Jacob Struve Schule

Philosophie

Beschlussdatum: 20.05.2025

I. Didaktische Grundsätze

II. Bewertungsgrundsätze und Leistungsnachweise

III. Nachteilsausgleich

IV. Diagnostik

V. Förder- und Forderkonzepte

VI. Zentrale Schulabschlüsse

VII. Methoden- und Medienbildung

VIII. Berufliche Orientierung

IX. Lehrwerke / Fachliteratur

X. Themenbereiche / Themenliste

I. Didaktische Grundsätze

Der Begriff *Philosophie* (φιλοσοφία) bezeichnet in seinem griechischen Ursprung die Liebe zur Weisheit. Die Philosophie befasst sich mit den Sinnfragen der Existenz. Als Disziplin umfasst sie eine Mannigfaltigkeit an Themen und Fragestellungen, die die Menschheit seit Jahrtausenden beschäftigen. Schnädelbach beschreibt Philosophie, als „Versuch gedanklicher Orientierung im Bereich der Grundsätze unseres Denkens, Erkennens und Handelns“[1]. Diese Bereiche lassen sich grob in den vier Fragen Kants zusammenfassen:

1. Was kann ich wissen? – Metaphysik und Erkenntnistheorie (Reflexionsbereich I)
2. Was soll ich tun? – Ethik (Reflexionsbereich II)
3. Was darf ich hoffen? – Existenzphilosophie (Reflexionsbereich III)
4. Was ist der Mensch? – Anthropologie (Reflexionsbereich IV)

Auf diesen vier Fragen Kants fußen die Fachanforderungen des Faches Philosophie des Landes Schleswig-Holstein. Somit bringen sie bereits ein immanentes Philosophieverständnis mit, das es bei der Gestaltung des Philosophieunterrichts zu bedenken gilt.

Die Haltung, die die Fachanforderungen nahelegen, ist die des Fragenstellens.

In der Didaktik des Faches Philosophie gibt es zum einen die Haltung des Philosophieren-Lernens, zum anderen die des Philosophie-Lernens. Diese Haltungen der Didaktik der Philosophie zeigen sich bereits bei Kant und Hegel deutlich. Während Kant den Ansatz des „Selber-Denkens“ verfolgt, demzufolge junge Menschen nur auf Basis ihrer Erfahrungen, also a posteriori, mit dem Philosophieren und der Philosophie in Kontakt treten können.[2]

Hegel hingegen vertritt den Ansatz des Nach-Denkens, d.h., um Philosophieren zu können, muss man zuerst die Philosophie kennen und sich mit philosophischen Texten befassen, sie lesen und schließlich nach-denken.[3]

[1] Schnädelbach, Herbert, zitiert in: Rösch, Anita: Der kompetenzorientierte Ansatz, 154. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 149-166.
[2] Vgl. Kant, Immanuel: Der „Selber-Denken“-Ansatz, 19 f.. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 19-22.
[3] Vgl. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Der „Nach-Denken“-Ansatz, 23 ff., In: dies., 23-26.

Die an Kant orientierten Fachanforderungen legen somit inhärent den Kantischen Ansatz des Sapere aude nahe. Im Fokus des Philosophieunterrichts steht somit weniger das Nach-Denken philosophischer Texte, also das Philosophie-Lernen, sondern viel mehr das Selbst-Denken, das Philosophieren-Lernen. So soll den Lernenden die Haltung des Fragestellens, des Philosophieren, vermittelt werden. Dies muss allerdings gestützt durch philosophische Texte geschehen, anhand derer man sich im Fragestellen und Argumentieren übt. So findet im Unterricht eine Vermittlung von Philosophieren-Lernen und Philosophie-Lernen statt.

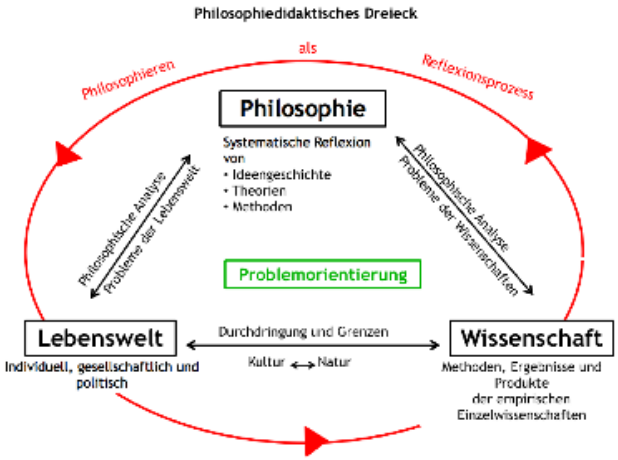
Des Weiteren soll der Philosophieunterricht im Rahmen des Philosophieren-Lernens

> „zweckfrei sein, insofern Philosophie als Reflexionswissenschaft von ihrem prinzipiellen Kritik- oder Begründungsanspruch her keinen vorgegebenen Zielen verpflichtet ist, sondern diese gerade kritisch zu reflektieren hat."[4]

Dieser Ansatz folgt der sokratischen Tradition. Zu den Zielen dieses Ansatzes zählen „Kritikfähigkeit, Handlungsorientierung und Bildung einer autonomen Persönlichkeit".[5] Zur Bildung einer autonomen Persönlichkeit gilt es, die Themen, die zu betrachten sind, unvoreingenommen und divers zu gestalten, sodass die Lernenden ihre Autonomie wahrnehmen können. Bei der Bildung der Urteilsfähigkeit müssen nicht nur praktische, sondern auch theoretische Themen im argumentativen Diskurs betrachtet werden.[6] Zu diesen Themen gehören „Erkenntnis-, […] Argumentations- und Sprachtheorie sowie […] Wissenschaftsphilosophie."[7] Mithilfe dieser Themen lässt sich „eine generelle Argumentationspraxis einüben."[8] Martens betrachtet das Philosophieren daher als elementare Kulturtechnik, so wie Lesen und Schreiben.[9] Beim Philosophieren soll jedoch nicht nur das Philosophieren als Technik geübt werden, sondern „auch eine inhaltliche Kenntnis, die mögliche Gesichtspunkte und Deutungsmuster bestimmter Probleme umfasst".[10] Die Begründung des Philosophieren-Lernens in Verbindung mit dem Philosophie-Lernen liegt in der Philosophiegeschichte selbst. Wie bereits erwähnt

[4] Bussmann, Bettina; Martens, Ekkehard: Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet, 19. In: Hrsg. Brüning, Barbara: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, [2]2016, 12-38.
[5] Ebd.
[6] Vgl. ebd., 20.
[7] Ebd.
[8] Ebd.
[9] Vgl. ebd., 21.
[10] Ebd.

folgt dies den Dialogen Platons. Die Dialoge gehen von den „Phänomenen der individuellen oder gesellschaftlichen Lebenspraxis aus.“[11] Die Phänomena werden zunächst nur beschrieben, nicht gedeutet. Das Vorwissen, dass die Gesprächspartner*innen mitbringen, wird dann betrachtet. Danach werden Deutungsmuster durch gezieltes Fragen „begrifflich-argumentativ analysiert“.[12] Dies sollte in Rede und Gegenrede dem sokratischen Muster folgen, also dialektisch aufgebaut sein. Zudem sind sprachliche Mittel wie Mythen oder Metaphern nützlich als Unterstützung des Begriffsklärungsprozesses.[13] Dieser Prozess erfolgt rekursiv. Bussmann stellt ihn im „Philosophiedidaktischen Dreieck“ dar.[14,15]



Kompetenzen im Fach

Zudem sind die Fachanforderungen kompetenzorientiert gestaltet. Neben den überfachlichen Kompetenzen (Sozial-, Selbst-, Methodenkompetenz) sollen auch fachspezifische Kompetenzen vermittelt werden:

„1. Wahrnehmungskompetenz

[11] Ebd.
[12] Ebd., 22.
[13] Vgl. ebd.
[14] Ebd., 26.
[15] Bussmann, Bettina: Wissenschaftsorientierung. Reflexionsprozesse im Philosophiedidaktischen Dreieck, In: Peters, Peters: Moderne Philosophiedidaktik, Hamburg, 2019, 231-243. Graphik via http://bettinabussmann.info/wp-content/uploads/2018/09/Bussmann-2018-Wissenschaftsorientierung.pdf, 18.03.2020, 12.11 Uhr.

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

2. Deutungskompetenz

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

3. Argumentationskompetenz

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

lernen sie zunehmend ihre eigenen diskursiven Geltungsansprüche rational zu begründen und auch die Grenzen rationaler Begründbarkeit zu berücksichtigen.

4. Urteilskompetenz

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

5. Darstellungskompetenz

[…] Darstellungskompetenz als Teil philosophischer Reflexionskompetenz bedeutet, die vielfältigen Möglichkeiten der Darlegung eigener Gedanken und philosophischer Fragen und Thesen zu erfassen, zu analysieren und zielgerich- tet zu verwenden. Die differenzierte und bewusste Darstellung philosophischer Gehalte öffnet so erst den Weg zur gelingenden philosophischen Auseinandersetzung. Schrittweise erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit einer reflektierten Darstellung ihrer Gedanken in unterschiedlichen Gestaltungen und Medien und setzen deren jeweils besonderen Möglichkeiten ein, um sich so verständlich und anschaulich mitzuteilen.“[16]

Auch die Philosophiedidaktik orientiert sich an diesen Kompetenzen. Geiss fasst die Kompetenzen in den folgenden Begriffen bzw. Operatoren nochmals zusammen: „das Wahrnehmen und Verstehen, das Analysieren und Kritisieren, Begründen und Argumentieren.“[17]

Geiss stellt außerdem Handlungsdimensionen des Philosophischen Kompetenzmodells vor, die die Kompetenzdefinitionen der Fachanforderungen erläutern bzw. ergänzen können.[18] Er nennt die „philosophische Fragekompetenz“, zu der es gehört, philosophische Fragen zu stellen, die sich auf philosophisches Vorwissen sowie brüchige

[16] Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein: Fachanforderungen Philosophie, Kiel, 2016, 15 f.
[17] Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, 41. In: Hrsg. Brüning, Barbara: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, [2]2016, 39-48.
[18] Vgl. ebd., 46 ff.

Alltagserfahrungen beziehen und als philosophische Methode betreffend eines philosophischen Problems.[19] Weiterhin gehört zur Fragekompetenz, philosophische Probleme zu erkennen und zu formulieren, dies geschieht mit Bezug auf Alltagserfahrungen, im Kontext philosophischer Themen und Fragestellungen, anhand philosophischer Texte und auch nicht genuin philosophischen Anschauungsmaterials.[20]

Als weitere Kompetenz nennt Geiss die philosophische Methodenkompetenz, die sich jeweils in die fünf Methoden des Philosophierens einteilen. Mehr hierzu unter III. Philosophische Methoden.

Zur Urteilskompetenz unternimmt Geiss folgende Konkretisierungen. Es sollen philosophische Probleme in ethischer, politisch-gesellschaftlicher oder ästhetischer Dimension beurteilt werden.[21] Zudem sollen philosophische Ansätze beurteilt werden, d.h. „die Plausibilität eines philosophischen Ansatzes in Hinblick auf das zugrunde liegende Problem beurteilen", diese „für Fragen der eigenen Lebensführung beurteilen und bewerten" sowie „die Stimmigkeit einer philosophischen Argumentation beurteilen."[22] Außerdem zählt zu dieser Kompetenz, sich übergreifend an Bildungsgütern und Philosophiekultur zu orientieren.[23] Dazu zählt die selbstständige Wissensaneignung, philosophische Erkenntnisse in die eigene Lebensführung einzubinden, kulturelle Teilhabe, politisch-gesellschaftliche Ereignisse zu beurteilen und bewerten sowie das philosophische Begründen eigener Entscheidungen.[24]

Geiss nennt im Zusammenhang mit der philosophischen Sachkompetenz, drei Teilkompetenzen. Philosophisches Wissen soll verständlich dargestellt und erläutert werden. Dazu gehört es, philosophische Ansätze verständlich und problemorientiert, philosophiehistorische Ansätze und Antworten sowie Beispiele darzustellen.[25] Des Weiteren soll philosophische Terminologie sachgemäß und differenziert verwendet und erläutert werden können.[26] Zudem soll philosophisches Wissen mit Alltagswissen vernetzt werden und auf dieses angewendet werden.[27]

Die von Geiss angeführten philosophischen Kompetenzen sollen die Lernenden dazu

[19] Vgl. ebd., 46.
[20] Vgl. ebd. [edit. Notiz: In der Philosophie gibt es keine Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärtexten]
[21] Vgl. ebd., 47.
[22] Ebd., 47.
[23] Vgl. ebd., 48.
[24] Vgl. ebd.
[25] Vgl. ebd.
[26] Vgl. ebd.
[27] Vgl. ebd.

befähigen, selbst eine Haltung des Philosophierens in ihre Lebensführung einzubeziehen, ähnliches findet sich auch bei Anita Rösch.

Anita Rösch verfolgt in ihrer Didaktik ebenso einen kompetenzorientierten Ansatz. Sie sieht besondere Chancen in der Kompetenzorientierung der Fächer Philosophie und Ethik, sofern diese stets auf obligatorischen Standards mit einem bundesweit einheitlichen Bildungsauftrag basieren.[28] Sie plädiert darauf, sich von der Lernzielorientierung zu entfernen und sich stattdessen einer Handlungs- und Problemlösungsorientierung zuzuwenden.[29] So soll schließlich eine stärkere „Selbststeuerung und -kontrolle der Lernprozesse“ durch die Lernenden erfolgen.[30] Das bedeutet, dass das philosophische Lernen im Kern prozessorientiert organisiert werden muss. So geht es weniger um das bloße Wissen über philosophische Texte und Theorien, sondern vielmehr darum, sich eine Haltung gegenüber diesen Texten und Theorien anzueignen. So wird nicht die Philosophie im akademischen Sinne als hermeneutische Wissenschaft betrieben, auch nicht die Philosophie als eine Art der Lebensgestaltung, sondern die „Philosophie als Weltweisheit“.[31] Diese ist Mittler zwischen philosophischer Wissenschaft und Subjektivität der persönlichen Auseinandersetzung.[32] D.h., philosophische Probleme werden nicht nur auf das Subjekt gerichtet betrachtet, sondern auch im Kontext der gesamten Gesellschaft und öffentlicher Meinungsbildungsprozesse.[33] Auch hier zeigt sich wiederum die Orientierung an der Aufklärung, allen voran dem Sapere aude Kants.

II. Bewertungsgrundsätze und Leistungsnachweise

Die Beurteilungskriterien sind abhängig von der Form der zu erbringenden Leistungen. Die Note setzt sich zu 70% aus den Unterrichtsbeiträgen und zu 30% aus dem jeweiligen Leistungsnachweis zur Unterrichtseinheit (Test, praktisch-gestalterische Leistung etc.).

[28] Vgl. Rösch, Anita: Der kompetenzorientierte Ansatz, 151. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 149-166.
[29] Vgl. ebd., 152.
[30] Ebd.
[31] Ebd., 154.
[32] Vgl. ebd., 155.
[33] Vgl. ebd..

Bei der Bewertung schriftlicher Unterrichtsbeiträge werden folgende Kriterien berücksichtigt, vom niedrigen zum höheren Niveau:

- Klarer / verständlicher Ausdruck
- Genaue und korrekte Wiedergabe philosophischer Thesen und Argumente
- Begründung der eigenen Ansicht mit guten Argumenten
- Thesen werden mit guten Argumenten gestützt
- Die Thesen sind für die Beantwortung der philosophischen Frage relevant
- Die Argumentation ist kohärent
- Die formulierten Gedanken sind originell und subtil.[34]

Für die Bewertung der mündlichen Unterrichtsbeiträge kommen die folgenden Kriterien zum Tragen:

- Rege Beteiligung am Unterricht
- Inhaltlich korrekte Antworten
- Stellen eigener und weiterführender Fragen
- Weiterführung der Gedanken anderer.[35]

Zu den Leistungen, die die Lernenden erbringen können zählen gemäß Fachanforderungen:

- mündliche Leistungen, wie
  Beiträge in Partner-, Gruppen- und Unterrichtsgesprächen
  Vorträge und Referate

- praktisch-gestalterische Leistungen, wie
  Projektaufträge und – präsentationen
  praktisches Erarbeiten von Unterrichtsinhalten
  Medienproduktionen (möglichst unter Einbeziehung
  elektronischer Medien)
  szenische Darstellungen
  bildnerische Darstellungen

[34] Vgl. ebd., 82.
[35] Vgl. ebd., 83.

- schriftliche Leistungen, wie
  Ergebnisse von Einzel-, Partner-und Gruppenarbeiten
  Arbeits- und Thesenpapiere
  Protokolle
  Hausaufgaben, Haushefte, Arbeitsmappen
  Schriftliche Überprüfungen / Tests (bis zu 20 Minuten Dauer)[36]

Nach jeder Unterrichtseinheit zu einem der vier Reflexionsbereiche erfolgt eine Leistungskontrolle in Form einer praktisch-gestalterischen oder schriftlichen Leistung.

III. Nachteilsausgleich

Da die Sprache und die Klärung von Begriffen im Zentrum des Philosophierens stehen, ist es notwendig, besonders auf Lernende mit Defiziten in diesem Bereich Rücksicht zu nehmen.

Das heißt, dass Lernende mit einer LRS oder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen Nachteilsausgleich erhalten. Dieser beinhaltet:

- Verlängerte Bearbeitungszeit bei textlastigen Aufgaben und Schreibaufgaben
- Nutzung eines Wörterbuchs in Erstsprache
- Mündliche Erläuterung der Aufgaben durch die Lehrkraft
- o.Ä.

Zudem mag es Lernenden auf dem autistischen Spektrum schwerfallen, sich in Situationen oder Figuren hineinzuversetzen, weshalb dies bei der Erstellung von Leistungsnachweisen berücksichtigt werden muss. Diese Fälle sind individuell zu betrachten und dementsprechend NTA zu erstellen.

IV. Diagnostik

Bei der Bewertung philosophischer Leistungen kommen die oben genannten Kriterien zum Tragen. Anhand dieser Kriterien erhalten die Lernenden nach jeder Unterrichts-

[36] FA, S. 78.

einheit zum entsprechenden Reflexionsbereich eine Rückmeldung zu ihrer persönlichen Leistung und Entwicklung im Fach. Zunächst schätzen die Lernenden selbst ihre Entwicklung ein und erhalten dann ein Feedback durch die Lehrkraft. Dieses Feedback soll wenig defizitorientiert erfolgen, sondern Talente und Perspektiven aufzeigen

V. Förder- und Forderkonzepte

Auch im Philosophieunterricht erfolgt eine Differenzierung abschlussbezogen.

Die Differenzierung erfolgt entsprechend des jeweiligen Unterrichtsinhaltes und im Sinne des Erwerbs der jeweiligen Kompetenz. Zudem soll die Lernmotivation beibehalten werden.

Differenzierungsmöglichkeiten, die sich als hilfreich erweisen, sind: eine Anpassung des Aufgabenumfangs sowie eine erhöhte Steuerung durch Hilfekarten.

VI. Zentrale Abschlüsse

Gemäß der Fachanforderungen und der EPA kann Philosophie in Jahrgang 9 und 10 als mündliches Prüfungsfach gewählt werden.[37]

Eine Prüfung kann textbasiert (nicht mehr als 200 Wörter) oder textfrei (z.B. mithilfe eines Bildes oder eines Aphorismus) erstellt werden. Der Schwerpunkt der Prüfung liegt auf dem AFB II. Operatoren müssen verwendet werden. Zwei Reflexionsbereiche müssen abgedeckt sein.

VII. Methoden- und Medienbildung

Die philosophische Methodenkompetenz lässt sich in fünf Bereiche, nach Martens in fünf Finger, einteilen.[38] Es gibt die „phänomenologische Methodenkompetenz“, zu der es gehört, Phänomene aus der Lebenswelt zu beschreiben, diese mit konkreten und anschaulichen Beispielen zu beschreiben, eigene Deutungen und Sinngebungen mit ihnen festzustellen, leibgebundene Phänomene wahrzunehmen und den Erwartungshorizont von Erfahrungen bewusst zu machen.[39]

Der zweite Kompetenzbereich ist der der hermeneutischen Methodenkompetenz.

[37] Vgl. FA, 49.
[38] Brüning, Barbara: Begriffsklärung und Argumentation, 60. In: dies.: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, [2]2016, 60-70.
[39] Geiss: Kompetenzorientierung im Unterricht, 46.

Hierbei werden das eigene und fremde Vorverständnis zu einem philosophischen Text oder einer philosophischen Frage erläutert bzw. erfasst.[40] Außerdem werden Texte hermeneutisch und produktionsorientiert verstanden.[41]

Zum dritten Bereich gehört die analytische Methodenkompetenz. Hierbei sollen „philosophische Begriffsfelder“ analysiert werden.[42] Begriffe aus Texten sollen auf Bedeutungen, Widersprüche und Voraussetzungen analysiert werden.[43] Texte sollen auf ihre argumentative Struktur untersucht werden, dabei sollen Gültigkeit und Plausibilität überprüft werden.[44]

Der vierte Bereich ist der der dialektischen Methodenkompetenz. Dazu gehört es, eigene Positionen „zu vorgegebenen philosophischen Fragen und Probleme“ einzunehmen und zu begründen.[45] Zudem sollen Gegenpositionen beschrieben werden. Philosophische Argumentationen sollen kritisiert und philosophische Probleme erörtert werden sowie Widersprüche im Denken betrachtet werden.[46]

Die wichtigste und grundlegende Methode des philosophischen Arbeitens ist die des begrifflichen Arbeitens. Beim begrifflichen Arbeiten gibt es zwei Methoden, zum einen die der Begriffspräzisierung, zum anderen die der Begriffsexplikation.[47] Bei der Begriffspräzisierung wird das „Explikandum in verschiedene Bedeutungen“ zerlegt, um einen präzisierten Begriff, das Explikat zu erhalten.[48] Diese Präzisierung kann mithilfe von Wortfeldern erarbeitet werden, diese Methode eignet sich besonders für die Sekundarstufe I.[49] Wortfelder bieten die Möglichkeit, verschiedene semantische Facetten eines Begriffs zu betrachten, um schließlich zu einer Präzisierung dessen zu gelangen. Dies kann mithilfe eines Clusters oder des Gegenbegriffs geschehen.[50]

[40] Vgl. ebd.
[41] Vgl. ebd.
[42] Ebd., 47.
[43] Vgl. ebd.
[44] Vgl. ebd.
[45] Ebd., 47.
[46] Vgl. ebd.
[47] Vgl. Brüning: Begriffsklärung und Argumentation, 62.
[48] Ebd.
[49] Vgl. ebd., 62 f.
[50] Vgl. ebd., 64.

Bei der Begriffsexplikation wird der Begriff „mithilfe von klassifikatorischen Begriffen“ expliziert.[51] So werden Begriffsnetzwerke gebildet, die das Gemeinsame der Begriffe herausstellen.[52]

Neben der Begriffsklärung ist eine weitere grundlegende Methode des Philosophie

rens die des Argumentierens.

Beim Argumentieren gibt es zwei wesentliche Formen, die „empirische und nicht-empirische Argumentation“.[53] Empirische Argumente beziehen sich auf Tatsachen oder, literarischer Form, auf Texte von Philosophinnen.[54] Bei nichtempirischen Gründen handelt es sich um begriffliche Konstruktionen, die nicht empirisch überprüfbar sind.[55] Argumente folgen immer auf Prämissen; die Gültigkeit beider muss überprüft werden. Die Begriffsanalyse bildet dabei stets den Grund.

Eine weitere, genuin philosophische Methode ist die des sokratischen Gesprächs. Das sokratische Gespräch hat seinen Ursprung in Platons Dialogen und dem platonischen Sokrates, es ist allerdings in der Philosophiegeschichte immer wieder überdacht worden. Die zentralen Punkte eines sokratischen Gesprächs bestehen darin, „lebensweltlich eingebundene Alltagsfragen“ als Ausgangspunkt für das Gespräch zu nehmen, dann Begriffe zu klären, Argumente zu finden und zu überprüfen.[56] Während der platonische Sokrates sich besonders auf die Mäeutik fokussiert, legt Kant in seiner Auslegung des sokratischen Gesprächs mehr Wert auf das sapere aude in Verbindung mit der Mäeutik.[57] In der Schule lässt sich das sokratische Gespräch in neosokratischer Form anwenden.

Eine weitere Methode ist die der Textarbeit. Dazu gehört es, Texte hermeneutisch zu untersuchen, Metatexte und eigene Sachtexte sowie literarische Texte zu philosophischen Problemen zu verfassen.[58]

---

[51] Ebd., 65.
[52] Vgl. ebd.
[53] Ebd., 67.
[54] Vgl. ebd.
[55] Vgl. ebd, 68.
[56] Vgl. Blesenkemper, Klaus: Das sokratische Gespräch, 72. In: Hrsg. Barbara Brüning: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, [2]2016, 71-84.
[57] Vgl. ebd., 72 ff.
[58] Vgl. Engels, Helmut: Textarbeit und Schreiben, 85 ff. In: Hrsg. Barbara Brüning: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, [2]2016, 85-97.

Zudem ist theatrales Philosophieren möglich, aber auch eine Analyse von Texten und philosophischen Fragen und Problemen mittels diverser Visualisierungstechniken. Zudem lässt sich auch mithilfe von Videospielen, Filmen, Bildern oder anderen Formen der bildenden Kunst philosophieren. Anhand dieser Medien lässt sich die philosophische Methodenkompetenz ausbilden.

VIII. Berufsorientierung

Der Philosophieunterricht leistet einen Beitrag zur Berufsorientierung, in dem er die Wahrnehmung und die Diskursfähigkeit der Lernenden schult und insgesamt Orientierung in der Welt bietet. Einen besonderen Beitrag zur Berufsorientierung kann vor allem die Einheit „Der Mensch als arbeitendes Wesen“ leisten, in der sich die Lernenden mit der Bedeutung von Arbeit für den Menschen befassen.

IX. Lehrwerke / Fachliteratur

Lehrwerke, die in Teilen geeignet sind:

- Leben leben, Klett
- Gedankenwelten, Militzke Verlag
- Knietzsche, Planet Schule

Literaturdidaktische Schriften:

- Blesenkemper, Klaus: Das sokratische Gespräch. In: Hrsg. Barbara Brüning: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 71-84.
- Brüning, Barbara: Begriffsklärung und Argumentation. In: dies.: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 60-70.
- Bussmann, Bettina; Martens, Ekkehard: Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet. In: Hrsg. Brüning, Barbara: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 12-38.
- Engels, Helmut: Textarbeit und Schreiben. In: Hrsg. Barbara Brüning: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 85-97.
- Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht. In: Hrsg. Brüning, Barbara: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 39-48.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Der „Nach-Denken“-Ansatz, In: Hrsg. Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 23-26.

- Kant, Immanuel: Der „Selber-Denken“-Ansatz. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 19-22.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein: Fachanforderungen Philosophie, Kiel, 2016.
- Rösch, Anita: Der kompetenzorientierte Ansatz. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 149-166.
- Brüning, Barbara: Ethik / Philosophie. Didaktik, ^{2}2016.
- Rosenberg, Jay F.: Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger, Frankfurt am Main, ^{6}2009.
- Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik, Paderborn, 2016.

X. Themen

Je nach Verteilung der Kontingentstunden können die Themen gemäß den Fachanforderungen in Jahrgang 8, 9 und 10 getauscht / geschoben werden. Diese Anpassungen obliegen der jeweiligen Lehrkraft.

Tabellarische Übersicht der verbindlichen Inhalte			
Jahrgang 5			
Reflexionsbereiche	**Schulintern verbindliche Themen und Inhalte**	**Ausgewählte themenbezogene Kompetenzen**	**Verbindliche Medienkompetenzen und methodische Schwerpunkte**
Namen als Symbole der Wirklichkeit (RB I)	• Die Bedeutung von Namen Macht mein Name mich zu der Person, die ich bin? • Prototypensemantik Was stellst du dir unter bestimmten Begriffen (z.B. Baum, Haus, Stuhl) vor?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern ihre Fähigkeit, Namen und Namensgebung als Teil ihrer eigenen Identität zu deuten sowie sie von Bezeichnungen zu unterscheiden oder den Symbolcharakter der Sprache wahrzunehmen.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren Nutzen von Suchmaschinen
Wirklichkeit als Gegenstand sinnlicher Wahrnehmung (RB I)	• Sinnliche Wahrnehmung Wie nehme ich die Welt wahr? • Beeinflusst meine sinnliche Wahrnehmung die Wirklichkeit?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern ihre Fähigkeit, sinnliche Erfahrungen beschreiben und deren Wirklichkeitsanspruch zu hinterfragen.	K3 Produzieren und Präsentieren Nutzung optischer Täuschungen Dall-E

	• Gibt es eine Wirklichkeit, die über die sinnliche Wahrnehmung des Subjektes hinaus geht?		
Vertrauen als Grundlage meines Zusammenlebens mit anderen: Freundschaft (RBII)	• Vertrauen Welche Funktion hat Vertrauen im Zusammenleben? • Wer oder was ist ein*e Freund*in? Arten von Freundschaft • Gibt es Regeln für Freundschaften?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Vertrauen als Basis für ein gelingendes Zusammenleben wahrzunehmen, daraus resultierend, das Verhalten von Freund*innen zu reflektieren sowie reziproke Rechte und Pflichten in Freundschaften abzuleiten und zu beschreiben.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K3 Produzieren und Präsentieren Auszüge aus Aristoteles‘ *Nikomachische Ethik*, Platons *Lysis* *Präsentationen*
Umgang mit Tieren als Bereich gesellschaftlicher Verantwortung (RBII)	• In welchem Verhältnis stehen Mensch und Tier? Unterschiedlichkeit der Tiere und ihrem Verhältnis zum Menschen • Gibt Freundschaft zwischen Mensch und Tier? (z.B. Haustiere) • Hat der Mensch dem Tier gegenüber eine Verantwortung? (z.B. Massentierhaltung, Nutzvieh vs. Haustier)	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, das Verhältnis von Menschen und Tieren wahrzunehmen, zu beschreiben und zu deuten. Außerdem können sie die Problematik der Tierhaltung wahrnehmen, beschreiben und reflektieren.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K3 Produzieren und Präsentieren Textauszüge von Peter Singer, Martha Nussbaum, Analyse Textreferat
Glücklich sein als Ziel menschlichen Lebens (RBIII)	• Was bedeutet Glück für mich? • Was bedeutet Glück für andere? Verschiedene Glücksvorstellungen • Kann Glück überdauern?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, ihre eigenen Glücksempfindungen zu beschreiben, zu erläutern und darzustellen. Sie können zudem verschiedene Ideen von Glück unterscheiden und analysieren.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K3 Produzieren und Präsentieren J. &W. Grimm: Hans im Glück, Philosophieren mit fiktionalen Texten

Der Mensch als spielendes Wesen (RB IV)	• Warum spiele ich? • Welchen Effekt hat das Spielen auf den Menschen? • Wie funktionieren Spiele? Regel vs. Freiheit	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, das Spielen in seiner Bedeutung für das eigene Leben zu reflektieren sowie das Verhältnis von Regelgebundenheit und Freiheit im Spiel zu beschreiben und zu reflektieren.	Johan Huizinga Kartenspiele gestalten

Jahrgang 6

Reflexionsbereiche	Schulintern verbindliche Themen und Inhalte	Ausgewählte themenbezogene Kompetenzen	Verbindliche Medienkompetenzen und methodische Schwerpunkte
Raum und Zeit als Ordnung der Wahrnehmung und der Wirklichkeit (RB I)	• In welchen zeitlichen und räumlichen Kontext sind die Menschen eingebettet? • Bestimmen Raum und Zeit über die Identität? • Sind Zeit und Raum durch das Subjekt bestimmt?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Raum und Zeit als grundlegende Ordnung der Wirklichkeit zu begreifen. Sie können eigene Gedanken zu Zeit und Raum formulieren und begründen.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K3 Produzieren und Präsentieren Umgang mit analoger und digitaler Uhr, Karten erstellen
Vieldeutigkeit der Sprache als Herausforderung zu begrifflicher Präzisierung (RB I)	• Wie entsteht Sprache? • Welche Bedeutung haben Wörter? • Welche Unterschiede zwischen Sprachen gibt es?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Sprache als komplexes Zeichensystem zu verstehen und seine Zeichen zu deuten, analysieren und beurteilen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K6 Analysieren und reflektieren Umgang mit Social Media – Konflikte durch schriftliche Kommunikation o.Ä.

Familie als Ort unterschiedlicher Ansprüche und Erwartungen (RB II)	• Was ist eine Familie? (Familienmodelle) • Kann nur Blutsverwandtschaft Familie sein?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Familie als eine soziale Gruppe zu verstehen und die dort vorhandenen sozialen Erwartungen zu analysieren und reflektieren sowie beurteilen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren Kommunikationsmodelle
Ursprungsvorstellungen als Bilder menschlicher Weltdeutungen (RB III)	• Woher kommt die Welt? Schöpfungsmythen Genesis, Mose I verschiedene Mythen Urknalltheorie	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, die Ursprungsfrage als Ausdruck des Bedürfnisses nach Orientierung wahrzunehmen und zu deuten sowie die Unabschließbarkeit der Frage nach dem Ursprung als notwendig zu deuten.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K3 Produzieren und Präsentieren Texte erschließen
Der Mensch als lernendes Wesen (RB IV)	• Was ist Lernen? • Warum lernen Menschen? • Kompensiert das Lernen der Menschen Defizite?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, die Bedeutung des Gedächtnisses für das menschliche Selbstgefühl wahrzunehmen und Kompetenzen und Lerninhalte in Abhängigkeit zu wandelnden Anforderungen und Menschenbildern wahrzunehmen und zu beurteilen.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren Texte zu Schule früher und Schule heute Konzentrations- und Entspannungstechniken

Jahrgang 7			
Reflexionsbereiche	**Schulintern verbindliche Themen und Inhalte**	**Ausgewählte themenbezogene Kompetenzen**	**Verbindliche Medienkompetenzen und methodische Schwerpunkte**
Vorstellungen als Möglichkeiten der Welt- und Selbstwahrnehmung (RB I)	• Was sind Träume? • Welches Verhältnis haben Wirklichkeit und Traum? • Sind Träume unbewusste Erinnerungen? • Ist Erinnerung immer subjektiv?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, die Rolle des bewussten Ich beim Träumen und Denken zu reflektieren sowie die Bedeutung des Erinnerns und Vergessens für die Identitätskonstitution des Menschen und von Kulturen zu beurteilen.	Achtsamkeitsübungen K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren
Sprache als Möglichkeit der Welterschließung (RB I)	• Kann man nur verstehen, was man benennen kann? • Begrenzt Sprache die Welt? • In welchem Verhältnis stehen Sprache und Umwelt?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Sprache als Vermögen und Stellungnahme zu deuten und den Symbolcharakter der Sprache wahrzunehmen sowie als Möglichkeit der Universalisierung und Komplexitätsreduktion zu deuten.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K6 Analysieren und reflektieren Social Media Jugendsprache
Unterschiedliche Regelsysteme als Ausdruck sozialer Verbindlichkeit (RB II)	• Was sind Regeln? • Warum gibt es Regeln? • Ist jegliches Handeln regelgeleitet? • Kann es ein Leben ohne Regeln geben? • Sind Regeln oder Normen Grundlage des Zusammenlebens?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, das besondere Problem der Begründbarkeit normativer Aussagen wahrzunehmen und zu artikulieren sowie den Zusammenhang von Werten und Normen zu reflektieren und angemessene Handlungsregeln zu formulieren.	K1 Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren

Das Andere als Beschränkung und Bereicherung meiner Handlungsmöglichkeiten (RB II)	• Welche Vorurteile gegenüber anderen habe ich? • Was bedeutet Toleranz? • Wo liegen die Grenzen des Toleranzgebots?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, zu beurteilen, inwieweit das Andere als eine Einschränkung oder Bereicherung des eigenen Denkens und Handelns gelten kann sowie Begründungskriterien für die Toleranzforderung zu benennen und überprüfen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren Theatrales Philosophieren
Bedrohung als lebenserhaltende / lebenszerstörende Macht RB III)	• Wie spüre ich Angst? • Welche Funktion und welchen Einfluss hat Angst? • Woher kommt das Böse? • Wie zeigt sich das Böse?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, den intentionalen Charakter von Angst zu reflektieren, den Begriff des Bösen in seinen physischen, moralischen und metaphysischen Dimensionen zu erfassen und vom alltäglichen Sprachgebrauch abzugrenzen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren Texterschließung Das Bösen in den Medien erschließen
Der Mensch als denkendes Wesen (RB IV)	• Was heißt es, zu denken? • Wie funktioniert das Denken? (Sprache? Bilder?) • In welchem Verhältnis stehen Sprache und Denken? • Können Tiere denken?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, das menschliche Denken als ein Denken höherer Stufe wahrzunehmen, das sich diskursiv selbst zum Gegenstand des Nachdenkens macht sowie den Zusammenhang von Sprache und Denken zu reflektieren.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren Sprechakttheorie Austin / Searle

Jahrgang 8			
Reflexionsbereiche	**Schulintern verbindliche Themen und Inhalte**	**Ausgewählte themenbezogene Kompetenzen**	**Verbindliche Medienkompetenzen und methodische Schwerpunkte**
Selbstbild und Fremdbild als Aspekte der Selbsterkenntnis (RB I)	• Welche Faktoren konstituieren das Selbstbild? • Ist das Selbstbild veränderlich? • Welchen Zusammenhang haben Körper und Identität? • Welche Faktoren bestimmen das Fremdbild? • Wie wirken soziale Rollen auf Selbst- und Fremdbild?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, das Selbstbild als Ausgangspunkt für das eigene Denken, Fühlen und Verhalten zu deuten und zu reflektieren, zudem das positive und negative Potential von Fremdbildern auf die Entwicklung des Individuums zu unterscheiden und bewerten sowie soziale Rollen als Sammlung von Verhaltensmustern und Erwartungen zu deuten und zu reflektieren sowie ihre Bedeutung für menschliche Gemeinschaften zu erkennen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Schiff des Theseus Diskussion führen Theatrales Philosophieren
Gewissen als kritische Instanz verantwortlichen Handelns (RB II)	• Was ist das Gewissen? • Woran orientiert sich das Gewissen? • Hat jede*r ein Gewissen? • Welche Auswirkungen haben Gewissensentscheidungen? • Ist das Gewissen kulturell geprägt?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, verschiedene Definitionen von Gewissen zu vergleichen und zu diskutieren, Konsequenzen aus der Bestimmung des Gewissens für das eigene Handeln abzuleiten sowie sich kritisch mit tradierten und modernen Verhaltensnormen auseinanderzusetzen und deren Auswirkungen auf Gewissensentscheidungen zu überprüfen und zu beurteilen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren Erklärvideos / theatrales Philosophieren
Vorstellungen und Begriffe des	• Gibt es einen Gott? • Gibt es viele Götter? • Gibt es keinen Gott?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Besonderheiten religiöser Überzeugungen zu erfassen und von	K2 Kommunizieren und Kooperieren

Göttlichen (RB III)	• Warum glauben Menschen an Gott? • Gibt es einen rationalen Kern des Gottesglaubens?	anderen Überzeugungen abzugrenzen und Argumente für die Existenz Gottes zu formulieren sowie kritisch zu überprüfen und somit den rationalen Kern des Glaubens zu erfassen.	K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren Vorträge / Präsentationen
Der Mensch als arbeitendes Wesen (RB IV)	• Was ist Arbeit? • Was zeichnet menschliche Arbeit aus? • Wozu arbeiten Menschen? • In welchem Verhältnis stehen Arbeit und Identität? • Frauenarbeit / Männerarbeit? • Was mache ich mit meiner Freizeit?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Arbeit als Identität stiftendes, Selbstwert vermittelndes und lebensgeschichtlichen Sinnzusammenhang bildendes Element wahrzunehmen und zu reflektieren.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Essays
Jahrgang 9			
Reflexionsbereiche	**Schulintern verbindliche Themen und Inhalte**	**Ausgewählte themenbezogene Kompetenzen**	**Verbindliche Medienkompetenzen und methodische Schwerpunkte**
Perspektivität als Bedingung der Erfahrung (RB I)	• Was bedeutet Normalität? • Gibt es eine Definition des Normalen? • Erzeugt Sprache Normalität? • Welche kulturelle Prägung zeigt sich in der Normalität?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, Kriterien einer möglichst objektiven und vorurteilsfreien Wahrnehmung zu benennen, zu erläutern und argumentativ zu stützen, die Grenzen objektiver Wahrnehmung zu analysieren und beurteilen sowie die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven als Möglichkeit der Bereicherung oder Verunsicherung zu reflektieren und zu beurteilen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Sokratisches Gespräch, Philosophieren mit Bildern

Utopien gelingenden Lebens als Vorbilder die gesellschaftliche Wirklichkeit (RB II)	• Wie soll die perfekte Welt sein? • Welche Funktion haben Utopie-Vorstellungen? • Welche Verantwortung hat das Subjekt im gesamtgesellschaftlichen Kontext?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, das folgerichtige hypothetische Denken am Beispiel von Modalaussagen und Gedankenspielen zu schulen und Utopien und Dystopien als deskriptive, heuristische und evaluative Werkzeuge sozialphilosophischen Denkens zu verstehen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Philosophieren mit Bildern, Texte erschließen
Todesgewissheit und Unsterblichkeitsglaube als Dimensionen menschlichen Selbstverständnisses (RB III)	• Wir stirbt man? (biologisch / medizinisch) • Leib-Seele-Problem (Dualismus / Monismus / Holismus) im Kontext des Todes • Bestimmt der Tod über die Lebensgestaltung? • Ist Unsterblichkeit wünschenswert?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, die Todesgewissheit als eine anthropologische Konstante wahrzunehmen und ihre Implikation für das Selbstverständnis des Menschen zu ermitteln, Ideen und Gedankenkonstrukte zu überprüfen, die mit der Vorstellung von Unsterblichkeit spielen zu reflektieren.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Sokratisches Gespräch Problemreflexion durchführen

Jahrgang 10

Reflexionsbereiche	**Schulintern verbindliche Themen und Inhalte**	**Ausgewählte themenbezogene Kompetenzen**	**Verbindliche Medienkompetenzen und methodische Schwerpunkte**
Das Ästhetische als Dimension menschlicher Erfahrung (RB I)	• Was bedeutet ästhetisch? • Wozu werden Gegenstände ästhetisch gestaltet? • Inwiefern muss Kunst schön sein?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, ästhetische Phänomene als Ausdruck eines individuellen, aber auch gesellschaftlich bestimmten Verhältnisses zur Welt zu beschreiben	K2 Kommunizieren und Kooperieren K3 Produzieren und Präsentieren K6 Analysieren und reflektieren

	• Ist Ästhetik durch den Zeitgeist geprägt?	und argumentativ zu stützen sowie ästhetische Gestaltung als Möglichkeit der Welt- und Selbstreflexion zu analysieren und zu beurteilen.	
Freiheit als Bedingung und Ziel meines Handelns (RB II)	• Was bestimmt mein Handeln? • Woran kann man sein Handeln orientieren? • Wo endet Freiheit? • Warum gibt es Gesetze, die meine Handlungsfreiheit einschränken? • Willens- vs. Handlungsfreiheit	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, zu beschreiben und zu analysieren, wo bzw. wodurch Möglichkeiten freien Handelns in einer Gemeinschaft begrenzt werden, sowie die Notwendigkeit der Einschränkung absoluter Handlungsfreiheit zu reflektieren und die Bedeutung freier persönlicher Entscheidungen in einer Gesellschaft zu beurteilen.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Textbasierte Problemreflexion durchführen
Todesgewissheit und Unsterblichkeitsglaube als Dimensionen menschlichen Selbstverständnisses (RB III)	• Wir stirbt man? (biologisch / medizinisch) • Leib-Seele-Problem (Dualismus / Monismus / Holismus) im Kontext des Todes • Bestimmt der Tod über die Lebensgestaltung? • Ist Unsterblichkeit wünschenswert?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, die Todesgewissheit als eine anthropologische Konstante wahrzunehmen und ihre Implikation für das Selbstverständnis des Menschen zu ermitteln, Ideen und Gedankenkonstrukte zu überprüfen, die mit der Vorstellung von Unsterblichkeit spielen zu reflektieren.	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Sokratisches Gespräch Problemreflexion durchführen
Der Mensch als geschichtliches Wesen (RB IV)	• Was ist Zeit? • Was ist die narrative Identität? • Wie wirkt sich Historizität auf das Subjekt aus? • Welchen Einfluss hat die Zeit, in der man lebt?	Die Schüler*innen erwerben oder erweitern die Fähigkeit, die eigene Identität als Ergebnis historischer Prozesse zu analysieren, historische Prozesse zu beschreiben und Möglichkeiten ihrer Beeinflussung zu untersuchen und zu beurteilen	K2 Kommunizieren und Kooperieren K5 Problemlösen und Handeln K6 Analysieren und reflektieren Textanalyse

		sowie geschichtliche Prozesse als Möglichkeit der Selbst- und Weltreflexion zu erläutern.	

- Blesenkemper, Klaus: Das sokratische Gespräch. In: Hrsg. Barbara Brüning: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 71-84.
- Brüning, Barbara: Begriffsklärung und Argumentation. In: dies.: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 60-70.
- Bussmann, Bettina; Martens, Ekkehard: Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet. In: Hrsg. Brüning, Barbara: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 12-38.
- Engels, Helmut: Textarbeit und Schreiben. In: Hrsg. Barbara Brüning: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 85-97.
- Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht. In: Hrsg. Brüning, Barbara: Ethik Philosophie. Didaktik, Berlin, ^{2}2016, 39-48.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Der „Nach-Denken"-Ansatz, In: Hrsg. Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 23-26.
- Kant, Immanuel: Der „Selber-Denken"-Ansatz. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 19-22.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein: Fachanforderungen Philosophie, Kiel, 2016.
- Rösch, Anita: Der kompetenzorientierte Ansatz. In: Hrsg.: Peters, Martina; Peters, Jörg: Moderne Philosophie-Didaktik. Basistexte, Hamburg, 2019, 149-166.

Literaturhinweise.

- Brüning, Barbara: Ethik / Philosophie. Didaktik, ^{2}2016.
- Rosenberg, Jay F.: Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger, Frankfurt am Main, ^{6}2009.
- Runtenberg, Christa: Philosophiedidaktik, Paderborn, 2016.