



Schleswig-Holstein  
Ministerium für Schule  
und Berufsbildung

# Fachanforderungen Philosophie

Allgemein bildende Schulen  
Sekundarstufe I  
Sekundarstufe II

## Impressum

Herausgeber: Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein

Postfach 7124, 24171 Kiel

Kontakt: [pressestelle@bimi.landsh.de](mailto:pressestelle@bimi.landsh.de)

Layout: Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.stamp-media.de](http://www.stamp-media.de)

Druck: Schmidt & Klaunig im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.schmidt-klaunig.de](http://www.schmidt-klaunig.de)

Kiel, August 2016

Die Landesregierung im Internet: [www.schleswig-holstein.de](http://www.schleswig-holstein.de)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben.

Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

# Fachanforderungen Philosophie

Allgemein bildende Schulen

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II

# Inhalt

<b>I Allgemeiner Teil</b> .....	6
<b>1 Geltungsbereich und Regelungsgehalt</b> .....	6
<b>2 Lernen und Unterricht</b> .....	8
2.1 Kompetenzorientierung.....	8
2.2 Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens.....	8
2.3 Leitbild Unterricht.....	9
2.4 Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung.....	9
<b>3 Grundsätze der Leistungsbewertung</b> .....	11
<b>II Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufe I</b> .....	12
<b>1 Das Fach Philosophie in der Sekundarstufe I</b> .....	12
1.1 Grundlagen und Lernausgangslage .....	12
1.2 Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung .....	12
1.3 Didaktische Leitlinien .....	13
1.4 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche .....	13
<b>Kompetenzbereiche</b> .....	14
2.1 Philosophieren als Reflexionskompetenz .....	14
2.2 Philosophische Basiskompetenzen .....	14
2.3 Fachbezogene Kompetenzen .....	16
<b>3 Themen und Inhalte des Unterrichts</b> .....	18
3.1 Reflexionsbereiche und Themen des Unterrichts .....	18
3.2 Verbindlichkeiten.....	18
3.3 Übersicht der Themen für den Unterricht in der Sekundarstufe I.....	19
<b>4 Schulinternes Fachcurriculum</b> .....	47
<b>5 Leistungsbewertung</b> .....	48
<b>6 Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I</b> .....	49

<b>III Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufe II</b> .....	50
<b>1 Das Fach Philosophie in der Oberstufe an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen</b> .....	50
1.1 Grundlagen und Lernausgangslage .....	50
1.2. Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung .....	50
1.3 Didaktische Leitlinien .....	51
1.4 Anforderungsniveaus und Anforderungsbereiche.....	52
<b>2 Kompetenzbereiche</b> .....	53
2.1 Philosophieren als Reflexionskompetenz .....	53
2.2 Philosophische Basiskompetenzen .....	53
<b>3 Themen und Inhalte des Unterrichts</b> .....	56
3.1 Themen- und problemorientiertes Arbeiten im Philosophieunterricht .....	56
3.2 Themen und exemplarische Lerninhalte .....	56
3.3 Übersicht über die verbindlichen Kurse und Themen der Oberstufe .....	57
3.4 Verbindlichkeiten.....	58
<b>4 Schulinternes Fachcurriculum</b> .....	77
<b>5 Leistungsbewertung</b> .....	78
<b>6 Die Abiturprüfung</b> .....	80
6.1 Die schriftliche Abiturprüfung.....	80
6.2 Die mündliche Prüfung .....	81
6.3 Präsentationsprüfung .....	82
6.4 Besondere Lernleistung.....	82
<b>IV. Anhang</b> .....	84
<b>Liste der Operatoren</b> .....	84

# I Allgemeiner Teil

## 1 Geltungsbereich und Regelungsgehalt

Die Fachanforderungen gelten für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II aller weiterführenden allgemein bildenden Schulen in Schleswig-Holstein. Sie sind Lehrpläne im Sinne des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes (SchulG). Die Fachanforderungen gehen von den pädagogischen Zielen und Aufgaben aus, wie sie im SchulG formuliert sind. In allen Fächern, in denen die Kultusministerkonferenz (KMK) Bildungsstandards beschlossen hat, liegen diese den Fachanforderungen zugrunde. Sie berücksichtigen auch die stufenbezogenen Vereinbarungen der KMK.

Die Fachanforderungen sind in einen für alle Fächer geltenden allgemeinen Teil und einen fachspezifischen Teil gegliedert. Der fachspezifische Teil ist nach Sekundarstufe I und Sekundarstufe II unterschieden. Alle Teile sind inhaltlich aufeinander bezogen. Sie stellen den verbindlichen Rahmen für die pädagogische und unterrichtliche Arbeit dar.

In der Sekundarstufe I zielt der Unterricht sowohl auf den Erwerb von Allgemeinbildung als auch auf die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler ab. Sie können am Ende der neunten Jahrgangsstufe den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, am Ende der zehnten Jahrgangsstufe den Mittleren Schulabschluss oder die Versetzung in die Sekundarstufe II erlangen.

In der Sekundarstufe II zielt der Unterricht auf eine vertiefte Allgemeinbildung, die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Grundlagen und auf das Erreichen der allgemeinen Berufs- und Studierfähigkeit ab. In der Sekundarstufe II können die Schülerinnen und Schüler den schulischen Teil der Fachhochschulreife oder mit bestandener Abiturprüfung die Allgemeine Hochschulreife erlangen.

Am Gymnasium erwerben Schülerinnen und Schüler den Mittleren Schulabschluss mit der Versetzung in die Jahrgangsstufe 11.

## Vorgaben der Fachanforderungen

Die Fachanforderungen beschreiben die didaktischen Grundlagen der jeweiligen Fächer und den spezifischen Beitrag der Fächer zur allgemeinen und fachlichen Bildung. Darauf aufbauend legen sie fest, was Schülerinnen und Schüler jeweils am Ende der Sekundarstufe I beziehungsweise am Ende der Sekundarstufe II wissen und können sollen. Aus diesem Grund sind die Fachanforderungen abschlussbezogen formuliert. Die fachlichen Anforderungen werden als Kompetenz- oder Leistungserwartungen beschrieben und mit Inhalten verknüpft.

In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen ausgewiesen:

- **Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA):**  
Die Anforderungsebene beschreibt die Regelanforderungen für den Erwerb des ESA; diese sind in den weiteren Anforderungsebenen enthalten.
- **Mittlerer Schulabschluss (MSA):**  
Die Anforderungsebene beschreibt die über den ESA hinausgehenden Regelanforderungen für den Erwerb des MSA.
- **Übergang in die Oberstufe:**  
Die Anforderungsebene beschreibt die über den MSA hinausgehenden Regelanforderungen für den Übergang in die Oberstufe.

Der Unterricht in der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule führt Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsvermögen zum Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, zum Mittleren Schulabschluss und zum Übergang in die Oberstufe und muss daher allen Anforderungsebenen gerecht werden.

Der Unterricht in der Sekundarstufe I am Gymnasium zielt auf einen erfolgreichen Übergang in die Oberstufe, so dass die Anforderungen für den Übergang in die Oberstufe vorrangig zu berücksichtigen sind.

Die Fachanforderungen dienen der Transparenz und Vergleichbarkeit. Sie gewährleisten die Durchlässigkeit und Mobilität im Schulwesen.

Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht und die damit verbundene Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung in eigener pädagogischer Verantwortung. Sie berücksichtigen bei der konkreten Ausgestaltung der Fachanforderungen die Beschlüsse der Schulkonferenz zu Grundsatzfragen und dabei insbesondere die Beschlüsse der Fachkonferenz zur Abstimmung des schulinternen Fachcurriculums. Mit ihren Vorgaben bilden die Fachanforderungen den Rahmen für die Fachkonferenzarbeit in den Schulen. Innerhalb dieser Rahmenvorgaben besitzen die Schulen und auch die Fachkonferenzen Gestaltungsfreiheit bezüglich der Umsetzung der Kontingenzstundentafel, der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte wie auch der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Die Fachanforderungen verzichten auf kleinschrittige Detailregelungen. Sie enthalten Vorgaben für die Verteilung von Themen und Inhalten auf die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Diese Vorgaben berücksichtigen die Gestaltungsfreiheit der Schulen im Rahmen der Kontingenzstundentafel.

Aufgabe der schulinternen Fachcurricula ist es, die Kerninhalte und Kompetenzen, die in den Fachanforderungen auf den jeweiligen Abschluss bezogen ausgewiesen sind, über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg aufzubauen. Die schulinternen Fachcurricula bilden die Planungsgrundlage für den Fachunterricht und enthalten konkrete Beschlüsse über

- anzustrebende Kompetenzen für die einzelnen Jahrgangsstufen
- Schwerpunktsetzungen, die Verteilung und Gewichtung von Unterrichtsinhalten und Themen
- fachspezifische Methoden
- angemessene mediale Gestaltung des Unterrichts
- Diagnostik, Differenzierung und Förderung, Leistungsmessung und Leistungsbewertung
- Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernangebote und Ganztagsangebote.

Die Fachcurricula berücksichtigen die Prinzipien des fächerverbindenden und fächerübergreifenden wie auch des themenzentrierten Arbeitens. Die Fachcurricula werden evaluiert und weiterentwickelt.

## 2 Lernen und Unterricht

Ziel des Unterrichts ist der systematische, alters- und entwicklungsgemäße Erwerb von Kompetenzen. Der Unterricht fördert die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Er vermittelt ihnen kulturelle und gesellschaftliche Orientierung und ermuntert sie dazu, eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten, kulturelle Wertorientierungen und gesellschaftliche Strukturen auch kritisch zu überdenken. Unterricht trägt dazu bei, Bereitschaft zur Empathie zu entwickeln, und fördert die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen und das eigene Weltbild in Frage zu stellen. Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, Unsicherheiten auszuhalten und Selbstvertrauen zu erwerben.

### 2.1 Kompetenzorientierung

In den Fachanforderungen wird ein Kompetenzbegriff verwendet, der das Wissen und Können, die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen umfasst. Das schließt die Bereitschaft ein, das Wissen und Können in unterschiedlichen Situationen zur Bewältigung von Herausforderungen und zum Lösen von Problemen anzuwenden. Die Fachanforderungen sind in diesem Sinne auf die Darstellung der angestrebten fachbezogenen Kompetenzen fokussiert.

Über die fachbezogenen Kompetenzen hinaus fördert der Unterricht aller Fächer den Erwerb überfachlicher Kompetenzen:

- Selbstkompetenz meint die Fähigkeit, die eigene Situation wahrzunehmen und für sich selbst eigenständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler artikulieren eigene Bedürfnisse und Interessen differenziert und reflektieren diese selbstkritisch. Dazu gehört die Bereitschaft, vermeintliche Gewissheiten, das eigene Denken und das eigene Weltbild kritisch zu reflektieren und Unsicherheiten auszuhalten. Bezogen auf das Lernen bedeutet Selbstkompetenz, Lernprozesse selbstständig zu planen und durchzuführen, Lernergebnisse zu überprüfen, gegebenenfalls zu korrigieren und zu bewerten.

- Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, die Bedürfnisse und Interessen der Mitlernenden empathisch wahrzunehmen. Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig und sozial verantwortlich zu handeln. Sie setzen sich mit den Vorstellungen der anderen kritisch und auch selbstkritisch auseinander, hören einander zu und gehen aufeinander ein. Sie können konstruktiv und erfolgreich mit anderen zusammenarbeiten.
- Methodenkompetenz meint die Fähigkeit, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Arbeitstechniken und Methoden; dazu gehört auch die sichere Nutzung der Informationstechnologie. Sie wählen Verfahrensweisen und Vorgehensweisen selbstständig und wenden methodische Kenntnisse sinnvoll auf unbekannte Sachverhalte an. Sie können Sachverhalte sprachlich differenziert darstellen.

Die fortschreitende Entwicklung und Ausbildung dieser überfachlichen Kompetenzen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Lernprozesse zunehmend selbst zu gestalten, das heißt: zu planen, zu steuern, zu analysieren und zu bewerten.

### 2.2 Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens

Schülerinnen und Schüler werden durch die Auseinandersetzung mit Kernproblemen des soziokulturellen Lebens in die Lage versetzt, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf andere Menschen, auf künftige Generationen, auf die Umwelt oder das Leben in anderen Kulturen auswirkt. Die Kernprobleme beschreiben Herausforderungen, die sich sowohl auf die Lebensgestaltung des Einzelnen als auch auf das gemeinsame gesellschaftliche Handeln beziehen.

Die Auseinandersetzung mit Kernproblemen richtet sich insbesondere auf:

- Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen



- Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Sicherung und Weiterentwicklung der sozialen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbedingungen im Kontext der Globalisierung
  - Gleichstellung und Diversität: Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter, Wahrung des Gleichberechtigungsbegriffs, Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt
  - Partizipation: Recht aller Menschen zur verantwortungsvollen Mit-Gestaltung ihrer soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse
- Inklusive Schule: Die inklusive Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie in allen Schularten und Schulstufen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult und ihren Unterricht auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität ausrichtet. Diese Heterogenität bezieht sich nicht allein auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso ein wie den Migrationshintergrund oder unterschiedliche soziale Ausgangslagen.
  - Sonderpädagogische Förderung: Auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf orientiert sich an den Fachanforderungen. Das methodische Instrument dafür ist der Förderplan, der in Ausrichtung auf die individuelle Situation und den sonderpädagogischen Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers und in Zusammenarbeit mit einem Förderzentrum erstellt, umgesetzt und evaluiert wird.
  - Durchgängige Sprachbildung: Die Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache) erfolgt im Unterricht aller Fächer. Das Ziel ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer Erstsprache, im Schriftlichen wie im Mündlichen systematisch auf- und auszubauen. Das setzt einen entsprechenden Wortschatz und die Kenntnis bildungssprachlicher grammatischer Strukturen voraus. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf die Sprachebene Bildungssprache und stellen die Verbindung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache explizit her. Alle Schülerinnen und Schüler werden an die Besonderheiten von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Deshalb ist Fachunterricht auch stets Sprachunterricht auf bildungs- und fachsprachlichem Niveau.
  - Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung ist unverzichtbarer Teil der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die den Einzelnen zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse befähigt. Der Zusammenarbeit mit professionellen Künstlerinnen, Künstlern und Kulturschaffenden auch an außerschulischen Lernorten kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu.

### 2.3 Leitbild Unterricht

Guter Unterricht

- fördert gezielt die Freude der Schülerinnen und Schüler am Lernen und die Entwicklung fachlicher Interessen
- lässt Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeit erfahren
- vermittelt Wertorientierungen
- fördert nicht allein die intellektuellen und kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihre sozialen und emotionalen, kreativen und körperlichen Potenziale
- ermöglicht den Schülerinnen und Schülern durch passende Lernangebote, die auf ihre individuellen Voraussetzungen und ihr Vorwissen abgestimmt sind, einen systematischen – alters- und entwicklungs-gerechten – Erwerb von Wissen und Können sowie die Chance, Leistungserwartungen zu erfüllen
- fördert und fordert eigene Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler, vermittelt Lernstrategien und unterstützt die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen
- zielt auf nachhaltige Lernprozesse
- bietet Gelegenheit, das Gelernte in ausreichender Form systematisch einzuüben, anzuwenden und zu festigen.

### 2.4 Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung

Folgende Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung, die sich aus den pädagogischen Zielen des Schulgesetzes ergeben, sind nicht dem Unterricht einzelner Fächer zugeordnet. Sie sind im Unterricht aller Fächer zu berücksichtigen:

- Niederdeutsch und Friesisch: Seinem Selbstverständnis nach ist Schleswig-Holstein ein Mehrsprachenland, in dem Regional- und Minderheitensprachen als kultureller Mehrwert begriffen werden. Für die Bildungseinrichtungen des Landes erwächst daraus die Aufgabe, das Niederdeutsche und das Friesische zu fördern und zu seiner Weiterentwicklung beizutragen.
- Medienbildung: Medien sind Bestandteil aller Lebensbereiche; wesentliche Teile der Umwelt sind nur medial vermittelt zugänglich. Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikativ und kreativ mit den Medien umzugehen. Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Bild von Wirklichkeit, das medial erzeugt wird. Schülerinnen und Schüler sollen den Einfluss der Medien reflektieren und dabei erkennen, dass Medien (Nachrichten, Zeitungen, Bücher, Filme etc.) immer nur eine Interpretation, eine Lesart von Wirklichkeit bieten, und sie sollen sich bewusst werden, dass ihr vermeintlich eigenes Bild von Wirklichkeit durch die Medien (mit-)bestimmt wird.
- Berufs- und Studienorientierung: Diese ist integrativer Bestandteil im Unterricht aller Fächer und Jahrgangsstufen. Sie hat einen deutlichen Praxisbezug, zum Beispiel Betriebspraktika, schulische Veranstaltungen am Lernort Betrieb. Die Schulen haben ein eigenes Curriculum zur Berufs- und Studienorientierung, sie gewährleisten in Zusammenarbeit mit ihren Partnern, wie zum Beispiel der Berufsberatung, eine kontinuierliche Unterstützung der beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist, dass alle Schülerinnen und Schüler nach dem Schulabschluss einen beruflichen Anschluss finden.

### 3 Grundsätze der Leistungsbewertung

Leistungsbewertung wird verstanden als Dokumentation und Beurteilung der individuellen Lernentwicklung und des jeweils erreichten Leistungsstands. Sie erfasst alle in den Fachanforderungen ausgewiesenen Kompetenzbereiche und berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse schulischen Arbeitens und Lernens. Die Beurteilung von Leistungen dient der kontinuierlichen Rückmeldung an Schülerinnen, Schüler und Eltern, zudem ist sie für die Lehrkräfte eine wichtige Grundlage für Förderungs- und Beratungsstrategien. Die individuelle Leistungsbewertung erfüllt neben der diagnostischen auch eine ermutigende Funktion.

Kriterien und Verfahren der Leistungsbewertung werden den Schülerinnen, Schülern und Eltern vorab offengelegt und erläutert. Schülerinnen und Schüler erhalten eine kontinuierliche Rückmeldung über den Leistungsstand. Diese erfolgt so rechtzeitig, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, aus der Rückmeldung zukünftige Lern- und Arbeitsstrategien abzuleiten.

In der Leistungsbewertung werden zwei Beurteilungsbereiche unterschieden: Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise.

- Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht oder im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören sowohl mündliche als auch praktische und schriftliche Leistungen.
- Leistungsnachweise werden in Form von Klassenarbeiten und Leistungsnachweisen, die diesen gleichwertig sind, erbracht; sie decken die verbindlichen Leistungserwartungen der Fächer und die Kompetenzbereiche angemessen ab. Art und Zahl der in den Fächern zu erbringenden Leistungsnachweise werden per Erlass geregelt.

#### Besondere Regelungen

- Für Schülerinnen und Schüler mit anerkanntem sonderpädagogischen Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet werden, wird ein Förderplan mit individuell zu erreichenden Leistungserwartungen aufgestellt.
- Werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechend den Anforderungen der allgemein bildenden Schule unterrichtet, hat die Schule der Beeinträchtigung angemessen Rechnung zu tragen (Nachteilsausgleich). Dies gilt ebenso für Schülerinnen und

Schüler, die vorübergehend an der Teilnahme am Unterricht beeinträchtigt sind.

- Bei Schülerinnen und Schülern, deren Zweitsprache Deutsch ist, kann die Schule wegen zu geringer Deutschkenntnisse auf eine Leistungsbewertung in bestimmten Fächern verzichten.
- Besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben wird durch Ausgleichs- und Fördermaßnahmen gemäß Erlass begegnet.

#### Leistungsbewertung im Zeugnis

Die Leistungsbewertung im Zeugnis ist das Ergebnis einer sowohl fachlichen als auch pädagogischen Abwägung der erbrachten Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise. Es ist sicherzustellen, dass die Bewertung für die Unterrichtsbeiträge auf einer ausreichenden Zahl unterschiedlicher Formen von Unterrichtsbeiträgen beruht. Bei der Gesamtbewertung hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der Leistungsnachweise. Fachspezifische Hinweise zur Leistungsbewertung werden in den Fachanforderungen ausgeführt.

#### Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten in den Kernfächern sind länderübergreifend konzipiert und an den KMK-Bildungsstandards orientiert. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Leistungserwartungen erfüllen. Vergleichsarbeiten dienen in erster Linie der Selbstevaluation der Schule. Sie ermöglichen die Identifikation von Stärken und Entwicklungsbedarfen von Lerngruppen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten werden schulintern ausgewertet. Die Auswertungen sind Ausgangspunkt für Strategien und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichsarbeiten gehen nicht in die Leistungsbewertung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ein. Die Teilnahme an den Vergleichsarbeiten ist per Erlass geregelt.

#### Zentrale Abschlussprüfungen

Im Rahmen der Prüfungen zum Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses, des Mittleren Schulabschlusses und der Allgemeinen Hochschulreife werden in einigen Fächern Prüfungen mit zentraler Aufgabenstellung durchgeführt. Die Prüfungsregelungen richten sich nach den Fachanforderungen und den KMK-Bildungsstandards.

## II Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufe I

### 1 Das Fach Philosophie in der Sekundarstufe I

#### 1.1 Grundlagen und Lernausgangslage

Schülerinnen und Schüler, die im Alter von zehn bis elf Jahren in die Sekundarstufe I kommen, bringen insbesondere vor dem Hintergrund des rechtlichen Status des Faches unterschiedliche Voraussetzungen mit, die es zu berücksichtigen gilt: So können sie und ihre Familien anderen Glaubensgemeinschaften als denen der beiden großen Kirchen angehören, sie können in diesen beheimatet oder aber auch nicht religiös gebunden sein.

Entwicklungspsychologisch betrachtet leben Kinder in diesem Alter in bestimmten Vorstellungen von sich, von anderen, von ihrer Stellung in der Welt und von der sie umgebenden Wirklichkeit. Sie drücken diese Vorstellungen in ihrem Verhalten aus, sie fassen sie in Bilder, Erzählungen und Begriffe. Sie haben dabei schon erfahren, dass ihre Vorstellungen sich manchmal von denen anderer unterscheiden, sie kennen das Bedürfnis der Mitteilung und Vergewisserung, sie können sich in andere hineinversetzen, können sie nach ihren Vorstellungen fragen und sich von ihnen befragen lassen. Sie spielen frei mit diesen Vorstellungen, sie wissen aber auch, dass diese wahr oder falsch sein können. Sie streiten darum, wer Recht hat und was richtig ist. Dies kann sich auf eigene und fremde Einsichten und Erkenntnisse beziehen, aber auch auf ihr Verhalten zueinander und zu den Gemeinschaften und Einrichtungen, in denen sie leben. Sie verfügen über einen immer differenzierteren Umgang mit Sprache und ein sich entwickelndes Bewusstsein davon sowie über eine ihren Lebensbedingungen entsprechende sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit. Sie begegnen ihrer Umwelt und sich selbst einerseits mit Neugier, andererseits mit zunehmender Distanz; sie wechseln zwischen konventioneller Betrachtung bzw. fragloser Akzeptanz von Gegebenheiten und zunehmend bewusster Auseinandersetzung mit Ereignissen und Sachverhalten und deren kritischer Beurteilung.

Sie haben Freude und Interesse daran, den Fragen nach den Dingen sowie nach ihrem Dasein und ihrer Stellung in der Welt grundsätzlich nachzugehen. Ihnen ist bewusst oder sie ahnen, dass es auf viele Fragen keine sichere Antwort gibt.

In der Zeit des Heranwachsens entwickelt sich das Vorstellungs- und Gedankenleben der Kinder hin zu größerer Aufmerksamkeit auf die eigene Person. Sie nehmen sich einerseits selbst differenzierter wahr und orientieren sich andererseits stärker an der Gruppe. Reflexions-, Abstraktions-, Differenzierungs- und Verbalisierungsfähigkeiten nehmen zu.

Die Heranwachsenden erleben diese Entwicklung als eine Zeit der Öffnung und Erweiterung ihres Lebens, zugleich aber auch als eine Zeit der Verunsicherung und Bedrohung: Sie fragen in allen Belangen ihres Lebens grundsätzlicher, ihre Antworten gewinnen größere Konsequenz; Diskussionen mit anderen werden hartnäckiger, ihre Selbstdarstellung gewinnt einen schärferen Umriss. In ihrem Umgang mit der Welt und sich selbst zeigt sich die Fähigkeit zu Problemlösungen unterschiedlicher Niveaus, zur Theoriebildung und reflektiertem Urteilen, ohne die Tendenz gänzlich aufzugeben, an bewährten Strategien und Annahmen festzuhalten.

Sie sind dabei immer bestrebt, sich zu orientieren und Gewissheit zu erlangen, sie sind aber auch zunehmend bereit, die Begrenztheit der eigenen Vorstellungen wahrzunehmen, andere Möglichkeiten zu erproben, zu überprüfen und das vermeintlich Selbstverständliche in anderem Lichte zu sehen.

#### 1.2 Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung

Lebensweltliche Probleme und Sachverhalte werden dann zu Themen und Inhalten des Philosophieunterrichts, wenn aus ihnen das Fragen nach

- ihrem Bezug auf Grundsätzliches,
- ihrer Stellung in größeren Zusammenhängen,
- den Gründen unseres Wissens,
- den Gründen und Motiven unseres Handelns,
- der Bestimmung der Ziele unseres Handelns und
- ihrer Bedeutung für unser Selbstverständnis

resultiert und wenn Schritte zu ihrer Klärung und Beantwortung unternommen werden. Insofern stehen Fragen der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt immer auch im

Blickpunkt fachlicher Bezüge und bilden didaktisch den Ausgangspunkt philosophischen Fragens.

Indem der Philosophieunterricht zur Nachdenklichkeit in Hinsicht auf die Kernprobleme der Gegenwart erzieht, fördert er die Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einfacher und komplexer Phänomene des Alltags, entwickelt ihre Verstehensanlagen in Bezug auf mögliche Deutungen des Wahrgenommenen und leitet sie an zur Entwicklung argumentativer Auseinandersetzungen mit einzelnen Phänomenen und Zusammenhängen, schult somit ihr Urteilsvermögen und fördert demokratische Verständigungsprozesse.

### 1.3 Didaktische Leitlinien

#### Ziele des Philosophieunterrichts

Das Fach Philosophie, das sich mit den Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz beschäftigt, stellt den Menschen in sein Zentrum, der danach fragt, wie weit seine Erkenntnis reicht und aus welchen Gründen sie sich herleitet, an welchen Werten er sein Handeln und sein Leben mit anderen ausrichten soll, wie er sein Leben insgesamt plausibel deuten kann. Für die Grundschule wie für die Sekundarstufen gilt, dass der Philosophieunterricht verstanden wird als Erziehung zu – methodisch gestützter – Nachdenklichkeit und als Mittel zur Orientierung in Denken und Handeln.

Der Philosophieunterricht begleitet und fördert die Entwicklung aller Erkenntnis- und Verstehensanlagen der Kinder und Heranwachsenden. Er will sie befähigen, ihre Anlage zur Nachdenklichkeit im Sinne der drei durch Kant formulierten Forderungen zu entfalten:

1. *Selbst denken.*
  2. *Sich in die Stelle jedes anderen denken.*
  3. *Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken.*
- Das erste Gebot ist das der zwangsfreien Denkungsart: Auf keines Lehrers Worte zu schwören verpflichtet zu sein. Das zweite Gebot ist das der liberalen Denkungsart: Sich mit den Vorstellungen anderer zu beschäftigen. Das dritte Gebot betrifft die konsequente, folgerichtige Denkungsart.*

Didaktisch ist der Philosophieunterricht darauf angelegt, das selbstständige Denken der Schülerinnen und Schüler systematisch zu fördern.

Er folgt dabei dem Prinzip der Problemorientierung, das dem Unterricht konzeptionell die Richtung weist; Fragwürdiges aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen bildet dabei den Ausgangspunkt. Er fördert damit die Entwicklung eines problembewussten Zugangs zur Welt und ermöglicht Schülerinnen und Schülern, Gegenstände, Phänomene und Sachverhalte des Alltags und ihrer Lebenswelt als philosophisch prinzipiell fragwürdig zu beschreiben und zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, Deutungsansätze zu entfalten, Hypothesen zur Problemlösung zu entwickeln und kontroverse Standpunkte zu entwerfen bzw. zu diskutieren. Die Entwicklung und Entfaltung der Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung und selbstständigen Reflexion erfolgt im Rahmen einer an der sokratischen Tradition orientierten Gesprächskultur, welche die Schülerinnen und Schüler zu geordneter argumentativer und sprachlich angemessener Auseinandersetzung mit Phänomenen, Sachverhalten und Gedanken anleitet.

Dabei werden sie in ihrem fachlichen Lernen unterstützt, und ihre sprachlichen und reflexiven Fähigkeiten werden kontinuierlich gefördert. Darüber hinaus leistet der Philosophieunterricht seinen genuine Beitrag für die Übernahme von Verantwortung für eigenes Denken und Handeln.

Der Philosophieunterricht strebt eine Einheit der Methodik philosophischen Denkens und der Methodik des Unterrichts an. Im Zentrum des Philosophieunterrichts steht insofern immer das Philosophieren der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines aktiven Selbst-Denkens. Hierbei bilden die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler eine Untersuchungsgemeinschaft. Bei der Auswahl der Lehr- und Lernarrangements für den Unterricht werden die Lehrkräfte darauf achten, dass mit ihnen Nachdenklichkeit in einer Weise alters- bzw. entwicklungsgerecht geübt werden kann, die sowohl den Erfahrungs- und Verstehenshorizonten der Schülerinnen und Schüler als auch der in Vergangenheit und Gegenwart entwickelten Gestalt philosophischer Reflexion gerecht wird.

#### 1.4 Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche

In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen ausgewiesen:

- Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA)
- Mittlerer Schulabschluss (MSA)
- Übergang in die Oberstufe

Für die Differenzierung der Anforderungsebenen ESA, MSA und der Anforderungsebene zum Übergang in die Oberstufe sind die Qualität und Angemessenheit von Aufgaben von zentraler Bedeutung, zumal sich in Bezug auf die abschlussbezogenen Kompetenzen erst auf der Ebene entsprechender Aufgaben – einschließlich ihrer Lösungserwartungen – Anspruch und Anforderungsebene hinsichtlich der Komplexität der Texte, Themen und Aufgabenstellungen konkretisieren.

Im Kapitel 2.2 (Philosophische Basiskompetenzen) sowie in Kapitel 3 (Themen und Inhalte des Philosophieunterrichts) bezeichnen alle Kompetenzen ohne grafische Hervorhebung grundlegende Anforderungen, die für alle Anforderungsebenen gelten. Grau hinterlegte Formulierungen kennzeichnen die Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzen für den Übergang in die Oberstufe sind **grau hinterlegt und zusätzlich fett gedruckt**.

Für die Gestaltung des Unterrichts, die Erstellung von Aufgaben und die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen sind auf allen drei Anforderungsebenen die folgenden Anforderungsbereiche zu berücksichtigen:

- **Anforderungsbereich I: Reproduzieren:**  
reproduktiv auf Material, Gedankengänge und / oder Methoden des Unterrichts zurückgreifen und für die Problemreflexion nutzen
- **Anforderungsbereich II: Zusammenhänge herstellen:**  
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 Mate-

rial unter einer in Bezug auf dieses Material im Unterricht nicht behandelten Fragestellung auseinandersetzen und dieses für die Problemreflexion nutzen

- **Anforderungsbereich III: Reflektieren und bewerten:**  
inhaltlich und methodisch selbstständig das philosophische Problem reflektieren.

Im Unterricht müssen für jede Schülerin und jeden Schüler die Anforderungsbereiche I, II und III angemessen angeboten und entsprechende Leistungen von ihnen eingefordert werden. Das ist unabhängig von der Anforderungsebene, auf der die Lernenden sich individuell befinden, zu gewährleisten.

## 2 Kompetenzbereiche

### 2.1 Philosophieren als Reflexionskompetenz

Kern eines Philosophieunterrichts im oben genannten Sinne ist die fortschreitende Entwicklung der Fähigkeit, sich in der Reflexion die begrifflichen Ordnungen, Deutungen und Beurteilungen der Wirklichkeit nachdenkend zum Gegenstand zu machen. In der Reflexion dieser Vergegenständlichung werden diese Ordnungen, Deutungen und Urteile zunächst aufgehoben, sodass dadurch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer selbstbewussten und begründeten kritischen Stellungnahme ermöglicht wird, um letztlich auf der Basis vernunftbegründeter Urteile eigene Positionen zu beziehen.

### 2.2 Philosophische Basiskompetenzen

Schülerinnen und Schüler, die am Philosophieunterricht der Sekundarstufe I teilnehmen, erwerben als philosophische Basiskompetenzen die Fähigkeit und Fertigkeit,

- die Gegenstände, Sachverhalte und Strukturen der Welt als Moment und Anknüpfungspunkt philosophischer Implikationen wahrzunehmen und zu beschreiben (**Wahrnehmungskompetenz**).
- die Gegenstände, Sachverhalte und Strukturen der Welt in Beziehung zu unterschiedlichen philosophischen Problemstellungen zu setzen und diese Deutungszusammenhänge zu analysieren und zu reflektieren (**Deutungskompetenz**).
- in gedanklichen Zusammenhängen die Funktion von Begriffen, Argumentationen, Schlussfolgerungen und deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu beschreiben und zu analysieren (**Argumentationskompetenz**).
- Urteile in ihrer Herleitung, ihrem Zusammenhang, ihren Geltungsansprüchen und Konsequenzen zu beschreiben und zu analysieren sowie selbst begründete und folgerichtige Urteile zu bilden (**Urteilskompetenz**).
- philosophische Zusammenhänge in angemessener Form auszudrücken und sich dabei zielgerichtet unterschiedlicher diskursiver und nicht-diskursiver Medien und Gestaltungsformen zu bedienen (**Darstellungskompetenz**).

#### 1. Wahrnehmungskompetenz

Vor allem die jüngeren Schülerinnen und Schüler erleben sich und ihre Umwelt in der Regel als fraglos gegeben im jeweiligen „So-Sein“. Die Wahrnehmung von Selbst und Welt ist den lebensweltlichen Vollzügen selbstverständlich eingebettet.

Wahrnehmungskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* hebt diese Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit der Wahrnehmung auf und macht die *differenzierte und bewusste Wahrnehmung* selbst reflexiv zum Gegenstand. Schrittweise erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit einer reflektierten Wahrnehmung ihrer selbst und ihrer Welt, indem sie die kulturelle und begriffliche Vorgeformtheit und Gebundenheit der Wahrnehmung von Phänomenen und Sachverhalten erfassen, beschreiben und analysieren. Dadurch erwerben sie langfristig die Kompetenz, die eigene Lebenswelt als Ort philosophischer Problem- und Fragestellungen wahrzunehmen.

#### 2. Deutungskompetenz

Schülerinnen und Schüler fällen selbstverständlich Urteile in ihren alltäglichen Lebensvollzügen und deuten dabei ihre Lebenswelt auf zumeist fraglos konventionelle Weise.

Deutungskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* richtet den Blick auf die Tätigkeit des selbstverständlichen Deutens selbst und eröffnet so die Möglichkeit, dies *differenziert und bewusst* zu vollziehen. Werden die Schülerinnen und Schüler zunächst aufmerksam auf die Tätigkeit des unvermeidlichen Deutens in Urteilen, erwerben sie darauf aufbauend die Fähigkeit, diese Vollzüge zu reflektieren, indem sie konventionelle Deutungen von Phänomenen, Sachverhalten und ihrer eigenen Person erfassen, beschreiben und analysieren. Darüber hinaus setzen sie diese Reflexion in Beziehung zu philosophischen Thesen und Deutungsmustern und erwerben die Fähigkeit, ihre Wirklichkeit als immer schon interpretierte Wirklichkeit zu analysieren. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich Räume für alternative Deutungen öffnen.



**3. Argumentationskompetenz**

Auch jüngere Schülerinnen und Schüler erwerben ihr Wissen über die Welt nicht vorwiegend durch unmittelbare Erfahrung, sondern in weiten Teilen sprachlich-diskursiv vermittelt.

Argumentationskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* richtet den Blick auf die Bedingungen rationalen Argumentierens und vermittelt so die Fähigkeit *des differenzierten und kompetenten Argumentierens* im diskursiven Austausch. Schrittweise üben sich Schülerinnen und Schüler darin ein und werden zunehmend sicherer darin, Texte und mündliche Diskurse als strukturierten Zusammenhang von Prämissen und Folgerungen zu analysieren. Dadurch erwerben sie langfristig die Fähigkeit, Geltungsansprüche in diskursiv-argumentativen Zusammenhängen rational zu überprüfen und dazu Stellung zu nehmen. Darüber hinaus lernen sie zunehmend ihre eigenen diskursiven Geltungsansprüche rational zu begründen und auch die Grenzen rationaler Begründbarkeit zu berücksichtigen.

**4. Urteilskompetenz**

Schülerinnen und Schüler formulieren ihr Selbst- und Welterleben in Urteilen. Zum Teil eingebettet in konventionelle und fraglos akzeptierte Urteilsbildungen, erwerben sie schrittweise ein reflektiertes Verständnis ihres eigenen und fremden Urteilens.

Urteilskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* hebt die Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit des Urteilens sukzessive auf und führt zu einer *differenzierten und bewussten Praxis der Urteilsbildung und -überprüfung*. Sukzessive erwerben Schülerinnen und Schüler diese Fähigkeit reflektierten Urteilens, indem sie Aussagen als Urteile beschreiben und erläutern. Darauf aufbauend lernen sie, die Gültigkeit und Geltungsgründe des Urteilens zu analysieren und zu reflektieren. Auf dieser Basis kann erreicht werden, dass sie in Diskursen Stellung beziehen und reflektiert urteilen können.

**5. Darstellungskompetenz**

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Argumente und Urteile präsentieren, bedienen sie sich zumeist diskursiv-argumentativer Formen in mündlicher oder schriftlicher Form, verwenden aber auch selbstverständlich visuelle oder performative Arten der Darstellung.

Darstellungskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* bedeutet, die vielfältigen Möglichkeiten der Darlegung eigener Gedanken und philosophischer Fragen und Thesen zu erfassen, zu analysieren und zielgerichtet zu verwenden. Die *differenzierte und bewusste Darstellung philosophischer Gehalte* öffnet so erst den Weg zur gelingenden philosophischen Auseinandersetzung. Schrittweise erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit einer reflektierten Darstellung ihrer Gedanken in unterschiedlichen Gestaltungen und Medien und setzen deren jeweils besonderen Möglichkeiten ein, um sich so verständlich und anschaulich mitzuteilen.

**2.3 Fachbezogene Kompetenzen**

Philosophieren als Reflexionskompetenz, aufgeschlüsselt in den philosophischen Basiskompetenzen, ist immer gebunden an konkrete Themen und Inhalte des Philosophierens. Diese kontextgebundene Vermittlung von Reflexionskompetenz findet demnach in den jeweiligen Unterrichtszusammenhängen statt. Daher lässt sich un-

terrichtliches Handeln stets auf allgemeiner Ebene als Vermittlung von Reflexionskompetenz verstehen und beschreiben.

Für die Planung und Reflexion von Unterricht lassen sich diese philosophischen Basiskompetenzen im jeweiligen thematischen Kontext als themenbezogene Kompetenzen konkretisieren.



Fachbezogene Kompetenzen (Tabellarische Übersicht)

Wahrnehmungskompetenz	Deutungskompetenz	Argumentationskompetenz	Urteilskompetenz	Darstellungskompetenz
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wahrnehmungsvorgänge bewusst zu beobachten und genau zu beschreiben</li> <li>Wahrnehmungsphänomene wie Aufmerksamkeit, selektive Wahrnehmung oder Wahrnehmungstäuschungen zu beschreiben und zu erläutern</li> <li>philosophische Implikationen in Gegenständen, Texten, Bildern, Phänomenen und Sachverhalten wahrzunehmen und zu benennen</li> <li>die Beziehung von Phänomenen und Sachverhalten zu bekannten philosophischen Fragen und Problemen herzustellen und zu beschreiben.</li> <li>Gegenstände, Phänomene und Sachverhalte des Alltags und der Lebenswelt als prinzipiell philosophisch-fragwürdig zu beschreiben und zu erörtern</li> <li><b>Wahrnehmungsprozesse des Alltags und der Lebenswelt als grundlegend für ihr Selbst- und Weltverständnis zu beschreiben und zu erläutern</b></li> </ul>	<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>die Abhängigkeit der Wahrnehmung von Vorerfahrungen und Vorurteilen zu beschreiben und zu erläutern</li> <li>die eigene Wahrnehmung als Deutung zu beschreiben</li> <li>die eigenen Wahrnehmungen in unterschiedlichen Deutungen wiederzugeben und zu erläutern</li> <li>einzelne Wahrnehmungen als Vorkommnisse allgemeiner Deutungsschemata zu analysieren</li> <li>die Wahrnehmung einzelner Sachverhalte und Gegenstände in Beziehung zu philosophischen Thesen zu setzen</li> <li>Wirklichkeit als immer schon perspektivisch gedeutet zu erkennen und kritisch zu reflektieren</li> <li>Beziehungen von Deutungen der Wirklichkeit und philosophischen Problemzusammenhängen zu erläutern und zu reflektieren</li> <li>Wirklichkeit als Gesamtheit immer schon gedeuteter Phänomene zu begreifen und so die Möglichkeit einer stets wiederholbaren Umdeutung zu analysieren und zu erproben</li> <li><b>den philosophischen Umgang mit Phänomenen des Alltags als Wahrnehmen, Hinterfragen, Bildung von Hypothesen, Schlussfolgern und Überprüfen zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren</b></li> </ul>	<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>im Textzusammenhang einzelne Aussagen zu identifizieren in argumentativen Texten unterschiedliche Arten von Aussagen (Beispiel, Hypothese, Folgerung etc.) zu benennen und in ihrer argumentativen Funktion zu bestimmen</li> <li>einzelne Aussagen in ihrer Beziehung zu anderen Aussagen zu beschreiben und diese Beziehung zu erläutern</li> <li>in Texten Voraussetzungen, Argumente und Folgerungen zu identifizieren und zu erläutern</li> <li>in Texten die argumentative Rolle einzelner Aussagen als Voraussetzung, Argument oder Folgerung zu analysieren und zu bewerten</li> <li>die Gültigkeit von Begründungen zu analysieren und dazu Stellung zu nehmen</li> <li><b>in argumentativen Zusammenhängen Begründungszusammenhänge zu erkennen und zu analysieren und dabei z. B. allgemeine Hypothesen, Einzelurteile, Zusatzannahmen voneinander zu unterscheiden, in ihrer Funktion zu beschreiben und zu analysieren</b></li> <li><b>die problematische Verbindung von deskriptiven und normativen Sätzen in argumentativen Zusammenhängen zu erkennen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren</b></li> </ul>	<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aussagen als Urteile über Sachverhalte zu beschreiben</li> <li>Aussagen als begründete Urteile zu beschreiben und zu erläutern</li> <li>Urteile in ihrer Gültigkeit bzw. der Gültigkeit ihrer Begründungen zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>Prozesse der Urteilsbildung zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>die eigene Urteilsbildung zu beschreiben, zu analysieren und kritisch zu hinterfragen</li> <li>die Konsequenzen eigener und fremder Urteile zu benennen und zu erläutern</li> <li>das eigene und fremde Handeln als urteilsgeleitet zu erkennen und zu analysieren</li> <li>Kriterien für eine akzeptable Urteilsbegründung in verschiedenen Kontexten zu entwickeln und anzuwenden</li> <li><b>verschiedene Geltungsansprüche zu beschreiben und zu analysieren sowie deren diskursive Einlösbarkeit zu erörtern</b></li> </ul>	<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>philosophische Gedankengänge und Zusammenhänge in mündlicher und schriftlicher Form verständlich und sprachlich präzise zu formulieren</li> <li>philosophische Problemzusammenhänge durch den Einsatz unterschiedlicher Medien anschaulich zu strukturieren und zu präsentieren</li> <li>philosophische Gedankengänge und Zusammenhänge in unterschiedlichen diskursiven und nicht-diskursiven Gestaltungen und Medien zu präsentieren</li> <li>philosophische Problemzusammenhänge durch Transformation in unterschiedliche mediale Ausdrucksformen neu zu strukturieren, zu erweitern und zu reflektieren</li> <li><b>zu beschreiben und zu analysieren, wie nichtlineare und nicht-diskursive mediale Gestaltungen das Feld philosophischer Reflexion erweitern</b></li> </ul>

### 3 Themen und Inhalte des Unterrichts

#### 3.1 Reflexionsbereiche und Themen des Unterrichts

Der Philosophieunterricht der Jahrgangsstufen 5-10 gliedert sich nach den vier kantischen Fragen:

- Was kann ich wissen?
- Was soll ich tun?
- Was darf ich hoffen?
- Was ist der Mensch?

Diese Fragen markieren fundamentale Dimensionen philosophischen Nachdenkens. Sie sind als Themenbereiche zu verstehen, die das Fundament eines qualifizierten Fachunterrichts bilden, auf welchem die thematische Weite philosophischer Reflexion entfaltet und zum Ausdruck gebracht werden soll.

Sie spiegeln die vier Reflexionsbereiche wider, welche den Philosophieunterricht von Klasse 1 bis 13 strukturieren (vgl. EPA Philosophie 2007), nämlich den erkenntnistheoretischen, den moralisch-praktischen, den metaphysischen sowie den anthropologischen Reflexionsbereich.

Innerhalb dieser Reflexionsbereiche werden spezifische Kompetenzen entsprechend dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler vertieft und neu erworben: Im Rahmen des erkenntnistheoretischen Reflexionsbereichs (1) richten die Schülerinnen und Schüler ihr Augenmerk auf die eigene Erkenntnisfähigkeit sowie deren Möglichkeiten und Grenzen und analysieren, überprüfen und beurteilen dabei die Besonderheit des philosophischen Nachdenkens.

Im ethischen Reflexionsbereich (2) geht es vor allem um die Entwicklung und Vertiefung der Fähigkeiten, eigenes und fremdes Handeln nach begründeten Maßstäben zu analysieren und zu beurteilen.

Im metaphysischen Reflexionsbereich (3) steht einerseits das begrifflich-analytische Arbeiten im Mittelpunkt, andererseits die Reflexion von existentiellen Fragen und Problemen, die im Sinn der *metaphysica specialis* die ersten Gründe und letzten Zwecke des Seins betreffen.

Der anthropologische Reflexionsbereich (4) setzt sich altersgerecht mit einzelnen Hinsichten auf den Menschen auseinander und fördert dabei die Kompetenz, sich als Wesen zu reflektieren, das sich mit sich selbst und der Welt auseinandersetzt und dabei immer Subjekt und Objekt der eigenen Betrachtung ist.

Den Reflexionsbereichen sind für jede Jahrgangsstufe Themen zugeordnet; diese sind als exemplarische Schnittstellen zwischen kindlicher Erfahrung und philosophischer Reflexion zu verstehen.

Die vorgegebenen Themen sind einerseits hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenzen aufgeschlüsselt, welche als Leitlinie dafür dienen, auf welche Weise der Fachunterricht zu verstehen und auszurichten ist. Für die konkrete Unterrichtspraxis sind diese „themenspezifischen Kompetenzen“ weiter auszudifferenzieren.

Die den Themen untergeordneten Hinweise auf „exemplarische Lerninhalte“ zeigen andererseits differenzierte Möglichkeiten kontextgebender Feinstruktur innerhalb eines Themas auf, die zum Erwerb einzelner Kompetenzen führen können. Sie machen in einigen Fällen auch deutlich, dass sich einzelne Themen sinnvoll aufeinander beziehen lassen, auch wenn sie unterschiedlichen Reflexionsbereichen oder Lernfeldern zugeordnet sind.

#### 3.2 Verbindlichkeiten

1. Der Unterricht eines Jahrgangs muss **aus den vier Reflexionsbereichen mindestens ein Thema** berücksichtigen. Das bedeutet, dass aus den im Folgenden ausdifferenzierten Themenvorschlägen einer Jahrgangsstufe pro Reflexionsbereich einer ausgewählt werden muss.
2. Die Auswahl bezüglich der Inhalte treffen die Lehrkräfte selbst.
3. Die **Ausrichtung des Fachunterrichts an den philosophischen Basiskompetenzen ist verbindlich**. Sobald sich für die Behandlung eines der aufgeführten Themen entschieden wird, **sind die entsprechend zugeordneten themenbezogenen Kompetenzen verbindlich**.
4. Die „Exemplarischen Lerninhalte“, welche den themenbezogenen Kompetenzen gegenüber gestellt sind, zeigen paradigmatisch auf, wie ein Thema unterrichtlich aufgeschlüsselt werden kann. **Sie sind als Vorschläge zu verstehen und somit selbst nicht verbindlich**.
5. Die Lehrkraft kann und soll über die Behandlung der verbindlichen Themen hinaus weitere Themen formulieren, welche ebenfalls - im Sinne von 3.2.3 - kompetenzorientiert aufgeschlüsselt werden sollen.

## 3.3 Übersicht der Themen für den Unterricht in der Sekundarstufe I

Jahrgangsstufe	Reflexionsbereich	Thema	Seite
<b>5</b>	1	Namen als Symbole der Wirklichkeit	20
	1	Wirklichkeit als Gegenstand sinnlicher Wahrnehmung	21
	2	Vertrauen als Grundlage meines Zusammenlebens mit dem anderen: Freundschaft	22
	2	Umgang mit Tieren als Bereich gesellschaftlicher Verantwortung	23
	3	Glücklich sein als Ziel menschlichen Lebens	24
	4	Der Mensch als spielendes Wesen	25
<b>6</b>	1	Raum und Zeit als Ordnung der Wahrnehmung und der Wirklichkeit	26
	1	Vieldeutigkeit der Sprache als Herausforderung zu begrifflicher Präzisierung	27
	2	Familie als Ort unterschiedlicher Ansprüche und Erwartungen	28
	3	Ursprungsvorstellungen als Bilder menschlicher Weltdeutungen	29
	4	Der Mensch als lernendes Wesen	30
<b>7</b>	1	Vorstellungen als Möglichkeiten der Welt- und Selbstwahrnehmung	31
	1	Sprache als Möglichkeit der Welterschließung	32
	2	Unterschiedliche Regelsysteme als Ausdruck sozialer Verbindlichkeit	33
	2	Das Andere als Beschränkung und Bereicherung meiner Handlungsmöglichkeiten	34
	3	Bedrohung als lebenserhaltende / lebenszerstörende Macht	35
	4	Der Mensch als denkendes Wesen	36
<b>8 / 9</b>	1	Selbstbild und Fremdbild als Aspekte der Selbsterkenntnis	37
	1	Perspektivität als Bedingung der Erfahrung	38
	2	Gewissen als kritische Instanz verantwortlichen Handelns	39
	2	Utopien gelingenden Lebens als Vorbilder für die gesellschaftliche Wirklichkeit	40
	3	Vorstellungen und Begriffe des Göttlichen	41
	4	Der Mensch als arbeitendes Wesen	42
<b>9 / 10</b>	1	Das Ästhetische als Dimension menschlicher Erfahrung	43
	2	Freiheit als Bedingung und Ziel meines Handelns	44
	3	Todesgewissheit und Unsterblichkeitsglaube als Dimensionen menschlichen Selbstverständnisses	45
	4	Der Mensch als geschichtliches Wesen	46

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 5	
Thema: Namen als Symbol der Wirklichkeit	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Traditionsgebundenheit der eigenen Namensgebung wahrzunehmen und vom eigenen Kulturkreis auf fremde zu übertragen</li> <li>• die verschiedenen Zwecke der Namensgebung zu erschließen und die Funktion von Namen (Eigennamen, Kosenamen und Pseudonymen) zu bestimmen und zu begründen</li> <li>• Eigennamen als Element der eigenen Identität zu deuten und die Bedeutung von Namensänderung und -verlust zu erörtern</li> <li>• Eigennamen von Bezeichnungen (Wörtern für Gegenstände) zu unterscheiden sowie den Symbolcharakter von Wörtern wahrzunehmen</li> <li>• <b>Wörter als konstitutives Element der menschlichen Kommunikation zu begreifen und zu erläutern</b></li> <li>• <b>Erklärungsmodelle für die Sprachentstehung und den Sprachwandel zu reflektieren</b></li> </ul>	<p><i>Herkunft und Bedeutung des eigenen Personen- und Familiennamens</i></p> <p><i>Namensgebung in anderen Kulturen</i></p> <p><i>Gründe für die Namenswahl</i></p> <p><i>Pseudonyme von Künstlern, mein eigenes Pseudonym</i></p> <p><i>Wenn ich einen anderen Namen hätte, wäre ich dann ein anderer Mensch?</i></p> <p><i>Verlust des Namens als Identitätsverlust</i></p> <p><i>Das Recht auf einen Namen (Art. 7 Abs. 1 UN-Kinderrechtskonvention)</i></p> <p><i>Warum hat nicht jeder Stein einen eigenen Namen?</i></p> <p><i>Unterschied zwischen menschlicher Kommunikation und der von Tieren</i></p> <p><i>Funktion von grammatischen Wortbestandteilen</i></p> <p><i>Neue Wörter erfinden und beurteilen</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 5	
Thema: Wirklichkeit als Gegenstand sinnlicher Wahrnehmung	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Begriff der sinnlichen Wahrnehmung von anderen Formen und Arten der Wahrnehmung zu unterscheiden</li> <li>• die Zuverlässigkeit unserer Sinne für die Wirklichkeitserkenntnis kritisch zu reflektieren</li> <li>• das Zusammenspiel der Sinne für die Wirklichkeitswahrnehmung zu beschreiben und zu deuten</li> <li>• sich selbst als sinnlich wahrnehmende Lebewesen zu verstehen und die Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung zu beurteilen</li> <li>• unser Verständnis der Wirklichkeit als von der jeweiligen subjektiven Verfasstheit und der jeweiligen Perspektive abhängig wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>• <b>den alltagssprachlichen Wirklichkeitsbegriff zu reflektieren</b></li> </ul>	<p><i>Sinnliche Wahrnehmung als Möglichkeit der Welterschließung</i></p> <p><i>Die Funktion der Sinne</i></p> <p><i>Vergleich der Sinne</i></p> <p><i>Die Verlässlichkeit unserer Sinne (Sinnestäuschungen und deren Korrigierbarkeit)</i></p> <p><i>Der Zusammenhang von Wirklichkeit und Wahrnehmung: Gibt es so viele Wirklichkeiten, wie es sinnlich wahrnehmende Wesen gibt?</i></p> <p><i>Gibt es eine Wirklichkeit, die unabhängig von der sinnlichen Wahrnehmung besteht?</i></p> <p><i>Können wir wissen, wie die Wirklichkeit aussieht?</i></p> <p><i>Ist die Wirklichkeit so, wie sie uns erscheint?</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 5	
Thema: Vertrauen als Grundlage meines Zusammenlebens mit dem anderen: Freundschaft	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Bedingungen und Möglichkeiten menschlichen Zusammenlebens wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>• das Bedürfnis von Kindern und Erwachsenen nach freundschaftlichen Bindungen wahrzunehmen und als dem Menschen eigenes Bedürfnis zu deuten</li> <li>• Festigkeit und Verlässlichkeit von Vertrauensverhältnissen als Basis für gelingendes Zusammenleben wahrzunehmen <b>und die konstitutive Funktion gegenseitigen Vertrauens als notwendig zu begründen</b></li> <li>• Konsequenzen für das Verhalten von Freunden zu reflektieren und wechselseitige Rechte und Pflichten aus diesem Vertrauensverhältnis abzuleiten und zu beschreiben</li> <li>• zwischen konstruktiven und destruktiven Formen der Auseinandersetzung in Freundschaften zu unterscheiden</li> <li>• Argumente für Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen von Freundschaft zu formulieren und zusammenzufassen</li> <li>• den Begriff „Freundschaft“ im umgangssprachlichen Sinne zu überprüfen und eine tragbare Begriffsbestimmung zu erarbeiten</li> </ul>	<p><i>Freundschaft als Bedürfnis des Menschen</i></p> <p><i>Konstitutive Bedingungen für Freundschaften</i></p> <p><i>Möglichkeiten des Verhaltens in Freundschaftsbeziehungen</i></p> <p><i>Unbedingte Freundschaftsgebote</i></p> <p><i>Bedingungen des Gelingens oder Misslingens von Freundschaften</i></p> <p><i>Probleme in Freundschaften und deren mögliche Überwindung</i></p> <p><i>Bedeutung von Vertrauensbeziehungen für den Einzelnen / für die Gesellschaft</i></p> <p><i>Arten und Formen von Freundschaft</i></p> <p><i>Was ist „wahre Freundschaft“?</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 5	
Thema: Umgang mit Tieren als Bereich gesellschaftlicher Verantwortung	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das Bedürfnis von Menschen nach Umgang mit Tieren wahrzunehmen, zu beschreiben und zu deuten</li> <li>• die Problematik der Tierhaltung wahrzunehmen, (differenziert) zu beschreiben und mögliche Konsequenzen daraus abzuleiten</li> <li>• Gründe zu formulieren, unter welchen Gesichtspunkten wir Menschen Tiere halten dürften</li> <li>• das Verhältnis des Menschen zum Nutztier zu reflektieren</li> <li>• Argumente für und gegen die Haltung von Tieren zu formulieren und <b>kriteriengeleitet zu diskutieren</b></li> <li>• Argumente zu formulieren für die Fähigkeit, die Möglichkeit und die Notwendigkeit des Menschen, Verantwortung für Tiere zu übernehmen</li> </ul>	<p><i>Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und Tieren</i></p> <p><i>Bedeutung der Tiere für den Menschen</i></p> <p><i>Möglichkeit und Wirklichkeit in der Beziehung zwischen Menschen und Tieren</i></p> <p><i>Problematik des Umgangs mit Tieren</i></p> <p><i>Haltung von Tieren – Realität und Rechtmäßigkeit</i></p> <p><i>Artgemäße Haltung von Tieren als Forderung des Tierschutzgesetzes</i></p> <p><i>(Wirbel-)Tiere als Träger von Rechten</i></p> <p><i>Moralische Pflichten (Wirbel-)Tieren gegenüber?</i></p> <p><i>Inwiefern sind wir den Tieren gegenüber verantwortlich?</i></p> <p><i>Verantwortlichkeit als Möglichkeit des Menschen – Verantwortlichkeit als Menschenpflicht</i></p> <p><i>Zootierhaltung – Tierhaltung mit Zukunft?</i></p>

Reflexionsbereich 3: Was darf ich hoffen? Jahrgangsstufe 5	
Thema: Glücklich sein als Ziel menschlichen Lebens	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Glücksempfindungen zu beschreiben, zu erläutern und darzustellen</li> <li>• die grundsätzliche Unterscheidung von „glücklich sein“ und „Glück haben“ zu beschreiben und diese zu analysieren.</li> <li>• die materiellen und immateriellen sowie objektiven und subjektiven Voraussetzungen von Glück zu beschreiben, zu erläutern und zu beurteilen</li> <li>• unterschiedliche Glücksvorstellungen zu unterscheiden und – als z. B. zufällig wandelbar oder durch Beeinflussung erworben – zu analysieren.</li> <li>• Glück und Unglück als Zustände zu beschreiben und zu deuten, die immer schon in Relation zum Glück und Unglück der anderen wahrgenommen und beurteilt werden</li> <li>• die Utopie immerwährender Glückseligkeit als erstrebenswerten Zustand zu analysieren und zu beurteilen.</li> </ul>	<p><i>Was ist der Unterschied von „Glück haben“ und „glücklich sein“?</i></p> <p><i>Glücksvorstellungen im Wandel der Zeit</i></p> <p><i>Glücksvorstellungen im kulturellen Kontext</i></p> <p><i>Braucht es materielle Bedingungen des Glücks?</i></p> <p><i>Glück als relatives Gut, glücklich sein als relativer Zustand</i></p> <p><i>Glück oder glücklich sein als erwerbbares Gut</i></p> <p><i>Geteiltes Glück / geteiltes Unglück</i></p> <p><i>Muss man immer glücklich sein?</i></p> <p><i>Kann man auf Glück verzichten?</i></p>



Reflexionsbereich 4: Was ist der Mensch? Jahrgangsstufe 5	
Thema: Der Mensch als spielendes Wesen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das Phänomen des menschlichen und tierischen Spiels wahrzunehmen und zu beschreiben</li> <li>• das Bedürfnis zu spielen bei Kindern und Erwachsenen zu unterscheiden</li> <li>• das Bedürfnis zu spielen und die Freude am Spiel im Zusammenhang mit der menschlichen Natur wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>• die Bedeutung des Spiels für das eigene Leben zu reflektieren</li> <li>• Spiele in ihrer Besonderheit wahrzunehmen und voneinander zu unterscheiden</li> <li>• Argumente für den Unterschied zwischen Spiel und Arbeit – als zweckfreier und zweckhafter Tätigkeit – zu formulieren</li> <li>• die Regeln eines Spiels als dessen konstituierende Merkmale zu beschreiben und zu begründen</li> <li>• Spiele als Ausdruck einer Kultur zu bestimmen <b>und zu beurteilen</b></li> <li>• Regelbindung und Freiheit im Spiel zu beschreiben und zu reflektieren</li> </ul>	<p><i>Spielen – was ist das? Das Phänomen des Spielens</i></p> <p><i>Motivationen des Spielens: Wer spielt warum?</i></p> <p><i>Menschliches und tierisches Spiel</i></p> <p><i>Spiele früher und heute</i></p> <p><i>Arten von Spielen</i></p> <p><i>Spielen als natürliche Tätigkeit?</i></p> <p><i>Der Wettkampf als besondere Form des Spiels</i></p> <p><i>Spiel und Arbeit als Formen menschlicher Tätigkeit</i></p> <p><i>Regelmäßigkeit als Kennzeichen von Spielen</i></p> <p><i>Regelgeleitete und „freie“ Spiele – ein Widerspruch?</i></p> <p><i>Spiele in verschiedenen Kulturen</i></p> <p><i>Spiele als Ausdruck von Kultur</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 6	
Thema: Raum und Zeit als Ordnung der Wahrnehmung und der Wirklichkeit	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raum und Zeit als die elementaren Ordnungen der Wirklichkeit zu erfassen</li> <li>• Vorstellungen des Kosmos zu erläutern und als konstitutiv für das Selbstverständnis des Menschen zu erkennen und zu reflektieren</li> <li>• die Strukturierung der Erde als Ausdruck menschlicher Bedürfnisse wahrzunehmen <b>und zu reflektieren</b></li> <li>• von Menschen festgelegte und von natürlichen Begebenheiten abhängige Zeiteinheiten zu unterscheiden</li> <li>• Zeitmessmöglichkeiten zu erarbeiten und in Bezug zu menschlichen Lebensumständen zu setzen</li> <li>• gemessene und empfundene Zeit zu unterscheiden und zu deuten</li> <li>• Gedanken zum Wesen der Zeit zu entwickeln, darzustellen <b>und zu reflektieren</b></li> <li>• den Umgang mit der Zeit in unserer Kultur zu analysieren und zu beurteilen</li> </ul>	<p><i>Sonne als Orientierungspunkt für räumliche und zeitliche Verhältnisse</i></p> <p><i>kosmologische Modelle (z. B. Ptolemäus, Kopernikus)</i> <i>Diskrepanz zwischen Erdenraum und Weltraum</i> <i>Diskrepanz zwischen Lebenszeit und Dauer des Universums</i></p> <p><i>Besiedlung der Erde, Entdeckerfahrten</i> <i>Darstellungen der Erde aus verschiedenen Zeiten und Ländern</i></p> <p><i>Aufteilung der Erde in Besitztümer</i></p> <p><i>Das Jahr Null in unterschiedlichen Kulturen</i> <i>Entstehung von Kalendern</i></p> <p><i>Wozu brauchten und brauchen Menschen eine Orientierung in der Zeit?</i></p> <p><i>Uhren früher und heute</i></p> <p><i>Ist Zeit Veränderung?</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft</i></p> <p><i>Lineare und zyklische Zeitmodelle</i></p> <p><i>Relativität der Zeit in der Physik (z. B. Zwillingsparadoxon)</i> <i>Sind Zeitreisen denkbar, sind sie wünschenswert?</i></p> <p><i>Wovon ist das persönliche Zeitempfinden abhängig?</i></p> <p><i>Gefahren und Chancen der Langeweile</i></p> <p><i>Kann man bzw. soll man Zeit sparen?</i> <i>Vor- und Nachteile eines vollen Terminkalenders</i></p> <p><i>Ein angemessener Umgang mit meiner eigenen Zeit</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 6	
Thema: Vieldeutigkeit der Sprache als Herausforderung zu begrifflicher Präzisierung	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Formen unpräzisen Sprachgebrauchs zu identifizieren und zu hinterfragen</li> <li>· Sprache als eine Darstellungsform von Wirklichkeit zu analysieren und zu reflektieren</li> <li>· Ableitung und Zuordnung von Ober- und Unterbegriffen vorzunehmen und auf andere - begriffliche - Zusammenhänge zu übertragen</li> <li>· Begriffsleitern bzw. Begriffspyramiden zu erstellen und zu erklären</li> <li>· Begriffe als Ordnungssysteme von alltäglichen / von wissenschaftlichen Zusammenhängen wahrzunehmen, zu analysieren und <b>zu beurteilen</b></li> <li>· eine Definition unter Beachtung vorgegebener Grundsätze zu erstellen</li> <li>· Konkretion und Abstraktion eines Sachverhalts zu identifizieren / zum Ausdruck zu bringen und auf ihre unterschiedlichen Funktionen hin zu analysieren</li> <li>· Aussagen der Alltagssprache in logische Urteile überführen</li> </ul>	<p><i>Sprache als Mittel der Verständigung über Sachverhalte und Geschehnisse</i></p> <p><i>Entstehung der Wörter - Entstehung der Wort-Sprache</i></p> <p><i>Sprachbilder in unserer Sprache / in anderen Sprachen</i></p> <p><i>Sprachfamilien und ihre Wurzeln</i></p> <p><i>Sprache als Element geschichtlicher Entwicklung</i></p> <p><i>Möglichkeiten und Grenzen der Sprache, die Welt zu erklären</i></p> <p><i>Prinzipien und Strukturen von begrifflichen Zusammenhängen</i></p> <p><i>Begriffe, Ober- und Unterbegriffe</i></p> <p><i>Spielen mit Begriffen</i></p> <p><i>Begriffe strukturieren Sachzusammenhänge und ordnen die Welt</i></p> <p><i>Logisches Sprechen und alltägliches Sprechen</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 6	
Thema: Familie als Ort unterschiedlicher Ansprüche und Erwartungen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· die Besonderheit familiärer Beziehungen wahrzunehmen und die konstitutive Funktion der Familie für das eigene Leben zu deuten und darzustellen</li> <li>· Rechte und Pflichten in der Familie wahrzunehmen und zu reflektieren</li> <li>· Konfliktlösungsstile (demokratisch, autoritär) in Familien zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>· in Konfliktsituationen unterschiedliche Positionen nachzuvollziehen und einen eigenen Standpunkt dazu einzunehmen</li> <li>· den historischen Wandel von Familienformen wahrzunehmen und deren Bedeutung für das Zusammenleben der Familienmitglieder zu erklären und <b>zu beurteilen</b></li> <li>· Familienstrukturen in anderen Ländern wahrzunehmen und zu reflektieren</li> </ul>	<p><i>Wer gehört zu einer Familie?</i></p> <p><i>Unterschied zwischen Familie und Freundschaft</i></p> <p><i>Bedeutung des Zusammenlebens in der Familie für mich</i></p> <p><i>Geschwister - ein Gewinn oder eine Last?</i></p> <p><i>Das Verhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit innerhalb der Familie</i></p> <p><i>Kriterien für die Aufgabenverteilung in der Familie</i></p> <p><i>Hinterfragen einer geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung</i></p> <p><i>Wie verständigen sich die Mitglieder einer Familie über Rechte und Pflichten und wie entscheiden sie?</i></p> <p><i>Wege aus dem Streit: Ich-Botschaften vs. Du-Botschaften, Forderungen überprüfen, die Perspektive des anderen einnehmen etc.</i></p> <p><i>Alltägliche Konflikte in Familien</i></p> <p><i>Mögliche Vorzüge bzw. mögliche Nachteile in der Großfamilie, der bürgerlichen Familie, der Kleinfamilie, der Patchwork-Familie</i></p> <p><i>Familie: Heute eine Entscheidungssache?</i></p> <p><i>Kindheiten in Entwicklungs- und Schwellenländern</i> <i>Kinderrechte / Kinderarbeit</i></p>

Reflexionsbereich 3: Was darf ich hoffen? Jahrgangsstufe 6	
Thema: Ursprungsvorstellungen als Bilder menschlicher Weltdeutungen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· das Fragen nach dem Anfang der Welt als Ausdruck eines elementaren Bedürfnisses nach Orientierung wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>· eigene Vorstellungen von der Beschaffenheit des Kosmos und der Stellung der Erde zu formulieren</li> <li>· philosophische Fragen zum Weltbeginn zu erörtern</li> <li>· die Frage nach der Unendlichkeit argumentativ zu beleuchten</li> <li>· grundlegende Axiome der Metaphysik zu überprüfen und deren Bedeutung für die basale Überlegungen über das Sein der Dinge zu reflektieren</li> </ul> <p><b>· die Unabschließbarkeit der Frage nach dem Anfang als notwendig zu deuten</b></p>	<p><i>Mythen als Antworten auf die Frage des Menschen nach dem Ursprung</i></p> <p><i>Ursprungsvorstellungen verschiedener Kulturen - Gemeinsamkeiten und Differenzen</i></p> <p><i>Der Ursprung der Welt - der Ursprung der Dinge</i></p> <p><i>Funktion und Bedeutung kosmologischer Modelle (z. B. Ptolemäus, Kopernikus)</i></p> <p><i>Die Frage nach dem Urstoff</i></p> <p><i>Die Frage nach der Entstehung und der Beschaffenheit der Dinge</i></p> <p><i>Das Nichts - Begriffsbestimmung und Überlegungen zu dessen Beschaffenheit</i></p> <p><i>Ewigkeit oder ständiger Wandel?</i></p> <p><i>Die Frage nach dem Ursprung des Menschen</i></p>

Reflexionsbereich 4: Was ist der Mensch? Jahrgangsstufe 6	
Thema: Der Mensch als lernendes Wesen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· den Begriff des Lernens von Instinktverhalten und Reifungsprozessen zu unterscheiden</li> <li>· die Bedeutung des Lernens für die Entwicklung und das Selbstverständnis des Menschen zu deuten und zu reflektieren</li> <li>· die Bedeutung des Lernens für sich selbst wahrzunehmen, zu reflektieren und darzustellen</li> <li>· die Funktionsweise und die Bedeutung des Gedächtnisses für Lernvorgänge aus Narrationen und fachlichen Darstellungen zu erschließen <b>und die Bedeutung des Gedächtnisses für das menschliche Selbstgefühl wahrzunehmen</b></li> <li>· das eigene Lernen zu reflektieren</li> <li>· die natürliche Neugierde von der Notwendigkeit zum zielgerichteten Lernen zu unterscheiden</li> <li>· zu lernende Kompetenzen und Lerninhalte in Abhängigkeit zu den sich wandelnden Anforderungen und Menschenbildern wahrzunehmen <b>und zu beurteilen</b></li> </ul>	<p><i>Was ist „Lernen“? (Dressur, Nachahmung, Lernen durch Überlegung)</i></p> <p><i>Das Lernen der Menschen und das Lernen der Tiere</i></p> <p><i>Menschliche Lernfähigkeit als Kompensation von natürlichen Mängeln</i></p> <p><i>Wozu lernen Menschen?</i></p> <p><i>Wunschbilder von eigenen Fähigkeiten</i></p> <p><i>Funktionsweise des Gedächtnisses (Sekunden-, Kurzzeit-, Langzeitgedächtnis; Gedächtnis als Netzwerk; Eselsbrücken)</i></p> <p><i>Wozu brauchen wir das Gedächtnis?</i></p> <p><i>Lernbedingungen, Lernstrategien</i> <i>Umgang mit Misserfolgen</i></p> <p><i>Muss Lernen immer Spaß machen?</i></p> <p><i>Soll man für schulische Leistungen Noten erhalten?</i> <i>Kriterien der Notengebung</i></p> <p><i>Lernen früher und heute</i></p> <p><i>Was sollen / wollen wir lernen? Meine Wunschschule</i></p> <p><i>Umgang mit Medien / Vor- und Nachteile von digitalen Spielen</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 7	
Thema: Vorstellungen als Möglichkeiten der Welt- und Selbstwahrnehmung	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Vorstellungen als Repräsentationen der Wirklichkeit wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>· Träumen und Denken, Erinnern und Vergessen als unterschiedliche Formen des Bewusstseins wahrzunehmen und zu beschreiben</li> <li>· die Verlässlichkeit und Gültigkeit verschiedener Formen des Bewusstseins kritisch zu beurteilen und deren Bedeutung für das eigene Leben abzuleiten</li> <li>· die Rolle des bewussten Ich beim Träumen und Denken zu reflektieren</li> <li>· Träumen und Denken, Erinnern und Vergessen als Möglichkeiten der Erschließung und Verarbeitung von Wirklichkeit wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>· die Bedeutung von Erinnern und Vergessen für die Identitätskonstitution von einzelnen Menschen sowie Kulturen zu beurteilen</li> </ul>	<p><i>Besonderheiten der Traumwirklichkeit im Vergleich zur Wirklichkeit</i></p> <p><i>Tagträume und nächtliche Träume (Struktur, Funktion und Konsequenzen)</i></p> <p><i>Die Inhalte unserer Träume</i></p> <p><i>Träume als Wunschträume und deren Realisierungsmöglichkeiten</i></p> <p><i>Wäre es möglich, dass ich mein Leben nur träume?</i></p> <p><i>Träume als Spiegel unseres Selbst?</i></p> <p><i>Funktion von Erinnerungen für die Konstitution von Wirklichkeit</i></p> <p><i>Subjektivität von Erinnerungen</i></p> <p><i>Träume - nichts als unbewusste Erinnerungen?</i></p> <p><i>Verdrängen vs. Vergessen</i></p> <p><i>Erinnerung, Ich-Konstitution und Identität</i></p> <p><i>Die Bedeutung von Denkmälern und Mahnmalen</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 7	
Thema: Sprache als Möglichkeit zur Welterschließung	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· verschiedene kommunikative Funktionen der Sprache zu beschreiben und damit den Wert der Sprache als Kommunikationsmittel zu beurteilen</li> <li>· die gemeinschaftsbildende Funktion der Sprache zu beschreiben</li> <li>· Umwelt und Lebensbedingungen als Konstitutive für Sprache und ihre je unterschiedliche Ausprägung zu reflektieren</li> <li>· Möglichkeiten und Grenzen der Sprache als Mittel des Zugangs zur Welt zu benennen und die Bedeutung der Sprache auf dieser Grundlage zu beurteilen</li> <li>· Sprache als Vermögen zur Selbstreflexion und Stellungnahme zu deuten</li> <li>· den Symbolcharakter der Sprache wahrzunehmen <b>und als Möglichkeit der Universalisierung und Komplexitätsreduktion zu deuten</b></li> </ul>	<p><i>Sprache als Kommunikationsmittel</i></p> <p><i>Das Zeichensystem der Sprache</i></p> <p><i>Selbstbezüglichkeit von Sprache: Objekt- und Metasprache</i></p> <p><i>Möglichkeiten und Grenzen der Gebärdensprache, Körpersprache usw.</i></p> <p><i>Sprachverlust als (partieller) Weltverlust: Das Leben von Taubstummen</i></p> <p><i>Das Wechselverhältnis von Umwelt und Sprache</i></p> <p><i>Die Struktur der Sprache als Bedingung für die Wahrnehmung der Welt</i></p> <p><i>Das Problem der Übersetzung - semantische Unterschiede bei Übersetzungen untersuchen und deuten</i></p> <p><i>Wortfelder als Differenzierungsmöglichkeit der Wahrnehmung von Welt</i></p> <p><i>Können wir nur das begreifen, was wir benennen können?</i></p> <p><i>Was wäre, wenn jeder Mensch eine eigene Sprache spräche?</i></p> <p><i>Tierische vs. menschliche Kommunikation</i></p> <p><i>Sprachliche Möglichkeiten der Abbildung von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit</i></p>



Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 7	
Thema: Unterschiedliche Regelsysteme als Ausdruck sozialer Verbindlichkeit	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· menschliches Handeln als regelgeleitetes Handeln wahrzunehmen</li> <li>· Regeltypen in ihrer spezifischen Sprachform zu beschreiben und dabei die Funktion der Verben „dürfen“, „können“, „sollen“ und „müssen“ zu bestimmen</li> <li>· verschiedene Arten von Regeln begrifflich zu unterscheiden, z. B. im Hinblick auf Verbindlichkeit</li> <li>· Regeln als ein Instrument der Koordinierung einzelner Interessen wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>· Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Regeln zu bestimmen und einzuschätzen</li> <li>· <b>das besondere Problem der Begründbarkeit normativer Aussagen wahrzunehmen und zu artikulieren</b></li> <li>· <b>den Zusammenhang von Werten und Normen zu reflektieren und angemessene Handlungsregeln zu formulieren</b></li> <li>· moralische Gebote an die eigene Handlungswirklichkeit anzubinden und seine Lebensgestaltung entsprechend auszurichten</li> </ul>	<p><i>Menschliches Handeln als regelgeleitetes Handeln</i></p> <p><i>Unterscheidung von Regeltypen (z. B. hinsichtlich der Funktion, der Verbindlichkeit, der möglichen Sanktionen bei Regelverstößen)</i></p> <p><i>Die Spielregel als ein Sonderfall von Regeln</i></p> <p><i>Funktionen von Regeln in menschlichen Gemeinschaften</i></p> <p><i>Die Verbindlichkeit von Regeln</i></p> <p><i>Konsequenzen bei Regelverstößen</i></p> <p><i>Wie sähe unser Leben ohne Regeln aus?</i></p> <p><i>Unterscheidung von Regeln und moralischen Geboten</i></p> <p><i>Die Begriffe „sein“ und „sollen“ in moralphilosophischen Argumentationen</i></p> <p><i>Werte und Normen als Grundlage moralischer Gebote</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 7	
Thema: Das Andere als Beschränkung und Bereicherung meiner Handlungsmöglichkeiten	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· eigene Vorurteile als solche zu erkennen</li> <li>· das Für und Wider von Vorurteilen zu beschreiben und den Umgang mit Vorurteilen begründet zu beurteilen</li> <li>· die Konfrontation mit dem Anderen als prinzipielle Irritation wahrzunehmen und diese zu benennen</li> <li>· zu beurteilen, inwieweit das Andere als eine Einschränkung oder Bereicherung des eigenen Denkens und Handelns gelten kann</li> <li>· die Probleme einer unkritischen Toleranz einzuschätzen und einen kritischen Toleranzbegriff im Sinn einer allseitigen Offenheit zu formulieren, welche eine Diskussion gemeinschaftlich bindender Werte und Normen ermöglicht</li> <li>· <b>Begründungskriterien für die Toleranzforderung zu benennen und kritisch zu überprüfen</b></li> </ul>	<p><i>Vorurteile - eine begriffliche Klärung</i></p> <p><i>Chancen und Gefahren von Vorurteilen</i></p> <p><i>Ein Leben ohne Vorurteile - ist dies möglich?</i></p> <p><i>Die Konfrontation mit dem Anderen</i></p> <p><i>Wie erscheine ich dem Anderen?</i></p> <p><i>Wie soll ich dem Anderen begegnen?</i></p> <p><i>Der Begriff der Toleranz</i></p> <p><i>Toleranz vs. Willkür</i></p> <p><i>Probleme und Grenzen des Toleranzgebots</i></p>

Reflexionsbereich 3: Was darf ich hoffen? Jahrgangsstufe 7	
Thema: Bedrohung als lebenserhaltende / lebenszerstörende Macht?	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Angst als ein körperliches und geistiges Phänomen wahrzunehmen und deren Ausprägungen zu benennen</li> <li>· verschiedene Formen von Ängsten zu beschreiben, deren Auswirkungen auf das eigene Leben zu reflektieren und angemessene Konsequenzen im Hinblick auf den Umgang mit unseren Ängsten abzuleiten</li> <li>· sich mit verschiedenen Ursachen von Angst auseinanderzusetzen und diese zu bewerten</li> <li>· den intentionalen Charakter von Angst zu reflektieren</li> <li>· verschiedene Formen von Gewalt zu bestimmen und auf ihre Ursachen zurückzuführen</li> <li>· den Begriff des Bösen in seinen physischen, moralischen <b>und metaphysischen Dimensionen</b> zu erfassen und vom alltäglichen Sprachgebrauch abzugrenzen</li> <li>· das Vorhandensein des Bösen auf Ursachen zurückzuführen</li> <li>· Konzepte einer gelungenen Lebensführung im Angesicht des Bösen in der Welt zu entwerfen und zu überprüfen</li> </ul>	<p><i>Wie spüre ich Angst?</i></p> <p><i>Der Umgang mit Angst</i></p> <p><i>Angst und Furcht als Phänomene</i></p> <p><i>Rationale und irrationale Formen von Angst</i></p> <p><i>Einfluss der Angst auf unser Leben?</i></p> <p><i>Formen und Ursachen der Gewalt</i></p> <p><i>Darstellungen des Bösen</i></p> <p><i>Ursachen des Bösen und Möglichkeiten zu seiner Überwindung</i></p> <p><i>Lebensführung in einer Welt voller Bedrohungen</i></p>

Reflexionsbereich 4: Was ist der Mensch? Jahrgangsstufe 7	
Thema: Der Mensch als denkendes Wesen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· den umgangssprachlichen Sammelbegriff des Denkens in einen differenzierten Begriff des Denkens zu überführen</li> <li>· das menschliche Denken als ein Denken höherer Stufe wahrzunehmen, das sich diskursiv selbst zum Gegenstand des Nachdenkens machen kann</li> <li>· das konsequente, logisch korrekte Denken von anderen Formen des Denkens abzugrenzen und in verschiedenen Zusammenhängen zu bewerten</li> <li>· <b>den Zusammenhang von Sprache und Denken zu reflektieren</b></li> <li>· Grenzen des Denkens innerhalb der Strukturen der Sprache und den Regeln der Logik zu auszuloten und zu benennen</li> <li>· Konsequenzen des Denkens für unsere Lebensgestaltung zu benennen</li> <li>· das Denkvermögen (Verstand und Vernunft) als Bereicherung unserer Lebenskompetenz wahrzunehmen und zu deuten</li> <li>· Gründe anzugeben, inwiefern der Mensch als ein denkendes Wesen gelten kann</li> </ul>	<p><i>Denken und Gedanken</i></p> <p><i>Der ontologische Ort der Gedanken</i></p> <p><i>Formen des Denkens</i></p> <p><i>Das Denken als Werkzeug philosophischer Nachdenklichkeit</i></p> <p><i>Bewusstes und unbewusstes Denken</i></p> <p><i>Denken und Sprache</i></p> <p><i>Menschliches Denken vs. tierisches bzw. Computer-Denken</i></p> <p><i>Besonderheiten des hypothetischen Denkens</i></p> <p><i>Denken als Grundlage für Selbstreflexion und Selbstbewusstsein</i></p> <p><i>Der Mensch - das denkende Wesen?</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 8 / 9	
Thema: Selbstbild und Fremdbild als Aspekte der Selbsterkenntnis	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ihr eigenes Selbst- und Wunschbild differenziert zu beschreiben</li> <li>· das Selbstbild als Ausgangspunkt für das eigene Denken, Fühlen und Verhalten zu deuten und zu reflektieren</li> <li>· die Beschaffenheit des Selbst im Spannungsfeld von Veränderlichkeit und dem Bedürfnis nach Beständigkeit zu deuten</li> <li>· die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbstbild wahrzunehmen</li> <li>· Möglichkeiten der Selbsterkennung und Selbstdarstellung zu ermitteln und zu bewerten</li> <li>· das Fremdbild als die Gesamtheit aller Wahrnehmungen, Gefühle und Bewertungen, die andere in Bezug auf eine Individuum haben, zu deuten</li> <li>· Fremdbilder als Aspekt der Selbsterkenntnis zu erkennen</li> <li>· das positive und negative Potenzial von Fremdbildern auf die Entwicklung eines Individuums zu unterscheiden und zu bewerten</li> <li>· soziale Rollen als Sammlung von Verhaltensmustern und Erwartungen anderer zu deuten und zu reflektieren sowie ihre Bedeutung für menschliche Gemeinschaften zu erkennen</li> </ul>	<p><i>Mein Selbstbild (Was sind meine positiven und negativen Eigenschaften? Was kann ich gut bzw. nicht gut? Welche Werte habe ich?) Wer wäre ich gerne (in Zukunft?)</i></p> <p><i>Chancen und Gefahren eines anspruchsvollen Wunschbildes</i></p> <p><i>Was bedeutet „Authentizität“?</i></p> <p><i>Bedeutung von Geheimnissen für ein Individuum</i></p> <p><i>Das Schiff des Theseus als Sinnbild für das Selbst</i></p> <p><i>Selbstbewusstsein, Selbstverständnis und die Bedeutung persönlicher Erinnerungen</i></p> <p><i>Zuverlässigkeit von Erinnerungen</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Körper und Identität</i></p> <p><i>Kleider machen Leute!?</i></p> <p><i>Soziale Netzwerke als Möglichkeit der Selbstdarstellung und Selbstkonstitution?</i></p> <p><i>Wie sehen mich andere? Chancen und Gefahren von Fremdbildern</i></p> <p><i>Umgang mit Fremdbildern</i></p> <p><i>Welche Rollen nehme ich ein?</i></p> <p><i>Positive und negative Aspekte von Rollen</i></p> <p><i>Geschlechterrollen</i></p> <p><i>Bin ich die Summe meiner Rollen?</i></p>

<b>Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen?</b> <b>Jahrgangsstufe 8 / 9</b>	
<b>Thema: Perspektivität als Bedingung der Erfahrung</b>	
<b>Themenbezogene Kompetenzen</b>	<b>Exemplarische Lerninhalte</b>
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· die eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit als individuelle Wahrnehmung zu beschreiben</li> <li>· den Standpunkt der eigenen Wahrnehmung zu beschreiben</li> <li>· die Unterschiede verschiedener Standpunkte der Wahrnehmung zu beschreiben und zu erläutern</li> <li>· verschiedene Arten perspektivisch gebundener Wahrnehmung zu unterscheiden und zu analysieren</li> <li>· den Einfluss von Vorerfahrungen und Vorurteilen zu beschreiben und argumentativ zu begründen</li> <li>· die eigenen Vorurteile zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>· Kriterien einer möglichst objektiven und vorurteilsfreien Wahrnehmung zu benennen, zu erläutern und argumentativ zu stützen</li> <li>· die Grenzen objektiver Wahrnehmung zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>· die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven als Möglichkeit der Bereicherung oder Verunsicherung zu reflektieren und beurteilen</li> </ul>	<p><i>Was bedeutet für mich „Normalität“?</i></p> <p><i>Kann man definieren, was „normal“ ist?</i></p> <p><i>Benennung von „Normalität“ als Beschreiben und Vorschreiben</i></p> <p><i>Wahrnehmung der Welt „mit anderen Augen“</i></p> <p><i>Ordnungsmuster der Lebenswelt zur Herstellung von Normalität betrachten</i></p> <p><i>Inwiefern erzeugt Sprache „Normalität“?</i></p> <p><i>Vorerfahrung, Vorurteil und Urteil</i></p> <p><i>Wie ist die Welt „objektiv“ – und kann ich dies erkennen?</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 8 / 9	
Thema: Gewissen als kritische Instanz verantwortlichen Handelns	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Bewertungskriterien für Handlungen zu formulieren und zu begründen</li> <li>· die Bestimmungen von gut-böse / gut-schlecht von anderen (nützlich-nutzlos, vernünftig-unvernünftig) zu unterscheiden</li> <li>· Gründe für eigenes Denken und Handeln zu erarbeiten und mit denen anderer zu vergleichen</li> <li>· das eigene Gewissen als „innere Stimme“ wahrzunehmen, zu beschreiben und zu deuten</li> <li>· verschiedene Definitionen von „Gewissen“ zu vergleichen und zu diskutieren</li> <li>· <b>Konsequenzen aus der Bestimmung des Gewissens für das eigene Handeln abzuleiten</b></li> <li>· Argumente hinsichtlich der Genese des Gewissens zu überprüfen und abzuwägen</li> <li>· „Gewissensentscheidungen“ in prekären Situationen zu überprüfen und zu beurteilen</li> <li>· sich kritisch mit tradierten und „modernen“ Verhaltensnormen auseinanderzusetzen und deren Auswirkungen auf „Gewissensentscheidungen“ zu überprüfen und zu beurteilen</li> </ul>	<p><i>Hat jeder Mensch ein Gewissen?</i></p> <p><i>Thesen zur Bestimmung des Gewissens</i></p> <p><i>Thesen zur Genese des Gewissens</i></p> <p><i>Das Gewissen als Orientierungshilfe in Entscheidungssituationen</i></p> <p><i>Das Gewissen als „innerer Gerichtshof“ – das Gewissen als nachträgliche Rechtfertigungsinstanz</i></p> <p><i>Verirrungen des Gewissens</i></p> <p><i>Handlungen gegen das Gewissen</i></p> <p><i>Das Gewissen als Ausdruck einer Kultur</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 8 / 9	
Thema: Utopien gelingenden Lebens als Vorbilder für die gesellschaftliche Wirklichkeit	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· eigene gesellschaftliche Wunschbilder zu beschreiben</li> <li>· gesellschaftliche Wunschbilder mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu vergleichen</li> <li>· eigene gesellschaftliche Utopien zu entwickeln und zu begründen</li> <li>· die Berechtigung ihrer Wünsche kritisch zu hinterfragen und zu begründen</li> <li>· Möglichkeiten der Verwirklichung gesellschaftlicher Utopien zu bewerten</li> <li>· das Individuum in gesellschaftlichen Kontexten zu reflektieren</li> <li>· die politische und gesellschaftliche Realität im Spiegel utopischer Entwürfe zu analysieren</li> <li>· das folgerichtige hypothetische Denken am Beispiel von Modalaussagen und Gedankenspielen zu schulen</li> <li>· <b>Utopien und Dystopien als deskriptive, heuristische und evaluative Werkzeuge sozialphilosophischen Denkens zu verstehen</b></li> </ul>	<p><i>Utopien als Antwort auf unsere soziale Wirklichkeit: Theoretische Modelle und alternative Lebensformen</i></p> <p><i>Auszug in die Utopie - Chancen und Risiken</i></p> <p><i>Bedingungen, Möglichkeiten und Konsequenzen von Utopien</i></p> <p><i>Vergleiche gelebter Utopien</i></p> <p><i>Ich und die Gesellschaft im Spiegel von Verantwortung und Gerechtigkeit</i></p> <p><i>Funktionen sozialer Utopien</i></p>



Reflexionsbereich 3: Was darf ich hoffen? Jahrgangsstufe 8 / 9	
Thema: Vorstellungen und Begriffe des Göttlichen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Vorstellungen von Gott im Kontext religiöser Erfahrungen wahrzunehmen und zu beschreiben</li> <li>· Merkmale des Göttlichen zu benennen und somit ihr Verständnis von göttlichen Wesenheiten zu präzisieren</li> <li>· Besonderheiten religiöser Überzeugungen zu erfassen und von anderen Überzeugungen abzugrenzen</li> <li>· Motive für den Glauben an das Göttliche zu formulieren und kritisch zu bewerten</li> <li>· Konsequenzen für die eigene Lebenswirklichkeit aus dem Glauben an eine göttliche Instanz abzuleiten</li> <li>· Argumente für die Existenz Gottes zu formulieren sowie kritisch zu überprüfen <b>und somit den rationalen Kern des Glaubens zu erfassen</b></li> <li>· das Problem des Übels in der Welt als Herausforderung für den religiösen Glauben einzuschätzen</li> </ul>	<p><i>Ein Gott oder viele Götter? – Merkmale des Göttlichen</i></p> <p><i>Der religionsphilosophische Kernbegriff des Göttlichen im Vergleich verschiedener Religionen</i></p> <p><i>Der rationale Kern religiöser Überzeugungen</i></p> <p><i>Religiöse Überzeugungen vs. wissenschaftliche Überzeugungen</i></p> <p><i>Warum glauben Menschen an Gott? – Motive auf dem Prüfstand</i></p> <p><i>Gelebte Religiosität als Ausdruck der Besinnung auf das Göttliche</i></p> <p><i>Die Frage nach der Existenz Gottes</i></p> <p><i>Vernunft und Unvernunft des Glaubens an das Göttliche</i></p>

Reflexionsbereich 4: Was ist der Mensch? Jahrgangsstufe 8 / 9	
Thema: Der Mensch als arbeitendes Wesen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· die Herkunft und die Bedeutungsaspekte des Begriffs „Arbeit“ zu ermitteln</li> <li>· Arbeit als zielgerichtete, planvolle Tätigkeit des Menschen zu deuten</li> <li>· die Bedeutung der Arbeit für das Individuum wahrzunehmen sowie Motive des Arbeitens zu unterscheiden</li> <li>· Arbeit als Identität stiftendes, Selbstwert vermittelndes und lebensgeschichtlichen Sinnzusammenhang bildendes Element wahrzunehmen <b>und zu reflektieren</b></li> <li>· Ursachen und Auswirkungen einer zunehmenden Technisierung auf Mensch, Gesellschaft und Umwelt zu reflektieren</li> <li>· Muße und Freizeit von Arbeit zu unterscheiden und zu bewerten</li> </ul>	<p><i>Was ist Arbeit? (Herstellen, Handeln, Betätigung, Ehrenamt, Erwerbstätigkeit, Job, Beruf)</i></p> <p><i>Kriterien, die menschliche Arbeit kennzeichnen</i></p> <p><i>Können Tiere arbeiten?</i></p> <p><i>Arbeit und Arbeitsteilung als Faktoren für die Entwicklung der Menschheit</i></p> <p><i>Frauenarbeit, Männerarbeit im Wandel der Zeit</i></p> <p><i>Ist ein Leben ohne Arbeit vorstellbar / wünschenswert?</i></p> <p><i>Wozu arbeiten Menschen?</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Arbeit und Identität</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Arbeit und einem guten Leben</i></p> <p><i>Kriterien für einen erstrebenswerten Beruf / Mein Wunschberuf</i></p> <p><i>Werkzeuggebrauch bei Mensch und Tier</i></p> <p><i>Positive und negative Auswirkungen der Technik</i></p> <p><i>Was mache ich mit meiner Freizeit?</i></p>

Reflexionsbereich 1: Was kann ich wissen? Jahrgangsstufe 9 / 10	
Thema: Das Ästhetische als Dimension menschlicher Erfahrung	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ästhetische Phänomene in der eigenen Lebenswelt zu benennen und zu beschreiben</li> <li>· die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Begriffes „ästhetisch“ von verwandten Begriffen wie z. B. „schön“ oder „künstlerisch“ zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>· ästhetische Phänomene als Ausdruck eines individuellen, aber auch gesellschaftlich bestimmten Verhältnisses zur Welt zu beschreiben und argumentativ zu stützen</li> <li>· ästhetische Phänomene als Ausdruck eines individuellen, aber auch gesellschaftlich bestimmten Verhältnisses zur Welt zu beschreiben und argumentativ zu stützen</li> <li>· <b>ästhetische Gestaltung als Möglichkeit der Welt- und Selbstreflexion zu analysieren und zu beurteilen</b></li> </ul>	<p><i>Wozu werden Gegenstände ästhetisch gestaltet?</i></p> <p><i>Ausbildung von Geschmacksurteilen in verschiedenen Zeiten und Kulturen</i></p> <p><i>Geschmacksurteile als Ausdruck ästhetischer Empfindung / als Ausdruck kunsttheoretischer Positionen</i></p> <p><i>Gestaltung der eigenen Lebenswelt als Ausdruck des Selbst: Gesicht und Frisur, Kleidung, Einrichtung, Musik</i></p> <p><i>Wozu braucht man eigentlich Kunst?</i></p> <p><i>Muss Kunst „schön“ sein?</i></p> <p><i>Zeit-Geist - Zeitgeistbewusstsein - Epochenbewusstsein und ästhetische Gestaltung</i></p> <p><i>Inwiefern hat jede Zeit ihren künstlerischen Ausdruck?</i></p>

Reflexionsbereich 2: Was soll ich tun? Jahrgangsstufe 9 / 10	
Thema: Freiheit als Bedingung und Ziel meines Handelns	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· die eigenen Entscheidungen in ihrer Bindung an Motive, Bedürfnisse und Überzeugungen zu beschreiben</li> <li>· die Gebundenheit des Willens bei eigenen Entscheidungen zu analysieren</li> <li>· Handlungen unter dem Aspekt möglicher Determiniertheit zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>· den Begriff des Willens zu bestimmen</li> <li>· den Unterschied von Handlungs- und Willensfreiheit zu erläutern</li> <li>· den Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung zu analysieren</li> <li>· die Verantwortlichkeit für eigene Handlungen zu beurteilen</li> <li>· zu beschreiben und zu analysieren, wo bzw. wodurch Möglichkeiten freien Handelns in einer Gemeinschaft begrenzt werden, sowie die Notwendigkeit der Einschränkung absoluter Handlungsfreiheit zu reflektieren</li> <li>· <b>die Bedeutung freier persönlicher Entscheidungen in einer Gesellschaft zu beurteilen</b></li> </ul>	<p><i>Was bestimmt mein Handeln?</i></p> <p><i>Woran kann man sein Handeln orientieren?</i></p> <p><i>Mein Wille als Ausdruck meiner Empfindungen und Wünsche – mein Wille als Ausdruck planvoller Überlegungen</i></p> <p><i>Freiheit und Verantwortung</i></p> <p><i>Zurechenbarkeit von Handlungsfolgen</i></p> <p><i>Was ist eine „freie Gesellschaft“ / „freie Schule“ / „freie Partnerschaft“?</i></p> <p><i>Freiheit und Unfreiheit / Freiheit und Begrenzung der Freiheit</i></p> <p><i>Freiheit des Handelns, Freiheit des Willens</i></p> <p><i>Gesetze / Regeln als Ermöglichung und Einschränkung individueller Freiheit</i></p>

Reflexionsbereich 3: Was darf ich hoffen? Jahrgangsstufe 9 / 10	
Thema: Todesgewissheit und Unsterblichkeitsglaube als Dimensionen menschlichen Selbstverständnisses	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Sterben als Vorgang und Tod als Zustand zu unterscheiden</li> <li>· Todesgewissheit als eine anthropologische Konstante wahrzunehmen und ihre Implikationen für das Selbstverständnis des Menschen zu ermitteln</li> <li>· eigene Ängste im Hinblick auf den Tod zu artikulieren und zu überdenken sowie eine eigene Position zum Thema Tod zu formulieren</li> <li>· Ideen und Gedankenkonstrukte zu überprüfen, die mit der Vorstellung von Unsterblichkeit spielen</li> <li>· Deutungen des Todes in verschiedenen Religionen zu analysieren und zu reflektieren</li> </ul>	<p><i>Tod aus biologischer und medizinischer Sicht</i></p> <p><i>Nahtoderfahrungen</i></p> <p><i>Vorstellungen von menschenwürdigem Sterben</i></p> <p><i>Der Mensch als einziges Tier, das den Tod antizipieren kann</i></p> <p><i>Chancen der Todesgewissheit für die eigene Lebensgestaltung (Intensivierung von Erfahrungen und Herausforderung zu einer bewussten Lebensgestaltung)</i></p> <p><i>Ist wirkliche Unsterblichkeit wünschenswert?</i></p> <p><i>Arten von Unsterblichkeit (Fortleben in den eigenen Nachkommen, in den Erinnerungen und Handlungen anderer, durch die Schaffung von die eigene Zeit überdauernden Werken, als atomare Bausteine künftigen Lebens, als unsterbliche Seele)</i></p>

Reflexionsbereich 4: Was ist der Mensch? Jahrgangsstufe 9 / 10	
Thema: Der Mensch als geschichtliches Wesen	
Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· die eigene Existenz als zeitlich bestimmt zu beschreiben</li> <li>· verschiedene Zeitvorstellungen zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>· den Umgang mit der eigenen Zeit zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>· die eigene Entwicklung als Lebensgeschichte zu beschreiben</li> <li>· die eigene Lebensgeschichte als eingebettet in größere historische Abläufe zu erklären bzw. zu deuten</li> <li>· geschichtliche Prozesse als Möglichkeit der Selbst- und Weltreflexion zu erläutern</li> <li>· die eigene Identität als Ergebnis historischer Prozesse zu analysieren</li> <li>· historische Prozesse zu beschreiben und Möglichkeiten ihrer Beeinflussung zu untersuchen und zu beurteilen</li> <li>· <b>geschichtliche Prozesse als Möglichkeit der Selbst- und Weltreflexion zu erläutern</b></li> </ul>	<p><i>Was ist „Zeit“?</i></p> <p><i>Erleben, Bestimmen und Bewusstwerden von Zeit - Zeitabläufe im Alltag</i></p> <p><i>Zeit sparen / Zeit verschwenden</i></p> <p><i>Die eigene Lebensgeschichte / Familiengeschichte / Ortsgeschichte</i></p> <p><i>Mein Leben als persönliche oder individuelle Geschichte</i></p> <p><i>Bestimmung des Begriffs „Geschichte“ - Geschichte = Erzählung - Geschichte = Summe von Ereignissen?</i></p> <p><i>Erlebte Zeitgeschichte und deren Bedeutung für uns</i></p> <p><i>Wesen und Funktion der Tradition</i></p> <p><i>Wer „macht“ Geschichte?</i></p>

#### 4 Schulinternes Fachcurriculum

Innerhalb der Rahmenvorgaben der Fachanforderungen besitzen die Schulen Gestaltungsfreiheit bezüglich der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte wie auch der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert die Fachkonferenz ihre Vereinbarungen zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an ihrer Schule auf der Grundlage der Vereinbarungen hinsichtlich des Kontingents für das Fach Philosophie (laut gültigem Erlass zur Kontingentstundentafel). Die Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums stellt eine ständige gemeinsame Aufgabe der Fachkonferenz dar.

Aspekte	Vereinbarungen
<b>Unterricht</b>	jahrgangsbezogene Schwerpunktsetzungen, Verteilung und Gewichtung von Unterrichtsthemen und -inhalten Dauer und Umfang von Unterrichtseinheiten Orientierung der jeweiligen Unterrichtseinheit an ausgewählten themenbezogenen Kompetenzen – gegebenenfalls fächerübergreifendes Arbeiten
<b>Außerschulisches Lernen</b>	Einbindung anderer Lernorte und -angebote
<b>Fachsprache</b>	einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen
<b>Fördern und Fordern</b>	Differenzierungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung oder mit besonderer Begabung
<b>Hilfsmittel und Medien</b>	Anschaffung und Nutzung von Lehrbüchern, Wörterbüchern, Nachschlagewerken Nutzung von Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen
<b>Leistungsbewertung</b>	Grundsätze zur Diagnostik, Differenzierung und Förderung Formen der Differenzierung und Leistungsermittlung Grundsätze zur Leistungsmessung und Leistungsbewertung
<b>Überprüfung und Weiterentwicklung</b>	regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung getroffener Verabredungen

## 5 Leistungsbewertung

Lernerfolgsüberprüfungen müssen darauf ausgerichtet sein, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie erworben haben, wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der begleitenden Diagnose und Evaluation des Lernprozesses sowie des Kompetenzerwerbs Anlass, die Zielsetzungen und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen. Für die Schülerinnen und Schüler sollen ein den Lernprozess begleitendes Feedback sowie Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Unterstützung für das weitere Lernen darstellen. Sie dienen damit der Lenkung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses.

Es sind grundsätzlich alle in Kapitel II 2 ausgewiesenen Kompetenzbereiche bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen mündlicher und schriftlicher und gegebenenfalls praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu evaluieren. Sie müssen über ein auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte hinausgehen. Es ist darauf zu achten, dass genügend Gelegenheiten geschaffen werden, auch Leistungen außerhalb des Bereichs mündlicher Beiträge zum Unterrichtsgespräch bewerten zu können, um unterschiedliche Zugänge ermöglichen und ein differenziertes Leistungsbild gewinnen zu können.

Voraussetzung für eine Beurteilung sowie gegebenenfalls eine Leistungsbewertung ist das Beobachten von Schülerhandlungen durch die Lehrkraft. Dies geschieht vor dem Hintergrund erwarteter Kompetenzen, die sich in Form deskriptiver Kriterien formulieren lassen. Beurteilen bedeutet die kritische, wertschätzende und individuelle Rückmeldung auf der Grundlage deskriptiver Kriterien. In diesem Sinne stehen im Unterricht die Diagnostik und das Feedback unter Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses im Vordergrund. Eine Bewertung lässt sich aus einer differenzierten Beurteilung ableiten.

Aufgabenstellungen repräsentieren die drei Anforderungsbereiche, wie sie in den EPA beschrieben sind (vgl. Kap. 1.4).

## Beurteilungsbereiche

Es werden zwei Bereiche unterschieden:

1. Unterrichtsbeiträge
2. Leistungsnachweise

### Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht und im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören zum Beispiel

*mündliche Leistungen, wie*

- Beiträge in Partner-, Gruppen- und Unterrichtsgesprächen
- Vorträge und Referate

*praktisch-gestalterische Leistungen, wie*

- Projektaufträge und -präsentationen
- praktisches Erarbeiten von Unterrichtsinhalten
- Medienproduktionen (möglichst unter Einbeziehung elektronischer Medien)
- szenische Darstellungen
- bildnerische Darstellungen

*schriftliche Leistungen, wie*

- Ergebnisse von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten
- Arbeits- und Thesenpapiere
- Protokolle
- Hausaufgaben, Haushefte, Arbeitsmappen
- Schriftliche Überprüfungen / Tests ( bis zu 20 Minuten Dauer)

### Leistungsnachweise

Im Fach Philosophie sind für die Sekundarstufe I keine Leistungsnachweise in Form von Klassenarbeiten vorgesehen.

### Notenfindung

Alle Noten werden kriteriengeleitet gebildet, die Transparenz der Beurteilungskriterien ist durchgehendes Prinzip der Leistungsbeurteilung. Die Kriterien für die Beurteilung der Unterrichtsbeiträge sind Schülerinnen und Schülern sowie gegebenenfalls den Eltern in geeigneter Form zu Beginn des Schuljahres offenzulegen. Die Zeugnisnote wird nach fachlicher und pädagogischer Abwägung aus den Noten für die Unterrichtsbeiträge gebildet. Es ist sicherzustellen, dass die Note für die Unterrichtsbeiträge auf der Basis einer ausreichenden Zahl verschiedenartiger Unterrichtsbeiträge ermittelt wird.



## 6 Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I

Grundlage der mündlichen Abschlussprüfungen im Fach Philosophie für den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss sind die in den Fachanforderungen beschriebenen Kompetenzerwartungen. Die Aufgaben für die mündliche Prüfung sind so zu stellen, dass ihre Bearbeitung den Nachweis der in den Fachanforderungen beschriebenen Kompetenzen auf der jeweiligen Anforderungsebene erfordert. Die Aufgaben müssen aus dem Unterricht der Sekundarstufe I erwachsen. Bei der Formulierung der Prüfungsaufgaben sind die vorgegebenen Operatoren zu verwenden. Die Prüfungsaufgabe bezieht sich auf mindestens zwei Reflexionsbereiche.

Die Prüfungsaufgaben sind so zu erstellen, dass sie Leistungen in den drei Anforderungsbereichen I Reproduzieren, II Zusammenhänge herstellen und III Reflektieren und Bewerten erfordern. Der Schwerpunkt der zu erbringenden Prüfungsleistung liegt im Anforderungsbereich II. Darüber hinaus sind die Anforderungsbereiche I und III zu berücksichtigen.

Die Prüflinge sollen zunächst die Ergebnisse ihrer Aufgabenbearbeitung selbstständig darstellen; diese werden anschließend in einem Prüfungsgespräch vertieft.

Bei der Bewertung sollen vor allem folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Umfang und Qualität der nachgewiesenen Kompetenzen
- folgerichtiger Aufbau der Darstellung, Beherrschung der Fachsprache, Verständlichkeit der Darstellung
- die Fähigkeit, im Gespräch angemessen zu reagieren, auf Fragen und Einwände einzugehen und gegebene Hilfen aufzugreifen
- die Fähigkeit, dem Gespräch selbst Impulse zu geben
- Kreativität und Selbständigkeit im Prüfungsverlauf

Kommt ein Prüfling im Verlauf der mündlichen Prüfung nicht über die Reproduktion des gelernten Wissens hinaus, so kann die Note nicht besser als „ausreichend“ sein. Soll die Leistung mit „sehr gut“ beurteilt werden, so müssen im Vortrag oder im Verlauf des Gesprächs auch Leistungen im Anforderungsbereich III erbracht werden.

## III Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufe II

### 1 Das Fach Philosophie in der Oberstufe an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen

#### 1.1 Grundlagen und Lernausgangslage

Mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe haben die Schülerinnen und Schüler die ersten Phasen persönlicher Orientierung hinter sich gelassen und bewegen sich auf ein selbstbestimmtes Leben zu, das von zunehmender intellektueller Eigenständigkeit und persönlichem Freiheitsstreben geprägt ist. Sie werden sich der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Anlagen und Fähigkeiten bewusst, aber auch der Verantwortung sowohl für ihr eigenes Leben als auch für ihr Leben in der Gemeinschaft.

Schule wie auch außerschulische Lernorte haben die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Wissens und ihres Umgangs mit diesem Wissen erheblich beeinflusst und damit auch ihre Wirklichkeitsauffassung geprägt. Die damit einhergehende erste Konsolidierung der eigenen Meinungsbildung und die vermeintliche Sicherheit, verlässliche Ergebnisse gewonnen zu haben, wird auch in dieser Phase von einem starken Bedürfnis begleitet, sich neue Gewissheit im Denken und Handeln zu verschaffen.

Das Fach Philosophie kommt diesem Bedürfnis in spezifischer Weise nach; wie auch der Religionsunterricht beschäftigt es sich mit den Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten der menschlichen Existenz. Der Philosophieunterricht erfüllt seine Aufgabe, indem er seiner fachlichen Tradition entsprechend differenzierte eigene Themen und Problemstellungen formuliert, die sich in ihrer Struktur an den vier kantischen Fragen orientieren.

Die fachspezifischen Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II sind im Fach Philosophie in besonderem Maße unterschiedlich. Das liegt an den unterschiedlichen Ausgestaltungen der Stundentafeln der SEK I in den verschiedenen Schulen, von denen die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls in die Oberstufe wechseln, sowie an der Geschichte der individuellen Fachbelegung.

Im Fachunterricht der Sekundarstufe I haben die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Begriffe und Me-

thoden des Faches kennengelernt und darüber hinaus fachspezifische Kenntnisse erworben. Zur Herstellung eines gemeinsamen Lernfundaments kommt dem Einführungskurs in der Einführungsphase eine besondere Bedeutung zu.

#### 1.2 Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung

Der Philosophieunterricht der Oberstufe führt die in der Sekundarstufe I angelegte Erziehung zur Nachdenklichkeit fort und trägt damit zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Welt bei. Wenn – allgemeine – Bildung verstanden wird als „Erziehung zur Mündigkeit“, als Prozess der reflexiven Selbstvergewisserung des Individuums, so befähigt der Philosophieunterricht die Heranwachsenden konkret dazu, in der modernen Gesellschaft, in der demokratische Prozesse der Meinungsbildung zum unverzichtbaren Grundgerüst gehören, einen eigenen, selbstbewussten Standpunkt zu gewinnen und so als selbstbestimmte und kritisch partizipierende Mitglieder die Gesellschaft mitzugestalten.

Der prinzipiell offene Gegenstandsbereich des Philosophierens, in Verbindung mit den philosophiespezifischen Techniken der Begriffs- und Argumentationsanalyse sowie der philosophischen Reflexion verleihen dem Philosophieunterricht grundsätzlich eine interdisziplinäre Perspektive. Diese wiederum ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, Kenntnisse und Kompetenzen, die sie in den anderen Fächern erwerben, in übergeordnete Bedingungs- und Verweisungszusammenhänge zu bringen und somit ihre (fachliche) Perspektive zu erweitern sowie ihrem fachlichen Wissen eine lebensweltlich bedeutsame Orientierung zu verleihen.

Der normative Anspruch des Faches Philosophie unterstützt die Schülerinnen und Schüler weiterhin in ihrer Aufgabe, ihr eigenes Leben sinnvoll zu gestalten.

### 1.3 Didaktische Leitlinien

#### Selbstverständnis der Philosophie

Der Philosophie ist es wesentlich, dass die Bestimmung ihres Begriffs nur philosophierend gewonnen werden kann. Insofern steht jeder Verständigungsversuch über das, was Philosophie – eigentlich – sei, immer im Horizont eines Vorverständnisses, das sich inhaltlich von anderen Entwürfen unterscheidet.

Seit ihren Anfängen verwirklicht sich Philosophie als Dissens zwischen antagonistischen Positionen, die alle gleichermaßen „Wahrheit“ für sich in Anspruch nehmen. Die Verständigung über diese in Gespräch, Diskussion und Kontroverse hat sich als genuin philosophische Form der Auseinandersetzung bewährt und gehört zu den tradierten Formen des gewaltfreien und vernunftgeleiteten Diskurses.

Die heute verbreitete Auffassung von Philosophie als Reflexionswissenschaft unterstreicht deren methodische Verpflichtung auf rationale Standards wie logische Konsistenz, Systematik und Konsequenz. Sie betont gleichermaßen deren prinzipielle Offenheit hinsichtlich der Inhalte, die zum möglichen Gegenstand eines Frageinteresses werden können.

Über alle Unterschiede im Selbstverständnis von Philosophie hinweg lässt sich als Gemeinsamkeit festhalten: Der Philosophie geht es um die Begründung der theoretischen Sätze unseres Denkens, um die Überprüfung der Kohärenz der Begriffe und Aussagen sowie der unserem Handeln zugrunde liegenden Normen.

#### Didaktische Ziele und Methoden des Philosophieunterrichts

Die zentrale Aufgabe, die dem Philosophieunterricht zukommt, liegt darin, Schülerinnen und Schüler zur Nachdenklichkeit zu erziehen und ihnen damit Orientierung zu geben in Denken und Handeln. Er will sie befähigen, vermeintlich Selbstverständliches in Frage zu stellen, Vorgegebenes zu problematisieren und Probleme zu artikulieren. Er leitet sie zur Entfaltung und Diskussion von kontroversen Standpunkten an und führt sie darüber hinaus in einen Prozess philosophischer Reflexion, der ihnen

Möglichkeiten aufweist, Sach-, Sinn- und Lebensfragen in Rückbindung an Theorie zu gedanklicher Klärung zu bringen.

Der Philosophieunterricht sucht seinen Ausgangspunkt immer in der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und ist dementsprechend problemorientiert ausgerichtet.

Bei der Problemlösung wird er sowohl die Denkerfahrungen und – resultate der philosophischen Tradition als auch die Lösungsversuche der Gegenwartsphilosophie berücksichtigen. Er richtet sein Bemühen darauf, das eigene Denken durch Einübung folgerichtigen, widerspruchsfreien und begründeten Argumentierens zu fördern.

Er unterstützt und entwickelt die Fähigkeit, selbständiges Denken zu entfalten, dieses im Gespräch zu überprüfen und überprüfen zu lassen, dabei eigene Vorstellungen und Gedanken in den Kontext anderer zu stellen und die Gedanken anderer in den eigenen Kontext einzufügen.

Sowohl hinsichtlich curricularer Planung als auch der Planung von Unterrichtsstunden gibt das didaktische Prinzip der Problemorientierung die Richtung vor. Aus der Problematisierung von Sachverhalten, Positionen und Fragestellungen ermöglicht der Unterricht in produktiver Nutzung der kognitiven Dissonanz ein untersuchendes – forschendes, kontrovers abwägendes, reflektierend-problemlösendes Lernen.

Dabei sind in den einzelnen Phasen des Unterrichts die jeweils erforderlichen fachspezifischen Kompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen.

Der Philosophieunterricht strebt eine Einheit der Methode von Denken und Unterrichten an. Er ist wesentlich dialogisch; seine methodische Grundlage ist die philosophische Reflexion in Anlehnung an das diskursive Methodenparadigma der sokratischen Tradition. Ausgehend von dem dargelegten Verständnis von Philosophie und philosophischer Didaktik kann der Unterricht immer nur philosophierend verfahren. Eine normierende Vermittlung bestimmter philosophischer Positionen scheidet damit

ebenso wie ein Vorgehen aus, das versucht, Philosophiegeschichte bloß abzubilden.

Aus der Universalität philosophischen Fragens ergibt sich unmittelbar die interdisziplinäre Ausrichtung des Philosophieunterrichts.

#### 1.4 Anforderungsniveaus und Anforderungsbereiche

Die EPA<sup>1</sup> für das Fach Philosophie unterscheiden zwischen einem grundlegenden und einem erhöhten Anforderungsniveau.

Die Anforderungen auf grundlegendem bzw. erhöhtem Niveau unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Komplexität des Stoffes, im Grad der Differenzierung und Abstraktion der Inhalte und Begriffe, im Anspruch an die Beherrschung der Methoden und in der Selbständigkeit der Anwendung von erworbenen Kompetenzen. Die didaktischen Prinzipien sind jedoch auf beiden Anforderungsniveaus verbindlich (vgl. Kap. 3.1).

Didaktische Hinweise zum Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau finden sich in Kapitel 3.4 jeweils am Ende den Einführungen zu den verbindlich zu unterrichtenden Themen, durch schattierten Druck hervorgehoben.

Für die Gestaltung des Unterrichts, die Erstellung von Aufgaben und die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen sind die folgenden Anforderungsbereiche der EPA zu berücksichtigen:

In jeder Dimension der Problemreflexion (Problemerkennung, -bearbeitung und -verortung) können die folgenden drei Anforderungsbereiche (abgekürzt AB) relevant sein:

- **Anforderungsbereich I: Reproduzieren**  
reproduktiv auf Material, Gedankengänge und / oder Methoden des Unterrichts zurückgreifen und für die Problemreflexion nutzen
- **Anforderungsbereich II: Zusammenhänge herstellen**  
sich mit aus dem Unterricht nicht bekanntem Material auseinandersetzen und dieses in Verbindung mit Ergeb-

nissen 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: Reflektieren und bewerten**  
inhaltlich und methodisch selbstständig das philosophische Problem reflektieren.

<sup>1</sup> Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006 / 3.21 / Aktualisierung September 2007.

## 2 Kompetenzbereiche

### 2.1 Philosophieren als Reflexionskompetenz

Wie in der Sekundarstufe I ist der Kern des Philosophieunterrichts die fortschreitende Entwicklung der Fähigkeit, sich in der Reflexion die begrifflichen Ordnungen, Deutungen und Beurteilungen der Wirklichkeit nachdenkend zum Gegenstand zu machen. In der Reflexion dieser Vergegenständlichung werden diese Ordnungen, Deutungen und Urteile zunächst aufgehoben, so dass dadurch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer selbstbewussten und begründeten kritischen Stellungnahme ermöglicht wird, um letztlich auf der Basis vernunftbegründeter Urteile eigene Positionen zu beziehen. In der Sekundarstufe II wird die Entwicklung dieser Reflexionskompetenz zunehmend differenziert und auf höhere Abstraktionsniveaus gehoben. Hierbei werden die reflektierten Einsichten und Urteile vertieft und systematisiert, indem sie jeweils auf fachwissenschaftliche Theorien bezogen und durch die philosophische Fachsprache in einen differenzierten begrifflichen Zusammenhang eingeordnet werden. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler zum wissenschaftlichen Arbeiten hingeführt.

### 2.2 Philosophische Basiskompetenzen

Schülerinnen und Schüler, die am Philosophieunterricht der Sekundarstufe II teilnehmen, erwerben als philosophische Basiskompetenzen die Fähigkeit und Fertigkeit,

- die Gegenstände, Sachverhalte und Strukturen der Welt als Moment und Anknüpfungspunkt philosophischer Implikationen wahrzunehmen und zu beschreiben (**Wahrnehmungskompetenz**).
- die Gegenstände, Sachverhalte und Strukturen der Welt in Beziehung zu unterschiedlichen philosophischen Problemstellungen zu setzen und diese Deutungszusammenhänge zu analysieren, auf philosophische Thesen oder Theorien zu beziehen und zu reflektieren (**Deutungskompetenz**).
- in gedanklichen Zusammenhängen die Funktion von Begriffen, Argumentationen, Schlussfolgerungen und deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu beschreiben und zu analysieren sowie philosophische Fachbegriffe adäquat zu verwenden (**Argumentationskompetenz**).
- Urteile in ihrer Herleitung, ihrem Zusammenhang, ihren Geltungsansprüchen und Konsequenzen zu beschreiben und zu analysieren sowie selbst begründet und folgerichtig Urteile unter Berücksichtigung philosophischer Theorien zu bilden (**Urteilskompetenz**).
- philosophische Zusammenhänge in angemessener Form auszudrücken und sich dabei zielgerichtet unterschiedlicher diskursiver und nicht-diskursiver Medien und Gestaltungsformen zu bedienen (**Darstellungskompetenz**).

#### 1. Wahrnehmungskompetenz

Heranwachsende erleben zunächst sich und ihre Umwelt in der Regel als fraglos gegeben im jeweiligen „So-Sein“. Die Wahrnehmung von Selbst und Welt ist den lebensweltlichen Vollzügen selbstverständlich eingebettet. Mit zunehmendem Alter differenziert sich diese Wahrnehmung, die Wahrnehmung löst sich von ihren Gegenständen und wird selbst zum Thema.

Wahrnehmungskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* hebt die Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit der Wahrnehmung auf und macht die *differenzierte und bewusste Wahrnehmung* selbst reflexiv zum Gegenstand. Schrittweise erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit einer reflektierten Wahrnehmung ihrer selbst und ihrer Welt, indem sie die kulturelle und begriffliche Vorgeformtheit und Gebundenheit der Wahrnehmung von Phänomenen und Sachverhalten erfassen, beschreiben und analysieren. Dadurch erwerben sie langfristig die Kompetenz, durch Offenheit für die Phänomene und analytische Distanzierung die eigene Lebenswelt als Ort philosophischer Problem- und Fragestellungen wahrzunehmen.

## 2. Deutungskompetenz

Eingebunden in ihre alltäglichen Lebensvollzüge fällen Heranwachsende selbstverständlich Urteile und deuten dabei ihre Lebenswelt zunächst auf oft fraglos konventionelle Weise. In zunehmendem Maße entwickeln sie jedoch das Bedürfnis und die Fähigkeit, ihre Deutungen zu reflektieren und an differenzierte und theoretisch fundierte begriffliche Kontexte zurückzubinden.

Deutungskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* richtet den Blick auf die Tätigkeit des selbstverständlichen Deutens selbst und eröffnet so die Möglichkeit, dies *differenziert und bewusst* zu vollziehen. Werden die Schülerinnen und Schüler zunächst aufmerksam auf die Tätigkeit des unvermeidlichen Deutens in Urteilen, erwerben sie darauf aufbauend die Fähigkeit, diese Vollzüge zu reflektieren, indem sie konventionelle Deutungen von Phänomenen, Sachverhalten und ihrer eigenen Person erfassen, beschreiben und analysieren. Darüber hinaus setzen sie diese Reflexion in Beziehung zu philosophischen Theorien und Deutungsmustern und erwerben die Fähigkeit, ihre Wirklichkeit als immer schon interpretierte Wirklichkeit zu analysieren und ihre Deutungen vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren.

## 3. Argumentationskompetenz

Heranwachsende erwerben ihr Wissen über die Welt nicht vorwiegend durch unmittelbare Erfahrung, sondern in weiten Teilen sprachlich-diskursiv vermittelt. Dabei bilden zunächst die nicht hinterfragten begrifflichen Konventionen der Lebenswelt den wichtigsten Hintergrund; in zunehmendem Maße gewinnen jedoch auch begriffliche Strukturen aus wissenschaftlichen und theoretischen Kontexten dabei an Bedeutung.

Argumentationskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* richtet den Blick auf die Bedingungen rationalen Argumentierens und vermittelt so die Fähigkeit *des differenzierten und kompetenten Argumentierens* im diskursiven Austausch. Schrittweise üben sich Schülerinnen und Schüler darin ein und werden zunehmend sicherer darin, Texte und mündliche Diskurse als strukturierten Zusammenhang von Prämissen und Folgerungen zu analysieren. Dadurch erwerben sie langfristig die Fähigkeit, Geltungsansprüche in diskursiv-argumentativen Zusammenhängen rational zu überprüfen und dazu Stellung zu nehmen. Darüber hinaus lernen sie zunehmend in der Auseinandersetzung mit Argumentationsmustern philosophischer Theorien ihre eigenen diskursiven Geltungsansprüche rational zu begründen und auch die Grenzen rationaler Begründbarkeit zu reflektieren.

## 4. Urteilskompetenz

Heranwachsende formulieren ihr Selbst- und Welterleben in Erfahrungsurteilen, Hypothesen und grundsätzlichen Allgemeinaussagen. Anfangs eingebettet in Urteilsbildungen, erwerben sie schrittweise ein reflektiertes Verständnis bezüglich sowohl ihres eigenen als auch fremden Urteilens, indem sie weitergehende und vertiefte philosophische Begründungszusammenhänge erschließen und analysieren.

Urteilskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* hebt die Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit des Urteilens auf und führt zu einer *differenzierten und bewussten Praxis der Urteilsbildung und -überprüfung*. Sukzessive erwerben Schülerinnen und Schüler diese Fähigkeit reflektierten Urteilens, indem sie Aussagen als Urteile beschreiben und erläutern. Darauf aufbauend lernen sie, die Gültigkeit und Geltungsgründe des Urteilens zu analysieren und zu reflektieren. Auf dieser Basis kann erreicht werden, dass sie in Diskursen Stellung beziehen und unter Heranziehung philosophischer Begründungen und Theorien urteilen können.

### 5. Darstellungskompetenz

Heranwachsende stellen ihre Argumente und Urteile in unterschiedlichen Formen der Kommunikation mit sich selbst und mit anderen dar. Dabei bedienen sie sich zumeist diskursiv-argumentativer Formen in mündlicher oder schriftlicher Form, verwenden aber auch selbstverständlich visuelle oder performative Arten der Darstellung, die zunehmend die Form wissenschaftlicher Verständigung und systematisch theoretischer Argumentation integrieren.

Darstellungskompetenz als Teil philosophischer *Reflexionskompetenz* bedeutet, die vielfältigen Möglichkeiten der Darlegung eigener Gedanken und philosophischer Fragen und Thesen zu erfassen, zu analysieren und zielgerichtet zu verwenden. Die *differenzierte und bewusste Darstellung philosophischer Gehalte* öffnet so erst den Weg zur gelingenden philosophischen Auseinandersetzung. Schrittweise erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit einer reflektierten Präsentation ihrer Gedanken in unterschiedlichen Gestaltungsformen und Medien und setzen deren jeweils besonderen Möglichkeiten ein, um sich so verständlich und anschaulich mitzuteilen. Hierbei treten an die Seite begrifflich-analytischer Formulierung auch Formen essayistischer Reflexion oder visuell-anschaulicher Darstellungen.

### 3 Themen und Inhalte des Unterrichts

#### 3.1 Themen- und problemorientiertes Arbeiten im Philosophieunterricht

Themen- und problemorientiertes Arbeiten im Fachunterricht gehört zu den aktuellen und damit unverzichtbaren Standards des Lernens. Problematisierbare Sachverhalte eröffnen als Lernanlässe exemplarisch Möglichkeiten des Erwerbs von Kompetenzen, die auf weitere fachliche und allgemeine Problemzusammenhänge übertragbar sind. Gleichzeitig können diese Lernanlässe in der Lebenswelt der Schüler verortet werden und ermöglichen ihnen somit, sich über den Bereich des rein Fachlichen hinaus reflektiert urteilend im Denken und Handeln zu orientieren.

Sachverhalte oder Probleme werden dann zum Lerngegenstand des Philosophieunterrichts, wenn sich an ihnen das Fragen nach ihrem Bezug auf Grundsätzliches, ihrer Stellung in größeren Zusammenhängen, den Gründen unseres Wissens, ihren Folgen für eine Bestimmung der Ziele unseres Handelns und ihrer Bedeutung für unser Selbstverständnis entzündet. Im Philosophieunterricht ist somit die Sache (die Problemstellung, der Text, der Autor, die historische Perspektive) in erster Linie Anlass, Prüfstein und Ermutigung für das eigene Denken und erst dann ein Beitrag zu philosophischer Allgemeinbildung.

Diese Bestimmungen gelten auch für das Arbeiten auf erhöhtem Anforderungsniveau.

#### 3.2 Themen und exemplarische Lerninhalte

Die innerhalb der vier Reflexionsbereiche (Kursthemen) aufgeführten verbindlichen Unterthemen erschließen unterrichtsbezogene thematische Aspekte größerer fachlicher Kontexte, die im Unterricht der Oberstufe nicht systematisch entfaltet werden können und sollen.

Die verbindlichen Unterthemen sind in ihrer Konzeption darauf angelegt, dass innerhalb eines Reflexionsbereichs problemorientiert und auf die Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler bezogen im Fachunterricht curricular gearbeitet werden kann.

Die exemplarischen Lerninhalte, welche ein Thema ausleuchten, sind als Vorschläge zu verstehen. Sie werden von der Lehrkraft selbst gewählt; das Kriterium für die Auswahl der Inhalte wird stets deren Bedeutung für die Verstehens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler sein.



### 3.3 Übersicht über die verbindlichen Kurse und Themen der Oberstufe

Jahrgangsstufe / Kurs	Reflexionsbereich	Themen	Seite
<b>E.1</b> Einführung in das philosophische Denken	Anthropologischer Reflexionsbereich	Einführung in das philosophische Denken	59
		Der Mensch im Spiegel seiner Bezüge	60
		Der Mensch in der Dualität seines Wesens	61
		Der Mensch in der Spannung zwischen Selbstbild und Fremdbild	62
<b>E.2</b> Ethisches Begründen, Urteilen und Handeln	Moralisch-praktischer Reflexionsbereich	Freiheit als Voraussetzung für verantwortliches Handeln	64
		Recht und Moral	65
		Probleme und Positionen der Normenbegründung	66
		Ethische Begründungsmodelle	67
<b>Q1.1</b> Wahrnehmen, Erkennen und Denken	Erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich	Möglichkeiten und Grenzen der Wirklichkeitsdeutung	69
		Wissen, Wahrheit und Überzeugung	70
		Wege und Verfahren wissenschaftlicher und logischer Erkenntnis	71
<b>Q1.2</b> Metaphysisches Fragen und Deuten	Metaphysischer Reflexionsbereich	Die Frage nach der Struktur des Kosmos und seiner Entstehung	72
		Die Frage nach Gott	73
		Die Frage nach dem Wesen und dem Sinn unseres Daseins	74
		Die Auseinandersetzung mit dem Tod	75
		Positionen der Metaphysikkritik bzw. Metaphysikkritische Ansätze	76

#### Hinweise zur Arbeit in Q2

Für die beiden fakultativen Kurse innerhalb des Q2-Jahrgangs werden im Einzelnen keine verbindlichen Themen aufgeführt. Bei der Auswahl der Unterrichtsthemen ist jedoch einerseits zu beachten, dass diese als Fortführung und Vertiefung der Arbeit innerhalb der vier Reflexionsbereiche auszurichten sind, andererseits, dass aktuelle philosophische Probleme und Fragestellungen wie auch Texte von Autoren der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit im Mittelpunkt stehen.

Der Unterricht erfolgt selbstverständlich unter Berücksichtigung der in 1.3 und 3.1 beschriebenen didaktischen Zielsetzungen des Philosophieunterrichts und ist am Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet.

#### Beispiele für Themenstellungen:

- Probleme der Philosophie des Geistes: Leib-Seele-Problem, Problem der Freiheit, Probleme des Selbstbegriffs bzw. der Selbstkonzeption) und ihre Kritik (erkenntnistheoretischer und metaphysischer Reflexionsbereich)

- Geschichtsphilosophie und ihre Probleme: Geschichtsbegriff, Prozess der Geschichte, Rolle von Natur und Vernunft (Metaphysischer Reflexionsbereich)
- Probleme der politischen Philosophie: Gesellschaftstheorien, rechts- und staatsphilosophische Konzepte (anthropologischer, ethischer und metaphysischer Reflexionsbereich)
- Probleme der angewandten Ethik: Medienethik, Medizinethik, Tierethik, Umweltethik, Wirtschaftsethik (ethischer Reflexionsbereich)
- Probleme der philosophischen Ästhetik : Theorien ästhetischer Phänomene, z. B. des Schönen, Theorien ästhetischen Urteilens, Theorien der Kunst, Theorien der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis, Probleme ästhetischer Theorien (anthropologischer und erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich)
- Probleme der Wissenschaftstheorie: Fortschritt, Struktur wissenschaftlicher Begründungen und Begriffe (erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich)
- Konzepte und Positionen der Existenzphilosophie: Bestimmungen und Probleme des menschlichen Daseins bzw. der menschlichen Existenz (wie Möglichkeit und Faktizität / Notwendigkeit, Freiheit und Gebundenheit, Endlichkeit, Zeitlichkeit, Transzendenz), Selbstsein und Selbsterkenntnis (anthropologischer und metaphysischer Reflexionsbereich).

### 3.4 Verbindlichkeiten

Die Reihenfolge der Kursthemen in den E- und Q-Jahrgängen sowie die Behandlung der einzelnen, den Kursthemen untergeordneten Themen sind verbindlich. Die hier vorgelegte Reihenfolge der Unterthemen ist als Vorschlag zu verstehen, wie das Kursthema sinnvoll aufgebaut und strukturiert werden kann. Die Themen werden derart bearbeitet, dass die Schülerinnen und Schüler – unabhängig von einzelnen Inhalten – die themenbezogenen Kompetenzen erwerben oder vertiefen können.

#### Einführungsphase / 1.Halbjahr (E.1): Einführung in das philosophische Denken (Anthropologischer Reflexionsbereich)

#### Didaktische Hinweise

Der Einführungskurs verfolgt unterschiedliche Intentionen:

1. Er weist die Schülerinnen und Schüler in die Philo-

sophie als ein Fach im Fächerkanon der Oberstufe ein, das sich – als Alternative zu Religion – in seiner spezifischen Eigenart als Reflexionswissenschaft gegenüber anderen Fächern profiliert. Gleichmaßen macht er jederzeit deutlich, dass eine Hinführung zum Fach Philosophie nur philosophierend gelingen kann.

2. Er lässt für die Schülerinnen und Schüler die Quellen philosophischer Tätigkeit erfahrbar werden, die im Staunen oder der Irritationserfahrung über Alltägliches liegen, aber häufig auch aus der Erfahrung des Mangels oder des Widerstands resultieren. Darüber hinaus macht er ihnen deutlich, dass das Philosophieren auf einer anderen Ebene zum Fragen oder Hinterfragen wird, das unser Denken, unsere Denktätigkeit selbst zum Gegenstand erhebt: Es fragt prinzipienorientiert nach den Gründen unseres Wissens, nach den Begriffen als Grundlage philosophischen Argumentierens, nach den Umständen des Erkennens, Verstehens und Erklärens der Welt, nach den Dimensionen unseres Selbstverständnisses.
3. Er kommt dabei der Aufgabe nach, Philosophie als systematisches Resultat allen philosophischen Tuns erfahrbar und erkennbar werden zu lassen.
4. Er entwickelt philosophisches Reflektieren – ohne systematische Zwänge – ausgehend vom Interesse des Menschen an Fragen der grundsätzlichen Bestimmung des Menschseins. Er verdeutlicht, dass die Frage „Was ist der Mensch?“ von genuin philosophischem Interesse ist:
  - Er zeigt den Menschen als Wesen, das sich jederzeit in Relation zu anderem oder zu anderen sieht und versteht.
  - Er vermittelt die Einsicht, dass diese Gestalt menschlichen Selbstverständnisses sich in der – interdisziplinären – methodischen Vorgehensweise der Anthropologie wiederfindet.
  - Er macht gleichzeitig bewusst, dass menschliches Selbstverständnis und Menschenbilder einer Historizität unterworfen sind.

Die Themen dieses Kurses sind, wie auch die aller übrigen Kurse, unter Verwendung philosophischer Begrifflichkeit zu bearbeiten.

**Verbindliche Themen:****Einführung in das philosophische Denken**

Da die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Vorbildung den Philosophieunterricht der Oberstufe be-

suchen, dient eine Einführung in die Spezifika des Faches der Erstellung eines gemeinsamen Fundaments für den künftigen Fachunterricht.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Menschen als Wesen wahrzunehmen, das sein Denken, seine Denktätigkeit selbst zum Gegenstand erheben kann</li> <li>• den Menschen als Wesen zu deuten, das seiner Welt fragend gegenübertritt und nach Gründen unseres Wissens bzw. Verstehens sucht</li> <li>• die Besonderheit philosophischen Fragens als das Fragen nach Grundsätzlichem wahrzunehmen und zu begründen</li> <li>• das Fach Philosophie in seiner spezifischen Eigenart als Reflexionswissenschaft zu verorten</li> </ul>	<p><i>Philosophisches Fragen und Deuten als spezifisch menschliche Tätigkeit</i></p> <p><i>Alltägliches, wissenschaftliches und philosophisches Fragen</i></p> <p><i>Philosophiespezifische Methoden</i></p> <p><i>Begriffe als Elemente des Denkens und als Grundlage des Argumentierens</i></p> <p><i>Bestimmung der Philosophie</i></p>

**Der Mensch im Spiegel seiner Bezüge**

Das aktuelle philosophisch-anthropologische Fragen nach dem Menschen ist nur in interdisziplinärer Hinsicht sinnvoll und unter verschiedenen Perspektiven möglich. Die wichtigsten sind zum einen der eher traditionelle Zugang zum Menschen, der aufgrund göttlicher Ebenbildlichkeit die Bestimmung des Menschen durch den Geist annimmt, unabhängig von seiner Entstehungsgeschichte („top down“), zum anderen der von der Biologie ausgehende Blick auf die Natur, auf die natürlichen Bedingungen und Voraussetzungen des Menschseins bzw. der Lebensform „Mensch“ („bottom up“). Diese Betrachtungsweise sieht ab von theologischen Interpretationen, überschreitet zugleich den Bereich der Erfahrungswissenschaften.

Wenn der Mensch nach sich selbst fragt, sucht er nach Vergleichspunkten, die ihm bei der eigenen Verortung hilfreich sein könnten: Wer bin ich im Verhältnis zum Natürlichen, zum Göttlichen, zu den Dingen, zur Welt? Die Affinität der Jugendlichen, als Vergleichspunkt das höher entwickelte Tier bzw. den Primaten zu wählen, kann philosophisch anhand der seit den letzten beiden Jahrzehnten neu entfachten Debatte der vergleichenden Verhaltensforschung, der Primatologie, der (empirischen) Paläoanthropologie, der Evolutionsbiologie etc. aufgegriffen und zu begrifflicher Klarheit geführt werden.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können z. B. Fragestellungen aus dem Themenbereich der Sonderstellung des Menschen in der Welt vertieft behandelt werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Frage nach sich selbst u. a. auch als Frage nach der eigenen Herkunft / Gattung zu deuten</li> <li>• das Bedürfnis der (relationalen) Selbstbestimmung des Menschen als Spezifikum wahrzunehmen und zu begründen</li> <li>• die Sonderstellung der menschlichen Existenz gegenüber der anderer Lebewesen und anderer Lebensformen zu erörtern und zu beurteilen</li> </ul>	<p><i>Der Mensch als Teil der Natur – der Mensch als Lebewesen</i></p> <p><i>Der Mensch im Spiegel seiner Stammesgeschichte</i></p> <p><i>Der Mensch als Lebewesen, das zur Sachlichkeit fähig ist (Instinktgebundenheit)</i></p> <p><i>Der Mensch als Lebewesen, das nach sich selbst fragt</i></p> <p><i>Die anthropologische Differenz des Menschen</i></p> <p><i>Der Mensch als Lebewesen, das Kultur hat</i></p> <p><i>Der Mensch und seine Stellung in der Welt</i></p> <p><i>Die Bedeutung der Sprache für das Menschsein</i></p> <p><i>Möglichkeiten des Zugangs zur Selbstbestimmung des Menschen</i></p>

**Der Mensch in der Dualität seines Wesens**

Die Thematik, die hier angesprochen ist, geht auf eine lange Tradition bis in die Antike zurück und hat sich dort als Leib-Seele-Problem etabliert. Von der Neuzeit bis in unsere Epoche wird die philosophische Diskussion unter anderen Vorzeichen, in anderer Begrifflichkeit geführt (Dualismus-Monismus-Debatte) und hat durch die Möglichkeiten der Medizin und der Hirnforschung in den letzten Jahrzehnten neue Impulse erhalten. Fragen der materiellen Rückbindung geistiger Prozesse und der damit verbundenen Frage nach der Abhängigkeit des Geistes bzw. des Willens werden interdisziplinär diskutiert und verlangen nach kategorialer Bestimmung durch die Philosophie.

Die Frage nach der Dualität menschlicher Wesenheit verweist darauf, dass sich der philosophisch denkende Mensch in dem Bemühen, sich selbst zu verstehen, auch mit seinem eigenen inneren Wahrnehmen und Empfinden beschäftigen muss: Zum einen erfährt er sich als Wesen mit körperlichen Befindlichkeiten und Bedürfnissen, zum anderen als Wesen, das über mentale Zustände wie Gedanken, aber auch Emotionen verfügt. Hier ist die Schnittstelle zur Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und deren virulentes Interesse, sich über sich selbst und den Prozess des eigenen Erwachsenwerdens in seiner – oft erlebten – Zerrissenheit Klarheit zu verschaffen.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau kann z. B. das Qualia-Problem erweitert oder vertieft behandelt werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich selbst als Wesen wahrzunehmen, das sich im Zwiespalt zwischen zwei Wesenheiten empfinden kann</li> <li>• Thesen, Argumente und Schlussfolgerungen hinsichtlich der Beschaffenheit des Menschen (Dualismus, Monismus, Reduktionismus, Physikalismus, Funktionalismus etc.) kritisch zu überprüfen und zu beurteilen</li> <li>• begriffliche Voraussetzungen innerhalb der Thematik zu prüfen und eigene Thesen und Argumente dahingehend zu formulieren, weshalb unser Sprachgebrauch hinsichtlich Geist und Körper dualistisch ist</li> <li>• Konsequenzen für unser Selbstverständnis aus den theoretischen Überlegungen abzuleiten</li> </ul>	<p><i>„Leib“ und „Seele“</i></p> <p><i>Geist und Körper – Interaktionen und Einflüsse</i></p> <p><i>Psychophysische Probleme</i></p> <p><i>Geist und Gehirn – Zusammenhang zwischen materiellen und geistigen (nicht materiellen) Prozessen</i></p> <p><i>Gehirn und Bewusstsein</i></p> <p><i>Das Qualia-Problem</i></p> <p><i>Was denkt?</i></p> <p><i>Denken und Sprache</i></p>

**Der Mensch in der Spannung zwischen Selbstbild und Fremdbild**

Philosophische Überlegungen zur Selbsterkenntnis (Gnothi seauton bzw. nosce te ipsum) finden sich bereits in der Antike, explizite Theorien des Selbstseins aber erst in ausgeprägter Form in der Philosophie der Existenz, ausgehend von der Philosophie Sören Kierkegaards. Selbstwerden, ein Selbst sein, Identität erlangen sind wesentliche Themen, der Einzelne, das Subjekt steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Auch in Weiterführung der kantischen Bestimmung vom selbstbewussten Individuum, das sich selbst zum Objekt der Betrachtung erheben kann, finden sich aktuelle Untersuchungen zur Selbstbestimmung, Identität und Individualität.

In der Gegenüberstellung der Begriffe „Selbstbild“ und „Fremdbild“ zeigt sich – wie in den übrigen Themen – wieder der relationale Aspekt: Ich selbst bin bei der Betrachtung meiner selbst auf den anderen – objektiven – Blick bezogen, aber auch auf die Anderen, denen gegenüber ich mich als Selbst, als Person, präsentiere. Diese Thematik ist für junge Menschen nicht nur in Zeiten des Internet oder der sozialen Netzwerke von großer Bedeutung; sie wird in anderer – theoretisch vertiefter – Form in Q1.2 (Metaphysisches Fragen und Deuten: Die Frage nach dem Wesen und Sinn unseres Daseins) wieder aufgenommen und sollte daher hier nicht den Anspruch auf theoretische Breite verfolgen.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können Identitätstheorien interdisziplinär reflektiert werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Suche nach Zugängen zum eigenen Selbst als elementare Aufgabe des Erwachsenwerdens wahrzunehmen und zu begründen</li> <li>• Begriffe wie Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, Identität zu analysieren und Begriffsbestimmungen zu formulieren</li> <li>• die Funktion des anderen Blicks / des Anderen bei der Suche nach sich selbst zu analysieren</li> <li>• Nutzen und Gefahren der Aneignung des Fremdbildes für das Selbstbild argumentativ zu bestimmen</li> <li>• die Zusammenhänge zwischen Person und Rolle zu analysieren und zu begründen, inwiefern der Rollen aspekt als soziale Dimension zu unserer Identität gehört</li> </ul>	<p><i>Sich selbst auf die Spur kommen – Formen der Selbsterkenntnis</i></p> <p><i>Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstbild – Zusammenhänge und Begriffsbestimmung</i></p> <p><i>Identität – Identitätssuche und Identitätskonstruktionen</i></p> <p><i>Identitätsbildung im Zeitalter digitaler Medien</i></p> <p><i>Identität als Narration</i></p> <p><i>Identitätsarbeit früher und heute</i></p> <p><i>Geschlechteridentität</i></p> <p><i>Kulturelle Identität</i></p> <p><i>Identität zwischen Kontinuität und Wandel</i></p> <p><i>Selbstverhältnis und das Verhältnis zum Anderen</i></p> <p><i>Der fremde Blick</i></p> <p><i>Selbstanspruch und Fremderwartung</i></p>

**Einführungsphase / 2.Halbjahr (E.2): Ethisches  
Begründen, Urteilen und Handeln (Moralisch-praktischer  
Reflexionsbereich)**

**Didaktische Hinweise**

Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Lebenswelt mit den unterschiedlichsten normativen Erwartungen und ebenso mit verschiedensten Arten der Begründung und Legitimation von Handlungen und Entscheidungen konfrontiert. Gleichzeitig wächst in ihnen zunehmend das Bedürfnis, ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen moralisch zu begründen und die anderer begründet zu bewerten.

Der moralisch-praktische Reflexionsbereich begegnet hier in besonderer Weise den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler in Hinsicht auf eine praktische Wirksamkeit der Philosophie. In ihren lebensweltlichen Handlungszusammenhängen, aber auch in umfassenderen gesellschaftlichen und politischen Handlungsfeldern bedürfen sie plausibler und verlässlicher Orientierung durch begründete Maßstäbe zur Bewertung eigener und fremder Entscheidungen und Handlungen.

Die Schülerinnen und Schüler werden zu einer reflektierten Urteils- und Handlungsbegründung befähigt durch die grundlegende Reflexion ihres moralisch-ethischen Vokabulars, orientierender Werte und Normen sowie der Handlungsbegründung vor dem Hintergrund unterschiedlicher ethischer Begründungsmodelle.

Im Rahmen der Reflexion von konkreten lebensweltlichen Beispielen ist die exemplarische Behandlung eines Beispiels aus der angewandten Ethik verbindlich.

**Verbindliche Themen:**

**Freiheit als Voraussetzung für verantwortliches Handeln**

Moralisches Urteilen und Handeln ist gebunden an die Voraussetzung, dass eine Person sich selbst, unter Berücksichtigung eigener Bedingtheiten und unter Abwägung möglicher Alternativen, rational begründet zu einer bestimmten Handlung bestimmen kann.

Seit Kant ist diese Annahme der – äußeren – Unabhängigkeit der Vernunft und die daraus resultierende Freiheit des Willens Voraussetzung für die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und somit zu freiem Handeln, ohne dabei den Gedanken zu vernachlässigen, dass wir Teil einer Welt von Naturgesetzmäßigkeiten sind, welche unser Handeln bedingen. Dabei sind auch die Erkenntnisse der neueren naturwissenschaftlichen Forschung hinsichtlich ihrer explanatorischen Reichweite kritisch zu diskutieren.

Die Schülerinnen und Schüler erleben sich in ihren Handlungen ebenso frei wie auf unterschiedliche Weise gebunden. Auf dieser Basis sind die Bedingungen und Möglichkeiten freien Handelns zu analysieren; ebenso

ist zu fragen, inwiefern sich eine Handlung von bloßem Sich-Verhalten unterscheidet. Um die Möglichkeit freien Handelns in der Form einer Handlungsentscheidung als Resultat eines bewussten Abwägens von Gründen und Motiven nachzuweisen, sind die vielfältigen Bedingungen und Einschränkungen der Handlungsfreiheit zu differenzieren, denen die Schülerinnen und Schüler als Teilnehmer ihrer lebensweltlichen und weiteren gesellschaftlichen Praxis unterliegen.

Darüber hinaus ist es notwendig, das Problem der Willensfreiheit zu diskutieren, um beurteilen zu können, inwiefern man sich als Person in der Reflexion der vielfältigen Bindungen zu einer zwar nicht vollkommen ungebundenen, aber doch rational abgewogenen und damit freien Handlungsentscheidung bestimmen kann.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können Fragestellungen aus dem Themenbereich naturalistischer kompatibilistischer Theorien in der neueren Determinismuskonzeption vertieft behandelt werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intentionales Handeln mit anderen Formen menschlichen Verhaltens zu vergleichen und zu analysieren</li> <li>• Spielräume und Einschränkungen der Handlungsfreiheit durch gesellschaftliche Normen und Erwartungen sowie materielle Handlungseinschränkungen zu analysieren und zu bewerten</li> <li>• den Unterschied von Handlungsfreiheit und Willensfreiheit zu erläutern</li> <li>• bewusste Willensentscheidungen als rationale Prozesse der Reflexion und Gewichtung von handlungsrelevanten Motiven und Gründen zu analysieren</li> <li>• sich kritisch mit Formen des philosophischen Determinismus auseinanderzusetzen</li> </ul>	<p><i>Konstitutive Elemente von Handlungen bzw. Handlungsbeschreibungen</i></p> <p><i>Spielräume der Handlungsfreiheit</i></p> <p><i>Einschränkungen der Willensfreiheit</i></p> <p><i>Konsequenzen eines strikt deterministischen Selbstbildes</i></p> <p><i>Kompatibilistische Strategien – Wünsche zweiter Ordnung</i></p> <p><i>Irrationalität eines strikt ungebundenen Willens</i></p> <p><i>Thesen der Neurowissenschaften und deren Konsequenzen für die Determinismus-Diskussion</i></p>



**Recht und Moral**

Die Bereiche des Rechtes und der Moral stehen in einem besonderen Spannungsverhältnis, beide beanspruchen festzulegen, welche Art von Handlungen erlaubt oder untersagt sind und so im Alltag mitunter in Konflikt geraten können. Folglich ist es unerlässlich, Gültigkeit und Geltung der Vorschriften beider Bereiche zu differenzieren und zu zeigen, wie die Geltung konkreter rechtlicher Normen für das individuelle moralische Bewusstsein immer abhängig bleibt von der Gültigkeit der ethischen Begründung jener Norm. Dabei steht die Frage nach den Geltungsgründen rechtlicher Bestimmungen sowie deren absolute oder relative Verbindlichkeit im Mittelpunkt der Betrachtung, die die Schülerinnen und Schüler befähigen soll, ein begründetes und reflektiertes Verhältnis zu rechtlichen Bestimmungen einzunehmen.

Schülerinnen und Schülern wird mit zunehmendem Alter bewusst, dass ihr Leben durch Regeln bestimmt ist. Dabei nimmt die positive Rechtsordnung eine besondere Stellung ein. Geltendes Recht zeichnet sich durch eine große Reichweite, Verbindlichkeit und starke Sanktionierung aus. Rechtliche Bestimmungen sind somit auch die normativen Vorgaben, auf die sich Schülerinnen und Schüler zuerst besinnen, wenn es heißt, eine Handlung zu bewerten, weshalb es notwendig ist, diese in ihrem Verhältnis zu moralischen Normen zu betrachten.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können Fragestellungen aus dem Themenbereich der Rechtsbegründung (z. B. vernunftrechtliche vs. utilitaristische) vertieft behandelt werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiede und Gemeinsamkeiten rechtlicher und moralischer Normen zu erschließen</li> <li>• Gültigkeit und Geltung von Normen zu beschreiben und in Beziehung zu setzen</li> <li>• das Spannungsverhältnis von Gesetzen und moralischen Normen innerhalb der Gesellschaft zu erläutern</li> </ul>	<p><i>Rechtssystem und moralische Norm</i></p> <p><i>Die moralische Gültigkeit geltenden Rechts</i></p> <p><i>Verbindlichkeit und Sanktionierung moralischer und rechtlicher Normen</i></p> <p><i>Funktionen des Rechts und Funktionen der Moral</i></p> <p><i>Menschenrechte als Schnittstelle moralischer und rechtlicher Normen</i></p> <p><i>Kann geltendes Recht „Unrecht“ sein?</i></p>

**Probleme und Positionen der Normenbegründung**

Moralische Urteile enthalten mit grundlegenden moralischen Prädikaten wie z. B. „gut“ und „schlecht“ bzw. „geboten“ und „nicht geboten“ die grundlegenden Begriffe, die das Verständnis des Moralischen strukturieren. Ethische Reflexion verwendet diese Begriffe und bezieht sich auf sie in ihren Argumentationen, hinterfragt aber auch gleichzeitig ihren Status, d.h. ob man sie in ontologischer Hinsicht als realistisch oder antirealistisch verstehen soll bzw. sie als Aussagen kognitivistisch oder nonkognitivistisch auffasst. Insofern ist es unerlässlich, die Bedeutung dieser Begriffe zu explizieren. Von grundsätzlicher Bedeutung ist ebenfalls die Unterscheidung von normativen und deskriptiven Sätzen sowie deren Verwendung und Funktion in praktischen Schlüssen. Weiterhin fußt jede konsistente ethische Position auf dem Grundsatz der Universalisierbarkeit moralischer Gebote. Demzufolge bildet der universalistische Standpunkt die Basis jeglicher widerspruchsfreien Moral in Abhebung vom ethischen Relativismus und Egoismus.

Schülerinnen und Schüler bewegen sich immer schon in einem Feld, in dem sie mit unterschiedlichem normativen Vokabular konfrontiert werden, aber auch selbst

damit Handlungen und Entscheidungen beschreiben, rechtfertigen oder bewerten. Hierbei ist die Verwendung moralischer Begriffe oft von wenig hinterfragten impliziten Regeln geleitet. Die metaethische Reflexion soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, normative Prädikate in ihrer Bedeutung und in ihrem Zusammenhang explizit zu verwenden und ihnen so eine rationale normative Argumentation zu ermöglichen.

Des Weiteren sollte eine Reflexion im engeren metaethischen Verständnis über die Grundlagen und letzten Prinzipien einer Moralbegründung überhaupt die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich u. a. in der Auseinandersetzung mit dem ethischen Relativismus der notwendigen universalistischen Basis jeder philosophischen Ethik zu vergewissern, um sich letztlich über die Fundamente ihrer eigenen ethischen Positionierung klar zu werden.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können Fragestellungen aus dem Themenbereich der metaethischen Basistheorien (z. B. Naturalismus, Emotivismus, Präskriptivismus) oder Probleme des ethischen Relativismus vertieft behandelt werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Verwendung und das Verständnis grundlegender moralischer Prädikate zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>• die Rolle normativer und deskriptiver Elemente in verschiedenen Varianten des Relativismus zu erschließen, zu überprüfen und zu beurteilen</li> <li>• unterschiedliche Auffassungen der Bedeutung moralischer Prädikate zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>• die grundlegende Funktion der Bedingungen der Unparteilichkeit und Universalisierbarkeit für ethische Begründungen zu erläutern</li> </ul>	<p><i>Verwendungsweisen grundlegender moralischer Begriffe</i></p> <p><i>Die relative und die absolute Verwendung von „gut“</i></p> <p><i>Die Struktur praktischer Schlüsse</i></p> <p><i>Kognitivistische und nonkognitivistische Theorien</i></p> <p><i>Die Herleitung des Status' moralischer Begriffe</i></p> <p><i>Der Sein-Sollens-Fehlschluss</i></p> <p><i>Relativismus und Egoismus als logisch inkonsistente ethische Grundpositionen</i></p> <p><i>Der universalistische Standpunkt</i></p>

**Ethische Begründungsmodelle**

In der Geschichte der ethischen Reflexion werden unterschiedliche Arten von Begründungsmodellen entwickelt. Als normative Theorien beschreiben sie die Ableitung spezifischer allgemeingültiger normativer Sätze aus übergeordneten allgemeinen normativen Prinzipien. Systematische ethische Reflexion baut sinnvollerweise jederzeit auf diesen strukturierenden Vorleistungen auf, indem sie die dort zu findenden begrifflichen Setzungen und Argumentationsmuster exemplarisch nachvollzieht und so nutzbar macht.

Unterscheidungen von z. B. teleologischen und deontologischen Begründungsstrategien, aber auch das Prinzip der Universalisierung sind unerlässlich für eine grundlegende begriffliche Orientierung im Bereich der ethischen Reflexion.

Sobald Schülerinnen und Schüler die Begründung normativer Aussagen reflektieren, erwächst das Bedürfnis nach einem schlüssigen und systematischen Modell ethischer Begründung anstelle einer unreflektiert konventionellen Übernahme gegebener Normen. Gleichzeitig erkennen sie auch die Widersprüche normativer Urteile und ihrer argumentativen Stützung. Die exemplarische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Typen philosophischer Ethik gibt den Schülerinnen und Schülern Prinzipien an die Hand zu einer systematischen Begründung ihrer eigenen normativen Grundsätze.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können Fragestellungen aus dem Themenbereich neuerer ethischer Theorien, wie z. B. der universelle Präskriptivismus als Verbindung deontologischer und teleologischer Elemente vertieft behandelt werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Begründungszusammenhang von Werten, allgemeinen normativen Prinzipien und konkreten normativen Urteilen zu erschließen</li> <li>• den Aufbau unterschiedlicher ethischer Begründungsmodelle zu analysieren</li> <li>• die Gültigkeit spezifischer normativer Urteile vor dem Hintergrund alternativer teleologischer und deontologischer ethischer Begründungsmodelle darzustellen und zu diskutieren</li> <li>• die Leistungsfähigkeit und Einschränkungen ethischer Begründungsmodelle im Bereich der lebensweltlichen Moralreflexion und den Bereichen der angewandten Ethik zu erörtern</li> </ul>	<p><i>Die Struktur ethischer Begründungen</i></p> <p><i>Exemplarische Betrachtung ethischer Begründungsmodelle</i></p> <p><i>Das hedonistische Kalkül</i></p> <p><i>Anwendungsbeispiele ethischer Begründungsmodelle</i></p> <p><i>Vergleich von Handlungs- und Regelutilitarismus</i></p> <p><i>Verwendbarkeit ethischer Theorien für die moralische Urteilspraxis im Alltag,</i></p> <p><i>Anwendungsprobleme ethischer Begründungsmodelle in der Gesellschaft und in den Wissenschaften</i></p> <p><i>Kategorischer Imperativ und personale Autonomie</i></p>

**Kurshalbjahr Q1.1: Wahrnehmen, Erkennen und Denken  
(Erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich)****Didaktische Hinweise**

Obwohl die philosophische Disziplin der Erkenntnistheorie recht jung ist, bilden Fragen nach der Möglichkeit und den Grenzen der Erkenntnis seit jeher den Kern philosophischen Denkens. Da die philosophische Erkenntnistheorie im Unterschied zu empirischen Kognitionswissenschaften die Frage nach Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von Erkenntnis allgemein stellt und dabei anders als die Wissenschaftstheorie alle Formen von Erkenntnis in den Blick nimmt, stellt sich für den Philosophieunterricht die besondere Aufgabe, angemessene didaktische Zugänge zu entwickeln, um seine Ziele zu erreichen. Dennoch ist es den Jugendlichen, die in ihrem Leben außerhalb und innerhalb der Schule Erfahrungen mit wissenschaftlich-empirischen Standards, aber auch mit alternativen Denkformen gemacht haben, ein Bedürfnis bzw. auch eine zentrale Aufgabe in ihrem Entwicklungsprozess, ihre zum Teil unreflektierte Auffassung von (wahrem) Wissen und Scheinwissen zu hinterfragen, Möglichkeiten und Grenzen des Wissenserwerbs zu überprüfen, um einen eigenständig begründeten Standpunkt in der Frage „Was können wir wissen?“ einzunehmen.

Der Philosophieunterricht in diesem Halbjahr untersucht daher die Struktur, den Ursprung und den Umfang der menschlichen Erkenntnis sowie deren Rechtfertigung und macht so deutlich, dass sich Fragen, die die Erkenntnis selbst thematisieren, grundlegend von wissenschaftlichen Fragen unterscheiden, die Wissen und Erkenntnis jeweils in Teilbereichen thematisieren.

Damit wird den Schülern ein umfassender Blick auf das Ganze des erkennenden Zugangs des Menschen zur Welt ermöglicht, so dass sie auch aus der erkenntnistheoretischen Perspektive dazu befähigt werden, ihr Verhältnis zur Welt zur Klärung zu bringen.

**Verbindliche Themen:****Möglichkeiten und Grenzen der Wirklichkeitsdeutung**

Zu den traditionellen Problemen epistemologischer Reflexionen gehört die Frage, wie das Verhältnis von (erkennendem) Subjekt und (erkanntem) Objekt kohärent beschrieben werden kann bzw. inwiefern eine vom (erkennenden) Subjekt unabhängige Außenwelt existiert und in welchem Umfang diese erkennbar ist. Dabei wird das antike Bild eines Wachsstempels, demzufolge sich die Gegenstände der Wirklichkeit als ein direktes Abbild in unser Bewusstsein eindrücken lassen, auch mit Reflex auf wissenschaftliche Entdeckungen (Galilei, Newton und Boyle) begrifflich differenziert, bis Kants kopernikanische Revolution einen Paradigmenwechsel einleitete. In der gegenwärtigen Philosophie wird dieses Problem als Außenweltproblem

diskutiert. Typisch für die Behandlung dieses Problems ist seit der Antike die Einbettung der Frage in skeptizistische Szenarien. Hier ergibt sich unter anderem die Möglichkeit, fachlich und didaktisch an die Lebenswirklichkeit der Schüler anzuknüpfen, die in der Regel unkritisch ihrem Zugang zur Wirklichkeit gegenüberstehen und Wahrnehmung von Wirklichkeit nur als einen sinnesphysiologisch beschreibbaren Prozess verstehen.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können neuere Vorschläge der Gegenwartsphilosophie zum Skeptizismus (z. B. die bedeutungstheoretischen Strategien Putnams und Davidsons) als Reflex auf klassische Positionen vertieft werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Frage nach der Erkenntnis der Außenwelt als eine erkenntnistheoretische Frage zu formulieren</li> <li>• den Zugang des erkennenden Subjekts zur Welt in Anlehnung an einschlägige Positionen (z. B. Realismus, Idealismus, Repräsentationalismus, Phänomenalismus etc.) zu beschreiben sowie kritisch zu überprüfen und zu beurteilen</li> <li>• Begriffe wie Außenwelt, Anschauung und Vorstellung in ihren begrifflichen Zusammenhängen zu analysieren und bestimmen</li> <li>• aus der Einsicht in die subjektiven Bedingungen der Wahrnehmung von Wirklichkeit Konsequenzen für das Verständnis des eigenen Weltzugangs und die eigenen Realitätsansprüche unseres Erkennens zu ziehen</li> </ul>	<p><i>Vergleich philosophischer und biologischer / psychologischer Wahrnehmungstheorien</i></p> <p><i>Der (Außenwelt-) Skeptizismus als Herausforderung unseres Denkens</i></p> <p><i>Lockes Unterscheidung der primären und sekundären Qualitäten</i></p> <p><i>Wirklichkeit, Anschauung und Vorstellung</i></p> <p><i>Die Wirklichkeit als Erscheinung</i></p> <p><i>Sprachphilosophische Deutungen der Wirklichkeit (z. B. semantischer Externalismus)</i></p> <p><i>Heideggers Kritik am traditionellen Subjekt-Objekt-Denken</i></p>

**Wissen, Wahrheit und Überzeugung**

Unabhängig von der Antwort auf die Frage, ob und was wir wissen können, lassen sich Bedingungen dafür angeben, etwas als Wissen zu bezeichnen und es damit von anderen Wissensformen (wie etwa dem bloßen Meinem) zu unterscheiden. Üblicherweise beginnt die philosophische Reflexion über den Begriff des Wissens mit der These, Wissen sei wahre, gerechtfertigte Meinung, deren Bedingungen dann unterschiedlich gedeutet bzw. ergänzt werden. Damit wird deutlich, dass die Frage nach dem Wissen mit den Fragen nach Ursprung und Geltung unseres Wissens sowie nach Wahrheit einen Problemzusammenhang bilden. Gerade diese Fragen haben für Jugendliche eine große Bedeutung. Denn sie wachsen in einer Zeit auf, in der (geprägt durch das gegenwärtige wissenschaftsoptimistische Denken) einerseits die Forderung, exakte Wissensbestände anzusammeln und als Machtpotentiale

anzusehen, stets präsent ist, andererseits aber (angeregt durch die postmoderne *anything goes*-Haltung) eine große Verunsicherung darüber besteht, was als wahr und damit prinzipiell erst als Wissen anerkannt werden kann und ob oder in welcher Hinsicht alternative Wissenssysteme und Rechtfertigungsmodelle (Astrologie, Verschwörungstheorien, Homöopathie usw.) neben wissenschaftlich standardisierten Geltung beanspruchen können.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können neuere Konzeptionen des Wissensbegriffs als Reaktionen auf die Gettier-Diskussionen (z. B. die kausale und die reliabilistische Konzeption des Wissens) sowie Fragestellungen aus dem Themenbereich der Wahrheitstheorien (z. B. die semantische Interpretation des Korrespondenzmodells nach Tarski) vertieft werden.

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingungen von Wissensbegriffen zu formulieren, kritisch zu überprüfen und diese von anderen Wissensformen (Glauben z. B.) abzugrenzen</li> <li>• die Fragen nach Genese und Geltung der Erkenntnis zu unterscheiden und auf dieser Grundlage unterschiedliche Auffassungen zum Ursprung unseres Wissens zu beurteilen</li> <li>• das Wahrheitsprädikat als Metaprädikat und insbesondere als ein Merkmal von Überzeugungen zu verstehen</li> <li>• epistemische von nicht-epistemischen Deutungen des Wahrheitsprädikates zu unterscheiden, kritisch zu bewerten und ein eigenes Verständnis von Wahrheit begrifflich zu bestimmen (explikativer Diskurs)</li> <li>• Kriterien für die Wahrheit von Aussagen zu benennen und zu überprüfen (normativer Diskurs)</li> </ul>	<p><i>Zusammenhänge und Unterschiede der Begriffe Meinen, Glauben, Wissen und Erkennen</i></p> <p><i>Antworten auf das Agrippa- (bzw. Münchhausen-) Trilemma</i></p> <p><i>Gettier-Beispiele als Herausforderung für die Standardanalyse des Wissensprädikates</i></p> <p><i>Kants Kritizismus als Synthese von Rationalismus und Empirismus</i></p> <p><i>Kausalität und Induktion (Hume, Goodman) als Herausforderung empiristischer Ansätze</i></p> <p><i>Kohärenzismus und Kontextualismus als Alternativen zu fundamentalistischen Rechtfertigungsmodellen</i></p> <p><i>Exakte Wissenschaften vs. esoterische Lehren als Beispiele unterschiedlicher Wissenssysteme - ist Wahrheit absolut oder relativ?</i></p> <p><i>Evidenz, Konsens und Kohärenz - Wahrheitskriterien auf dem Prüfstand</i></p> <p><i>Wahrheitstheoretische Konzepte</i></p>

**Wege und Verfahren wissenschaftlicher und logischer Erkenntnis**

Dieses Thema beleuchtet auf einer allgemeinen Ebene die Frage, wie wir zu unseren Erkenntnissen gelangen, die den Anspruch erheben, gut begründet und daher wahr zu sein. Es geht darum, den Schülern die Möglichkeiten schlüssigen Argumentierens auf der Grundlage kohärenter und präziser Begrifflichkeiten aufzuzeigen, um sie in die Lage zu versetzen, sich in argumentativen Diskursen zu behaupten sowie die Begründungsstrukturen, die sie aus ihrem Alltag und den Wissenschaften kennen, zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Von einer systematischen

Einführung in die formale Logik und die Begriffsanalyse ist also abzusehen.

Dieses Thema führt Überlegungen aus dem Einführungskurs fort und differenziert diese unter Verwendung der angemessenen philosophischen Terminologie.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau bieten sich jedoch Möglichkeiten zur vertieften Behandlung (z. B. die Begründung, Verknüpfung und Anwendung einzelner logischer Gesetze).

Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gültige von ungültigen Argumentationsformen zu unterscheiden und in konkreten (alltäglichen und wissenschaftlichen) Argumentationen angemessen anzuwenden und zu reflektieren</li> <li>• gültige Schlüsse in deduktive und nicht-deduktive Schlüsse zu differenzieren</li> <li>• unterschiedliche Arten und Formen der Begriffsbestimmung zu unterscheiden, zu bewerten und angemessen anzuwenden</li> </ul>	<p><i>Die Struktur von Aussagen (im Unterschied zu Befehls- und Fragesätzen)</i></p> <p><i>Untersuchung und Vergleich einzelner logischer Gesetze (z. B. Modus ponens und Modus tollens)</i></p> <p><i>Deduktion, Induktion und Abduktion</i></p> <p><i>Das Hempel-Oppenheim-Schema als Modell wissenschaftlicher Erklärung</i></p> <p><i>Bestätigung und Falsifikation von Aussagen in wissenschaftlichen Kontexten</i></p> <p><i>Definition und Explikation in Philosophie und Wissenschaft</i></p> <p><i>Intensionale und nicht-intensionale Definitionen in Alltag, Philosophie und Wissenschaft</i></p>

**Kurshalbjahr Q1.2: Metaphysisches Fragen und Deuten (Metaphysischer Reflexionsbereich)**

**Didaktische Hinweise**

Die wesentlichen metaphysischen Fragen wie die Frage nach Gott, der menschlichen Seele, dem Geist und den Anfangsgründen unseres Seins und der Welt lassen sich trotz wissenschaftlichen Vordringens in diese Bereiche nicht lösen und verschließen sich aufgrund der Natur der Sache allen empirischen Zugriffen der Einzelwissenschaften. Die spezifische Eigenart metaphysischer Antworten und Systementwürfe fordert die philosophische Auseinandersetzung in besonderer Weise heraus und erfüllt so das wesentliche Prinzip des Dialogs, das dem Philosophieunterricht immanent ist.

In den Problemstellungen der Metaphysik artikuliert sich ein grundlegendes und besonders von jungen Erwachsenen bekundetes Bedürfnis und Interesse, Antworten auf letzte Sinnfragen zu finden. Wege aufzuzeigen, das eigene Nachdenken über derartige Fragen zu strukturieren und letztendlich von begründeten Prinzipien leiten zu lassen, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Philosophieunterrichts. Von daher kommt dem metaphysischen Reflexionsbereich eine besondere Bedeutung zu.

**Verbindliche Themen:**

**Die Frage nach der Struktur des Kosmos und seiner Entstehung**

Die philosophische Auseinandersetzung mit dem Kosmos weist zahlreiche Schnittstellen zu anderen Gebieten – wie z. B. der Erkenntnistheorie – und weiteren Themen des metaphysischen Reflexionsbereiches auf: der Frage nach dem Sinn, der Frage nach dem Selbstverständnis des Menschen und der Frage nach Gott. Insofern kann in diesem Themenkomplex die Möglichkeiten genutzt werden, bereits vermittelte Inhalte zu vertiefen und in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen.

Für Schülerinnen und Schüler sind Theorien der traditionellen Ontologie, die aufgrund ihres stark spekulativen Charakters kaum einen Beitrag zu ihrer Orientierung leisten, von eher geringem Interesse. Stattdessen soll der Unterricht im Sinne des Selbstverständnisses der Philosophie als Reflexionswissenschaft aktuelle Grundstrukturen und Prinzipien der Wirklichkeitsdeutung einer philosophisch-metaphysischen Betrachtung unterziehen.

Auf erhöhtem Anforderungsniveau ließe sich dieses Thema durch die philosophische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Zeit erweitern.

Themenbezogene Kompetenzen	exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das menschliche Sein im Verhältnis zu kosmischen Dimensionen wahrzunehmen und die Konsequenzen dieses Kontrastes für das Selbstverständnis des Menschen zu untersuchen</li> <li>• die Frage nach dem Ursprung sowie nach den Prinzipien und Grundstrukturen des Kosmos philosophisch zu analysieren und in Zusammenhang zu den Besonderheiten und Grenzen unserer Erkenntnismöglichkeiten zu setzen</li> <li>• die Beziehung zwischen geistigen Strukturen und materieller Welt zu reflektieren</li> </ul>	<p><i>Grundgedanken und Grundprämissen der aktuellen Astronomie bzw. Astrophysik</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen der Frage nach dem Sinn und der Beschaffenheit des Kosmos</i></p> <p><i>Die kantischen Antinomien der reinen Vernunft</i></p> <p><i>Notwendigkeit vs. Kontingenz</i></p> <p><i>Zweckursache vs. Wirkursache</i></p> <p><i>Beschaffenheit der Welt: Stoff, Struktur, Geist?</i></p> <p><i>Ontologischer Status von Naturgesetzen</i></p> <p><i>Interaktionistischer Dualismus und seine Probleme</i></p>



**Die Frage nach Gott**

Im Rahmen einer Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Gott“ werden in der Philosophie schwerpunktmäßig der theoretische Gehalt von Religion(en), die Vernünftigkeit religiöser Annahmen und die praktische Bedeutung von Religion(en) im Leben der Menschen einer systematischen rationalen Betrachtung unterzogen. In der Relation zu einer Transzendenz verortet und definiert sich der Mensch in vielfältiger Weise. Folglich ist eine Reflexion Gottes auch immer eine wichtige Selbstvergegenwärtigung.

Für Schülerinnen und Schüler ist eine Findung bzw. Vergewisserung des eigenen Standpunktes in religiösen Fragen ein wichtiger Schritt in ihrem Entwicklungsprozess. In ihrer Lebenswelt werden sie mit unterschiedlichen religiösen Lebensentwürfen und Auffassungen zur Überzeugungs-

kraft der Religion(en) konfrontiert. Dem metaphysischen Reflexionsbereich kommt somit eine wichtige Bedeutung zu, insofern die Schülerinnen und Schüler zur Vergewisserung, Reflexion und Darstellung der eigenen Position vor dem Hintergrund einer fachlichen Auseinandersetzung befähigt werden.

Mit Blick auf die in unserem Kulturkreis vornehmlich geführten philosophischen Diskurse wird im Kontext der Frage nach Gott hier der Schwerpunkt auf den Monotheismus gelegt, was die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Konzeptionen nicht ausschließt.

Im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau können Zusammenhänge zwischen Gott und Moral sowie Gott und Kontingenz philosophisch reflektiert werden.

Themenbezogene Kompetenzen	exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Frage nach Gott als ein Ausweis der menschlichen Suche nach Letztbegründung und Sinnggebung wahrzunehmen</li> <li>• einige Versuche der vernunftgeleiteten Begründung der Existenz Gottes zu analysieren und zu beurteilen</li> <li>• das Religiöse und Religion(en) begrifflich zu unterscheiden und rational zu hinterfragen</li> <li>• das Rechtfertigungsproblem eines als zugleich allmächtig und gütig gedachten Gottes angesichts des Leidens in der Welt wahrzunehmen und zu reflektieren</li> <li>• eine eigene Position vor dem Hintergrund der erarbeiteten philosophischen Reflexionen darzustellen</li> </ul>	<p><i>Der Begriff „Gott“</i></p> <p><i>Argumente für die Existenz Gottes, z. B. ethnologischer, ontologischer, kosmologischer, teleologischer, neurologischer, moralischer Gottesbeweis sowie deren Widerlegungen</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Glaube an Gott und der Beweisbarkeit Gottes</i></p> <p><i>Grundlagen religiöser Bedürfnisse aus wissenschaftlicher Sicht</i></p> <p><i>Auswahl an religionskritischen Positionen: z. B. Religionskritik Marx', Feuerbachs, Nietzsches, Freuds</i></p> <p><i>Theodizee - Argumente zur Rechtfertigung Gottes und Erwidern darauf</i></p> <p><i>Allwissenheit und Allmacht Gottes vs. Freiheit des Menschen</i></p>

**Die Frage nach dem Wesen und dem Sinn unseres Daseins**

Der Mensch vermag es, sich selbst und seinen Lebensweg aus der Distanz heraus zu betrachten. Diese Perspektive einnehmend verlangt er nach einer Deutung seines Seins, die aus einer allgemeinen Beschreibung des Menschen und seiner Stellung in der Natur nicht ableitbar ist. So gesehen ist der Mensch seinem Wesen nach ein Sinnsuchender. Sein Suchen entfaltet sich dabei im Spannungsfeld einer als objektiv und als subjektiv gedachten Sinngebung.

Junge Erwachsene sind genuin Sinnsuchende. Sie hinterfragen ihnen vorgelebte Lebenskonzepte und Wertsetzungen und begeben sich selbstdenkend und erprobend auf die Suche nach eigenen Sinnstiftungen und Sinndeutungen.

Gleichzeitig sehen sie sich mit einer Pluralität von Sinnangeboten konfrontiert, in der sie sich orientieren müssen.

Der Philosophieunterricht soll ihnen helfen, Bedingungen und Implikationen von möglichen Sinnangeboten zu prüfen, und ihnen ermöglichen, eigene und fremde Gedanken zu strukturieren, zu reflektieren, zu begründen und darzustellen.

Der Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau kann existenzialistische Positionen (z. B. die Existenzphilosophie von Kierkegaards oder von Camus) einer intensiven Reflexion unterziehen.

Themenbezogene Kompetenzen	exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den sinnsuchenden Menschen als zugleich an biologische Voraussetzungen gebunden und von einem biologischen Sinn entbunden wahrzunehmen</li> <li>• die Struktur der menschlichen Subjektivität als Bedingung für das Bedürfnis nach Sinn zu beschreiben und zu analysieren</li> <li>• zwischen einer objektiven und einer subjektiven Sinngebung zu differenzieren</li> <li>• Religionen und Ideologien als Versuche einer objektiven Sinngebung zu identifizieren und zu beurteilen</li> <li>• den Kontrast zwischen dem nach einem objektiven Sinn suchenden Menschen und einer (post)-modernen Welt wahrzunehmen und im Hinblick auf die Konsequenzen für die Selbstkonstituierung zu interpretieren</li> </ul>	<p><i>Absolute vs. relative Sinngebung</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Sinnsetzung und Religion(en)</i></p> <p><i>Zusammenhang zwischen Sinn und Ideologien</i></p> <p><i>Konzept des Selbstseins (S. Kierkegaard)</i></p> <p><i>Existenz vs. Essenz (J. P. Sartre)</i></p> <p><i>Flow, Genuss, Geld als Wege zur Sinnfindung?</i></p>

**Die Auseinandersetzung mit dem Tod**

Zwei grundlegende philosophische Konzeptionen des Todes lassen sich unterscheiden: Ein metaphysisches Verständnis, das auf der Annahme der Unsterblichkeit der Seele basiert, und ein existentiell-philosophisches, das der Bedeutung der Todesgegenwart im menschlichen Leben eine besondere Aufmerksamkeit widmet. In der Nachfolge der Metaphysikkritik ist in philosophischen Diskursen die metaphysische Konzeption zugunsten der existentiell-philosophischen tendenziell in den Hintergrund getreten.

Obwohl der Tod eine jeden betreffende existentielle Gegebenheit ist, gelingt es in unserer Gesellschaft nicht unbedingt, ein bewusstes Verhältnis zum Tod zu entwickeln.

Die Bestimmung des Verhältnisses zum eigenen Tod kann zu einer bewussteren eigenen Lebensweise führen und ist ein wichtiger Beitrag zur existentiellen Orientierung der Schülerinnen und Schüler.

Insofern hier eine Vergegenwärtigung der Bedeutung des Todes für den Einzelnen erfolgt, entwickeln die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Standpunkt zu der Frage „Was kann ich begründet hoffen?“.

Auf erhöhtem Anforderungsniveau ließe sich die Bedeutung des Todes für existenzialistische Argumentationen näher untersuchen. Eine philosophische Reflexion des Suizids kann die Auseinandersetzung mit dem Tod ergänzen.

Themenbezogene Kompetenzen	exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Umgang mit Sterben und Tod im historischen Wandel sowie in unterschiedlichen kulturellen / religiösen Kontexten wahrzunehmen und zu beurteilen</li> <li>• Todesgewissheit als eine anthropologische Konstante zu deuten und ihre Implikationen für das Selbstverständnis des Menschen zu ermitteln</li> <li>• die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten des Todes – als Übel, als Gut, als Nichts – auf der Grundlage tradierter und aktueller Positionen argumentativ zu überprüfen und auf ihre Konsequenzen hin zu reflektieren</li> <li>• Bestrebungen zur Erlangung von Unsterblichkeit in unterschiedlichen Hinsichten zu erkennen und zu bewerten</li> </ul>	<p><i>Sterben und Tod früher und heute, bei uns und in anderen Kulturen</i></p> <p><i>Kulturelle Symbolisierungen des Todes</i></p> <p><i>Funktion von Bestattungs- und Todesritualen</i></p> <p><i>Vorstellungen von menschenwürdigem Sterben</i></p> <p><i>Todesgewissheit, Kulturgeneese und die Frage nach dem Sinn des Lebens</i></p> <p><i>Bedeutung des Todes für das / mein Leben</i></p> <p><i>Gedankenexperimente zur Unsterblichkeit</i></p> <p><i>Ist die Todesfurcht die Mutter aller Religion?</i></p>

**Positionen der Metaphysikkritik bzw. Metaphysikkritische Ansätze**

Kant zufolge müssen klassische metaphysische Fragen über die letzten Gründe und das umfassende Ganze ohne Antwort bleiben, da sie unsere Erkenntnismöglichkeiten übersteigen.

Insbesondere junge Erwachsene sind als Sinn- und Wahrheitssuchende mit grundsätzlichen und existentiellen Fragen konfrontiert, die sie weder mittels Erfahrung noch auf Grundlage wissenschaftlicher Theorien vollends beant-

worten können. Dem Philosophieunterricht kommt hierbei die Aufgabe zu, einerseits die Grenzen metaphysischer Erkenntnisansprüche zu klären, andererseits die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, die Funktion einer vertretbaren Metaphysik als einer Disziplin der Philosophie zu definieren, die grundlegende Strukturen, Bedingungen und Gedanken prüft, ohne allgemeingültige Antworten bereitstellen zu können und zu wollen.

Eine Vertiefung der Metaphysikkritik, z. B. mittels der Sprachkritik, kann auf erhöhtem Anforderungsniveau erfolgen.

Themenbezogene Kompetenzen	exemplarische Lerninhalte
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern die Fähigkeit,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Absolutheits- und Wahrheitsanspruch (Letztbegründung) der traditionellen Metaphysik kritisch zu reflektieren</li> <li>• metaphysische Sätze von analytischen und empirischen Sätzen zu unterscheiden und im Hinblick auf ihren Aussagewert zu untersuchen</li> <li>• einen überzeugenden Aufgabenbereich für die Metaphysik als klärende und prüfende Instanz für universalistische und existentielle Fragestellungen zu definieren</li> </ul>	<p><i>Kants Metaphysikkritik</i></p> <p><i>Analytische Sprachkritik (z. B. Carnap, Wittgenstein)</i></p> <p><i>Bedeutung der Metaphysik heute</i></p>

#### 4 Schulinternes Fachcurriculum

Innerhalb der Rahmenvorgaben der Fachanforderungen besitzen die Schulen Gestaltungsfreiheit bezüglich der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte sowie der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert die Fachkonferenz ihre Vereinbarungen zur Gestaltung des Philo-

sophieunterrichts an ihrer Schule. Die Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums stellt eine ständige gemeinsame Aufgabe der Fachkonferenz dar.

Im schulinternen Fachcurriculum sind Vereinbarungen zu folgenden Aspekten zu treffen:

Aspekte	Vereinbarungen
<b>Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jahrgangsbezogene Schwerpunktsetzungen, Verteilung und Gewichtung von Unterrichtsthemen und -inhalten</li> <li>• Dauer und Umfang von Unterrichtseinheiten</li> <li>• Orientierung der jeweiligen Unterrichtseinheit an ausgewählten themenbezogenen Kompetenzen – gegebenenfalls fächerübergreifendes Arbeiten</li> </ul>
<b>Außerschulisches Lernen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einbindung anderer Lernorte und -angebote</li> </ul>
<b>Fachsprache</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen</li> </ul>
<b>Fördern und Fordern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung oder mit besonderer Begabung</li> </ul>
<b>Hilfsmittel und Medien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anschaffung und Nutzung von Lehrbüchern, Wörterbüchern, Nachschlagewerken</li> <li>• Nutzung von Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen</li> </ul>
<b>Leistungsbewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätze zur Diagnostik, Differenzierung und Förderung</li> <li>• Formen der Differenzierung und Leistungsermittlung</li> <li>• Grundsätze zur Leistungsmessung und Leistungsbewertung</li> </ul>
<b>Überprüfung und Weiterentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung getroffener Verabredungen</li> </ul>

## 5 Leistungsbewertung

Lernerfolgsüberprüfungen müssen darauf ausgerichtet sein, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie erworben haben, wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der begleitenden Diagnose und Evaluation des Lernprozesses sowie des Kompetenzerwerbs Anlass, die Zielsetzungen und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen. Für die Schülerinnen und Schüler sollen ein den Lernprozess begleitendes Feedback sowie Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Unterstützung für das weitere Lernen darstellen. Sie dienen damit der Lenkung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses.

Es sind grundsätzlich alle in Kapitel III 2 ausgewiesenen Kompetenzbereiche bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher und mündlicher und gegebenenfalls praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu evaluieren. Sie müssen über ein auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte hinausgehen. Es ist darauf zu achten, dass genügend Gelegenheiten geschaffen werden, auch Leistungen außerhalb des Bereichs mündlicher Beiträge zum Unterrichtsgespräch bewerten zu können, um unterschiedliche Zugänge ermöglichen und ein differenziertes Leistungsbild gewinnen zu können.

Voraussetzung für eine Beurteilung sowie gegebenenfalls eine Leistungsbewertung ist das Beobachten von Schülerhandlungen durch die Lehrkraft. Dies geschieht vor dem Hintergrund erwarteter Kompetenzen, die sich in Form deskriptiver Kriterien formulieren lassen. Beurteilen bedeutet die kritische, wertschätzende und individuelle Rückmeldung auf der Grundlage deskriptiver Kriterien. In diesem Sinne stehen im Unterricht die Diagnostik und das Feedback unter Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses im Vordergrund. Eine Bewertung lässt sich aus einer differenzierten Beurteilung ableiten.

Grundlage der Leistungsbewertung der Unterrichtsbeiträge (mündliche und schriftliche) sowie der Leistungsnach-

weise (Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise) im Fach Philosophie in der Sekundarstufe II und dem Abitur sind die Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung, der Runderlass „Zahl und Umfang der Klassenarbeiten in der Oberstufe“, diese Fachanforderungen sowie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für das Fach Philosophie.

Leistungsnachweise, Unterrichtsbeiträge und Klassenarbeiten repräsentieren in ihren Aufgabenstellungen die drei Anforderungsbereiche, wie sie in den EPA beschrieben sind (vgl. Kap. 1.4.):

Die Leistungsanforderungen sind im Verlauf der Oberstufe schrittweise den Anforderungen in der Abiturprüfung anzupassen.

### Beurteilungsbereiche

Es werden zwei Bereiche unterschieden:

1. Unterrichtsbeiträge
2. Leistungsnachweise

### Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht und im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören zum Beispiel:

*mündliche Leistungen, wie*

- Beiträge in Partner-, Gruppen- und Unterrichtsgesprächen
- Vorträge und Referate

*praktisch-gestalterische Leistungen, wie*

- Projektaufträge und -präsentationen
- praktisches Erarbeiten von Unterrichtsinhalten
- Medienproduktionen (möglichst unter Einbeziehung elektronischer Medien)
- szenische Darstellungen
- bildnerische Darstellungen

*schriftliche Leistungen, wie*

- Ergebnisse von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten
- Arbeits- und Thesenpapiere
- Protokolle
- Hausaufgaben, Haushefte, Arbeitsmappen
- Schriftliche Überprüfungen / Tests ( bis zu 20 Minuten Dauer)

### **Leistungsnachweise**

Leistungsnachweise sind Klassenarbeiten und ihnen gleichwertige Leistungen. Die Korrektur der Klassenarbeiten erfolgt gemäß den Hinweisen zur Bewertung der Prüfungsleistung in Kapitel III 6.1 dieser Fachanforderungen und gemäß den Vorgaben zur Korrektur der Abiturprüfungsarbeiten in der jeweils gültigen Fassung. Zahl und Umfang der Klassenarbeiten richten sich nach dem Klassenarbeitserlass in der jeweils gültigen Fassung. Die Formen der Klassenarbeiten und die Bewertungskriterien richten sich nach den entsprechenden Vorgaben in Kap. II. 2 (Kompetenzbereiche) und II 3 (Themen und Inhalte des Unterrichts) sowie den Hinweisen zur Abiturprüfung im Fach Philosophie.

### **Notenfindung**

Alle Noten werden kriteriengeleitet gebildet, die Transparenz der Beurteilungskriterien ist durchgehendes Prinzip der Leistungsbeurteilung. Die Kriterien für die Beurteilung der Unterrichtsbeiträge sind Schülerinnen und Schülern sowie gegebenenfalls den Eltern in geeigneter Form zu Beginn des Schuljahres offenzulegen. Die Zeugnisnote wird nach fachlicher und pädagogischer Abwägung aus den Noten für die Unterrichtsbeiträge und für die Klassenarbeiten und ihnen gleichwertigen Leistungen gebildet. Es ist sicherzustellen, dass die Note für die Unterrichtsbeiträge auf der Basis einer ausreichenden Zahl verschiedenartiger Unterrichtsbeiträge ermittelt wird. Bei der Gesamtbewertung hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der Leistungsnachweise.

### 6 Die Abiturprüfung

Auf der Grundlage der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie“ (EPA) wird in den Fachanforderungen festgelegt, welche Arten von Aufgaben in der Abiturprüfung gestellt werden können und nach welchen Kriterien die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und bewerten sind. Auf der Grundlage der Fachanforderungen erlässt das zuständige Ministerium Regelungen für die Durchführung der Abiturprüfungen, die auch thematische Vorgaben enthalten können.

Zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Fachanforderungen kann Philosophie in Schleswig-Holstein nur dann schriftliches Prüfungsfach sein, wenn Philosophie als Profulfach in einem gesellschaftswissenschaftlichen Profil auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet worden ist. Der Regelfall ist die mündliche Abiturprüfung im Fach Philosophie.

Das grundlegende Anforderungsniveau ist relevant für Abiturprüfungen gemäß Landesverordnung über die Abiturprüfung für Externe sowie für Schülerinnen und Schüler an nicht staatlich anerkannten Ersatzschulen und Waldorfschulen (APVO-EW).

#### Fachliche Qualifikationen für mündliche und schriftliche Prüfungsaufgaben

In der Abiturprüfung weisen die Schülerinnen und Schüler nach, dass sie fähig sind, auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse sowie sicherer sprachlicher und methodischer Fertigkeiten einen ihnen unbekanntem komplexen Sach-, Problem- und Textzusammenhang

- differenziert zu erfassen und darzustellen (Problem- erfassung),
- zu erörtern (Problembearbeitung) und
- selbständig zu beurteilen (Problemverantwortung).  
(vgl. Fachpräambel EPA, Reflexionsdimensionen, S. 3)

Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Bearbeitung der ihnen gestellten Aufgaben deutlich machen, dass sie in allen Anforderungsbereichen (vgl. Kap. 1.4) die Kompetenz philosophischer Reflexion in den Bereichen der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, der Argumentations- und Urteilskompetenz sowie der Darstellungskompetenz erworben haben.

Der Schwerpunkt der zu erbringenden Leistung liegt im Anforderungsbereich II. Darüber hinaus sind die Anforderungsbereiche I und III zu berücksichtigen. Im Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau sind die Anforderungsbereiche I und II, im Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau die Anforderungsbereiche II und III stärker zu akzentuieren.

Die Anforderungsbereiche können oft nicht scharf voneinander getrennt werden. Daher ergeben sich in der Praxis der Aufgabenstellung bei der Zuordnung der Teilaufgaben zu Anforderungsbereichen Überschneidungen.

#### 6.1 Die schriftliche Abiturprüfung

Aus der Kombination von zugrundeliegendem Material und möglichen Bearbeitungsformen ergeben sich verschiedene Aufgabenarten (vgl. EPA Kap. I.1. und EPA Kap. II)

zugrundeliegendes Material		Art der Bearbeitung
diskursives Material	mit Bindung an eine fachphilosophische Position	<b>Problemreflexion</b> mit diskursiver Bearbeitung <i>oder</i> mit präsentativer Gestaltung
	ohne Bindung an eine fachphilosophische Position	
präsentatives Material	mit Bindung an eine fachphilosophische Position	<b>Problemreflexion</b> mit diskursiver Bearbeitung
	ohne Bindung an eine fachphilosophische Position	



Die dazugehörigen Aufgabenbeispiele in Kap. II der EPA beziehen sich zum größeren Teil auf Prüfungen auf grundlegendem Anforderungsniveau. Sie sind an das erhöhte Anforderungsniveau anzupassen (vgl. Hinweise in Kap.2)

Die Aufgaben müssen aus dem Unterricht der Oberstufe erwachsen sein und sich insgesamt auf die Ziele und Methoden, Kompetenzen und Themen und des Philosophieunterrichts der Oberstufe beziehen, um so ein vergleichbares Anforderungsniveau zu den Themen aus Q1 und Q2 zu erreichen.

Jede Aufgabe soll so gestellt sein, dass in ihrer Bearbeitung Leistungen aus den drei Anforderungsbereichen sichtbar werden. Sie muss den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Kompetenz philosophischer Reflexion in den Bereichen der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, der Argumentations- und Urteilskompetenz sowie der Darstellungskompetenz nachzuweisen. In der Komplexität der Aufgabe soll erkennbar sein, dass sie sich auf mindestens zwei Halbjahre bezieht.

Text und Material müssen hinreichend komplex und für die Bearbeitung der Aufgabe ergiebig sein. Sie müssen sich am Interesse und Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler orientieren und als exemplarisch für die Behandlung eines philosophischen Problems gelten können. Text und Material müssen jeweils unter Anwendung der im Philosophieunterricht vermittelten Kompetenzen, Wissensbestände und Fachtermini zu bearbeiten sein.

Für die Bewertung mit „gut“ müssen Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III erbracht werden.

Eine Bewertung mit „ausreichend“ setzt Leistungen voraus, die über den Anforderungsbereich I hinaus auch Ansätze in dem Anforderungsbereich II und III erkennen lassen.

## 6.2 Die mündliche Prüfung

Die Bestimmungen zur schriftlichen Abiturprüfung in Bezug auf Aufgabenarten und das Erstellen der Prüfungsaufgabe gelten sinngemäß. Die mündliche Abiturprüfung ist eine Einzelprüfung.

Der Schülerin / dem Schüler werden zwei Aufgaben vorgelegt. Die Aufgaben dürfen nicht beide aus demselben Halbjahr und nicht beide aus Q2 stammen. Sofern der Einführungsjahrgang Gegenstand der Prüfung werden soll, müssen Themen aus dem E-Jahrgang in Q2 in vertiefter Weise aufgegriffen worden sein, um so ein vergleichbares Anforderungsniveau zu den Themen aus Q1 und Q2 zu erreichen. Bei der Auswahl der Materialien ist ebenso wie bei der Aufgabenstellung zu berücksichtigen, dass von der Schülerin / dem Schüler eine eigenständige Leistung erwartet wird. Nur einer der beiden Aufgaben ist ein unbekannter Text, der einen Umfang von 300 Wörtern nicht überschreiten sollte, zur Bearbeitung beizufügen.

Jede Aufgabe wird zunächst in einem zusammenhängenden freien Vortrag bearbeitet. Eine bloße Wiedergabe gelernter Wissensstoffes ist zu vermeiden. Daran schließt sich ein Prüfungsgespräch an, das, anknüpfend an den Vortrag, größere fachliche Zusammenhänge und andere Sachgebiete erschließt. Der geforderte Gesprächscharakter verbietet das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen. Beide Teile der Prüfung (Vortrag und Prüfungsgespräch) sollen zeitlich etwa gleich bemessen sein.

Die Anforderungen an die schriftliche Prüfungsleistung und die Maßstäbe für ihre Bewertung gelten sinngemäß auch für die mündliche Prüfungsleistung.

Als spezifische Anforderungen an die mündliche Prüfungsleistung, die bei der Bewertung angemessen zu berücksichtigen sind, gelten

für den freien Vortrag

- die Fähigkeit, sich klar, differenziert, konzeptionsgeleitet und in normgerechter Sprache zu artikulieren,

und für das Prüfungsgespräch

- die Fähigkeit, in einem Gespräch sach- und situationsgerecht auf Fragen, Impulse, Hilfen oder Einwände einzugehen, und
- die Fähigkeit, dem Gespräch selbst Impulse zu geben.

### **6.3 Präsentationsprüfung**

In der Präsentations-Abiturprüfung gelten die Vorschriften der Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung in der jeweils geltenden Fassung. Die Präsentationsprüfung muss über den Themenbereich eines Halbjahres hinausgehen. Sie wird als Einzelprüfung durchgeführt.

Eine Präsentation ist ein medienunterstützter Vortrag mit anschließendem Kolloquium. Die Präsentation kann fachübergreifend konzipiert sein, muss aber eine eindeutig philosophische Problemstellung bearbeiten. Die Präsentationsprüfung gliedert sich in die selbstständige Präsentation durch die Schülerin oder den Schüler und das Kolloquium. Die selbstständige Präsentation umfasst höchstens zehn Minuten, das Kolloquium mindestens zwanzig Minuten. Zu Anforderungsbereichen, Operatoren und übrigen Bestimmungen gelten entsprechend diejenigen zur mündlichen Prüfung.

### **6.4 Besondere Lernleistung**

Für die Anfertigung einer „besonderen Lernleistung“ gelten die Vorschriften der Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung in der jeweils geltenden Fassung. Eine „besondere Lernleistung“ kann entweder als eine der Leistungen des Blocks I oder als zusätzliche Prüfungsleistung gemäß Block II der Oberstufenverordnung in das Abitur eingebracht werden. Die Arbeit an der „besonderen Lernleistung“ wird von einer Lehrkraft der Schule betreut und ist auf ein Jahr begrenzt. Die Schule legt den Abgabetermin fest. Der Beginn der Arbeit sowie der Abgabetermin müssen in der schriftlichen Dokumentation vermerkt werden. Um im Fach Philosophie als Abiturprüfung anerkannt werden zu können, muss sie sich diesem Fach zweifelsfrei zuordnen lassen. Fächerübergreifende Fragestellungen sind möglich, der Kern muss aber auch dann klar erkennbar im Fach Philosophie liegen. Gruppenarbeiten sind nicht zulässig. Die „besondere Lernleistung“ besteht aus einer schriftlichen Arbeit von mindestens 20 Seiten und deren mündlicher Verteidigung in einem Kolloquium von 30 Minuten Dauer. Zu Anforderungsbereichen, Operatoren und übrigen Bestimmungen gelten diejenigen zur schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung.



## IV Anhang

Liste der zulässigen Operatoren (vgl. EPA, I.1.3)

Operatoren	Definition	Beispiele
Analysieren AB 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, Denkvorsetzungen und Thesen erfassen und formulieren, Ordnungszusammenhänge und intendierte Folgerungen klären.	Analysieren Sie Nietzsches Ausführungen über den „Übermenschen“!  Analysieren Sie Picassos Bild „Guernica“!
Auseinandersetzen mit / diskutieren AB III	Eine explizit kritische Stellungnahme entwickeln, auf der Grundlage ausgewiesener Kriterien	Setzen Sie sich mit Russells These, das Christentum sei inhuman, auseinander!  Diskutieren Sie Epikurs Position bezüglich des Todes!
Begründen AB III	Hinsichtlich der Ursachen und Folgerungen schlüssige Zusammenhänge ausführlich und differenziert darlegen	Begründen Sie Ihre Auffassung mit Blick auf mögliche Konsequenzen!
Beschreiben AB I	Sachverhalte in eigenen Worten in ihrem Zusammenhang darlegen (in der Regel mit Bezug zu Materialien)	Beschreiben Sie die wesentlichen Elemente Ihrer präsentativen Gestaltung!
Beurteilen AB III	Ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf der Basis ausgewiesener Kriterien formulieren	Beurteilen Sie die Plausibilität der vorliegenden ethischen Positionen!
Darstellen AB I-II	Einen Zusammenhang strukturiert und sachlich formulieren	AB I: Stellen Sie Lockes Vorstellung vom Naturzustand dar!  AB II: Stellen Sie die wesentlichen Aspekte der beiden Staatskonzeptionen vergleichend dar!
Eine philosophische Problemreflexion durchführen AB 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	Führen Sie eine philosophische Problemreflexion zu Peter Singers These von der „Gleichheit der Tiere“ durch!  Führen Sie eine philosophische Problemreflexion durch, indem Sie eine kontrastierende Präsentation zu Vorstellungen vom „guten Leben“ anhand der Materialien gestalten!

Einordnen AB II	Mit eigenständigen Erläuterungen in einen bekannten Kontext einfügen	Ordnen Sie Sokrates' Rede über Diotima in den Diskussionsablauf des Symposions ein!
Entwerfen AB III	Ein Konzept in seinen wesentlichen Grundzügen erarbeiten und darstellen	Entwerfen Sie einen eigenen Diskussionsbeitrag zur Frage der möglichen Legitimität eines Präventivkrieges!
Erläutern AB II	Nachvollziehbar und verständlich erklären	Erläutern Sie die Unterschiede in den Formulierungen Kants bezüglich des kategorischen Imperativs!
Erörtern AB II	Ein Beurteilungsproblem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten	Erörtern Sie, ob und inwiefern Rawls Begriff des „veil of ignorance“ für die politische Realität von Bedeutung sein kann!
Erschließen AB II	Etwas Neues oder nicht explizit Formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten	Erschließen Sie mögliche Konsequenzen aus v. Weizsäckers Kernthesen in „Macht und Wahrheit“ für eine diskursethische Entscheidungsfindung!
Gestalten AB II und III	Einen konzeptionellen Beitrag nach ausgewiesenen Kriterien ausführlich und differenziert erarbeiten	Gestalten Sie eine fiktive Talkrunde für den Rundfunk, die zum Thema „Unsere Verantwortung für das Klima“ verschiedene philosophisch orientierte Beiträge enthält! (vorwiegend AB II)  Gestalten Sie einen Text für ein Flugblatt zum Thema „Todesstrafe“, das sich auf verschiedene philosophische Positionen bezieht und Ihre eigene Position verdeutlicht! (vorwiegend AB III)
In Beziehung setzen AB II	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie Wittgensteins Begriff des „Sprachspiels“ in Beziehung zu Aspekten der Kommunikationstheorie v. Thuns!
Stellung nehmen AB III	Eine explizit persönliche Einschätzung eines Problems oder einer gegebenen Problemstellung differenziert erarbeiten	Nehmen Sie begründet Stellung zu der These v. Weizäckers, dass im Kampf um die Macht die partielle Wahrheit eine Waffe sei!
Vergleichen AB II	Nach vorgegebenen oder selbst gewählten philosophischen Aspekten Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ermitteln und darstellen	Vergleichen Sie die Aussagen von Popper und Russell über die Möglichkeiten einer „wahren Erkenntnis“!
Wiedergeben AB I	Einen (gedanklichen) Zusammenhang in eigenen Worten nachvollziehen	Geben Sie das Höhlengleichnis in den wesentlichen Schritten wieder!
Zusammenfassen AB I	Wesentliche Aspekte (des Materials) in eigenen Worten strukturiert und komprimiert wiedergeben	Fassen Sie Descartes' Argumente in eigenen Worten zusammen!





