Schulinternes Curriculum *Philosophie* für die Sekundarstufe II des Alten Gymnasiums Oldenburg

Stand: 01.09.2021

FachlehrerInnen: Alanus Kurtz, Kilian Schulz, Paul Windfuhr

Fachobschaft: Paul Windfuhr

Lehrwerk:

Zugänge zur Philosophie, Qualifikationsphase. Erarb. v. Aßmann u.a., Cornelsenverlag: Berlin 2016.

- ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est -

1. Fachpräambel[1]

Der Philosophieunterricht soll die SchülerInnen dazu befähigen, eigenständig grundsätzliche Fragen philosophisch zu reflektieren. Dies bedeutet, philosophische Implikationen und Fragen zu erkennen, sie zu formulieren und zu vertiefen. Dabei werden eigene Antworten auf diese Fragen sowie diejenigen der philosophischen Tradition argumentativ vertreten und kritisch hinsichtlich ihrer Voraussetzungen sowie Geltungsmöglichkeiten überprüft. Somit steht im Mittelpunkt der Prüfung im Fach Philosophie eine philosophische Problemreflexion, die methodisch bewusst und begründbar durchgeführt bzw. gestaltet wird. Dabei kann der Zugang zu einer solchen Problemreflexion auf vielfältige Weise erfolgen, beispielsweise

- über Texte der philosophischen Tradition,
- über aktuelle fachphilosophische Kontroversen,
- über die Begegnung mit Personen oder Gegenständen (z.B. Kunstwerke),
- über eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften,
- über die Diskussion individueller und gesellschaftlicher Gegenwartsfragen.

Für alle diese Zugangsweisen gilt, dass eine von ihnen ausgehende philosophische Reflexion folgenden Grundsätzen entsprechen muss:

- Philosophische Reflexion ist auf Grundsätzliches und Übergreifendes ausgerichtet,
- Philosophische Reflexion übersteigt somit die Ebene subjektiver Meinungsäußerung und intendiert sowohl begrifflich als auch argumentativ Aussagen von allgemeiner Bedeutung,
- Philosophische Reflexion kann ihr eigenes Vorgehen begründen,
- Philosophische Reflexion muss den Gesichtspunkt des Gültigkeitsbereichs ihrer Aussagen stets mitverfolgen.

1 Übernommen aus der EPA PL des Landes Niedersachsen, S. 5-6. Einzusehen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf (zuletzt besucht am 17.08.21).

Die Methodendiskussion in der Fachdidaktik hat zu dem Ergebnis geführt, dass keine Reflexionsmethode des Philosophierens (z.B. sprachanalytische, hermeneutische, phänomenologische oder dialektische Methode) für sich in Anspruch nehmen kann, anderen prinzipiell überlegen zu sein. Angesichts eines konkreten Problems oder einer Aufgabe wird aber auch deutlich, dass nicht jede Methode in vergleichbarer Weise geeignet ist, einen Lösungsweg zu ermöglichen. Vielmehr müssen in der Regel verschiedene Zugangsweisen berücksichtigt werden. Deshalb ist es unerlässlich, auch im Philosophieunterricht eine Pluralität der Reflexionsmethoden anzustreben.

Philosophieren ist eine **Reflexionskompetenz**. Sie beinhaltet die Anwendung philosophischer Reflexionsmethoden und besteht aus folgenden fachbezogenen, nicht scharf voneinander zu trennenden Kompetenzbereichen:

- **Wahrnehmungs**- und **Deutungskompetenz** als Fähigkeit, philosophische Implikationen von unterschiedlichen Materialien zu erkennen bzw. differenziert zu beschreiben sowie zu philosophischen Fragen und Erkenntnissen in Beziehung zu setzen,
- **Argumentations**- und **Urteilskompetenz** als Fähigkeit,
  - Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsstrategien bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu erschließen, zu vergleichen, kritisch zu prüfen und ggf. zu bewerten,
  - eigene Überlegungen begründet und folgerichtig zu entwickeln,
- **Darstellungskompetenz** als Fähigkeit, philosophische Gedanken angemessen auszudrücken und dabei ggf. aus verschiedenen Gestaltungsoptionen auszuwählen.

Die in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA) aufgeführten Anforderungsbereiche „begreifen“, „erörtern“ und „urteilen“ bezeichneten Reflexionsdimensionen, Strukturierungselemente für Aufgabenstellungen und Anhaltspunkte für die Beurteilung. In den aktuellen EPA wird diese Überschneidung dadurch vermieden, dass einerseits Reflexionsdimensionen und andererseits Anforderungsbereiche, die zur Beurteilung dienen, voneinander getrennt werden.

Die Reflexionsdimensionen werden mit den Begriffen „Problemerfassung“, „Problembearbeitung“ und „Problemverortung“ bezeichnet. Diese Dimensionen ermöglichen eine Öffnung sowohl hinsichtlich des Reflexionsmaterials als auch hinsichtlich der Bearbeitungsformen.

Beim Philosophieren lassen sich diese Dimensionen nicht immer streng voneinander abgrenzen, aber sie strukturieren die Darstellung einer Problemreflexion.

Die Anforderungsbereiche beschreiben, inwieweit eigenständige Zugangsweisen und Bearbeitungsformen gewählt sowie im Unterricht erworbene Kenntnisse und Methoden eingebracht werden. Kenntnisse und Methoden beziehen sich auf grundsätzliche Fähigkeiten im Sinne eines Kompetenzmodells.

2. Philosophische Problemreflexion

Alle Aufgabenarten und die Arbeitshinweise mit Operatoren setzen voraus, dass diese den SchülerInnen aus dem Unterricht vertraut sind. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, diese wiederholt einzuüben und den SchülerInnen Methoden für die Arbeit mit *diskursiven* und *präsentativen* Materialien zu vermitteln. Literarische Texte, Bilder, Videos und Musik sind ebenso wie philosophische Texte ein fester Bestandteil des Philosophieunterrichts, da beide „sowohl für die Rezeption fremder als auch die Produktion eigener Vorstellungen […] geeignet“[2] sind. Bei *präsentativem* Material handelt es sich um „ein künstlich gestaltetes Produkt, dessen philosophische Implikationen erst erschlossen werden müssen“, und bei *diskursivem* Material um einen „Text, der explizit philosophisch-argumentativ formulierte Aussagen, Probleme bzw. Fragestellungen enthält, oder ein Sachtext mit einem implizit philosophischen Gehalt“[3].
Generell bietet die *philosophische Problemreflexion* einen Zugang zu den Materialien, wobei von der Lehrkraft darauf zu achten ist, dass die folgenden Dimensionen der Problemreflexion in angemessener Weise durch die Operatoren für die SchülerInnen transparent sind.

a) Problemerfassung
In dieser Phase, die größtenteils durch die Operatoren des AB I abgedeckt wird[4], sollen die SchülerInnen eine philosophische Problemstellung oder Implikation identifizieren und in einen entsprechenden philosophischen Kontext einordnen. „Bezieht sich die diskursive Problemreflexion auf präsentatives Material, so ist zunächst die Interpretation des Materials und deren diskursiv-begriffliche Formulierung gefordert.“[5]

b) Problembearbeitung
In dieser Phase, die größtenteils durch die Operatoren des AB II abgedeckt wird, sollen die SchülerInnen den identifizierten Problemzusammenhang ausarbeiten und vertiefen: „Diese Auseinandersetzung beinhaltet z.B. Formen der Textuntersuchung oder der Objektbeschreibung.

2 EPA PL, S. 7.
3 Ebd.
4 Die Aufgabenbereiche sind nicht mit den einzelnen Dimensionen identisch; in jeder Dimension der *philosophischen Problemreflexion* können Operatoren aus jedem Anforderungsbereich relevant sein.
5 Ebd., S. 8.

Dazu gehören die Analyse von Argumentationsweisen bzw. künstlerischen Ausdrucksweisen, von Begriffsimplikationen, die Überprüfung der Folgerichtigkeit von Begründungszusammenhängen, das Herstellen von Bezügen oder einen Vergleich philosophischer Positionen. Eine präsentative Bearbeitung erfordert es, eine philosophische Idee verdichtet und differenziert auszudrücken. Das präsentative Produkt bezieht sich plausibel und transparent auf die Problemstellung.“[6]

c) Problemverortung

In dieser Phase, die größtenteils durch die Operatoren des AB III abgedeckt wird, sollen die SchülerInnen bzgl. der Problemreflexion selbst Stellung beziehen. Sie müssen dabei sowohl den Problemkontext erkennbar erfasst haben als auch einen auf diesen klar bezogenen Standpunkt einnehmen. „Es sind verschiedene Möglichkeiten der Problemverortung denkbar: eine Beurteilung des Problems, eine resümierende Stellungnahme, eine Neubestimmung des Problems, Perspektiven zur weiteren Bearbeitung, eine Modifikation erörterter Positionen sowie die Reflexion des präsentativen Bearbeitungsprozesses. Diese Möglichkeiten der Problemverortung lassen sich je nach Aufgabenstellung alternativ oder additiv anlegen.“[7]

Die SchülerInnen sind im Unterricht zur *philosophischen Problemreflexion* als einer Gesamtqualifikation anzuleiten, in der alle drei dargestellten Dimensionen in einander übergehen.

6 Ebd.
7 Ebd.

3. Beschreibung der Anforderungsbereiche und der Operatoren des Faches

Anforderungsbereich I

- reproduktiv auf Material, Gedankengänge und/oder Methoden des Unterrichts zurückgreifen und für die Problemreflexion nutzen

Anforderungsbereich II

- sich mit aus dem Unterricht nicht bekanntem Material auseinandersetzen und dieses in Verbindung mit Ergebnissen bzw. Prozessen aus dem Unterricht für die Problemreflexion nutzen oder
- sich mit bekanntem Material unter einer in Bezug auf dieses Material im Unterricht nicht behandelten Fragestellung auseinandersetzen und dieses für die Problemreflexion nutzen

Anforderungsbereich III

- inhaltlich und methodisch selbstständig das philosophische Problem reflektieren.

Alle Lernstandskontrollen müssen sich ebenso wie die Aufgaben der Abiturprüfung auf alle drei Anforderungsbereiche erstrecken. Der Schwerpunkt der Prüfungsleistung muss dafür im Anforderungsbereich II (ca. 40 %) liegen, die anderen Anforderungsbereiche sollte je nach Komplexität der Materialien mit ca 30 % berücksichtigt werden.

Die folgenden Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Die SchülerInnen müssen mit der Bedeutung der Operatoren wiederholt vertraut gemacht werden.[8]

8 Beispiele für Aufgaben können in den EPA PL (S. 10) eingesehen werden.

Operator[9]	Definition
Analysieren (II)	Die sprachliche Gestaltung und die Argumentationsstruktur eines Textes bzw. die Gestaltungsmittel und deren Komposition in einem Material untersuchen und interpretierend darstellen. Die expliziten und impliziten Prämissen, Denkvoraussetzungen und Thesen erfassen und formulieren Begründungszusammenhänge und Folgerungen klären.
Auseinandersetzen mit / diskutieren (III)	Eine explizit kritische Stellungnahme entwickeln, auf der Grundlage ausgewiesener Kriterien.
Begründen (III)	Hinsichtlich der Ursachen und Folgerungen schlüssige Zusammenhänge ausführlich und differenziert darlegen.
Beschreiben (I)	Sachverhalte in eigenen Worten in ihrem Zusammenhang darlegen (in der Regel mit Bezug zu Materialien).
Beurteilen (III)	Ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf der Basis ausgewiesener Kriterien formulieren.
Darstellen (I-II)	Einen Zusammenhang strukturiert und sachlich formulieren.
Eine philosophische Problemreflexion durchführen (I, II und III)	Eine umfassende und differenzierte Erörterung eines philosophischen Problems eigenständig konzipieren und darlegen, d.h.: Philosophische Implikationen des vorgelegten Materials bestimmen, das Problem formulieren und dessen Relevanz erläutern, in einen philosophischen Zusammenhang einordnen, eine argumentative bzw. gestalterische Auseinandersetzung entwickeln mit einer begründeten eigenen Stellungnahme.
Einordnen (II)	Mit eigenständigen Erläuterungen in einen bekannten Kontext einfügen.
Entwerfen (III)	Ein Konzept in seinen wesentlichen Grundzügen erarbeiten und darstellen.
Erläutern (II)	Nachvollziehbar und verständlich erklären.

9 „Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen ist nicht zwingend festgelegt, je nach Aufgabenstellung und vorangegangenem Unterricht können die Operatoren auch anderen Anforderungsbereichen zugeordnet werden.“ EPA PL, S. 12.

Erörtern (II)	Ein Beurteilungsproblem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten.
Erschließen (II)	Etwas Neues oder nicht explizit Formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten.
Gestalten (II und III)	Einen konzeptionellen Beitrag nach ausgewiesenen Kriterien ausführlich und differenziert erarbeiten.
In Beziehung setzen (II)	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen.
Stellung nehmen (III)	Eine explizit persönliche Einschätzung eines Problems oder einer gegebenen Problemstellung differenziert erarbeiten.
Vergleichen (II)	Nach vorgegebenen oder selbst gewählten philosophischen Aspekten Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ermitteln und darstellen.
Wiedergeben (I)	Einen (gedanklichen) Zusammenhang in eigenen Worten nachvollziehen.
Zusammenfassen (I)	Wesentliche Aspekte (des Materials) in eigenen Worten strukturiert und komprimiert wiedergeben.

4. Leistungsfeststellung und -bewertung

Zu Beginn des Schuljahres müssen die SchülerInnen über die Kriterien der Leistungsfeststellung und -bewertung informiert werden. Die Bewertung erfolgt über die zwei Teilbereiche der *mündlichen Mitarbeit* und der *Klausur*. Der Anteil der *Klausuren* soll in der E-Phase und der Q1/Q2 40 % betragen, um der Besonderheit des Philosophieunterrichts mit seinem meist großen Fokus auf der Diskussion gerecht zu werden. Sollte die Lehrkraft den Teilbereich *Klausur* stärker gewichten wollen, darf dieser 50 % der Gesamtleistung nicht überschreiten. Die Fachkonferenz empfiehlt, davon nur Gebrauch zu machen, wenn mindestens zwei Klausuren im Halbjahr geschrieben werden.

Zur mündlichen Mitarbeit zählen u.a.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- mündliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z.B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt (z.B. durch Einsatz von Multi Media, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung mit einzubeziehen. So können neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt werden.
Die schriftlichen Leistungsfeststellungen sind nach den Vorgaben von Abschnitt 2 und 3 zu konzipieren. D.h. es müssen alle Anforderungsbereiche abgedeckt sein, die Aufgaben sollten materialgebunden sein, die Teilaufgaben können je nach Anforderungsbereich, Umfang und Schwierigkeit unterschiedlich gewichtet werden und schwerwiegende sowie gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit oder gegen die äußere Form führen zu einem Abzug von ein (ab ca. 5 Fehlern pro Seite) bis zu zwei Punkten (ab ca. 7 Fehlern pro Seite).[10]

10 Beispiele für Klausuren finden sich auf S. 21 ff.

5. Gestaltung der Kurse

Bei der Gestaltung der Unterrichtsinhalte orientiert sich die Lehrkraft an der Unterteilung in Modell A, B und C, wie sie in den Rahmenrichtlinien des Faches vorgegebenen ist. Im Folgenden werden zu den jeweiligen Modellen jeweils zwei Beispiele genannt. Unabhängig der jeweils konkreten Ausgestaltung des Unterrichts ist in der Q1/Q2 mindestens ein Semester *theoretische* und mindestens ein Semester *praktische Philosophie* zu unterrichte, wobei empfohlen wird den Semesterübergriff zwischen diesen Semestern anzusetzen. In der Einführungsphase empfiehlt die Fachkonferenz im ersten Semester eine Herangehensweise über das Modell A oder C mit der Leitfrage *Was ist Philosophie?* Im zweiten Semester der E-Phase empfiehlt die Fachkonferenz die Arbeit nach dem Modell B mit der Lektüre einer philosophischen Schrift[11]. Weitere Vorschläge für die E-Phase finden sich in den Rahmenrichtlinien (RRL) PL des Landes Niedersachsen (S. 13 f.)[12].

5.1 Verpflichtende Inhalte

Das Lernfeld *theoretische Philosophie*

Allgemeine Kompetenzen des Lernfeldes:

- Kenntnis und Verständnis mindestens zweier repräsentativer Positionen der Seins-Bestimmung und der Wahrheitsfrage
- Einsicht in grundlegende Aspekte des historischen Wandels der Seins- und Wahrheitsbestimmungen
- Fähigkeit, die in den ersten beiden Lernzielen angesprochenen Aspekte in ihrer Bedeutung für die Gegenwart durch Anknüpfung an die Gegenstände anderer Fächer abzuschätzen
- Grundkenntnisse der Logik und Semantik und die Fähigkeit, ihre Relevanz für das philosophische Denken zu erkennen
- Grundkenntnisse der Methoden der Philosophie

11 Zum Beispiel: Platon (Symposion, Apologie), Aristoteles (Nikomachische Ethik), Boethius (Consolatio philosophiae), Seneca (de vita beata), Nietzsche (Zarathustra), Arendt (Über das Böse), Camus (Der Fremde) usw. Es sind aber ebenso allgemeine Einführungen denkbar (Z.B. wurde im HJ 20/21.2 Weischedel (Die philosophische Hintertreppe) gelesen.

12 Einzusehen unter: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=56 (zuletzt besucht am 19.08.21).

- Grundkenntnisse der Wissenschaftstheorie und die Fähigkeit, ihre Relevanz für die Philosophie sowie für andere Wissenschaften ansatzweise zu beurteilen
- Problemverständnis für Möglichkeiten außerbegrifflicher Wahrheitszugänge
- Kenntnis und Verständnis einiger Grundprobleme der Ästhetik in Überlieferung und Gegenwart

Das Lernfeld unterteilt sich in die drei folgenden Sachbereiche[13]:

1. Struktur des Seins:
   - Idealistische und materialistische Ontologien der Antike, des Mittelalters, der Neuzeit und des 20./21. Jahrhunderts
   - Naturphilosophie der Überlieferung und des 20. Jahrhunderts
2. Struktur des Wissens:
   - Logik
   - Methodologie der Philosophie und der Wissenschaften
   - Sprache und Erkenntnis
3. Elemente des Schönen und der Kunst:
   - Kategorien des Schönen und der Kunst
   - Verhältnis von Kunst und Wahrheit
   - Rivalität von Kunst und Philosophie in ihrem Wahrheitsanspruch

Allen drei Sachfeldern ist die Frage nach der Wahrheit gemeinsam. Deswegen ist ein Kurs mit dem Rahmenthema *Wahrheit* verpflichtend.

Die verbindlichen Inhalte[14] sind:

- logische Wahrheitskriterien

13 Ebd., S. 7 f.
14 Weitere mögliche Kursthemen sind u.a. *Naturphilosophie*, *Wissenschaftstheorie*, *Ästhetik*, *Außereuropäische Philosophie* oder *Mystik*.

- Sprache und Wahrheit
- Wahrheit und Ontologie
- Kritik am metaphysischen Wahrheitsbegriff
- Aspekte moderner Wahrheitstheorien

Das Lernfeld *praktische Philosophie*

Allgemeine Kompetenzen des Lernfeldes:

- Kenntnis und Verständnis mindestens zweier repräsentativer Positionen der Bestimmung des Guten und der Frage „Wie soll ich handeln?“
- Einsicht in grundlegende Aspekte des historischen Wandels der Begründung für gutes Handeln
- Fähigkeit, die in den ersten beiden Lernzielen angesprochenen Aspekte in ihrer Bedeutung für die Gegenwart durch Anknüpfung an die Gegenstände anderer Fächer abzuschätzen
- Kenntnis und Verständnis grundlegender Verfahrensweisen des ethischen Argumentierens
- Kenntnis und Verständnis einiger ethisch-anthropologischer Theorien zu den Bestimmungsgründen menschlichen Handelns
- Kenntnis und Verständnis einiger Theorien zur Bedingtheit menschlichen Handelns
- Kenntnis und Verständnis einiger Beispiele individualistischer und kollektivistischer Zielsetzungen in der Ethik und ihre ethisch-politischen Auswirkungen
- Problemverständnis für andere, nicht-rationale Quellen guten Handelns

Das Lernfeld unterteilt sich in die drei folgenden Sachbereiche[15]:

1. Ethische Theorie:
   - Grundlegende Positionen der Inhaltsbestimmung des Guten, des Glücks und der Sittlichkeit in Überlieferung und Gegenwart
   - Formale Aspekte der Ethik: Grundlegende Verfahrensweisen der Herleitung und Rechtfertigung
2. Ethische Praxis und ihre Bedingungen:
   - Tugend und rechtes Handeln
   - Anthropologische, kulturelle, gesellschaftliche und politische Bedingungen sittlichen Handelns
3. Sinndeutung und Sinnstiftung:
   - Religiöse Heilslehren und moralisches Handeln
   - Geschichtsdeutung, Utopie und menschliches Handeln
   - Zur Sinndeutung von Wissenschaft und Technik

Allen drei Sachfeldern ist die Frage nach dem guten Handeln gemeinsam. Deswegen ist ein Kurs mit dem Rahmenthema *Gutes Handeln* verpflichtend.

Die verbindlichen Inhalte[16] sind:

- Sein und Sollen
- deontologische und utilitaristische Ethik
- individuelle und kollektive Güter
- Metaethik
- Verantwortung gegenüber künftigen Generationen und der Natur

15 Ebd., S. 10 f.

16 Weitere mögliche Kursthemen sind u.a. *Anthropologie und Kulturphilosophie*, *Sozial- und politische Philosophie*, *Religionsphilosophie*, *Zur Sinndeutung von Wissenschaft und Technik*, *Geschichtsphilosophie* oder *Institutionismus*.

5.2 Beispiele für die Modelle

In **Modell A** werden den verbindlichen Inhalten beider Lernfelder jeweils andere Autoren und Positionen zugeordnet. Statt einer Aneinanderreihung disparater Positionen soll der systematische Zusammenhang verdeutlicht werden.

Beispiele für Modell A zu den Lernfeldern *Theoretische* und *Praktische Philosophie*				
Thema	Verbindliche Inhalte	Kursinhalte	Autoren und Texte	Vernetzung/Rückbezug
Aspekte der Wahrheit[17]	1. Logische Wahrheitskriterien	Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch; semantische und dialogische Logikbegründungen	Tugendhat/Wolf (Logisch-semantische Propädeutik), Aristoteles (Metaphysik)	
	2. Sprache und Wahrheit	Sprachliche Unbestimmtheit	Quine (Wort und Gegen-stand; O.Relativität)	
	3. Wahrheits und Ontologie	Seiendes und die Nicht-Denkbarkeit von Nichtseiendem	Parmenides (Fragmente)	
	4. Kritik am metaphysischen Wahrheitsbegriff	Wahrheitskriterien brauchen selber Kriterien	Sextus E. (Grundlagen des pyrr. Skepsis)	
	5. Aspekte moderner Wahrheitstheorien	Wahrheit und Letztbegründung im Diskurs	Habermas (Wahrheitstheorien)	

17 RRL PL, S. 22.

Ethische Praxis und ihre Bedingungen[18]	1. Bestimmung des Begriffs *Glück*	Zusammenhang zwischen Glück und Sinn; Abgrenzung zwischen *happiness* und *luck*, Glück als episodischer Zustand	Aristoteles (Nikomachische Ethik, 1), Seel (Glück), Schmid (Glück), LB (S.132-136)	
	2. Glück als Resultat einer gelungenen Lebensführung	Zügellosigkeit oder Besonnenheit als Weg zum Glück; Hedonismus; Mesotes-Lehre	Platon (Gorgias), Aristoteles (Nikomachische Ethik, 3) Epikur (Brief an Menoikeus), LB (S. 136-142)	
	3. Glück als Abwesenheit von Leid	Epikureische Glücksbestimmung	Epikur (Brief an Menoikeus, Fragmente, Kyriai Doxai), LB (S. 143-145)	
	4. Glück durch Enthaltsamkeit	Positionen der Stoa und der Kyniker	Epiktet (Handbüchlein der Ethik), Seneca (Briefe an Lucilius), Diogenes v. S. (Fragmente), LB (S. 146-148)	
	5. Zusammenhang zwischen Moralität und Glück	Zusammenhang des moralischen Handelns und Positionen der Anthropologie und Soziologie	Bayertz (Warum überhaupt moralisch sein?), LB (S. 148-150)	

18 In Anlehnung an das Lehrwerk *Zugänge zur Philosophie.* Ein Beispiel mit den verbindlichen Inhalten der RRL folgt in der Tabelle zu Modell B. Die hier dargestellte Einheit kann entweder als Einführung in den Themenkomplex oder als Vertiefung dienen, wenn die verbindlichen Inhalte bereits erarbeitet worden sind.

In **Modell B** steht ein philosophischer Autor im Mittelpunkt, und zwar so, dass „mehrere der verbindlichen Inhalte anhand von Texten dieses einen Autors erarbeitet und die übrigen verbindlichen Inhalte an möglichst einer […] Gegenposition festgemacht werden. Statt eines einzelnen Autors kann auch eine fest umrissene philosophische Richtung den Mittelpunkt des Kurses abgeben.“[19]

Beispiele für Modell B zu den Lernfeldern *Theoretische* und *Praktische Philosophie*				
Thema	Verbindliche Inhalte	Kursinhalte	Autoren und Texte	Vernetzung/Rückbezug
Wahrheit im Ausgang von Platon[20]	1. Logische Wahrheitskriterien	Prädikationen über Zugrundeliegendes	Platon (Sophistes)	
	2. Sprache und Wahrheit	Entsprechung von Sprache und Wahrheit	Platon (Kratylos)	
	3. Wahrheits und Ontologie	Episteme und Doxa als Entsprechung zur wahren und zur scheinbaren Welt	Platon (Politeia)	
	4. Kritik am metaphysischen Wahrheitsbegriff	Die wahre Welt ist selbst nur Schein	Nietzsche (Götzen-Dämmerung)	
	5. Aspekte moderner Wahrheitstheorien	Wahrheit als Konsens	Nietzsche (Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne)	

19 RRL PL, S. 24.
20 RRL PL, S. 24.

Die Grundlegung zur Metaphysik der Sitten[21]	1. Sein und Sollen	Begriffliche Unterscheidung zwischen Moral, Recht und Konvention; Grundlagen ethischen Argumentierens	Lehrbuch (S. 158-161)	
	2. Deontologische und utilitaristische Ethik	Benthams *Prinzip der Nützlichkeit*; Einzig gut ist der *gute Wille*	Bentham (Eine Einführung in die Prinzipien der Moral), Kant (GzMdS), LB (S. 162-165 u.177-180).	
	3. Individuelle und kollektive Güter	Die Vernunft als Handlungsprinzip; *pflichtgemäßes Handeln* und *Handeln aus Pflicht*	Kant (GzMdS), LB (S. 180-184)	
	4. Metaethik	Deontologische Begründung des Verbots der Lüge	Kant (GzMdS), LB (S. 184-185)	
	5. Verantwortung gegenüber künftigen Generationen und der Natur	Anwendung von *Nutzen*- oder *Pflichtprinzip* in Fallbeispielen; moralische Dilemmata	Lehrbuch (S. 196-202)	

21 In Anlehnung an das Lehrwerk *Zugänge zur Philosophie.*

In **Modell C** werden alle verbindlichen Inhalte des jeweiligen Lernfeldes einer übergreifenden Fragestellung in Gestalt eines konkreten Kursthemas untergeordnet.

Beispiele für Modell C zu den Lernfeldern *Theoretische* und *Praktische Philosophie*				
Thema	Verbindliche Inhalte	Kursinhalte	Autoren und Texte	Vernetzung/Rück-bezug
Was ist Philosophie[22]	1. Philosoph ist, wer philosophiert.	Kriterien philosophischen Denken, Philosophie als Liebe zur Weisheit, Philosophieren als beständiges auf dem Weg sein	Aristoteles (Metaphysik), Platon (Politeia), Jaspers (Was ist Philosophie?)	
	2. Der *sokratische Dialog*	Maieutik, Erstellen und Führen sokratischer Dialoge	Platon (je nach inhaltlichem Schwerpunkt: Menon, Apologie, Symposion, Politeia o.a.)	
	3. Positionen der Erkenntnis-theorie	Philosophieren heißt Staunen, Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Erkenntnis	Aristoteles (Metaphysik), Platon (Theaititos), je nach Schwerpunkt Descartes, Locke, Hume o.a.	
	4. Positionen der Anthropologie	Philosophieren heißt sterben lernen, Existenzialismus	Montaigne (Briefe), Sartre (Ekel, Das Sein und das Nichts), Camus (Der Mythos des Sisyphos, LB (S. 112-129)	

22 Hierbei handelt es sich um ein Beispiel für eine Einheit der E-Phase. Die *verbindlichen Inhalte* sind daher Vorschläge zur Gestaltung.

Folgt gutes Handeln aus theoretischer Erkenntnis?[23]	1. Sein und Sollen	Für und Wider den naturalistischen Fehlschluss	Hare (Die Sprache der Moral), Searle (Theorie der Sprechakte), Apel (Das Apriori der Kommunikationsgem.)	
	2. Deontologische und utilitaristische Ethik	Utilitarismus und Kantische Pflichtethik	Birnbacher/Hoerster (Texte zur Ethik)	
	3. Individuelle und kollektive Güter	Lässt sich indiv. und kollektivistisches Handeln durch Reduktion auf objektive Werte und Gesetze der Geschichte rechtfertigen?	Scheler (Der Formalismus in der Ethik), Popper (Das Elend des Historizismus, Die offene Gesellschaft 1)	
	4. Metaethik	Die Abhängigkeit kognitivistischer Ethik von der Allgemeingültigkeit theoretischer Aussagen	Habermas (Zur Rekonstruktion des Hist. Materialismus), Dux (Die Logik der Weltbilder	
	5. Verantwortung gegenüber künftigen Generationen und der Natur	Zukunftsprognosen entbinden den einzelnen in keiner politisch-gesellschaftlichen Position von ethischer Verantwortung	Weizsäcker (Wege in die Gefahr), Jonas (Das Prinzip Verantwortung)	

Viele weitere Beispiele zur Kursgestaltung finden sich in den RRL (siehe Fußnote 12).

23 RRL PL, S. 27.

Altes Gymnasium Oldenburg
Klausur I, Q1 (90 Minuten) Datum:
Fach: Philosophie Lehrer:
Vorschlag 1 - Arnold Gehlen Thema: Anthropologie

M1: *Im folgenden Auszug aus* Antigone *lässt Sophokles den Chor die Alleinstellungsmerkmale des Menschen preisen:*

Viel Ungeheures[1] gibt es, doch nichts
ist ungeheurer als der Mensch.
Der fährt auch über das graue Meer
im Sturm des winterlichen Südwindes
und dringt unter stürzenden Wogen durch.
Und der Götter Heiligste, die Erde,
die unerschöpfliche, unermüdliche,
plagt er ab,
mit wendenden Pflügen Jahr um Jahr
sie umbrechend mit dem Rossegeschlecht.[2]

Und der leichtsinnigen Vögel Schar
holt er mit seinem Garn herein[3]
und der wilden Tiere Völker und
die Brut des Meeres in der See
mit netzgesponnenen Schlingen:
Der alles bedenkende Mann. Er bezwingt
mit Künsten das draußen hausende Wild,
das auf Bergen schweift,
und schirrt das raunackige Pferd
an dem Hals unters Joch
und den unermüdlichen Berg-Stier.

Auch die Sprache und den windschnellen
Gedanken und städteordnenden Sinn
bracht er sich bei, und unwirtlicher Fröste
Himmelsklarheit zu meiden und bösen Regens
Geschosse, allerfahren. Unerfahren
geht er in nichts dem Kommenden entgegen.
Vor dem Tod allein
wird er sich kein Entrinnen schaffen.
Aus Seuchen aber, unbewältigbaren,
hat er sich Auswege ausgesonnen.

In dem Erfinderischen der Kunst
eine nie erhoffte Gewalt besitzend,
schreitet er bald zum Bösen, bald zum Guten.
Achtet er die Gesetze des Landes
und das bei den Göttern beschworene Recht:
Groß in der Stadt ist sein Ansehen!
Verbannt aber wird,
wer in Schlechtigkeit lebt,
wegen seiner Tollkühnheit!

Arbeitsaufgaben:

1. Skizzieren Sie die Kernaussagen des Textes M1! **(AFB I – 30%)**
2. Setzen Sie M1 in Beziehung zu der anthropologischen Konzeption Arnold Gehlens! **(AFB II - 40 %)**
3. Diskutieren Sie den Text M1 unter Einbezug folgender Fragestellungen:
   Was sagt das Chorlied über den Menschen aus? Welchen Aktualitätswert besitzt der Text? **(AFB III - 30%)**

Viel Erfolg!

1 Im Original steht hier *deinon*, d.h. 1. furchtbar, schrecklich 2. gewaltig, groß, außerordentlich, Ehrfurcht gebietend.

2 Gemeint sind Pferde.

3 Gemeint ist Vogelfang.

Altes Gymnasium Oldenburg
Klausur I, Q1 (90 Minuten) Datum:
Fach: Philosophie Lehrer:
Vorschlag 2 - Karl Marx Thema: Anthropologie

M1: Wenn der Mensch sich nicht in der Arbeit, durch die Arbeit zum gesellschaftlichen Gattungswesen geschaffen hätte, wenn die Freiheit nicht die Frucht seiner eigenen Tätigkeit, seiner Selbstüberwindung der eigenen bloß organischen Beschaffenheit wäre, könnte es keine reale Freiheit geben. Dass die in der originären Arbeit errungene Freiheit noch eine primitive, beschränkte Freiheit sein musste, ändert nichts an der Tatsache, dass die geistigste und höchste Freiheit mit denselben Methoden erkämpft werden muss wie die in der anfänglichsten Arbeit, dass ihr Ergebnis, wenn auch auf noch so hoher Stufe der Bewusstheit, letzthin denselben Inhalt hat: die Herrschaft des gattungsmäßigen Individuums über seine bloß naturhafte, partikuläre Einzelheit. In diesem Sinne, glauben wir, kann die Arbeit wirklich als Modell einer jeden Freiheit aufgefasst werden.

(Georg Lukács: Ontologie – Arbeit. Luchterhand, Neuwied/Darmstadt 1973, S 94)

M2: Wie man weiß, war Kain ein Bauer, Abel ein Hirte. Es war dabei anscheinend das Natürlichste von der Welt, dass der Erste Gott ein Opfer aus Mais, Flachs, Rüben und Früchten darbrachte, der Zweite hingegen eines aus Fett, Fleisch, Persianerfellen und Hammelrücken. Aber leider war es ebenso natürlich, dass Abels Opfer, vom Standpunkt der Marktpreise aus, ein unvergleichbar kostbareres Geschenk darstellte, welchem Gott seine Aufmerksamkeit zuwandte, während er die Geschenke Kains mit verächtlicher Gebärde und vielleicht sogar mit wenig höflichen Worten abtat. [...] Die Reaktion Gottes auf die Opfer der beiden Brüder liefert die beste Interpretation des Grundsatzes: „Jedem nach seinen Verdiensten." Das Wort „Verdienst" suggeriert fälschlicherweise, bei der Verteilung von Lohn werde nur die Mühe des Menschen, also die investierte Arbeit und der gute Wille, berücksichtigt.

So betrachtet, wären die Opfer der beiden Brüder gleichwertig, denn jeder gab das, was er infolge der festgelegten Arbeitsteilung besaß. Der eine Mais, der andere Hammel. Aber hier offenbarte Gott das Wesen der Gerechtigkeit.

Gerechtigkeit [...] kann keine Rücksicht darauf nehmen, dass der eine vom Schicksal zum Bauern bestimmt wurde und nicht zum Viehzüchter. Sie berücksichtigt nur die objektiven Ergebnisse der Arbeit. [...]

Die Moral: Rechnen wir lieber damit, dass man uns nach dem Marktpreis bezahlt als nach der Mühe, die wir an ein Werk verwandt haben. Ein Grundsatz, der von vielen Gelehrten befürwortet wurde, unter anderem von Karl Marx. Ganz zu schweigen vom täglichen Leben.

(Leszek Kolakowski: Der Himmelsschlüssel. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1969, S. 14 f)

Arbeitsaufgaben:

1. Skizzieren Sie die Kernaussagen der Texte M1 und M2! **(AFB I – 30%)**
2. Vergleichen Sie beide Textaussagen mit der Auffassung von Arbeit und ihrer grundsätzlichen Bedeutung für die menschliche Entwicklung bei Karl Marx (Arbeit als bewusste Aneignung von Natur; der Mensch als "toolmaking animal"; durch die Arbeit wird der Mensch zum Menschen)! **(AFB II – 40%)**
3. Nehmen Sie unter Einbezug des Entfremdungsbegriffs von Karl Marx Stellung zu der Position von Lukács! **(AFB III - 30%)**

!ODER!

Der Philosoph G.W.F. Hegel formuliert in seiner Phänomenologie des Geistes:

„Durch Arbeit kommt [das Bewusstsein] zu sich selbst, - [anders ausgedrückt] sie bildet."

Interpretieren Sie das Zitat und prüfen Sie, welche Bezugspunkte sich zu Text M1 ergeben! **(AFB III - 30%)**

Viel Erfolg!

Altes Gymnasium Oldenburg
Klausur I (Nachschreiber), E-Phase (90 Minuten) Datum:
Fach: Philosophie Lehrer:
Thema: Recht und Gerechtigkeit

M1: In der klassischen Gerechtigkeitslehre hat es die Gerechtigkeit nicht zunächst mit Ansprüchen gegen andere zu tun, sondern mit dem, was anderen geschuldet ist, mit Verpflichtungen also. Sie zielt darauf, dem anderen das, was ihm als das Seinige zusteht, ihm geschuldet ist, auch zuzuerkennen und zu leisten (sum cuique tribuere). Was aber ist dies Seinige, das dem anderen zukommt? Die klassische Gerechtigkeitslehre unterscheidet hier verschiedene Arten der Gerechtigkeit, die ausgleichende, die austeilende und die allgemeine oder gesetzliche Gerechtigkeit, sie sind durch je unterschiedliche Gleichheitsrelationen gekennzeichnet.

Diese Gerechtigkeitsarten folgen den grundlegenden Beziehungsfeldern, in denen die Menschen kraft ihrer sozialen Natur notwendig stehen: Sie sind einerseits für sich seiende, selbständige Wesen, zugleich aber Glieder und Teile der politischen Gemeinschaft. Im Verhältnis der Einzelnen untereinander gilt die ausgleichende Gerechtigkeit, im Verhältnis der Einzelnen zur politischen Gemeinschaft, welche die Einzelnen als Gesamtheit umfasst und ihnen Schutz und Sicherheit sowie eine zuträgliche Ordnung gemeinsamen Zusammenlebens gewährleisten soll, gilt die Gesetzes- bzw. die Gemeinwohlgerechtigkeit. Im Verhältnis der politischen Gemeinschaft zu den Einzelnen, sofern sie deren Glieder und Teile sind, die austeilende Gerechtigkeit.

Soziale Gerechtigkeitsarten sind danach zum einen die austeilende Gerechtigkeit, die den Blick auf die Einzelnen als Glieder der Gemeinschaft richtet, zum anderen die allgemeine bzw. Gemeinwohlgerechtigkeit, die auf die Gemeinschaft als Ganzes, das den Einzelnen in ihrer Gesamtheit Geschuldete und Zukommende bezogen ist. Soziale Gerechtigkeit kann so nicht auf Verteilungsgerechtigkeit reduziert werden. Beide Gerechtigkeitsarten sind vielmehr miteinander verknüpft. Denn die zuträgliche Ordnung des Ganzen, das gemeinsame Wohl aller, ist die Voraussetzung dafür, dass der den Einzelnen als als Gliedern der Gemeinschaft geschuldete (gerechte) Anteil überhaupt effektiv werden kann. Verteilt und zugeteilt werden kann nicht, ohne dass Gemeinsames vorhanden ist und sich aus dem Tun und der Aktivität der Einzelnen immer wieder herstellt.

Machen wir uns diese Einsicht der klassischen Gerechtigkeitslehre von der doppelten Dimension sozialer Gerechtigkeit zu eigen, hat das erhebliche Folgewirkungen für die sachgerechte Konzeption [...] der sozialen Sicherungssysteme und deren praktische Umsetzung. Es muss dann stets eine Kombination und Verknüpfung von Gemeinwohlgerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit ins Auge gefasst werden, nicht Gesichtspunkte der Verteilungsgerechtigkeit allein. Unser gesamtgesellschaftliches Wohlergehen ist, das wissen wir alle, in hohem Maße von Wirtschaftskraft, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und Leistungswillen abhängig. Sie sind selbst wesentliche Faktoren des Gemeinwohls in unserer Gesellschaft, durch die auch die sozialen Sicherungssysteme erst ermöglicht und getragen werden. [...]

Thomas von Aquin unterscheidet bei der Gemeinwohlgerechtigkeit die Anforderungen, die sie an die Regierenden und an die Bürger stellt. Bei den Regierenden, denen aktiv die Sorge für das Wohl der Gesamtheit obliegt, erscheint sie, wie Thomas von Aquin sagt, *architectonice,* d. h. schöpferisch – gestaltend in der Gesetzgebung und dem Regierungshandeln, bei den Bürgern hingegen eher vollziehend, indem sie die zugewiesenen Aufgaben und gesetzlichen Pflichten wahrnehmen. Auf die Demokratie angewandt, treten die Bürger in beiden Funktionen in Erscheinung; bei Wahlen, Abstimmungen, Mitwirkung in politischen Parteien sind sie ja selbst Regierende und stehen als solche in entsprechende[r], auf das gemeinsame Wohl aller, nicht lediglich die eigenen Interessen bezogener Verantwortung. Das [...] politische Handeln auf Regierungsebene [...] ist so nicht freie Politik, sondern seinerseits auf Gerechtigkeit, konkret die Gemeinwohlgerechtigkeit bezogenes und daraufhin beurteilbares Handeln; die Gerechtigkeitsfrage fängt nicht erst bei der Verteilungsgerechtigkeit an!

(Ernst-Wolfgang Böckenförde: Was ist sozial gerecht? Frankfurter Rundschau, 2.6. 2003)

Arbeitsaufgaben:

1. Fassen Sie die wesentlichen Aussagen des Textes M1 sprachlich und gedanklich eigenständig zusammen! **(AFB I – 30%)**
2. Erläutern Sie die Unterschiede zwischen austeilender Gerechtigkeit, ausgleichender Gerechtigkeit und der Gemeinwohlgerechtigkeit! **(AFB II - 40 %)**
3. Diskutieren Sie den Text M1 unter Einbezug des Gerechtigkeitsbegriffs von Michael J. Sanders (Kommunitarismus)! **(AFB III – 30%)**

Viel Erfolg!

Altes Gymnasium Oldenburg
Klausur I, Einführungsphase (90 Minuten) Datum:
Fach: Philosophie Lehrer:
Thema: Recht & Gerechtigkeit

M1: Michael J. Sandel: Was ist der Zweck von Politik?

Würde man einer politischen Gemeinschaft im Vorhinein einen bestimmten Zweck oder ein Ziel zuschreiben, sähe das aus, als komme man damit dem Recht der Bürger zuvor, selbst zu entscheiden. [...] Aristoteles sieht das anders. Für ihn liegt der Zweck der Politik nicht darin, ein Gerüst von Rechten aufzubauen, das gegenüber Zielen neutral ist. Sie soll gute Bürger hervorbringen und deren guten Charakter kultivieren. [...] Ziel der Politik ist nichts Geringeres, als die Menschen in die Lage zu versetzen, ihre spezifisch menschlichen Fähigkeiten und Tugenden zu entwickeln - über das Gemeinwohl zu verhandeln, praktisches Urteilsvermögen zu erwerben, an der Selbstverwaltung teilzunehmen, sich um das Schicksal der Gemeinschaft insgesamt zu kümmern. [...]

Wenn eine gerechte Gesellschaft einen ausgeprägten Gemeinsinn erfordert, dann muss sie einen Weg finden, in den Bürgern die Sorge um das Ganze zu kultivieren - ihnen die Hingabe an das Gemeinwohl näherzubringen. Sie muss versuchen, sich gegen vollkommen aufs Private reduzierte Vorstellungen vom guten Leben zu stemmen und staatsbürgerliche Tugenden zu pflegen. [...]

Eine große Kluft zwischen Reich und Arm untergräbt die Solidarität, die für eine demokratische Bürgerschaft unerlässlich ist. Aufgrund der großen sozialen Ungleichheit entfernt sich die Lebenswelt der Reichen zunehmend von jener der Armen. Die Begüterten schicken ihre Kinder auf Privatschulen [...] und überlassen die [...] öffentlichen Schulen den Kindern aus Familien, die keine Wahl haben. [...] Einrichtungen, die einst Menschen zusammenbrachten und als informelle[1] Schulen staatsbürgerlicher Tugend dienten, werden immer seltener. Die [damit einhergehende] Aushöhlung des öffentlichen Raums erschwert es, die Solidarität und den Gemeinschaftssinn zu pflegen, von denen eine demokratische Zivilgesellschaft abhängt. [...]

Wenn die [Aushöhlung] des öffentlichen Raums das Problem ist - was ist dann die Lösung? Eine Politik des Gemeinwohls [...] würde sich nicht so sehr auf eine Umverteilung zugunsten des für alle erreichbaren privaten Konsums konzentrieren. Vielmehr würde sie die Begüterten besteuern, um öffentliche

1 Die also *ihrer Form nach* und nicht notwendig durch ein bestimmtes Fach bereits bestimmte staatsbürgerliche Tugenden, wie zum Beispiel den Sinn nach einer gleichberechtigten Gemeinschaft vermittelten

Einrichtungen und Dienstleistungen wieder so auszubauen, dass Reiche wie Arme gleichermaßen gern davon profitieren. [...]

Manche halten eine öffentliche Beschäftigung mit Fragen des guten Lebens für einen Übergriff [...]. Oft glauben wir, Politik und Rechte sollten nicht in moralische und religiöse Auseinandersetzungen verwickelt werden, weil damit der Weg zu Zwang und Intoleranz geöffnet werde. Diese Sorge ist berechtigt. Bürger pluralistischer Gesellschaften sind in Sachen Moral und Religion uneins. Selbst wenn es dem Staat, wie ich vorgebracht habe, nicht möglich ist, in Hinblick auf diese Meinungsverschiedenheiten neutral zu sein: Ist es nicht trotzdem möglich, unsere Politik auf der Grundlage gegenseitigen Respekts zu betreiben?

Michael J. Sandel: Gerechtigkeit, Wie wir das Richtige tun. Übersetzt v. Helmut Reuter, Ullsteinverlag: Berlin 2012, S. 262 ff.

Arbeitsaufgaben

1. Fassen Sie die Kernaussagen des Textes **M1** in eigenen Worten zusammen. **(AfB I - 30 %)**

(*D.h. das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen.*)

2. Erklären Sie, in welcher Hinsicht die politischen Forderungen Sandels auf einer an Aristoteles orientierten Staatsvorstellung beruhen. **(AfB II - 40 %)**

(*D.h. einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich machen.*)

3. Nehmen Sie Stellung dazu, ob Sie die Forderung Sandels nach der verbindlichen Förderung "staatsbürgerlicher Tugenden" als berechtigt ansehen oder ob es sich dabei um eine Bevormundung des Staates handelt. **(AfB III - 30 %)**

(*D.h. zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Werturteil unter Verwendung von Fachwissen und durch Offenlegung von Wertmaßstäben begründet formulieren.*)

Viel Erfolg!

Altes Gymnasium Oldenburg
Klausur I, Q1 (90 Minuten) - Nachschreiber Datum:
Fach: Philosophie Lehrer:
Thema: Ethik

M1: Bei Anruf Mord...

Der ehemalige Tennisprofi Tony Wendice lebt vom Vermögen seiner Frau Margot, und das nicht schlecht. Als Margot sich in den Krimiautor Mark Halliday verliebt und ihn mit diesem betrügt, beschließt Tony, seine Frau umzubringen, um alleiniger Erbe ihres Vermögens zu werden. Sein Plan dazu ist perfekt ausgeklügelt: Während er selber mit seinem Nebenbuhler einen Club besucht und so ein Alibi hat, wird sein ehemaliger Studienkollege Charles Swann in die Wohnung der Wendices eindringen. Um Punkt 22 Uhr will Tony vom Club aus zuhause anrufen und seine Frau so in die Küche locken, wo Swann wartet, um sie mit einem Schal zu erwürgen. Das Ganze soll aussehen wie ein Einbruch, bei dem Margot den Täter überrascht hat. Der Plan geht jedoch nicht auf: Margot wehrt sich verbissen und ersticht den vermeintlichen Einbrecher mit einer Schere. Tony, der alles am Telefon mit anhört, ändert nun blitzschnell seinen Plan. In Windeseile fährt er nach Hause und versteckt einen Liebesbrief von Mark, den er seiner Frau gestohlen hat, in der Anzugtasche des toten Swann. Schon vorher hatte er dafür gesorgt, dass Swanns Fingerabdrücke auf dem Brief zu finden sind. Da es keine Spuren für ein gewaltsames Eindringen des Täters gibt, sieht es für die Polizei so aus, als ob Margot Swann selbst in die Wohnung gelassen und wegen einer Erpressung mit dem Liebesbrief erstochen habe. Den Ermittlern gegenüber verteidigt Tony zum Schein seine Frau. Doch weil die Indizien erdrückend sind, wird Margot festgenommen und im folgenden Prozess verurteilt. Es scheint als habe Tony das perfekte Verbrechen begangen ...

Originalbeitrag zum Film: Bei Anruf Mord (Regie: Alfred Hitchcock, USA 1954. In: philo, Qualifikationsphase. C.C. Buchner Verlag: Bamberg 2015, S. 139.

Arbeitsaufgabe

Führen Sie eine *philosophische Problemreflexion* zum Material 1 durch, indem Sie zuerst das zugrundeliegende Problem erfassen, es darauffolgend in seinen philosophischen Kontext einordnen sowie diesen erklären, und es abschließend beurteilen. Gehen Sie dabei ausführlich auf die Position der deontologischen Ethik ein.

Viel Erfolg!

Altes Gymnasium Oldenburg Datum:
Klausur II, Q2 (90 Minuten) Lehrer:
Fach: Philosophie Thema: PL als Lebenspraxis

M1: *Zwei Trostmittel.* - Epikur, der Seelen-Beschwichtiger des späteren Alterthums, hatte jene wundervolle Einsicht, die heutzutage immer noch so selten zu finden ist, daß zur Beruhigung des Gemüths die Lösung der letzten und äussersten theoretischen Fragen gar nicht nöthig sei. So genügte es ihm, solchen, welche "die Götterangst" quälte, zu sagen: "wenn es Götter giebt, so bekümmern sie sich nicht um uns", - anstatt über die letzte Frage, ob es Götter überhaupt gebe, unfruchtbar und aus der Ferne zu disputiren[1]. Jene Position ist viel günstiger und mächtiger: man giebt dem Andern einige Schritte vor und macht ihn so zum Hören und Beherzigen gutwilliger. Sobald er sich aber anschickt, das Gegenteil zu beweisen - dass die Götter sich um uns bekümmern -, in welche Irrsale und Dorngebüsche muß der Arme gerathen, ganz von selber, ohne die List des Unterredners[2], der nur genug Humanität und Feinheit haben muß, um sein Mitleiden an diesem Schauspiele zu verbergen. Zuletzt kommt jener Andere zum Ekel, dem stärksten Argument gegen jeden Satz, zum Ekel an seiner eigenen Behauptung; er wird kalt und geht fort mit derselben Stimmung, wie sie auch der reine Atheist hat: "Was gehen mich eigentlich die Götter an! Hole sie der Teufel!" - In anderen Fällen, namentlich wenn eine halb physische, halb moralische Hypothese[3] das Gemüth verdüstert hatte, widerlegte [Epikur] nicht diese Hypothese, sondern gestand ein, daß es wohl so sein könne: aber es gebe noch eine zweite Hypothese, um dieselbe Erscheinung zu erklären; vielleicht könne es sich auch noch anders verhalten. Die Mehrheit der Hypothesen genügt auch in unserer Zeit noch, zum Beispiel über die Herkunft der Gewissensbisse, um jenen Schatten von der Seele zu nehmen, der aus dem Nachgrübeln über eine einzige, allein sichtbare und dadurch hundertfach überschätzte Hypothese so leicht entsteht. - Wer also Trost zu spenden wünscht, an Unglückliche, Uebelthäter, Hypochonder[4], Sterbende, möge sich der beiden beruhigenden Wendungen Epikurs erinnern, welche auf sehr viele Fragen sich anwenden lassen. In der einfachsten Form würden sie etwa lauten: erstens, gesetzt es verhält sich so, so geht es uns nichts an; zweitens: es kann so sein, es kann aber auch anders sein.

Quelle: Friedrich Nietzsche: *Menschliches, Allzumenschliches*, Band II, Aphorismus 7 (*Zwei Trostmittel*). In: Epikur für Zeitgenossen, Ein Lesebuch zur Philosophie des Glücks. Hrsg. v. J.M. Werle, 2. Auflage, Goldmannverlag: München 2002, S. 189 f.

1 streiten
2 seiner/s GesprächspartnerIn
3 Annahme
4 Scheinkranker*, hier*: jemand, der sich übertriebene Sorgen macht.

Altes Gymnasium Oldenburg Datum:
Klausur II, Q2 (90 Minuten) Lehrer:
Fach: Philosophie Thema: PL als Lebenspraxis

Arbeitsaufgaben

1. Fassen Sie den Inhalt von M1 zusammen. (AfB 1 – 25 %)

2. Erklären Sie unter Rückbezug auf die Inhalte des Unterrichts, weshalb die Lehre Epikurs nach der Auffassung Nietzsches ein Mittel gegen die Angst darstellt.

(AfB 2 – 40 %)

3. In Epikurs *Brief an Menoikeus* heißt es:

> "Wer jung ist, soll nicht zögern zu philosophieren, und wer alt ist, soll nicht müde werden im Philosophieren. Denn für keinen ist es zu früh und für keinen zu spät, sich um die Gesundheit der Seele zu kümmern "

Quelle: Epikur: *Brief an Menoikeus*. In: Epikur für Zeitgenossen, Ein Lesebuch zur Philosophie des Glücks. Hrsg. v. J.M. Werle, 2. Auflage, Goldmannverlag: München 2002, S. 11.

Nehmen Sie Stellung dazu, welche Aufgabe der Philosophie für ein glückliches Leben zukommt.

(AfB 3 - 35%)

Viel Erfolg!