



Schleswig-Holstein
Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie

Grundschule/Primarstufe

Impressum

Herausgeber: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein
Brunswiker Straße 16-22, 24105 Kiel

Layout: Stamp Media GmbH, Agentur für Kommunikation & Design, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Druck: Schmidt & Klaunig, Druckerei & Verlag seit 1869, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.schmidt-klaunig.de
Kiel, August 2020

Die Landesregierung im Internet: www.schleswig-holstein.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben.
Bestellungen können unter www.fachanforderungen.de aufgegeben werden.

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

Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie

Grundschule/Primarstufe

Inhalt

I Einleitung	4
II Fachliche Grundlagen des Philosophieunterrichts in der Grundschule	5
1 Erläuterung zu den Themen und Inhalten des Unterrichts	5
1.1 Die vier Reflexionsbereiche	5
1.2 Die Themenstellungen der vier Reflexionsbereiche und deren Behandlung im Unterricht der Eingangsphase.....	6
1.3 Themen, themenbezogene Kompetenzen sowie exemplarische Lerninhalte der Eingangsphase	9
1.4 Die Themenstellungen der vier Reflexionsbereiche und deren Behandlung im Unterricht der Jahrgangsstufen 3 und 4	19
1.5 Themen, themenbezogene Kompetenzen sowie exemplarische Lerninhalte der Jahrgangsstufen 3 und 4	23
2 Fachdidaktische Leitlinien und daraus resultierende Aufgabenformen	34
2.1 Übertragung der didaktischen Prinzipien des Philosophieunterrichts auf die Struktur einer Unterrichtsstunde ...	37
2.2 Beispiel einer Philosophiestunde	39
3 Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie	41
III Schulinternes Fachcurriculum	45
IV Leistungsüberprüfung	48

I Einleitung

Die seit dem Schuljahr 2019/20 geltenden Fachanforderungen Philosophie lösen den bisherigen Lehrplan für das Fach Philosophie in der Primarstufe ab. Sie bilden somit den verbindlichen Rahmen für die künftige Unterrichtsarbeit. Den Fachanforderungen wird hiermit ein Leitfaden beigelegt, der deren Gedanken konkretisiert beziehungsweise erläutert.

Funktion des Leitfadens

Dieser Leitfaden möchte Lehrkräfte und die Fachkonferenz dabei unterstützen, Unterricht auf der Grundlage der Fachanforderungen zu planen und durchzuführen. Dabei sollen die (fach-)didaktischen Leitlinien Berücksichtigung finden, die die Fachanforderungen von der Eingangsphase an bis zur Oberstufe hin strukturieren:

- die Ausrichtung des Unterrichts an den Zielbestimmungen, die für den Philosophieunterricht unablässig sind: Philosophieunterricht als Erziehung zu – methodisch gestützter – Nachdenklichkeit und als Mittel zur Orientierung in Denken und Handeln,
- die didaktischen Prinzipien des Faches und deren Übertragung auf Unterrichtsstunde und Unterrichtseinheit,
- die Orientierung an den philosophischen Basiskompetenzen: Wahrnehmungs-, Deutungs-, Argumentations-, Urteils- und Darstellungskompetenz,
- die Entwicklung von spezifischen, ein Thema erschließenden Kompetenzen für die einzelnen, den Reflexionsbereichen für jede Stufe zugeordneten Themen („themenbezogene Kompetenzen“),
- die Beachtung der drei Anforderungsbereiche: Reproduzieren (I), Reorganisieren und Analysieren (II), Reflektieren und Beurteilen (III).

Um die Vorgaben der Fachanforderungen zu konkretisieren und an die Gegebenheiten der einzelnen Schule anzupassen, entwickeln Lehrkräfte in der Fachkonferenz ein schulinternes Fachcurriculum und nutzen dies als verbindliche Grundlage für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts. Dazu werden in diesem Leitfaden Vorschläge unterbreitet.

II Fachliche Grundlagen des Philosophieunterrichts in der Grundschule

1 Erläuterungen zu den Themen und Inhalten des Unterrichts

Die Themenbereiche des Unterrichts werden in Rückbindung an die Fachanforderungen der Sekundarstufe I im Sinne der vier Fragen Immanuel Kants markiert und sind als Kernbereiche fachlichen Lernens zu verstehen; sie lassen sich den ausgewiesenen Reflexionsbereichen des Faches zuordnen. (Fachanforderungen Philosophie Primarstufe/Grundschule, S. 16)

Die Themen strukturieren den Philosophieunterricht von Jahrgangsstufe 1 bis 13; sie sind als Fundament eines qualifizierten Fachunterrichts zu verstehen, auf dem sich die thematische Weite philosophischer Reflexion entfalten und zum Ausdruck gebracht werden kann. Sie bezeichnen exemplarische Schnittstellen zwischen kindlicher Erfahrung und philosophischer Reflexion; die Ausgestaltung der Themen im Unterricht orientiert sich einerseits immer am Lebens- und Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler und deren entwicklungspsychologischer Situation, ihrer emotionalen und sozialen sowie ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung. Andererseits geben die Fachanforderungen vor, dass bei der Planung und praktischen Umsetzung nicht die Dimension philosophischer Reflexion vernachlässigt werden soll, die auf Grundsätzliches ausgerichtet ist. (ebenda, S. 16)

Hier wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass bei aller Anschaulichkeit der Philosophieunterricht gleichzeitig immer auch Fachunterricht sein muss. Die fachliche Dimension, in die ein Thema eingebettet ist, ist – wie in jedem anderen Unterrichtsfach auch – von der Lehrkraft bei der Planung zu eruieren und zu entfalten, um für das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler überhaupt eine Basis zu schaffen.

1.1 Die vier Reflexionsbereiche

Im **erkenntnistheoretischen Reflexionsbereich** geht es im Rahmen der Frage Kants „Was kann ich wissen?“ um die Frage nach der Erkennbarkeit von grundsätzlich allem, zum Beispiel der Außenwelt und unserer Innenwelt; diese Frage steht immer im Zusammenhang mit Fragen nach

der Eigenart und Form, dem Umfang und der Reichweite, den Bedingungen und Möglichkeiten der menschlichen Erkenntnisvermögens im Zentrum des Interesses.

Somit richten innerhalb dieses Reflexionsbereichs die Schülerinnen und Schüler ihr Augenmerk auf die eigene Erkenntnisfähigkeit sowie deren Möglichkeiten und Grenzen; sie fragen nach den Gründen und Quellen ihres Wissens, nach deren Geltungsansprüchen und den Möglichkeiten, deren Verlässlichkeit zu überprüfen.

Im **ethischen Reflexionsbereich** stehen grundsätzliche Überlegungen nach der Begründung und der Begründbarkeit der Qualität von Handlungen im Mittelpunkt. Problemstellungen wie „Warum soll man gut handeln?“, „Wie ließe sich gutes Handeln begründen?“, „Was ist das Gute?“, „Wie kann ein gutes Leben gelingen?“ zeigen die Vielschichtigkeit der philosophischen Untersuchungen innerhalb dieses Reflexionsbereichs. Vielschichtig und vielgestaltig sind auch die Lösungskonzepte dazu.

Schülerinnen und Schüler entwickeln und vertiefen in diesen Zusammenhängen sukzessive ihre Fähigkeiten, Wertungen zu hinterfragen, Fragen nach der Ausrichtung eigenen und fremden Handelns nachzugehen und dieses nach begründeten Maßstäben zu analysieren und zu beurteilen.

Im **metaphysischen Reflexionsbereich** geht es um die großen Fragen nach dem Sein – nicht nur – des Menschen und dessen Sinn, nach den Anfängen und dem Ende, den ersten und letzten Dingen, nach Gott und der Welt. Im Gegensatz zu den nach Erkenntnis und Wahrheit strebenden Zugängen der Erkenntnistheorie ist in der Metaphysik nach modernem Dafürhalten keine Gewissheit zu erlangen: Begrifflich analytisch lässt sich jedoch zwischen dem, was zu hoffen ist und dem, was befürchtet werden kann, unterscheiden und so Ordnung in die Gedanken- und Vorstellungswelten bringen. Demzufolge können Schülerinnen und Schüler sich innerhalb dieses Reflexionsbereichs mit existentiellen Hoffnungen und Befürchtungen auseinandersetzen und Probleme erörtern, die sich mit den Unsicherheiten unseres Lebens beschäftigen, die jedoch aufgrund ihres Charakters prinzipiell unbeantwortbar im Sinne erkenntnistheoretischer Gewissheit sind.

Der anthropologische Reflexionsbereich erhebt die Frage des Menschen nach sich selbst – als Person und als Individuum – und die Frage nach dem eigenen Menschsein zum Gegenstand seiner Betrachtung. Der Mensch, der sich jederzeit in Relation zu anderen und anderem sieht, folgt dabei seinem Interesse an der grundsätzlichen Bestimmung des Menschen.

Schülerinnen und Schüler richten ihr Interesse auf sich selbst als Individuum, setzen sich altersgerecht mit einzelnen Hinsichten auf sich selbst als Menschen auseinander und entwickeln dabei die Kompetenz, sich als jemanden

zu reflektieren, der sich als fragendes Wesen sich mit sich selbst und seinem Verhältnis zu anderen auseinandersetzt und dabei immer gleichzeitig Subjekt und Objekt der Betrachtung ist.

Die Themen, die sich innerhalb der vier Reflexionsbereiche auf altersgemäßem Niveau entfalten, sind nicht zu lösen von dem Hintergrund unserer Kultur, die sich seit der Aufklärung im europäischen Raum entwickelt hat und die die freiheitliche Selbstbestimmung des Einzelnen und die Verpflichtung für das Gemeinwohl unter dem Postulat der Vernunft in den Mittelpunkt stellt.

1.2 Die Themenstellungen der vier Reflexionsbereiche und deren Behandlung im Unterricht der Eingangsphase

Reflexionsbereich	Thema
1	Was weiß ich und woher weiß ich etwas? Gegenstände und Quellen des Wissens
1	Was ist wahr, was ist falsch? Wahrheit, Irrtum und Unwahrheit
1	Gedanken und Gefühle
2	Warum sollte man mutig oder tapfer sein?
2	Warum wollen wir glücklich sein?
2	Wozu brauchen wir Regeln?
2	Was ist gerecht? Was ist ungerecht?
3	Alleinsein und Behütetsein
3	Wünsche und Hoffnungen
4	Wer bin ich?
4	Meine Beziehung zu anderen
4	Ich und mein Tier

In der Eingangsphase werden innerhalb des erkenntnistheoretischen Reflexionsbereichs als Themen: „Was weiß ich, und woher weiß ich etwas? Gegenstände und Quellen des Wissens“, „Was ist wahr, was ist falsch? Wahrheit, Irrtum und Unwahrheit“ sowie „Gedanken und Gefühle“ benannt.

Anhand dieser Themen ist es schon Sechs- bis Achtjährigen möglich, Problemstellungen, die mit Fragen nach dem eigenen Wissen und dem der anderen einhergehen, in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit zu heben, einzelne Aspekte zu analysieren und mögliche Aussagen darüber zu diskutieren. Im Zusammenhang damit entwickelt sich auch das Problem der Wahrheit oder Falschheit von Aussagen (Thema: „Was ist wahr, was ist falsch? Wahrheit, Irrtum und Unwahrheit“), eine für Schülerinnen und Schülern dieses Alters sehr relevanten Problemstellung, sind sie doch nicht selten mit der Behauptung von anderen konfrontiert, dass sie nicht Recht hätten in einer Angelegenheit, sich irrten oder bezüglich eines Sachverhalts eine falsche Aussage getätigt hätten. Hier haben wir es nicht nur mit einem praktischen, sondern einem philosophischen Problem zu tun: Wie hängen Aussagen und Sachverhalte zusammen? Dieses Problem kann mit Schülerinnen und Schülern der Eingangsphase selbstverständlich nur behandelt werden, wenn man es in kleinere, handhabbare Fragestellungen aufteilt.

So ist unter anderem den Fragen nachzugehen, wann es sich bei einer Aussage um eine Vermutung oder eine Behauptung handelt, wann eine Aussage klar ist und wann nicht. Hier können die Lernenden gemeinsam mit der Lehrkraft nach Lösungsmöglichkeiten suchen: Wie bekomme ich heraus, ob eine Aussage wahr oder falsch ist? Eine Möglichkeit besteht darin, eine Aussage zu dem entsprechenden Sachverhalt in Beziehung zu setzen; häufig ist dies möglich, oft jedoch nicht, zum Beispiel wenn der Sachverhalt nicht mehr objektiv zu erfassen ist. Wenn der objektive Vergleichspunkt fehlt, sind die Aussagen selbst Gegenstand der Überprüfung, deren Genauigkeit in der Wortwahl, im Ausdruck, in der Kombination von Einzelheiten der Beobachtung, um mögliche Ungenauigkeiten oder Fehlerquellen aufzudecken.

Wenn es nun im dritten Themenbereich darum geht, die eigenen Gedanken und Gefühle wahrzunehmen und über sie zu sprechen, fehlt die direkte Möglichkeit des Vergleichs mit einem objektiv messbaren Zustand. Hier stehen andere Aspekte im Vordergrund, nämlich Gedanken und Gefühle als Phänomene zu verstehen, die in jedem Menschen auftauchen, meist auf äußere Geschehnisse oder Objekte bezogen, als Formen psychischen und mentalen Erlebens wahrgenommen werden und unterschiedliche Wirkung entfalten. Sie in ihrer Wirkung zu analysieren oder darüber zu diskutieren, inwiefern sie willentlich hervorzurufen, zu unterdrücken oder zu steuern seien, ist begleitet von fachlichen und fächerübergreifenden Zielen: Hinsichtlich eigener innerer Zustände – wie drängende Gedanken und Emotionen – Bewusstsein zu erlangen, diese zu benennen, sie ändern und sich selbst gegenüber zum Ausdruck zu bringen, um letztlich auch Kontrolle über das eigene Innenleben zu erwerben. Dabei wird die Selbstbeobachtung gestärkt und die emotionale Kompetenz erweitert.¹

Im ethischen Reflexionsbereich stehen für die Eingangsphase vier Themen zur Auswahl: „Warum sollte man mutig oder tapfer sein?“, „Warum wollen wir glücklich sein?“, „Wozu brauchen wir Regeln?“, „Was ist gerecht? Was ist ungerecht?“. Bei allen diesen Themen geht es darum, eigene Einstellungen sowie eigenes und fremdes Verhalten zu diskutieren, ohne dass den Sechs- bis Achtjährigen schon differenziertere moralische Argumente und Urteile abverlangt würden, die sie aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Situation noch nicht entwickeln können.

Während es sich bei dem Thema „Wozu brauchen wir Regeln?“ um eines handelt, das innerhalb des Klassenunterrichts immer auch Relevanz hat, so trägt es doch unverkennbar Züge philosophischer Provenienz und Zugangsweise: Die Sinnhaftigkeit und Bedeutung von Regeln werden in ihrer übergeordneten Bedeutung analysiert und beurteilt, Gedankenspiele vorgenommen, Möglichkeiten erwogen und – argumentativ gestützt – relativiert oder verworfen.

¹ Vgl. dazu auch Schick, Hella: *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend*. Stuttgart 2012

Die anderen Themenbereiche verweisen sehr deutlich in die philosophische Tradition sowie in die Gegenwart: Die Frage nach mutigem Verhalten und tapferer Haltung, also einer Orientierung an Werten, oder in der Begrifflichkeit der Antike ausgedrückt: an Tugenden, dem Streben nach Glück und nach gerechtem Handeln, sind gleichwohl aber auch in der kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt verankert.

Gerade das letztgenannte Thema „Was ist gerecht? Was ist ungerecht?“ ist für Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase von großer Bedeutsamkeit: Das Gefühl, dass ihnen oder anderen Unrecht geschehen ist, kennen sie aus eigener Erfahrung, wie aber eine Auseinandersetzung in dieser Frage geführt werden kann, wie der Anspruch auf gerechte Behandlung begründet werden kann, eher nicht.

So üben sie sich anhand dieser Thematik ein ins begründete Abwägen von Argumenten, unterscheiden gute von schlechten Gründen, wobei sie altersgemäß ihrer moralischen Intuition ebenso folgen können wie der rationalen Einsicht. Beide Wege führen zu einer Konzeption dessen, was als gerecht gelten kann.

Im metaphysischen Reflexionsbereich begegnen uns Themenstellungen, die so angelegt sind, dass sich Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Stellung in der Welt auseinandersetzen können: Innerhalb des Themas „Wünsche und Hoffnungen“ beschäftigen sie sich mit dem Zustand des Wünschens als einem hoffnungsvollen Zustand, der zumindest nicht ausschließt, dass eine Verbesserung der aktuellen Lebenssituation möglich wäre. Eine Analyse des Wünschens und der Wünsche führt immer auch zu der Einschätzung der jeweiligen Lebenssituation sowie den Vorstellungen darüber, was für das eigene Leben und das der Mitmenschen erstrebenswert ist und somit als wünschenswert erscheint.

In der Themenformulierung „Alleinsein und Behütetsein“ klingt die existenzphilosophische Ambivalenz der Lage des Menschen in der Welt – der Lage des Kindes in seiner Umwelt – deutlich an: Als Kind ist man in der Regel nicht allein für sich und auf sich gestellt, sondern genießt die

Sicherheit und den Schutz der Familie und der Gemeinschaft. Manchmal legte man aber gern die enge Sicherheit der ständigen Behütung ab und wäre nur für sich und allein, denn man fühlt, dass man eigene Wünsche und Ziele verfolgen möchte, die einem wichtig sind, von denen man ahnt, dass sich in ihnen ein drängendes Streben nach Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung ausdrückt.

Im anthropologischen Reflexionsbereich finden sich die Themen „Wer bin ich?“, „Meine Beziehung zu anderen“, „Ich und mein Tier“ wieder. In ihnen zeigt sich der relationale Zugang des Menschen zu sich selbst. Die Frage nach dem eigenen Ich, dem eigenen Sein wird immer flankiert durch den Vergleich mit anderen, dem Messen an deren Möglichkeiten und Fähigkeiten. Eigene Einschätzungen über sich selbst werden gespiegelt oder kontrastiert mit denjenigen von Eltern, Geschwistern, Lehrkräften und Freunden. Das Thema „Meine Beziehung zu anderen“ erhebt diesen Aspekt explizit zum Gegenstand und erörtert ebenso die Ambivalenz menschlicher Beziehungen. Ein anderer Gegenpart in der Selbstvergewisserung ist das nichtmenschliche Tier: Warum gerade dieses von vielen Menschen zur Gesellschaft gewünscht wird, weshalb das elementar gestische, quasi wortlose Miteinander der Gesellschaft zum Beispiel des Hundes als so wertvoll erscheint, dass manche Menschen das Zusammensein mit diesem höchste Priorität einräumen, soll hier diskutiert und beurteilt werden.

1.3 Themen, themenbezogene Kompetenzen sowie exemplarische Lerninhalte der Eingangsphase

Um die Ziele des Philosophieunterrichts im Sinne der Entwicklung von Kompetenzen zu erreichen, sind die Unterrichtsthemen kompetenzorientiert aufzuschlüsseln. (Fachanforderungen Philosophie Primarstufe/Grundschule, S. 16)

Der Aufbau und die vertiefende Entwicklung der Kompetenzen im Fach vollziehen sich immer im Rahmen thematischer Arbeit. Die fünf philosophischen Basiskompetenzen werden dementsprechend auf ein spezifisches Unterrichtsthema bezogen und unter Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche aufgeschlüsselt. Dabei ist der Komplexitätsgrad der jeweiligen Jahrgangsstufe zu berücksichtigen. (ebenda, S. 18)

Wie in den Fachanforderungen weiterhin dargelegt, ist die Aufschlüsselung eines Themas nach themenbezogenen Kompetenzen der erste, die Zuordnung von Lerninhalten der zweite Schritt.

Die „Exemplarischen Lerninhalte“, die den themenbezogenen Kompetenzen gegenüber gestellt sind, zeigen paradigmatisch auf, wie ein Thema unterrichtlich aufgeschlüsselt werden kann. Sie sind als Vorschläge zu verstehen und somit selbst nicht verbindlich.

Eingangsphase		
Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Was weiß ich, und woher weiß ich etwas? Gegenstände und Quellen des Wissens	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Phänomene und Sachverhalte ihres Lebensbereichs, des Unterrichts und formulieren diesbezügliche Fragen und Probleme • erklären und unterscheiden Begriffe wie beschreiben und behaupten; sie formulieren Aussagen und stellen Behauptungen auf • unterscheiden Wahrnehmungen von Vermutungen und Deutungen • untersuchen verschiedene Aussagen bezüglich eines Sachverhalts und unterscheiden dabei zwischen persönlichen Erlebnissen, den Berichten anderer/ den Darstellungen von abgesicherten Wissensbeständen • nehmen wahr, dass unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand/ Sachverhalt möglich sind • überprüfen Kriterien geleitet die eigenen Wissensbestände • unterscheiden zwischen besonderen und allgemeinen Aussagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Woher weiß ich etwas? • Was meint jemand damit, wenn er sagt, dass er etwas ganz sicher weiß? • Sind alle Wissensquellen zuverlässig? • Was alles kann ich wissen? • Was der Fall ist - und was nicht: Aussagen über Tatbestände - Mutmaßungen - Gerüchte • Worin besteht der Unterschied zwischen dem, was jemand meint, und dem, was jemand weiß? • Wann es wichtig ist, genau zu beobachten, um über das Beobachtete sprachlich genau Auskunft zu geben? • Warum ist es bedeutsam, dass ich zwischen meinen Beobachtungen und den Berichten anderer unterscheide?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Was ist wahr, was ist falsch? Wahrheit, Irrtum und Unwahrheit	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Phänomene und Sachverhalte ihres Lebensbereichs als etwas wahr, das täuschungsanfällig ist • erklären, warum zur Beschreibung eines Gegenstands/Sachverhalts bestimmtes Vokabular zur Verfügung stehen muss • formulieren Aussagen über Wahrgenommenes und Erlebtes, überprüfen ihre Wortwahl und stellen Behauptungen auf • diskutieren darüber, dass Wahrgenommenes sprachlich zum Ausdruck gebracht werden und damit einer Veränderung unterliegen kann • deuten unklare Aussagen (zum Beispiel als sprachliches Unvermögen) • überprüfen in einer kontroversen Debatte vermeintlich klare Aussagen und ziehen Schlussfolgerungen auf ihre Wahrheit hin • unterscheiden den Irrtum in einer Angelegenheit von der bewussten Falschaussage darüber • unterscheiden zwischen Wahrheit, Irrtum, Täuschung und Lüge 	<ul style="list-style-type: none"> • Was nehme ich wahr und wie beschreibe ich es? • Wie können Sinneswahrnehmungen täuschen? • Phänomene der Veränderung des Wahrgenommenen (Stille Post, Bilder) • Wie bekomme ich heraus, ob eine Aussage wahr oder falsch ist? • Aussagen über Wahrgenommenes und dessen Deutungen • Täuschung und Irrtum (Was hilft mir weiter, wenn ich nicht weiß, ob ich mich geirrt habe?) • Warum ist es wichtig, zuerst genau zu beobachten und dann erst zu beschreiben? • Meine Beobachtungen – die Berichte anderer

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Gedanken und Gefühle	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • stellen Vermutungen darüber an, wie die eigenen Gefühle und die der anderen zu erkennen sind • identifizieren und benennen Gefühle wie Traurigkeit, Fröhlichkeit etc. (zum Beispiel auf bildnerischen Darstellungen) • unterscheiden Gefühlszustände und Gefühlsausdrücke • deuten Gefühle als Ausdruck innerer Zustände, die auf unsere Gedanken einwirken können • erörtern die Möglichkeit, wie (neue) Erkenntnisse und Gedanken Gefühle beeinflussen können • nehmen spielerisch verschiedene Perspektiven ein und erproben Möglichkeiten des Umgangs mit Gefühlen • diskutieren und urteilen darüber, ob man auf seine Gefühle „hören“ und ihnen auch immer nachgeben sollte • reflektieren darüber, ob es gut ist, sich Gedanken über sich und seine Gefühlszustände zu machen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich wohlfühlen, sich schlecht fühlen – wie sich unsere Gefühle mitteilen und wie ich sie erlebe • Möglichkeiten, mit den eigenen Gefühlen umzugehen und diese zum Ausdruck zu bringen • Was können meine Gefühlsausdrücke bei anderen auslösen oder wie reagieren andere auf meine Gefühle? • Wie meine Gefühle meine Gedanken beeinflussen können • Wie Gedanken und Informationen meine Gefühle beeinflussen können • Zusammenhang zwischen Verstand und Gefühl • Wofür benötigen wir den Verstand, wozu das Gefühl? • Nachdenken über Gefühle – Was bringt mir das?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p>Thema: Warum sollte man mutig oder tapfer sein?</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen problematische oder gefährliche Situationen als solche wahr, die von einem oder mehreren Beteiligten Mut erfordern • beschreiben ein Verhalten, das mutig genannt werden kann • ergreifen spielerisch fremde Perspektiven und erproben verschiedene Verhaltensweisen in schwierigen Situationen • formulieren Ratschläge an andere, die helfen können, aus angstmachenden Situationen zu entkommen beziehungsweise diese zu überwinden • unterscheiden mutiges von wagemutigem Verhalten • grenzen Mut von Feigheit und Übermut ab • überprüfen und beurteilen Verhalten in problematischen oder gefährlichen Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was macht eine Situation aus, die Mut von einem Akteur verlangt? • Wie nehme ich mutiges Verhalten bei anderen wahr? • Welches Verhalten wünsche ich mir für mich in Situationen, die gefährlich sind? • Was könnte mir weiterhelfen, wenn ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll? • Warum ist es für das eigene Verhalten wichtig, eine Situation genau zu beobachten und sie genau einschätzen zu können? • Warum ist es wichtig, eine eigene Entscheidung zu treffen und nicht nur dem Drängen anderer zu folgen?
<p>Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?</p>	<p>Themenbezogene Kompetenzen</p>	<p>Exemplarische Lerninhalte</p>
<p>Thema: Warum wollen wir glücklich sein?</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen sich und andere als unterschiedlich handelnde und wertende Personen wahr • entwickeln Vorstellungen vom guten Leben • diskutieren Vor- und Nachteile von Reichtum bzw. Besitz als Voraussetzung für ein gutes Leben • fragen nach der Bedeutung von Freundschaft und Gemeinschaft für ein glückliches Leben • unterscheiden ‚Glück haben‘ und ‚glücklich sein‘ und formulieren sprachliche Äquivalente • urteilen darüber, ob eine bestimmte Haltung zum Leben förderlich dafür ist, glücklich sein zu können 	<ul style="list-style-type: none"> • Was verstehe ich, was verstehen andere unter Glück? • Was macht mich glücklich? • Machen Besitz oder Reichtum glücklich? • Inwiefern sind Freundschaft oder Gemeinschaft Bedingung für ein glückliches Leben? • Wann sprechen wir davon, dass jemand Glück hatte? • Kann ich mein Glück selbst beeinflussen? • Warum wollen wir glücklich sein? • Ist es vorstellbar, dass man immer glücklich wäre?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Wozu brauchen wir Regeln?	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Regeln als etwas wahr, das unser Verhalten steuert und überschaubar macht • erklären, warum Menschen – und nur sie – Regeln erstellen • deuten Regeln als Sicherheitsrahmen, den uns Familie und Gesellschaft zur Verfügung stellt • deuten Regeln als Instrument der Kontrolle von Verhalten • erstellen Regeln, die zwischen ihnen und den Mitgliedern ihrer Familie gelten sollten • beurteilen die Bedeutung von Regeln in verschiedenen Kontexten 	<ul style="list-style-type: none"> • Wäre ein Tag oder eine Woche ohne Regeln vorstellbar? • Wie wäre es, wenn zu Hause oder in der Schule überhaupt keine Regeln mehr gelten würden? • Verschiedene Regelsysteme in unserem Alltag: Tischregeln, Umgangsregeln zu Hause und in der Öffentlichkeit, Verkehrsregeln etc. • Warum verstoßen Menschen manchmal gegen eine Regel? • Wäre ohne Regeln alles erlaubt? • Wo sind Vorschriften sinnvoll, wo überflüssig?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p>Thema: Was ist gerecht? Was ist ungerecht?</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen, in denen jemand ungerecht behandelt wird • beschreiben die Gefühle, die die Wahrnehmung von Unrecht bei ihnen auslöst • nehmen wahr, dass Menschen unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was gerecht ist und was nicht • überprüfen anhand von konkreten Situationen oder Fallbeispielen Möglichkeiten einer gerechten Verteilung • entwickeln Ideen dafür, wie Gerechtigkeit in der Klasse oder der Familie hergestellt werden kann • setzen sich mit verschiedenen Vorstellungen und Konzeptionen von Gerechtigkeit auseinander und hinterfragen deren Grundsätze (mittels moralischer Intuition, mittels rationaler Einsicht) • unterscheiden gute von schlechten Gründen, die das eigene Verhalten oder das der anderen rechtfertigen • formulieren Argumente dafür oder dagegen, inwiefern man eine ungerechte Situation wieder ins rechte Lot bringen kann oder soll, und benennen Möglichkeiten, wie dies zu bewerkstelligen wäre 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann etwas gerecht verteilt werden? • Jedem das Gleiche – ist das in allen Fällen gerecht? • Kann eine Verteilung mittels des Zufallsprinzips als gerecht akzeptiert werden? • Wie kann ein Streit unter Geschwistern/ unter Freunden gerecht geschlichtet werden? • Welche Empfindungen (Empörung, Wut, Trauer, Ohnmacht) löst die Wahrnehmung von Unrecht/Ungerechtigkeit aus? • Wie kann man gegen ungerechte Entscheidungen angehen? • Dürfen wir jedes Mittel verwenden, um in einer ungerechten Situation Gerechtigkeit wiederherzustellen? • Kann man oder muss man allen gerecht werden? • Haben wir ein Recht auf Gerechtigkeit? • Leben wir in einem gerechten Land? • Streben wir Menschen nach einer gerechten Welt?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Alleinsein und Behütetsein	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen, in denen sich jemand allein fühlt • nehmen wahr, dass der Zustand des Behütetseins ein für Kinder wichtiger Zustand ist • klären den Begriff der Behütung als Metapher • nehmen wahr, dass es verschiedene Grade von Behütung gibt • deuten Behütetsein als Basis dafür, sich in der Welt sicher zu fühlen • untersuchen und beurteilen, ob alle Formen des Behütetseins für Kinder angenehm sind • diskutieren die Möglichkeit und die Notwendigkeit, sich schrittweise von der Behütung durch die Eltern oder Großeltern zu lösen • beurteilen die Fähigkeit, auch alleine zurechtzukommen, als Schritt zur Selbstständigkeit und der Übernahme von Selbstverantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet „Allein sein“? • In welcher Situation hast du dich allein gefühlt? • Worin unterscheiden sich „allein sein“ und „einsam sein“? • Ab welchem Alter wünscht man sich, gelegentlich allein zu sein? • Was bedeutet „Behütet sein“? • Behütet sein – ein Zustand, in dem man immer verbleiben möchte? • Wieviel Behütung brauche ich? • Behütung als Form der Fürsorge, der Einflussnahme oder der Bevormundung?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p>Thema: Wünsche und Hoffnungen</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen, in denen sie sich dringend etwas gewünscht haben • nehmen wahr, dass fast jeder sich gelegentlich oder öfter etwas wünscht • deuten den Zustand des Wünschens als einen hoffnungsvollen Zustand • unterscheiden große und kleine, materielle und immaterielle Wünsche • finden Argumente dafür, dass nicht jeder Wunsch erfüllbar sein kann • deuten das Wünschen als eine Hoffnung, aus einem weniger guten Zustand in einen besseren zu gelangen • formulieren eigene Auffassungen davon, was ihnen im Leben wünschenswert erscheint und beurteilen verschiedene diesbezügliche Vorstellungen • reflektieren darüber, ob die Wunscherfüllung immer zu einem besseren Zustand führt 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet es, sich etwas zu wünschen? • Worauf gründe ich meine Hoffnung, dass ein Wunsch erfüllt wird? • Wünsche für mich und Wünsche für andere • Kleine und große Wünsche <ul style="list-style-type: none"> - Erfüllbare und unerfüllbare Wünsche - Materielle und immaterielle Wünsche • Wünsche, die man mit Geld erfüllen kann, und Wünsche, deren Erfüllung nichts kostet • Macht es mich immer unglücklich, wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird? • Inwiefern ist es gut, die Wünsche der mir wichtigen Menschen zu kennen? • Gibt es den Zustand des wunschlosen Glücks und was macht ihn womöglich aus?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Wer bin ich?	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen sich selbst als jemanden wahr, der nach sich fragen kann • unterscheiden verschiedene Quellen des Wissens über sich selbst • nehmen Momente ihrer eigenen Entwicklung wahr • empfinden sich selbst als einzigartig • fragen nach sich selbst und bestimmen ihre Besonderheiten • unterscheiden zwischen dem, was sie selbst über sich äußern, und dem, was andere über sie sagen • sie entwerfen spielerisch Möglichkeiten der eigenen Veränderung • überprüfen die Auswirkungen möglicher eigener Entscheidungen über das eigene Leben • empfinden sich selbst als Mensch unter Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wer bin ich und was macht mich aus? • Woher kann ich wissen, wer und was ich bin? • Welche Bedeutung haben andere Menschen für meine Auffassung und mein Gefühl für mich selbst? • Sehen mich die anderen so, wie ich mich selbst sehe? • Kann jemand besser über mich Bescheid wissen als ich selbst? • Wie möchte ich in einem Jahr sein? • Wie möchte ich sein, wenn ich erwachsen bin? • Bin ich dieselbe oder derselbe, die/der ich früher war? • Wenn ich über mich selbst - ohne Eltern - entscheiden könnte: Was würde dies für mein Leben bedeuten? • Was macht mich als Menschen aus? • Was bedeutet es für mich, unter Menschen zu leben?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p>Thema: Meine Beziehung zu anderen</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass zwischen sich und anderen Gleichaltrigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen • erörtern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und anderen, die gleich alt, jünger oder älter sind • deuten die Beziehung zu anderen als Quelle von Freude und Verletzungen • unterscheiden verschiedene Arten der Beziehung zu anderen Kindern, Familienmitgliedern und anderen Erwachsenen • diskutieren die Vorteile und Nachteile der Beziehung zu anderen • diskutieren Elemente von gelingenden Beziehungen zu anderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was unterscheidet mich von anderen? • Welche Bedeutung haben die anderen für mich? • Könnte ich ohne andere Menschen leben? • Möchte ich ohne andere Menschen leben? • Wie könnte ich mir ein Leben mit einem Zwilling vorstellen?
<p>Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch?</p>	<p>Themenbezogene Kompetenzen</p>	<p>Exemplarische Lerninhalte</p>
<p>Thema: Ich und mein Tier</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen die Beziehung zu einem nicht-menschlichen Tier als besondere Art der Beziehung wahr • suchen Gründe für den Wunsch vieler Menschen, ein Tier zu „besitzen“ • setzen sich mit der Frage auseinander, inwiefern das nicht-menschliche Tier die Wünsche, die Menschen an es herantragen, erfüllen kann • diskutieren darüber, ob wir Menschen ein nicht-menschliches Tier tatsächlich verstehen können • urteilen darüber, ob und unter welchen Bedingungen das Leben mit einem nicht-menschlichen Tier für beide Seiten sinnvoll und gut sein kann 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet „mein Tier“ für mich? • Wie würde mein Leben aussehen, wenn ich mein Leben mit dem meines Heimtiers tauschen könnte? • Können Menschen nicht-menschliche Tiere verstehen? • Was erhoffen wir uns durch die Gemeinschaft mit einem nicht-menschlichen Tier? • Kann ein nicht-menschliches Tier einen Menschen ersetzen?

1.4 Die Themenstellungen der vier Reflexionsbereiche und deren Behandlung im Unterricht der 3. und der 4. Jahrgangsstufe

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 werden die in der Eingangsphase angelegten Themenbereiche weitergeführt und auf ein Niveau gehoben, das der zunehmenden Differenziertheit, Mehrdimensionalität und Komplexität des emotionalen und kognitiven Entwicklungsstands der Schülerinnen und Schüler entspricht. Ihre Wahrnehmungsbreite und -geschwindigkeit erhöht sich, sie fragen grundsätzlicher nach Zusammenhängen, sind zu vertiefter Einsicht und sprachlich differenzierter Auseinandersetzung darüber fähig. Ebenso erweitert sich die Qualität ihrer moralischen Argumentationsfähigkeit, ihr allgemeines sowie ihr Fähigkeits-Selbstkonzept entwickelt sich zunehmend, ihre Identität, also die Reflexion ihres eigenen Erlebens und Handelns, ihre Vorstellung von sich selbst als Person wird bestimmter.²

1	Welt und Universum als Gegenstand unseres Nachdenkens
1	Was ist die Zeit?
1	Funktion und Bedeutung von Sprache und Zeichen
2	Mit Freunden umgehen
2	Mit der Familie umgehen
2	Wahrheit und Lüge
2	Mit der Natur/mit Tieren umgehen
2	Was sind Rechte und wozu dienen sie?
3	Leben und Tod
3	Fragen nach Gott
3	Was ist der Sinn meines Lebens?
3	Worauf habe ich Einfluss, worauf nicht?
4	Die Frage nach mir selbst
4	Ich und die anderen
4	Menschen und nicht-menschliche Tiere

² Vgl. hierzu die grundlegende Untersuchung von E.H. Erikson: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt 1980, ebenso der Forschungsbericht von Hella Sick, *Selbstkonzept und Identität*, in: *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend*, op.cit., S. 256 ff

Im **erkenntnistheoretischen Reflexionsbereich** werden die Themen „Welt und Universum als Gegenstand unseres Nachdenkens“, „Was ist die Zeit?“, „Funktion und Bedeutung von Sprache und Zeichen“ aufgeführt. Im ersten Thema geht es um die Möglichkeiten des Erkennens und Deutens der großen Zusammenhänge von Welt und Universum, die sich nur begrenzt empirisch erfassen lassen. Mythen über die Entstehung der Welt können dabei ebenso zu Rate gezogen werden wie die Hypothesen oder Erklärungsansätze der Wissenschaften, begleitet von forschend-analytischen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die fiktive Szenarien vom Anfang und Ende der Welt entwerfen, Gedankenexperimente durchführen und Thesen dazu aufstellen. Auseinandersetzungen mit Fragen nach der Endlichkeit oder Unendlichkeit des Universums bieten die Möglichkeit der produktiven Entfaltung von gedanklichen Konstrukten, leiten an zu genauer Begriffsarbeit und führen zur Erweiterung der Vorstellungskraft.

Die Frage „Was ist die Zeit?“ klingt zunächst sehr abstrakt, wird jedoch auf der Ebene des Wahrnehmungshorizonts der Schülerinnen und Schüler schnell greifbar. Die Probleme des Zeitempfindens und -wahrnehmens oder der Zeitmessung können hinreichend konkret erfahrbar gemacht werden, abstraktere Fragen, wie die nach den drei Zeitmodi, können in einem begrifflichen Zusammenhang mit der linearen Struktur der Zeit veranschaulicht werden. Insgesamt bietet die Thematik ein großes Potential zur kognitiven Aktivierung und intellektuellen Herausforderung, aber auch zur kreativen Auseinandersetzung mit dem Problem der Zeit anlässlich von Gedankenspielen.

Das Thema „Funktion und Bedeutung von Sprache und Zeichen“ stellt das Medium unseres Ausdrucks und unserer Kommunikation in den Mittelpunkt des Interesses.

Die Entwicklung der menschlichen Sprache und ihrer Besonderheiten, die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Sprachformen können anhand von Gedanken- und Rollenspielen erörtert werden; die Hypothesenbildung wird gefördert und die Argumentationsfähigkeit weiter ausgebaut.

Der ethische Reflexionsbereich bietet eine Vielzahl von Themen an, was der entwicklungspsychologischen Erkenntnis geschuldet ist, dass sich in der Altersstufe der Acht- bis Zehnjährigen eine sich allmählich entwickelnde moralische Kompetenz zeigt, die die Ebene der heteronomen (d. h. fremdgesetzten)³ beziehungsweise präkonventionellen Moral⁴ sukzessive hinter sich lässt. Schülerinnen und Schüler suchen in alltäglichen und besonderen Lebenssituationen zunehmend nach Entscheidungsgründen für ihr Handeln, sie erkennen moralische Wertungen (gut - schlecht, gerecht - ungerecht) und setzen sich unter Reflexion persönlicher und kultureller Auffassungen mit diesen auseinander. Sie erörtern Unterschiede zwischen „Wollen“ und „Sollen“; sie fragen danach, wie sich ihr Handeln anderen und sich selbst gegenüber begründen lässt.

In diesem Sinne sind die Themen wie „Mit Freunden umgehen“ oder „Mit der Familie umgehen“ zu verstehen. Sie bieten einen direkten Zugang zur Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden, gehen aber weit über die Ebene der reinen Bestandsaufnahme von Erfahrungen hinaus, wenn es um grundsätzliche Bestimmungen dessen geht, was Freundschaft ausmacht, wie weit sie gehen kann und welche Kriterien für das Verhalten von Freunden in Krisensituationen entwickelt werden können. In Fragen des Umgangs mit der Familie wird der Tatsache Rechnung getragen, dass „Familie“ zwar primär als ein Ort wahrgenommen wird, der für Sicherheit und Geborgenheit steht, der aber auch Krisensituationen und Probleme birgt. Schülerinnen und Schüler erörtern die Bedingungen für ein gutes Zusammenleben in der Familie und formulieren Regeln, die dies gewährleisten könnten. Ein weiterer Aspekt, der mit dem Thema „Was sind Rechte, und wozu

³ Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt 1973 (ersch. 1923)

⁴ Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M. 2006

dienen sie?“ korrespondiert, ist der Blick auf die Familie als Rechtsraum. Dieser soll Schülerinnen und Schüler verdeutlichen, dass in einer Familie unabhängig davon, wie sie strukturiert ist, nicht jedes Verhalten legitim ist und die Familie, gerade in Hinsicht auf die Schwächeren, unter besonderem Schutz der Öffentlichkeit steht.

Das Thema „Wahrheit und Lüge“ ist primär analytisch angelegt, d. h. nicht moralisierend. Die begriffliche Bestimmung dessen, was eine Lüge von anderen Formen des Nicht-die Wahrheit-Sagens unterscheidet, die Differenzierung zwischen der Absicht, eine Lüge auszusprechen, und den Folgen einer Lüge schärfen das Bewusstsein in diesem Kontext, ehe Schülerinnen und Schüler darüber diskutieren und urteilen können, inwiefern Lügen moralisch verwerflich ist.

„Mit der Natur/mit Tieren umgehen“ berührt eine der großen Fragen unserer gesellschaftlichen und politischen Gegenwart, ist gleichzeitig aber auch als eines der Themen aus der Tradition sowie der aktuellen philosophisch-ethischen Debatte der Gegenwart bedeutsam und wird unter anderem im Bereich der Verantwortungsethik diskutiert. Auch wenn diese Thematik wegen der meist hohen Affinität von Kindern zur Natur stark affektiv-emotional besetzt ist, üben Schülerinnen und Schüler in diesem Kontext schwerpunktmäßig die Fähigkeiten ein, Argumente zu formulieren und Gründe zu überprüfen. Ebenso lernen sie, eine Argumentationskette aufzubauen, die in der Frage nach der Verantwortung des Menschen für die Natur, nach dem Grad der Reichweite kindlicher Verantwortung eine Grundlage für die Überprüfung unserer Lebensform werden kann.

„Was sind Rechte und wozu dienen sie?“ Im Rahmen dieser Thematik erörtern Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Gründe dafür, warum Menschen ihre Gemeinschaften als Rechtsgemeinschaften ausrichten. Sie diskutieren die Zusammenhänge zwischen dem Rechtsverständnis einer Gemeinschaft und den Rechten, die deren Mitgliedern zugesprochen werden. Anhand der Untersuchung einiger wesentlicher Kinderrechte aus der internationalen Kinderrechts-Konvention der UN diskutieren sie, welche – moralischen – Begründungen es dafür

gibt, Kindern im Rahmen einer nationalen und internationalen Rechtsordnung Rechte zuzusprechen und Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, die die Einhaltung der Rechte zu gewährleisten vermögen. Hier wird deutlich, dass dieser Themenbereich auch ein fächerübergreifendes Anliegen verfolgt, nämlich Kindern die Sicherheit zu geben, dass der Schutz ihrer Persönlichkeit und ihre Entwicklung zu einem freien Menschen, der ein erfülltes Leben zu führen in der Lage ist, einen hohen Stellenwert hat und sie dabei auf den Schutz der Gemeinschaft rechnen können.

Im metaphysischen Reflexionsbereich setzen sich Schülerinnen und Schüler innerhalb der Themen „Leben und Tod“, „Fragen nach Gott“, „Was ist der Sinn meines Lebens?“ und „Worauf habe ich Einfluss, worauf nicht?“ mit den Unsicherheiten des Lebens auseinander. Bei der Frage nach Leben und Tod erörtern sie auf der Grundlage eigener Erfahrungen Zusammenhänge von Leben und Tod, nehmen ihre Gedanken und die der anderen zum Anlass, grundsätzlich nach Vorstellungen über die Bedeutung des Todes zu fragen und mögliche Jenseitsüberlegungen zu reflektieren. Sie berücksichtigen dabei die Besonderheit der Überlegungen in existentiellen Fragen, die jeden Menschen angehen: Hoffnungen und Befürchtungen können artikuliert und gegeneinander abgewogen werden, aber definitive Antworten oder eine letzte Gewissheit ist hier nicht zu erlangen. So verhält es sich auch mit den Fragen nach Gott: Vorstellungen von Gott zu entwickeln, seine Existenz anzunehmen oder zu leugnen, an ihn zu glauben, ist etwas gänzlich anderes, als seine Existenz zu beweisen. Insbesondere bei diesem und dem vorhergehenden Thema ist die Lehrkraft im Sinne philosophischer Redlichkeit gehalten, sich weltanschaulich neutral zu verhalten und deutlich zu machen, dass die Reflexionen innerhalb des philosophischen Fragens nach Leben und Tod, nach Gott, eine andere Funktion erfüllt als das Sprechen darüber in jeglichem religiösen Kontext.

Die Frage, wie die Religion mit diesen Themenstellungen umgeht, lässt sich am besten in Kooperation mit den Fächern Evangelische und Katholische Religion beantworten. Dazu finden sich in Kap.3 nähere Ausführungen.

Das dritte Thema „Worauf habe ich Einfluss, worauf nicht?“ geht der grundsätzlichen Frage nach der Stellung des Menschen in der Welt und den Möglichkeiten seiner Selbstwirksamkeit nach und ist wesentlich analytisch angelegt: Was haben wir selbst in der Hand, was verantworten wir selbst, was ist uns gegeben, was entzieht sich unseren Kräften? Sprachlich genauen Umgang mit Begriffen wie Schicksal, Vorherbestimmung oder Zufall zu erwerben, die auch in der Erwachsenenwelt teilweise sehr nachlässig oder unbedacht verwendet werden, eine differenzierte Sicht auf unterschiedliche Einstellungen und Haltungen zum Leben zu erlangen, unterstützt und stärkt die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihres selbstständigen Denkens.

Im anthropologischen Reflexionsbereich werden die Themen der Eingangsphase ganz explizit weitergeführt, jedoch auf einer höheren Abstraktionsebene, was sich auch bereits in der Themenformulierung niederschlägt: „Die Frage nach mir selbst“, „Ich und die anderen“, „Menschen und nicht-menschliche Tiere“ markieren deren grundsätzliche Anlage. Grundlage dafür ist die Entwicklung kognitiver und emotionaler Kompetenzen, die sich entwicklungspsychologischen Studien zufolge im Laufe der Grundschulzeit verstärkt ausbauen⁶. So nehmen Schülerinnen und Schüler innerhalb des ersten Themas die Reflexion auf ihre eigene Entwicklung zum Anlass, sich mit den eigenen und den äußeren Anforderungen an sich selbst auseinanderzusetzen. Gleichermaßen können Gedankenspiele dazu beitragen, die Möglichkeiten oder Facetten eines Selbstentwurfs spielerisch zu erproben

oder hypothetisch durchzuspielen, wohin sie sich entwickeln müssten, wenn sie nur den Ansprüchen der anderen genügen wollten. Im Thema „Ich und die anderen“ werden die Reflexionen explizit auf die Frage nach der Bedeutung der anderen für uns gerichtet.

In der Formulierung des Themas „Menschen und nicht-menschliche Tiere“ klingt an, dass in der aktuellen Fachdiskussion seit einiger Zeit dafür argumentiert wird, die grundsätzliche – wertende – Distinktion zwischen „Mensch“ einerseits und „Tier“ andererseits aufzuheben. Dies soll sich auch in der Begrifflichkeit wiederfinden, wenn über uns und uns verwandte tierische Wesen gesprochen wird. Wenn wir von „Menschen und nicht-menschlichen Tieren“ sprechen, so konstatieren wir einerseits, dass wir als Mitglieder der Spezies *Homo sapiens sapiens* in einer evolutionsgeschichtlich feststellbaren Abstammungslinie stehen⁷, andererseits, dass wir die willkürliche Abgrenzung des *Homo sapiens sapiens* vom übrigen Tierreich nicht aufrecht erhalten. Damit soll nicht behauptet werden, dass jegliche anthropologische Differenz zwischen Menschen und nicht-menschlichen Tieren aufgehoben wäre. Es erscheint nur zielführender, nicht in unserer individuellen Ausstattung nach der einen Differenz zu verwandten Spezies zu suchen, sondern eher in unserer Kultur⁸.

Letztlich steht hinter all diesen Überlegungen immer die Frage nach dem eigentlich Menschlichen, und auf der Ebene der Didaktik die Frage, was wir über uns lernen können, wenn wir uns mit anderen Tieren beschäftigen.

⁵ Vgl. dazu auch § 4 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes vom 24. Januar 2007 (GVOBl. Schl.-H. S. 39, ber. S. 276), zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Februar 2014 (GVOBl. Schl.-H. S. 21) – gültig ab 31. Juli 2014

⁶ Nachzulesen in der Übersicht verschiedener Studien bei Hella Schick, die nachweist, dass das Selbstkonzept wie auch das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder sich zum Ende der Grundschulzeit aus Vergleichen auf vier Ebenen generiert: Vergleich „mit anderen Personen (sozial), mit dem der eigenen Entwicklung im Zeitverlauf (temporal), mit dem Abstand zur Erreichung einer bestimmten Ausprägung (kriterial/sachlich), mit dem Erfolg in anderen Fähigkeitsbereichen (dimensional)“. Schick, Hella, op.cit. S. 260

⁷ die sich vor ca. 6 Millionen Jahren von der des Schimpansen (mit dem wir ca. 98% des Genoms teilen) abgespalten hat

⁸ welche 1) die menschlichen Gesellschaften in ihrer komplexen und flexiblen sozialen Organisation prägt; welche 2) unsere großen kognitiven Fähigkeiten, sich (durch Technik) an verschiedenste Umweltbedingungen anzupassen, immer weiter entwickelt hat und 3) zu deren Grundlage das einzigartige Kommunikationssystem – die menschliche Sprache – gehört.

1.5 Themen, themenbezogene Kompetenzen sowie exemplarische Lerninhalte im Unterricht der Jahrgangsstufen 3 und 4

Jahrgangsstufen 3 und 4		
Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Welt und Universum als Gegenstand unseres Nachdenkens	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen sich selbst als Person wahr, die nach sich und der Welt fragen kann • fragen nach der Endlichkeit oder Unendlichkeit des Raums • setzen sich mit verschiedenen Erklärungsansätzen hinsichtlich der Entstehung der Welt auseinander • benennen unterschiedliche Quellen des Wissens über die Welt und das Universum • stellen die bekannten Begriffe Himmel, Sterne, Planeten in einen größeren Zusammenhang und erwerben eine Vorstellung vom Begriff Universum • bestimmen die Begriffe Endlichkeit und Unendlichkeit • setzen sich mit verschiedenen Erklärungsansätzen hinsichtlich der Entstehung der Welt auseinander • entwerfen fiktive Szenarien vom Anfang und Ende der Welt, führen Gedankenexperimente durch und stellen Thesen auf • diskutieren die Möglichkeiten der Begrenzung unserer Welt und erörtern Zusammenhänge von Raum und Zeit • hinterfragen Behauptungen hinsichtlich des Lebens auf anderen Planeten • diskutieren die existentielle Bedeutung der Frage nach dem Anfang und Ende der Welt 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen nach dem Anfang des Universums • Was ist „unsere Welt“? • Mythen und Geschichten als Möglichkeiten, den Weltanfang zu deuten • Rolle der Wissenschaften bei der Erklärung des Universums • Zusammenhang zwischen Welterfahrung und Wissen über das Weltall • Was befindet sich hinter dem Himmel? Fragen nach der (Un-)Endlichkeit des Alls • Gedankenspiele über den Anfang der Welt • Wo ist unsere Welt zu Ende? • Könnten wir uns weiteres Leben im All vorstellen? • Unsere Welt in der Zukunft

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Was ist die Zeit?	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ihre Wahrnehmung, dass die Zeit des Augenblicks flüchtig ist • diskutieren die Frage, ob und wie wir „Zeit“ als solche wahrnehmen können • untersuchen verschiedene Arten der Zeitmessung • unterscheiden die drei Modi der Zeit: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft • erörtern die lineare Struktur der Zeit • unterscheiden objektiv messbare und subjektiv wahrnehmbare Zeit • deuten unser Zeitempfinden als subjektiv • diskutieren darüber, ob wir Menschen uns der Zeit als Form unserer Anschauung entziehen können • formulieren Argumente zu der Frage, ob oder inwiefern wir über die Zeit verfügen können • setzen sich mit dem Verständnis von Zeit als Form der Anschauung und als Vollzugsrahmen des Lebens auseinander 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie können wir „die Zeit“ wahrnehmen? • Inwiefern kann ich „die Zeit“ untersuchen? • Verfügen Menschen über ein „Zeitverständnis“? • Warum messen wir Menschen die Zeit? • Arten der Zeitmessung • Hat die Zeit einen Anfang und ein Ende? • Kann die Zeit stillstehen? • Inwiefern können wir „durch die Zeit reisen“ (im konkreten Leben oder in unserer Vorstellung)? • Kann man „durch die Zeit“ reisen? • Ist „Wahrnehmen“ ohne Zeit als Anschauungsform möglich? • Ist Leben ohne Zeit möglich?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Sprache und Zeichen	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen die Sprache als ein Mittel zur Kommunikation innerhalb einer Sprachgemeinschaft wahr • grenzen die Möglichkeiten der Wörtersprache von denen anderer Sprachformen ab • entwickeln Hypothesen zur Entstehung der Wörtersprache • überprüfen verschiedene Argumente zur Entstehung der Wörtersprache • setzen sich kritisch mit verschiedenen Thesen zur Entwicklung der Sprachenvielfalt auseinander • untersuchen Wörter aus verschiedenen Sprachen auf ihre Ähnlichkeiten hin • setzen sich mit der Entstehung und der Gestalt von Schriftzeichen auseinander • untersuchen nichtsprachliche Zeichenformen, die Informationen vermitteln können (zum Beispiel Piktogramme, Emoticons) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist wohl unsere Sprache entstanden? • Was wäre, wenn die Menschen keine Wörtersprache entwickelt hätten? • Was leistet die Wörtersprache gegenüber anderen Kommunikationsformen? • Sollte es auf der Welt nur eine Sprache geben? • Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der verschiedenen Sprachen (zum Beispiel eines Sprachraums) • Haben nicht-menschliche Tiere auch eine Sprache? • Unsere Schriftzeichen und die anderer Sprach- und Kulturräume • Könnte man auf die Schriftsprache verzichten? • Die Funktion sprachlicher Zeichen

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Mit Freunden umgehen	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Freundschaft als wohlthuende und wünschenswerte Form der Beziehung wahr • beschreiben die Entstehung von Freundschaften und deuten unterschiedliche Freundschaftsbekundungen als mögliche Anzeichen von Zuneigung • formulieren Kriterien zur Bestimmung verschiedener Formen von Freundschaft • setzen sich mit unterschiedlichen Vorstellungen von Freundschaft auseinander und bewerten diese • begründen, dass Freundschaft von beiden Seiten Anstrengung zu deren Erhalt verlangt • entwickeln für Krisensituationen Argumente zur Bestimmung von freundschaftlichem Verhalten in Abgrenzung von anderen Verhaltensweisen • beurteilen Freundschaft als eine besondere Art menschlicher Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> • Weshalb streben wir nach Freundschaft? • Was macht eine Freundschaft aus? • Welche Arten von Freundschaft gibt es? • Wie weit kann oder darf eine Freundschaft gehen? • Mit wem kann ich befreundet sein? • Kann ich mit einem nicht-menschlichen Tier befreundet sein? • Was muss ich tun, damit eine Freundschaft hält? • Ein bester Freund oder eine beste Freundin – eine Illusion oder eine erfahrbare Wirklichkeit? • Inwiefern brauchen wir Menschen Freunde?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Mit der Familie umgehen	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen die Familie als grundlegende Form menschlichen Zusammenlebens in der Geschichte der Menschheit wahr • beschreiben wesentliche Merkmale einer Familie und grenzen sie von anderen Beziehungen ab • beschreiben und deuten unterschiedliche Krisensituationen in einer Familie • formulieren Regeln für gutes Zusammenleben in einer Familie • erörtern Gründe dafür, dass die Familie unter besonderem Schutz des Staates und der Staatengemeinschaft steht • erstellen Argumente dafür, dass in einer Familie Rechte und Pflichten unterschiedlich verteilt sind • setzen sich mit unterschiedlichen Vorstellungen von Familie argumentativ auseinander und bewerten diese • diskutieren, wie eine ideale Familie organisiert sein sollte und was eine gute Familie besonders auszeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> • Weshalb leben wir Menschen in Familien zusammen? • Wer gehört zu meiner Familie? • Wie haben die Familien zur Zeit unserer Urgroßeltern gelebt? • Welche Arten von Familien sind möglich? • Familie als Ort des Wohlbefindens – Familie als Ort des Streits • Familie als Ort von Rechten • Wie sollten sich Kinder und Erwachsene in einer Familie verhalten? • Inwiefern ist eine Familie auf Verantwortung füreinander gegründet? • Gibt es eine ideale Familie?
Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Wahrheit und Lüge	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Gründe dafür, dass Erwachsene und Kinder manchmal nicht die Wahrheit sagen • unterscheiden verschiedene Arten von Lügen unter den Gesichtspunkten von Absicht und Folge • nehmen wahr, dass Lügen auf Aussagen bezogen ist • nehmen spielerisch unterschiedliche Perspektiven ein und argumentieren – fallbezogen – für und gegen die Lüge • überprüfen und bewerten die Gründe, die dazu führen, dass jemand bewusst nicht die Wahrheit sagt • unterscheiden absichtsvolles Lügen von Falschaussagen, die auf Unkenntnis oder Irrtum beruhen • diskutieren und beurteilen, inwiefern Lügen moralisch verwerflich ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum lügen Menschen? • Gibt es gute und schlechte Lügen? • Warum gibt es unterschiedliche Bewertungen einer Lüge? • Was zeichnet eine Lüge aus? • Können nicht-menschliche Tiere auch lügen? • Muss ich immer die Wahrheit sagen? • Erwarte ich, dass andere mir immer die Wahrheit sagen? • Kann Wahrheit verletzen? • Lügen und die Unwahrheit sagen • Wirkungen des Lügens auf andere • Wann könnten wir von einer „Not“-Lüge sprechen? • Wann ist es moralisch falsch zu lügen?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
<p>Thema: Mit der Natur/mit Tieren umgehen</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass wir der Natur und den Tieren auf besondere Weise Aufmerksamkeit entgegenbringen • erörtern, welche Bereiche der Natur sie als besonders wertvoll und schützenswert ansehen • bauen einen Argumentationsgang auf, der darlegt, inwiefern sie die Natur als wertvoll und schützenswert ansehen • formulieren Gründe, ob oder warum wir für die Natur verantwortlich seien • formulieren Gründe, unter welchen Gesichtspunkten wir Menschen nicht-menschliche Tiere als Haus- oder Heimtiere halten dürften • beurteilen die Möglichkeiten von uns Menschen, gegenüber der Natur/ gegenüber nicht-menschlichen Tieren ein anderes Verhalten als allgemein üblich einzunehmen • entwerfen alternative Lebensformen, die einen sorgsam Umgang mit der Natur ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bedeutung der Natur für uns Menschen als Ort der Freude und der Erholung • Die Nutzung der Natur: als Produktionsfläche für unsere Nahrung und Kleidung, als Abbauort für Baumaterialien, als Ablageplatz für unseren Müll? • Die Natur als Gegenstand unserer Verantwortung • Problematik des Umgangs mit nicht-menschlichen Tieren: Bauernhof, Zoo, Zirkus, Privathaushalt • In welchen Bereichen des Umgangs mit der Natur können wir unser Verhalten verbessern oder verändern? • Wofür kann, wofür sollte ich Verantwortung übernehmen?
<p>Reflexionsbereich II: Was soll ich tun?</p>	<p>Themenbezogene Kompetenzen</p>	<p>Exemplarische Lerninhalte</p>
<p>Thema: Was sind Rechte und wozu dienen sie?</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass menschliche Gemeinschaften durch Rechtsstrukturen gekennzeichnet sind • unterscheiden zwischen nationalen und internationalen Rechten • formulieren Gründe dafür, warum Kinderrechte internationale Verbindlichkeit haben sollten • diskutieren den Zusammenhang zwischen Elternpflichten und Kinderrechten in der Familie • deuten Kinderrechte als Teil der allgemeinen Menschenrechte • erörtern Bedingungen, die zur Beeinträchtigung von Kinderrechten führen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist ein „Recht“? • Wer verleiht Rechte? • Wer hat Rechte? • Inwiefern können Rechte eingefordert werden? • Kinder als Träger eigener Rechte: Welche Rechte sollten Kindern zugesprochen werden? • Die zehn Grundrechte für Kinder (Kinderrechtskonvention der UN) • Menschenrechte – Kinderrechte

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Leben und Tod	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen das Leben als zeitlich begrenzt wahr • formulieren ihre Gefühle zum Phänomen der Sterblichkeit aller Lebewesen • stellen weiterreichende Fragen zum Anfang und Ende des Lebens • reflektieren den besonderen Anfang menschlichen Lebens • nehmen eigene Erfahrungen mit dem Tod (zum Beispiel von Haus- und Heimtieren) zum Anlass, zu grundsätzlichen Deutungen von Leben und Tod zu gelangen • beschreiben Zusammenhänge zwischen Leben und Tod, erörtern und diskutieren diese • nehmen unterschiedliche kulturelle und religiöse Vorstellungen zu Fragen des Todes bewusst wahr, diskutieren und beurteilen diese • formulieren eigene Gedanken zu der Frage danach, ob etwas nach dem Tod zu erwarten sei und was dies sein könnte 	<ul style="list-style-type: none"> • Weshalb fragen wir nach dem Anfang und Ende des Lebens? • Auf welche Quellen des Wissens können wir bei Fragen nach Geburt und Tod zurückgreifen? • Probleme beim Sprechen über den Tod: in der Familie, unter Freunden, in der Schule • Gefühle, die wir mit Tod und Sterben verbinden • Ist mit dem Tod „alles“ zu Ende? • Ist nach dem Tod „alles“ möglich? • Was kann aus der Beschäftigung mit dem Tod über das Leben gelernt werden?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Fragen nach Gott	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass es unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Annahme eines Gottes gibt • erstellen und überprüfen Argumente zur Annahme Gottes • diskutieren darüber, ob und wo Gott einen Platz in unserer Welt hätte • stellen eine Liste von Eigenschaften zusammen, die Gott zugeschrieben werden • diskutieren den Zusammenhang zwischen Hoffnung und einem Glauben an Gott • diskutieren den Zusammenhang zwischen Gottesvorstellungen und menschlichen Wünschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum nehmen viele Menschen an, dass es Gott gibt, andere nicht? • Wenn es Gott gäbe, wo könnte er sein? • Vorstellungen von Gott in verschiedenen Religionen und Kulturen • Zusammenhänge zwischen Gottesvorstellungen und Religionen • Was bedeutet es, an Gott zu glauben? • Philosophisch nach Gott fragen
Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Was ist der Sinn meines Lebens?	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Handlungen, die einen Sinn ergeben, von solchen, die sinnlos erscheinen • beschreiben die Frage nach dem Sinn als wichtige Frage nach dem Zusammenhang von Einzelhandlung und einem größeren, dahinter liegenden Zweck • beschreiben Situationen, in denen manche Menschen das Gefühl haben, dass ihr Leben wenig sinnvoll zu sein scheint • deuten dieses Gefühl als eines, das traurig, aber auch nachdenklich stimmen kann • setzen sich mit den Unsicherheiten von Leben auseinander • nehmen Gefühle hinsichtlich des Ungewissen ernst und bringen diese sprachlich zum Ausdruck • formulieren eigene Auffassungen davon, was ihnen im Leben sinnhaft und erstrebenswert erscheint 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann man den Sinn von etwas erfahren? • Woher weiß ich, was für mich wichtig im Leben ist? • Weshalb fragen wir Menschen danach, ob etwas sinnvoll ist oder nicht? • Weshalb ist für uns Menschen wichtig zu wissen, dass unsere eigenen Tätigkeiten und Handlungen sinnvoll sind? • Was ist mit „Sinn des Lebens“ gemeint? • Weshalb ist die Frage nach dem Sinn des Lebens für uns von besonderer Bedeutung? • Inwiefern kann man den Menschen als einziges Lebewesen verstehen, dass nach dem Sinn seines Lebens fragt?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Worauf habe ich Einfluss, worauf nicht?	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • stellen Überlegungen darüber an, inwieweit wir Menschen unser Leben selbst in der Hand haben • analysieren und diskutieren darüber, welche Lebensbereiche außerhalb unseres Handlungsradius' liegen • erörtern, inwieweit sie in konkreten Situationen hätten anders handeln können • setzen sich mit der wissenschaftlichen Aussage auseinander, dass die Ausstattung eines jeden Menschen (zum Beispiel Intelligenz, Aussehen, Fähigkeiten und Eigenschaften) durch die genetischen Anlagen mitbestimmt wird • erarbeiten eine Liste von Bereichen, in denen wir für unser Handeln verantwortlich sind und überprüfen diese • analysieren und bestimmen Begriffe wie Zufall, Schicksal und Vorherbestimmung • unterscheiden zwischen Vorhaben, die sich auf eigenes Handeln beziehen und solchen, die auf ein Ziel ausgerichtet sind, das nicht völlig in der eigenen Hand liegt • diskutieren verschiedene Einstellungen und Haltungen zum Leben (fatalistische, optimistische, pessimistische) und beurteilen diese 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bedeutung des Zufalls für mein Leben • Was ich von Geburt an mitbekommen habe • Wie meine Umwelt auf mich einwirkt und welche Rolle sie für mein Leben spielt • Zusammenhang zwischen Handeln und Verantwortung • Habe ich Einfluss auf meine Launen und mein Verhalten anderen gegenüber? • Inwiefern kann ich das, was ich mir vornehme (eine „1“ in Mathematik schreiben, für die Klassenarbeit üben, mich bei meiner Mutter entschuldigen) umsetzen? • „Das war Schicksal!“, „Das war vorherbestimmt!“, „Das sollte wohl nicht so sein!“, „Das war reiner Zufall“ – Redensarten auf dem Prüfstand • „Ich schaffe nie etwas!“, „Mir gelingt einfach alles!“ – sinnvolle oder problematische Redeweisen?

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Die Frage nach mir selbst	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • richten ihr Interesse auf sich selbst als fragende Wesen • unterscheiden körperliche und geistige Eigenschaften des Menschen • deuten die Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung als Möglichkeit, sich selbst besser kennenzulernen • erproben die Möglichkeiten eines Selbstentwurfs • fragen nach der Bedeutung eigener Entscheidungen für die Selbstbestimmung • setzen sich mit den äußeren Anforderungen an sich selbst auseinander • fragen nach ihrer eigenen Entstehung und der des Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich mir selbst auf die Spur kommen? • Selbstbefragung, zum Beispiel: Was habe ich in den letzten beiden Jahren gelernt? Was kann ich heute besser als früher? Was möchte ich noch entwickeln? Bin ich mit dem Erreichten zufrieden? • Was unterscheidet mich von meinen Freunden? • Bin ich so, wie ich sein möchte? • Wie ich sein möchte, wenn ich die Möglichkeit hätte, ganz frei über mich und mein Leben bestimmen zu können • Wie ich sein soll (aus der Sicht meiner Eltern, meiner Geschwister, meiner Cousins oder Cousinen, aus der Sicht meiner Lehrerin oder meines Lehrers)
Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Ich und die anderen	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass andere Menschen ihnen unterschiedlich viel bedeuten • erörtern die Frage, warum sie sich häufig mit anderen messen • erörtern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und den anderen • entwickeln Argumente für oder gegen den Klassenunterricht bzw. die Schulpflicht • diskutieren und beurteilen den Tatbestand, dass wir unterschiedlich aussehen und unterschiedliche Fähigkeiten haben • bestimmen den Begriff des Vorbilds • reflektieren das Verhältnis zwischen sich selbst und den anderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeuten die anderen für mich? • Welche Menschen sind für mich besonders wichtig? • Als Einzelkind oder Kind mit Geschwistern aufwachsen - Vorteile der beiden Formen • Mit anderen zusammen unterrichtet werden - Einzelunterricht zu Hause • Andere als Vorbilder - inwiefern benötigen wir sie, inwiefern können sie schädlich sein • Die anderen als Spiegel meiner selbst • Die anderen als ständige Herausforderung für uns

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch?	Themenbezogene Kompetenzen	Exemplarische Lerninhalte
Thema: Menschen und nicht-menschliche Tiere	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen die Bedeutung der alltäglichen Redeweise, die zwischen „Mensch“ und „Tier“ unterscheidet • nehmen wahr, dass wir Menschen und nicht-menschliche Tiere Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der äußeren Gestalt, unseren Fähigkeiten und unserer Entwicklung aufweisen • unterscheiden ausgewählte Aussagen aus dem eigenen Erfahrungsbereich und dem Bereich wissenschaftlicher Forschung über das Leben von Menschen und nicht-menschlichen Tieren • unterscheiden die Begriffe „Leben“ und „Lebensführung“ und beziehen diese auf das Dasein von Menschen und nicht-menschlichen Tieren • diskutieren, ob und wie uns ein (sinnvolles) Zusammenleben mit nicht-menschlichen Tieren möglich ist und formulieren Argumente dafür oder dagegen • erörtern Gemeinsamkeiten und Unterschiede menschlicher und nicht-menschlicher Kommunikation • erörtern die Frage, ob wir durch die Beobachtung von anderen Tieren etwas über uns selbst lernen können 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet es, von „Menschen und Tieren“ zu sprechen? • Untersuchung der Ausstattungsmerkmale von uns Menschen und einigen ausgewählten (Säuge-)Tieren • Untersuchung der Fähigkeiten von uns Menschen und einigen ausgewählten (Säuge-)Tieren • Bedeutung des Lernens für uns Menschen • Welche Entwicklungsmöglichkeiten stehen uns Menschen zur Verfügung? • Können nicht-menschliche Tiere freie Entscheidungen treffen? • Was fasziniert uns Menschen an der Lebensform nicht-menschlicher Tiere? • Inwiefern können wir uns mit nicht-menschlichen Tieren „verstehen“?

2 Fachdidaktische Leitlinien und daraus resultierende Aufgabenformen

Wie in den Fachanforderungen für die Primarstufe – wie auch in denen der Sekundarstufen – ausgeführt, basiert der Philosophieunterricht auf modernen fachdidaktischen Prinzipien, die ein Fachverständnis zugrunde legen, das der verbreiteten Auffassung von Philosophie als Reflexionswissenschaft folgt.

Daraus resultiert das primäre Verständnis des Philosophieunterrichts⁹ als Erziehung zu methodisch gestützter Nachdenklichkeit und als Mittel zur Orientierung in Denken und Handeln (Fachanforderungen Philosophie Primarstufe/Grundschule, S. 9).

Aus diesem Postulat entwickeln sich bindende didaktische Prinzipien, auf denen der Unterricht fußt. Das erste wesentliche didaktische Prinzip ist das der Problemorientierung.

Der Philosophieunterricht ist darauf angelegt, das selbstständige Denken der Schülerinnen und Schüler systematisch zu fördern. Er folgt dabei dem Prinzip der Problemorientierung, das dem Unterricht konzeptionell die Richtung weist. Fragwürdiges aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder bildet dabei den Ausgangspunkt. Er fördert damit die Entwicklung eines problembewussten Zugangs zur Welt und ermöglicht Schülerinnen und Schülern, Gegenstände, Phänomene und Sachverhalte des Alltags und ihrer Lebenswelt ihrem Alter entsprechend als philosophisch prinzipiell fragwürdig zu beschreiben und zu reflektieren (siehe S. 10).

Ein Problem benennen

Dieses Prinzip ist für die Philosophie im Ansatz schon immer leitend gewesen, wird von der allgemeinen Didaktik und der Didaktik der naturwissenschaftlichen Fächer¹⁰ seit Mitte des letzten Jahrzehnts vertreten und hat inzwischen auch in die didaktische Konzeption fast aller Fächer Eingang gefunden.

Damit in der Philosophiestunde die Problematisierung am Anfang eines Lernkontexts stehen und diese damit eine zentrale Bedeutung für den Lernprozess erhalten kann, muss vorausgesetzt werden, dass die Lehrkraft im Einstieg durch geeignete Unterrichtsmaterialien ein Lernarrangement schafft mit dem Ziel, Fragen zu ermöglichen, die in ein philosophisches Problem führen beziehungsweise ein philosophisches Problem eröffnen. In der Phase der Problematisierung eruieren Lehrkraft und Lernende beziehungsweise Lerner „als Untersuchungsgemeinschaft“ das Problem, das möglichst genau formuliert werden sollte. Nur wenn ein exakt formuliertes Problem im Zentrum steht, kann eine genaue Antwort, eine genaue Lösung angestrebt werden.

Die Schülerinnen und Schüler benötigen in dieser Phase einerseits Zeit zum Nachdenken, andererseits aber auch klare Frageimpulse: „Was erscheint euch hier problematisch?“ oder „Wo liegt hier das Problem?“ fordern sie zum Denken auf. Zwei Kompetenzbereiche werden hier gefördert: die Wahrnehmungskompetenz bei der aufmerksamen Auseinandersetzung mit der vorgestellten Ausgangssituation und die Deutungskompetenz bei der kognitiven Verbindung bisher unverbundener, manchmal konträrer oder sogar widersprüchlich erscheinender Gegebenheiten.

Für die Lehrkraft erfordert es didaktisches Geschick, das Problem in angemessener Komplexität deutlich werden zu lassen. In der Regel wird es in eine Frage gefasst; diese kann dann für die Unterrichtsstunde als Untersuchungsfrage leitend sein.

⁹ Im englischsprachigen Raum vor allem durch M. Lipmann und G. Matthews begründet, im deutschsprachigen Raum mit dem Namen von Ekkehardt Martens verbunden; vgl. Martens, Ekkehardt: *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie.* Stuttgart 1999

¹⁰ Stellvertretend sei hier auf die zahlreichen Veröffentlichungen von Josef Leisen verwiesen, die unter www.aufgabenkultur.de zum Download zur Verfügung gestellt werden.

Problemfragen können auf unterschiedlichen Niveaus gestellt werden und haben unterschiedliche Gestalt:

1. Problemfragen der Kategorie 1 sind die weitreichendsten und führen eine „Inwiefern“-Formulierung mit sich:
 - Inwiefern ist eine Familie auf Verantwortung füreinander gegründet¹¹?
 - Inwiefern kann man durch die Zeit reisen¹²?
 - Inwiefern können Rechte eingefordert werden¹³?
2. Problemfragen der Kategorie 2 sind in der Eingangsphase sinnvoll oder können auch für einen Abschnitt der Stunde dienen:
 - Warum wollen wir glücklich sein¹⁴?
 - Warum verstoßen Menschen manchmal gegen eine Regel¹⁵?

Davon zu unterscheiden sind Erarbeitungsfragen:

- Wie könnte eine Lösung gefunden werden, die für alle akzeptabel wäre?
- Unter welchen Bedingungen ließe sich eine gerechte Lösung finden?
- Was könnte mir weiterhelfen, wenn ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll?

Hypothesenbildung

Ehe man sich an die konkrete Bearbeitung eines komplexen Problems begibt, kommt es vor, dass sich Schülerinnen und Schüler mit spontanen Ideen dazu äußern möchten. Hier wäre es ratsam und hilfreich, sie zu ermuntern, „Hypothesen zur Problemlösung zu entwickeln“ (siehe S.10). Damit gibt die Lehrkraft ihnen Raum, das Problem in ihre Denkebene zu integrieren und eine eigene Vorstellung zu einer Problemkonstellation zu entwickeln. Dies kann dazu führen, dass erste Bearbeitungsideen entstehen, die in der Erarbeitungsphase – auch im Sinne einer Binnendifferenzierung – genutzt werden können.

¹¹ vgl. S. 24

¹² vgl. S. 22

¹³ vgl. S. 26

¹⁴ vgl. S. 13

¹⁵ vgl. S. 14

Ein Problem bearbeiten

Um ein Problem bearbeiten zu können, bedarf es in der Regel einer mehrstufigen Erarbeitungsphase: Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die Aufgaben in sinnvoller, d. h. funktionaler Sozialform beziehungsweise angemessenen, zielführenden Methoden und in adäquater Arbeitsatmosphäre bearbeitet werden können.

Beispiele für Aufgabenstellungen:

Inwiefern können Rechte eingefordert werden?

(Problemfrage, Jahrgangsstufe 4)

1. Nenne ein Beispiel dafür, dass dir als Schülerin/als Schüler ein Recht verliehen wird.
2. Diskutiere mit deiner Mitschülerin/deinem Mitschüler darüber, was passieren kann, wenn dir das Recht ohne Gründe verwehrt wird, das dir zuvor eingeräumt wurde.
3. Entwirf eine Möglichkeit, wie du dein Recht einfordern könntest, und stelle sie deiner Gruppe vor.

Warum wollen wir glücklich sein?

(Problemfrage, Eingangsphase)

1. Erkläre anhand eines Beispiels, warum wir Menschen lieber glücklich als unglücklich sein möchten.
2. Nenne Gründe dafür, warum wir Menschen glücklich sein wollen.

Warum verstoßen Menschen manchmal gegen eine Regel?

(Problemfrage, Eingangsphase)

1. Beschreibe eine Situation, in der es wichtig ist, dass eine Regel eingehalten wird.
2. Beschreibe eine Situation, in der es schwerfällt, eine Regel einzuhalten.
3. Formuliere Argumente für den Sinn von Regeln.
4. Beurteile die Bedeutung von Regeln für unser Zusammenleben.

Die kontroverse Diskussion

Einzelergebnisse der Erarbeitungsphase können nur dann den Stellenwert eines Lernergebnisses einnehmen, wenn mit ihnen im Sinne einer Vertiefung weitergearbeitet wird. Im Rahmen dieses Unterrichtsschrittes plant die Lehrkraft sehr genau, welche Art von Diskussion geführt wird, wie sie mit den Schülerinnen und Schülern in die Diskussion einsteigt, achtet auf eine klare Moderation, um deutlich zu machen, dass nun die Lernprodukte in den Unterricht eingebunden werden. Die dem Philosophieunterricht adäquate Form der Vertiefung eines Ergebnisses ist die Auseinandersetzung damit in einer Diskussion oder Debatte, die möglichst kontrovers angelegt sein sollte.

Die Schülerinnen und Schüler „werden ermuntert, [...] kontroverse Standpunkte zu entwerfen beziehungsweise zu diskutieren“ (Fachanforderungen Philosophie Primarstufe/Grundschule, S. 10). In einer solchen Diskussion wird nicht nur das Für und Wider von Thesen und Behauptungen abgewogen, sondern das bisher Erarbeitete kann auch grundsätzlich in Frage gestellt werden:

- Wie würde das Gegenteil unserer These lauten?
- Was wäre, wenn das Gegenteil von dem, was wir bisher herausgearbeitet haben, der Fall wäre?
- Wenn es sich nun völlig anders als bisher angenommen verhielte, was wäre dann?

Kontrafaktische Überlegungen sind immer dann fruchtbar zu machen, wenn sich allzu schnell eine Annahme als gegeben manifestiert, ohne dass Überlegungen zu ihrem Geltungsanspruch überhaupt angestellt worden sind.

Der Blick auf ein mögliches Gegenteil lässt zunächst alte Sicherheiten fallen, lenkt den Blick dann aber möglicherweise wieder zurück und festigt die Argumentation und die Urteilsbildung.

Die Kontroverse stellt somit das zweite wesentliche didaktische Prinzip des Philosophieunterrichts dar.

Anhand der oben aufgeführten Problemfragen kann für die Phase der Kontroverse verdeutlicht werden, wie die Ergebnisse der Erarbeitung nun auf einer höheren Ebene wieder aufgegriffen und weitergeführt werden.

Inwiefern können Rechte eingefordert werden?

(Problemfrage, Jahrgangsstufe 4)

- Diskutiert in der Klasse, inwiefern jedes Kind dabei Unterstützung erhalten sollte, sein Recht zu erhalten.
- Diskutiert die Überlegung, was wäre, wenn eine Schulverwaltung/ein Ministerium beschließen würde, dass Schülerinnen und Schüler keinerlei Rechte mehr hätten?

Warum wollen wir glücklich sein?

(Problemfrage, Eingangsphase)

- Diskutiere mit deiner Gruppe darüber, ob Menschen (also Erwachsene und Kinder) sich immer so verhalten, als ob sie einen glücklichen Zustand anstrebten.

Warum verstoßen Menschen manchmal gegen eine Regel?

(Problemfrage, Eingangsphase)

- Diskutiert darüber, wie es wäre, wenn zu Hause oder in der Schule keine Regeln mehr gelten würden.

Die Reflexion

Die allmähliche Entwicklung und Entfaltung der Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung und selbstständigen Reflexion erfolgt im Rahmen einer an der sokratischen Tradition orientierten Gesprächskultur, die die Schülerinnen und Schüler zu geordneter argumentativer und sprachlich angemessener Auseinandersetzung mit Phänomenen, Sachverhalten und Gedanken anleitet (siehe S. 10).

Die Reflexion als das dritte wesentliche didaktische Grundprinzip des Philosophieunterrichts rundet eine Unterrichtsstunde im Sinne einer vertiefenden Betrachtung des bisher erworbenen Erkenntniszuwachses ab. Die Aussagen, die bei der Erörterung eines Problems gewonnen wurden, müssen kritisch auf ihre Berechtigung hinterfragt werden. Gleichzeitig reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernzuwachs:

- Wie erscheint euch die Problemfrage, von der wir ausgegangen sind, nach der Diskussion?

- Hat sich eure ursprüngliche Ansicht zur Frage geändert?
- Inwiefern konntet ihr eine Lösung finden?
- Konntet ihr eine eigene Überzeugung gewinnen? Wenn nicht, warum nicht?
- Wir haben bisher die Fragen ... diskutiert - inwiefern ist das hinter diesen Fragen liegende Problem noch offen?

Das Resultat der bisherigen Überlegungen wird von einer höheren Ebene aus nochmals bedacht. Das Stundenergebnis wird damit nochmals gesichert.

In dieser Phase sollte die Lehrkraft flexibel - bei der Formulierung von neuen Fragen/Ergebnissen/Hausaufgaben - agieren, dabei aber eine klare Leitungsfunktion an den Tag legen: wesentliche Gedanken der Stunde werden herausgestellt oder geklärt, offene Fragen benannt.

2.1 Übertragung der didaktischen Prinzipien des Philosophieunterrichts auf die Struktur einer Unterrichtsstunde

Didaktische Begründung der Struktur einer Unterrichtsstunde im Fach Philosophie

Eine Unterrichtsstunde im Fach Philosophie zeichnet sich - den Grundsätzen der Fachanforderungen folgend - durch eine Struktur aus, die die Schülerinnen und Schüler zur Nachdenklichkeit erzieht, indem sie lernen,

- vermeintlich Selbstverständliches in Frage zu stellen,
- Vorgegebenes zu problematisieren,
- kontroverse Standpunkte zu entfalten und
- in philosophischer Reflexion wesentliche Fragen zu gedanklicher Klärung zu bringen.

Idealerweise vereint eine gute Philosophiestunde all diese Denkschritte beziehungsweise Lernschritte. Selbstverständlich gibt es Notwendigkeiten, didaktische Schwerpunkte zu setzen und methodische Entscheidungen zu treffen, die mit der Wahl des Lernziels der Unterrichtsstunde zusammenhängen. Bezüglich der Kompetenzförderung ist ebenfalls zu überlegen, welche Kompetenz ganz gezielt in dieser Stunde gefördert werden soll.

In der Praxis hat sich ein viergliedriges Stufenmodell bewährt, das paradigmatisch im Folgenden dargestellt wird.

Didaktische Struktur einer Unterrichtsstunde im Fach Philosophie

1. Einstieg/Anschauung

Funktion: Sie bereitet das Lernvorhaben der Stunde vor.

Aufgaben der Lehrkraft bei der Planung und bei der Durchführung:

- Sie sorgt dafür, dass der Unterrichtsgegenstand „gemeinsamer Gegenstand“ aller Beteiligten wird.
- Sie ermöglicht durch geeignetes Unterrichtsmaterialien und ein geschicktes Lernarrangement, dass sich den Schülerinnen und Schülern ein Zusammenhang eröffnet, aus dem eine Problemstellung erwächst.

Achtung: Diese Phase soll immer auf den Kern der Stunde zielen!

2. Problematisierung

Funktion: Das zugrunde liegende Problem wird erkannt und formuliert.

Aufgabe der Lehrkraft bei der Planung:

- Sie bedenkt bei der Planung, ob das Material, das sie zur Anschauung bereitstellt, genügend Problempotential enthält beziehungsweise einen Problemlösungsdruck erzeugen kann.

Aufgabe der Lehrkraft bei der Durchführung:

- Die Problemfindung braucht manchmal ihre Zeit, bis deutlich wird, wie das diskussionswürdige Problem lautet. Die Lehrkraft achtet darauf, dass diese Phase von der Formulierung des Problems bestimmt bleibt. Die Problemfrage kann als Sicherung zum Beispiel an der Tafel festgehalten werden.

Achtung: Diese Phase soll zu einer klaren Problemformulierung führen!

3. Kontroverse

Funktion: Das Problem, die Problemfrage wird in unterschiedlicher Hinsicht analysiert und diskutiert. Die Phase führt in der Regel zu Thesen, die als mögliche Antworten auf die Problemfrage gelten können. Sie sichern das bisher gewonnene Verständnis.

Aufgaben der Lehrkraft bei der Planung und bei der Durchführung:

- Sie achtet darauf, dass die Problemfrage möglichst vielseitig beziehungsweise komplex analysiert und diskutiert werden kann. Sie sorgt dafür, dass die Komplexität der Fragestellung/der Aufgaben in sinnvollen Sozialformen und in angemessener Arbeitsatmosphäre bearbeitet werden kann.
- Sie führt die Schülerinnen und Schüler zu angemessener eigener Thesenbildung.

Achtung: Die Lehrkraft strukturiert die Diskussion als Moderatorin beziehungsweise Moderator!

4. Reflexion

Funktion: Das Resultat der bisherigen Überlegungen wird von einer höheren Ebene aus nochmals bedacht. Einzelne Aspekte der Reflexion können in der Hausaufgabe vertieft werden und als Übergang zum nächsten Lernschritt dienen. Diese Phase dient insgesamt der Sicherung der gesamten Unterrichtsstunde.

Aufgaben der Lehrkraft bei der Planung:

- Sie plant genügend Zeit für diese Phase ein.
- Sie bereitet mögliche Fragen vor, die zu einer vertieften, kritischen Reflexion auffordern.

Aufgaben der Lehrkraft bei der Durchführung:

- Sie macht deutlich, dass in dieser Phase auf der Metaebene agiert wird und hier eigentliches philosophisches Tun zum Ausdruck kommt.
- Sie sorgt dafür, dass die Beiträge der Schülerinnen und Schüler sich hier entfalten können.

Achtung: Auf diese Phase sollte (ohne gute Gründe) nie verzichtet werden; sie ist für den Philosophieunterricht unentbehrlich!

2.2 Beispiel einer Philosophiestunde

Ausweis der didaktischen Parameter einer Philosophiestunde an einem konkreten Beispiel

Um zu verdeutlichen, wie die oben skizzierte didaktische Struktur im Unterricht konkretisiert werden könnte, soll eine vollständige Unterrichtsstunde im Kontext beispielhaft dargestellt werden.

Der folgende Arbeitsvorschlag für die Jahrgangsstufen 3 oder 4 zeigt im Detail auf, wie die Umsetzung vor allem der drei didaktischen Prinzipien „Problematisierung“, „Kontroverse“ und „Reflexion“ realisiert werden kann und damit strukturbildend für eine Philosophiestunde wird.

Die nachfolgende Stunde könnte den Auftakt einer Unterrichtseinheit bilden zum Thema: „Was ist gerecht?, „Was ist ungerecht?“. Möglich sind auch Anbindungen anderer Themengebiete aus dem ethischen Reflexionsbereich wie beispielsweise „Wahrheit und Lüge“ oder „Mit Freunden umgehen“.

Stundenbeispiel

<u>Klasse:</u> 3. oder 4. Jahrgangsstufe <u>Thema der Unterrichtseinheit:</u> Was ist gerecht, was ungerecht? <u>Stundenthema:</u> Wie können wir zwischen gut und böse unterscheiden?			
Phase	Aktionen der Lehrkraft	Aktionen der Schülerinnen und Schüler	Unterrichtsmedien
Einstieg	<p>Lehrkraft erzählt folgendes Beispiel: Jörg hat Peter ein Bein gestellt, und Peter ist hingefallen. Sein Knie blutet, er weint. Die Lehrkraft kommt hinzu und spricht mit beiden: „Was ist passiert?“. Jörg sagt: „Peter war gestern so gemein zu mir, er hat meinen schönsten Bleistift zerbrochen, und darüber war ich sehr traurig und wütend. Dann habe mir heute genau überlegt, wie ich ihn mal richtig ärgern kann und ich habe ihm ein Bein gestellt. Jetzt bin ich froh, dass er auch mal weint“ „Das war aber böse von dir“, sagt die Lehrkraft. „Nein, das war gut von mir“, sagt Jörg.</p> <p>Lehrkraft: Gebt in euren eigenen Worten wieder, was passiert ist!</p>	<p>Schülerinnen und Schüler hören zu.</p> <p>Schülerinnen und Schüler erzählen die Geschichte mit ihren Worten nach.</p>	<p>Fallbeispiel: (mündlich von der Lehrkraft vorgetragen)</p>

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Phase	Aktionen der Lehrkraft	Aktionen der Schülerinnen und Schüler	Unterrichtsmedien
Problematisierung	<p>Lehrkraft: Wo liegt das Problem in dieser Geschichte?</p> <p>Lehrkraft: Wie könnte die Problemfrage lauten, der wir nachgehen sollten?</p>	<p>Schülerinnen und Schüler überlegen, was hier eigentlich problematisch ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft (und sicher auch Peter) empfindet Jörgs Handlung als schlecht, Jörg aber findet sie gut. <p>Mögliche Problemfrage (1) Inwiefern können wir bestimmen, was gut und was schlecht oder böse ist?</p>	Tafel
Kontroverse: Erarbeitung – Sicherung – Auswertung – Diskussion	<p>Hypothesenbildung: Wie könnten wir vorgehen?</p> <p>a) Erarbeitung Aufgabe: Schreibe mindestens drei Handlungen auf, die dir als gut/welche als nicht gut oder böse erscheinen.</p> <p>b) Ergebnissicherung (1) Mögliche Ergebnisse können von der Lehrkraft an der Tafel/auf Flipchart notiert werden.</p> <p>c) Auswertung Lehrkraft: Wissen wir nun, welchen Handlungen gut, welche schlecht sind?</p> <p>d) kontroverse Diskussion Lehrkraft: fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die Ergebnisse zu diskutieren</p>	<p>Erarbeitungsfrage (2) Wie können wir herausbekommen, was gut und was schlecht oder böse ist?</p> <p>Schülerinnen und Schüler erstellen eine Liste (in Partnerarbeit), in Tabellenform (Arbeitsbogen und/oder Folie)</p> <p>(arbeitsteilige Erarbeitung möglich)</p> <p>Schülerinnen und Schüler stellen ihre Ergebnisse vor</p> <p>Schülerinnen und Schüler diskutieren strittige Fälle und nennen Gründe für ihre Entscheidungen</p>	<p>Gute Handlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • einem anderen Kind helfen • mit anderen etwas teilen • ein Kind, das anderen geschadet hat, verprügeln (?) <p>Schlechte Handlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein anderes Kind verletzen • anderen etwas wegnehmen • ein unschuldiges Kind verprügeln? • jemanden verprügeln, egal, was er gemacht hat? <p>Tafel/Flipchart</p>
Reflexion	<p>a) Lehrkraft: Inwiefern könnt ihr euch sicher sein, dass die von euch genannten Handlungen gut bzw. böse sind?</p> <p>b) Lehrkraft: Worüber müssen wir nächste Stunde nachdenken?</p> <p>Schülerinnen und Schüler/Lehrkraft: Welche Gründe die besten sind, um eine gute Handlung von einer schlechten zu unterscheiden.</p>	<p>Mögliche Antworten von Schülerinnen und Schülern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • weil die Eltern uns dies beigebracht haben, • weil wir dies in der Schule lernen, • weil man sich bei der guten Handlung gut fühlt, bei der bösen eher schlecht, • weil die einen mir einfach besser erscheinen als die anderen, • weil die bösen Handlungen Schaden anrichten, die guten aber Freude bringen, • weil die guten Handlungen nicht nur mir, sondern auch den anderen etwas Gutes bringen. 	Lehrkraft dokumentiert diese per Audio-Aufnahme/nach der Stunde als Notizen aus der Erinnerung

3 Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie

Wie der Philosophieunterricht beschäftigt sich auch der Evangelische und der Katholische Religionsunterricht mit den Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz.

Alle drei Fächer erheben den Anspruch, Kinder und Jugendliche in ihrem Heranwachsen zu begleiten, ihre Fähigkeit zur Nachdenklichkeit zu stärken und ihnen Mittel zur Orientierung auch für ihr Handeln aufzuzeigen. Um Schülerinnen und Schülern eine möglichst umfassende Orientierung und die Entwicklung eines eigenen Urteils zu ermöglichen, sollte das jeweilige Fach auch die Wege und

Gedanken der anderen Fächer mit einbeziehen. Dies kann in vielfältiger Zusammenarbeit geschehen. Thematisch finden sich in den Fachanforderungen der drei Fächer viele thematische Gemeinsamkeiten; in der Art und Weise, wie das jeweilige Fach nach Antworten sucht, aber auch notwendige Unterschiede. Beide gilt es in der Kooperation aufzuzeigen, um die Vielfalt der Antworten auf eine Frage deutlich werden zu lassen. So können Urteilsfähigkeit, Toleranz und Dialogbereitschaft entwickelt werden.

Die nachfolgende Tabelle zeigt anhand einiger Themen und der dazugehörigen thematischen Kompetenzen exemplarisch auf, wo sich Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit den Fächern Evangelische und Katholische Religion in der Primarstufe anbieten.

Fachanforderungen Philosophie - Themen (S. 17)	Themenbezogene Kompetenzen des Faches Philosophie	Themen und „Inhaltsbezogene Kompetenzen“ der Fächer Evange- lische und Katholische Religion
Fragen nach Gott (Jahrgangsstufen 3 und 4)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass es unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Annahme eines Gottes gibt • erstellen und überprüfen Argumente zur Annahme Gottes • diskutieren darüber, ob und wo Gott einen Platz in unserer Welt hätte • stellen eine Liste von Eigenschaften zusammen, die Gott zugeschrieben werden • diskutieren den Zusammenhang zwischen Hoffnung und einem Glauben an Gott • diskutieren den Zusammenhang zwischen Gottesvorstellungen und menschlichen Wünschen (vgl. S.30) 	Thema: Die Frage nach Gott <p>G5 entdecken eigene Gottesbilder und -vorstellungen, bringen diese zum Ausdruck und vergleichen sie mit den Gottesvorstellungen anderer</p> <p>G6 setzen sich vertiefend mit den eigenen Gottesbildern und -vorstellungen und denen anderer auseinander</p> <p>(Leitfaden Evangelische Religion Kompetenzbereich I)</p> <p>Thema: Die Frage nach Gott</p> <p>G1 bringen ihre Gedanken und Fragen zu Vorstellungen von Gott und seinem Wirken zum Ausdruck</p> <p>G2 erklären, warum man von Gott nur bildhaft sprechen kann</p> <p>G3 vergleichen unterschiedliche Gottesvorstellungen in Kunst, Kultur, Religionen und Gesellschaft</p> <p>(Leitfaden Katholische Religion, Kompetenzbereich II)</p>

Fachanforderungen Philosophie - Themen (S. 17)	Themenbezogene Kompetenzen des Faches Philosophie (Auswahl)	Themen und „Inhaltsbezogene Kompetenzen“ der Fächer Evangeli- sche und Katholische Religion
Wer bin ich? (Eingangsphase)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • nehmen sich selbst als jemanden wahr, der nach sich fragen kann • nehmen Momente ihrer eigenen Entwicklung wahr • empfinden sich selbst als einzigartig • fragen nach sich selbst und bestimmen ihre Besonderheiten • sie entwerfen spielerisch Möglichkeiten der eigenen Veränderung • überprüfen die Auswirkungen möglicher eigener Entscheidungen über das eigene Leben • empfinden sich selbst als Mensch unter Menschen (vgl. S.17) 	Thema: Mensch und Welt <p>M1 beschreiben ihre Eigenschaften, Fähigkeiten und Gefühle sowie Beziehungen, in denen sie leben</p> <p>M2 erläutern, dass jeder Mensch einmalig und wertvoll ist und nach christlicher Überzeugung von Gott bedingungslos geliebt wird</p>
Gedanken und Gefühle (Eingangsphase)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • stellen Vermutungen darüber an, wie die eigenen Gefühle und die der Anderen zu erkennen sind • identifizieren und benennen Gefühle wie Traurigkeit, Fröhlichkeit etc. (zum Beispiel auf bildnerischen Darstellungen) • unterscheiden Gefühlszustände und Gefühlsausdrücke (vgl. S.11) 	

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Fachanforderungen Philosophie - Themen (S. 17)	Themenbezogene Kompetenzen des Faches Philosophie (Auswahl)	Themen und „Inhaltsbezogene Kompetenzen“ der Fächer Evangeli- sche und Katholische Religion
Mit der Natur/mit Tieren umgehen (Jahrgangsstufen 3-4)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass wir der Natur und den Tieren auf besondere Weise Aufmerksamkeit entgegenbringen • erörtern, welche Bereiche der Natur sie als besonders wertvoll und schützenswert ansehen • formulieren Gründe, ob oder warum wir für die Natur verantwortlich seien • formulieren Gründe, unter welchen Gesichtspunkten wir Menschen nicht-menschliche Tiere als Haus- oder Heimtiere halten dürften • beurteilen die Möglichkeiten von uns Menschen, gegenüber der Natur/ gegenüber nicht-Menschlichen Tieren ein anderes Verhalten als allgemein üblich einzunehmen • entwerfen alternative Lebensformen, welche einen sorgsam Umgang mit der Natur ermöglichen (vgl. S. 28) 	M3 setzen sich mit der Verantwortung des Menschen für die Welt als Schöpfung auseinander (Leitfaden katholische Religion, Kompetenzbereich I) Thema: Die Frage nach dem Menschen und dem richtigen Handeln M3 nehmen in ihrem persönlichen Umfeld Situationen wahr, die die Übernahme von Verantwortung für ein gelingendes Miteinander herausfordern
Meine Beziehung zu anderen (Eingangsphase)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass zwischen sich und anderen Gleichaltrigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen • erörtern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und anderen, die gleich alt, jünger oder älter sind • deuten die Beziehung zu anderen als Quelle von Freude und Verletzungen • unterscheiden verschiedene Arten der Beziehung zu anderen Kindern, Familienmitgliedern und anderen Erwachsenen • diskutieren die Vorteile und Nachteile der Beziehung zu anderen • diskutieren Elemente von gelingenden Beziehungen zu anderen (vgl. S. 18) 	M1 kennen biblische Schöpfungserzählungen und wissen um die Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung sowie um die Einzigartigkeit eines jeden Menschen M2 nehmen sich und andere in ihrer Verschiedenheit wahr und setzen sich mit der Frage nach dem richtigen Handeln anhand von konkreten Beispielen auseinander (Leitfaden Evangelische Religion, Kompetenzbereich II)

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

Fachanforderungen Philosophie - Themen (S. 17)	Themenbezogene Kompetenzen des Faches Philosophie (Auswahl)	Themen und „Inhaltsbezogene Kompetenzen“ der Fächer Evangelische und Katholische Religion
Was ist der Sinn meines Lebens? (Jahrgangsstufen 3-4)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Frage nach dem Sinn als wichtige Frage nach dem Zusammenhang von Einzelhandlung und einem größeren, dahinter liegenden Zweck • beschreiben Situationen, in denen manche Menschen das Gefühl haben, dass ihr Leben wenig sinnvoll zu sein scheint • deuten dieses Gefühl als eines, das traurig, aber auch nachdenklich stimmen kann • formulieren eigene Auffassungen davon, was ihnen im Leben sinnhaft und erstrebenswert erscheint (vgl. S. 30) 	M4 identifizieren existentielle Fragen des eigenen Lebens und der Welt und setzen sich damit auseinander (Leitfaden Evangelische Religion, Kompetenzbereich II) Thema: Religionen und Weltanschauungen R1 vergleichen Antworten der drei abrahamitischen Religionen auf grundlegende existentielle Fragen Leitfaden Katholische Religion, Kompetenzbereich VI)
Leben und Tod (Jahrgangsstufen 3-4)	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • formulieren ihre Gefühle zum Phänomen der Sterblichkeit aller Lebewesen • stellen weiterreichende Fragen zum Anfang und Ende des Lebens • beschreiben Zusammenhänge zwischen Leben und Tod, erörtern und diskutieren diese • nehmen unterschiedliche kulturelle und religiöse Vorstellungen zu Fragen des Todes bewusst wahr, diskutieren und beurteilen diese • formulieren eigene Gedanken zu der Frage danach, ob etwas nach dem Tod zu erwarten sei und was dies sein könnte (vgl. S. 29) 	Thema: Jesus Christus J5 setzen sich mit Leiden, Tod und Auferstehung Jesu als Grund christlicher Hoffnung auseinander (Leitfaden Katholische Religion, Kompetenzbereich VI)

Über die hier aufgeführten thematischen Bezüge hinaus lassen sich projektbezogen anhand vieler anderer Themen gemeinsame Formen des Austauschs denken: Projektstage, Fachtage oder lediglich Stundenblöcke. Sie können als Beschlüsse im schulinternen Fachcurriculum verankert werden.

III Schulinternes Fachcurriculum

Im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert die Fachkonferenz ihre verbindlichen Vereinbarungen zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an ihrer Schule. Die Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums stellt eine ständige gemeinsame Aufgabe der Fachkonferenz dar (Fachanforderungen Philosophie Primarstufe/ Grundschule, S. 20).

1 Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums im Fach Philosophie

1.1 Grundsätze

Die Fachanforderungen geben mit ihren verbindlich formulierten Grundsätzen für den Unterricht und mit ihren verbindlichen Themen einen Rahmen vor, der unter Berücksichtigung örtlicher Gegebenheiten im schulinternen Fachcurriculum ausgestaltet wird. Hiermit ist kein umfassender schuleigener Stoffverteilungsplan gemeint, sondern eine Sammlung gemeinsamer Absprachen zur Gestaltung des Unterrichts.

Aufgabe des schulinternen Fachcurriculums ist es, die konkreten Vereinbarungen der Fachkonferenz für den Unterricht im Fach Philosophie an der eigenen Schule zu dokumentieren (vergleiche Kapitel 5 der Fachanforderungen). Das schulinterne Fachcurriculum ist die Summe gemeinsam beschlossener und umgesetzter, regelmäßig überprüfter Maßnahmen zur Gestaltung des Unterrichts. Der Erfolg eines schulinternen Fachcurriculums besteht in

der Gestaltung des Erarbeitungs- und Evaluationsprozesses. Dazu gehören

- die Verständigung auf gemeinsam angestrebte Unterrichtsergebnisse,
 - die Verständigung auf didaktische Konzeptionen,
 - die inhaltliche Konkretisierung der Ziele in Unterrichtseinheiten,
 - die Verpflichtung auf Einhaltung der Absprachen und
 - die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung.
- Die genaue Dokumentation von Vereinbarungen soll Lehrkräften ein Maximum an Transparenz über die geleistete und zu leistende Unterrichtsarbeit liefern. Sowohl beim Wechsel einer Lehrkraft als auch in der Ausbildung kann sie beim Übertritt in die nächste Jahrgangsstufe Klarheit über die bereits erzielten Kompetenzen vermitteln.

1.2 Beschlüsse

Obligatorische und optionale Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum

Die Fachkonferenz ist durch das Schulgesetz und die Fachanforderungen gehalten, eine Reihe von Beschlüssen zu fassen. Darüber hinaus können zu weiteren Teilbereichen im Verantwortungsbereich der Fachkonferenz Beschlüsse gefasst werden, die dann die gleiche Verbindlichkeit für die Lehrkräfte besitzen.

Beschlüsse zum schulinternen Fachcurriculum		
Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
Umgang mit der Kontingenzstundentafel	<p>Die Schulkonferenz beschließt, wie die im jeweils gültigen Kontingenzstundentafel-Erlass (derzeit 6 Stunden) für die Primarstufe vorgeschriebene Anzahl an Wochenstunden für die Fächer Evangelische Religion/Katholische Religion/Philosophie auf die Jahrgangsstufen verteilt wird.</p> <p>Aus dieser Festlegung ergibt sich für die Fachkonferenz ggf. die Notwendigkeit, Themen der Fachanforderungen, die einer anderen Jahrgangsstufe zugeordnet sind, in das schulinterne Fachcurriculum zu integrieren, also z. B. Themen der Eingangsphase, wenn in dieser nur einstündiger Philosophieunterricht erteilt wird, für den Beginn der 3. Jahrgangsstufe vorzusehen.</p> <p>Andererseits könnte auch festgelegt werden, welche Themen ggf. nicht unterrichtet werden können, wenn im Zuge der Verteilung des Kontingents z. B. in der 3. Jahrgangsstufe nur eine Stunde Philosophieunterricht im Schuljahr erteilt wird.</p>	<p>Neben diesen organisatorisch bedingten obligatorischen Festlegungen können auch bestimmte Schwerpunkte bei den themenbezogenen Kompetenzen der Fachanforderungen in Verbindung mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen vereinbart werden.</p>
Kompetenzerwerb	<p>Die in den Fachanforderungen an den fünf Basiskompetenzen für den Philosophieunterricht orientierten Kompetenzübersichten (S. 14 f) sind als Grundlage für die Festlegung des verbindlichen Kompetenzerwerbs bis zum Ende der Eingangsphase/bis zum Ende der Primarstufe innerhalb einzelner Themen zu berücksichtigen.</p>	<p>Sinnvoll wäre eine Auflistung von Operatoren in Weiterführung der in den Fachanforderungen als Beispiele im Rahmen der drei Anforderungsbereiche benannten (ebenda, S. 11)</p>
Unterrichtseinheiten	<p>Reihenfolge, Zeitpunkt und Umfang von Unterrichtseinheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • didaktische Nutzung von Themensträngen • Beitrag der jeweiligen Unterrichtseinheit zum Erwerb und zur Erweiterung ausgewählter allgemeiner und fachbezogener Kompetenzen 	<p>Exemplarisch können einzelne Methoden benannt werden, die sich für die unterrichtliche Ausgestaltung einzelner Themen bewährt haben.</p>
Fachsprache	<ul style="list-style-type: none"> • einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen • Gestaltung von Hilfen zur schriftlichen Fixierung von Lösungsstrategien und Lernergebnissen • bevorzugte Art der schriftlichen Dokumentation von Lernergebnissen; Nutzung dieser Aufzeichnungen im Unterricht und zur Leistungsüberprüfung • Sammlung geeigneter Aufgabenformate zur Förderung der schriftlichen Kommunikation <p>vgl. Erlass „Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie“.</p>	

Fortsetzung der Tabelle nächste Seite »

1 Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums im Fach Philosophie

Aspekte	obligatorische Teilbereiche	optionale Teilbereiche
	Durchführungsbestimmungen zu §2, Abs. 3, Satz 2 und 3 des Runderlasses „Religionsunterricht an den Schulen in Schleswig-Holstein“ – Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 7. Mai 1997 (NBI MBWK SH 1997 S. 259)	Verständigung über gemeinsame Unterrichtseinheiten aus der jeweiligen fachlichen Perspektive
Kooperation mit den Fächern evangelische und katholische Religion		<p>Eine fächerübergreifende Kooperation mit den Fächern Evangelische und Katholische Religion ist geboten,</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenn Fragen nach der Bedeutung der Religion in der Gesellschaft sowie • nach religiösen Festen und Bräuchen in der eigenen Kulturgemeinschaft erörtert werden sollen. (In 3. sowie in den Leitfäden Evangelische Religion und Katholische Religion finden sich zahlreiche Hinweise zur Kooperation im Fächerverbund.) <p>Sie ist möglich, wenn konkrete Themen wie Fragen der Umweltethik (zum Beispiel als Ergänzung zum Fachthema: „Mit der Natur/ Mit Tieren umgehen“) projektbezogen oder klassenübergreifend behandelt werden sollen.</p> <p>Konkrete Hinweise, welche Kompetenzbereiche bzw. Themen sich zur parallelen Bearbeitung im Philosophie- und Religionsunterricht bzw. zur gemeinsamen Durchführung auf einem fächerverbindenden Fachtag eignen, können in Absprache mit den Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religion erstellt werden</p>

1.4 Überprüfung und Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums

Die Arbeit am schulinternen Fachcurriculum ist ein fortlaufender Prozess. Werden auf Fachkonferenzen verbindliche Vereinbarungen getroffen, sind diese ins schulinterne Fachcurriculum aufzunehmen. Zudem ist regelmäßig zu überprüfen, ob die im schulinternen Fachcurriculum enthaltenen Vereinbarungen eingehalten werden oder gegebenenfalls überarbeitet werden müssen, weil sich beispielsweise Rahmenbedingungen geändert haben.

IV Leistungsüberprüfung

Wie in Kapitel 6 der Fachanforderungen dargelegt, werden grundsätzlich alle fünf Kompetenzbereiche des Faches Philosophie bei der Leistungsüberprüfung und -bewertung ausgewogen und kontinuierlich berücksichtigt. Gleichzeitig ist zu gewährleisten, dass dabei die drei Anforderungsbereiche mit im Fokus stehen. Um eine fundierte Leistungsbewertung vornehmen zu können, ist die kontinuierliche und systematische Beobachtung und Dokumentation der Unterrichtsleistung sinnvoll und notwendig. Der folgende Bogen dient hierfür als Muster.

Leistungsbewertung im Fach Philosophie/Items für eine kompetenzorientierte Bewertung in der Primarstufe

Eingangsphase	sicher	überwiegend sicher	überwiegend unsicher	unsicher
Thema:				
Die Schülerin/der Schüler				
• äußert problembezogen eigene Wahrnehmungen und Empfindungen				
• trennt Wahrnehmungen von Deutungen und überprüft Deutungsmöglichkeiten				
• unterscheidet gute von weniger guten Argumenten und Gründen				
• formuliert eigene Auffassungen auf der Grundlage von Argumenten				
• stellt das Wesentliche eines Problems oder eines Gedankens dar.				

Jahrgangsstufen 3 und 4	sicher	überwiegend sicher	überwiegend unsicher	unsicher
Thema:				
Die Schülerin/der Schüler				
• bewertet Wahrnehmungserfahrungen von sich und anderen				
• erklärt und bestimmt Begriffe				
• überprüft und bewertet Argumente und Positionen				
• begründet und formuliert eigene Auffassungen				
• stellt das Wesentliche eines Problems oder eines Gedankens geordnet dar				

