

Bildungsplan

Stadtteilschule

Jahrgangsstufen 5–11

Philosophie

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Erarbeitet durch: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Gestaltungsreferat Gesellschaftswissenschaften

Referatsleitung: Martin Speck

Fachreferentin: Martina Dege

Redaktion: Dörthe Ohlhoff

Hamburg 2011

Inhaltsverzeichnis

1	Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule	4
1.1	Auftrag der Stadtteilschule	4
1.2	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsaufgaben der Schule	5
1.3	Gestaltung der Lernprozesse	8
1.4	Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen	10
2	Kompetenzerwerb im Fach Philosophie	12
2.1	Überfachliche Kompetenzen	13
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen	14
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche	14
3	Anforderungen und Inhalte im Fach Philosophie	18
3.1	Anforderungen	18
3.2	Inhalte	26
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung	29

1 Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 und § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Der spezifische Auftrag für die Stadtteilschule ist im § 15 HmbSG festgelegt. In der Stadtteilschule werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet (§ 12 HmbSG). Soweit erforderlich, erhalten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf der Grundlage dieses Bildungsplans unterrichtet werden, Nachteilsausgleich.

Auftrag der Stadtteilschule

Aufgaben und Ziele der Stadtteilschule

Schulen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten und -möglichkeiten zu fördern, sodass sie einen ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschluss erhalten und in eine weiterführende Ausbildung in Beruf oder Hochschule übergehen können. In der Stadtteilschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft in einem gemeinsamen Lernumfeld. Die pädagogische Arbeit der Stadtteilschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeit, die Motivation und der Anstrengungsbereitschaft aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Ein zentraler Auftrag der Stadtteilschule ist es, ein anregendes Lernmilieu zu gestalten, damit alle Schüler ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entwickeln können.

Schulabschlüsse und Übergang in die Studienstufe

An der Stadtteilschule sollen die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln. Die Gestaltung des Unterrichts wird durch eine fächerverbindende Arbeitsweise ergänzt. Die Stadtteilschule sichert den Erwerb einer breiten grundlegenden allgemeinen Bildung und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer erweiterten und vertieften allgemeinen Bildung. Entsprechend können die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I den ersten Schulabschluss und den mittleren Schulabschluss erwerben. Mit einer entsprechenden Vorbereitung können sie in die Vorstufe sowie am Ende der Jahrgangsstufe 11 in die Studien- und Berufsorientierung wechseln.

Studien- und Berufsorientierung

Die Studien- und Berufsorientierung ist ein zentraler Bestandteil des Bildungsauftrags der Stadtteilschule und daher ein durchgängiges Element der Sekundarstufen I und II. Die Stadtteilschule legt auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien die Inhalte der Studien- und Berufsorientierung im Schulcurriculum fest. Sie kooperiert eng mit beruflichen Schulen und arbeitet mit Hochschulen, Wirtschaft und anderen außerschulischen Partnern zusammen.

Ausbildungsreife

Ein wichtiges Ziel der schulischen Ausbildung ist es, die Schülerinnen und Schüler die Ausbildungsreife erlangen. Als ausbildungsreif kann eine Schülerin bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsreife erreicht hat und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung erfüllt.

Die Ausbildungsreife ist ein Element des ersten allgemeinen Schulabschlusses. Dementsprechend sind die Anforderungen zur Ausbildungsreife in den Rahmenrichtlinien für diesen Schulabschluss enthalten:

Ausbildungsreife umfasst zum einen *fachliche Basiskenntnisse* und *allgemeine Kompetenzen* in den folgenden Bereichen

- (Recht-)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören,
- mathematische Grundkenntnisse vor allem in den Grundrechenarten sowie ein räumliches Vorstellungsvermögen von Längen, Flächen und Volumina sowie ein räumliches Vorstellungsvermögen.
- Grundkenntnisse in den Bereichen Wirtschaft, Arbeit und Beruf.

Die diesbezüglich geforderten Kompetenzen werden in den Rahmenplänen für die Fächer Mathematik, Englisch, Sport und Musik sowie Arbeit und Beruf dargestellt.

Ausbildungsreife umfasst zum anderen *überfachliche Kompetenzen* aus den Bereichen Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und lernmethodische Kompetenz (vgl. Kapitel 2). Zu den *überfachlichen* Kompetenzen der Ausbildungsreife sind insbesondere Ausdauer, Zielstrebigkeit und Leistungsbereitschaft, Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit/Selbstkonzept, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur Regelakzeptanz, Belastbarkeit, Verantwortungübernahme und Zuverlässigkeit relevant.

Neben den *fachlichen* und *überfachlichen* Kompetenzen ist die Berufswahlreife ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildungsreife. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler zur Berufswahlreife werden im Rahmenplan für den Lernbereich Arbeit und Beruf sowie für das Aufgabengebiet Berufsorientierung ausgeführt, in dem auch der Umgang mit dem Berufswegeplan geregelt ist.

In der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre in der Sekundarstufe I erworbenen *überfachlichen* Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen der Studienstufe vorzubereiten. Ein zentraler Bestandteil der gymnasialen Oberstufe ist es, Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu herausgefordert werden, zunehmend selbstständig zu lernen. Die gymnasiale Oberstufe soll den Schülerinnen und Schülern

Vorbereitung auf die Anforderungen der Studienstufe

- eine vertiefte allgemeine Bildung,
 - ein breites Orientierungswissen sowie
 - wissenschaftspropädeutische Grundbildung.
- vermitteln.

Die einjährige Vorstufe des dreizehnjährigen Bildungsweges hat zwei vorrangige Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler vergewissern sich die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und holen das dort Gelernte nach.
- Sie bereiten sich in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlkursen auf die Anforderungen der Studienstufe vor.

1.2 Organisatorischer Rahmen und Gesamtaufgaben der Stadteilschule

Die Stadteilschule ist eine neunstufige Schulform und umfasst alle Kurse der Jahrgangsstufen 5 bis 13. Sie besteht aus der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe mit der Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) und der Sekundarstufe II (Jahrgangsstufen 12 und 13).

Äußere Schulorganisation

Stadteilschulen vergeben die folgenden Abschlüsse:

- erster allgemeinbildender Schulabschluss (Jahrgangsstufe 9 oder 10),
- mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10),
- schulischer Teil der Fachhochschulreife (Jahrgangsstufe 12),
- allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 13).

Die Vergabe der Abschlüsse setzt die Erfüllung der jeweiligen abschlussbezogenen Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) voraus. In den Rahmenplänen dieses Bildungsplans sind für alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete die Anforderungen festgelegt, die die Schülerinnen und Schüler mindestens erreichen müssen, um den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss bzw. den mittleren Schulabschluss zu erwerben. Mit Blick auf die Vorbereitung leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die Jahrgangsstufe 11 (Vorstufe) sind die Mindestanforderungen des Gymnasiums unter Berücksichtigung des insgesamt um ein Jahr längeren Bildungsganges zu beachten.

Profilbildung

Die Stadtteilschule ermöglicht Schülerinnen und Schülern im Verlauf ihres Bildungswegs individuelle Schwerpunkte zu setzen. Bei aller Vielfältigkeit der Akzentuierung des Bildungsangebots stellt jede Stadtteilschule die Vergleichbarkeit der fachlichen bzw. überfachlichen Anforderungen sicher.

Unter Nutzung der in den Stundentafeln ausgewiesenen Gestaltungsräume entscheidet jede Schule über standortspezifische Schwerpunktsetzungen und gestaltet ein schuleigenes Profil. Dazu kooperiert sie mit benachbarten Grundschulen. Ein Profil zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

Das Profil ist organisatorisch dauerhaft angelegt, d.h., das Profil ist ein verlässliches Angebot in jedem Schuljahr.

Das Profil wird vom Kollegium insgesamt getragen und ist nicht an Einzelpersonen gebunden.

Das Profil ist auf den außerunterrichtlichen und freiwilligen Bereich beschränkt, sondern bezieht sich auf den regulären Unterricht ein.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, ein gewähltes Profil im Verlauf des Bildungswegs in der Stadtteilschule zu wechseln.

In den Jahrgangsstufen 7 bis 10 bietet die Stadtteilschule Strukturen und Unterrichtsangebote, um für jede Schülerin und jeden Schüler den individuellen Lernprozess bestmöglich zu gestalten, damit höchste Abschlüsse erreicht werden. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bzw. ein Studium beraten und begleitet.

Bei der Gestaltung des Übergangs von den Jahrgangsstufen 9 und 10 entwickelt die Stadtteilschule ein schulspezifisches Konzept, das auf die angestrebten Abschlüsse und Übergänge. Dabei bezieht sie nach Möglichkeit externe Kooperationspartner (z.B. Betriebe, freie Träger, berufliche Schulen) ein. Die Stadtteilschule ist Ansprechpartner bzw. der Ansprechpartnerin für den Übergang Schule – Beruf sowie ein außerschulischer Beratungs- und Unterstützungsdienst eröffnen sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Erfahrungen in der beruflichen Praxis zu sammeln.

Unterricht auf verschiedenen Anforderungsniveaus

Der Unterricht muss angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen in allen Lerngruppen individualisiert werden. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem standard- bzw. differenzialen Kursniveau erfolgt entsprechend der geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung kann auf dieser Grundlage erfolgen, wenn die Einschätzung der Schule eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird.

Teamstruktur

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule sind in Teams gegliedert. Bezug auf die Zusammensetzung von Lerngruppen bzw. der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schülern und Pädagogen möglichst kontinuierlich gestaltet. Sie werden in der Regel durchgehend von einem eng zusammenarbeitenden und kooperierenden Team geleitet und begleitet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler einschließlich der Beratung und Unterstützung beim Übergang in den Beruf. Deshalb arbeiten ggf. auch Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen, Sozialpädagoginnen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerhalb der Schule in den Teams mit. Das Team trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben.

Hausaufgaben

Hausaufgaben stellen eine sinnvolle Ergänzung des Lernens im Unterricht dar. Sie dienen der individuellen Vorbereitung, Einübung und Vertiefung unterrichtlicher Inhalte. Voraussetzung ist, dass Schülerinnen und Schüler die Aufgaben in quantitativer Hinsicht selbstständig, also insbesondere ohne häusliche Hilfestellung, erledigen können. Zum anderen müssen sich die zu erledigenden Aufgaben aus dem Unterricht ergreifen lassen. Hausaufgaben wieder in den Unterricht eingebunden werden.

Kapitel 1 ersetzt durch Bildungsplan Stadtteilschule – Allgemeiner Teil vom 12. September 2018 beziehungsweise der jeweils gültigen Fassung!

Der Rahmen für einen sinnvollen Umfang von Hausaufgaben ergibt sich aus den Beschlüssen der Schulkonferenz, die für die gesamte Schule über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben zu beschließen (§ 53 Absatz 4 Nummer 5 HmbSG). Diesen Rahmen im Hinblick auf die konkreten Bedürfnisse des Unterrichts und die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schülerinnen und Schüler hat die Aufgabe der einzelnen Lehrkraft. Die Lehrkraft hat auch dafür Sorge zu tragen, dass Hausaufgaben nach Erledigung nachgesehen und ggf. korrigiert werden und dass die Hausaufgaben vorzubereitenden Aufgaben zum Gegenstand des weiteren Unterrichtsgeschehens gemacht werden.

Haben Schülerinnen und Schüler in der Stadtteilschule das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht beziehungsweise für sie erreichbare Abschlussperspektive gefährdet, so tritt an die Stelle der Klassenarbeit eine verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen. Diese zielen auf gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts ab. Die Lehrerinnen und Schülern ihre Lernpotenziale und Stärken verdeutlicht, Defizite aufzeigt und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Um einen erfolgreichen Übergang von der Stadtteilschule in die berufliche Ausbildung zu ermöglichen, arbeitet die Stadtteilschule eng und verbindlich mit beruflichen Schulen, Betrieben und außerschulischen Bildungsträgern zusammen. Die Stadtteilschule und die berufliche Schule konkretisieren ihr gemeinsames Kooperationsprogramm zur Gestaltung des Übergangsprozesses für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 auf der Grundlage der Rahmenvorgaben zur Berufs- und Studienorientierung.

Der Besuch der gymnasialen Oberstufe befähigt Schülerinnen und Schüler, ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in unmittelbar berufsbildenden Bildungsgängen fortzusetzen. Das Einüben von wissenschaftspropädeutischem Denken geschieht auf der Grundlage von Methoden, die verstärkt selbstständiges Handeln und Profilierungsmöglichkeiten erlauben. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist eine erwachsenengerechte Didaktik und Methodik, die das selbstverantwortete Lernen und die Teamfähigkeit fördern.

Dieser Bildungsplan enthält Regelungen zur Vorstufe der gymnasialen Oberstufe der Stadtteilschule. Sie finden sich in den Rahmenplänen der jeweiligen Jahrgangsstufen. Seit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe wachsen neben den inhaltlichen und methodischen Anforderungen auch die Anforderungen an die Selbstständigkeit des Lernens und die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Bildungsgangs sowie an die Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit in wechselnden Lerngruppen mit unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen. In der Vorstufe werden die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer individuellen Interessen gefördert und über die Pflichtangebote und Wahlangebote der Studienstufe informiert und beraten.

Die Stadtteilschule hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im Unterricht, in Lernbereiche und Aufgabengebiete umzusetzen; sie sorgt durch ein schulinternes Curriculum für eine Abstimmung des pädagogischen Angebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen, der Fächer und Lernbereiche. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Jahrgangstufen- und Fachkonferenzen werden Grundsätze für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit abgestimmt, wie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung und zur Beratung und Unterstützung verabredet und geplant. Die festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel bieten u. a. Lernzeit für unterstützende, tiefenden oder erweiterten Unterricht sowie für die Förderung eines positiven Lernklimas (z. B. durch Klassenlehrerstunden).

Die Stadtteilschule gewährleistet eine einheitliche Qualität des Unterrichts durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 6 und 8 und Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse von Lernstandserhebungen und Prüfungen.

Vermeidung von Klassenwiederholungen

Übergang Schule – Beruf

Vorstufe der gymnasialen Oberstufe

Schulinternes Curriculum

Qualität

1.3 Gestaltung der Lernprozesse

Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt sowie mit sich selbst machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist somit ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv sein Wissen, während ihm die Pädagoginnen und Pädagogen Problemsituationen und Methoden zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen.

Kompetenzorientierung

Lernen in der Schule hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Schulische Lernarrangements ermöglichen Wissenserwerb und die Entwicklung individuellen Könnens; sie wecken die Motivation, das erworbene Wissen und Können in vielfältigen Kontexten anzuwenden. Um eine individuelle Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen, werden nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen unterschiedliche didaktische und methodische Schwerpunkte gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler lernen fächerübergreifend und fächerverbindend in schulischen und außerschulischen Kontexten. Kompetenzorientiertes Lernen ist einerseits an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und eröffnet andererseits allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zum lebenslangen Lernen. Schulischer Unterricht in den Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben sind. Die Lernenden streben jeweils zu erreichenden Kompetenzen werden in den Rahmenplänen in Form von Lerninhalten beschrieben und auf verbindliche Inhalte bezogen.

Die Schule gestaltet Lernsituationen und schafft Lernsituationen, die vielfältige Ausgangspunkte und Wege zum Kompetenzerwerb ermöglichen. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgaben, die kritisches Denken und Arbeiten fördern. Sie regt das problemorientierte, entdeckende und selbstbestimmte Lernen an. Sie gibt ihnen auch die Möglichkeit, an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten. Die Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten, die Unterstützung einer positiven Gruppenentwicklung und die Vermittlung von Strategien und Kompetenzen zur Bewältigung der Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind integrale Bestandteile der Schulkultur, die sich im Unterricht und im sonstigen Schulleben wiederfinden.

Die Schule bietet jeder Schülerin und jedem Schüler vielfältige Gelegenheiten, sich des eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und ihren bzw. seinen Lernprozess zu gestalten. Sie unterstützt die Lernenden darin, ihren individuellen Lern- und Leistungsstand zu reflektieren, zu vergewissern und sich an vorgegebenen Lernzielen sowie am eigenen Lernfortschritt zu messen.

Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse ist die Berücksichtigung von Lernausgangslagen. In Lernentwicklungsgesprächen und Lernvereinbarungen werden die erreichten Kompetenzstände und die individuelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler festgelegt und die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts sowie die Auswahl von wohl individualisierte und kooperative Lernarrangements als auch instruktive und formale Lernphasen.

Individualisierung

Individualisierte Lernarrangements umfassen die Gesamtheit der didaktisch-methodischen Maßnahmen, durch die das Lernen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers in den Blick genommen wird. Alle Schülerinnen und Schüler werden von der Schule entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihren Lernvoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmalen in der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Augenmerk liegt auf der Schaffung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen unterschiedliche Potenziale der Lernenden zum Ausdruck kommen können. Dies setzt eine Lernumgebung voraus, in der

- die Lernenden ihre individuellen Ziele des Lernens kennen und für sich selbst verantwortlich ansehen,

- vielfältige Informations- und Beratungsangebote sowie Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, die zugänglich sind und
- sie Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen, um ihre Lernbiografie aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten.

Neben Individualisierung ist Kooperation der zweite Bezugspunkt für die Gestaltung schulischer Lernprozesse. Notwendig ist diese zum einen, weil bestimmte Lerngegenstände eine gezielte Förderung nahelegen bzw. erfordern, und zum anderen, weil die Entwicklung sozialer Kompetenzen nur in gemeinsamen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler möglich ist. Es ist Aufgabe der Schule, die Entwicklung ihrer Schützlinge vorzuleben und die individuellen Persönlichkeiten zu unterstützen und durch ein entsprechendes Klassenklima gezielt für eine lernförderliche Gruppenentwicklung zu sorgen. Bei der Gestaltung von Lernarrangements gehen die Lehrenden von der vorhandenen Heterogenität der Lernenden aus und verstehen die vielfältigen Begabungen und Hintergründe als Ressource für den Lernprozess. Getragen sind diese Lernarrangements durch das Verständnis, dass alle Lernenden zugleich Lernende wie Lehrende sind.

Kooperation

Bei der Unterrichtsgestaltung sind die Lernenden stets notwendig, die eine Eigenverantwortung und Gelegenheit geben, Selbststeuerung einzüben. Ferner sind instruktive, unterstützende und herausfordernde Lernarrangements erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler an den Lerngegenständen vertraut zu machen, ihnen Strategien zur Selbststeuerung zu vermitteln und sie innerhalb des Rahmens für selbst gesteuerte Lernprozesse zu setzen.

*Selbststeuerung und
Instruktion*

Der Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche abschlussbezogenen Anforderungen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben, welche Inhalte in allen Stadteilschulen zu erlernen sind und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Dabei ist zu beachten, dass die in diesem Rahmenplan für die Sekundarstufe I tabellarisch aufgeführten Anforderungen Kompetenzen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erworben werden müssen, die den entsprechenden Abschluss erwerben wollen. Die Anforderungen für den Erwerb der Übergangsberechtigung in die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufe 11) sind ebenfalls im Rahmenplan dargestellt. Die Anforderungen an die Einführung von Mindestanforderungen werden die Vergleichbarkeit, die Nachhaltigkeit und die Anschlussfähigkeit des schulischen Lernens gewährleistet und es wird eine Basis für die Orientierung an den Anforderungen des Rahmenplans geschaffen. Die Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern sowie die weiterführenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen werden aufgefordert, der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

*Orientierung an den
Anforderungen des
Rahmenplans*

Im Unterricht aller Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete wird auf sprachliche Förderung geachtet. Die Durchdringung der Fachinhalte ist immer auch eine sprachliche Bewusstseinsbildung, die damit Gelegenheit, die Verständlichkeit der Texte, den präzisen sprachlichen Ausdruck und den richtigen Gebrauch der Fachsprache zu fördern. Fehler müssen in allen schriftlichen Arbeiten zur Lernerfolgskontrolle markiert werden.

*Sprachförderung in
allen Fächern und
Lernbereichen*

Im Unterricht aller Fächer und Aufgabengebiete werden bildungssprachliche Kompetenzen systematisch aufgebaut. Die Lehrkräfte berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler, die einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen können, und stellen die sprachlichen Mittel und Strategien bereit, damit die Schülerinnen und Schüler erfolgreich am Unterricht teilnehmen können.

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Dabei wird in einem sprachaktivierenden Unterricht bewusst zwischen den verschiedenen Sprachebenen (Alltags-, Bildungs-, Fachsprache) gewechselt.

1.4 Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen

Leistung

Leistungsbewertung ist eine pädagogische Aufgabe. Sie gibt den an Schule und Unterricht Beteiligten Aufschluss über Lernerfolge und Lerndefizite.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Leistungen und Lernfortschritte vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten Ziele einzuschätzen. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Hinweise auf die Effektivität ihres Unterrichts und können den nachfolgenden Unterricht daraufhin differenziert gestalten.

Leistungsbewertung fördert in erster Linie die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation und Steuerung des eigenen Lernfortschritts. Sie berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse des Lernens.

Die Bewertung der Lernprozesse zielt darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch Reflexion über Lernfortschritte und -hindernisse ihrer eigenen Lernwege bewusst werden, diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. Dadurch wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlagenten des, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln gelegt. Fehler und Umwege werden als notwendige Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Die Bewertung bezieht sich auf die Produkte, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben und für deren Präsentation erstellt werden.

Die Leistungsbewertung orientiert sich an den fachlichen Anforderungen und überfachlichen Kompetenzen der Rahmenseite und trifft Aussagen zum Lernstand und zur individuellen Lernentwicklung.

Die Bewertungskriterien sind den Schülerinnen und Schülern vorab transparent dargestellt werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben. An ihrer konkreten Auslegung werden die Schülerinnen und Schüler aktiv und selbstständig beteiligt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind die Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Erfolge ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem normierten Vergleich des erreichten Lernstandes mit dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten Lernstand (Kompetenzen). Die Art, der Umfang, die Verfahren, Arten, Umfang und Zielrichtung schriftlicher Lernerfolgskontrollen sowie die Bewertung sind in der Rahmenseite geregelt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind:

1. Klassenarbeiten, an denen alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht und unter vorher festgelegten Bedingungen teilnehmen
2. Prüfungsarbeiten, für die Aufgaben, Termine, Bewertungskriterien und das Korrekturverfahren von der zuständigen Behörde festgesetzt werden
3. besondere Lernaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler individuelle Aufgabenstellung selbstständig bearbeiten, schriftlich ausarbeiten und in einem Kolloquium Fragen zur Aufgabe beantworten; Gemeinsames Arbeiten und Gruppenarbeiten sind möglich, wenn der individuelle Anteil feststellbar und einzeln bewertbar ist.

Alle weiteren sich aus der Unterrichtsarbeit ergebenden Lernerfolge sind nicht Gegenstand der folgenden Regelungen.

Kompetenzorientierung

Alle schriftlichen Lernerfolgskontrollen beziehen sich auf die in den jeweiligen Rahmenplänen genannten Anforderungen und fordern Transferleistungen ein. Sie überprüfen den individuellen Lernzuwachs und den Lernstand, der entsprechend den Rahmenplänen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein soll. Sie umfassen alle Verständnisebenen von der Reproduktion bis zur Problemlösung.

In den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen werden pro Schuljahr mindestens schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In den Jahrgangsstufen, in denen Prüfungen zum Erwerb eines Schulabschlusses geschrieben werden, zählen diese Arbeit, vier schriftliche Lernerfolgskontrollen. In allen anderen Fächern mit Ausnahme von Sport, Musik, Bildende Kunst und Darstellendes Spiel/Theater werden pro Schuljahr zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

Sofern vier schriftliche Lernerfolgskontrollen vorzunehmen sind, können pro Schuljahr zwei davon aus einer Lernaufgabe bestehen. In den anderen Fächern kann pro Schuljahr eine schriftliche Lernerfolgskontrolle aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen richten sich in Umfang und Dauer nach Alter und Leistungsfähigkeit der Schüler. Die Klassenkonferenz entscheidet zu Beginn eines jeden Halbjahres über die zeitliche Verteilung der Klassenarbeiten auf das Halbjahr; die Termine werden nach Möglichkeit innerhalb der Jahrgangsstufe festgelegt.

Die in den schriftlichen Lernerfolgskontrollen gestellten Anforderungen und die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülern mit der Aufgabenstellung durch einen Erwartungshorizont deutlich gemacht. Die Anforderungen und besondere Lernaufgaben sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen können, dass sie die Mindestanforderungen erfüllen. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus Gelegenheit bieten, höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen. Lehrerinnen und Schüler gewinnen durch den Erwartungshorizont und die Korrekturanmerkungen eine Orientierungshilfe für ihre weitere Arbeit. In den Korrekturanmerkungen werden gute Leistungen hervorgehoben und individuelle Förderbedarfe explizit herangezogen. Schriftliche Lernerfolgskontrollen werden zum Zeitpunkt ihrer Durchführung korrigiert und bewertet zurückzugeben.

Hat mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Mindestanforderungen nicht erfüllt, so teilt dies die Fachlehrkraft der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers und der Schulleitung mit. Die Schulleitung entscheidet, ob die Arbeit nicht angenommen und wiederholt werden muss.

Klausuren sind schriftliche Arbeiten, die von allen Schülern einer Klasse oder einer Lerngruppe im Unterricht und unter Aufsicht erbracht werden. Klausuraufgabenstellungen sind grundsätzlich für alle gleich.

In der Vorstufe werden in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie in der neu aufgenommenen Fremdsprache mindestens drei Klausuren geschrieben, in allen anderen Fächern (außer Sport) bzw. im Seminar mindestens zwei pro Halbjahr wird mindestens eine Klausur je Fach (außer Sport) bzw. im Seminar geschrieben. Die Arbeitszeit beträgt mindestens eine Unterrichtsstunde (im Fach Deutsch mindestens zwei Unterrichtsstunden).

In der Vorstufe kann maximal eine Präsentationsleistung pro Fach einer Klausur ersetzen und diese als Leistungsnachweis ersetzen, wenn dies aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht sinnvoll ist.

Für die Präsentationsleistungen als gleichgestellte Leistungen und die Korrektur und Bewertung von Klausuren und Präsentationsleistungen gelten die Bestimmungen des Bildungsplans für die gymnasiale Oberstufe.

Für die Vorstufe gilt, dass an einem Tag nicht mehr als eine Klausur oder eine gleichgestellte Leistung und in einer Woche nicht mehr als zwei Klausuren und eine gleichgestellte Leistung geschrieben werden sollen. Die Klausurtermine sind den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Halbjahrs bekannt zu geben.

Mindestanzahl

Korrektur und Bewertung

Klausuren in der Vorstufe

2 Kompetenzerwerb im Fach Philosophie

Im Philosophieunterricht setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit grundsätzlichen Fragen und Problemen auseinander, die ihr Welt- und Selbstverhältnis berühren. Sie lernen zu lebensweltlichen Problemen grundsätzliche Fragen zu stellen und diese zu deuten sowie andere Deutungen in ihre Reflexion einzubeziehen. Dabei erwerben sie die Fähigkeit, vorgefundene Deutungen grundlegenden Reflexionen zu unterziehen.

Das übergeordnete Ziel des Philosophieunterrichts ist die Förderung der Reflexions- und daraus resultierend der Orientierungsfähigkeit in der Welt. Orientierung, Autonomie und Verantwortlichkeit sind die Ziele philosophisch begründeter Reflexionsprozesse.

Der Rahmen der philosophischen Konzepte ist überwiegend die europäische Philosophie sowie die Philosophie der westlichen Welt in ihrer Tradition von der Antike bis heute. In interkulturellen Fragestellungen können Deutungsmuster anderer kultureller Traditionen erlernt und zur besseren Orientierung herangezogen werden. Verstehen heißt immer, verstehen, wie etwas geworden ist. Insofern wird in der philosophischen Reflexion immer auch die Bedingtheit menschlichen Urteilens und Handelns für die Reflexion thematisiert werden. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, Phänomene in ihrer Bedingtheit wahrzunehmen und rational darauf zu reagieren. Rationalität heißt die eigene Bedingtheit zu reflektieren und schließlich davon zu abstrahieren. Im Philosophieunterricht sollen Konkretionen abstrahiert und Abstraktionen konkretisiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich im Hinblick auf grundsätzliche Probleme zu orientieren. Das bedeutet

- grundsätzliche Probleme vor dem Hintergrund ihres persönlichen Vorverständnisses zu erkennen (Problemerkennung) und
- Lösungsangebote für grundsätzliche Probleme kennenzulernen, zu analysieren und zu gewichten und im Diskurs mit anderen verschiedene Lösungsangebote zu erörtern (Problembearbeitung) sowie
- eigene Lösungsansätze für grundsätzliche Probleme darzustellen und zu begründen (Problemverortung).

Die Schülerinnen und Schüler erwerben exemplarische Kenntnisse des philosophischen Diskurses über Werte-, Sinn- und Deutungsfragen. Sie werden darin ermutigt, die Angebote der Philosophie kritisch zu prüfen und in ihr eigenes Denken und argumentatives Sprechen einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler erreichen eine Erweiterung ihrer Diskursfähigkeit, die in der Argumentation und über die Schulung des Sprachbewusstseins gefördert wird. In kooperativen Lernformen erweitern die Schüler ihre sozialen Kompetenzen und lernen ihre Positionen zu verteidigen. In der Erweiterung der argumentativen Fähigkeiten lernen die Schülerinnen und Schüler einen Konsens herzustellen und einen Dissens auszuhalten.

Im Philosophieunterricht lernen Schülerinnen und Schüler sich in diskursiv-argumentativen und präsentativ-künstlerischen Formen auszudrücken.

Als Reflexionskompetenz umfasst Philosophie die Kompetenzbereiche „Wahrnehmen und Deuten“, „Argumentieren und Urteilen“ sowie „Darstellen“. Diese einzelnen Schritte sind im Bildungsprozess nicht exakt zu trennen, sondern berühren und durchdringen einander.

2.1 Überfachliche Kompetenzen

In der Schule erwerben Schülerinnen und Schüler sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Während die fachlichen Kompetenzen vor allem im jeweiligen Unterrichtsfach, aber auch im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht vermittelt werden, ist die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen gemeinsame Aufgabe und Ziel aller Unterrichtsfächer sowie des gesamten Schullebens. Die Schülerinnen und Schüler sollen überfachliche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

- Im Bereich **Selbstkonzept und Motivation** stehen die Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt. So sollen Schülerinnen und Schüler insbesondere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, aber auch lernen, selbstkritisch zu sein. Ebenso sollen sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten sowie sich eigene Ziele zu setzen und zu verfolgen.
- Bei den **sozialen Kompetenzen** steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und Hilfe zu leisten sowie sich in Konflikten angemessen zu verhalten.
- Bei den **lernmethodischen Kompetenzen** stehen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt.

Die in der nachfolgenden Tabelle genannten überfachlichen Kompetenzen sind jahrgangsübergreifend zu verstehen, d. h., sie werden anders als die fachlichen Kompetenzen in den Rahmenplänen nicht für Jahrgangsstufen differenziert ausgewiesen. Die altersgemäße Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den drei genannten Bereichen wird von den Lehrkräften kontinuierlich begleitet und gefördert. Die überfachlichen Kompetenzen sind bei der Erarbeitung des schulinternen Curriculums zu berücksichtigen.

Selbstkompetenzen (Selbstkonzept und Motivation)	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Die Schülerin bzw. der Schüler...		
... hat Zutrauen zu sich und dem eigenen Handeln,	... übernimmt Verantwortung für sich und für andere,	... beschäftigt sich konzentriert mit einer Sache,
... traut sich zu, gestellte/schulische Anforderungen bewältigen zu können,	... arbeitet in Gruppen kooperativ,	... merkt sich Neues und erinnert Gelerntes,
... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein,	... hält vereinbarte Regeln ein,	... erfasst und stellt Zusammenhänge her,
... entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen,	... verhält sich in Konflikten angemessen,	... hat kreative Ideen,
... zeigt Eigeninitiative und Engagement,	... beteiligt sich an Gesprächen und geht angemessen auf Gesprächspartner ein,	... arbeitet und lernt selbstständig und gründlich,
... zeigt Neugier und Interesse, Neues zu lernen,	... versetzt sich in andere hinein, nimmt Rücksicht, hilft anderen,	... wendet Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse,
... ist beharrlich und ausdauernd,	... geht mit eigenen Gefühlen, Kritik und Misserfolg angemessen um,	... entnimmt Informationen aus Medien, wählt sie kritisch aus,
... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten und zielstrebig.	... geht mit widersprüchlichen Informationen angemessen um und zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen.	... integriert Informationen und Ergebnisse, bereitet sie auf und stellt sie dar.

2.2 Bildungssprachliche Kompetenzen

<i>Bildungssprache</i>	Lehren und Lernen findet im Medium der Sprache statt. Ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur geschriebenen Sprache. Während alltagssprachliche Äußerungen auf die konkrete Kommunikationssituation Bezug nehmen können, sind bildungssprachliche Äußerungen durch eine raum-zeitliche Distanz geprägt. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierteren Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht.
<i>Aufgabe aller Fächer</i>	Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht automatisch erworben, sondern ihr Aufbau ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts. Jeder Unterricht orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an. Die Schülerinnen und Schüler werden an die besonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt. Um sprachliche Handlungen (wie z. B. „Erklären“ oder „Argumentieren“) verständlich und präzise ausführen zu können, erlernen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Wortbildungen und syntaktische Strukturen, die zur Bildungssprache gehören. Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachegebrauch werden immer wieder thematisiert.
<i>Fachsprachen</i>	Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Fachsprachen weisen verschiedene Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, aber in Fachtexten gehäuft auftreten (u. a. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen, fachspezifische Textsorten). Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satzchemata und Argumentationsmuster gegeben. Dazu ist es notwendig, das sprachliche und inhaltliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, Texte und Aufgabenstellung zu entlasten, auf den Strukturwortschatz (z. B. Konjunktionen, Präpositionen, Proformen) zu fokussieren, Sprachebenen bewusst zu wechseln (von der Fachsprache zur Alltagssprache), fachspezifische Textsorten einzuüben und den Gebrauch von Wörterbüchern zuzulassen.
<i>Deutsch als Zweitsprache</i>	Die Lehrkräfte akzeptieren, dass sich die deutsche Sprache der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung befindet, und eröffnen ihnen Zugänge zu Prozessen aktiver Sprachaneignung. Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, können nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen.
<i>Bewertung des Lernprozesses</i>	Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auch danach bewertet, wie sie mit dem eigenen Sprachlernprozess umgehen. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses und des Sprachstandes, das Anwenden von eingeführten Lernstrategien, das Aufgreifen von sprachlichen Vorbildern und das Annehmen von Korrekturen sind die Beurteilungskriterien.
<i>Vergleichbarkeit</i>	Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sind die für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Anforderungen verbindlich. Auch die von ihnen erbrachten Leistungen werden nach den geltenden Beurteilungskriterien bewertet.

2.3 Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche

Philosophieren als Reflexionskompetenz umfasst die Kompetenzbereiche *Wahrnehmen und Deuten*, *Argumentieren und Urteilen* und *Darstellen*. Diese drei Kompetenzbereiche greifen ineinander. Beispielsweise ist die Darstellungskompetenz eine Voraussetzung für alle anderen Kompetenzbereiche. Im Bereich der Darstellungskompetenz werden allerdings nur diejenigen Teilkompetenzen genannt, die im Zusammenhang mit den im Philosophieunterricht üblichen

Methoden der Darstellung erlernt werden sollen.

Grundlegend ist der Begriff der *philosophischen Frage*. Philosophische Fragen (z.B. *Ist der Tod ein Übel?*) sind – im Unterschied zu nicht philosophischen Fragen (z.B. *Wann gilt jemand medizinisch als tot?*) – begrifflich-grundsätzliche Fragen, die sich im Prinzip durch reines Nachdenken und unabhängig von empirischen Untersuchungen beantworten lassen. *Philosophische Probleme* sind diejenigen besonders schwerwiegenden philosophischen Fragen, die kognitive Konflikte darstellen, weil ihnen einander ausschließende Intuitionen zugrunde liegen. *Philosophische Behauptungen (Thesen)* sind Antworten auf philosophische Fragen und somit Aussagen, die begrifflich, d.h. nicht empirisch, begründet werden. *Philosophische Argumentationen* sind Argumentationen zugunsten philosophischer Thesen.

Kompetenzbereich Wahrnehmen und Deuten

Der Bereich der *Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen* umfasst die Fähigkeiten, philosophische Implikationen in der Lebenswelt und in Darstellungen der Lebenswelt zu erkennen und zu beschreiben sowie zu philosophischen Fragen und Problemen, Antworten und Thesen sowie Argumentationen in Beziehung zu setzen.

Zu den Kompetenzen dieses Bereiches gehören:

- die Fähigkeit, Fragwürdiges in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen;
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung philosophischer Fragen;
- die Fähigkeit, philosophische Thesen, die in einer Äußerung enthalten sind, zu erfassen;
- die Fähigkeit, philosophische Thesen, die in Bildern enthalten sind, zu erfassen und zu formulieren;
- die Fähigkeit zur Deutung einer philosophischen Überlegung mit künstlerischen und anderen präsentativen Mitteln;
- die Fähigkeit, philosophische Argumentationen, die in einer Äußerung enthalten sind, zu erfassen und zu formulieren;
- die Fähigkeit, konkrete lebensweltliche Erfahrungen und abstrakte philosophische Begriffe und Gedanken zueinander in Beziehung zu setzen.

Kompetenzbereich Argumentieren und Urteilen

Der Bereich der *Argumentations- und Urteils Kompetenzen* umfasst die Fähigkeiten, Gedankengänge und Argumentationen bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu erschließen, zu vergleichen, zu prüfen und zu bewerten sowie eigene Überlegungen begründet und folgerichtig zu entwickeln.

Zu den Kompetenzen dieses Bereiches gehören:

- die Fähigkeit zur Beurteilung und Kritik philosophischer Behauptungen;
- die Fähigkeit zur Beurteilung und Kritik philosophischer Argumentationen;
- die Fähigkeit zur Beurteilung philosophischer Überlegungen und zur Positionierung innerhalb einer Frage- und Problemstellung.

Kompetenzbereich Darstellen

Der Bereich der *Darstellungskompetenzen* umfasst die Fähigkeiten, philosophische Überlegungen (Entfaltung von Fragestellungen, Auseinandersetzung mit Positionen und Argumentationen, eigene Stellungnahme und Positionierung) angemessen auszudrücken und dabei aus verschiedenen Gestaltungsoptionen auszuwählen.

Zu den Kompetenzen dieses Bereiches gehören:

- die Fähigkeit zur Teilnahme an philosophischen Gesprächen;
- die Fähigkeit zum Verfassen philosophischer Erörterungen und Essays;
- die Fähigkeit zum Verfassen philosophischer Phänomenbetrachtungen;
- die Fähigkeit zum Ausdruck einer philosophischen Überlegung mit künstlerischen und anderen präsentativen Mitteln.

Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Philosophie

Kompetenzorientierung

Philosophieunterricht ist notwendig kompetenzorientiert. Im Mittelpunkt steht das Philosophieren als Reflexionskompetenz.

Dies hat Folgen für den Unterricht. Der Lebensweltbezug, das forschende Lernen und die Problemorientierung ermöglichen dem Schüler auf individualisierten Wegen seine eigenen Kompetenzen zu entfalten. Schließlich mündet seine Reflexionsfähigkeit in die Möglichkeit, sich durch Philosophieren und mithilfe der Philosophie in der Welt zu orientieren und zu überlegtem Handeln zu kommen. Der Philosophieunterricht vermittelt den Schülerinnen und Schülern Methoden der Selbsteinschätzung und gibt transparente Einschätzungen zum Stand ihrer persönlichen Leistungsentwicklung. Kompetenzraster, individuelles Feedback, Portfolio-reflexionen u. a. unterstützen das individuelle Lernen.

Phänomene und Probleme ihrer eigenen Lebens- und Erlebenswelt nehmen die Schülerinnen und Schüler in jedem Schulhalbjahr zum Ausgangspunkt, um gemeinsam mit der Lehrerin oder dem Lehrer philosophische Frage- oder Problemstellungen zu entwickeln, die dann von ihnen gemeinsam als Forschungsgemeinschaft verfolgt werden und als Unterrichtsthema dienen. Der Unterricht ist in diesem Sinne erfahrungs-, problem- und schülerorientiert. Schülerorientierung beinhaltet die methodische und inhaltliche Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung ihres Lernweges.

Lebensweltbezug

Ausgehend von lebensweltlichen Phänomenen und vom Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler werden im Verlauf des Unterrichts nicht nur deren eigene Deutungen und Antworten auf grundlegende Fragen, sondern auch vorhandene traditionelle Angebote der Philosophie-, Geistes- und Wissenschaftsgeschichte mit einbezogen und kritisch untersucht, um ihr Verständnis zu erweitern. Philosophische Denkansätze werden dabei stets funktional zur Klärung der leitenden Fragestellungen eingesetzt und alternativen Denkansätzen gegenübergestellt.

Sprachbewusstheit

Insofern die Philosophie die in unseren Begriffen enthaltenen Deutungen untersucht, gewinnen die Schülerinnen und Schüler in der Beschäftigung mit begrifflichen Fragen ein erhöhtes Sprachbewusstsein sowie das Wissen um die Fachsprachlichkeit, die immer im Kontext der jeweiligen Theorie ihre Gültigkeit hat.

In Auseinandersetzung mit Positionen und Texten der philosophischen Tradition gewinnen die Schülerinnen und Schüler ein erhöhtes Sprachbewusstsein. Dazu gehört die Erkenntnis, dass Sprache und Inhalt ein enges Verhältnis eingehen. Philosophische Texte zeichnen sich immer durch eine den Problemen und Reflexionsbereichen angemessene Sprache aus, die erst den angemessenen Umgang mit den Problemen ermöglicht und präzisiert.

In der Argumentation erlernen Schülerinnen und Schüler die Angemessenheit der sprachlichen Äußerung in der konkreten Kommunikation zu erproben, zu üben und zu verbessern.

Forschendes Lernen und Problemorientierung

Lernen ist im Philosophie-Unterricht forschendes Lernen. Die Lehrkraft moderiert die Arbeit der Forschungsgemeinschaft, bestehend aus Schülerinnen, Schülern und Lehrkraft. Sie hilft, die verschiedenen Aspekte der Fragestellung zu Problemen herauszuarbeiten, die sich den Schülerinnen und Schülern stellen. Das Arrangement des Unterrichts durch den Lehrer erfolgt über komplexe Aufgaben, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, in Selbstverantwortung und Kooperation die eigenen Lernprozesse selbst zu steuern. Die Phasen des Unterrichts gliedern sich in der Regel so, dass Problemstellungen und Theorien erst *begriffen und entwickelt*, danach *erprobt und erörtert* und schließlich *beurteilt und bewertet* werden.

Die Arbeitsphasen des Begreifens bzw. Entwickelns, Erprobens bzw. Erörterns und Beurteilens bzw. Bewertens lassen sich nicht immer streng voneinander abgrenzen, aber sie strukturieren die Erarbeitung einer philosophischen Problemreflexion im Unterricht. Sie können im Philosophie-Unterricht ineinander übergehen und rekursiv angelegt sein. So wird z. B. das Begreifen einer Theorie im Rahmen einer Erprobung überprüft oder ggf. revidiert und die Erörterung einer Problemstellung durch vorläufige Beurteilungen argumentativ gegliedert.

Eine philosophische Problemreflexion zu einer Frage- oder Problemstellung enthält folgende drei Elemente:

a) Problemerkfassung

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren philosophische Implikationen bzw. Problemstellungen aus lebensweltlichen Erfahrungen, Texten oder präsentativen Materialien. In dieser Arbeitsphase wird der philosophische Reflexionsrahmen in Kooperation und im Gespräch mit den Mitschülern entfaltet und die Schwerpunkte der weiteren Bearbeitung werden festgelegt.

b) Problembearbeitung

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen den identifizierten philosophischen Problemzusammenhang. Sie setzen sich mit Denkansätzen auseinander, die eine Relevanz innerhalb dieses Reflexionsrahmens aufweisen. Diese Auseinandersetzung beinhaltet z. B. Formen der Textuntersuchung oder der Objektbeschreibung. Dazu gehören die Analyse von Argumentationsweisen bzw. künstlerischen Ausdrucksweisen, von Begriffsimplicationen, die Überprüfung der Folgerichtigkeit von Begründungszusammenhängen, das Herstellen von Bezügen oder ein Vergleich philosophischer Positionen. Der Bezug zur Fachwissenschaft dient hier der fachspezifischen Begrifflichkeit, der Anknüpfung an Theorien der Philosophiegeschichte, der Orientierung mithilfe einer europäisch westlich fundierten Denktradition.

c) Problemverortung

Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich selbst innerhalb der Problemreflexion. Positionierungen umfassen die Darstellung eines Problemkontextes und einen auf diesen bezogenen Standpunkt. Es sind verschiedene Möglichkeiten der Problemverortung denkbar: eine Bewertung des Problems, eine resümierende Stellungnahme, eine Neubestimmung des Problems, Perspektiven zur weiteren Bearbeitung, eine Modifikation erörterter Positionen sowie die Reflexion eines präsentativen Bearbeitungsprozesses.

Problemstellungen und Theorien werden im Unterricht stets auch im Hinblick auf ihre erkenntnistheoretischen, ethischen, metaphysischen, anthropologischen und ästhetischen Implikationen betrachtet. Der Unterricht berücksichtigt in diesem Sinne immer mehrere Reflexionsdimensionen. In den Erörterungsprozess der jeweiligen Frage- und Problemstellung werden verbindliche Inhalte (s. u.) einbezogen. Die Inhalte sind in fünf philosophische Arbeitsbereiche eingeteilt, die mit den Reflexionsdimensionen korrespondieren: Sprache und Erkenntnis, Ethik und Politik, Metaphysik, Anthropologie und Kultur sowie Ästhetik.

Die Einbeziehung von Inhalten aus verschiedenen Arbeitsbereichen unterstützt die Berücksichtigung unterschiedlicher Reflexionsdimensionen. Bei den Arbeitsbereichen handelt es sich um Sach- und Problembereiche, die dem Unterricht keine leitenden Problemfragen liefern und die auch keine Semesterthemen darstellen.

Philosophieunterricht dient der Orientierung des Einzelnen in der Lebenswelt. Durch die systematische Problemreflexion werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, ihr eigenes Denken und Handeln sowie das der anderen einzuordnen, zu verstehen und zu beurteilen. Ziel ist die reflektierte Selbststeuerung, die in Kooperation mit den Mitschülern begriffen, erörtert und beurteilt wird. Der Unterricht schafft dabei die Voraussetzung, dass die Schülerinnen und Schüler im geschlechtssensiblen Umgang sich selbst begreifen, die Bedingtheit der eigenen Existenz als Voraussetzung für vernünftige Reflexion verstehen und von dort zu reflektiertem individuellem Handeln kommen können.

Handlungsorientierung

3 Anforderungen und Inhalte im Fach Philosophie

Die auf den folgenden Seiten tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen benennen Kompetenzen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Sie entsprechen der Note „ausreichend“, bezogen auf den jeweiligen Bildungsgang. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

3.1 Anforderungen

Anforderungen im Kompetenzbereich Wahrnehmen und Deuten

Teilkompetenz	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
die Fähigkeit, Fragwürdiges in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen	formulieren im Zusammenhang mit einem lebensweltlichen Phänomen (z. B. Freundschaft und Liebe) Unklarheiten und Fragen,	formulieren im Zusammenhang mit einem lebensweltlichen Phänomen (z. B. Freundschaft und Liebe) Unklarheiten und Fragen,	formulieren im Zusammenhang mit einem lebensweltlichen Phänomen (z. B. Freundschaft und Liebe) Unklarheiten und Fragen,
die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Formulierung philosophischer Fragen	führen vorgegebene Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...) durch und entwickeln daraus philosophische Fragen (z. B.: Angenommen, es gäbe keine Freundschaft auf der Welt, wie würde dann euer Leben aussehen?),	führen vorgegebene Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...) durch und entwickeln daraus philosophische Fragen (z. B.: Angenommen, es gäbe keine Freundschaft auf der Welt, wie würde dann euer Leben aussehen?),	unterscheiden philosophische Fragen (z. B.: Was ist Lügen? Ist Lügen manchmal in Ordnung?) als begrifflich-grundsätzliche Fragen von nicht philosophischen (empirischen) Fragen (z. B.: Wird häufig in der Politik gelogen?), führen vorgegebene Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...) durch und entwickeln daraus philosophische Fragen (z. B.: Angenommen, es gäbe keine Freundschaft auf der Welt, wie würde dann euer Leben aussehen?), formulieren philosophische Fragen, die in literarischen Texten (Fabeln, Märchen, Erzählungen etc.) impliziert sind,

die Fähigkeit, philosophische Thesen, die in einer Äußerung enthalten sind, zu erfassen	veranschaulichen philosophische Thesen mithilfe von Beispielen (Nimmt z. B. beim dauerhaften Computerspielen das angenehme Gefühl zu oder ab?),	arbeiten philosophische Thesen aus literarischen Texten heraus und geben sie in eigenen Worten wieder (z. B.: Es wäre angenehm, wenn alle Wünsche sogleich in Erfüllung gingen), veranschaulichen philosophische Thesen mithilfe von Beispielen (z. B.: Beim dauerhaften Computerspielen nimmt das angenehme Gefühl ständig ab),	arbeiten philosophische Thesen aus literarischen Texten heraus und geben sie in eigenen Worten wieder (z. B.: Es wäre angenehm, wenn alle Wünsche sogleich in Erfüllung gingen), arbeiten unter Anleitung Thesen aus philosophischen Texten heraus und geben sie in eigenen Worten wieder (z. B.: Wir können etwas nur dann als angenehm empfinden, wenn es auch Unangenehmes gibt), veranschaulichen philosophische Thesen mithilfe von Beispielen (z. B.: Beim dauerhaften Computerspielen nimmt das angenehme Gefühl ständig ab),
die Fähigkeit, philosophische Thesen, die in Bildern enthalten sind, zu erfassen	wenden Methoden der Bildbetrachtung an (z. B. anhand von Comics oder Cartoons),	wenden Methoden der Bildbetrachtung an (z. B. anhand von Comics oder Cartoons),	wenden Methoden der Bildbetrachtung an (z. B. die Symbolik im Titelbild von Hobbes' Leviathan),
die Fähigkeit zur Deutung einer philosophischen Überlegung mit künstlerischen und anderen präsentativen Mitteln	entwickeln Standbilder (z. B. zur Deutung des Unterschieds zwischen Arbeit und Freizeit),	entwickeln Standbilder (z. B. zur Deutung des Unterschieds zwischen Arbeit und Freizeit),	deuten philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden (z. B. den kategorischen Imperativ an einem Beispiel aus der eigenen Lebenswelt szenisch darstellen und dadurch prüfen), entwickeln Standbilder (z. B. für Hobbes' Naturzustand),
die Fähigkeit, philosophische Argumentationen, die in einer Äußerung enthalten sind, zu erfassen	unterscheiden argumentative Passagen (Sterbehilfe lässt sich missbrauchen) von Passagen ohne jegliche Begründung,	unterscheiden argumentative Passagen (Sterbehilfe lässt sich missbrauchen) von Passagen ohne jegliche Begründung,	unterscheiden argumentative Passagen (Sterbehilfe lässt sich missbrauchen) von bloßen Behauptungen (Sterbehilfe ist zu verbieten) und Polemik (Sterbehilfe ist NS-Ideologie),
die Fähigkeit, konkrete lebensweltliche Erfahrungen und abstrakte philosophische Begriffe und Gedanken zueinander in Beziehung zu setzen	konkretisieren unter Anleitung Abstraktionen, d. h. grundsätzliche Begriffe und Gedanken mittels eigener lebensweltlicher Erfahrungen erläutern und deuten (z. B.: Das Übernatürliche ist das Unerklärliche, denn was ich mir erklären kann, halte ich nicht für übernatürlich).	abstrahieren unter Anleitung von der eigenen lebensweltlichen Erfahrung hin zu grundsätzlichen Gedanken (z. B. den selbst erfahrenen Unterschied zwischen Freundschaft und Liebe verallgemeinern), konkretisieren unter Anleitung Abstraktionen, d. h. grundsätzliche Begriffe und Gedanken mittels eigener lebensweltlicher Erfahrungen erläutern und deuten (z. B.: Das Übernatürliche ist das Unerklärliche, denn was ich mir erklären kann, halte ich nicht für übernatürlich).	abstrahieren von der eigenen lebensweltlichen Erfahrung hin zu grundsätzlichen Gedanken (z. B. den selbst erfahrenen Unterschied zwischen Freundschaft und Liebe verallgemeinern), konkretisieren Abstraktionen, d. h. grundsätzliche Begriffe und Gedanken mittels eigener lebensweltlicher Erfahrungen erläutern und deuten (z. B.: Das Übernatürliche ist das Unerklärliche, denn was ich mir erklären kann, halte ich nicht für übernatürlich).

Zum Übergang in die Studienstufe

Anforderungen im Kompetenzbereich Wahrnehmen und Deuten

Teilkompetenz	Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
	Die Schülerinnen und Schüler	
die Fähigkeit, Fragwürdiges in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen	formulieren im Zusammenhang mit einem lebensweltlichen Phänomen (z. B. Freundschaft und Liebe) Unklarheiten und Fragen,	formulieren im Zusammenhang mit einem lebensweltlichen Phänomen (z. B. Freundschaft und Liebe) Unklarheiten und Fragen,
die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Formulierung philosophischer Fragen	führen vorgegebene Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...) durch und entwickeln daraus philosophische Fragen (z. B.: Angenommen, es gäbe keine Freundschaft auf der Welt, wie würde dann euer Leben aussehen?),	unterscheiden philosophische Fragen (z. B.: Was ist Lügen? Ist Lügen manchmal in Ordnung?) als begrifflich-grundsätzliche Fragen von nicht philosophischen (empirischen) Fragen (z. B.: Wird in der Politik gelogen?), erläutern den Begriff einer philosophischen Frage und weisen Fragen zu lebensweltlichen Erfahrungen als philosophische Fragen aus, führen vorgegebene Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...) durch und entwickeln daraus philosophische Fragen (z. B.: Nehmen wir an, es gäbe keine Freundschaft auf der Welt, wie würde dann euer Leben aussehen?), formulieren philosophische Fragen, die in literarischen Texten (Fabeln, Märchen, Erzählungen etc.) impliziert sind,
die Fähigkeit, philosophische Thesen, die in einer Äußerung enthalten sind, zu erfassen	arbeiten philosophische Thesen aus literarischen Texten heraus und geben sie in eigenen Worten wieder (z. B.: Es wäre angenehm, wenn alle Wünsche sogleich in Erfüllung gingen), veranschaulichen philosophische Thesen mithilfe von Beispielen (z. B.: Beim dauerhaften Computerspielen nimmt das angenehme Gefühl ständig ab),	arbeiten philosophische Thesen aus literarischen Texten heraus und geben sie in eigenen Worten wieder (z. B.: Es wäre angenehm, wenn alle Wünsche sogleich in Erfüllung gingen), arbeiten selbstständig Thesen aus philosophischen Texten heraus und geben sie in eigenen Worten wieder (z. B.: Wir können etwas nur dann als angenehm empfinden, wenn es auch Unangenehmes gibt), veranschaulichen philosophische Thesen mithilfe von Beispielen (z. B.: Beim dauerhaften Computerspielen nimmt das angenehme Gefühl ständig ab),

die Fähigkeit, philosophische Thesen, die in Bildern enthalten sind, zu erfassen	wenden Methoden der Bildbetrachtung an (z. B. anhand von Comics oder Cartoons),	wenden Methoden der Bildbetrachtung an (z. B. die Symbolik im Titelbild von Hobbes' Leviathan),
die Fähigkeit zur Deutung einer philosophischen Überlegung mit künstlerischen und anderen präsentativen Mitteln	entwickeln Standbilder (z. B. zur Deutung des Unterschieds zwischen Arbeit und Freizeit),	deuten philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden (z. B. den kategorischen Imperativ mit einem Beispiel aus der eigenen Lebenswelt szenisch darstellen und dadurch prüfen), entwickeln Standbilder (z. B. für Hobbes' Naturzustand),
die Fähigkeit, philosophische Argumentationen, die in einer Äußerung enthalten sind, zu erfassen	unterscheiden argumentative Passagen (Sterbehilfe lässt sich missbrauchen) von Passagen ohne jegliche Begründung,	unterscheiden argumentative Passagen (Sterbehilfe lässt sich missbrauchen) von bloßen Behauptungen (Sterbehilfe ist zu verbieten) und Polemik (Sterbehilfe ist NS-Ideologie),
die Fähigkeit, konkrete lebensweltliche Erfahrungen und abstrakte philosophische Begriffe und Gedanken zueinander in Beziehung zu setzen	abstrahieren unter Anleitung von der eigenen lebensweltlichen Erfahrung hin zu grundsätzlichen Gedanken (z. B. den selbst erfahrenen Unterschied zwischen Freundschaft und Liebe verallgemeinern), konkretisieren unter Anleitung Abstraktionen, d. h. erläutern und deuten grundsätzliche Begriffe und Gedanken mittels eigener lebensweltlicher Erfahrungen (z. B.: Das Übernatürliche ist das Unerklärliche, denn was ich mir erklären kann, halte ich nicht für übernatürlich).	abstrahieren von der eigenen lebensweltlichen Erfahrung hin zu grundsätzlichen Gedanken (z. B. den selbst erfahrenen Unterschied zwischen Freundschaft und Liebe verallgemeinern), konkretisieren Abstraktionen, d. h. erläutern und deuten grundsätzliche Begriffe und Gedanken mittels eigener lebensweltlicher Erfahrungen (z. B.: Das Übernatürliche ist das Unerklärliche, denn was ich mir erklären kann, halte ich nicht für übernatürlich).

Anforderungen im Kompetenzbereich Argumentieren und Urteilen

Teilkompetenz	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Die Schülerinnen und Schüler			
die Fähigkeit zur Beurteilung und Kritik philosophischer Behauptungen	widerlegen einfache Behauptungen (Alle Menschen haben dieselben Chancen) mithilfe von Gegenbeispielen als unplausibel oder falsch,	widerlegen einfache Behauptungen (Alle Menschen haben dieselben Chancen) mithilfe von Gegenbeispielen als unplausibel oder falsch, prüfen Behauptungen mithilfe selbst entwickelter Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...?) (z. B.: Was wäre, wenn das Leben wie ein Fußballspiel ohne Schlusspfiff wäre?),	widerlegen einfache Behauptungen (Alle Menschen haben dieselben Chancen) mithilfe von Gegenbeispielen als unplausibel oder falsch, prüfen Behauptungen (z. B.: Es gibt keine Wahrheiten) auf innere Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit hin, prüfen Behauptungen mithilfe selbst entwickelter Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...?) (z. B.: Was wäre, wenn das Leben wie ein Fußballspiel ohne Schlusspfiff wäre?), überprüfen die Begrifflichkeit von Behauptungen mithilfe der Analyse von Wort- und Begriffsfeldern,
die Fähigkeit zur Beurteilung und Kritik philosophischer Argumentationen	prüfen vorgegebene Argumente auf die Plausibilität der Prämissen,	prüfen vorgegebene Argumente auf die Plausibilität der Prämissen, erkennen verschiedene Argumentationstypen (z. B. Erfahrungsargument, Autoritätsargument),	prüfen vorgegebene Argumente auf die Plausibilität der Prämissen, erkennen verschiedene Argumentationstypen (z. B. Erfahrungsargument, Autoritätsargument), prüfen Argumente auf Schlüssigkeit hin und weisen sie als korrekte Schlüsse (Der Tod ist das Ende des Lebens, folglich gibt es kein Leben nach dem Tod) oder als Fehlschlüsse (Wenn der Tod das Ende des Lebens wäre, hätte das Leben keinen Sinn, folglich ist der Tod nicht das Ende des Lebens) aus,
die Fähigkeit zur Beurteilung philosophischer Überlegungen und zur Positionierung innerhalb einer Frage- und Problemstellung	würdigen philosophische Überlegungen, indem das Zutreffende daran herausgearbeitet, der eigenen Kritik gegenübergestellt und die Überlegungen weiterentwickelt werden, entwickeln und begründen eigene philosophische Überlegungen.	würdigen philosophische Überlegungen, indem das Zutreffende daran herausgearbeitet, der eigenen Kritik gegenübergestellt und die Überlegungen weiterentwickelt werden, entwickeln und begründen eigene philosophische Überlegungen.	würdigen philosophische Überlegungen, indem das Zutreffende daran herausgearbeitet, der eigenen Kritik gegenübergestellt und die Überlegungen weiterentwickelt werden, entwickeln und begründen eigene philosophische Überlegungen.

Zum Übergang in die Studienstufe

Anforderungen im Kompetenzbereich Argumentieren und Urteilen

Teilkompetenz	Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
	Die Schülerinnen und Schüler	
die Fähigkeit zur Beurteilung und Kritik philosophischer Behauptungen	widerlegen einfache Behauptungen (Alle Menschen haben dieselben Chancen) mithilfe von Gegenbeispielen als unplausibel oder falsch, prüfen Behauptungen mithilfe selbst entwickelter Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...?) (z. B.: Was wäre, wenn das Leben wie ein Fußballspiel ohne Schlusspfiff wäre?),	widerlegen einfache Behauptungen (Alle Menschen haben dieselben Chancen) mithilfe von Gegenbeispielen als unplausibel oder falsch, prüfen Behauptungen (z. B.: Es gibt keine Wahrheiten) auf innere Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit hin, prüfen anspruchsvolle Behauptungen mithilfe selbst entwickelter Gedankenexperimente (Überlegungen der Art: Was wäre, wenn ...?) (z. B.: Was wäre, wenn das Leben wie ein Fußballspiel ohne Schlusspfiff wäre?), überprüfen die Begrifflichkeit von Behauptungen mithilfe der Analyse von Wort- und Begriffsfeldern,
die Fähigkeit zur Beurteilung und Kritik philosophischer Argumentationen	prüfen vorgegebene Argumente auf die Plausibilität der Prämissen, erkennen verschiedene Argumentationstypen (z. B. Erfahrungsargument, Autoritätsargument),	prüfen die Plausibilität der Prämissen einer Argumentation, erkennen verschiedene Argumentationstypen (z. B. Erfahrungsargument, Autoritätsargument, Analogieargument), prüfen Argumente auf Schlüssigkeit hin und weisen sie als korrekte Schlüsse (Der Tod ist das Ende des Lebens, folglich gibt es kein Leben nach dem Tod) oder als Fehlschlüsse (Wenn der Tod das Ende des Lebens wäre, hätte das Leben keinen Sinn, folglich ist der Tod nicht das Ende des Lebens) aus, arbeiten Argumentationen aus Äußerungen (Gesprächen, Texten) heraus und stellen sie so dar, dass Voraussetzungen (Prämissen) und Schlussfolgerungen (Konklusionen) erkennbar sind,
die Fähigkeit zur Beurteilung philosophischer Überlegungen und zur Positionierung innerhalb einer Frage- und Problemstellung	würdigen philosophische Überlegungen, indem das Zutreffende daran herausgearbeitet, der eigenen Kritik gegenübergestellt und die Überlegungen weiterentwickelt werden, entwickeln und begründen eigene philosophische Überlegungen.	würdigen philosophische Überlegungen, indem das Zutreffende daran herausgearbeitet, der eigenen Kritik gegenübergestellt und die Überlegungen weiterentwickelt werden, entwickeln und begründen eigene philosophische Überlegungen.

Anforderungen im Kompetenzbereich Darstellen

Teilkompetenz	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
die Fähigkeit zur Teilnahme an philosophischen Gesprächen	halten sich an Gesprächsregeln, unterscheiden zwischen Person und Sache, formulieren verständlich und verdeutlichen Positionen auch mit anderen Worten, bringen eigene Ideen ein, die z. B. auf wichtige Diskussionspunkte und offengebliebene Fragen verweisen, gehen auf Beiträge anderer ein, d. h. die zentralen Argumente und Thesen der Gesprächspartner korrekt reproduzieren und auf dieser Grundlage kritisieren,	halten sich an Gesprächsregeln, unterscheiden zwischen Person und Sache, formulieren verständlich und verdeutlichen Positionen auch mit anderen Worten, bringen eigene Ideen ein, die z. B. auf wichtige Diskussionspunkte und offengebliebene Fragen verweisen, gehen auf Beiträge anderer ein, d. h. die zentralen Argumente und Thesen der Gesprächspartner korrekt reproduzieren und auf dieser Grundlage kritisieren,	halten sich an Gesprächsregeln, unterscheiden zwischen Person und Sache, formulieren verständlich und verdeutlichen Positionen auch mit anderen Worten, bringen eigene Ideen ein, die z. B. auf wichtige Diskussionspunkte und offengebliebene Fragen verweisen, gehen auf Beiträge anderer ein, d. h. die zentralen Argumente und Thesen der Gesprächspartner korrekt reproduzieren und auf dieser Grundlage kritisieren,
die Fähigkeit zum Verfassen philosophischer Erörterungen	verfassen erörternde Dialoge als sinnvolle Form einer Erörterung (und benennen sinnvolle Figuren/Rollen als Vertreter von Positionen),	verfassen erörternde Dialoge als sinnvolle Form einer Erörterung (und benennen sinnvolle Figuren/Rollen als Vertreter von Positionen),	verfassen erörternde Dialoge als sinnvolle Form einer Erörterung (und benennen sinnvolle Figuren/Rollen als Vertreter von Positionen),
die Fähigkeit zum Verfassen philosophischer Phänomenbetrachtungen	beschreiben lebensweltliche Phänomene aspektreich und anschaulich (z. B. indem sie ein Phänomen wie „Freundschaft“ aspektreich entwickeln),	beschreiben lebensweltliche Phänomene aspektreich und anschaulich (z. B. indem sie ein Phänomen wie „Freundschaft“ aspektreich entwickeln),	beschreiben lebensweltliche Phänomene aspektreich und anschaulich (z. B. indem sie ein Phänomen wie „Freundschaft“ aspektreich entwickeln),
die Fähigkeit zum Ausdruck einer philosophischen Überlegung mit künstlerischen und anderen präsentativen Mitteln	stellen philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden dar (z. B. in einem Rollenspiel oder einer Podiumsdiskussion, die verschiedene Vertreter ethischer Grundpositionen aufeinandertreffen lassen).	drücken philosophische Überlegungen mithilfe bildlicher Darstellungen aus (z. B. das eigene Freiheitsverständnis mithilfe eines Bildes in den Zusammenhang mit einer philosophischen Theorie bringen), stellen philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden dar (z. B. in einem Rollenspiel oder einer Podiumsdiskussion die verschiedenen Vertreter ethischer Grundpositionen aufeinandertreffen lassen), entwickeln Standbilder (z. B. indem sie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft darstellen),	drücken philosophische Überlegungen mithilfe bildlicher Darstellungen aus (z. B. das eigene Freiheitsverständnis mithilfe eines Bildes in den Zusammenhang mit einer philosophischen Theorie bringen), wenden Methoden des theatralen Philosophierens an, stellen philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden dar (z. B. in einem Rollenspiel oder einer Podiumsdiskussion die verschiedenen Vertreter ethischer Grundpositionen aufeinandertreffen lassen), entwickeln Standbilder (z. B. indem sie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft darstellen).

Zum Übergang in die Studienstufe

Anforderungen im Kompetenzbereich Darstellen

Teilkompetenz	Zur Orientierung: Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
	Die Schülerinnen und Schüler	
die Fähigkeit zur Teilnahme an philosophischen Gesprächen	halten sich an Gesprächsregeln, unterscheiden zwischen Person und Sache, formulieren verständlich und verdeutlichen Positionen auch mit anderen Worten, bringen eigene Ideen ein, die z. B. auf wichtige Diskussionspunkte und offengebliebene Fragen verweisen, gehen auf Beiträge anderer ein, d. h. die zentralen Argumente und Thesen der Gesprächspartner korrekt reproduzieren und auf dieser Grundlage kritisieren,	halten sich an Gesprächsregeln, unterscheiden zwischen Person und Sache, formulieren verständlich und verwenden Begriffe in demselben Zusammenhang eindeutig, bringen eigene Ideen ein, die z. B. auf wichtige Diskussionspunkte und offengebliebene Fragen verweisen, gehen auf Beiträge anderer ein, d. h. die zentralen Argumente und Thesen der Gesprächspartner korrekt und in eigenen Worten reproduzieren und auf dieser Grundlage kritisieren,
die Fähigkeit zum Verfassen philosophischer Erörterungen	verfassen erörternde Dialoge als sinnvolle Form einer Erörterung (und benennen sinnvolle Figuren/Rollen als Vertreter von Positionen),	verfassen erörternde „Essays“ (im angelsächsischen Sinne), verfassen erörternde Dialoge als sinnvolle Form einer Erörterung (und benennen sinnvolle Figuren/Rollen als Vertreter von Positionen),
die Fähigkeit zum Verfassen philosophischer Phänomenbetrachtungen	beschreiben lebensweltliche Phänomene aspektreich und anschaulich (z. B. indem sie ein Phänomen wie „Freundschaft“ aspektreich entwickeln),	verfassen „Essays“ (im Sinne Montaignes) (z. B. indem sie ein Phänomen wie „Freundschaft“ aspektreich entfalten und bewusst subjektiv reflektieren),
die Fähigkeit zum Ausdruck einer philosophischen Überlegung mit künstlerischen und anderen präsentativen Mitteln	drücken philosophische Überlegungen mithilfe bildlicher Darstellungen aus (z. B. das eigene Freiheitsverständnis mithilfe eines Bildes in den Zusammenhang mit einer philosophischen Theorie bringen), stellen philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden dar (z. B. in einem Rollenspiel oder einer Podiumsdiskussion die verschiedenen Vertreter ethischer Grundpositionen aufeinandertreffen lassen), entwickeln Standbilder (z. B. indem sie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft darstellen).	drücken philosophische Überlegungen mithilfe bildlicher Darstellungen aus (z. B. das eigene Freiheitsverständnis mithilfe eines Bildes in den Zusammenhang mit einer philosophischen Theorie bringen), wenden Methoden des theatralen Philosophierens an, stellen philosophische Überlegungen mit theatral-präsentativen Methoden dar (z. B. in einem Rollenspiel oder einer Podiumsdiskussion die verschiedenen Vertreter ethischer Grundpositionen aufeinandertreffen lassen), entwickeln Standbilder (z. B. indem sie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft darstellen).

3.2 Inhalte

Arbeitsbereich Anthropologie und Kultur

Im Hinblick auf eine Fragestellung wird das menschliche Selbstverständnis thematisiert.

Im Philosophie-Unterricht erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Wissen über das grundlegende Selbstverständnis des Menschen. Die Rolle des Menschen als Vernunftwesen wird erörtert. Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Bedeutung der Kultur für den Menschen und thematisieren das Spannungsfeld zwischen Natur und Kultur.

Philosophische Fragen in diesem Arbeitsbereich können z. B. sein:

- Was ist wichtiger: Arbeit oder Freizeit? Selbstverwirklichung durch Arbeit oder Freizeit?
- Wie will ich leben?
- Was bedeutet es mir, dass ich ein Mensch bin?
- Woher kommen wir, wohin gehen wir?
- Ist Technik unnatürlich? Bedroht Technik die Natur?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen unserem Leben und der Natur?
- Was kümmert uns das Rotkehlchen?
- Inwiefern ist sich jeder selbst vertraut, selbst fremd?
- Können Menschen illegal sein?
- Sollten fremde, vom Aussterben bedrohte Kulturen unter Kulturschutz gestellt werden?
- Welche Macht haben Vorurteile?
- Muss man immer tolerant sein?
- Wie schaffen Jugendkulturen über Mode, Musik usw. Gruppenzugehörigkeiten?
- Wie schafft das männliche oder weibliche Geschlecht Rollenzugehörigkeiten?
- Welche Rolle spielen Gefühle, Sexualität und Liebe für den einzelnen Menschen und das menschliche Zusammenleben?

Arbeitsbereich Ethik und Politik

Im Hinblick auf ein Thema werden Handlungszielbestimmungen thematisiert.

Im Philosophie-Unterricht thematisieren die Schülerinnen und Schüler das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Sie prüfen konkrete Handlungen und Werte, die unseren Entscheidungen in Alltag, Politik und Wissenschaft zugrunde liegen, im Hinblick auf ihre Verbindlichkeit und Rechtfertigung. Sie untersuchen die Rechtfertigung und Rechtfertigbarkeit von Moral, Staat, Gemeinschaft und Individualismus. Die Schülerinnen und Schüler erörtern die Notwendigkeit staatlicher Regelungen sowie den Erhalt individueller Freiheit.

Philosophische Fragen in diesem Arbeitsbereich können z. B. sein:

- Was ist ein gutes Leben?
- Wie gelingt menschliches Zusammenleben?
- Welche Rolle spielt die Schule für das gesellschaftliche Zusammenleben? Was wäre eine gute Schule?
- Wozu brauchen wir Liebe und Freundschaft? Kann man Freunde übers Internet finden? Was ist ein guter Freund?

- Wann ist es in Ordnung, Gewalt anzuwenden und Krieg zu führen? Gibt es einen gerechten Krieg?
- Ist es ungerecht, dass manche Menschen von Geburt an durch ihr familiäres und soziales Umfeld benachteiligt sind?
- Was ist eine gerechte Gesellschaft/ein gerechter Staat?
- Wozu brauchen wir Menschenrechte?
- Woran liegt es, dass es so viele Konflikte zwischen den Menschen gibt?
- Gelten moralische Regeln ausnahmslos oder nicht? (Darf man manchmal doch lügen/stehlen/Versprechen brechen etc.)?
- Konflikte und Kompromisse: Kann man mit Stil streiten?
- Verpflichtet Ungerechtigkeit zum Einmischen und wenn ja, wie?
- Darf es Armut geben in einem reichen Land?
- Haben wir dem Planeten Erde gegenüber Verpflichtungen?
- Darf man Menschen zur Not auch mit dem Tod bestrafen?

Arbeitsbereich Sprache und Erkenntnis

Im Hinblick auf ein Thema werden grundlegende Erkenntnisannahmen thematisiert. Im Philosophie-Unterricht analysieren und erörtern Schülerinnen und Schüler Themen und Fragestellungen in ihren Grundbegriffen. Sie hinterfragen die Quellen menschlichen Wissens und unterscheiden zwischen Wissen und Vorurteil. Im Philosophie-Unterricht werden Begriffe definiert und das Sprachbewusstsein geschult. Schülerinnen und Schüler diskutieren Kriterien für gute Argumente und legitime Strategien der Kritik von Argumenten. Sie fragen nach der Möglichkeit, die Welt ohne Vorurteile und Erfahrungen zu erkennen.

Philosophische Fragen in diesem Arbeitsbereich können z. B. sein:

- Sollte man immer die Wahrheit sagen?
- Gibt es Übernatürliches?
- Ist im Prinzip alles durch Wissenschaft erklärbar?
- Sollen wir so rational wie möglich denken?
- Ist alle Erkenntnis sprachlich? Gibt es nicht sprachliche Erkenntnis und wenn ja, welche?
- Was sollten wir vernünftigerweise in der Schule lernen? Was sollte man (nicht) wissen?
- Was ist Bildung?
- Können Vorurteile auch fruchtbar sein?
- Können Fakten Vorurteile ausräumen?
- Von Migrant*innen, Ausländern, Gastarbeitern und Flüchtlingen – Wie beeinflussen die Bezeichnungen unser Bild der Migration?

Arbeitsbereich Metaphysik

Im Hinblick auf ein Thema werden Hoffnungen und deren Rechtfertigung thematisiert.

Im Philosophie-Unterricht untersuchen die Schülerinnen und Schüler eigene und fremde Hoffnungen. Sie prüfen unterschiedliche Lebensperspektiven und Lebensziele auf ihre Glaubens- und Wissensgehalte. Dabei erörtern sie, wie sich ein gelingendes Leben entwerfen lässt, auf welchen Hoffnungen es beruht und welche (wissenschaftlichen) Rechtfertigungen Glaubensansprüche besitzen.

Philosophische Fragen in diesem Arbeitsbereich können z. B. sein:

- Identitätsfragen: Was macht mich aus? Wie will ich sein, wie will ich scheinen, wie will ich werden?
- Ist Glück das Wichtigste im Leben?
- Was ist der Sinn des Lebens?
- Ich kaufe, also bin ich? – Bestimmt Konsum den Sinn des Lebens?
- Ist man glücklich, wenn man Spaß hat?
- Ist der Tod ein Übel? Warum fürchten wir den Tod?
- Gibt es ein Leben nach dem Tod?
- Ist es vernünftig, etwas zu glauben, das man nicht wissen kann? Gibt es religiöses Wissen?
- Welche Rolle spielt der Glaube bei der Sinnsuche des Menschen? Was ist Religion?
- Warum gibt es überhaupt unterschiedliche Religionen? Warum sind religiöse Gruppen und Sekten weltweit verbreitet?

Arbeitsbereich Ästhetik

Im Hinblick auf ein Thema wird die Bedeutung sinnlich wahrnehmbarer Wirklichkeitszugänge thematisiert.

Im Philosophie-Unterricht erkunden die Schülerinnen und Schüler die sinnlich wahrnehmbare Form von Phänomenen und thematisieren Wissen von sinnlich wahrgenommenen Eindrücken und Empfindungen. Schülerinnen und Schüler erörtern die Werturteile über das Schöne und deren Berechtigung. Der Philosophie-Unterricht eröffnet präsentativ-künstlerische Zugänge zu Problemen und Denkweisen und reflektiert deren Produktions- und Rezeptionsprozesse.

Philosophische Fragen in diesem Arbeitsbereich können z. B. sein:

- Was ist wirklich schön?
- Sind Schönheit und Hässlichkeit objektive Eigenschaften oder bloßer Ausdruck des Ge- und Missfallens?
- Kann ich wissen, was ein anderer wahrnimmt?
- Sehen wir die Wirklichkeit falsch? Gibt es eine Wirklichkeit außerhalb von Medien?
- Was ist Kunst?
- Ist das Schöne auch das Gute?
- Warum geben wir uns selbst eine bestimmte Form, wenn wir uns „stylen“?
- Ist ein Leben ohne bewusste Formgebung denkbar?
- Wie verhalten sich Form und Inhalt zueinander?
- Im Verlauf der 6 vorgeschriebenen Wochenstunden zwischen Jahrgang 7 und 10 sollen insgesamt drei philosophische Fragen pro Arbeitsbereich, also insgesamt 15 Fragen, bearbeitet werden.

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe, die durch die Lehrkräfte im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wahrgenommen wird, unter anderem in den Lernentwicklungsgesprächen gemäß § 44, Abs. 3 HmbSG. Gegenstand des Dialogs sind die von der Schülerin bzw. vom Schüler nachgewiesenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen dieses Rahmenplans. Die Schülerin bzw. der Schüler soll dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre bzw. seine Leistungen vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten fachlichen und überfachlichen Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen, Lernziele zu benennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wichtige Hinweise über die Effektivität ihres Unterrichts und mögliche Leistungshemmnisse aus der Sicht der Gesprächspartner, die es ihnen ermöglichen, den nachfolgenden Unterricht differenziert vorzubereiten und so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert und gefordert werden.

Die Eltern erhalten Informationen über den Leistungsstand und die Lernentwicklung ihrer Kinder, die unter anderem für die Beratung zur weiteren Schullaufbahn hilfreich sind. Ebenso erhalten sie Hinweise, wie sie den Entwicklungsprozess ihrer Kinder unterstützen können.

Bewertungskriterien

Die Fachkonferenz Philosophie legt die Bereiche, die Kriterien für die Bewertung, deren Indikatoren und das Verhältnis fest, nach dem die Leistungen in den verschiedenen Bereichen gewichtet werden. Dabei orientieren sie sich an den Zielen, Grundsätzen und Anforderungen des Faches Philosophie und am schulintern festgelegten Curriculum.

Für gelingende philosophische Bildungsprozesse ist ein produktiver Umgang mit vielfältigen, nicht abgeschlossenen Reflexionsansätzen charakteristisch. Deshalb müssen die Schülerinnen und Schüler in Aneignungsphasen Zeit haben, ein eigenes Forschungstempo zu entwickeln. Dabei bedürfen Sie der Unterstützung und Beratung, um sich nicht zu überfordern, sodass Lernerfolge möglich werden.

Bewertungskriterien in *Aneignungsphasen* können sein:

- die individuellen Lernfortschritte (z. B. durch das Erfüllen der gemeinsam getroffenen Absprachen oder durch das Erreichen selbst gesteckter Ziele, Arbeit mit Lernportfolios),
- das selbstständige Arbeiten (z. B. im Bereich der Übernahme von Verantwortung in kooperativen Lernformen, durch das selbstständige Wahrnehmen und Formulieren von philosophischen Problemen, Bereitschaft zum Neugierverhalten),
- die Bereitschaft Probleme wahrzunehmen und Lösungsansätze zu suchen (z. B. durch selbst formulierte Fragestellungen, Teilaufgaben in kooperativen Lernformen, Beurteilung von philosophischen Argumentationen),
- das Entwickeln, Begründen und Reflektieren eigener Ideen (z. B. durch Thesenbildung, Veranschaulichung durch Beispiele, Reflexion von Lösungsansätzen, Durchführen von Gedankenexperimenten, um neue Perspektiven zu gewinnen),
- der produktive Umgang mit Fehlern (z. B. durch Kenntnisnahme verschiedener Lösungsansätze, Reflexion von Fehlschlägen, Verständnis für die Gründe der Fehlschläge, daraus resultierender Gewinn an methodischer Kompetenz),
- der Umgang mit Medien und Arbeitsmitteln (z. B. durch bewusste Reflexion der Wahl der Darstellungsmittel: Form folgt Funktion),

- Kriterien für die Bewertung von *Lernergebnissen* können sein:
- die Angemessenheit von Lösungsansatz und Methode (z. B. der bewusste Umgang mit verschiedenen Lösungsansätzen, Bewusstsein der Perspektivität),
- der sichere Umgang mit Fachmethoden- und Begriffen (z. B. Kenntnis von Methoden und den Bedingungen ihrer Anwendung, Verwendung philosophischer Fachbegriffe, Reflexion der Notwendigkeit des Gebrauchs von Fachsprache, Erkenntnis, dass bestimmte Positionen an bestimmte Begriffe gebunden sind, Wissen, dass man Fachbegriffe nicht unkommentiert in anderen Kontexten benutzen darf),
- die Genauigkeit (z. B. in der Wiedergabe von Kenntnissen, die genaue Begrifflichkeit der jeweiligen Position verwenden),
- die angemessene sprachliche Darstellung (z. B. die Erkenntnis, dass die Form auch Einfluss auf die Darstellung hat und deshalb Angemessenheit ein wichtiges Kriterium ist),
- die Folgerichtigkeit der Ausführungen (z. B. in der philosophischen Argumentation auf Widerspruchsfreiheit achten),
- die übersichtliche und verständliche Darstellung einschließlich ästhetischer Gestaltung (z. B. Wahl der darstellerischen Mittel reflektieren, Kenntnis der Regel: Form folgt Funktion).

Die Fachkonferenz Philosophie legt die Kriterien für die Leistungsbewertung im Rahmen der Vorgaben dieses Rahmenplans fest. Sie sind auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Anforderungen des Rahmenplans abzustimmen; dabei erhält die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler mit höherer Jahrgangsstufe ein zunehmend höheres Gewicht.

Die Lehrerinnen und Lehrer machen die Kriterien ihrer Leistungsbewertung gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent, indem sie z. B. Kompetenzen und Niveaustufen im Vorfeld mit den Schülern transparent erarbeiten. Dadurch werden die Schüler befähigt, die eigene Leistung gut einzuschätzen und selbst zu steuern.

Bereiche der Leistungsbewertung

Ein kompetenzorientierter Unterricht erfordert die Gestaltung von vielfältigen Unterrichtsformen. Diese führen zu vielfältigen Möglichkeiten der Leistungsbewertung. Im Mittelpunkt stehen dabei die nachweislichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die in den Anforderungen formuliert sind.

Grundlegend im Philosophieunterricht ist immer, inwieweit die Schülerinnen die philosophische Problemreflexion (Problemerkennung, Problembearbeitung, Problemverortung) durchgeführt haben. Bereiche der Leistungsbewertung sind:

- das Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit beim Wahrnehmen und Erfassen von Problemen, Kooperation bei der Problembearbeitung, Übernahme von Verantwortung in arbeitsteiligen Phasen, Mitgestaltung des Unterrichts, Bereitschaft, das eigene Lernen in die Hand zu nehmen, z. B. durch Lernportfolios, Neugierbereitschaft gegenüber philosophischen Problemen, Bereitschaft, Fragen zu entwickeln und sie zu beantworten, Bereitschaft, eigene Positionen im Dialog zu verteidigen, Teilnahme an Gesprächen und Diskussionen im Plenum, insgesamt die Bereitschaft, sich selbst dem Problem zu stellen, indem man Stellung bezieht); dabei geht es überwiegend um die Haltung im Lernprozess,
- mündliche Beiträge nach Absprache (z. B. zusammenfassende Wiederholungen, Kurzreferate, Vortrag von selbst erarbeiteten Fragestellungen und entsprechenden Lösungsansätzen, Präsentationen von Projektvorhaben und deren Ergebnissen, mündliche Überprüfungen); dabei ist die Bewertung des Lernprozesses von den Bewertungen des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen,

- praktische Arbeiten (z. B. das Herstellen von Modellen und Produkten, das Anfertigen von Zeichnungen und Plakaten, die Durchführung von Untersuchungen und Befragungen, das Ausarbeiten von Dialogen in szenischer Form, das Herstellen von Standbildern); dabei ist die Bewertung des Lernprozesses von den Bewertungen des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen,
- schriftliche Arbeiten (z. B. Reflexionen von philosophischen Fragestellungen; Schreiben von Dialogen, die unterschiedliche Positionen ins Gespräch bringen; Schreiben von Essays in entweder einer erörternden Grundhaltung oder als Entfaltung eines Gedankens; Protokolle; Heftführung; Arbeitsmappen; thematische Portfolios).
- Klassenarbeiten und andere schriftliche Arbeiten orientieren sich an den in Kapitel 3 dieses Rahmenplans genannten Anforderungen. Hier geht es um die Bewertung von Lernergebnissen. Die Aufgaben und Problemstellungen sind so zu differenzieren, dass die kompetenzorientierten Anforderungen überprüft werden und nicht nur Kenntnisse abgefragt werden.