

Fachcurriculum Philosophie Sek. II

Für Jahrgänge, die ihr Abitur im Jahr 2023 ff. ablegen

Die Fachschaft:

Lena Ambrosius

Katharina Bremer (stellvertretende Fachkonferenzvorsitzende)

Imke Meyer

Alexander Senger (Fachkonferenzvorsitzender)

Lehrmaterialien

Eingeführte Lehrwerke:

Zugänge zur Philosophie, Bd. 1 u. 2, Cornelsen-Verlag Berlin 2008ff.

Ethisch Argumentieren, Schöningh-Verlag Paderborn 2010ff.

Basiswissen Abitur Philosophie, Cornelsen-Verlag 2015ff.

In der Einführungs- oder der Qualifikationsphase ist mindestens einmal über etwa ein Quartal eine Ganzschrift zu behandeln.

Aufbau des Fachcurriculums

Mit Beginn des Schuljahres 2014/15 tritt ein neuer Kernlehrplan für das Fach in Kraft, der neben inhaltlichen Schwerpunkten auch die zu vermittelnden Kompetenzen vorschreibt (Kernlehrplan S. 19-32 für E-Phase, GK u. LK). Die Kompetenzen müssen ihrer Art nach vollständig in dem Curriculum angegeben sein. Hierbei wird zwischen allgemeinen Methoden- und Handlungskompetenzen und gegenstandsabhängigen Sach- und Urteils-kompetenzen unterschieden. Die allgemeinen Methoden- und Handlungskompetenzen werden hier dem Stoffverteilungsplan mit den Sach- und Urteils-kompetenzen für die Halbjahre der Jahrgangsstufen vorangestellt. Die allgemeinen Methodenkompetenzen sind mit der Bezeichnung „MK“ und die Handlungskompetenzen mit „HK“ angegeben.

Auf der Grundlage der im Kernlehrplan angegebenen Sachkompetenzen kann ein systematisch aufgebauter Lehrplan entwickelt werden, der allerdings weitergehende Themen und Gegenstände berücksichtigt. Im folgenden Lehrplan sind in der linken Spalte zunächst die zu behandelnden Themen und Gegenstände mit ihren Schwerpunkten angegeben, und in der zweiten Spalte sind ihnen die Kompetenzen zugeordnet, die durch ihre Behandlung vermittelt werden sollen. Die Ausgestaltung der inhaltlichen Schwerpunkte ist der Fachschaft überlassen. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind in Kapitälchen gesetzt.

In der E-Phase ist die Lektüre einer Ganzschrift vorgesehen. Ein Vorschlag ist die Lektüre des Buches „Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?“ von R.D. Precht, vorzugsweise im zweiten Halbjahr, da hier grundlegende philosophische Fragestellungen einführend behandelt werden.

Ferner ist der Einsatz einer Methode individualisierenden Lernens in der E-Phase obligatorisch. Dies soll mit der Lektüre verbunden werden: Mithilfe eines Lektüre-Lerntagebuchs können die SuS ihren individuellen Erkenntnisstand reflektieren, das Gelernte auf ihre eigene, individuelle Lebenssituation übertragen und Lernbedürfnisse/Lerninteressen festhalten. Die SuS wählen nach der Lektüre der Ganzschrift selbständig ein Kapitel aus, das sie bearbeiten möchten. Auf einer Din A4-Seite werden 1. der Inhalt des Kapitels in eigenen Worten zusammengefasst, 2. andere philosophische Perspektiven recherchiert (ggf. in Form von Zitaten wiedergegeben), 3. eigene weiterführende Fragestellungen, die sich aus der Lektüre ergeben haben, entwickelt.

In der E – Phase zu vermittelnde allgemeine Kompetenzen

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen grundlegende philosophische Problemstellungen in unterschiedlichen inhaltlichen und lebensweltlichen Kontexten dar und erläutern sie (SK1),
- entwickeln eigene philosophisch dimensionierte Ideen zur Lösung elementarer philosophischer Problemstellungen (SK2),
- analysieren und rekonstruieren philosophische Ansätze in ihren Grundgedanken (SK3),
- erklären grundlegende philosophische Begriffe und im Kontext von Begründungszusammenhängen vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (SK4),
- erläutern philosophische Ansätze an Beispielen und in Anwendungskontexten (SK5),
- stellen gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Ansätzen her und grenzen diese voneinander ab

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei ohne verfrühte Klassifizierung (MK1),
- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien verallgemeinernd relevante philosophische Fragen heraus (MK2),
- ermitteln in einfacheren philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- identifizieren in einfacheren philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4),
- analysieren die gedankliche Abfolge von philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken (MK6),
- bestimmen elementare philosophische Begriffe mit Hilfe definatorischer Verfahren (MK7),
- argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) (MK8),

- recherchieren Informationen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und anderen Nachschlagewerken (MK9).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen grundlegende philosophische Sachverhalte in diskursiver Form strukturiert dar (MK10),
- stellen grundlegende philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),
- geben Kernaussagen und Grundgedanken einfacherer philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder und verdeutlichen den interpretatorischen Anteil (MK12),
- stellen philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge in ihrem Für und Wider dar (MK13).

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten die Überzeugungskraft philosophischer Ansätze im Hinblick auf den Einbezug wesentlicher Aspekte der zugrundeliegenden Problemstellung (UK1),
- erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen philosophischer Ansätze (UK2),
- beurteilen die innere Stimmigkeit philosophischer Ansätze (UK3),
- bewerten begründet die Tragfähigkeit philosophischer Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und gegenwärtigen gesellschaftlich-politischen Problemlagen (UK4),
- erörtern philosophische Probleme unter Bezug auf relevante philosophische Ansätze (UK5).

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Ansätze verantwortbare Handlungsperspektiven für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen durch philosophisch dimensionierte Begründungen (HK2),

- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen dabei auch auf andere Perspektiven ein (HK3),
- beteiligen sich mit philosophisch dimensionierten Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich- politischer Fragestellungen (HK4).

Auf der Grundlage der im Kernlehrplan angegebenen Sachkompetenzen kann ein systematisch aufgebauter Lehrplan entwickelt werden, der allerdings weitergehende Themen und Gegenstände berücksichtigt. Im folgenden Lehrplan sind in der linken Spalte zunächst die zu behandelnden Themen und Gegenstände mit ihren Schwerpunkten angegeben, und in der zweiten Spalte sind ihnen die Kompetenzen zugeordnet, die durch ihre Behandlung vermittelt werden sollen. Die Ausgestaltung der inhaltlichen Schwerpunkte ist der Fachschaft überlassen. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind in Kapitälchen gesetzt.

Unterrichtsinhalte und –ziele in der E - Phase, 1. Halbjahr

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Inhaltsfeld 2: Erkenntnis und ihre Grenzen</p> <p>I) Eigenart philosophischen Fragens und Denkens II) Metaphysische Probleme als Herausforderung für die Vernunftkenntnis III) Prinzipien und Reichweite menschlicher Erkenntnis</p> <p>Lernziele:</p> <p>Zu I) a) Fragestellungen in der Philosophie b) Die Philosophie zerfällt in Disziplinen c) Methodik der Philosophie d) Das Philosophieverständnis der SuS e) Aufgaben und Ziele des Faches (Richtlinien 5-10) f) Das Fach Philosophie zwischen Beschreibung, Erklärung und Vorschrift (anh. v. „Zugänge“, Bd. 1, Kap. I. 1)</p>	<p>Sachkompetenzen:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler Zu I) - unterscheiden philosophische Fragen von Alltagsfragen sowie von Fragen, die gesicherte wissenschaftliche Antworten ermöglichen, - erläutern den grundsätzlichen Charakter philosophischen Fragens und Denkens an Beispielen</p>

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Zu II)</p> <p>a) Das Verhältnis der Philosophie zum vorrationalen Mythos und zu den positiven Wissenschaften</p> <p>b) Frage nach der Existenz Gottes</p> <p>c) Unterschied zwischen Philosophie und Religion</p> <p>Zu III)</p> <p>a) Zweifel am naiven Realismus</p> <p>b) Die Ideenlehre Platons am Beispiel der Gleichnisse</p> <p>c) Der radikale Zweifel Descartes – der Rationalismus</p> <p>d) Die Grenzen der Erkenntnis durch reines Denken – der Empirismus</p>	<p>Zu II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - erläutern Merkmale philosophischen Denkens und unterscheiden dieses von anderen Denkformen, etwa in Mythos und Naturwissenschaft, - stellen metaphysische Fragen (u.a. die Frage eines Lebens nach dem Tod, die Frage nach der Existenz Gottes) als Herausforderungen für die Vernunftkenntnis dar und entwickeln eigene Ideen zu ihrer Beantwortung und Beantwortbarkeit, - rekonstruieren einen affirmativen und einen skeptischen Ansatz zur Beantwortung einer metaphysischen Frage in ihren wesentlichen Aussagen und grenzen diese Ansätze gedanklich und begrifflich voneinander ab, <p>Zu III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rekonstruieren einen empiristisch-realistischen Ansatz und einen rationalistisch-konstruktivistischen Ansatz zur Erklärung von Erkenntnis in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab. <p>Urteilskompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewerten begründet die Bedeutsamkeit und Orientierungsfunktion von philosophischen Fragen für ihr Leben, - beurteilen die innere Stimmigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze, - bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten metaphysischen bzw. skeptischen Ansätze zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und erörtern ihre jeweiligen Konsequenzen für das diesseitige Leben und seinen Sinn, - erörtern Voraussetzungen und Konsequenzen der behandelten erkenntnistheoretischen Ansätze (u.a. für Wissenschaft, Religion, Philosophie bzw. Metaphysik), - erörtern unter Bezugnahme auf die erarbeiteten erkenntnistheoretischen Ansätze das Problem der Beantwortbarkeit metaphysischer Fragen durch die menschliche Vernunft und ihre Bedeutung für den Menschen.

Unterrichtsinhalte und –ziele in der E - Phase, 2. Halbjahr

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Inhaltsfeld 1: Der Mensch und sein Handeln</p> <p>I) Die Sonderstellung des Menschen II) Werte und Normen des Handelns im interkulturellen Kontext III) Umfang und Grenzen staatlichen Handelns</p> <p>Inhaltsfeld 1: Der Mensch und sein Handeln</p> <p>I) Die Sonderstellung des Menschen II) Werte und Normen des Handelns im interkulturellen Kontext III) Umfang und Grenzen staatlichen Handelns</p> <p>Lernziele</p> <p>Zu I) (anh. z.B. v. „Zugänge“, Bd. 2, Kap. II o. Bd. 1, Kap. II; im Zusammenhang mit der Hospitation an der LWL-Klinik):</p> <p>a) Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mensch und Tier (insbes. der Aspekt der Sprache) b) Der Mensch als Natur- und Kulturwesen (Grundzüge der Evolutionstheorie) c) Der Mensch als denkendes und erkennendes Lebewesen, das metaphysische Fragen stellt</p> <p>Zu II) (anh. z.B. v. „Zugänge“, Bd. 1, I. 2) (anh. einer Ganzschrift, z.B. Precht: „Wer bin ich – Und wenn ja, wie viele?“ oder Singer: „Wie sollen wir leben?“)</p> <p>a) Kulturrelativismus vs. Universalismus (z.B. anh. v. Huntington: „Der Kampf der Kulturen“) b) Ein Beispiel für ein ethisches Problem: Der Grundsatz der Ehrlichkeit in deontologischer und utilitaristischer Perspektive c) Konflikt zwischen Einzelinteresse und prinzipiellen Normen (Ethik im Spannungsfeld zwischen Einzelfall und Prinzip verdeutlicht an praktischen Beispielen)</p> <p>Zu III) a) Ist die Todesstrafe eine gerechte Strafe? (Aufsatz von Camus: „Die Guillotine“) b) Was ist der Sinn einer Strafe? c) Was darf der Staat? d) Totalitarismus und seine Kritik (z.B. anh. v. Hobbes, Rousseau, Schmitt; „Zugänge“, IV. 2-4) e) Die historische Herausbildung von Menschenrechten (z.B. anh. der Sklaverei, Todesstrafe, Nürnberger Prozesse, Mauerschüsse)</p>	<p>Sachkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler Zu I) - erläutern Merkmale des Menschen als eines aus der natürlichen Evolution hervorgegangenen Lebewesens und erklären wesentliche Unterschiede zwischen Mensch und Tier bzw. anderen nicht-menschlichen Lebensformen (u.a. Sprache, Kultur), - analysieren einen anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier auf der Basis ihrer gemeinsamen evolutionären Herkunft in seinen Grundgedanken, Zu II) - rekonstruieren einen relativistischen und einen universalistischen ethischen Ansatz in ihren Grundgedanken und erläutern diese Ansätze an Beispielen, Zu III) - analysieren unterschiedliche rechtsphilosophische Ansätze zur Begründung für Eingriffe in die Freiheitsrechte der Bürger in ihren Grundgedanken und grenzen diese Ansätze voneinander ab, - erklären im Kontext der erarbeiteten ethischen und rechtsphilosophischen Ansätze vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (u.a. Relativismus, Universalismus, Recht, Gerechtigkeit).</p> <p>Urteilskompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler - erörtern Konsequenzen, die sich aus der Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen ergeben, sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken, - bewerten den anthropologischen Ansatz zur Bestimmung des Unterschiedes von Mensch und Tier hinsichtlich des Einbezugs wesentlicher Aspekte des Menschseins, - bewerten begründet die Tragfähigkeit der behandelten ethischen und rechtsphilosophischen Ansätze zur Orientierung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen, - erörtern unter Bezugnahme auf einen relativistischen bzw. universalistischen Ansatz der Ethik das Problem der universellen Geltung moralischer Maßstäbe, - erörtern unter Bezugnahme auf rechtsphilosophische Ansätze die Frage nach den Grenzen staatlichen Handelns sowie das Problem, ob grundsätzlich der Einzelne oder der Staat den Vorrang haben sollte.</p>

In der Q – Phase zu vermittelnde *weitergebende* allgemeine Kompetenzen

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen verschiedene philosophische Problemstellungen in unterschiedlichen inhaltlichen und lebensweltlichen Kontexten dar und erläutern sie (*für LK: differenziert*) (SK1),
- entwickeln eigene Lösungsansätze für (*für LK: komplexere*) philosophische Problemstellungen (SK2)
- analysieren und rekonstruieren (*für LK: komplexere*) philosophische Positionen und Denkmodelle in ihren wesentlichen gedanklichen bzw. argumentativen Schritten (SK3),
- erklären philosophische Begriffe und im Kontext von Begründungszusammenhängen vorgenommene begriffliche Unterscheidungen (*für LK: und Leitvorstellungen*) (SK4),
- erläutern (*für LK: komplexere*) philosophische Positionen und Denkmodelle an Beispielen und in Anwendungskontexten (SK5),
- stellen für LK: differenziert) gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Positionen und Denkmodellen her, grenzen diese voneinander ab und ordnen sie in umfassendere fachliche Kontexte ein (SK6).

Methodenkompetenz

Verfahren der Problemreflexion

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Phänomene der Lebenswelt vorurteilsfrei und sprachlich genau ohne verfrühte Klassifizierung (*für LK: in bewusster Abgrenzung von wissenschaftlichen Klassifizierungen*) (MK1),
- arbeiten aus Phänomenen der Lebenswelt und präsentativen Materialien abstrahierend relevante philosophische Fragen heraus und erläutern diese (*für LK: differenziert*) (MK2),
- ermitteln in (*für LK: komplexeren*) philosophischen Texten das diesen jeweils zugrundeliegende Problem bzw. ihr Anliegen sowie die zentrale These (MK3),
- identifizieren in (*für LK: komplexeren*) philosophischen Texten Sachaussagen und Werturteile, Begriffsbestimmungen, Behauptungen, Begründungen, Voraussetzungen, Folgerungen, Erläuterungen und Beispiele (MK4),
- analysieren den Argumentationsaufbau und die zentrale Argumentationsstrukturen in (*für LK: komplexeren*) philosophischen Texten und interpretieren wesentliche Aussagen (MK5),
- entwickeln mit Hilfe heuristischer Verfahren (u.a. Gedankenexperimenten, fiktiven Dilemmata) eigene philosophische Gedanken und gedankliche Modelle und erläutern diese (*für LK: differenziert*) (MK6),
- bestimmen philosophische Begriffe mit Hilfe verschiedener definitorischer Verfahren und grenzen sie voneinander ab (MK7),
- entwickeln unter bewusster Ausrichtung an einschlägigen Argumentationsverfahren (u.a. Toulmin-Schema) philosophische Argumentationen (MK8),
- recherchieren Informationen, Hintergrundwissen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern und Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von (auch digitalen) Lexika und fachspezifischen Nachschlagewerken (*für LK: und Darstellungen*) (MK9).

Verfahren der Präsentation und Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen (*für LK: komplexere*) philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in diskursiver Form strukturiert und begrifflich klar dar (MK10),
- stellen (*für LK: komplexere*) philosophische Sachverhalte und Zusammenhänge in präsentativer Form (u.a. Visualisierung, bildliche und szenische Darstellung) dar (MK11),
- geben Kernaussagen und Gedanken- bzw. Argumentationsgang (*für LK: komplexerer*) philosophischer Texte in eigenen Worten und distanziert, unter Zuhilfenahme eines angemessenen Textbeschreibungsvokabulars, wieder, (*für LK: erläutern ihr Vorgehen*) und belegen Interpretationen durch korrekte Nachweise (MK12),
- *für LK:* stellen in einer differenzierten Argumentation (u.a. philosophische Disputation, philosophischer Essay) abwägend komplexere philosophische Probleme und Problemlösungsbeiträge dar (MK13).

Urteilskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten (*für LK: differenziert*) die Überzeugungskraft philosophischer Positionen und Denkmodelle im Hinblick auf den Einbezug wesentlicher Aspekte der zugrundeliegenden Problemstellung sowie im Hinblick auf die Erklärung von in ihrem Kontext relevanten Phänomenen (UK1),
- erörtern abwägend (*für LK: prinzipielle*) Voraussetzungen und Konsequenzen philosophischer Positionen und Denkmodelle (UK2),
- beurteilen die gedankliche bzw. argumentative Konsistenz (*für LK: und Kohärenz*) philosophischer Positionen und Denkmodelle (UK3),
- bewerten kriteriengeleitet und (*für LK: differenziert*) argumentierend die Tragfähigkeit philosophischer Positionen und Denkmodelle zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins und gegenwärtigen gesellschaftlich-politischen Problemlagen (UK4),
- erörtern argumentativ abwägend (*für LK: komplexere*) philosophische Probleme unter Bezug (*für LK: -nahme*) auf relevante philosophische Positionen und Denkmodelle (UK5).

Handlungskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln auf der Grundlage philosophischer Positionen und Denkmodelle (*für LK: differenziert*) verantwortbare Handlungsoptionen für aus der Alltagswirklichkeit erwachsende Problemstellungen (HK1),
- rechtfertigen eigene Entscheidungen und Handlungen (*für LK: differenziert*) durch plausible Gründe und Argumente im Rückgriff auf das Orientierungspotential philosophischer Positionen und Denkmodelle (HK2),
- vertreten im Rahmen rationaler Diskurse im Unterricht ihre eigene Position und gehen argumentativ (*für LK: und klärend*) auch auf andere Positionen ein (HK3),
- beteiligen sich mit (*für LK: fundierten*) philosophischen Beiträgen an der Diskussion allgemein-menschlicher und gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Fragestellungen (HK4).

Unterrichtsinhalte und –ziele in der Q I - Phase, 1. Halbjahr

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Inhaltsfeld 3: Das Selbstverständnis des Menschen (anh. v. „Zugänge“, Bd. 1, Kap. II., III. 5 u.a. oder „Basiswissen Abitur“, S. 8-31, LK 8-34)</p> <p>I) Der Mensch als Natur- und Kulturwesen</p> <p>II) Das Verhältnis von Leib und Seele Die Doppelaspekttheorie Nagels als moderne Seelentheorie, die den Anspruch erhebt, die monistischen und dualistischen Theorien zu überwinden (Textgrundlage: 3. und 4. Buch aus Nagels Schrift „Was bedeutet das alles?“)</p>	<p>Sachkompetenzen:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler Zu I) - rekonstruieren eine den Menschen als Kulturwesen bestimmende anthropologische Position in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern diese Bestimmung an zentralen Elementen von Kultur,</p>

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>III) Der Mensch als freies und selbstbestimmtes Wesen Das Problem der Freiheit als Bedingung der Verantwortlichkeit, anh. v. Kernstellen aus Sartre: Der Existentialismus ist ein Humanismus</p> <p><i>Zusätzlich im Leistungskurs:</i> IV) Das Menschenbild der Neurowissenschaften und der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz</p> <p>Lernziele</p> <p>Zu I) a) Die Evolutionstheorie nach Darwin b) Grundannahmen des Sozialdarwinismus, seine historische Auswirkungen und ethische Implikationen c) Sozialisation, Sprache und Arbeit als kulturelle Kennzeichen der menschlichen Natur</p> <p>Zu II) a) Monistische vs. dualistische Leib-Seele-Betrachtungen b) Moderne reduktionistische (materialistisch-physikalistische, z.B. Dörner) und nicht-reduktionistische (z.B. Nagel) Auffassungen des Mentalen</p> <p>Zu III) a) Der Essenz-Existenz-Dualismus als Grundlage für den atheistischen Existentialismus b) Handlungsfreiheit und Verantwortung für die gesamte Menschheit c) Handlungsfreiheit u. Willensfreiheit d) Die Hypothese des Determinismus u. Grenzen der Prognostizierbarkeit</p> <p>Zu IV) a) Abgrenzung verschiedener neurowissenschaftlicher Konzeptionen des Menschen von Positionen aus der Forschung zu Künstlicher Intelligenz</p>	<p>Zu II) - analysieren ein dualistisches und ein monistisches Denkmodell zum Leib-Seele-Problem in seinen wesentlichen gedanklichen Schritten und grenzen diese Denkmodelle voneinander ab, - erklären philosophische Begriffe und Positionen, die das Verhältnis von Leib und Seele unterschiedlich bestimmen (u.a. Dualismus, Monismus, Materialismus, Reduktionismus), - rekonstruieren den von Nagel ausgeführten dreistufigen Skeptizismus und erläutern die sich daraus ergebenden philosophischen Konsequenzen - erklären die reduktionistische Zuspitzung der Problemstellung „Geist ist Gehirn“ und den eigenschaftsdualistischen Gegenentwurf Nagels</p> <p>Zu III) - stellen die Frage nach der Freiheit des menschlichen Willens als philosophisches Problem dar und grenzen dabei Willens- von Handlungsfreiheit ab, - analysieren und rekonstruieren eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen diese als deterministisch bzw. indeterministisch ein, - erläutern eine die Willensfreiheit verneinende und eine sie bejahende Auffassung des Menschen im Kontext von Entscheidungssituationen.</p> <p>Zu IV) - analysieren eine aus den Ergebnissen der Neurowissenschaften und der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz (KI) abgeleitete reduktionistische Auffassung des Menschen in ihrem argumentativen Aufbau, - rekonstruieren eine philosophische Position, die sich kritisch mit einem reduktionistischen Menschenbild auseinandersetzt, in ihrem argumentativen Aufbau.</p> <p>Urteilskompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten anthropologischen Positionen zur Orientierung in grundlegenden Fragen des Daseins, - erörtern unter Bezugnahme auf die behandelte kulturanthropologische Position argumentativ abwägend die Frage nach dem Menschen als Natur- oder Kulturwesen, - erörtern unter Bezugnahme auf die behandelten dualistischen und materialistisch-reduktionistischen Denkmodelle argumentativ abwägend die Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele, - erörtern die Doppelaspekttheorie als Alternative zu den monistischen und dualistischen Leib-Seele-Theorien - erörtern abwägend Konsequenzen einer deterministischen und indeterministischen Position im Hinblick auf die Verantwortung des Menschen für sein Handeln (u.a. die Frage nach dem Sinn von Strafe), - erörtern unter Bezugnahme auf die deterministische und indeterministische Position argumentativ abwägend die Frage nach der menschlichen Freiheit und ihrer Denkmöglichkeit. LK: - erörtern argumentativ abwägend das Problem der Willensfreiheit und ihrer Denkmöglichkeit sowie die Frage nach der Relevanz unterschiedlicher Positionen zur Willensfreiheit für das Selbstverständnis des Menschen.</p>

Unterrichtsinhalte und –ziele in der Q I - Phase, 2. Halbjahr

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Inhaltsfeld 4: Werte und Normen des Handelns (anh. „Zugänge“, Bd. 1, Kap. III. 1-4, oder „Ethisch argumentieren“ oder „Basiswissen Abitur“, S. 36-78, LK: 36-91):</p> <p>I) Grundsätze eines gelingenden Lebens, u.a. anh. v. Aristoteles: Nikomachische Ethik (Kernstellen aus dem 1. und 2. Buch)</p> <p>II) Nützlichkeit und Pflicht als ethische Prinzipien, u.a. anh. v. Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Abschnitt 1 u. 2</p> <p>III) Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten</p> <p><i>Zusätzlich im Leistungskurs:</i></p> <p>IV) Unterschiedliche Grundlagen moralischer Orientierungen Anh. von Kernstellen aus Schopenhauer: (Preisschrift) Über die Grundlage der Moral (§16)</p> <p>Lernziele: Zu I)</p> <p>a) Die eudaimonistische Ethik als eine auf das Individuum zielende Aufstellung von Handlungsnormen vs. die gesellschaftlichen Ethikentwürfe der Moderne</p> <p>b) Glückseligkeit als höchstes Gut im teleologischen Sinne nach Aristoteles</p> <p>c) Die Differenz vom Ideal der höchsten Glückseligkeit und dem an Tugenden ausgerichteten praktischen Leben</p> <p>d) Das „Gute“ in absoluter und relativer Bedeutung</p> <p>e) Der Zusammenhang von Psychologie, äußeren Umständen und Handlungsnormen als Herausforderungshorizont in der aristotelischen Ethik</p> <p>Zu II)</p> <p>a) Die Grundformen des Utilitarismus nach Bentham und Mill</p> <p>b) Maximen u. hypothetische u. kategorische Imperative (Kant)</p> <p>c) Formen und Grade der Relativität moralischer Maßstäbe</p> <p>d) Verantwortung zwischen den Extremen der „Gesinnungs-“ und der „Erfolgsethik“ (Gegenüberstellung von Deontologie und Utilitarismus)</p> <p>Zu III)</p> <p>a) Der philosophische Kern in medizinethischen Anwendungsfällen und deren mögliche Zuordnung zu den behandelten ethischen Systemen</p> <p>Zu IV)</p> <p>a) Egoismus und moralischer Wert einer Handlung schließen einander aus</p> <p>b) Mitleid als Fundament der Moralität</p>	<p>Sachkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler Zu I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rekonstruieren eine philosophische Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und ordnen sie in das ethische Denken ein (<i>für LK</i>: rekonstruieren unterschiedliche philosophische Antworten auf die Frage nach dem gelingenden Leben in ihrem gedanklichen Aufbau, vergleichen diese und ordnen sie in das eudämonistische Denken ein) - analysieren ethische Positionen, die auf dem Prinzip der Nützlichkeit und auf dem Prinzip der Pflicht basieren, in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten (<i>für LK</i>: analysieren auf quantitativer und qualitativer Nutzenabwägung wie auf Präferenzabwägung basierende ethische Positionen in ihrem gedanklichen Aufbau und grenzen sie voneinander ab) <p>Zu II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - erläutern die behandelten ethischen Positionen an Beispielen und ordnen sie in das ethische Denken ein (<i>für LK</i>: erläutern die verschiedenen utilitaristischen Positionen an unterschiedlichen Beispielen und in diversen Anwendungskontexten) - <i>für LK</i>: analysieren eine auf dem Prinzip der Pflicht basierende ethische Position in ihrem gedanklichen Aufbau und vergleichen sie mit konsequentialistischen bzw. utilitaristischen Positionen, <p>Zu III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren und rekonstruieren eine Verantwortung in ethischen Anwendungskontexten begründende Position (u.a. für die Bewahrung der Natur bzw. für den Schutz der Menschenwürde in der Medizinethik) in ihren wesentlichen gedanklichen Schritten und erläutern sie an Beispielen, - rekonstruieren eine das Gefühl als Grundlage für moralische Orientierung setzende ethische Position in ihrem gedanklichen Aufbau und ordnen sie als emotivistischen Ansatz ein, - rekonstruieren eine die diskursive Vernunft als Grundlage für moralische Orientierungen setzende ethische Position in ihrem gedanklichen Aufbau und ordnen sie als diskurstheoretischen Ansatz ein. <p>Urteilskompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler Zu I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten eudämonistischen Position zur Orientierung in Fragen der eigenen Lebensführung, (<i>für LK</i>: erörtern unter Bezugnahme auf die behandelten eudämonistischen Positionen argumentativ abwägend die Frage nach den Grundsätzen, die zu einem gelingenden Leben beitragen und vor anderen verantwortbar sind) <p>Zu II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit utilitaristischer und deontologischer Grundsätze zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns (<i>für LK</i>: bewerten differenziert die Überzeugungskraft der behandelten utilitaristischen und deontologischen Positionen im Hinblick auf die Klärung moralisch relevanter Phänomene (u.a. Gewissen, Pflichtenkollision)) <p>Zu III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewerten kriteriengeleitet und argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten verantwortungsethischen Position zur Orientierung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik (<i>für LK</i>: bewerten kriteriengeleitet und differenziert argumentierend die Tragfähigkeit der utilitaristischen und deontologischen Positionen zur Orientierung in Fragen moralischen Handelns) - erörtern unter Bezugnahme auf die behandelte verantwortungsethische Position argumentativ abwägend die Frage nach der moralischen Verantwortung in Entscheidungsfeldern angewandter Ethik (<i>für LK</i>: erörtern unter Bezugnahme auf die behandelten utilitaristischen und deontologischen Positionen argumentativ abwägend die Frage, ob sich das Handeln eher am Nutzenprinzip oder am kategorischen Imperativ ausrichten soll) <p>Zu IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> - erörtern unter Bezugnahme auf die behandelte emotivistische und diskurstheoretische ethische Position argumentativ abwägend die Frage nach den angemessenen Grundlagen moralischer Orientierungen und ihrer Legitimation.

Unterrichtsinhalte und –ziele in der Q II - Phase, 1. Halbjahr

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Inhaltsfeld 5: Zusammenleben in Staat und Gesellschaft (anh. v. „Zugänge“, Bd. 2, Kap IV oder „Basiswissen Abitur“, S. 92-113; LK: 92-121)</p> <p>I) Gemeinschaft als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation</p> <p>II. Individualinteresse und Gesellschaftsvertrag als Prinzip staatsphilosophischer Legitimation anh. v. Kernstellen aus Rousseaus Schrift „Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts“</p> <p>III) Konzepte von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit anh. v. Kernstellen aus Schumpeters Schrift „Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie“ <i>Zusätzlich im Leistungskurs:</i></p> <p>IV) Bedingungen einer dauerhaften Friedensordnung in einer globalisierten Welt anh. v. Kernstellen aus Kant: Zum ewigen Frieden (Zweiter Abschnitt)</p> <p>Lernziele: Zu I) a) Naturrecht und Rechtspositivismus b) Macht und Gewalt, die Gewaltenteilung (anh. v. Montesquieu) Zu II) c) Hobbes' Menschenbild u. Abtretungsvertragstheorie d) Rousseaus Analyse der Bedingungen und notwendigen Annahme eines Gesellschaftsvertrages e) Die allgemeine Form des Gesellschaftsvertrages und der Gemeinwille f) Das Verhältnis von Demokratie und Gemeinwille</p> <p>Zu III) e) Schumpeters anthropologische Grundannahmen: Das durch Irrationalität getriebene politische Beurteilungsvermögen der meisten Menschen f) Kritik an der klassischen Demokratietheorie: Zweifel an dem Bestehen eines bestimmbareren „Volkswillens“ g) Gegenentwurf Schumpeters zur klassischen Demokratietheorie: Demokratie als Verfahren und Herrschaft der „Eliten“</p>	<p>Sachkompetenzen:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen die Legitimationsbedürftigkeit staatlicher Herrschaft als philosophisches Problem dar und entwickeln eigene Lösungsansätze in Form von möglichen Staatsmodellen, - rekonstruieren ein am Prinzip der Gemeinschaft orientiertes Staatsmodell in seinen wesentlichen Gedankenschritten (<i>für LK:</i> rekonstruieren ein am Prinzip der Gemeinschaft orientiertes Staatsmodell in seinem gedanklichen Aufbau), - analysieren unterschiedliche Modelle zur Rechtfertigung des Staates durch einen Gesellschaftsvertrag in ihren wesentlichen Gedankenschritten (<i>für LK:</i> in ihrem gedanklichen Aufbau) und stellen gedankliche Bezüge zwischen ihnen im Hinblick auf die Konzeption des Naturzustandes und der Staatsform her, - erklären (<i>für LK:</i> erläutern) den Begriff des Kontraktualismus als Form der Staatsbegründung und ordnen die behandelten Modelle in die kontraktualistische Begründungstradition ein, - analysieren und rekonstruieren eine staatsphilosophische Position zur Bestimmung von Demokratie und eine zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in ihren wesentlichen Gedankenschritten (<i>für LK:</i> in ihrem gedanklichen Aufbau). <p><i>Für LK:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen differenziert gedankliche Bezüge zwischen den Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit her und ordnen sie in die Tradition der Begründung des modernen demokratischen Rechtsstaates ein, - stellen globale Probleme als Bedrohung für die friedliche Koexistenz der Völker und Staaten dar und entwickeln eigene Lösungsbeiträge zum Zusammenleben der Völker und Staaten angesichts dieser Probleme, - rekonstruieren ein Denkmodell zur Herstellung bzw. Sicherung des internationalen Friedens in seiner gedanklichen Abfolge und ordnen es in die Tradition der Theorien zur politischen Friedenssicherung ein. <p>Urteilskompetenzen:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - erörtern abwägend anthropologische Voraussetzungen der behandelten Staatsmodelle und deren Konsequenzen, - bewerten (<i>für LK:</i> differenziert) die Überzeugungskraft der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle im Hinblick auf die Legitimation eines Staates angesichts der Freiheitsansprüche des Individuums, - bewerten kriteriengeleitet und (<i>für LK:</i> differenziert) argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten kontraktualistischen Staatsmodelle zur Orientierung in gegenwärtigen politischen Problemlagen, - bewerten kriteriengeleitet und (<i>für LK:</i> differenziert) argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Konzepte zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit, - erörtern unter Bezugnahme auf die behandelten Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit argumentativ abwägend die Frage nach dem Recht auf Widerstand in einer Demokratie (<i>für LK:</i> bewerten kriteriengeleitet und differenziert argumentierend die Tragfähigkeit der behandelten Positionen zur Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit) <p><i>Für LK:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - erörtern argumentativ abwägend das Problem einer unter gegenwärtigen Verhältnissen tragfähigen Bestimmung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit und greifen dabei auf relevante Positionen zu ihrer Bestimmung zurück, - bewerten kriteriengeleitet und differenziert argumentierend die Tragfähigkeit des behandelten Denkmodells zur Herstellung bzw. Sicherung des internationalen Friedens, - erörtern argumentativ abwägend die Frage nach der sichersten Weltfriedensordnung und greifen dabei auf relevante Denkmodelle zur Bestimmung der internationalen Beziehungen zwischen den Völkern bzw. Staaten zurück.

Unterrichtsinhalte und –ziele in der Q II - Phase, 2. Halbjahr

Themenbereiche u. kognitive Lernziele	Sach- und Urteilskompetenzen
<p>Inhaltsfeld 6: Geltungsansprüche der Wissenschaften (anh. „Zugänge“, Bd. 2, Kap. II oder „Basiswissen Abitur“, S. 122-144, LK: 122-145) I. Erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenschaften Schwerpunkt: Der skeptische Empirismus David Humes anh. v. Humes Schrift „Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand“ II) Der Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität anh. v. Popper: Logik der Forschung (Erster Teil: Einführung, I. Kapitel)</p> <p><i>Zusätzlich im Leistungskurs:</i> III) Erkenntnis in den Geisteswissenschaften A) Erkenntnis in den Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften anh. v. Dilthey (Zusammenfassung bei Wittschier: Basiswissen Abitur Philosophie) B) Der Erkenntnisweg in den Geisteswissenschaften anh. v. Gadamer (Wahrheit und Methode, Hermeneutik I, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik)</p> <p>Lernziele:</p> <p>Zu I)</p> <p>a) Positionen der klassischen Erkenntnistheorie: Ideenlehre, Rationalismus und Empirismus - b) Die Bedeutung von „impressions and ideas“ und den Assoziationsgesetzen nach Hume c) „matters of fact“ und „relations of ideas“ als zwei unterschiedliche Beschreibungsebenen d) Die Analyse der Kausalität und der grundlegende Zweifel an ihrer Naturgesetzlichkeit d) Die Hypothese des Konstruktivismus e) Wissenschaftliche Verfahrensweisen, insb. die Verwendung logischer Prinzipien beim wissenschaftlichen Erklären Zu II) f) Die Unmöglichkeit einer induktiven Ableitung von Hypothesen (anh. v. Hume) g) Die Bedeutung der Überprüfbarkeit und des Experiments für Falsifikation und Bewährung (anh. v. Popper: Logik der Forschung, I, 1) h) Die deduktiv-nomologische Erklärung Zu III) i) Sinnstiftung als Aufgabe und Gegenstand geisteswissenschaftlichen Forschens im Unterschied zu den auf Modellen basierenden Beschreibungen naturwissenschaftlichen Vorgehens</p>	<p>Sachkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler - stellen die Frage nach dem besonderen Erkenntnis- und Geltungsanspruch der Wissenschaften als erkenntnistheoretisches Problem dar und erläutern dieses (<i>für LK: differenziert</i>) an Beispielen aus ihrem Unterricht in verschiedenen Fächern, - analysieren eine rationalistische und eine empiristische Position zur Klärung der Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnis in ihren wesentlichen argumentativen Schritten (<i>für LK: in ihrem argumentativen Aufbau</i>) und grenzen diese voneinander ab, - rekonstruieren ein den Anspruch der Naturwissenschaften auf Objektivität reflektierendes Denkmodell in seinen wesentlichen argumentativen Schritten (<i>für LK: in seinem argumentativen Aufbau</i>) und erläutern es an Beispielen aus der Wissenschaftsgeschichte, - erklären zentrale Begriffe des behandelten wissenschaftstheoretischen Denkmodells.</p> <p><i>Für LK:</i> - analysieren und rekonstruieren eine erkenntnistheoretische Position, die im Kontext der Begründung des Erkenntnisanspruchs neuzeitlicher Naturwissenschaften Rationalismus und Empirismus verbindet, in ihrem argumentativen Aufbau, - stellen Unterschiede der Erkenntnisverfahren in den Natur- und Geisteswissenschaften dar und erläutern sie an Beispielen, - rekonstruieren ein philosophisches Denkmodell zur Bestimmung der spezifischen Erkenntnismethoden der Geisteswissenschaften (Hermeneutik) in Abgrenzung von den Naturwissenschaften in seinem gedanklichen Aufbau.</p> <p>Urteilskompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler - beurteilen die argumentative Konsistenz der behandelten rationalistischen und empiristischen Position, - erörtern abwägend Konsequenzen einer empiristischen und einer rationalistischen Bestimmung der Grundlagen der Naturwissenschaften für deren Erkenntnisanspruch, - erörtern abwägend erkenntnistheoretische Voraussetzungen des behandelten wissenschaftstheoretischen Modells und seine Konsequenzen für das Vorgehen in den Naturwissenschaften (<i>für LK: erörtern unter Bezugnahme auf die Rationalismus und Empirismus verbindende erkenntnistheoretische Position argumentativ abwägend die Frage nach der Begründung des Anspruchs von (naturwissenschaftlicher) Erkenntnis auf Allgemeingültigkeit sowie das Problem der Berechtigung dieses Anspruchs</i>), - erörtern unter Bezug auf das erarbeitete wissenschaftstheoretische Denkmodell argumentativ abwägend die Frage nach der Fähigkeit der Naturwissenschaften, objektive Erkenntnis zu erlangen.</p> <p><i>Für LK:</i> - erörtern abwägend erkenntnistheoretische Voraussetzungen des behandelten hermeneutischen Modells und dessen Konsequenzen für das Vorgehen in den Geisteswissenschaften, - erörtern argumentativ abwägend die Frage nach der Reichweite und dem Wahrheitsanspruch naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Erkenntnis sowie das Problem, welche Erkenntnisform das Selbstverständnis des Menschen in der Zukunft vorwiegend prägen soll.</p>

Berufsorientierungs-Konzept im Fach Philosophie

Berufsorientierung in Bezug auf zu fördernde Kompetenzen

Sachkompetenz/ Inhaltsfeld 1:

Reflexion eigener Potentiale; Richtlinien ethischen Handelns und Entscheidens entwickeln
Einordnung dieser in mögliche Berufsfelder durch Einübung und Formulierung eigener
Positionen und Argumentationen sowie deren Einbettung in den Kontext bereits bestehender
Positionen

Urteilskompetenz/ Inhaltsfeld 2:

Schulung eines präzisen und adäquaten mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögen,
damit einhergehend die Fähigkeit zur Darstellung komplexer und abstrakter Sachverhalte

Entscheidungskompetenz/ Inhaltsfeld 3:

Kritische Hinterfragung der Anforderungen der Arbeitswelt; Aufdecken möglicher
Implikationen bestimmter Entscheidungen im Arbeits- und Wirtschaftskontext; Kennenlernen
und Hinterfragung gesellschaftlich relevanter Normen am Praxisbeispiel LWL-Klinik Gütersloh

Methodenkompetenz/ Inhaltsfeld 4:

Abgleichung eigener Wünsche und Lebensziele mit realen Verwirklichungsmöglichkeiten in den
Berufsfeldern; besondere Befähigung zum späteren abstrakten und wissenschaftlichen Arbeiten
an der Universität

Berufsfelder, auf die das Fach Philosophie vorbereiten kann (Verweise auf das Curriculum, s.o.):

- (7) Kunst, Kultur, Gestaltung und (9) Medien (Journalismus) und Politik
(keinem Berufsfeld zugeordnet!) (Staatstheorie, „Was ist der Staat?“, Q2;
Anthropologie, Q1)
- (11) Naturwissenschaften (Wissenschaftstheorie, „Was ist Wahrheit?“, Q2)
- (6) IT, Computer (Anthropologie, „Was ist der Mensch?“, Computer/ Künstliche
Intelligenz, „Logik und Seele“, Q1)
- (13) Soziales, Pädagogik, (14) Technik, Technologiefelder und (16) Wirtschaft,
Verwaltung (Ethik, „Wie soll man handeln, was ist gut?“, Q1)

Grundsätze zur Leistungsbewertung im Fach Philosophie

Rechtliche Grundlagen

1) § 48 SchulG: (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)

Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 1. September 2020 (SGV. NRW. 223)

„Grundsätze der Leistungsbewertung

(1) Die Leistungsbewertung soll über den Stand des Lernprozesses der Schülerin oder des Schülers Aufschluss geben; sie soll auch Grundlage für die weitere Förderung der Schülerin oder des Schülers sein. Die Leistungen werden durch Noten bewertet. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen können vorsehen, dass schriftliche Aussagen an die Stelle von Noten treten oder diese ergänzen.

(2) Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler im Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“ und im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ erbrachten Leistungen. Beide Beurteilungsbereiche werden bei der Leistungsbewertung angemessen berücksichtigt.

(3) Bei der Bewertung der Leistungen werden folgende Notenstufen zu Grunde gelegt:

1. sehr gut (1) Die Note „sehr gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen im besonderen Maße entspricht.
 2. gut (2) Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht.
 3. befriedigend (3) Die Note „befriedigend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung im Allgemeinen den Anforderungen entspricht.
 4. ausreichend (4) Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht.
 5. mangelhaft (5) Die Note „mangelhaft“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen lässt, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können.
 6. ungenügend (6) Die Note „ungenügend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können.
- (4) Werden Leistungen aus Gründen, die von der Schülerin oder dem Schüler nicht zu vertreten sind, nicht erbracht, können nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Leistungsnachweise nachgeholt und kann der Leistungsstand durch eine Prüfung festgestellt werden.
- (5) Verweigert eine Schülerin oder ein Schüler die Leistung, so wird dies wie eine ungenügende Leistung bewertet.
- (6) Neben oder an Stelle der Noten nach Absatz 3 kann die Ausbildungs- und Prüfungsordnung ein Punktsystem vorsehen. Noten- und Punktsystem müssen sich wechselseitig umrechnen lassen.“

2) Kapitel 3 des Kernlehrplans Philosophie:

3 Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Entsprechend sind die Kompetenzerwartungen im Kernlehrplan in der Regel in ansteigender Progression und Komplexität formuliert. Dies erfordert, dass Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie in den vorangegangenen Jahren erworben haben, wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der begleitenden Diagnose und Evaluation des Lernprozesses sowie des Kompetenzerwerbs Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Schülerinnen und Schüler sollen ein den Lernprozess begleitendes Feedback sowie Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Ermutigung für das weitere Lernen darstellen. Die Beurteilung von Leistungen soll demnach grundsätzlich mit der Diagnose des erreichten Lernstandes und Hinweisen zum individuellen Lernfortschritt verknüpft sein.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den in den Fachkonferenzen gemäß Schulgesetz beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Notengebung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und die Korrekturen sowie die Kommentierungen den Lernenden auch Erkenntnisse über die individuelle Lernentwicklung ermöglichen. Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell erfolgsversprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien.

Im Sinne der Orientierung an den zuvor formulierten Anforderungen sind grundsätzlich alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzbereiche („Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Urteilskompetenz“, „Handlungskompetenz“) bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und ggf. praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu überprüfen. Ein

isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APO-GOST) dargestellt. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern erbrachte Leistungen in den Beurteilungsbereichen „Schriftliche Arbeiten/Klausuren“ sowie „Sonstige Leistungen im Unterricht/Sonstige Mitarbeit“ entsprechend den in der APO-GOST angegebenen Gewichtungen zu berücksichtigen. Dabei bezieht sich die Leistungsbewertung insgesamt auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und nutzt unterschiedliche Formen der Lernerfolgsüberprüfung.

Hinsichtlich der einzelnen Beurteilungsbereiche sind die folgenden Regelungen zu beachten.

Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten/Klausuren“

Für den Einsatz in Klausuren kommen im Wesentlichen Überprüfungsformen – ggf. auch in Kombination – in Betracht, die im letzten Abschnitt dieses Kapitels aufgeführt sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit den Überprüfungsformen, die im Rahmen von Klausuren eingesetzt werden, vertraut sein und rechtzeitig sowie hinreichend Gelegenheit zur Anwendung haben.

Über ihre unmittelbare Funktion als Instrument der Leistungsbewertung hinaus sollen Klausuren im Laufe der gymnasialen Oberstufe auch zunehmend auf die inhaltlichen und formalen Anforderungen des schriftlichen Teils der Abiturprüfungen vorbereiten. Dazu gehört u. a. auch die Schaffung angemessener Transparenz im Zusammenhang mit einer kriteriengeleiteten Bewertung. Beispiele für Prüfungsaufgaben und Auswertungskriterien sowie Konstruktionsvorgaben und Operatorenübersichten können im Internet auf den Seiten des Schulministeriums abgerufen werden.

Da in Klausuren neben der Verdeutlichung des fachlichen Verständnisses auch die Darstellung bedeutsam ist, muss diesem Sachverhalt bei der Leistungsbewertung hinreichend Rechnung getragen werden. Gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit führen zu einer Absenkung der Note gemäß APO-GOST. Abzüge für Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit sollen nicht erfolgen, wenn diese bereits bei der Darstellungsleistung fachspezifisch berücksichtigt wurden.

In der Qualifikationsphase wird nach Festlegung durch die Schule eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt. Facharbeiten dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen. Die Facharbeit ist eine umfangreichere schriftliche Hausarbeit und selbstständig zu verfassen. Umfang und Schwierigkeitsgrad der Facharbeit sind so zu gestalten, dass sie ihrer Wertigkeit im Rahmen des Beurteilungsbereichs „Schriftliche Arbeiten/Klausuren“ gerecht wird. Grundsätze der Leistungsbewertung von Facharbeiten regelt die Schule. Die Verpflichtung zur Anfertigung einer Facharbeit entfällt bei Belegung eines Projektkurses.

Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht/Sonstige Mitarbeit“

Im Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht/Sonstige Mitarbeit“ können – neben den nachfolgend aufgeführten Überprüfungsformen – vielfältige weitere zum Einsatz kommen, für die kein abschließender Katalog festgesetzt wird. Im Rahmen der

Leistungsbewertung gelten auch für diese die oben ausgeführten allgemeinen Ansprüche der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung. Im Verlauf der gymnasialen Oberstufe ist auch in diesem Beurteilungsbereich sicherzustellen, dass Formen, die im Rahmen der Abiturprüfungen – insbesondere in den mündlichen Prüfungen – von Bedeutung sind, frühzeitig vorbereitet und angewendet werden.

Zu den Bestandteilen der „Sonstigen Leistungen im Unterricht/Sonstigen Mitarbeit“ zählen u. a. unterschiedliche Formen der selbstständigen und kooperativen Aufgabenerfüllung, Beiträge zum Unterricht, von der Lehrkraft abgerufene Leistungsnachweise wie z. B. die schriftliche Übung, von der Schülerin oder dem Schüler vorbereitete, in abgeschlossener Form eingebrachte Elemente zur Unterrichtsarbeit, die z. B. in Form von Präsentationen, Protokollen, Referaten und Portfolios möglich werden. Schülerinnen und Schüler bekommen durch die Verwendung einer Vielzahl von unterschiedlichen Überprüfungsformen vielfältige Möglichkeiten, ihre eigene Kompetenzentwicklung darzustellen und zu dokumentieren.

Der Bewertungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht/Sonstige Mitarbeit“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch mündliche, schriftliche und ggf. praktische Beiträge sichtbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Stand der Kompetenzentwicklung in der „Sonstigen Mitarbeit“ wird sowohl durch Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt.

Überprüfungsformen

Die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans ermöglichen eine Vielzahl von Überprüfungsformen. Im Verlauf der gesamten gymnasialen Oberstufe soll – auch mit Blick auf die individuelle Förderung – ein möglichst breites Spektrum der genannten Formen in schriftlichen, mündlichen oder praktischen Kontexten zum Einsatz gebracht werden. Darüber hinaus können weitere Überprüfungsformen nach Entscheidung der Lehrkraft eingesetzt werden. Wichtig für die Nutzung der Überprüfungsformen im Rahmen der Leistungsbewertung ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler zuvor im Rahmen von Anwendungssituationen hinreichend mit diesen vertraut machen konnten.

Überprüfungsform und Kurzbeschreibung

- A Erfassung und Darlegung
Die Schülerinnen und Schüler erfassen auf der Grundlage eines philosophischen Problems der Analyse eines Fallbeispiels bzw. eines präsentativen oder diskursiven Materials ein philosophisches Problem, explizieren es und ordnen es ggf. in einen umfassenderen fachlichen Kontext ein.
- B Erörterung eines philosophischen Problems
Die Schülerinnen und Schüler erörtern ein philosophisches Problem mit Materialgrundlage (z. B. Texterörterung) oder ohne Materialgrundlage (z. B. Essay), indem sie das Für und Wider argumentativ abwägen und auf dieser Grundlage eine eigene Position entwickeln.
- C Diskursive oder präsentative Darstellung philosophischer Sachzusammenhänge
Die Schülerinnen und Schüler stellen philosophische Sachzusammenhänge dar, indem sie diese in diskursiver Gestaltung (z. B. Strukturskizze, Leserbrief; Interview) oder in künstlerischer Gestaltung (z. B. bildliche oder szenische Darstellung, die diskursiv ergänzt bzw. kommentiert wird) zum Ausdruck bringen.
- D Bestimmung und Explikation philosophischer Begriffe
Die Schülerinnen und Schüler bestimmen grundlegende philosophische Begriffe, indem sie deren Merkmale darlegen, sie von anderen Begriffen abgrenzen und sie in Anwendungskontexten entfalten.
- E Analyse und Interpretation eines philosophischen Textes
Die Schülerinnen und Schüler analysieren einen philosophischen Text, indem sie das diesem zugrunde liegende Problem bzw. Anliegen sowie die zentrale These ermitteln, den gedanklichen Aufbau bzw. die Argumentationsstrukturen darstellen und wesentliche Aussagen interpretieren.
- F Rekonstruktion philosophischer Positionen und Denkmodelle
Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren philosophische Positionen und Denkmodelle in ihren wesentlichen gedanklichen und argumentativen Schritten unter Fokussierung auf eine vorliegende Problemstellung.
- G Darstellung philosophischer Positionen in Anwendungskontexten
Die Schülerinnen und Schüler stellen philosophische Positionen in Anwendungskontexten dar, indem sie diese in neuen lebensweltlichen Zusammenhängen darlegen und ihren diesbezüglichen Problemlösungsbeitrag aufzeigen.)
- H Vergleich philosophischer Texte bzw. Positionen
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen philosophische Texte bzw. Positionen, indem sie gedankliche Bezüge zwischen ihnen herstellen, sie voneinander abgrenzen und sie in umfassendere fachliche Kontexte einordnen.
- I Beurteilung philosophischer Texte und Positionen
Die Schülerinnen und Schüler beurteilen philosophische Texte und Positionen, indem sie deren Voraussetzungen und Konsequenzen aufzeigen, ihre gedankliche bzw. argumentative Konsistenz sowie ihre Tragfähigkeit bewerten. „

Die Leistungsbewertung stützt sich vornehmlich auf mündliche Leistungen und für die SchülerInnen, die in dem Fach Klausuren schreiben, natürlich in demselben Maße auf schriftliche Leistungen. Somit setzt sich für Letztgenannte die Gesamtnote zur Hälfte aus der schriftlichen und zur anderen Hälfte aus der mündlichen Leistung zusammen.

A Die Bewertung der Klausuren erfolgt durch von den Fachlehrern erstellte Bewertungsbögen, die sich an den Vorgaben für die Bewertung von Schülerleistungen im Zentralabitur orientieren. Beispielhaft für die dabei zu Grunde gelegten Bewertungskriterien werden folgende auf die Aufgabenformate des Zentralabiturs bezogenen Kriterien festgelegt:

- Umfang und Differenzierungsgrad der Ausführungen
- sachliche Richtigkeit und Schlüssigkeit der Ausführungen
- Angemessenheit der Abstraktionsebene
- Herstellen geeigneter Zusammenhänge
- argumentative Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen
- Eigenständigkeit der Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen
- Klarheit und Strukturiertheit in Aufbau von Darstellungen
- Sicherheit im Umgang mit Fachmethoden
- Verwendung von Fachsprache und geklärter Begrifflichkeit
- Erfüllung standardsprachlicher Normen

Anzahl und Dauer der Klausuren in der Sek II

Jahrgangsstufe	Anzahl pro Halbjahr	Dauer
E-Phase	1	90 min
Q1	2	1. Hbj. 135 min (GK) 180 min (LK) 2. Hbj. 135 min (GK) 180 min (LK)
Q2	2	1. Hbj. 180 min (GK) 225 min (LK) 2. Hbj. 210 min (GK) 270 min (LK)

Themen, Inhalte, Aufgabentypen:

Die Themen und Inhalte der Klausuren ergeben sich aus den Unterrichtsvorhaben, die jeweils in der EF, Q1 und Q2 im schulinternen Lehrplan festgelegt sind. Die Aufgabentypen orientieren sich dabei an den Vorgaben für das Zentralabitur.

Die Klausuren im Fach Philosophie sind durch einen dreischrittigen Aufbau gekennzeichnet:

Zu Beginn sind die Thesen eines Textes zu erarbeiten und in einem kohärenten Text darzustellen. Daran anschließend soll ein Aspekt der Argumentation des gewählten Textes im Detail untersucht werden oder es wird ein Vergleich mit einer im Unterricht behandelten philosophischen Position zur Aufgabe gestellt. Abschließend erfolgt dann eine eigene abgewogene Positionierung des/der SchülerIn zu den Ausführungen des Autors.

Auf die Darstellungsleistung entfällt ein Fünftel (20 Punkte) der Gesamtpunktzahl (in der Regel 100 Punkte). Neben korrekter Rechtschreibung und Zeichensetzung wird hierbei auch der sprachliche Ausdruck, Gebrauch von Fachtermini, korrekte Zitierweise und eine sorgfältige Berücksichtigung der Aufgabenstellung in die Bewertung miteinbezogen.

Beispiel für eine Philosophieklausur in der Q1:

B Die Bewertung der mündlichen Mitarbeit basiert auf den Beiträgen der SuS unter Berücksichtigung quantitativer wie qualitativer Merkmale, die der Fachlehrer begründet festzustellen vermag. Folgende Möglichkeiten der Leistungsmessung können in Betracht gezogen werden:

mündliche Beiträge im Unterrichtsgespräch
Kurzvorträge, Referate und Präsentationen
Mitarbeit in Partner- und Gruppenarbeiten
schriftliche Übungen und Überprüfungen
Protokolle
Mappen, Lerntagebücher
philosophische Essays
u.a.

Kriterien der Bewertung der mündlichen Mitarbeit in qualitativer Hinsicht:

inhaltliche Qualität und gedankliche Stringenz der Beiträge

Selbständigkeit der erbrachten Reflexionsleistung

Bezug der Beiträge zum Unterrichtsgegenstand

Verknüpfung der eigenen Beiträge mit bereits im Unterricht erarbeiteten

Sachzusammenhängen sowie mit den Beiträgen anderer Schülerinnen und Schüler

funktionale Anwendung fachspezifischer Methoden

sprachliche und fachterminologische Angemessenheit der Beiträge

Leistungsmessung und Leistungsbewertung im Distanzunterricht Grundlagen und Hinweise

Beim Distanzunterricht handelt es sich um ein von der Schule veranlassenes und von den Lehrkräften begleitetes Lernen unter Berücksichtigung der für dieses Schuljahr geltenden „Zweiten Verordnung zur befristeten Änderung der Prüfungs- und Versetzungsordnung“ und auf Grundlage der geltenden Unterrichtsvorgaben (schulinterne Curricula). Eltern sorgen dafür, dass Ihre Kinder der Pflicht zur Teilnahme am Distanzunterricht nachkommen, Schüler*innen sind zur Teilnahme am Distanzunterricht im gleichen Maße wie beim Präsenzunterricht verpflichtet.

Die beteiligten Lehrkräfte gewährleisten die Organisation des Distanzunterrichts und die regelmäßige pädagogisch-didaktische Begleitung. Hierzu zählt auch eine transparente Rückmeldung an die Lernenden. Der Distanzunterricht ist Teil des nach den Stundentafeln vorgesehenen Unterrichts und ist inhaltlich und methodisch mit dem Präsenzunterricht verknüpft.

Die Schulpflicht wird auch über das Distanzlernen erfüllt.

Was sind die Rahmenbedingungen? – Vorgaben und Hinweise des Landes NRW

Für den Distanzunterricht gibt es Hinweise des Schulministeriums NRW, die unbedingt zu beachten sind:

Die gesetzlichen Vorgaben zur **Leistungsüberprüfung** (§ 29 SchulG i.V.m. den in den Kernlehrplänen verankerten Kompetenzerwartungen) und **Leistungsbewertung** (§48 SchulG i.V.m. den jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen) gelten auch für die im Distanzunterricht erbrachten Leistungen. Die Leistungsbewertung erstreckt sich auch auf die im Distanzunterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen.

Klassenarbeiten und Prüfungen finden in der Regel im Rahmen des Präsenzunterrichts statt. Leistungsbewertungen im Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“ können auch auf Inhalten des Distanzunterrichts aufbauen.

Die im **Distanzunterricht erbrachten Leistungen werden in die Bewertung der sonstigen Leistungen** (Noten der Sonstigen Mitarbeit) einbezogen.

Bei der Bewertung der Leistungen aus dem Distanzunterricht ist die Frage der Eigenständigkeit der Leistung zu berücksichtigen (Frage nach dem Grad der häuslichen Unterstützung). Außerdem müssen die Rahmenbedingungen (z.B. Verfügbarkeit eines ruhigen Arbeitsplatzes o.ä.) berücksichtigt werden. Hierzu ist es wichtig, dass die Schüler*innen bei Problemen sofort Kontakt mit dem Fachlehrer/der Fachlehrerin aufnehmen.

Weitere wichtige Voraussetzungen müssen seitens der Schule erfüllt werden:

- Leistungserwartungen und Lernprodukte für den Distanzunterricht sind im schulinternen Curriculum der Fachschaft Philosophie verankert.

- Es wird den Schüler*innen deutlich kommuniziert, welche Lernprodukte wie bewertet werden.
- Für die Wege und Zeitpunkte der Einreichung von Lernprodukten gibt es klare Vorgaben.

Wie kann Distanzunterricht durchgeführt werden? – Augenblickliche Gegebenheiten am Städtischen Gymnasium

Die Lernplattform MS Teams ist für jeden Schüler und jede Schülerin nutzbar. Schuleigene iPads können ausgeliehen werden, wenn kein eigenes Endgerät zur Verfügung steht. Es stehen zudem PC-Arbeitsplätze und iPads in der Schule zur Verfügung, die im Rahmen der „Study Hall“ in der Mediothek genutzt werden können.

Bei Fragen und Problemen im Zusammenhang des Distanzunterrichts kann das schulische IT-Team sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen kontaktiert werden.

Was kann und darf im Distanzunterricht bewertet werden? – Mögliche Lernprodukte und weitere Formen sonstiger Leistungen

Mögliche Formen von Leistungen für den Distanzunterricht, die im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ berücksichtigt werden, sind z.B.:

- Schriftliche Texte; Arbeitsblätter; Übungsblätter
- Projektarbeit
- Lerntagebuch
- Power-Point-Präsentationen und Referate mit Thesenpapier
- Portfolio
- Bilder (analog oder digital)
- Plakate (analog oder digital)
- Erklärvideos
- Audiofiles/Podcasts
- Kollaboratives Arbeiten an einem Dokument im Rahmen einer Videokonferenz
- Ergebnisse von Gruppenarbeiten
- Es ist möglich, Videokonferenzen auch als individuelle Phasen („Sprechzeiten“) zu konzipieren oder Klassen bzw. Kurse in kleinere Lerngruppen aufzuteilen.

Die Kriterien und Erwartungen zum Lernprodukt und zur jeweiligen Form teilen die Fachlehrer*innen ihren Schüler*innen mit bzw. entwickeln diese gemeinsam mit ihnen. Grundlage bildet das schulinterne Curriculum des Faches.

Ergebnisse können auch exemplarisch eingesammelt und bewertet werden, wobei jeder Schüler/ jede Schülerin die Gelegenheit hat, eine Leistung zu erbringen.

Die Leistungsbewertung stützt sich auf verschiedene Säulen und Formate (z.B. Einreichen von schriftlichen Aufgaben neben Videokonferenzen).

Eine Präsentation der Ergebnisse kann sowohl im Präsenzunterricht (z.B. Besprechung der Hausaufgaben) als auch im Rahmen von Videokonferenzen (MS Teams) erfolgen. Zudem können in einer Art Gespräch/Prüfungsgespräch (digital oder im Präsenzunterricht) die Lehrer*innen ihre Schüler*innen über den Arbeitsprozess und die Ergebnisse befragen, um festzustellen, wie eigenständig die Leistung erbracht wurde.

Aus Datenschutzgründen kann nicht verlangt werden, dass Schüler*innen bei Videokonferenzen die Kamera anschalten müssen. Die Kolleg*innen können darum werben, aber es darf keine Verpflichtung geben. Insbesondere darf es keine schlechteren Noten geben, wenn Schüler*innen die Kamera nicht anmachen. Jedoch sollte den Schüler*innen vermittelt werden, dass es sinnvoll ist, bei einem längeren Vortrag oder Referat die Kamera anzustellen.

Bei hohen entschuldigten Fehlzeiten kann eine Feststellungsprüfung in der Schule angesetzt werden.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung werden den Schülerinnen und Schülern zum Schuljahresbeginn mitgeteilt und erläutert. Die Leistungsrückmeldung erfolgt in mündlicher und schriftlicher Form:

- Feedback auf im Unterricht erbrachte spezielle Leistungen

- Quartalsfeedback

- Erwartungshorizonte