

Jahrgangsstufe

Q 1 / 2
(11 / 12
oder 12 / 13)

EF
(10 oder 11)

7 bis 9 oder 10

5/6

3/4

1/2

Der Baum der philosophischen Einsicht

Philosophischer Unterricht in Nordrhein-Westfalen –
Bestände und Perspektiven



IMPULS GRÜN: ZUKUNFT JETZT GESTALTEN

GRÜNE Fraktion im Landtag NRW

Grußwort

Die Religions- und Konfessionszugehörigkeiten der Grundschüler*innen in NRW sind im Wandel. Sie werden immer heterogener und die Anzahl der konfessionell gebundenen Schüler*innen nimmt kontinuierlich ab. Nach den amtlichen Schuldaten für das Schuljahr 2015/2016 werden von den 2786 öffentlichen Grundschulen 1908 als Gemeinschaftsschulen, 845 als katholische Bekenntnisschulen und 90 als evangelische Bekenntnisgrundschulen geführt. Im Schuljahr 2015/2016 werden noch 35,2 Prozent der Grundschüler*innen als katholisch, 23,3 Prozent als evangelisch, 17,2 Prozent als islamisch sowie 18,4 Prozent ohne Konfessionszugehörigkeit in den Schuldaten geführt.



Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern sollen durchgehend durch alle Schulstufen und Schulformen ein Unterrichtsangebot wahrnehmen können, in dem Grundfragen der menschlichen Existenz, prinzipielle Fragen wie etwa des Verhältnisses von Mensch, Natur und Technik, um Individuum und Gesellschaft sowie Wertvorstellungen hergeleitet, diskutiert und reflektiert werden.

Ergänzend zum bekenntnisorientierten Religionsunterricht, gerade auch im Sinne der Religionsfreiheit, wollen wir das Fach Philosophieren mit Kindern in der Grundschule einführen, damit sich Kinder mit Sinn-, existentiellen und Wertefragen außerhalb eines bekenntnisorientierten Unterrichts auseinandersetzen können.

- Was weiß ich? Was kann ich?
- Was will oder muss ich tun, und warum?
- Wo liegt der Sinn? Mein Lebenssinn?
- Wer bin ich? Was gehört/passt zu mir?

Mit Kindern zu philosophieren ist inspirierend und überraschend: phantasievolles Nachdenken und Überlegen, Zusammenhänge entdecken und Netze spinnen, mit Gedanken und Sprache spielen, neue Möglichkeiten und Ideen verfolgen und ausprobieren.

Sigrid Beer Mdl

Parlamentarische Geschäftsführerin und Sprecherin für Schulpolitik der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW

Impressum

Herausgeberin:

Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
im Landtag NRW
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf
gruene@landtag.nrw.de
www.gruene-fraktion-nrw.de

Verfasser und Layout:

Prof. Dr. Klaus Blesenkemper
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

ISSN: 2509-4718

Veröffentlicht im März 2017

Alle Beiträge der Reihe „Impuls Grün: Zukunft jetzt gestalten“ können unter www.gruene-fraktion-nrw.de/publikationen als PDF-Dateien heruntergeladen werden.

Diese Publikation der GRÜNEN Landtagsfraktion dient ausschließlich der Information. Sie darf nicht zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden.

Vorwort

Was ist der „Baum der philosophischen Einsicht“?



Die vorliegende Broschüre greift das Bild eines ganzen Baumes mit Wurzeln, Stamm, Ästen und Blättern auf, um den philosophischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen anschaulich als einen Prozess kontinuierlichen Wachstums darzustellen. Der Baum symbolisiert den Unterricht vom Ursprung des staunenden Fragens bei Kindern in der Grundschule über die zunehmend differenzierten philosophischen Einsichten in der Sekundarstufe I bis hin zum Ziel der Oberstufe, der Kompetenz zur philosophischen Problemreflexion. Der philosophische Unterricht, der oberirdische Baum, berücksichtigt dabei unterschiedliche Bereiche der persönlichen Entwicklung, die wie Wurzeln aus der sozialen Umgebung Nahrung erhalten. In der Natur sind die Wurzeln mit dem oberen Teil der Pflanze in wechselseitiger Koordination; entsprechend trägt der philosophische Unterricht wesentlich dazu bei, dass sich die Wurzelfähigkeiten ausbreiten, verzweigen und stark werden.

Die Broschüre ist zum Teil eine Beschreibung der Angebote des philosophischen Unterrichts, die in Nordrhein-Westfalen bereits realisiert sind. Dies betrifft zum einen den Unterricht in der Sekundarstufe I mit dem Fach „Praktische Philosophie“. Es ist Ersatzfach für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Und dies betrifft das Fach „Philosophie“ in der gymnasialen Oberstufe, das dort selbstständiges Fach im gesellschaftlichen Aufgabenfeld und zugleich Ersatzfach ist. Neben diesen Beständen werden aber auch Perspektiven aufgewiesen, und zwar für einen philosophischen Unterricht in der Grundschule, ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen. Dafür werden hier entsprechende Vorschläge unterbreitet.

An wen richtet sich der „Baum der philosophischen Einsicht“?

Die Broschüre richtet sich an alle, die an einer zusammenfassenden und übersichtlichen Darstellung des philosophischen Unterrichts in NRW interessiert sind. Sie sollte verständlich und motivierend sein für (ältere) Schülerinnen und Schüler, sie sollte informativ sein für Eltern und Lehrkräfte. Und sie sollte anregend sein für den Diskurs von Bildungspolitikerinnen und -politikern, in dem es nicht zuletzt um die Einführung philosophischen Unterrichts an Grundschulen, die Stärkung von „Praktischer Philosophie“ in der Sekundarstufe I und den Ausbau des Philosophieunterrichts an Berufskollegs gehen sollte.

Wie ist der „Baum der philosophischen Einsicht“ entstanden?

Wesentliche Anregungen für diesen „Baum“ stammen aus der Broschüre „Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 – 16 Jahren“ (dt. Redaktionsteam: M. u. L. Berger, Bremen). Diese ursprünglich aus Schweden stammende Schrift möchte mit dem Bild des Baumes „eine ganzheitliche Sicht auf das Lernen des Kindes und Jugendlichen anschaulich [...] machen“ und stellte dabei Ziele für alle wichtigen Schulfächer zusammen.

Die inhaltliche Ausgestaltung der vorliegenden rein philosophischen Broschüre beginnt – anders als in der Natur – in der Mitte des Baumes, nämlich mit dem ältesten hier zu berücksichtigenden Lehrplan, dem schulformübergreifenden Kernlehrplan „Praktische Philosophie“ für die Sekundarstufe I aus dem Jahre 2008. Er benennt sieben Fragenkreise (siehe Übersicht), wobei die beiden letzten so umfangreich sind, dass sie hier in jeweils drei Unterabschnitte unterteilt werden.

2013 ist der Kernlehrplan „Philosophie“ erschienen. Er stellt in sechs Inhaltfeldern – zwei für die Einführungsphase, vier für die Qualifikationsphase – jene Gegenstände und Themen vor, die in Verbindung mit zentralen Kompetenzbereichen zum übergreifenden Kompetenzziel der „philosophischen Problemreflexion“ führen sollen. In der Übersicht sind die direkten und indirekten thematischen Bezüge zwischen den einzelnen Schulstufen erkennbar.

Auf Anregung des Schulministeriums NRW hat eine Arbeitsgruppe des Fachverbandes Philosophie e.V. in NRW, das ist eine Vereinigung der Philosophielehrerinnen und -Lehrer, im Jahr 2012 einen „Erste[n] Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule vorgelegt“. Unter Berücksichtigung der geltenden Grundschulrichtlinien werden hier die möglichen unterrichtlichen Prinzipien für einen philosophischen Grundschulunterricht entfaltet und es wird einer von vier Inhaltsbereichen (siehe Übersicht) konkretisiert. Diesen Entwurf hat der Verfasser dieser Broschüre, selbst Mitglied der genannten Arbeitsgruppe, weiter ausgearbeitet, so dass nun auch die verbleibenden drei Inhaltsbereiche mit den entsprechenden Kompetenzen ausgestaltet sind. (<http://fv-philosophie-nrw.de/landesverband-philosophie-nrw/veroeffentlichungen/>)

Daraus ergibt sich, dass die Vorstellung der Lehrplaninhalte für die Grundschule nur Vorschläge der Arbeitsgruppe und des Verfassers sind. Sie wollen als Anregungen für weitere Diskussionen verstanden werden. Aber auch die Lehrplaninhalte für die Sek. I und die Sek. II werden hier nicht einfach wortgetreu wiedergegeben, sie sind vielmehr zu einem größeren Teil von den Intentionen der jeweilige Lehrpläne ausgehende Interpretationen und Konkretionen. So sollen mögliche Zusammenhänge sichtbar werden, die aufgrund der unterschiedlichen Formate der Lehrpläne zum Teil verborgen bleiben müssten. Im Falle des Kernlehrplans „Praktische Philosophie“ waren solche Konkretionen schon deshalb erforderlich, weil die angegebenen Kompetenzen mit den für die Jahrgangsstufen vorgegeben inhaltlichen Schwerpunkten nur zum Teil verknüpft sind. Und der Kernlehrplan für die Sek. II ist als deutlich kompetenzorientierter Lehrplan auch in der Angabe ausdifferenzierter Kompetenzerwartungen bisweilen recht allgemein und abstrakt. Die hier vorgeschlagenen Formulierungen für die Sek. II sollten im Rahmen der verbindlichen Kompetenzerwartungen als beispielhafte Ausgestaltungen verstanden werden.

Wie kann man den „Baum der philosophischen Einsicht“ lesen?

Der Hauptteil der Broschüre besteht aus gespaltenen Doppelseiten. Der jeweilige obere Teil repräsentiert den philosophischen Unterricht in der Grundschule (Stamm), in der Sekundarstufe I (unterteilt in 5/6 und 7 bis 9/10) und in der Oberstufe (unterteilt in Einführungsphase und Qualifikationsphase). Der untere Teil enthält die Wurzeln der persönlichen Entwicklung. Er ist vom oberen Teil getrennt lesbar, weil es hier keine eindeutigen Zuordnungen gibt. Es gibt engere Bezüge, wie zum Beispiel zwischen den ethischen Themen unter „Gut handeln“ und „Mit den Wurzeln der moralischen Entwicklung“. Aber die „kognitive Entwicklung“ ist thematisch übergreifend und kann sich auf mehrere Themen des oberirdischen Baumes beziehen.

Die erste Doppelseite oben und unten gehört zusammen. Sie stellt im Überblick die zentralen Lerninhalte der zu berücksichtigten Lehrpläne dar und listet die hier maßgeblichen „Wurzeln“ auf.

Die nächsten elf Doppelseiten bieten Leser*innen im oberen Teil die Möglichkeit, den Unterrichts-Baum aus unterschiedlichen thematischen Perspektiven zu betrachten. Die Ausdifferenzierung der Themengebiete folgt den sieben Fragenkreisen des Kernlehrplans Praktische Philosophie, wobei die beiden letzten noch einmal in je drei Themenbereiche unterteilt werden.

Zwei weitere Doppelseiten oben widmen sich den Methoden und den spezifischen Medien für den philosophischen Unterricht.

Folgende mehrperspektivische Leseoptionen bietet die Broschüre:

1. Man kann eine Doppelseite (oberer Teil) von unten nach oben lesen und gewinnt so einen Überblick über sich immer weiter differenzierende Erschließung eines gesamten thematischen Feldes.
2. Man kann einzelne thematische Aspekte, die zusammen gehören, verfolgen, denn sie sind auf jedem oberen Teil einer Doppelseite kenntlich gemacht durch eine gemeinsame, hervorhebende Farbe.
3. Man kann sich auf die Inhalte einer Jahrgangsstufe konzentrieren, indem man – die Doppelseiten durchblättern – nur jeweils die Kästchen auf der der Jahrgangsstufe zugeordneten Ebene liest.
4. Man kann durch entsprechende Kombination von oberem und unterem Teil einer Doppelseite erkunden, welche ‚Wurzelfähigkeiten‘ mit welchen Inhalten gefördert werden können und sollen.

Alle Einzelkästchen beginnen mit einem Verb in der 3. Person Plural, z.B. „erkennen“, „erörtern“, „anerkennen“ usw. Damit ist gemeint, dass die Schüler*innen diese Tätigkeiten vollziehen sollen und dass sie diese nach mehrmaliger Wiederholung auch vollziehen können. Die Verben geben also gleichermaßen Aktivitäten und Kompetenzen an. Dabei wird hier nicht unterstellt, dass alle Kompetenzen als messbare Lernergebnisse zu verstehen sind. Ob etwa ein*e Schüler*in Verantwortung für Mitmenschen oder sie in ihrem Anderssein „anerkennt“, ist primär eine Frage der unsichtbaren inneren Haltung und nicht nur des äußeren Verhaltens.

Dank

Ohne die äußerst sorgfältige, kenntnisreiche, geduldige und fundiert kritische Mitarbeit von Frau Dr. phil. Heidrun Wulfekühler in allen Phasen der Erarbeitung dieser Schrift hätte der „Baum der philosophischen Einsicht“ nicht wachsen können. Danke!

Klaus Blesenkemper
Münster im März 2017

Inhaltsverzeichnis:

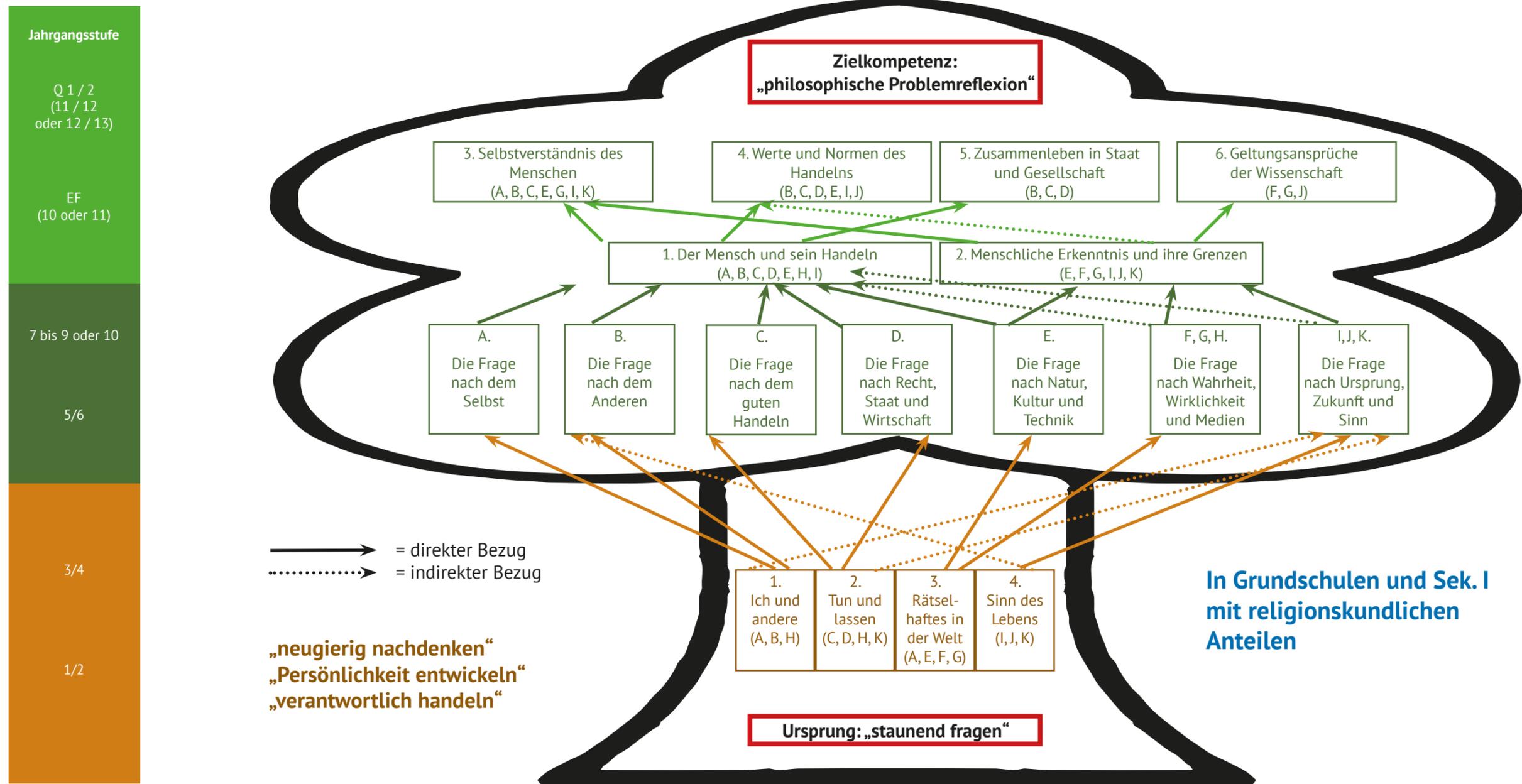
Große Buchstaben: oberer Teil, Inhalte

kleine Buchstaben: unterer Teil, Entwicklungen

Baum der philosophischen Einsicht (im Überblick).....	4
Mit den zu stärkenden Wurzeln (im Überblick)	
A. Ich selbst	5
a) körperlich-leibliche Entwicklung, Übersicht, Kindheit und Jugend	
B. In Gemeinschaft mit anderen.....	6
b) emotionale Entwicklung, Übersicht	
C. Gut handeln.....	7
b) emotionale Entwicklung, Kindheit und Jugend	
D. Mit Recht und Gerechtigkeit in Staat(en) und Wirtschaft	8
c) kognitive Entwicklung, Übersicht	
E. Im Umgang mit Natur, Kultur und Technik	9
c) kognitive Entwicklung, Kindheit und Jugend	
F. Wahrheit(en) auf der Spur	10
d) sprachliche Entwicklung, Übersicht	
G. Wirklichkeit(en) erschließen	11
d) sprachliche Entwicklung, Kindheit und Jugend	
H. Bedacht im Umgang mit neuen Medien	12
e) moralisch-soziale Entwicklung, Übersicht	
I. Glücklich sein, ein sinnvolles Leben führen.....	13
e) moralisch-soziale Entwicklung, Kindheit und Jugend	
J. Ursprung ergründen, Sterblichkeit bedenken.....	14
f) hirnpfysiologische Entwicklung, Übersicht	
K. In Offenheit und Toleranz gegenüber religiösen und weltanschaulichen Deutungen	15
f) hirnpfysiologische Entwicklung, Kindheit und Jugend	
L. Mit vielfältigen Methoden	16
g) religiöse Entwicklung, Übersicht	
M. Mit philosophisch fruchtbaren Medien	17
g) religiöse Entwicklung, Kindheit und Jugend	
Literatur.....	18

Baum der philosophischen Einsicht im Überblick

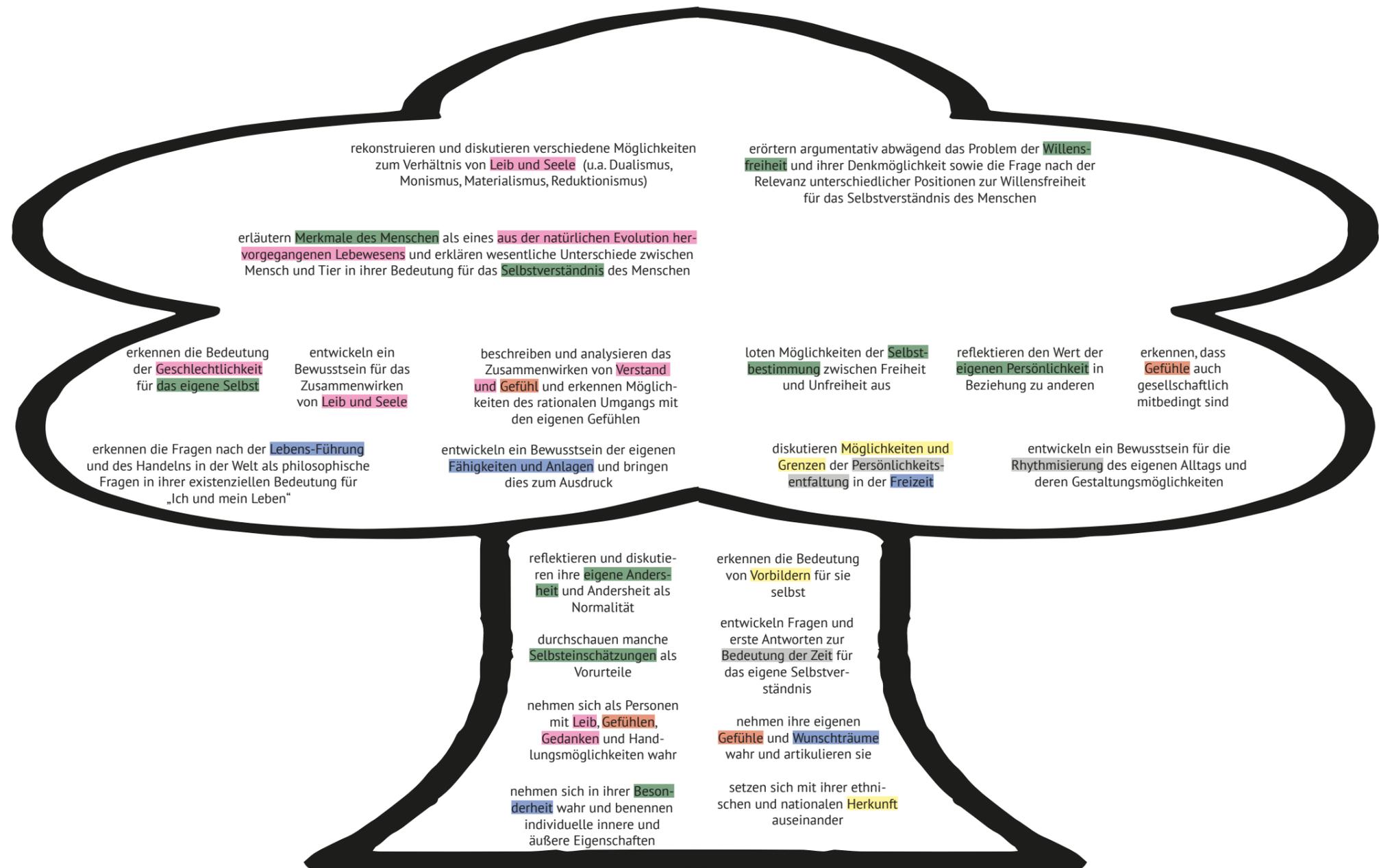
Philosophischer Unterricht in NRW - Bestände und Perspektiven



Mit den zu stärkenden Wurzeln der
 a) körperlich-leiblichen, b) emotionalen, c) kognitiven,
 d) sprachlichen, e) moralisch-sozialen,
 f) hirnhysiologischen und g) religiösen
Entwicklung

A. Ich selbst

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



a) mit den Wurzeln der körperlich-leiblichen Entwicklung

Übersicht:

Die hier zugrundeliegenden Überlegungen gehen von einem ganzheitlichen Menschenbild aus, das den Menschen als Einheit von leiblichen, emotionalen und kognitiven Funktionen betrachtet. Der Körper ist somit als selbst gespürter Leib an allem, was ein Mensch denkt, fühlt, sagt und tut, beteiligt. Seine Veränderungen im Laufe der Kindheit und Jugend bieten Voraussetzungen und neue Möglichkeiten für die Erkundung der Welt. Motorische Fertigkeiten etwa können das Selbstwertgefühl und den Stolz heben. Aus Veränderungen können aber auch neue Ängste erwachsen. Dies gilt vornehmlich für die Phase der Pubertät.

Die körperlich-leibliche Entwicklung ist vor allem für die Frage nach dem Selbst in den jeweiligen Altersstufen bedeutsam.

Der philosophische Unterricht begleitet die Entwicklung, indem er diese in seiner Bedeutung ins Bewusstsein hebt. Eine philosophische Auseinandersetzung könnte Zugänge zu anspruchsvollen und brisanten Themen wie die eigene Geschlechtlichkeit schaffen und auf Probleme aufmerksam machen, die sich während der Pubertät stellen könnten, wie z.B. falsche Ernährung, Anorexie oder Leistungsübersteigerung im Sport. Der philosophische Unterricht kann in der Auseinandersetzung mit der körperlich-leiblichen Entwicklung und ihrer Bedeutung für den einzelnen zu einer besseren Selbsteinschätzung beitragen, so dass Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten anerkannt werden. Dies kann und soll zu einer selbstbestimmteren Lebens-Führung beitragen helfen.

Kindheit:

Bis zum 11. Lebensjahr liegen Mädchen und Jungen in ihrer körperlichen Entwicklung in etwa gleichauf. Danach fallen Mädchen stärker zurück, z.B. hinsichtlich der Muskelkraft, des Gewichts und der Größe. Die Körperbeherrschung und Geschicklichkeit nehmen zu, wenn die Kinder sie durch vielfältigste körperliche Aktivitäten weiterentwickeln. Mangelt es an ausreichenden Übungsmöglichkeiten, so kann sich dies auf das Selbstwertgefühl auswirken. Das Gefühl, plump und ungeschickt zu sein, kann u. U. zu sozialem Rückzug führen. Philosophische Reflexionen des Selbst können dem entgegenwirken.

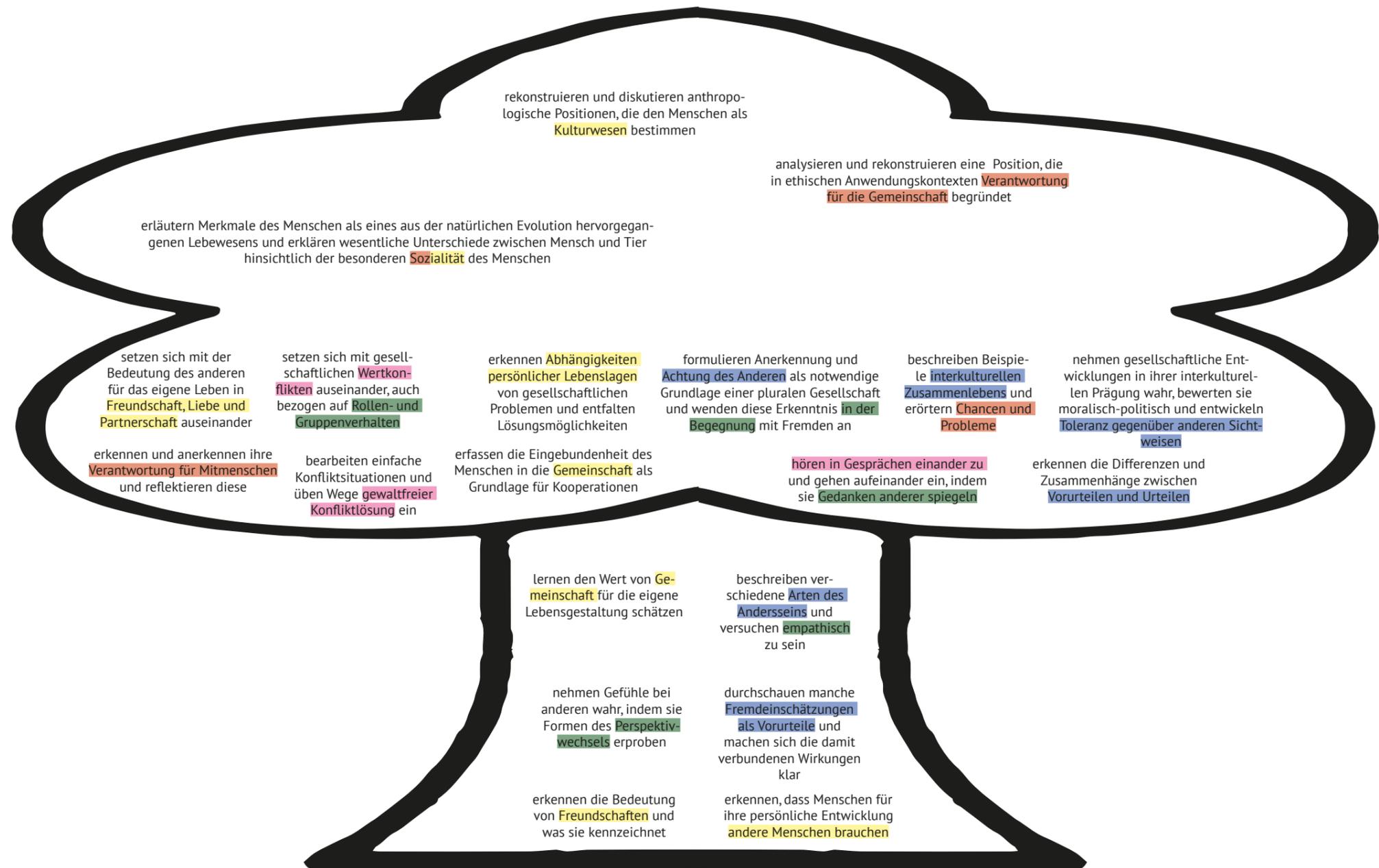
Jugend:

Früh pubertierende Jugendliche haben häufiger Kontakt zu älteren peers, konsumieren häufiger Alkohol oder Drogen, neigen eher zu delinquentem Verhalten. Frühreife Mädchen zeigen neben externalisierendem Verhalten auch öfter internalisierende Symptome, die sich in negativer Stimmung, Selbstwertproblemen, Unzufriedenheit mit dem Körper äußern kann; Jungen zeigen eher ein negatives Körperkonzept, wenn sie verspätet pubertär reifen.

Auch hier gilt es, in philosophischen Reflexionen behutsam problematische Einstellungen ins Bewusstsein zu heben und im gemeinschaftlichen Diskurs und Respekt voreinander, entsprechenden Auswirkungen zumindest abzumildern.

B. In Gemeinschaft mit Anderen

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



b) mit den Wurzeln der emotionalen Entwicklung, 1/2

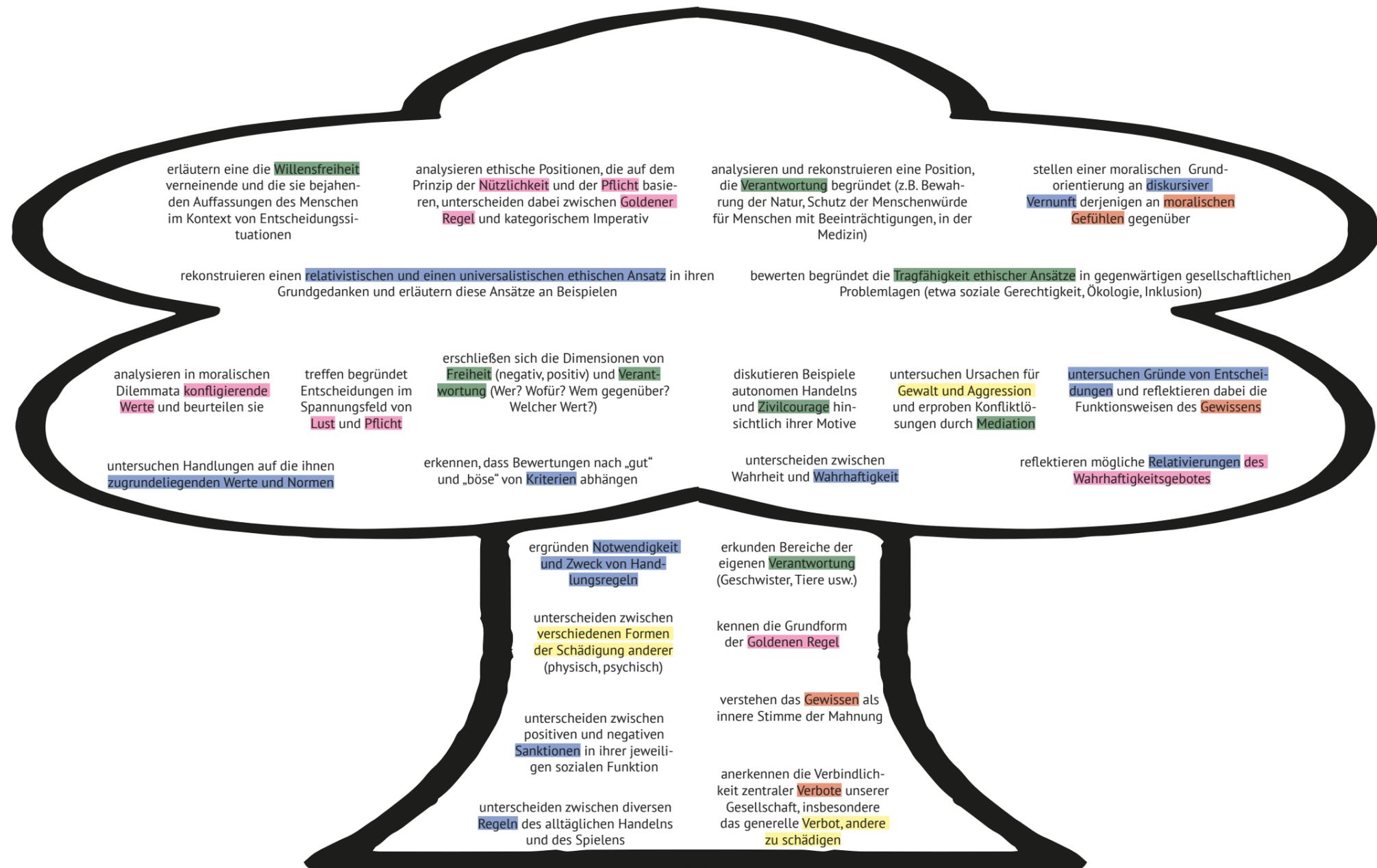
Übersicht:

Als „Emotionen“ wird hier ein weiter Bereich verstanden, der sich von den rein körperlich-leiblichen Empfindungen abgrenzt. Die Sphäre der Emotionen umfasst zunächst die meist unbewussten Handlungsimpulse (Motive). Sie gründen in der psychischen Bedürfnisstruktur, auf welche die jeweilige Sozialisation entscheidenden Einfluss hat. Unbewusste Motive können nur zum Teil reflexiv erschlossen und ins Bewusstsein gehoben werden. Der zweite große Bereich der Emotionen ist der der wahrnehmbaren und sprachlich identifizierbaren Gefühle einschließlich der starken Affekte. Sie richten sich jeweils auf einen konkreten Gegenstand (Intentionalität). Zu ihnen gehören die Grundgefühle Angst, Trauer, Ärger/Wut, Überraschung, Freude und Ekel. Die Grundanlagen dafür scheinen kulturübergreifend zu sein, während ihre Entwicklung und Ausprägung in hohem Maße kulturspezifisch sind. Dies gilt in besonderem Maße für die sekundären Gefühle wie Achtung, Liebe und Scham. Zu jedem Gefühl gehören mehr oder weniger stark ausgeprägt ein kognitives Element wie das Erkennen einer bedrohlichen Situation, physiologisch-vegetative Elemente wie das Erröten und der erhöhte Herzschlag, mimische-gestische Ausdrucksweisen wie das Zukneifen der Augen und Ballen der Fäuste und Verhaltenstendenzen, wie der Drang sich zu verstecken bei der Scham. Emotionen zeichnen sich jeweils durch eine spezifische Qualität bzw. Wertigkeit aus, wodurch sie als positiv oder negativ gespürt werden. Zum Bereich der Emotionen gehören schließlich auch die ungerichteten, eher im Hintergrund wirksamen Stimmungen, wie Heiterkeit und Traurigkeit.

Der philosophische Unterricht hilft, ein Bewusstsein für den Stellenwert der Emotionen und der emotionalen Entwicklung für das eigene Selbst zu gewinnen. Es werden auch einzelne Gefühle thematisiert, indem sie in ihren miteinander verwobenen Elementen analysiert werden. Im Blick auf die kognitiven und Verhaltensaspekte ergeben sich so auch Möglichkeiten, die Ausprägung einzelner Gefühle zum Teil zu steuern. Gefühlsbewusstsein wird so zu einem wichtigen Bestandteil rationaler Selbstbestimmung. Die moralische Dimension von Gefühlen erschließt sich schon jüngeren Schülerinnen und Schülern, wenn sie etwa reflektieren, über welche Verhaltensweisen sie empört sind.

C. Gut handeln

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



b) mit den Wurzeln der emotionalen Entwicklung, 2/2

Kindheit:

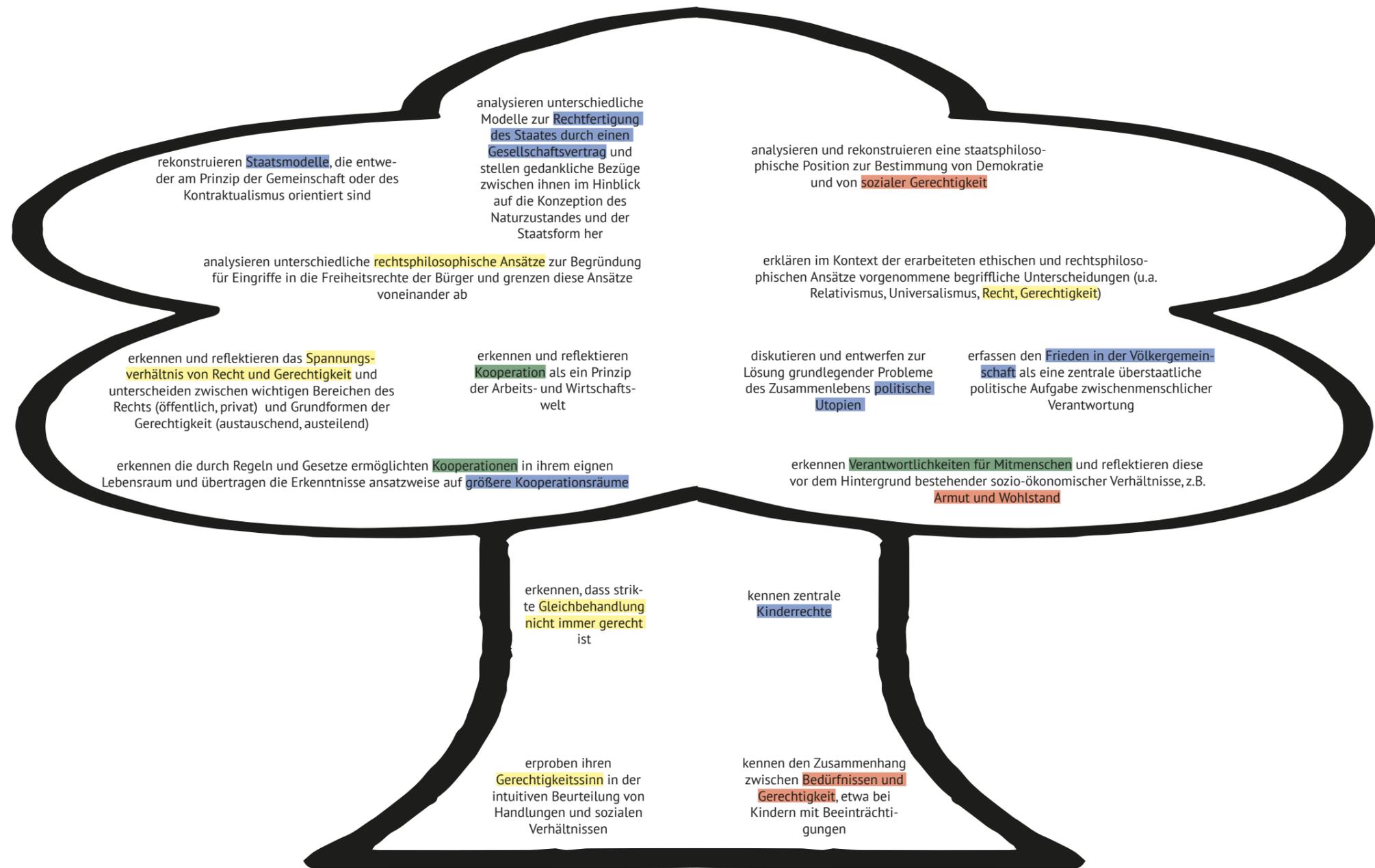
Im Vorschulalter sind Kinder parallel zur Sprachentwicklung zunehmend in der Lage, über ihre Emotionen wie Wut, Trauer und Freude zu sprechen; sie beginnen sie zu reflektieren. Sie können auch schon das eigene innere Erleben vom wahrnehmbaren Emotionsausdruck entkoppeln, indem sie etwa ihre Enttäuschung verbergen. Ab dem 7. Lebensjahr können Kinder erkennen, dass sie gleichzeitig eine negative und eine positive Emotion haben können, die auf unterschiedliche auslösende Gegenstände oder Situationen bezogen sein können. Sie verwenden zunehmend kognitive Strategien zur Emotionsregulation; sie können sich beispielsweise bei negativen Emotionen mental ablenken oder sie versuchen Situationen umzudeuten, um dadurch Stress zu reduzieren. Als beginnende Gefühlsregulation kann auch gedeutet werden, wenn sie etwa weniger wütend reagieren, sollten sie erkennen, dass die Wut auslösende Person nicht böswillig gehandelt hat. Ab dem 11. Jahr entwickeln Kinder ein Verständnis für emotionale Ambivalenzen; sie erkennen widerstreitende Gefühle in ein und derselben Situation und können dieses zum Ausdruck bringen. Insgesamt erkennen sie zunehmend bei sich selbst und anderen die Komplexität der emotionalen Sphäre.

Jugend:

Die Regulation und Integration von Emotionen ist eine wesentliche Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz. Zunächst sind Jugendliche noch nicht in der Lage, Gefühlszustände und Gefühlsausdruck voneinander zu trennen, d.h. sie können ihre Worte kontrollieren, aber nicht ihren Gesichtsausdruck. Die Emotionskontrolle erleben sie dann als ein wichtiges Ziel: Man will „cool“ sein, man will extreme Gefühle anderen gegenüber nicht zeigen. Dabei ist gerade die Jugendphase eine Zeit, in der Jugendliche im Unterschied zu Erwachsenen in ihren Gefühlen und Stimmungen größere Extreme und Schwankungen durchleben (müssen). Ein Großteil intensiver Gefühle hat mit ‚romantischer Liebe‘ zu tun. Gerade hier machen Jugendliche neue emotionale Erfahrungen, die sie in ihre personale Identität zu integrieren haben.

D. Mit Recht und Gerechtigkeit in Staat(en) und Wirtschaft

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



b) mit den Wurzeln der kognitiven Entwicklung, 1/2

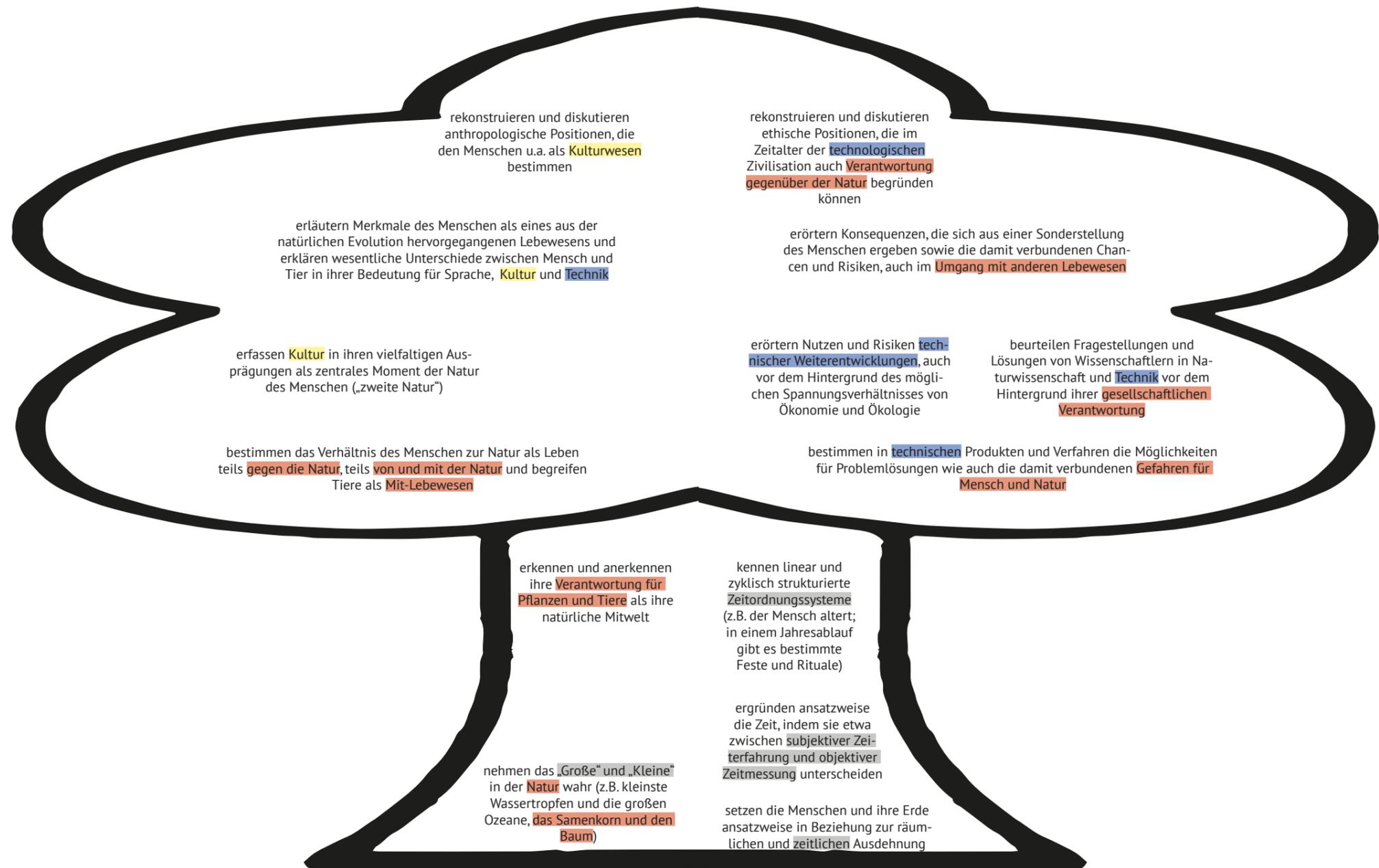
Übersicht:

Die kognitive Entwicklung umfasst alle mentalen Aktivitäten, die mit Wissen, Denken, Erinnerung, und Kommunikation zusammenhängen. Dazu gehören unter anderem aufmerksam sein, wahrnehmen, Informationsverarbeitung, sprachliche Artikulation, Problemlösung, Handlungsplanung sowie die Fähigkeit, eigene Positionen vertreten und für etwas rational argumentieren zu können. Kinder und Jugendliche erweitern sukzessiv ihr Vermögen, die Welt zu begreifen. Wenn das vorhandene Begriffssystem nicht mehr in der Lage ist, Elemente der Wirklichkeit einsortierend zu erfassen (Assimilation), sieht es sich zu einer Veränderung und Erweiterung genötigt (Akkommodation, J. Piaget). Mit seinen vielfältigen Möglichkeiten der begrifflichen Differenzierung greift der philosophische Unterricht solche Unzulänglichkeiten bewusst auf. Voraussetzung für die Entfaltung kognitiver Fähigkeiten sind ein Zusammenspiel biologischer Veränderungen, Stimulation durch das sozio-kulturelle Umfeld sowie Eigentätigkeit und Eigenmotivation der Person. Ausgangspunkt ist generell und speziell für den philosophischen Unterricht die Neugier des Kindes auf seine Umwelt und sein ganz natürlicher Drang, diese verstehen zu wollen. In einem anregenden vielfältigen Umfeld erkunden sie dieses durch eigene Wahrnehmung, eigenes Denken und Experimentieren. Konfrontiert mit unterschiedlichen altersgemäßen Problemsituationen suchen sie selbständig nach Lösungen.

Der philosophische Unterricht erkennt an, dass Kinder als solche bereits Philosophen sind: Sie praktizieren mit ihren stets weiter drängenden Warum-Fragen das Hinterfragen des natürlichen Philosophierens. Im Unterricht wird dieses zu elementarem Philosophieren kultiviert. Daraus kann dann gegebenenfalls das akademische Philosophieren erwachsen (E. Martens). Im Kern geht es darum, an die Neugier der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen und sie gezielt wachzuhalten. Im Zentrum des philosophischen Unterrichts steht die Entwicklung der Fähigkeiten, zunehmend selbstreguliert logisch, differenziert und kritisch denken zu können. Dabei ist immer von der Lebenswelt, den eigenen Kenntnissen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen auszugehen. Der Oberstufenunterricht kann das akademische Philosophieren vorbereiten, ist darauf aber nicht begrenzt, denn im Zentrum steht hier die Kompetenz der philosophischen Problemreflexion. Die kognitive Entwicklung wird durch Themen aller Bereiche, Fragenkreise und Inhaltsfelder gefördert.

E. Im Umgang mit Natur, Kultur und Technik

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



c) mit den Wurzeln der kognitiven Entwicklung, 2/2

Kindheit:

Bis ungefähr zum 11. Lebensjahr denken Kinder vornehmlich anschauungsorientiert. Sie sind in der Lage, über konkrete Gegenstände und Ereignisse nachzudenken, sofern sie ihnen anschaulich dargeboten werden. Es fällt ihnen noch schwer, in rein abstrakten Begriffen zu denken und Informationen systematisch zu kombinieren (J. Piaget). Anschauliches Philosophieren ist daher ein zentrales Anliegen des Philosophierens mit Kindern. Im Umgang mit Phänomenen der Umwelt und der Natur entwickeln Kinder auch eigene intuitive Theorien. Beispielsweise vermuten sie nicht selten hinter physikalischen oder mechanischen Prozessen psychologische Erklärungen. So unterstellen sie anthropomorphisierend Naturphänomenen Gefühle, Intentionen usw., wenn sie etwa davon ausgehen, der Regen wolle die Blumen gießen. Solche Theorien bleiben zunächst oft neben wissenschaftlichen Erklärungen bestehen. Mythisch-magisches Denken muss daher im Unterricht als Vorstufe zur Arbeit am Logos (V. Steenblock) ernst genommen werden.

Philosophen, die mit Kindern philosophiert haben (G. Matthews), machten die Erfahrung, dass Kinder weit abstrakter und tiefgründiger denken können, als von gängigen Modellen der kognitiven Entwicklung nahegelegt wird.

Jugend:

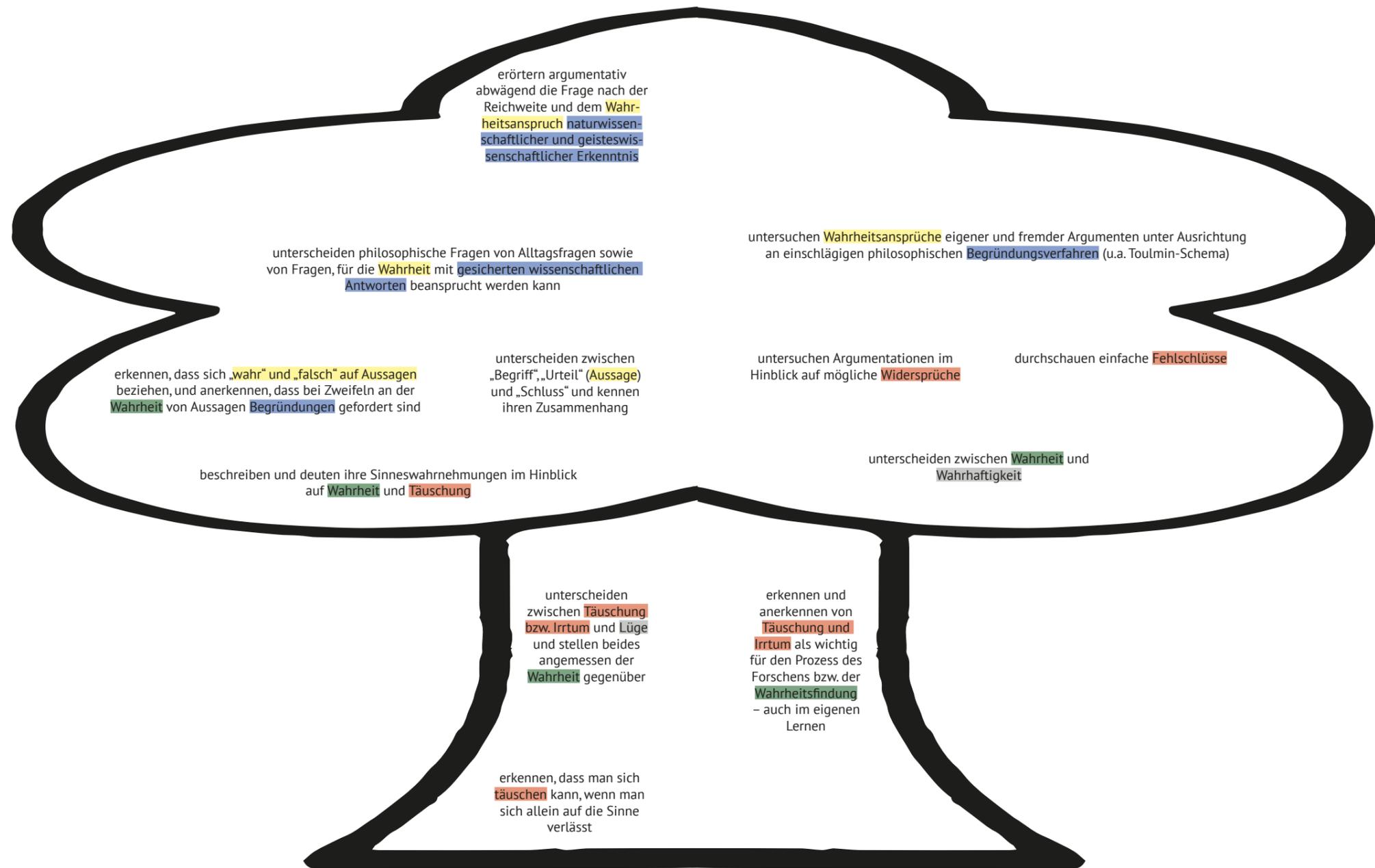
Jugendliche können zunehmend hypothetisch und abstrakt formal denken. Sie sind in der Lage, multidimensionale und relativistische Sichtweisen einzunehmen. Das ermöglicht kritisches und autonomes Denken, was unter anderem beinhaltet, das eigene Handeln rational zu begründen und die Gefühle und Gedanken des anderen hinterfragen zu können. Auf diese Weise wird die philosophische wichtige Hinwendung zum Prinzipiellen und Universellen möglich.

In der Jugendphase ist eine Hinwendung zum eigenen Selbst wahrzunehmen. Eigene Gedanken, Gefühle, Motive und Ziele werden zum Gegenstand von Reflexionen. Physische Veränderungen sowie Veränderungen in den sozialen Interaktionen bieten Anlass, die Aufmerksamkeit auf die eigene Person zu richten. Die Fragen nach dem Selbst und den anderen rücken in den Mittelpunkt.

Die kognitive Entwicklung erfährt irgendwann während der Pubertät eine Zäsur. Bisher aufgebaute Hirnstrukturen und Verbindungen brechen zusammen und werden wieder neu strukturiert. Dies kann zeitweise zu einer Verlangsamung des Denkens und möglicherweise auch zu einer verstärkten Selbstbezogenheit der Jugendlichen führen (siehe auch f). Einflussmöglichkeiten des (philosophischen) Unterrichts sind hier sehr begrenzt; behutsame Begleitung ist angeraten.

F. Wahrheit(en) auf der Spur

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



c) mit den Wurzeln der sprachlichen Entwicklung, 1/2

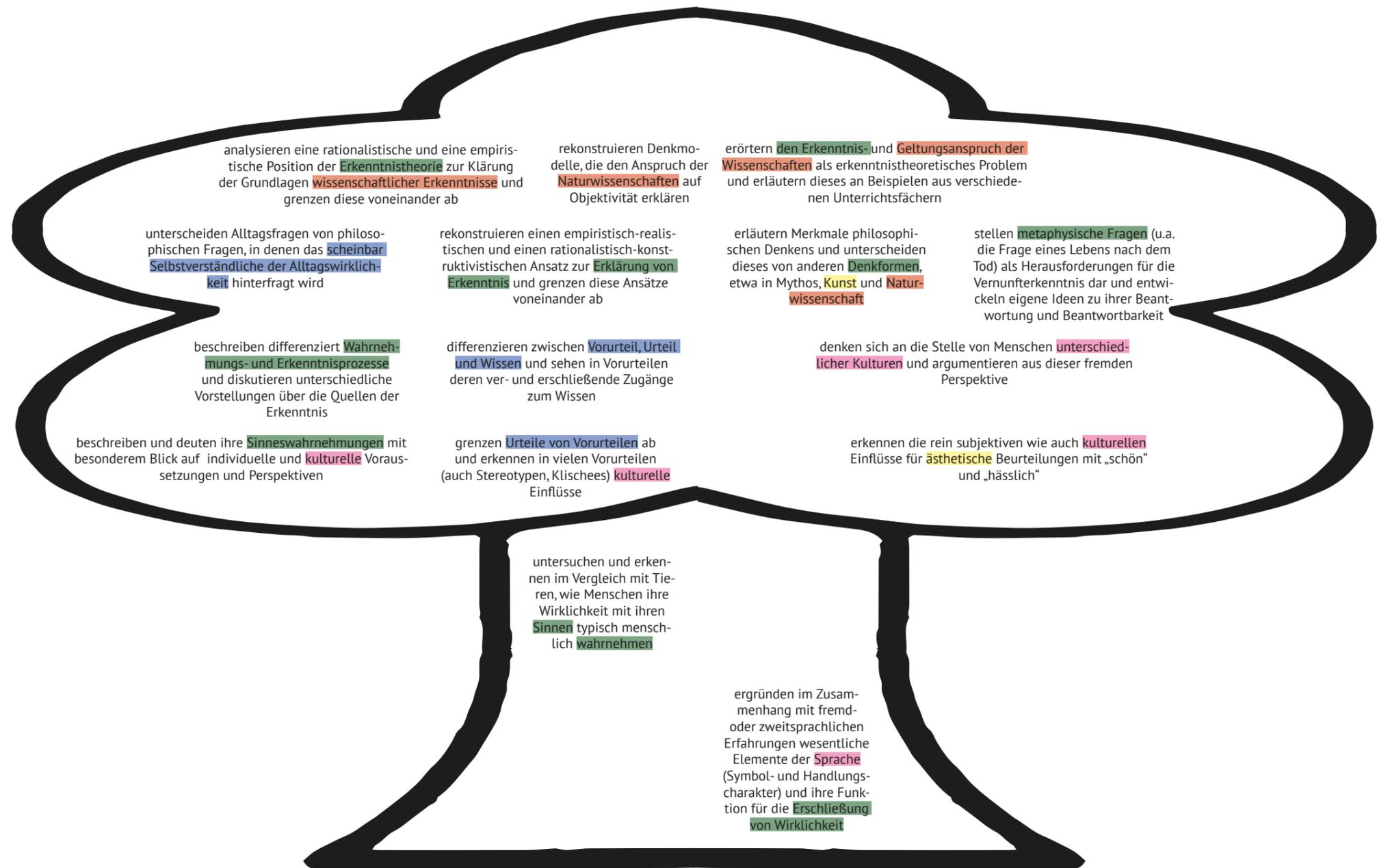
Übersicht:

Es wird kontrovers darüber diskutiert, in welchem Verhältnis Sprache und Denken genau zueinander stehen. Viele neuere empirische Studien bestätigen aber philosophisch relevante Theorien bereits aus dem 18. und 19. Jahrhundert, dass Sprache unsere Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und gedankliche Strukturierung wesentlich mitbestimmt. Mit Aneignung der Muttersprache erwerben wir Muster, die Einfluss darauf nehmen, was und wie wir etwas wahrnehmen und deuten. Beispielhaft dafür ist die je sprachlich vorstrukturierte Farbwahrnehmung. Die Kompetenz, eine Sprache zu verstehen und sich in ihr verständlich zu machen, ist keine notwendige Voraussetzung für das Denken, aber sie scheint unabdingbar für die Entfaltung komplexerer Gedankengänge. Für die Grundlegung und Entfaltung dieser Kompetenz sind Interaktionen mit anderen von zentraler Bedeutung. Kinder sind daher von sich aus motiviert Sprache zu erlernen, um mit anderen interagieren zu können.

Der vor allem im Medium des Gesprächs und im Umgang mit Texten gestaltete philosophische Unterricht fördert die sprachliche Entwicklung grundsätzlich. Er stärkt die Artikulationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ermuntert sie darin, Worte für ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu finden. Er unterstützt sie, eine größere Sensibilität für die eigene Sprachverwendung und die anderer herauszubilden. Darüber hinaus thematisiert der philosophische Unterricht Sprache als wesentliches Element des Menschen als Kulturwesen und diskutiert vor allem mit Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache die sprachliche Prägung der eigenen Wahrnehmungen und Denkweisen.

G. Wirklichkeit(en) erschließen

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



d) mit den Wurzeln der sprachlichen Entwicklung, 2/2

Kindheit:

Während die Kompetenz sich in der Muttersprache zu verständigen grundlegend im Vorschulalter ausgebildet wird, sind Kinder im Schulalter in der Lage, Sprache zu reflektieren und zu analysieren. Zudem beherrschen sie komplexere grammatikalische Regeln, wie zum Beispiel Passivkonstruktionen, und sie erkennen zunehmend Mehrfachbedeutungen von Wörtern. Ein Anliegen des philosophischen Unterrichts ist es, die damit verbundenen Gefahren von Missverständnissen bewusst zu machen und zu vermeiden.

Das nun mögliche Erlernen von Wörtern durch Definitionen dient zugleich der Förderung der Kompetenz, begriffliche Unterscheidungen treffen zu können. Philosophischer Unterricht in der Grundschule kann einen Beitrag dazu leisten, dass sich der Verstehenswortschatz von 10.000 auf 40.000 Wörter erweitert.

Jugend:

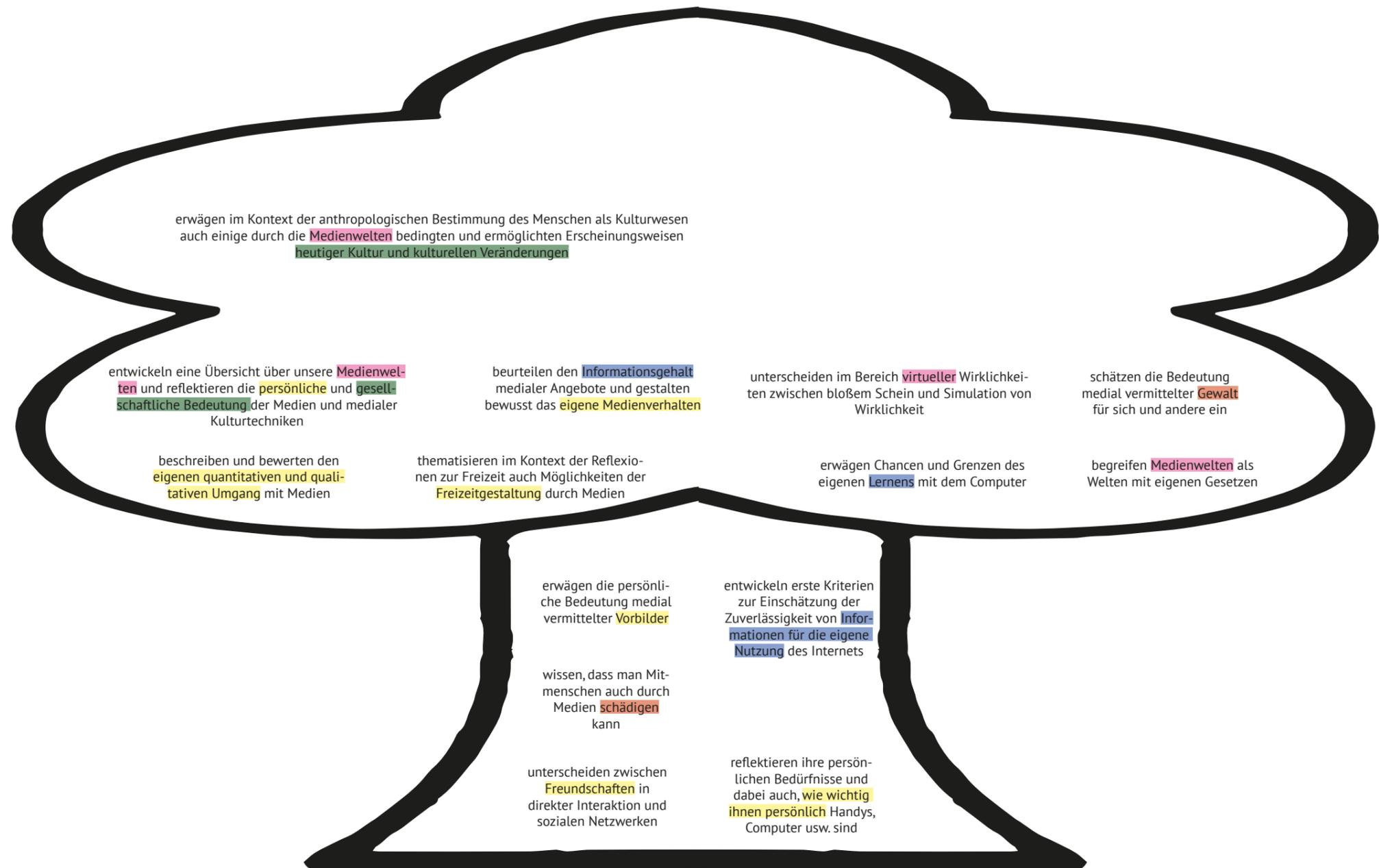
Jugendliche ab ca. 13 Jahren können nicht mehr so leicht eine weitere Sprache erlernen wie Kinder. In den auch sprachlich besonders heterogen zusammengesetzten Lerngruppen des philosophischen Unterrichts bedeutet dies für die Kommunikation besondere Herausforderungen, aber auch Chancen der interkulturellen Verständigung.

Jugendsprachen dienen dazu, sich von anderen, den Gleichaltrigen, den Jüngeren und den Erwachsenen, abzugrenzen, bestehende Normen in Frage zu stellen und die Zugehörigkeit zu einer besonderen Gruppe anzuzeigen. Jugendsprachen sollten nicht per se als Indiz für „Sprachverarmung“ verstanden werden, sondern eher als Ausdruck von Kreativität und Vielfalt. Jugendliche spielen mit Sprache, u.a. entwickeln sie neue Ausdrücke und Sprechstile. Die Kommunikation in den neuen sozialen Medien trägt ebenfalls zum innovativen und kreativen Sprachwandel bei. Jugendsprachen fördern die Identitätsbildung und gehören deshalb in den thematischen Kreis der philosophischen Fragen nach dem Selbst, den anderen und der Normen und Werte.

Im Oberstufenunterricht geht es auch darum, sprachlich komplexere philosophische Texte zu interpretieren. Die damit verbundenen grammatischen und semantischen Herausforderungen können als weitere Bausteine einer Förderung der Sprachkompetenz aufgefasst werden. Die Erweiterung des Wortschatzes auf circa 150.000 Wörter wird so erleichtert.

H. Bedacht im Umgang mit neuen Medien

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



e) Über den Wurzeln der moralisch-sozialen Entwicklung, 1/2

Übersicht:

Moralische und soziale Fähigkeiten umfassen die Entwicklung spezifischer Kognitionen, Emotionen, Handlungsweisen und Haltungen. Für die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist der reflektierte Meinungsstreit über grundlegende Werte und Normen zentral. Im Mittelpunkt des darauf gerichteten philosophischen Unterrichts steht dabei die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, nicht direkt der Moralität selbst. Prosoziale Handlungen und Haltungen werden – so das Ergebnis entsprechender Studien – durch entfaltete Urteilsfähigkeit erleichtert. Aber derjenige, der weiß, was richtig ist, handelt bekanntlich nicht notwendig im Sinne der gewonnenen Einsicht. Das soziale Umfeld, auch das der Schule, muss hier verstärkend helfen.

Darin, dass moralische Urteilsfähigkeit als notwendige, aber als nicht hinreichende Voraussetzung für moralisches und soziales Handeln anzusehen ist, liegen Chancen und Grenzen des ethischen Unterrichts.

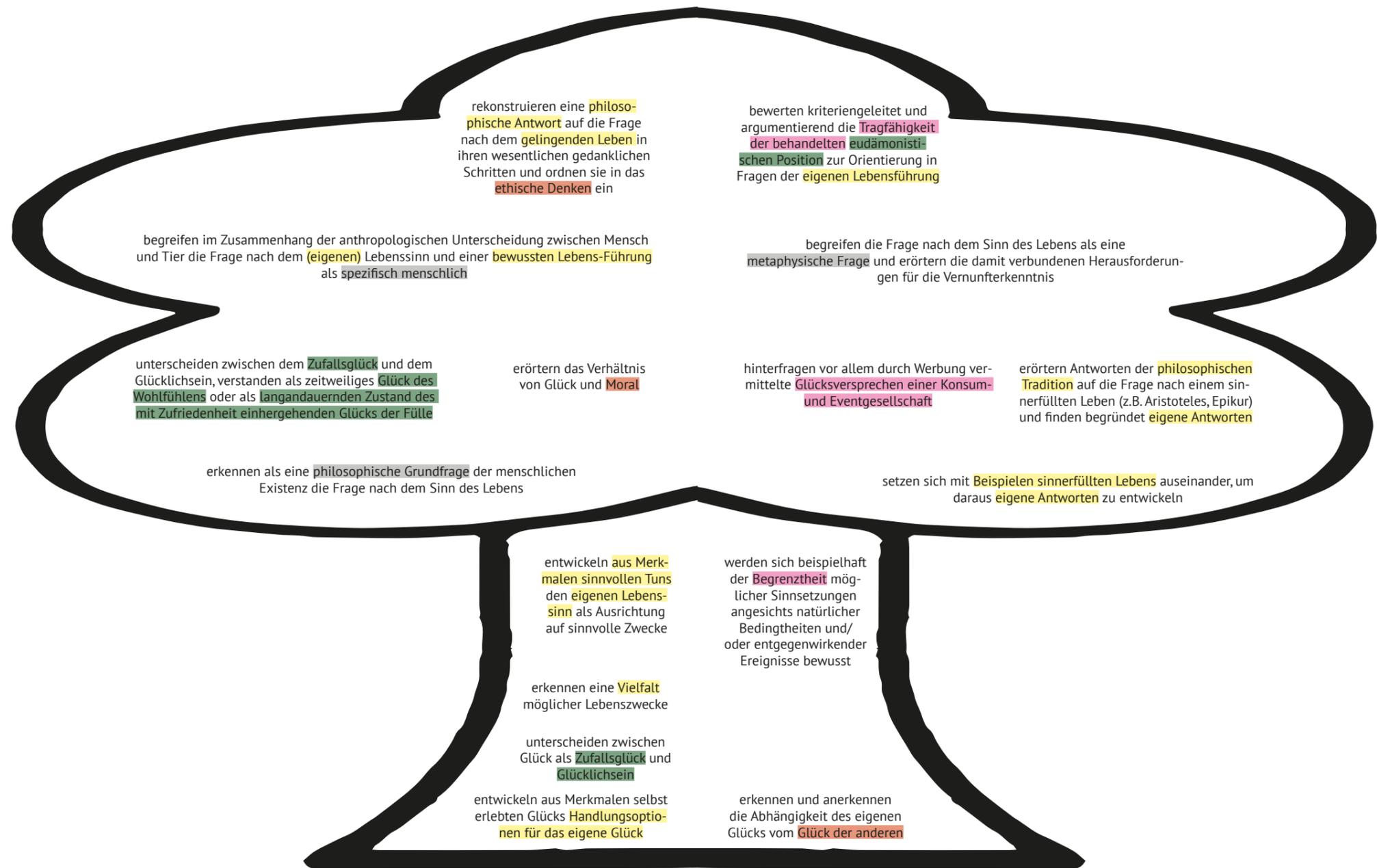
Als ethisch wichtiger Ausgangspunkt ist dabei die Erkenntnis (des Aristoteles), dass Präzision und Gewissheitsgrad moralischer Urteile eine andere ist als die in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Dennoch fällt die Auseinandersetzung damit keineswegs einer Beliebigkeit anheim. Durch rationale Reflexion können Einsichten über das, was richtig oder falsch, gut oder böse ist, durchaus mit allgemeinen Geltungsansprüchen gewonnen werden. Beispielhaft stehen dafür das unstrittige Prinzip der Menschenwürde und andere im Grundgesetz benannte und beanspruchte Grundrechte und Werte.

Ethik als Wissenschaft vom (richtigen) menschlichen Handeln ist zwar nicht die einzige Bezugsdisziplin des philosophischen Unterrichts, sie hat aber einen zentralen Stellenwert. So umfasst sie in der Sekundarstufe I die Fragenkreise nach dem guten Handeln, dem Zusammenleben in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft und dem gelingenden Leben im 7. Fragenkreis. Und in der Oberstufe sind drei von sechs Inhaltsfeldern (1., 4. und 5.) ethischer Natur. Die Bedeutung ethischer Fragestellungen für die moralisch-soziale Entwicklung kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit Fragen zur Legitimität von Wertsetzungen, Normen und Institutionen konfrontiert werden.

Der philosophische Unterricht versteht sich als Aufforderung dazu, in einen rational geführten und von Respekt füreinander geprägten Meinungsstreit zu treten und diesen mit solchen Argumentationen auszutragen, die der Komplexität und Schwere ethischer Fragestellungen gerecht wird. Weil es bei diesen Fragen auch um die Lernsubjekte selbst geht, steht dabei immer die Relevanz für das eigene Leben im sozialen Umfeld mit auf dem Prüfstand.

I. Glücklich sein, ein sinnvolles Leben führen

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



e) Über den Wurzeln der moralisch-sozialen Entwicklung, 2/2

Kindheit:

Die Vermeidung von Strafe und das Prinzip des Gehorsams sind für jüngere Kinder zunächst Maßstäbe des moralischen Urteils (L. Kohlberg). Dann gewinnen das Kosten-Nutzen-Prinzip und die Bedürfnisbefriedigung an Bedeutung. Zwischenmenschliche Akzeptanz und Gegenseitigkeit überlagern in den Überlegungen immer mehr die egozentrischen Ausrichtungen. Ab dem 10. Lebensjahr sind Kinder in der Lage, immer mehr Empathie für die Lebensverhältnisse anderer Menschen zu entwickeln. Das Prinzip, den Mitmenschen gegenüber fürsorglich sein zu sollen (C. Gilligan), nimmt an Bedeutung zu.

Der philosophische Unterricht darf Maßstäbe, die noch nicht philosophischen Universalisierungsprinzipien entsprechen, nicht abwerten, sondern muss sie als altersgemäße Urteilsmaßstäbe akzeptieren und wertschätzen. Dies fällt Lehrkräften des philosophischen Unterrichts auch deshalb leicht, weil die Anregungen, die eigenen Maßstäbe zu hinterfragen und ggf. zu ersetzen, in der Regel von den Mitschülerinnen und Mitschülern kommen, die – für heterogene Lerngruppen typisch – in ihrer Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit schon weiter sind.

Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit in die Richtung einer Überwindung des Egozentrismus und einer Bejahung wechselseitiger Fürsorge kann bei Kindern nicht durch die Lehre abstrakter Prinzipien erfolgreich sein. Kinder können bis in die Pubertät hinein allgemeinere Regeln nur gewinnen durch eine ständige Auseinandersetzung mit einer Vielzahl anschaulicher Handlungsbeispiele und durch konkretes und wiederholtes Problemhandeln.

Jugend:

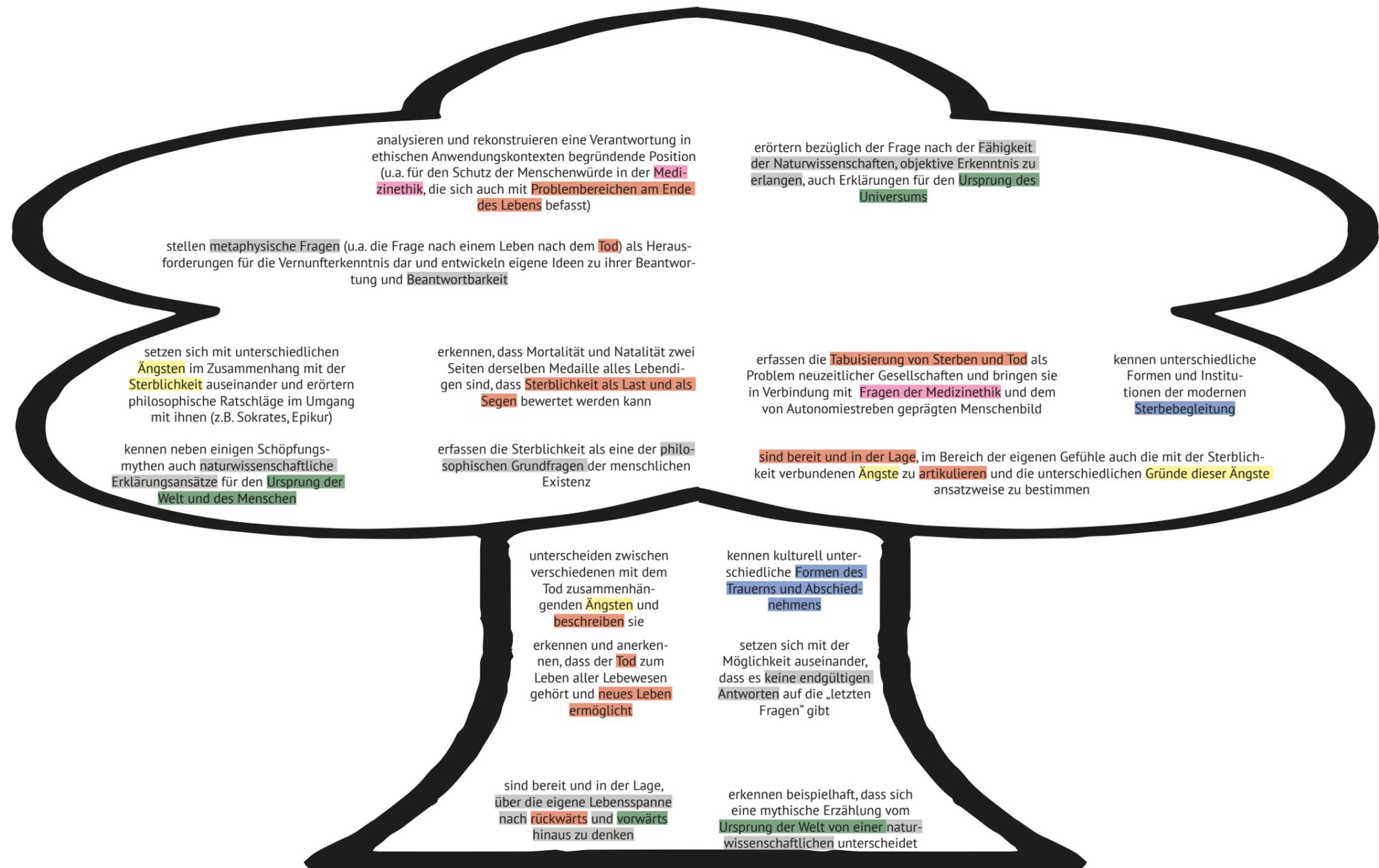
Jugendliche orientieren ihre Beurteilungen und auch ihre Handlungen zunehmend an der Anerkennung, die sie durch andere bekommen. Eine Bestätigung durch die soziale Gruppe der peers gilt als gewichtig. Den Horizont ihrer Urteilsmaßstäbe können Jugendliche erweitern, weil sie in der Lage sind, die Perspektiven zu wechseln. Und sie erleben moralische und soziale Affekte wie Mitleid, Sympathie, Scham und Schuld intensiver. Der für Jugendliche typische Zug der Reflexivität kommt in der moralischen Beurteilung dadurch zur Geltung, dass sie negative oder positive Emotionen empfinden, je nachdem, ob es gelingt, den eigenen Werten und auch den von ihnen akzeptierten Normen zu entsprechen.

Im Zusammenhang mit der neuronalen Neustrukturierung während der Pubertät (siehe f) müssen auch moralische Bewertungs- und Entscheidungssysteme zum Teil neu gelernt werden. Der philosophische Unterricht darf daher nicht von einer strikt kontinuierlichen Weiterentwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ausgehen.

In der Oberstufe sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, moralische Fragen von einem ‚moral point of view‘ unparteiisch zu beurteilen. Nunmehr können also universale Moralprinzipien wie die Goldene Regel und Kants kategorischer Imperativ erfasst und diskutiert werden.

J. Ursprung ergründen, Sterblichkeit bedenken

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



f) mit den Wurzeln der hirnpfysiologischen Entwicklung, 1/2

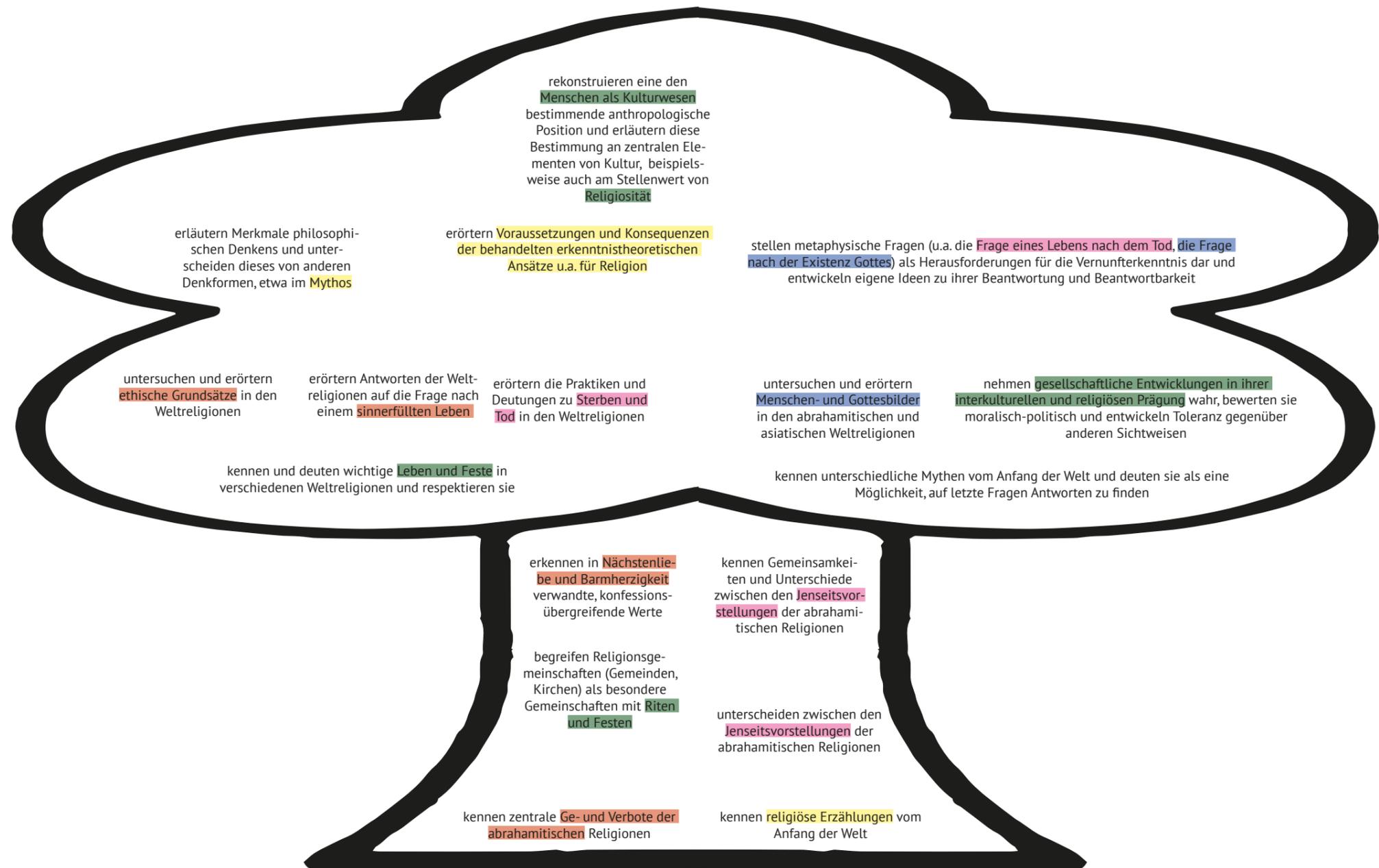
Übersicht:

Bei aller Vorsicht gegenüber den Ergebnissen der noch vergleichsweise jungen Wissenschaften vom Gehirn kann als unstrittig gelten, dass die Entwicklung des Menschen mit der seines Gehirns korreliert. Entsprechende Detailkenntnisse erscheinen immer häufiger geeignet, entwicklungstheoretische Positionen aus pädagogisch ausgerichteten Wissenschaften wie die der Psychologie, der Pädagogik, der Sozialwissenschaften und auch der philosophischen Fachdidaktik zu plausibilisieren. So können die schon vom Psychologen E. H. Erikson ermittelten Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter mit modernen Hirnforschungen zur Adoleszenz durchaus im Einklang gebracht werden. Und wenn Kant die Entwicklung des Denkens mit konkreten Erfahrungen und Anschauungsurteilen beginnen sieht, so entspricht dies den engen Verbindungen zwischen Hirnarealen für das bildliche und begriffliche Denken bei kleineren Kindern. Insofern sollten Anregungen aus den Forschungen zur Entwicklung des Gehirns gesamtpädagogisch Berücksichtigung finden.

Der philosophische Unterricht bezieht neurowissenschaftlich ermittelte Erkenntnisse der hirnpfysiologischen Entwicklung insbesondere hinsichtlich der Reifungsprozesse der Kognitionen, der Emotionen und der moralischen Urteilsfähigkeit ein und beachtet die hirnpfysiologisch bedingten Besonderheiten des kindlichen Denkens und der Umbruchphase in der Adoleszenz.

K. In Offenheit und Toleranz gegenüber religiösen und weltanschaulichen Deutungen

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



f) mit den Wurzeln der hirnpfysiologischen Entwicklung, 2/2

Kindheit:

Aus neurophysiologischer Sicht scheint der Entwicklung begrifflichen Denkens die Entfaltungen von Strukturen ikonografischer Formate voranzugehen, und beide gehen ineinander über. Bis zum 11. Lebensjahr scheinen sich die Hirnregionen, die für verbale und visuelle Informationsverarbeitung zuständig sind, noch zu überlappen.

Der Einsatz von präsentativen Medien im philosophischen Unterricht, philosophisch etwa von E. Cassirer und S. K. Langer begründet, kommt diesen hirnpfysiologischen Gegebenheiten entgegen.

Die für Werturteile zuständigen Hirnregionen des präfrontalen Kortex werden erst in der Phase der Pubertät myelinisiert, also funktionsfähig. Vor diesem Vorgang können Kinder die immanenten Strukturen von Werturteilen, also die ‚Grammatik des Handelns‘, nicht richtig durchschauen. Wie erst bei entwickelter Sprachfähigkeit ein Grammatikunterricht sinnvoll ist, so ist auch abstrakt-begrifflich entfalteter Ethikunterricht erst nach entwickelter praktischer Urteilskraft am Ende der Kindheit möglich (M. Spitzer).

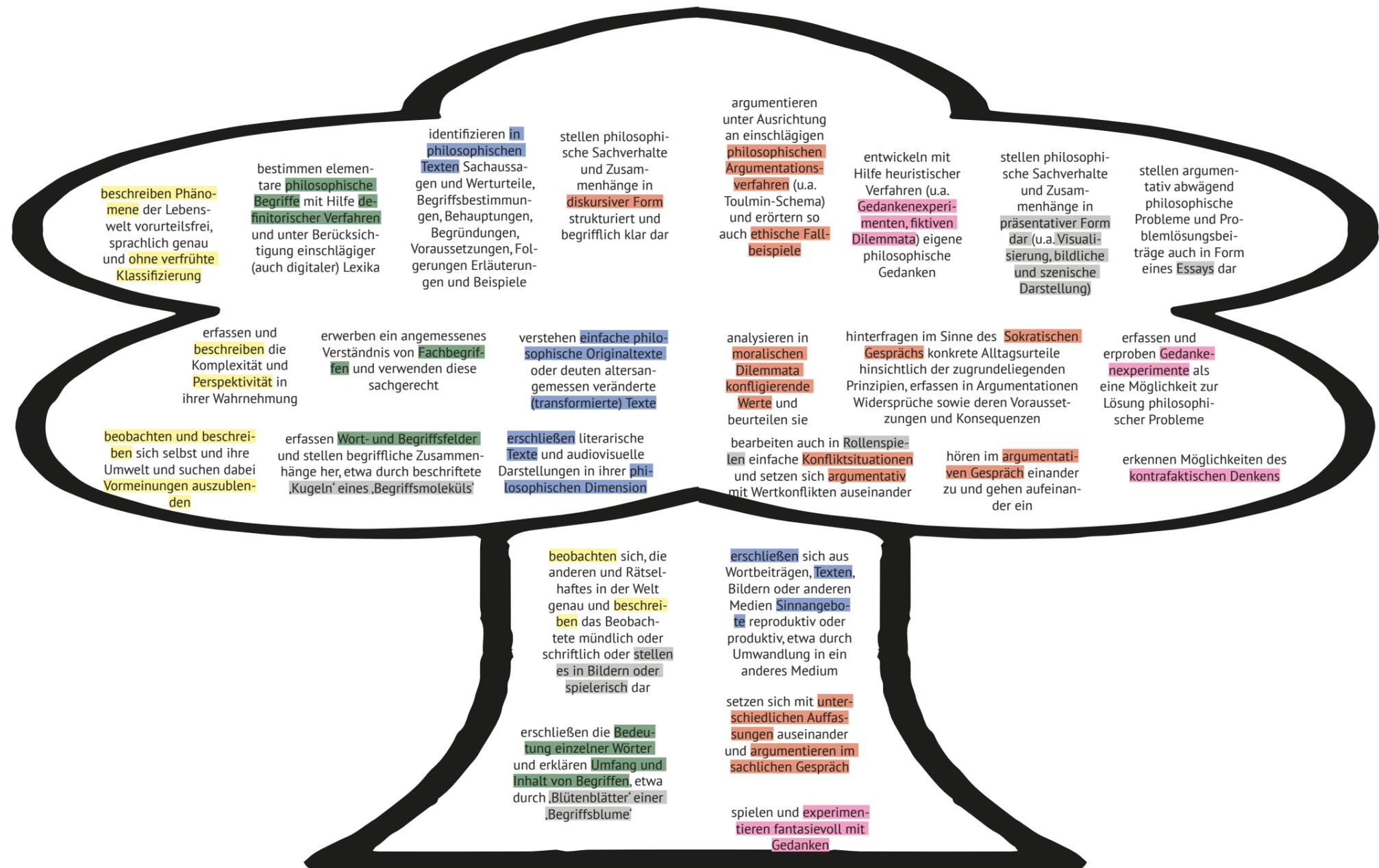
Der Philosophieunterricht mit Kindern trägt dieser Gegebenheit Rechnung, wenn dort moralische Fragen nicht begrifflich abstrakt, sondern vor allem anhand einer Vielzahl anschaulicher Beispiele aus der kindlichen Lebenswelt diskutieren werden (siehe auch e).

Jugend:

Ab circa 12 Jahren erfährt das Gehirn eine Wachstums- und Reorganisationsphase, die in ungleichmäßigen Schüben verläuft. In diesem Zeitraum ist das Hirn von großer Labilität geprägt. Es spricht vieles dafür, dass in dieser Zeit zunächst ein Teil der bisher aufgebauten Strukturen wieder zerfällt. Synchronisationen im Gehirn funktionieren nun nicht mehr richtig. Euphorie und Angst etwa werden nicht angemessen ins Verhältnis gesetzt und als Resultat treffen Jugendliche Entscheidungen, die „kopflös“ scheinen und durch die sie sich auch in Gefahr bringen können. Erst allmählich entstehen neue Strukturen, die schnelleres und präziseres Denken ermöglichen. Der philosophische Unterricht muss solche Umbruchphasen behutsam begleiten und darf nicht von einer kontinuierlichen Steigerung der theoretischen und praktischen Urteilskraft ausgehen.

L. Mit vielfältigen Methoden

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



g) mit den Wurzeln der religiösen Entwicklung, 1/2

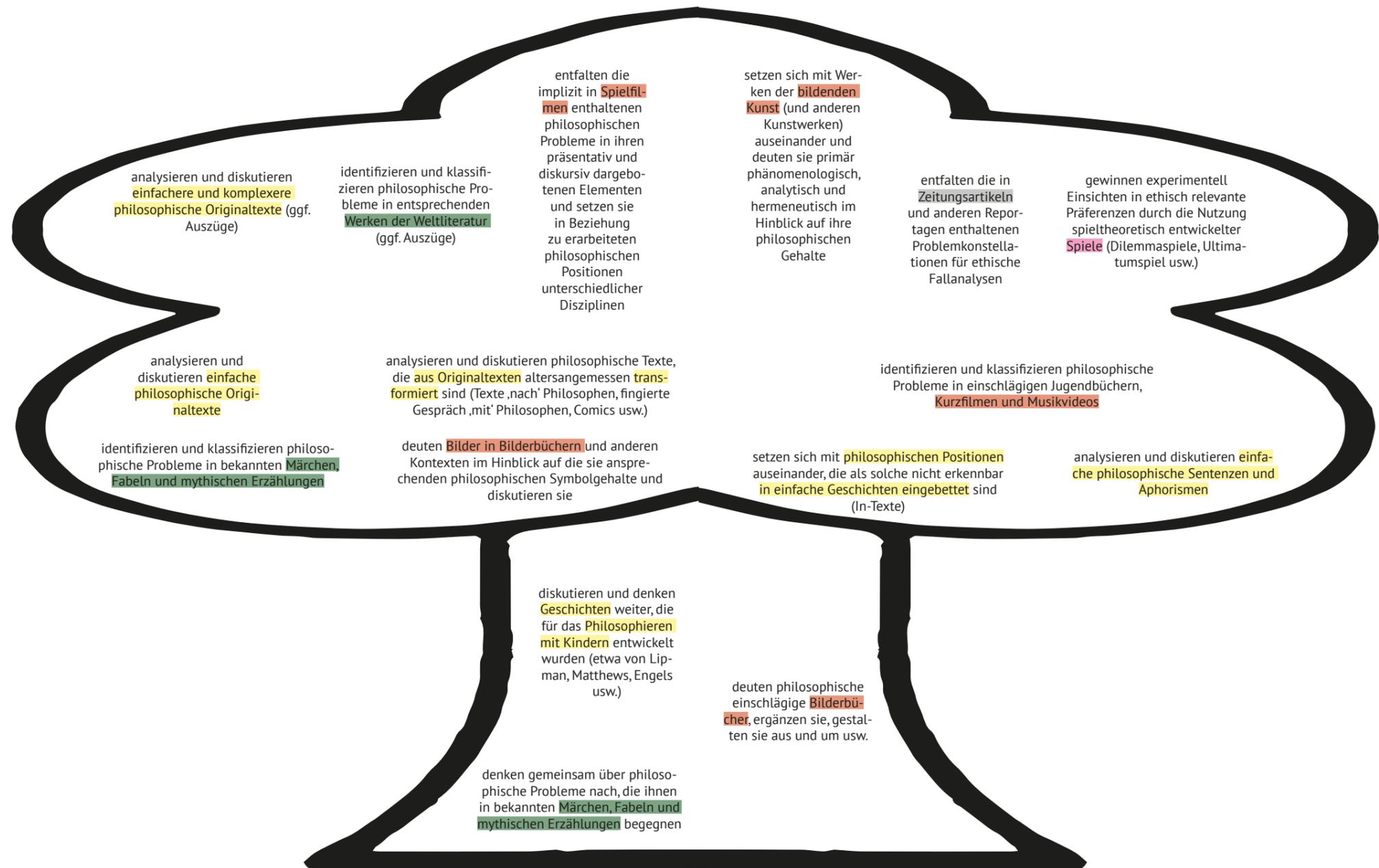
Übersicht:

Der philosophische Unterricht ist in der gymnasialen Oberstufe seit 1989 und in der Sekundarstufe I seit 2003 in NRW Ersatzunterricht für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Als solcher kann und will der philosophische Unterricht keinen Beitrag zur religiösen Entwicklung leisten, sofern für diese religiöses Bekenntnis bzw. der Glaubensakt (fides qua creditur) wesentlich sind. Gleichwohl kann der philosophische Unterricht, der den Menschen ganzheitlich reflektiert und keinen existenziellen Fragen ausweichen darf und will, die Phasen religiöser Entwicklung nicht unberücksichtigt lassen. Dies gilt umso mehr, als vor allem die philosophischen Kurse der Sekundarstufe I gerade in weltanschaulich-religiöser Hinsicht strukturell höchst heterogen sind: An diesen Kursen nehmen zum einen Schülerinnen und Schüler teil, die sich zu keiner Religion bekennen und/oder vom konfessionellen Religionsunterricht der großen Glaubensgemeinschaften abgemeldet sind. Aber zu diesen Lerngruppen gehören laut Schulgesetz auch solche, für die als Mitglieder von kleinen Religionsgemeinschaften oder größeren muslimischen Gruppierungen kein oder noch kein konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird.

Gerade bei existenziellen Fragen etwa zu Sterben und Tod können in derartigen Lerngruppen sehr unterschiedliche Vorstellungen aufeinander prallen. Dies ist für den philosophischen Unterricht eine große Herausforderung, mehr noch aber eine große Chance, und zwar für die interreligiöse und interkulturelle Verständigung. Als Ersatzunterricht für den konfessionellen Religionsunterricht thematisiert der philosophische Unterricht rein religionskundlich zentrale Glaubensinhalte (fides quae creditur) und Glaubenspraktiken der großen Weltreligionen, und zwar mit besonderer Betonung der drei abrahamitischen Religionen. Dies dient zum einen der intra- und interkultureller Verständigung wie der Erweiterung des Antwortangebots auf Fragen, bei denen die philosophische Vernunft an ihre ihr selbst bewussten Grenzen stößt. Die Erörterung metaphysischer und religionsphilosophischer Fragen in der gymnasialen Oberstufe kann als indirekter Beitrag zur religiösen Entwicklung verstanden werden. Die Bedeutung des philosophischen Unterrichts vor allem mit seinen religionskundlichen Anteilen kann für das friedliche und gedeihliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Weltanschauungen gerade in Zeiten zunehmender Migrationsbewegungen nicht hoch genug eingeschätzt werden.

M. Mit philosophisch fruchtbaren Medien

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



g) mit den Wurzeln der religiösen Entwicklung, 2/2

Kindheit:

Entsprechend der kognitiven Entwicklung, die in der Kindheit konkret-operationales Denken ermöglicht, verstehen religiös geprägte Kinder Glaubensinhalte eher mythisch-wortgetreu. Und die damit verbundenen Handlungsregeln werden primär wörtlich aufgefasst (J. W. Fowler). Der philosophische Unterricht befördert das wechselseitige Verständnis in den religiös heterogenen Lerngruppen, indem er dazu beiträgt, dass die Kinder die ihnen eher fremden Handlungsorientierungen und Rituale der jeweils anderen kennen lernen und ihnen in Offenheit und respektvoller Toleranz begegnen. Der Schwerpunkt liegt dabei zunächst auf der inhaltlichen Erschließung der abrahamatischen Glaubensrichtungen und entsprechenden Vergleichen.

Jugend:

In der Jugend erweitert sich der Horizont von Kenntnissen und Interessen. Daher werden in der Sekundarstufe I auch die asiatischen Religionen und Weltanschauungen in den Blick genommen, und zwar vor allem bezüglich ihrer ethischen Vorstellungen und der jeweils leitenden Menschen- und Gottesbilder. Zur Jugendphase gehört das zunehmende Streben nach Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Außerdem kommt die allgemeingesellschaftliche Tendenz zur lebenspraktischen Ausparung der religiösen Sphäre aus dem Alltag und der Distanz zu vorgefundenen Institutionen und vorgegebenen Praktiken stärker zur Geltung. Dies kann sich gleichwohl mit einem Interesse an Spiritualität und/oder metaphysischen Fragen verbinden, (F. Oser, P. Gmünder), zumal sich derzeit neben den erwähnten Säkularisierungstendenzen auch eine Renaissance religiöser Bewegungen beobachten lässt. Diesen Tendenzen sucht der philosophische Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gerecht zu werden, indem er Positionen der Religionskritik sowie Beweise und die Beweisbarkeit der Existenz Gottes erörtert.

Literatur:

Aufbau und Format orientiert an:

Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 - 16 Jahren. Deutsches Redaktionsteam: Marianne Berger, Lasse Berger. Rotdornallee 89, 2871 Bremen, berger_LM@web.de

Primärquellen für den oberirdischen „Baum“:

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2008): Kernlehrplan Praktische Philosophie. Frechen: Ritterbach, Heft 5017

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013): Kernlehrplan Philosophie. www.schulministerium.nrw.de, Heft 4716

Fachverband Philosophie e.V. NRW (2012): Erster Entwurf: Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule <http://fv-philosophie-nrw.de/landesverband-philosophie-nrw/veroeffentlichungen/>

Fachverband Philosophie e.V. NRW (2012/2016): Erster Entwurf: Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule, mit ergänzenden Vorschlägen von Klaus Blesenkemper. <http://fv-philosophie-nrw.de/landesverband-philosophie-nrw/veroeffentlichungen/>

Einführende Literatur zu den „Wurzeln“:

Astington, Janet (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München, Basel: Reinhardt

Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer

Boroditsky, Lera (2012): Wie die Sprache das Denken formt. In: Spektrum der Wissenschaft 04/2012

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag

Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn

Gilligan, Carol (1984): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Pieper

Horster, Detlef (2007): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS

Hunger, Ina / Zimmer, Renate (Hrsg.) (2012): Frühe Kindheit in Bewegung: Entwicklungspotenziale nutzen. Schorndorf: Hofmann

Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung, hrsgg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil G. Noam/Fritz Oser. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Lohaus Arnold, Vierhaus Marc (2015): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin: Springer-Verlag

Mietzel, Gerd (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Oser, Fritz / Gmünder, Paul (1996): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn

Petermann, Franz / Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe Verlag

Satterthwaite Theodore et al. (2014): Impact of puberty on the evolution of cerebral perfusion during adolescence. Proceedings of the National Academy of Sciences Vol. 111 (23), 8643–8648

Schneider, Wolfgang / Lindenberge, Ulman (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch: Vormalis Oerter & Montada. Mit Online-Materialien. Weinheim [u.a.]: Beltz

Schöffthaler, Traugott (Hrsg.) (1984): Soziale Struktur und Vernunft: Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Siegler, Robert / De Loache, Judy, & Eisenberg, Nancy (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum

Spitzer, Manfred (2007): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Springer Spektrum

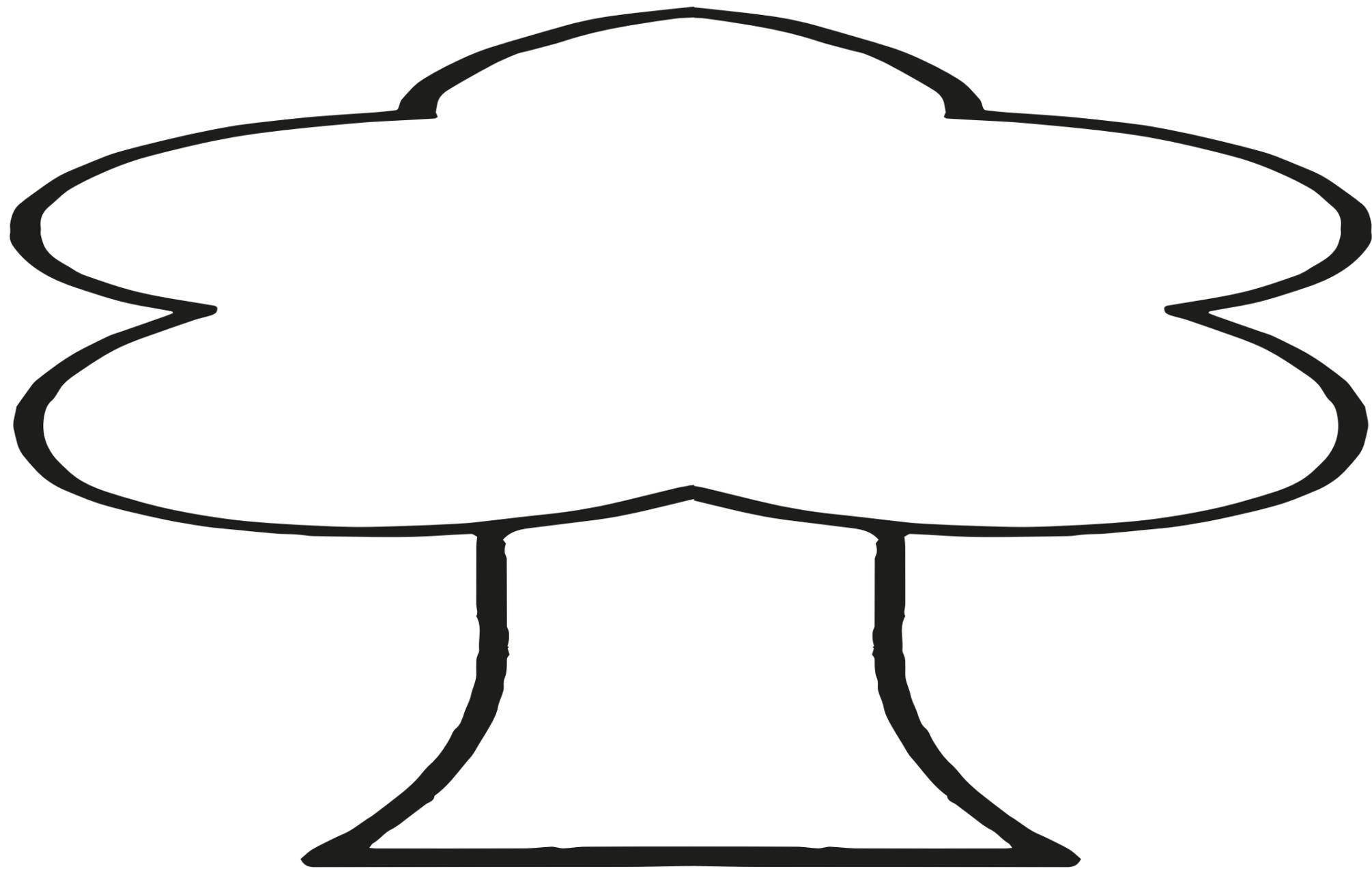
Steinberg, Laurence (2008): A Social Neuroscience perspective on Adolescent Risk-Taking. In: Developmental Review 28, 78-106

Tomasello, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Zimmer, Dieter (2008): So kommt der Mensch zur Sprache: über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache und Denken. München: Heyne

Jahrgangsstufe
Q 1 / 2 (11 / 12 oder 12 / 13)
EF (10 oder 11)
7 bis 9 oder 10
5/6
3/4
1/2



Raum für eigene Notizen