiedliche Art und Weise. Ganzheitliche schulische Bildung eröffnet ihnen daher unterschiedliche Dimensionen von Erkenntnis und Verstehen. Sie reflektieren im Bildungsprozess verschiedene „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“¹, die sich – in flexibler beziehungsweise mehrfacher Zuordnung – in den Unterrichtsfächern und deren Bezugswissenschaften wiederfinden:

- (1) eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften oder Technik),
- (2) ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache/Literatur, Musik / bildende und theatrale Kunst / physische Expression)
- (3) normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Politik, Ökonomie, Recht, Wirtschaft, Gesundheit und Soziales)
- (4) einen Modus, in dem „Probleme konstitutiver Rationalität“ behandelt werden und über „die Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“ nachgedacht wird (Religion, Ethik und Philosophie).

Jeder dieser gleichrangigen Modi bietet also eine eigene Art und Weise, die Wirklichkeit zu konstituieren – aus einer jeweils besonderen Perspektive, mit den jeweils individuellen Erschließungsmustern und Erkenntnisräumen. Den Lernenden eröffnen sich dadurch Möglichkeiten für eine mehrperspektivische Betrachtung und Gestaltung von Wirklichkeit, die durch geeignete Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden.

Die Grundstruktur der Allgemeinbildung besteht in der Verschränkung der oben genannten Sprachkompetenzen und lernstrategischen Fähigkeiten mit den vier „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“ und gibt damit einen Orientierungsrahmen für kompetenzorientierten Unterricht auf Basis der KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Mit deren Erreichen dokumentieren die Lernenden, dass sie ihre Kompetenzen und fundierten Fachkenntnisse in innerfachlichen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen verständig nutzen können.

In der Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs verbinden sich sowohl Erwartungen der Schule an die Lernenden als auch Erwartungen der Lernenden an die Schule.

¹ Hier und im Folgenden adaptiert aus Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius und andere (Herausgeber), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, Seite 113, und Bernhard Dressler: Bildung und Differenzkompetenz, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2/2021, Seite 216.

Den Lehrkräften kommt daher die Aufgabe zu,

- Lernende darin zu unterstützen, sich die Welt aktiv und selbstbestimmt fortwährend lernend zu erschließen, eine Fragehaltung zu entwickeln sowie sich reflexiv und zunehmend differenziert mit den unterschiedlichen „Modi der Weltbegegnung und Welterschließung“ zu beschäftigen,
- Lernende mit Respekt, Geduld und Offenheit sowie durch Anerkennung ihrer Leistungen und förderliche Kritik darin zu unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderungen wie fortschreitender Technisierung, beschleunigtem globalen Wandel, der Notwendigkeit erhöhter Flexibilität und Mobilität und diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Aufgabe der Lernenden ist es,

- das eigene Lernen und die Lernumgebungen aktiv mitzugestalten sowie eigene Fragen und Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst einzubringen und zu mobilisieren; schulische Lernangebote als Herausforderungen zu verstehen und zu nutzen; dabei Disziplin und Durchhaltevermögen zu beweisen; sich zu engagieren und sich anzustrengen,
- Lern- und Beurteilungssituationen zum Anlass zu nehmen, ein an Kriterien orientiertes Feedback einzuholen, konstruktiv mit Kritik umzugehen, sich neue Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen,
- im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Die Entwicklung von Kompetenzen wird möglich, wenn Lernende sich mit komplexen und herausfordernden Aufgabenstellungen, die Problemlösen erfordern, auseinandersetzen, wenn sie dazu angeleitet werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und an der Gestaltung des Unterrichts aktiv mitzuwirken. Solchermaßen gestalteter Unterricht bietet Lernenden Arbeitsformen und Strukturen, in denen sie wissenschaftspropädeutisches und berufsbezogenes Arbeiten in realitätsnahen Kontexten erproben und erlernen können. Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekannten Wissens, in welcher die Suche nach Verständnis bestärkt und Selbstreflexion gefördert wird. Und es bedarf Formen der Instruktion, der Interaktion und Kommunikation, die Diskurs und gemeinsame Wissensaneignung, und auch das Selbststudium und die Konzentration auf das eigene Lernen ermöglichen.

1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs. Die Leistungserwartungen werden auf diese Weise für alle, Lehrende wie Lernende, transparent und nachvollziehbar. Das Kerncurriculum ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig: Es nimmt zum einen die Vorgaben in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung

(EPA) und den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch, Französisch) und vom 18.06.2020 in den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Chemie und Physik) und die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 16.03.2023) auf. Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums und mit Blick auf die Abiturprüfung.

Das pädagogisch-didaktische Konzept des ganzheitlichen Lernens und der Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium spiegelt sich in den einzelnen Strukturelementen wider:

Überfachliche Kompetenzen (Abschnitt 1.3): Bildung, nicht nur als individueller, sondern auch sozialer Prozess fortwährender Selbstbildung und Selbsterziehung verstanden, zielt auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen. Daher sind im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und für das berufliche Gymnasium neben den fachlichen Leistungserwartungen zunächst die wesentlichen Dimensionen und Aspekte überfachlicher Kompetenzentwicklung beschrieben.

Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches (Abschnitt 2): Der „Beitrag des Faches zur Bildung“ (Abschnitt 2.1) beschreibt den Bildungsanspruch und die wesentlichen Bildungsziele des Faches. Dies spiegelt sich in den Kompetenzbereichen (Abschnitt 2.2 beziehungsweise Abschnitt 2.3 in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Informatik) und der Strukturierung der Fachinhalte (Abschnitt 2.3 beziehungsweise Abschnitt 2.4 Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik) wider. Die didaktischen Grundlagen, durch den Bildungsbeitrag fundiert, bilden ihrerseits die Bezugsfolie für die Konkretisierung in Bildungsstandards und Unterrichtsinhalten.

Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte (Abschnitt 3): Bildungsstandards weisen die Erwartungen an das fachbezogene Können der Lernenden am Ende der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums aus (Abschnitt 3.2). Sie konkretisieren die Kompetenzbereiche und zielen grundsätzlich auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie den Transfer beziehungsweise das Nutzen von Wissen für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen.²

Die Lernenden setzen sich mit geeigneten und repräsentativen Lerninhalten und Themen, deren Sachaspekten und darauf bezogenen Fragestellungen auseinander und entwickeln auf diese Weise die in den Bildungsstandards formulierten fachlichen Kompetenzen. Entsprechend gestaltete Lernarrangements zielen auf den Erwerb jeweils bestimmter Kompetenzen aus in der Regel unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise können alle Bildungsstandards mehrfach und in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erarbeitet werden. Hieraus erklärt sich, dass Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte nicht bereits im Kerncurriculum miteinander verknüpft werden, sondern dies erst sinnvoll auf der Unterrichtsebene erfolgen kann.

² In den sieben Fächern, für die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012 für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch und vom 18.06.2020 für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie, Physik) vorliegen, werden diese in der Regel wörtlich übernommen.

Die Lerninhalte sind in unmittelbarer Nähe zu den Bildungsstandards in Form verbindlicher Themen der Kurshalbjahre, gegliedert nach Themenfeldern, ausgewiesen, (Abschnitt 3.3). Hinweise zur Verbindlichkeit der Themenfelder finden sich im einleitenden Text zu Abschnitt 3.3 sowie in jedem Kurshalbjahr. Die Thematik eines Kurshalbjahres wird jeweils in einem einführenden Text skizziert und begründet. Im Sinne eines Leitgedankens stellt er die einzelnen Themenfelder in einen inhaltlichen Zusammenhang und zeigt Schwerpunktsetzungen für die Kompetenzanbahnung auf.

1.3 Überfachliche Kompetenzen

Für Lernende, die nach dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe oder des beruflichen Gymnasiums ein Studium oder eine berufliche Ausbildung beginnen und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, kommt dem Erwerb all jener Kompetenzen, die über das rein Fachliche hinausgehen, eine fundamentale Bedeutung zu. Nur in der Verknüpfung mit personalen und sozialen Kompetenzen können sich fachliche Expertise und nicht zuletzt auch die Bereitschaft und Fähigkeit, für Demokratie und Teilhabe sowie zivilgesellschaftliches Engagement und einen verantwortungsvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen einzustehen, adäquat entfalten.

Daher liegt es in der Verantwortung aller Fächer, dass Lernende im fachgebundenen wie auch im projektorientiert ausgerichteten fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können, auch im Hinblick auf eine kompetenz- und interessenorientierte sowie praxisbezogene Studien- und Berufsorientierung. Dabei kommt den Fächern Politik und Wirtschaft sowie Deutsch eine besondere Verantwortung zu, Lernangebote bereitzustellen, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Interessen und Neigungen zu entdecken und die gewonnenen Informationen mit Blick auf ihre Ziele zu nutzen.

Überfachliche Kompetenzen umspannen ein weites Spektrum. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie um Haltungen und Einstellungen. Mit ihnen stehen kulturelle Werkzeuge zur Verfügung, in denen sich auch normative Ansprüche widerspiegeln.

Im Folgenden werden die anzustrebenden überfachlichen Kompetenzen als sich ergänzende und ineinandergreifende gleichrangige Dimensionen beschrieben, dem Prinzip „vom Individuum zur Gemeinschaft“ entsprechend:

a) Personale Kompetenzen: eigenständig und verantwortlich handeln und entscheiden; selbstbewusst mit Irritationen umgehen, Dissonanzen aushalten (Ambiguitätstoleranz); widerstandsfähig mit Enttäuschungen und Rückschlägen umgehen; sich zutrauen, die eigene Person und inneres Erleben kreativ auszudrücken; divergent denken; fähig sein zu naturbezogenem sowie ästhetisch ausgerichtetem Erleben; sensibel sein für die eigene Körperlichkeit und psychische Gesundheit, eigene Bedürfnisse wahrnehmen und äußern.

Dazu gehören

emotionale Kompetenzen: den eigenen emotionalen Zustand erkennen, adressaten- und situationsadäquat ausdrücken können und damit umgehen; aversive oder belastende Emotionen bewältigen (Emotionsregulation); emotionale Selbstwirksamkeit; empathisch auf Emotionen anderer eingehen, anderen vertrauen.

Motivation/Lernbereitschaft: sich (auf etwas) einlassen; für eine Sache fiebern; sich motiviert fühlen und andere motivieren; von epistemischer Neugier geleitete Fragen formulieren;

Philosophie

gymnasiale Oberstufe

sich vertiefen, etwas herausbekommen, einer Sache/Fragestellung auf den Grund gehen; (etwas) durchhalten, etwas vollenden; eine Arbeitshaltung kultivieren (sich Arbeitsschritte vornehmen, Arbeitserfolg kontrollieren).

Lernkompetenz / wissenschaftspropädeutische Kompetenzen: eigenes Lernen reflektieren („Lernen lernen“) und selbst regulieren; Lernstrategien sowohl der Zielsetzung und Zielbindung als auch der Selbstbeobachtung (*self-monitoring*) anwenden; Probleme im Lernprozess wahrnehmen, analysieren und Lösungsstrategien entwickeln; eine positive Fehler-Kultur aufbauen; sich im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung orientieren; fachliches Wissen nutzen und bewerten und dabei seine Perspektivität reflektieren, dabei verschiedene Stufen von Erkenntnis und Wissen erkennen und zwischen diesen differenzieren, auf einem entwickelten/gesteigerten Niveau abstrahieren; in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen.

Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs): unterschiedliche Zeichensysteme beherrschen (*literacy*): Verkehrssprache, Fachsprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, musisch-künstlerische Fächer, symbolisch-analoges Sprechen (wie etwa in religiösen Kontexten), Ästhetik, Informations- und Kommunikationstechnologien; sich in den unterschiedlichen Symbol- und Zeichengefügen ausdrücken und verständigen; Übersetzungsleistungen erbringen: Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen.

b) Soziale Kompetenzen: sich verständigen und kooperieren; Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren; im Team agieren; Konflikte aushalten, austragen und konstruktiv lösen; andere Perspektiven einnehmen; von Empathie geleitet handeln; sich durchsetzen; Toleranz üben; Zivilcourage zeigen: sich einmischen und in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung beziehen.

Dazu gehören

wertbewusste Haltungen: um Kategorien wie Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Kostbarkeit, Eigentum und deren Stellenwert für das Miteinander wissen; ökologisch nachhaltig handeln; mit friedlicher Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung handeln, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte kennen, reflektieren und auf dieser Grundlage eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen; demokratische Normen und Werthaltungen im Sinne einer historischen Weltansicht reflektieren und Rückschlüsse auf das eigene Leben in der Gemeinschaft und zum Umgang mit der Natur ziehen; selbstbestimmt urteilen und handeln.

interkulturelle Kompetenz: Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei sowie im Handeln reflektiert und offen begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren; wechselnde kulturelle Perspektiven einnehmen, empathisch und offen das Andere erleben.

Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und die vielfältigen damit verbundenen Herausforderungen für junge Erwachsene zielt der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen insbesondere auf die folgenden **drei gesellschaftlichen Dimensionen**, die von übergreifender Bedeutung sind:

Demokratie und Teilhabe / zivilgesellschaftliches Engagement: sozial handeln, politische Verantwortung übernehmen; Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen; sich einmischen, mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für Einzelne und/oder das Gemeinwohl engagieren (aktive Bürgerschaft); Fragen des Zusammenlebens der Geschlechter / Generationen / sozialen Gruppierungen / Kulturen reflektieren; Innovationspotenzial zur Lösung gesellschaftlicher Probleme des sozialen Miteinanders entfalten und einsetzen; entsprechende Kriterien des Wünschenswerten und Machbaren differenziert bedenken.

Nachhaltigkeit / Lernen in globalen Zusammenhängen: globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren.

Selbstbestimmtes Leben in der digitalisierten Welt:

Lernkompetenz: digitale Werkzeuge zur Organisation von Lernprozessen nutzen (zum Beispiel Dateiablage, zielgerechte Nutzung von Programmen, Recherche, Gestaltung, Zugriff auf Arbeitsmaterialien über das Internet beziehungsweise schulische Intranet); digitale Bearbeitungswerkzeuge handhaben und zur Ergebnisdarstellung nutzen; beim Lernen digital kommunizieren und sich vernetzen (zum Beispiel über Messengerdienste, Videochats) sowie sich gegenseitig unterstützen und sich dabei gegenseitig Lern- und Lösungsstrategien erklären. Medienkompetenz ist heutzutage genauso wichtig wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Digitalisierung spielt dabei eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von digitalen Medien und bereitet die Schüler auf die sich ständig verändernde Lebenswelt vor. Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen Fähigkeiten wie das Strukturieren und Modellieren, Implementieren, Kommunizieren und Darstellen sowie Begründen und Bewerten. Diese Kompetenzen bilden eine Grundlage für lebenslanges Lernen und die Anpassung an den Wandel in der Digitalisierung.

Die Lernenden sollen die Funktionsweise und Struktur von Informatiksystemen verstehen, diese konstruieren können und sich mit den Wechselwirkungen zwischen Digitalisierung, Medienerziehung und Gesellschaft auseinandersetzen. Dabei stellt der Umgang mit Informatiksystemen und Digitalisierungs-Werkzeugen eine grundlegende Qualifikation für die Teilhabe an der Gesellschaft und insbesondere in der Berufswelt dar. Prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen, wie zum Beispiel Daten und ihre Spuren, Computerkompetenz, algorithmisches Problemlösen und automatisierte Prozesse sind Bestandteil des Unterrichts.

Personal/Sozial: den Einfluss von digitaler Kommunikation auf eigenes Erleben, soziale Interaktion und persönliche Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren; damit verbundene Chancen und Risiken erkennen; Unterschiede zwischen unmittelbaren persönlichen Erfahrungen und solchen in „digitalen Welten“ identifizieren; in der mediatisierten Welt eigene Bedürfnisse wahrnehmen und Interessen vertreten; Möglichkeiten und Risiken digitaler Umgebungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Alltag, soziale Beziehungen, Kultur, Politik) kennen, reflektieren und berücksichtigen: zum Beispiel in sozialen Medien; Umgangsregeln bei digitaler Interaktion kennen und anwenden; Urheberrechte wahren; auch im „online-Modus“ ethisch verantwortungsvoll handeln, das heißt unter anderem einen selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken im Spannungsfeld zwischen Wahrung der Privatsphäre und Teilhabe an einer globalisierten Öffentlichkeit praktizieren.

2 Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches

2.1 Beitrag des Faches zur Bildung

„Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik, im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen.“ (Wilhelm Dilthey) ³

Entsprechend dieser Maxime liegt der Schwerpunkt des Philosophieunterrichts auf dem „Philosophieren lernen“ und nicht auf dem „Philosophie lernen“. Die wesentlichen Ziele sind zum einen der Kompetenzerwerb als Verbindung von Können und Wissen – Philosophieren-Können, nicht Philosophie-Wissen – und zum anderen das Finden von Orientierung bei der Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs.

Inhaltlich befasst sich die Philosophie und damit auch der Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe mit „letzten Fragen“, mit den Grundvoraussetzungen oder Prämissen unseres Seins, Handelns und Denkens, die sich in unserer Lebenspraxis nicht direkt und selbstreflektierend stellen.

Die Philosophie schafft einen Zugang zur Welt der Lernenden und strebt Diskurs, Kontinuität und eine Haltung der Offenheit als wesentliche fachspezifische Ziele an. Im Philosophieunterricht lassen sich auch überfachliche Ziele wie Demokratie und Teilhabe, Nachhaltigkeit und ein selbstbestimmtes Leben in einer mediatisierten Welt (vergleiche Abschnitt 1) mit den fachlichen Zielen außerordentlich gut verbinden.

Philosophie oder Philosophieren ist eine Kulturtechnik, die im Rahmen der Schule zur Persönlichkeitsbildung beiträgt und die Kritikfähigkeit fördert, die einen Beitrag zu demokratischer Erziehung und der Entwicklung zivilgesellschaftlichen Engagements leistet sowie Lernen in globale Zusammenhänge stellt.

Der Philosophieunterricht begreift seine Aufgabe insbesondere darin, die Lernenden zur mündigen Teilhabe am öffentlichen und politischen Diskurs über die gemeinsamen lebenswichtigen Grundfragen und zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen. Die Ziele des Philosophieunterrichts begründen sich aus dem Selbstverständnis der Schule als Institution in einer demokratischen Gesellschaft sowie aus der Lebenssituation der Lernenden in der wissenschaftlich-technisch geprägten Moderne und der damit verbundenen Notwendigkeit persönlicher, existenziell bedeutsamer Lebensentscheidungen.

Beim Philosophieren als elementare Kulturtechnik kommt es darauf an, sich im Denken und durch das Denken zu orientieren. Der öffentliche demokratische Diskurs ist abhängig davon, ob eine Gesellschaft und ihre einzelnen Mitglieder gewillt und fähig sind, sich im Leben durch Selbstdenken, statt durch autoritäre Vorgaben zu orientieren. Daher ist nicht der institutionelle oder gesellschaftliche Bildungsauftrag der Schule, sondern die persönliche, existenzielle Lebensperspektive des Einzelnen der Ausgangspunkt für das Philosophieren in der Schule, was etwa auf der sokratischen Überzeugung beruht, dass ein „ungeprüftes Leben für den Menschen nicht lebenswert“ ist (Platon: Apologie 38a).

2.2 Kompetenzbereiche

Die im Folgenden beschriebenen Kompetenzbereiche erläutern Teilkompetenzen des Faches. Sie stehen jeweils in Verbindung zu lebensweltlichen Themen und haben einen erfahrungs-

³ Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. Bd. 9: „Pädagogik“. Stuttgart, Göttingen 1961, Seite 7

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

und handlungsorientierten Bezug. Philosophie wird infolgedessen im Gegensatz zum Systemdenken als Konstruktion von oben vielmehr als Konstruktion von unten verstanden. Insgesamt ist es zentrales Anliegen des Unterrichts im Fach Philosophie, rational begründete Antworten auf tiefgründige Fragen zu finden.

Wahrnehmen

Ausgehend von der differenzierten Wahrnehmung philosophischer Problemgegenstände liegt der Fokus des Kompetenzerwerbs nicht auf der Ebene von Definitionen oder theoretischen Aussagen, vielmehr werden im Sinne der Multiperspektivität unterschiedliche Gefühle, Erlebnisse oder Erfahrungen wahrgenommen und beschrieben. Dabei geht es um eine phänomenologische Perspektive beziehungsweise Reduktion, bei welcher Beschreibungen aus diversen Perspektiven wie Nähe und Ferne ohne Reflexion vorgenommen werden. Phänomene sollen also in ihrer vielfältigen Erscheinungsweise möglichst umfassend beschrieben werden. Hierbei spielen auch das Aufdecken von Deutungsmustern, der Gebrauch von Begriffen und Argumenten sowie das wissenschaftliche Faktenwissen und die Erfahrung im Umgang mit Konflikten eine bedeutsame Rolle. Der Blick für traditionelle beziehungsweise historisch bedingte Vorbehalte, für vorgefertigte Meinungen und für biographische oder gesellschaftliche Zusammenhänge auch im Sinne der Interkulturalität ist gleichfalls bedeutsam.

Deuten

Im Fokus steht das hermeneutische Herangehen an Inhalte und das Erkennen von Sinnzusammenhängen. Die Lernenden erschließen sich die Absichten eines Autors vor dem Hintergrund seines Werkes und seiner Biografie. Das Lesen philosophischer Texte wird hierbei nicht nur als philosophisches Lesen, sondern als Philosophieren selbst verstanden. Die Lernenden stellen mithilfe des Textes einen Bezug zu sich selbst her und treten in ein Gespräch über die jeweilige Tradition ein. Bei der Auseinandersetzung mit philosophischen Texten oder Kunstwerken jeder Art geht es generell um das Sinnverstehen durch Interpretation und Deutung.

Analysieren

Philosophische Probleme, primär bzw. ausschließlich als sprachliche Probleme aufgefasst, stehen im Fokus der Begriffs- und Sprachklärung. Dabei werden begriffliche und argumentative Schwierigkeiten oder Unklarheiten auf inhaltlicher, textanalytischer und formaler Ebene systematisch aufgelöst. Ziel ist es, nicht Seiendes, sondern die Sprechweise über Seiendes zu untersuchen und somit verschiedene Gedankengänge zu klären und scharf abzugrenzen. Es geht also nicht um ein philosophisches Phänomen selbst, sondern darum, was genauer gemeint ist, wenn von einem entsprechenden Phänomen die Rede ist. Sprachanalytische Kompetenz befähigt die Lernenden dazu, die fachspezifische Terminologie auch in ihrer begriffsgeschichtlichen Entwicklung zu verstehen, zu analysieren und sachangemessen bewusst zu verwenden.

Kritisieren (Dialektische Kompetenz)

Ausgehend von widersprüchlichen Erfahrungen und Behauptungen in pluralistischen modernen Gesellschaften, werden Überlegungen zugespitzt oder herausgearbeitet. Der Schwerpunkt der dialektischen Kompetenz liegt auf dem Konsens bzw. Dissens von philosophischen Problemstellungen. Im Dialogprozess, der auf Wahrheitserkenntnis abzielt und der im Kontrast zwischen verschiedenen Personen und der eigenen subjektiven Vorstellung angesiedelt ist,

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

geht es um eine treffend begründete Vorstellung von der Sache oder dem Sein selbst. Im Diskurs werden Begriffe als bloße Konventionen in Frage gestellt und auf ihre Überzeugungskraft hin geprüft. Die dialektische Kompetenz fördert im gemeinsamen Problemlöseprozess, unterstützt von kreativen Einfällen und Fachwissen, das eigene Denken unter Einbeziehung des Denkens anderer im gemeinsamen Medium der sprachlich verfassten Vernunft. Erfahrungen, Emotionen, spontane Einfälle werden so in einem räumlich-zeitlichen und demokratischen Denkprozess erlebt, kanalisiert und weiterentwickelt.

Argumentieren und Urteilen

Eigene und fremde Gedankengänge und Argumentationsstrategien beziehungsweise deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu erschließen, zu vergleichen, kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu beurteilen sind zentrale Kompetenzen des Philosophierens. Dazu gehört grundlegend das Wahrnehmen eigener und fremder Deutungsmuster, der Ansporn, die Diskursteilnehmer von den eigenen Argumenten rational zu überzeugen, aber auch die Bereitschaft, sich auf die Argumente anderer einzulassen und sich von diesen überzeugen zu lassen (Diskursfähigkeit). Argumentations- und Urteilskompetenz zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, philosophische und moralphilosophische Argumentationsmodelle in Diskursen und Texten zu analysieren und vor dem Hintergrund des eigenen Fachwissens Argumente und Urteile kohärent und zielgerichtet zu entwickeln und zur Sprache zu bringen.

Spekulieren (intuitiv-kreative Annäherung an philosophische Fragen)

Die Spekulation als Kompetenz des intuitiv-kreativen Denkens meint das Schließen auf etwas noch nicht Vorhandenes auf der Basis von Beobachtungen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Philosophische Probleme werden in Auseinandersetzung mit ungewöhnlichen Ideen und Überlegungen kreativ und fantasievoll untersucht. In diesem Sinne ist spekulatives Denken kein assoziatives losgelöstes Spekulieren und Erfinden – nicht nur der Endpunkt philosophischen Erkennens, sondern der Ausgangspunkt für einen schöpferischen Umgang und ein tiefgründiges Weiterdenken der verschiedenen philosophischen Denkrichtungen. Das einfallsreiche spekulative Philosophieren, das auch als kreatives Interpretieren verstanden werden kann, ist das „Weiterspinnen“. Die Lernenden greifen dabei Gesprächsfäden anderer auf und entwickeln diese fort, sie spinnen eigene Fäden und weben ein neues Gedankennetz.

Kompetenzerwerb in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen

Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen fachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (vergleiche § 7 Abschnitt 7 OAVO⁴). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere auch, die Kompetenzbereiche der Fächer zu verbinden und dabei zugleich die Dimensionen überfachlichen Lernens sowie die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfasst in Aufgabengebieten (vergleiche § 6 Abschnitt 4 HSchG), zu berücksichtigen. So können Synergiemöglichkeiten ermittelt und genutzt werden. Für die Lernenden ist diese Vernetzung zugleich Voraussetzung und Bedingung dafür, Kompetenzen in vielfältigen und vielschichtigen inhaltlichen Zusammenhängen und Anforderungssituationen zu erwerben.

Damit sind zum einen Unterrichtsvorhaben gemeint, die mehrere Fächer gleichermaßen berühren und unterschiedliche Zugangsweisen der Fächer integrieren. So lassen sich zum Beispiel in Projekten – ausgehend von einer komplexen problemhaltigen Fragestellung –

⁴ Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) in der jeweils geltenden Fassung

fachübergreifend und fächerverbindend und unter Bezugnahme auf die drei herausgehobenen überfachlichen Dimensionen komplexere inhaltliche Zusammenhänge und damit Bildungsstandards aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Fächer erarbeiten (vergleiche Abschnitt 1.3). Zum anderen können im Fachunterricht Themenstellungen bearbeitet werden, die – ausgehend vom Fach und einem bestimmten Themenfeld – auch andere, eher benachbarte Fächer berühren. Dies erweitert und ergänzt die jeweilige Fachperspektive und trägt damit zum vernetzten Lernen bei.

2.3 Strukturierung der Fachinhalte

Die Philosophie beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen nach dem Sinn unseres Daseins, welche über die Erklärungsmodelle der Einzelwissenschaften hinausweisen und die Grenzen menschlichen Denkens berühren.

Immanuel Kant hat versucht das weite Feld der Philosophie durch drei Fragen zu umreißen, die in eine vierte münden: „Was kann ich wissen?“ (Erkenntnistheorie), „Was soll ich tun?“ (Ethik), „Was darf ich hoffen?“ (Metaphysik). Die vierte Frage, auf die sich die drei übrigen beziehen lassen und in der sie gewissermaßen kulminieren, lautet: „Was ist der Mensch?“ (Anthropologie).

Angelehnt an diese einflussreiche Einteilung der Gegenstandsbereiche der Philosophie, orientiert sich der Philosophieunterricht in der Oberstufe an den folgenden sich gegenseitig durchdringenden **Dimensionen des Philosophierens**:

Philosophieren über ...

... **das Wesen des Menschen**: Die Beschäftigung mit der Frage nach dem Wesen des Menschen ist zentral für unser Selbst- und Weltverständnis. Sie regt zur Selbstreflexion sowie zur Verbindung der Innenperspektive des Subjekts mit der Außenperspektive des Beobachters an. (**Anthropologie**)

... **Erkenntnis, Wissen und Wahrheit**: Die Frage danach, was wir wissen können, zielt auf die kritische Prüfung der Voraussetzungen für menschliche Erkenntnis, des Zustandekommens von Wissen und der Rechtfertigung von Überzeugungen. Sie ist eng verbunden mit Fragen nach dem, was die menschliche Erkenntnisfähigkeit übersteigt und worüber wir keine endgültigen Gewissheiten erlangen können. (**Erkenntnistheorie/Metaphysik**)

... **Individuum und Gesellschaft**: Diese Dimension fokussiert die menschliche Praxis, also jegliche Form menschlichen Zusammenlebens und die normative Beurteilung unserer Handlungen. Dabei werden auch Fragen der Gerechtigkeit und der Staatsphilosophie thematisiert. Vor dem Hintergrund einer zunehmend globalen und generationsübergreifenden Verantwortung menschlichen Handelns stellt sich zudem die Frage, was wir tun sollen, mit besonderer Dringlichkeit. (**Ethik**)

Durch die Beschäftigung mit dem Denken von Philosophinnen und Philosophen aus unterschiedlichen Epochen wird den Lernenden ein ideengeschichtlicher Zugang zu den Dimensionen des Philosophierens ermöglicht. Ziel des Unterrichts ist jedoch stets die kritische Auseinandersetzung mit diesen Positionen und vor allem das problemorientierte und selbstständige Philosophieren über aus den Unterrichtsinhalten entwickelte Leitfragen.

Das erste Kurshalbjahr der Einführungsphase beschäftigt sich mit den ersten drei kantischen Grundfragen der Philosophie sowie mit Grundformen des philosophischen Nachdenkens und

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

bietet so eine „Einführung in die Philosophie“. Im zweiten Kurshalbjahr mit dem Thema „Philosophische Anthropologie“ wird die zentrale vierte kantische Frage nach dem Wesen des Menschen zum Gegenstand des Lernens. Das „Philosophieren lernen“ (vergleiche 2.1) steht in der Einführungsphase im Zentrum.

Die Qualifikationsphase beginnt mit dem Thema „Zugänge zur Staats- und Geschichtsphilosophie“, das zahlreiche Anknüpfungspunkte zum zweiten Kurshalbjahr der Einführungsphase bietet. Die beiden darauffolgenden Themen „Technik, Erkenntnis und Wissenschaft“ sowie „Körper und Geist – die Frage nach dem Ich“ lassen sich ebenfalls wechselseitig aufeinander beziehen. Das letzte Thema „Ästhetik“ widmet sich der Frage nach der Rolle der Kunst für den menschlichen Weltbezug.

3 Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte

3.1 Einführende Erläuterungen

Nachfolgend werden die am Ende der gymnasialen Oberstufe erwarteten fachlichen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, gegliedert nach Kompetenzbereichen (Abschnitt 3.2), sowie die verbindlichen Unterrichtsinhalte (Abschnitt 3.3), thematisch strukturiert in Kurshalbjahre und Themenfelder, aufgeführt. Diese sind durch verbindlich zu bearbeitende inhaltliche Aspekte konkretisiert und durch ergänzende Erläuterungen didaktisch fokussiert.

Im Unterricht werden Bildungsstandards und Themenfelder so zusammengeführt, dass die Lernenden in unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten die Bildungsstandards – je nach Schwerpunktsetzung – erarbeiten können. Mit wachsenden Anforderungen an die Komplexität der Zusammenhänge und kognitiven Operationen entwickeln sie in entsprechend gestalteten Lernumgebungen ihre fachlichen Kompetenzen weiter.

Die Themenfelder bieten die Möglichkeit – im Rahmen der Unterrichtsplanung didaktisch-methodisch aufbereitet – jeweils in thematische Einheiten umgesetzt zu werden. Zugleich lassen sich, themenfeldübergreifend, inhaltliche Aspekte der Themenfelder, die innerhalb eines Kurshalbjahres vielfältig miteinander verschränkt sind und je nach Kontext auch aufeinander aufbauen können, in einen unterrichtlichen Zusammenhang stellen.

Themenfelder und inhaltliche Aspekte sind über die Kurshalbjahre hinweg so angeordnet, dass im Verlauf der Lernzeit – auch Kurshalbjahre übergreifend – immer wieder Bezüge zwischen den Themenfeldern hergestellt werden können. In diesem Zusammenhang bieten die vier Dimensionen des Faches (vergleiche ausführliche Darstellung in Abschnitt 2.3) Orientierungshilfen, um fachliches Wissen zu strukturieren, anschlussfähig zu machen und zu vernetzen.

Die Bildungsstandards sind nicht nach Kursen auf grundlegendem Niveau (Grund- und Leistungskurs) und auf erhöhtem Niveau (Leistungskurs) differenziert. In den Kurshalbjahren der Qualifikationsphase werden die Fachinhalte nach grundlegendem Niveau (Grundkurs und Leistungskurs) und erhöhtem Niveau (Leistungskurs) unterschieden. Die jeweils fachbezogenen Anforderungen, die an Lernende in Grund- und Leistungskurs gestellt werden, unterscheiden sich wie folgt: „Grundkurse vermitteln grundlegende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Einsichten in Stoffgebiete und Methoden, Leistungskurse exemplarisch vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Kenntnisse“ (§ 8 Abschnitt 2 OAVO).

3.2 Bildungsstandards

Kompetenzbereich: Wahrnehmen (W)

grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)

Die Lernenden können

- W1** ■ Phänomene in ihrer vielfältigen Erscheinungsweise umfassend beschreiben,
- W2** ■ eigene Wahrnehmungen auf philosophische Theoreme beziehen und entsprechend reflektieren,
- W3** ■ kulturelle Unterschiede und differierende Wertvorstellungen wahrnehmen, vergleichend beschreiben und interpretieren.

Kompetenzbereich: Deuten (D)

grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)

Die Lernenden können

- D1** ■ philosophische Texte und Sachverhalte sinnverstehend erfassen,
- D2** ■ das Vorverständnis des Lesers und die Intention des Autors in einen Sinnzusammenhang bringen,
- D3** ■ Texte und Dialogbeiträge im kulturellen Sinnzusammenhang verstehen,
- D4** ■ philosophische Texte, Zeugnisse künstlerischen Schaffens interpretieren und fachlich angemessen deuten.

Kompetenzbereich: Analysieren (A)

grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)

Die Lernenden können

- A1** ■ Begriffe und Argumentationsregeln analysieren und selbstständig verwenden,
- A2** ■ Fallbeispiele lösen und dazu eine logische Argumentation aufbauen,
- A3** ■ sich über den Sprachgebrauch reflexiv verständigen, indem Gedanken- bzw. Argumentationsgänge differenziert abgegrenzt werden,
- A4** ■ Begriffe und Argumente rekonstruieren, das heißt, sie auf alltägliche Handlungen zurückführen und Vorannahmen explizieren.

Kompetenzbereich: Kritisieren (K)**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- K1** ■ Widersprüche und Defizite in Argumentationen erkennen und für gedankliche Weiterentwicklung nutzen,
- K2** ■ Andersdenkenden Achtung entgegenbringen und eine Haltung der kritischen Toleranz auf der Grundlage bekannter und verstandener Differenz einnehmen,
- K3** ■ vernunftgeleitete sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig führen,
- K4** ■ Kritik üben und Alternativen entwickeln.

Kompetenzbereich: Argumentieren und Urteilen (AU)**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- AU1** ■ als Bedingung rationalen Urteilens eigene Deutungsmuster wahrnehmen und reflektieren,
- AU2** ■ mit Bezug auf ihr erworbenes Fachwissen Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsstrategien bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen erschließen, vergleichen, kritisch prüfen und bewerten,
- AU3** ■ Argumente gewichten, begründet und kohärent eigene Argumentationen und Urteile entwickeln und unter Verwendung der Fachsprache formulieren,
- AU4** ■ durch Argumente überzeugen und sich überzeugen lassen.

Kompetenzbereich: Spekulieren (S)**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Lernenden können

- S1** ■ ausgehend von Beobachtungen intuitiv-kreativ und fantasievoll philosophische Fragen stellen, Hypothesen bilden, Antwortversuche weiterdenken und Schlussfolgerungen ziehen,
- S2** ■ Aussagen im Kontext rekonstruieren und im Anschluss daran neue Texte konstruieren,
- S3** ■ Brüche und Lücken in philosophischen Texten und anderen Medien entdecken und kreativ umschreiben,
- S4** ■ mit Hilfe kreativer Verfahren und philosophischer Methoden (vor allem dem Gedankenexperiment) Materialien wie Märchen, Bilder, Filme, Kunstwerke und Utopien wahrnehmen, prüfen und zum Ausgangspunkt philosophischen Nachdenkens machen.

3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder

Dem Unterricht in der **Einführungsphase** kommt mit Blick auf den Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Zum einen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das in der Sekundarstufe I erworbene Wissen und Können zu festigen und zu vertiefen bzw. zu erweitern (Kompensation) sowie Neigungen und Stärken zu identifizieren, um auf die Wahl der Grundkurs- und Leistungskursfächer entsprechend vorbereitet zu sein. Zum anderen werden die Lernenden an das wissenschaftspropädeutische Arbeiten herangeführt. Damit wird eine solide Ausgangsbasis geschaffen, um in der Qualifikationsphase erfolgreich zu lernen. Die Themenfelder der Einführungsphase sind dementsprechend ausgewählt und damit grundlegend für die Qualifikationsphase.

In der **Qualifikationsphase** erwerben die Lernenden eine solide Wissensbasis sowohl im Fachunterricht als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und wenden ihr Wissen bei der Lösung zunehmend anspruchsvoller und komplexer Frage- und Problemstellungen an. Dabei erschließen sie Zusammenhänge zwischen Wissensbereichen und erlernen Methoden und Strategien zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien. Der Unterricht in der Qualifikationsphase zielt auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten sowie auf die Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit; der Erwerb einer angemessenen Fachsprache ermöglicht die Teilhabe am fachbezogenen Diskurs. Dementsprechend beschreiben die Bildungsstandards und die verbindlichen Themenfelder die Leistungserwartungen für das Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife.

Verbindliche Regelungen zur Bearbeitung der Themenfelder

Einführungsphase

In der Einführungsphase sind die Themenfelder 1–3 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in der Regel circa 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

Qualifikationsphase

In den Kurshalbjahren Q1-Q3 sind die Themenfelder 1 und 2 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Durch Erlass wird ein weiteres Themenfeld in zwei dieser drei Kurshalbjahre sowie ein Themenfeld im Kurshalbjahr Q4 verbindlich festgelegt, insgesamt neun verbindliche Themenfelder für die schriftlichen Abiturprüfungen. Im Hinblick darauf können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen innerhalb dieser Themenfelder ausgewiesen werden. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in Q1-3 in der Regel 12 Unterrichtswochen und in der Q4 in der Regel 4 Unterrichtswochen – vorgesehen.

Übersicht über die Themen der Kurshalbjahre und die Themenfelder

Einführungsphase (E)

E1	Einführung in die Philosophie
Themenfelder	
E1.1	Anlässe zum Philosophieren
E1.2	Grundfragen der Philosophie
E1.3	Grundformen des philosophischen Nachdenkens
E1.4	Philosophieren über Lebenswege
E1.5	Philosophie in verschiedenen Kulturen

verbindlich: Themenfelder 1-3

E2	Philosophische Anthropologie
Themenfelder	
E2.1	Was ist der Mensch?
E2.2	Menschenbilder der empirischen Wissenschaften
E2.3	Freiheit als Selbstentfaltung des Menschen
E2.4	Arbeit, Muße und Entschleunigung
E2.5	Der Mensch im digitalen Zeitalter

verbindlich: Themenfelder 1-3

Qualifikationsphase (Q)

Q1	Zugänge zur Staats- und Geschichtsphilosophie
Themenfelder	
Q1.1	Vom Individuum zur Gesellschaft
Q1.2	Staatsphilosophie
Q1.3	Geschichtsphilosophie
Q1.4	Kulturphilosophie
Q1.5	Diskurs in einer pluralistischen Gesellschaft

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q2 Technik, Erkenntnis und Wissenschaft	
Themenfelder	
Q2.1	Technikphilosophie
Q2.2	Erkenntnistheorie
Q2.3	Moderne Wissenschaftstheorie
Q2.4	Sprachphilosophie
Q2.5	Naturphilosophie

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q3 Körper und Geist – die Frage nach dem Ich	
Themenfelder	
Q3.1	Was ist das Ich? – der Problemhorizont
Q3.2	Gehirn und Bewusstsein – Wie hängen Körper und Geist zusammen?
Q3.3	Das Ich als Seele – metaphysische Ansätze
Q3.4	Freiheit und Determination
Q3.5	Was bleibt vom Menschen?

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q4 Ästhetik	
Themenfelder	
Q4.1	Die Frage nach der Kunst und dem Wesen des Schönen
Q4.2	Wie Kunst die Welt erfasst – der Wirklichkeitsbezug der Kunst
Q4.3	Wirkungsmacht Ästhetik

verbindlich: verbindlich: ein Themenfeld aus 1-3 durch Erlass festgelegt; innerhalb dieses Themenfelds können Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden

Im Zusammenhang der Bearbeitung der Themen der Kurshalbjahre und der Themenfelder des Faches lassen sich vielfältig Bezüge auch zu Themenfeldern anderer Fächer (innerhalb eines Kurshalbjahres) herstellen, um sich komplexeren Fragestellungen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu nähern. Auf diese Weise erfahren die Lernenden die Notwendigkeit und Wirksamkeit interdisziplinärer Kooperation und erhalten gleichzeitig Gelegenheit, ihre fachspezifischen Kenntnisse in anderen Kontexten zu erproben und zu nutzen. Dabei erwerben sie neues Wissen, welches die Fachdisziplinen verbindet. Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und fördert eine systemische Sichtweise. Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden. In der Anlage der Themenfelder in den

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

Kurshalbjahren sind – anknüpfend an bewährte Unterrichtspraxis – fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge jeweils mitgedacht. Dies erleichtert die Kooperation zwischen den Fächern und ermöglicht interessante Themenstellungen.

E1 Einführung in die Philosophie

Philosophie ist nichts Weltfremdes, keine Beschäftigung für Sonderlinge. Philosophie ist allgegenwärtig. Sie begegnet uns im Alltag. Oft bemerken die Lernenden dabei vielleicht gar nicht, dass da jemand philosophiert oder dass sie selbst philosophieren. Im Rahmen des Kurshalbjahres gewinnen die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über Anlässe zum Philosophieren, den Aufklärungsimpuls und die Kritikfunktion der Philosophie sowie ihre Inhalte und Methoden, Einblicke in Gedanken von Philosophinnen und Philosophen, die sich im Laufe der Ideengeschichte als bedeutsam herausgestellt haben, und philosophische Ansätze verschiedener Kulturen. In der Auseinandersetzung mit ausgewählten Texten der Philosophiegeschichte kommen sie zu eigenen begründeten Überlegungen und Überzeugungen – sie philosophieren.

Damit verändert sich ihr Blick auf die Welt; Neugierde und eine fragende Haltung versetzen sie in die Lage, Täuschungen und Selbsttäuschungen, Spannungsfelder und Widersprüche in ihrem Umfeld in Motiven, Haltungen und Überzeugungen sowie im Handeln wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Sie begründen ihre Kritik begrifflich und inhaltlich präzise und entwickeln Alternativen.

Die Konzeption des Halbjahres setzt nach einer allgemeinen Einführung in die Philosophie und das Philosophieren zwei Schwerpunkte: Ausgehend von den vier Grundfragen der Philosophie nach Kant erfolgt zunächst die Vorstellung der Disziplinen Erkenntnistheorie, Metaphysik und Ethik. Ein zweiter Schwerpunkt sieht die Begegnung mit Grundformen des philosophischen Nachdenkens im Sinne eines kompetenzorientierten Methodenrepertoires vor, das in der Einführungsphase angebahnt und im Lauf des Philosophieunterrichts in der Oberstufe vertieft wird.

Diese beiden Säulen sollen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, das Philosophieren im Sinne Kants zu lernen, für den gilt: Der junge Mensch soll „nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll“ (I. Kant, AA II, 305f.).

Bezüge zu den Dimensionen des Philosophierens:

Philosophieren über ...

- ... das Wesen des Menschen: Die Schülerinnen und Schüler lernen Anlässe, Inhalte, Methoden und Vielfalt des Philosophierens kennen und machen die Erfahrung, dass sie als Menschen immer auch philosophierende Wesen sind.
- ... Erkenntnis, Wissen und Wahrheit: Sie gewinnen einen Überblick über die Reichweite der Frage „Was kann ich wissen?“, die bei alltäglichen Beobachtungen im eigenen Leben ansetzt, diese dann aber abstrahiert und nach den Möglichkeiten und Grenzen des Erkennbaren fragt.
- ... Individuum und Gesellschaft: Die Lernenden gewinnen die Erkenntnis, dass das Philosophieren beim Einzelnen und dessen Lebensfragen beginnt, der Bezug zum Mitmenschen und der Gesellschaft aber oftmals unmittelbar folgt und dass Motive und Folgen des menschlichen Handelns mit der Verantwortung für sich und andere einhergehen.

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1-3

E1.1 Anlässe zum Philosophieren

- das philosophische Staunen und Nachdenken über Fragen des Alltags (zum Beispiel Jaspers, Gaarder, Plickat)
- Philosophie als Aufklärung (Leben und Tod des Sokrates, Platon: Höhlengleichnis, Kant: „Was ist Aufklärung?“)
- Philosophie als Gesellschaftskritik (Horkheimer)

E1.2 Grundfragen der Philosophie

„Was kann ich wissen?“ (Erkenntnistheorie)

- Einführung in die Erkenntnistheorie: Ist die Welt so, wie wir sehen?
- vom Mythos zum Logos: Die rationale Erklärung der Welt – das wissenschaftliche Weltbild der Gegenwart

„Was darf ich hoffen?“ (Metaphysik)

- Gibt es eine vom Körper trennbare unsterbliche Seele? (Sokrates, Platon)
- vom Mythos zum Logos: Die rationale Erklärung der Welt in der antiken Philosophie – Naturphilosophen (zum Beispiel Thales), Metaphysik bei Aristoteles (der erste unbewegte Bewegter)

„Was soll ich tun?“ (Ethik)

- Wozu Ethik?
- Werte und Normen: Gibt es eine universalistische Moral?

E1.3 Grundformen des philosophischen Nachdenkens

- philosophische Fragen stellen und Beobachtungen benennen
- philosophische Texte analysieren
- philosophische Texte formulieren (zum Beispiel philosophische Essays verfassen)
- argumentieren
- definieren und Analysieren von Begriffen
- das Gedankenexperiment

Philosophie**gymnasiale Oberstufe****E1.4 Philosophieren über Lebenswege**

- Lebenswege und Gedanken von Philosophinnen (zum Beispiel Hildegard von Bingen, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Martha Nussbaum)
- Philosophie als vita contemplativa (die drei Lebensformen bei Aristoteles), Philosophie der Lebenskunst

E1.5 Philosophie in verschiedenen Kulturen

- zum Beispiel chinesische Philosophie, buddhistische Philosophie, Philosophie in Afrika, Philosophie in Lateinamerika

E2 Philosophische Anthropologie

Das Thema Anthropologie konzentriert sich auf den Menschen, sein Wesen und seine Stellung in der Welt. Ausgehend von der kantischen Frage „Was ist der Mensch?“ werden Positionen über das Wesen des Menschen in Philosophie, Religion und Naturwissenschaft von der Antike bis in die Gegenwart betrachtet.

Welche Eigenschaften sind universell und typisch für den Menschen, was grenzt ihn von anderen Lebewesen ab? Wie hat sich die Wahrnehmung dieser Eigenschaften über die Jahrhunderte entwickelt und verändert? Nicht immer sind diese Fragen einfach oder eindeutig zu beantworten, da der Mensch, somit auch die Lernenden, an dieser Stelle gleichermaßen Forschungsobjekt und Forschungsgegenstand sind.

Dem Menschen als besonders typisch zugeschriebene Eigenschaften, wie zum Beispiel Sprachfähigkeit, Willensfreiheit und Sittlichkeit, werden eingehender untersucht. Hier ergibt sich außerdem die Frage, inwieweit der Mensch sich selbst entfalten kann oder Zwängen unterschiedlicher Art unterworfen ist.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Betrachtung des Menschen in der modernen Welt. Welche Bedeutung spielt Arbeit für die individuelle Selbstverwirklichung und Freiheit? Wie wird der Faktor Zeit in einer Gesellschaft und Welt wahrgenommen, die sich immer schneller dreht und in der Fortschritt überwiegend durch die Beschleunigung, Technisierung oder Optimierung von Prozessen oder Individuen definiert wird.

Die Lernenden setzen sich zudem mit der fortschreitenden Digitalisierung des menschlichen Lebens und dem damit aufkommenden neuen Menschenbild des homo digitalis auseinander.

Bezüge zu den Dimensionen des Philosophierens:

Philosophieren über ...

- ... das Wesen des Menschen: Die Lernenden setzen sich mit Menschenbildern von der Antike bis zur Gegenwart auseinander und gewinnen so Erkenntnisse über das Wesen des Menschen und seine Stellung in der Welt, anhand derer sie ihr persönliches Selbstbild reflektieren und weiterentwickeln können.
- ... Erkenntnis, Wissen und Wahrheit: Die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen über den Menschen aus philosophischer, soziologischer und biologischer Sicht trägt dazu bei, eine ganzheitliche Sicht auf das Wesen Mensch zu erlangen und daraus Antworten auf die vierte kantische Frage „Was ist der Mensch?“ abzuleiten.
- ... Individuum und Gesellschaft: Ausgehend von ihren Erkenntnissen über den Menschen reflektieren die Lernenden, dass die dem Menschen zugeschriebenen Attribute Auswirkungen auf unser Selbstbild, das Zusammenleben mit anderen Menschen sowie das Verhältnis zu seiner belebten und unbelebten Umwelt haben und zu entsprechenden gesellschaftlichen Strukturen führen.

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1-3

E2.1 Was ist der Mensch?

- transzendente Menschenbilder in Religion und Philosophie (zum Beispiel Prometheus-Mythos, Jaspers)
- humanistische Menschenbilder (zum Beispiel Pico della Mirandola, Humanismus in der Renaissance)
- empirische Menschenbilder (zum Beispiel Lorenz, Skinner)

E2.2 Menschenbilder der empirischen Wissenschaften

- der Mensch als Ergebnis der Evolution (zum Beispiel Darwin, Dawkins)
- die Abgrenzung von Mensch und Tier: Sprache, Wille und Moral (zum Beispiel Aristoteles, Kant)
- Soziobiologie (zum Beispiel Volland, Wuketits)

E2.3 Freiheit als Selbstentfaltung des Menschen

- Vernunft und Freiheit: Willensfreiheit, sittliche Autonomie (zum Beispiel Kant, Schopenhauer)
- das Menschenbild des Existenzialismus (zum Beispiel Camus, Sartre, de Beauvoir)

E2.4 Arbeit, Muße und Entschleunigung

- Leben in einer modernen Arbeitswelt: homo laborans? – Arbeit als Entfremdung, Selbstverwirklichung oder Zwang? (zum Beispiel Marx, Freud)
- Muße und Entschleunigung (zum Beispiel Rosa, Keiling)
- Zeit als Bestimmungsgröße der menschlichen Existenz

E2.5 Der Mensch im digitalen Zeitalter

- der Mythos des perfekten Menschen: Optimierungszwang durch Soziale Netzwerke, Self-Tracking/Quantified Self, digitales Enhancement (zum Beispiel Brooks)
- der gläserne Mensch: Privatheit und Würde in der digitalen Welt
- Überwachung als Fortschritt? – Freiheit versus Sicherheit

Q1 Zugänge zur Staats- und Geschichtsphilosophie

Die philosophische Diskussion darüber, in welchem Verhältnis Individuum und Gesellschaft zueinander stehen und warum sich Menschen staatlich organisieren, ermöglicht den Lernenden eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, wie gute und würdige Formen des Zusammenlebens gestaltet werden können. Hierbei wird diskutiert, welche Freiheiten aber auch Verpflichtungen dem Einzelnen gegenüber anderen zukommen. Zudem setzen sich die Lernenden mit der Frage auseinander, inwieweit sich das Individuum dem Staat als Gesellschaftsform unterordnen und inwiefern ein Staat die individuelle Entfaltung des Einzelnen gewährleisten muss oder in seine Freiheiten eingreifen darf.

Hierbei wird den Lernenden deutlich, dass staatsphilosophische Positionen in Theorie und Praxis nicht selbstverständlich, sondern Folge einer geschichtlichen Entwicklung sind. Die reflektierte Auseinandersetzung mit utopischen und dystopischen Staatsmodellen leistet in diesem Erkenntnisprozess einen wichtigen Beitrag und bietet den Lernenden Raum für eigene Spekulationen.

Geschichte wird allgemein als Folge von Ereignissen und Entwicklungen in der Vergangenheit verstanden, die vom Menschen erinnert und gedeutet werden, um Erkenntnisse über historische Veränderungen bzw. deren Auswirkungen auf Gegenwart und Zukunft zu gewinnen. Sie ist von philosophischem Interesse, wenn nach dem Sinn und Gesetzmäßigkeiten in ihrem Ablauf gefragt wird: Gibt es die eine Geschichte oder sollte man nicht besser von vielen Geschichten sprechen? Gibt es in der Geschichte typische Abläufe, aus denen man lernen kann oder zeigt sie sich immer wieder neu? Diesen Fragen gehen die Lernenden im Bereich der Geschichtsphilosophie nach.

Zudem müssen im Zuge pluralistischer Gesellschaften und der fortschreitenden Globalisierung divergierende Positionen in Bezug auf die Interessen von Individuen und das Verhältnis von Staaten untereinander Beachtung finden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Auffassung zu den Rechten und Pflichten von Staatsbürger und Staat oder Staatengemeinschaft werden von den Lernenden in ihrer Pluralität wahrgenommen, diskutiert und beurteilt.

Bezüge zu den Dimensionen des Philosophierens:

Philosophieren über ...

- ... das Wesen des Menschen: Die Lernenden setzen sich mit anthropologischen und kulturellen Voraussetzungen für die Entstehung von Gemeinschaft auseinander. Sie reflektieren, inwiefern die Entstehung und Entwicklung bestimmter Gesellschafts- und Staatsformen sowohl an anthropologische Grundannahmen als auch an kulturelle und historische Bedingungen geknüpft sind.
- ... Erkenntnis, Wissen und Wahrheit: Sie gewinnen einen Überblick über geschichtsphilosophische Theorien im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dabei beschäftigen sie sich mit der Frage nach einer Universalgeschichte sowie dem Fortschrittsgedanken.
- ... Individuum und Gesellschaft: Bereits anhand der alltäglichen Konfrontation mit Regeln und Normen erfahren die Lernenden, dass ethische Konventionen zwischen Individuum und Gesellschaft existieren. Davon ausgehend setzen sie sich mit der Frage auseinander, wie das Verhältnis von Individuum und Staat im Sinne eines guten Zusammenlebens geregelt sein sollte.

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q1.1 Vom Individuum zur Gesellschaft**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Braucht der Mensch Gemeinschaft? Aristoteles (zoon politikon), Hobbes (homo homini lupus)
- Wie kann das Zusammenleben von Menschen geregelt werden? (Gehlen: Institutionen, Mill: Selbstbestimmung und Öffentlichkeit)
- individuelle Freiheit und Staat: Vorstellungen zu Staat und Gesellschaft im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft (Mill, Arendt: Macht, Gewalt und direkte Demokratie)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Braucht der Mensch Institutionen? – Gehlen versus Adorno
- Hat die Freiheit des Einzelnen Vorrang? – Individuum, Freiheit und Staat (zum Beispiel Rawls, Popper)

Q1.2 Staatsphilosophie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Staatsutopien (zum Beispiel Platon, Morus)
- Vertragstheoretische Modelle der Staatslegitimation (Hobbes, Locke, Rousseau)
- Demokratie und Staatsbürgertum: Rousseau (das Volk als Souverän), Kant (Mündigkeit des aufgeklärten Staatsbürgers)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Weltbürger, republikanische Verfassung, Völkerbund (Kant)
- internationale Staatengemeinschaft oder Weltgesellschaft? (Friedenskonzepte in Theorie und Praxis)
- Dystopien: zum Beispiel „1984“ (Orwell), „Schöne neue Welt“ (Huxley), „Der Report der Magd“ (Atwood)

Q1.3 Geschichtsphilosophie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Geschichte als Fortschritt (Condorcet, Hegel) und Kritik des Fortschrittsoptimismus (Benjamin)
- Geschichte als Abfolge von Klassenkämpfen (Marx)
- der Sieg der liberalen Demokratie als Ende der Geschichte (Fukuyama)

Philosophie**gymnasiale Oberstufe****erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

Fortschritt als Rückschritt?

- Die Welt als Totalmaschine (Anders)
- Dialektik der Aufklärung (Horkheimer/Adorno)

Q1.4 Kulturphilosophie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Kulturbegriff: Kultur versus Natur und Kultur versus Zivilisation
- das Unbehagen in der Kultur (Freud)
- Kulturrelativismus (Feyerabend)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- „The Clash of Civilizations“ (Huntington)

Q1.5 Diskurs in einer pluralistischen Gesellschaft**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Ambiguitätstoleranz in einer globalisierten Welt und pluralistischen Gesellschaft
- Diskurstheorie (Habermas)
- Euro- und Ethnozentrismus

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Zeitdiagnosen – Vom Ende der „großen Erzählungen“ hin zur systemtheoretischen Beschreibung sämtlicher Bereiche der modernen Gesellschaft: Postmoderne (Lyotard), Poststrukturalismus (Foucault) und Systemtheorie (Luhmann)

Q2 Technik, Erkenntnis und Wissenschaft

In ihrer Lebenswelt sind die Lernenden mit technischen Entwicklungen konfrontiert, die in einem nie dagewesenen Tempo voranschreiten und oftmals unmittelbare Konsequenzen für das Individuum, die Gesellschaft, die Umwelt und die Entwicklung der klimatischen Verhältnisse haben. Eingriffe in den menschlichen Körper in medizinischer, gentechnischer oder neurologischer Hinsicht stellen ebenso neue Herausforderungen dar wie der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien und Big Data. Auch angesichts der vielfach präsenten Möglichkeiten der Selbstoptimierung kommt dem Themenfeld der Technikphilosophie die Aufgabe zu, einen Beitrag zur Technik- und Medienmündigkeit des Einzelnen zu leisten, die in der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung bei der Abschätzung der Folgen technischen Schaffens und dem Einsatz für eine nachhaltige Entwicklung ihren Niederschlag findet.

Technische Errungenschaften resultieren aus menschlichem Erkenntnisstreben und wissenschaftlichem Forschen. Daher bilden die Einsicht in philosophische Theorien zu den Quellen und Wegen menschlicher Erkenntnis sowie das Nachdenken über den Entstehungsprozess und die Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen eine Erweiterung des Philosophierens über anthropologische und ethische Implikationen technischer Entwicklungen. Darüber hinaus machen die Lernenden die Erfahrung, dass nicht immer mit der Wirklichkeit übereinstimmt, was sie zu sehen glauben, und dass ihre Wahrnehmungen nicht immer von anderen geteilt werden. Gewohnte Bilder von der Wirklichkeit werden somit erschüttert. Es stellt sich die Frage nach der Gewissheit menschlicher Erkenntnis, auch abhängig von der Erkenntnisquelle, die in der traditionellen Erkenntnistheorie entweder im Verstand oder der sinnlichen Erfahrung gesehen wurde. Moderne epistemologische Ansätze ergänzen die neuzeitlichen Theorien.

Vertiefend setzen sich die Lernenden mit dem Ideal der Wissenschaftlichkeit auseinander, mit Positionen der modernen Wissenschaftstheorie sowie den spezifischen Vorgehensweisen von Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Die Lernenden analysieren Voraussetzungen für das Zustandekommen wissenschaftlicher Aussagen und stellen die Frage: Was heißt es, dass eine Behauptung gerechtfertigt bzw. wahr ist?

Der Einfluss der Sprache auf die Erkenntnis und ihre Bedeutung für die Konstitution von Selbst und Welt kann als Ergänzung zum epistemologischen Teil des Halbjahres verstanden werden.

Ein Abriss der Naturphilosophie von der Antike bis in die Neuzeit beleuchtet aus ideengeschichtlicher Perspektive den Blick des Menschen auf die Natur, ihre Erfassbarkeit und schließlich Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beherrschbarkeit.

Bezüge zu den Dimensionen des Philosophierens:

Philosophieren über ...

- ... das Wesen des Menschen: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, dass Technik ihre Lebenswelt in der Gegenwart und in der Zukunft zunehmend bestimmt und dass sie sowohl als Subjekt als auch Objekt der Technisierung Verantwortung für die Zukunft des Menschen tragen.
- ... Erkenntnis, Wissen und Wahrheit: Sie lernen Positionen zur Erkenntnistheorie, zur Wissenschaftstheorie und zur Naturphilosophie kennen, bedenken zeitgenössische Ansätze sowie naturwissenschaftliche Einflüsse und hinterfragen den Zusammenhang von Sprache und Erkenntnis.

- ... Individuum und Gesellschaft: Die Einsicht in die Bedeutung von Technik sowie die Verantwortung des Wissenschaftlers vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen, die den Einzelnen betreffen, aber nur gemeinschaftlich bewältigt werden können, markiert einen zentralen Aspekt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q2.1 Technikphilosophie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Technik als philosophischer Begriff: Merkmale von Technik im 21. Jahrhundert, der Mensch als Mängelwesen und Prometheus (Gehlen)
- Herausforderungen durch neue Technologien (zum Beispiel virtuelle Realität; Big Data; Transhumanismus: genetisches Enhancement, die Cyborgisierung des Menschen)
- Technikethik (Jonas)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Technikfolgenabschätzung (Bostrom)
- Ambivalenz des technischen Fortschritts: Technik als Chance und Bedrohung?

Q2.2 Erkenntnistheorie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- die Ideenlehre Platons (Höhlengleichnis)
- Empirismus (Hume, Locke) versus Rationalismus (Descartes, Leibniz)
- die kopernikanische Wende der Philosophie: Kants Erkenntnistheorie als Mittelweg zwischen Empirismus und Rationalismus

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Kant: die Möglichkeit synthetischer Urteile a priori
- evolutionäre Erkenntnistheorie
- Realismus (Searle) versus Konstruktivismus (v. Glasersfeld)

Q2.3 Moderne Wissenschaftstheorie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- das Ideal der Wissenschaftlichkeit: Wertefreiheit, Suche nach Wahrheit, Lösung von Problemen, Verantwortung
- Positionen der modernen Wissenschaftstheorie und ihre Kritik
- Logischer Positivismus (Carnap, Reichenbach)
- Kritischer Rationalismus (Popper)
- Paradigmenwechsel (Kuhn)
- Kritik an der wissenschaftlichen Methode (Feyerabend)

Philosophie**gymnasiale Oberstufe****erhöhtes Niveau (Leistungskurs)**

- Wahrheitstheorien
- Wissen als Netz von Aussagen (Quine)
- Erkenntnis in den Geisteswissenschaften im Unterschied zu den Naturwissenschaften (Dilthey), Hermeneutik (Gadamer)

Q2.4 Sprachphilosophie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Weltkonstitution und Selbstkonstitution durch Sprache (Cassirer)
- Whorf: linguistisches Relativitätsprinzip
- Philosophie als Sprachkritik (Wittgenstein)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Sprechaktttheorie (Austin)
- Kontingenz von Sprache (Rorty)
- Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas)

Q2.5 Naturphilosophie**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- mechanistisches Weltbild (Vorsokratiker: Demokrit: Atomismus) und teleologisches Weltbild (Platon: Kosmologie, Aristoteles: Naturphilosophie, Unterschied: von Natur aus Seiendes / Hergestelltes)
- Mittelalter: Schöpfung (Franziskus von Assisi)
- Renaissance: die Unendlichkeit des Universums (Giordano Bruno)
- Neuzeit: mechanistisches Weltbild (Francis Bacon)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Naturphilosophie im Deutschen Idealismus (Schelling, Hegel)
- Naturforschung im 19. Jahrhundert: Alexander von Humboldt (Natur als Ganzes) und Charles Darwin (Evolutionstheorie)

Q3 Körper und Geist – die Frage nach dem Ich

Die Frage nach dem „Ich“ ist eine der ältesten und meistbedachten Fragen in der Geschichte der Philosophie. Seit der Antike verfassten nicht nur Theologen, sondern auch Philosophen innerhalb der Metaphysik Beschreibungsmodelle der Seele und spekulierten über deren Ursprung, Beschaffenheit, Funktionsweise und Bedeutung.

Zu Beginn der Neuzeit wurde nach dem Ich auf neue Weise gefragt. Der Mensch als denkende und zweifelnde Person stand autonom für sich. Der Begriff des Bewusstseins wurde etabliert. Geprägt vom Einfluss der naturwissenschaftlichen Perspektive und Methodik im 20. Jahrhundert wurde der religiös bzw. metaphysisch konnotierte Seelenbegriff durch die Psychologie als „psychischer Apparat“ aufgefasst, welcher – unter der Voraussetzung der Kenntnis seiner Bauteile und Funktionen – auch therapeutisch moduliert werden könne. Zugleich geschah gewissermaßen eine Entzauberung der Seele als eines rein auf das Physische reduzierbaren Phänomens.

Mit der Entwicklung der technischen Möglichkeiten im 21. Jahrhundert bekommt die Frage nach der Seele neue Brisanz. Ist ein Mensch noch er selbst, wenn ausfallende Körperfunktionen künstlich beliebig ersetzt werden können? Auch das gegenwärtig vorwiegend materialistisch beantwortete Leib-Seele-Problem und das Problem des Bewusstseins stellen in diesem Kontext neue Herausforderungen dar.

In den vergangenen Jahrzehnten hat die Wissenschaft mehr über das Gehirn in Erfahrung gebracht als in allen Jahrhunderten zuvor, doch ist dabei das Bedürfnis nach Klärung nicht geringer geworden. Damit öffnet sich folgender Fragehorizont: Welche Unterscheidungen sind zwischen Geist und Bewusstsein zu treffen? Wie ist der Zusammenhang zwischen Bewusstseinsphänomenen wie Absicht, Gedanke, Wille oder Wunsch und den sie begleitenden physiologischen Prozessen zu verstehen? Welchen Einfluss haben Emotionen auf unser Denken und Handeln? Wie ist der Unterschied zwischen Mensch und künstlicher Intelligenz zu definieren? Haben Roboter und Maschinen ein Bewusstsein? Ist die Seele nur ein informationsverarbeitendes System, das man nachbauen und digital abbilden kann? Mit diesen Fragestellungen setzen sich die Lernenden, ihre persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen reflektierend, theoriegeleitet auseinander.

Vertiefend bearbeiten sie nach der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Seele das Spannungsfeld von Bewusstsein und moderner Hirnforschung, Psychologie und Philosophie des Geistes wie auch die Diskrepanz von künstlicher Intelligenz und Würde.

Bezüge zu den Dimensionen des Philosophierens:

Philosophieren über ...

- ... das Wesen des Menschen: Die Frage nach der menschlichen Seele bzw. dem Bewusstsein ist mit dem Selbstverständnis des Menschen und dem Sinn seiner Existenz eng verbunden. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Körper und Geist und reflektieren das materialistische Menschenbild sowie philosophische Theorien des Geistes. In einer Gegenüberstellung der Innenperspektive des unbewusst und bewusst agierenden Subjekts im Kontrast zu KI und Robotik ergibt sich die spannungsreiche Diskussion, wer der Mensch ist und wie er künftig sein will.

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

- ... Erkenntnis, Wissen und Wahrheit: Die Schülerinnen und Schüler lernen Konzepte der Seele und des Bewusstseins kennen und befassen sich auch mit den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis und dem Zustandekommen von Wissen. Der Anspruch, wahre Aussagen über etwas empirisch nicht Greifbares, zum Beispiel das Bewusstsein oder den freien Willen, zu treffen, wurde mit wissenschaftlichen Methoden und logischer Argumentation verfolgt, welche untersucht und kritisiert werden.
- ... Individuum und Gesellschaft: Die psychologische Perspektive auf das Individuum erweitert den Wissenshorizont der Lernenden um eine analytische Form der Betrachtung menschlichen Verhaltens in Wechselwirkung mit der Gesellschaft und ihren Normen. Technische Neuerungen der digitalen Revolution, welche das Individuum und die Gesellschaft vor neue ethische Herausforderungen stellen, werden reflektiert. Dies mündet in die Frage nach dem spezifisch Humanen und seiner Erhaltung.

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie in zwei der drei Kurshalbjahre Q1-3 ein weiteres Themenfeld aus den Themenfeldern 3-5; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q3.1 Was ist das Ich? – der Problemhorizont**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- das Seelenmodell Platons
- Substanzdualismus bei Descartes: cogito ergo sum, das Ich als Identität und Selbstbewusstsein des Subjekts
- der psychische Apparat (Freud), Bewusstsein im Unterschied zu Geist

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- das transzendente Selbst als Voraussetzung von Erkenntnis (Kant)
- Kritik am Primat der Vernunft (zum Beispiel Nietzsche)

Q3.2 Gehirn und Bewusstsein – Wie hängen Körper und Geist zusammen?**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Argumente gegen den Substanzdualismus:

- Materialismus (De La Mettrie)
- Positionen der Hirnforschung: Physikalismus, Epiphänomenalismus (Roth), Eigenschaftsdualismus (Nagel)
- Bewusstsein – eine Konstruktion? Gehirn im Tank (Putnam)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

Argumente für den Eigenschaftsdualismus:

- Intentionalität, Qualia (Dennett)
- Gedankenexperiment: Marys Zimmer (Jackson)

Q3.3 Das Ich als Seele – metaphysische Ansätze**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- die Seele als unsterblicher Logos: Seele bewegt sich selbst (Platon), unsterbliche Vernunftseele
- die Seele als Form: Seele als höchste Entelechie (Aristoteles), als immaterielles Formprinzip
- Mittelalter: religiöse Seelenvorstellung (Thomas von Aquin)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Neuplatonismus, mystische Seelenvorstellungen

Philosophie**gymnasiale Oberstufe**

- beseelte Natur (Panthismus)
- die Seele des Genies und die Idee der „schönen Seele“ in der Romantik

Q3.4 Freiheit und Determination**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- Willensfreiheitsdebatte: Kant, Freud, Libet, Bieri

Wie vernünftig sind wir?

- die Macht des Unbewussten (Roth) und der Vernunft (Damasio)
- die Rolle von Emotionen
- Konsequenzen der deterministischen Position

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Kritik an der Validität von Libets Experiment zur Willensfreiheit
- Sartre: Der Mensch ist zur Freiheit verurteilt (Selbstentwurf)
- Einordnung der Autoren in die jeweilige Strömung: Libertarismus (Kant, Sartre), Inkompatibilismus (Freud), Kompatibilismus (Bieri)

Q3.5 Was bleibt vom Menschen?**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Die Problematik der Reduktion von Geist und Selbstbewusstsein

- Der Mensch als „empfindungsfähige Maschine“? Ist die Seele ein „Hirngespinnst“? (d’Holbach)
- Subjektivität, Innenperspektive psychischen Erlebens (Nagel)

Haben Maschinen ein Bewusstsein? – Das Problem der Seele auf dem Gebiet der Robotik

- künstliche Intelligenz, die Seele als informationsverarbeitendes System (Dörner), Eliza-Gespräch, Turing-Test im Vergleich zum menschlichen Bewusstsein (Searle)
- Begriff der Würde und die Selbstzweckformel (Kant)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Neurophilosophie, Gehirn als Autopilot (Metzinger)
- ideengeschichtliche Betrachtungen des „neuen Menschen“: Prometheus, Nietzsche (Über-Mensch), Avantgarde um 1900, Transhumanismus und Posthumanismus im 21. Jahrhundert

Q4 Ästhetik

In einer visuell durch die Ästhetik der Werbung und des Films geprägten Welt begegnen Jugendliche in ihrem Alltag unterschiedlichen Stilrichtungen und Genres aller Kunstepochen. Sie erleben dem Zeitgeschmack entsprechend besonders die Allgegenwart der Bilder und des Mediums Film. Dies zum Anlass nehmend kann philosophiert werden, was Kunst von Alltagsgegenständen unterscheidet, wodurch ein Gegenstand zum Kunstobjekt wird und worin die Besonderheit der Kunst im Gegensatz zur Natur liegt.

Unterschiedliche Rezeptionsweisen von Kunst sowie die Rolle des Rezipienten sollen reflektiert werden. Dass der Sinn moderner und postmoderner Kunst unter anderem stark vom Deutungshorizont des Rezipienten abhängt, stellt hierbei eine zentrale Erkenntnis für die Lernenden dar. Demzufolge kann sich der Einzelne als Mitkonstrukteur des Kunstwerks begreifen und eine aktive Rolle als Adressat kultureller Güter einnehmen lernen.

Die Lernenden erweitern ihre Perspektive auf die Kunst, indem sie nach dem Unbestimmbaren von Kunst fragen und sich mit dem Gegensatz von Provokation und Verantwortung des Künstlers auseinandersetzen. Sie reflektieren, dass über eine gezielte Ästhetisierung und Idealisierung von Darstellungen des Alltäglichen, wie beispielsweise in Fotografie und Film, die Kunst ihre Wirkungsmacht entfalten und Einfluss auf die Betrachtenden ausüben kann. Dabei setzen sie sich mit den manipulativen Aspekten von Kunst und Künstlichkeit in Politik, Geschichte und der modernen Lebenswelt auseinander.

Bezüge zu den Dimensionen des Philosophierens:

Philosophieren über ...

- ... das Wesen des Menschen: Die Schülerinnen und Schüler nehmen Kunst als Spiegel des Menschen und seiner Mitwelt wahr. Als schöpferischer Ausdruck entwirft die Kunst unentwegt neue Menschenbilder und reflektiert Ziele und Folgen menschlichen Handelns. Durch die philosophische Beschäftigung mit Kunst stellt sich die Aufgabe der Weltdeutung und des ästhetischen Urteils als integraler Bestandteil des Menschseins und der Kultur.
- ... Erkenntnis, Wissen und Wahrheit: Die Frage nach dem Wesen der Kunst, nach dem Wahren, Schönen und Guten stellt sich den Schülerinnen und Schülern im Spannungsfeld moderner Kunsttheorie. Kunst als Illusion von Wirklichkeit sowie der Vorwurf der Lüge und Manipulation durch Fiktion sind Gegenstand der Diskussion. Gleichzeitig wird Kunst als Medium von Erkenntnis, Wissen und Wahrheit begreifbar.
- ... Individuum und Gesellschaft: Kunst konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit, Weltanschauungen, Idealen und Ereignissen, die das Individuum im Kontext von Gesellschaft, Politik und Geschichte zeigen. Die Schülerinnen und Schüler erfassen, dass Kunst flüchtige Gedanken, aber auch wirkungsmächtige Ideen fixiert, welche über Generationen hinweg im kulturellen Gedächtnis erhalten und transportierbar bleiben. Sie diskutieren die Verantwortung des Künstlers als Gegensatz zum Freiheitsanspruch der Kunst sowie Funktionen der Kunst und deren Appellcharakter angesichts ethischer Herausforderungen.

Themenfelder

verbindlich: ein Themenfeld aus 1-3 durch Erlass festgelegt; innerhalb dieses Themenfelds können Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

Q4.1 Die Frage nach der Kunst und dem Wesen des Schönen**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- philosophische Betrachtungen des Kunstbegriffs, Begriff des Kanons, Kriterien eines Kunstwerks, Ästhetik (zum Beispiel Bertram)

Unterschiede zwischen klassischen Kunstwerken und moderner Kunst

- Idealismus und Kunst: Dem Wahren, Schönen, Guten (Schiller)
- Abwendung vom Ideal des Schönen, Theorie des Hässlichen (zum Beispiel Schlegel, Kähler)
- Kunst als Ausdruck radikaler Freiheit (zum Beispiel Beuys)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Kunst als System (Luhmann)
- Postmoderne: Offenheit des Kunstwerks (Eco)

Q4.2 Wie Kunst die Welt erfasst – der Wirklichkeitsbezug der Kunst**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

- nachahmende Dichtkunst und Wahrheit (zum Beispiel Platon)
- Lösung der Kunst aus ihrer Zweckhaftigkeit; l'art pour l'art (Baudelaire)
- Reduktion der Kunst auf reine Funktion? (Bauhaus)
- Kunst als wunscherfüllende Fantasie / Sublimationstheorie (Freud)
- Erschaffung eigener Wirklichkeit(en) in Malerei, Fotografie, Literatur und Film (zum Beispiel Surrealismus, Utopien / Dystopien, Science-Fiction)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- Kunst als Katharsis (Aristoteles)
- Reflexionen engagierter Kunst (zum Beispiel Kollwitz, Brecht, Sartre: „littérature engagée“)

Q4.3 Wirkungsmacht Ästhetik**grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)**

Welchen Einfluss hat Kunst auf uns? Bestimmt sie unser Denken und Handeln?

- Gefahren der Ästhetisierung (zum Beispiel Marinetti: Manifest der Futuristen)
- Kunst im Dienst von Staat und Politik, Ästhetik der Macht
- Kunst als Instrument der Kulturindustrie (Horkheimer/Adorno)

Kunst und Künstlichkeit im digitalen Zeitalter

- Projektionen und Ideale in der Fotografie (zum Beispiel Sontag, Barthes), in der Werbung und digitalen Medien
- Leben in künstlichen Welten: Alles fake? (Geier)

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

- das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Benjamin)
- Das Ende der Kunst? (Danto)

HESSEN



**Hessisches Ministerium
für Kultus, Bildung und Chancen**

Luisenplatz 10
60185 Wiesbaden
<https://kultus.hessen.de>