

Roland W. Henke:

Leistungsbewertung im Unterricht

1. Ist Philosophieren messbar? – Kompetenzen als Basis zur Leistungsbewertung

Es ist weitgehender didaktischer Konsens in Deutschland, dass der Ethik- und Philosophieunterricht primär das eigenständige Denken bzw. die Fähigkeit zur "philosophischen Problemreflexion" (EPA Philosophie 2006) fördern soll. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig philosophische Probleme bzw. Fragen zu bedenken und dabei Positionen aus der philosophischen Tradition einzubeziehen. Insoweit stellt das wissensmäßige Verfügen über die Inhalte philosophischer Theorien sowie die Fähigkeit, deren argumentative Begründungen rekonstruieren und kritisieren zu können, kein Selbstzweck dar; es ist als Instrument zur Initiierung eigenständiger philosophischer Denkleistungen anzusehen.

Mit dieser Zielbestimmung stellt sich die Frage nach der *Messbarkeit und Bewertbarkeit* des Philosophierens resp. der eigenständigen philosophischen Denkleistung. Denn wenn argumentativ darzulegende Wissensbestände und selbst begründete Werturteile über philosophische Theorien nicht den didaktischen Kern des Ethik- und Philosophieunterrichts bilden, unterscheidet sich dieser Unterricht aufgrund seiner ambitionierten Zielvorstellung erkennbar vom Unterricht in anderen Fächern, in denen eben diese Rekonstruktions- und Urteilsleistungen im Zentrum stehen.

Das Problem der Leistungsmessung im Ethik- und Philosophieunterricht verschärft sich weiter durch die philosophischen Texte, die als Instrumente zur Förderung des eigenständigen Philosophierens eingesetzt werden. Ihre zentrale Funktion besteht darin, die Lernenden durch die Eröffnung neuer Horizonte ihres Welt- und Selbstverständnisses philosophisch zu bilden – man denke nur an Klassiker wie Platons *Höhlengleichnis*, die cartesianischen *Meditationen* oder Kants Herleitung des kategorischen Imperativs in der *Grundlegung*. Diese zweite Zielbestimmung des Ethik- und Philosophieunterrichts, die letztlich in der Einschreibung von Aufklärungsprozessen in die Lernsubjekte besteht (vgl. Kraus 2012, S. 219), bildet zwar die Basis für die Fähigkeit zum eigenständigen Philosophieren, ist aber offenkundig noch schwerer zu messen als diese Fähigkeit selbst. Denn ob mit der Erschließung

der philosophischen Texte diese Einschreibung wirklich gelingt, die für das philosophisch naive Lernsubjekt im Sinne Platons eine "Umwendung" (perigoge) bedeutet, ist kaum feststellbar – geschweige denn messbar.

Diese grundsätzlichen didaktischen Überlegungen markieren einen prinzipiellen Vorbehalt gegenüber der Leistungsmessung im Ethik- und Philosophieunterricht: Das intendierte Proprium dieses Unterrichts, die Emanzipation der Lernsubjekte aus traditionellen und naturwüchsigen Alltagsvorstellungen und das darauf aufbauende eigenständige Philosophieren können letztlich nicht gemessen und damit auch nicht bewertet werden. Dennoch gibt es durchaus beobachtbare und bis zu einem gewissen Grade auch messbare Fähigkeiten von Lernenden, die als notwendige Voraussetzungen des selbstständigen Philosophierens firmieren. Wie auch Volker Steenblock zu Recht bemerkt, empfiehlt sich daher im Ethik- und Philosophieunterricht "der Versuch, *sich mit dem Regelbaren zu beschäftigen – ohne jedoch der Illusion zu erliegen, das Operationalisierbare und Messbare sei bereits das Ganze oder das letztinstanzlich Wichtige*" (Steenblock 2012, S. 209).

Mit der Frage nach den für das eigenständige Philosophieren notwendigen Fähigkeiten ist das Paradigma der *Kompetenzorientierung* angesprochen. Die zunehmend auch im Ethik- und Philosophieunterricht Platz greifenden Beschreibungen von Kompetenzerwartungen geben für das Philosophieren notwendige Voraussetzungen an, die zwar weder philosophische Bildung noch das Philosophieren selbst als geistige Tätigkeit kongruent abbilden (vgl. Schmidt 2011, S. 105), die aber auf der Ebene von Gelingensbedingungen eine differenzierte Leistungsbewertung speziell im Bereich der Sonstigen Mitarbeit erlauben. Diese geht über die eingebürgerten Bewertungskriterien der Quantität, Kontinuität und Qualität der Schülerbeiträge deutlich hinaus, indem sie den Bereich der Qualität genauer zu erfassen hilft. Mit den Kompetenzbeschreibungen, wie sie etwa in einem Lehrplan zu finden sind, wird nämlich das in diesem Unterricht zu Erlernende analytisch in Einzelfähigkeiten zerlegt; es wird gleichermaßen ein normatives Netz aufgespannt, mit dem die Palette der dort zu erwerbenden Fähigkeiten gekennzeichnet wird. Je enger dieses Netz gewoben ist, desto passgenauer können auf seiner Grundlage Leistungen gemessen werden (vgl. Henke 2016, S. 18f.). Andererseits können zu viele Kompetenzen auch die Leistungsbewertung erschweren, da ihre Entwicklung beim Einzelnen nicht mehr feststellbar ist – weshalb man sich für die Leistungsbewertung auf eine überschaubare Zahl von *Kernkompetenzen* beschränken sollte. Unabdingbar für die Nutzung

von Kompetenzbeschreibungen zur Leistungsbewertung ist zudem ihre fachliche Profilierung und damit auch ihre möglichst genaue Ausrichtung am eingangs skizzierten didaktischen Kern des Ethik- und Philosophieunterrichts (vgl. Tichy 2012). Wie kann diese Ausrichtung nun konkret aussehen?

Wenn eine wesentliche Aufgabe des Ethik- und Philosophieunterrichts darin besteht, die Lernenden zum eigenständigen Philosophieren unter Bezugnahme auf philosophische Ansätze und Theorien anzuregen, dann liegt eine wesentliche Voraussetzung dafür in der Fähigkeit, erschlossene philosophische Positionen an Beispielen und in Anwendungszusammenhängen erläutern zu können. Zudem ist zum Philosophieren die Fähigkeit gefragt, philosophische Probleme aufzuspüren, darzulegen und vor allem zu erörtern. Denn eine argumentative Erörterung mit eigener Positionierung belegt den Vollzug selbstständigen Philosophierens in besonderer Weise.

Da das Philosophieren eine Tätigkeit darstellt, die spezielle methodische Kompetenzen erfordert, bilden solche Fähigkeiten einen weiteren zentralen Kompetenzbereich des Ethik- und Philosophieunterrichts (vgl. Brüning 2003). Geht man nun noch davon aus, dass der rekonstruierende Nachvollzug philosophischer Argumentationen in Textform die Qualität des eigenständigen Philosophierens erhöht und sichert (Henke 2011, S. 51), dann werden Kompetenzen relevant, die einerseits auf die Analyse und gedankliche Rekonstruktion philosophischer Positionen sowie ihren Vergleich und andererseits auf deren Beurteilung und kritische Würdigung abzielen. Zuletzt ist das Vermögen zur diskursiven oder präsentativen Darstellung philosophischer Sachverhalte von Belang, zu der auch sprachliche Fähigkeiten gehören.

Damit sind die Kernkompetenzen des Philosophie- und auch Ethikunterrichts in der Sek II angesprochen, auf deren Basis Leistungsmessungen vorgenommen werden können. Hier der Vorschlag nochmals im Überblick:

Die Lernenden

- erfassen philosophische Fragen/Probleme in unterschiedlichen Kontexten und stellen sie erläuternd dar (*Problemfindungs- und -erläuterungskompetenz*);
- analysieren philosophische Positionen zutreffend in ihren gedanklichen bzw. argumentativen Schritten und interpretieren zentrale Aussagen adäquat (*Analyse- und Deutungskompetenz*);
- rekonstruieren philosophische Positionen ohne Textgrundlage (*Rekonstruktionskompetenz*);

- stellen plausible gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Positionen her und ordnen sie sachgemäß in größere Sachzusammenhänge ein (*Einordnungskompetenz*);
- erläutern philosophische Positionen an Beispielen und in Anwendungskontexten sachgerecht (*Transferkompetenz*);
- bewerten auf angemessener Abstraktionsebene die Überzeugungskraft, Kohärenz und Tragfähigkeit philosophischer Positionen und zeigen dabei ihre Voraussetzungen und Konsequenzen auf (*Beurteilungskompetenz*);
- erörtern argumentativ abwägend und Stellung nehmend philosophische Probleme mit Bezug auf relevante philosophische Positionen (*Problemerkörnungskompetenz*);
- wenden für das Philosophieren (in den o. g. Aspekten) spezifische Methoden (Verfahren des Argumentierens, der Begriffsklärung, Texterschließung usw.) sachgemäß und funktional an (*Methodenkompetenz*);
- stellen philosophische Sachverhalte in diskursiver und präsentativer Form (sprachlich) angemessen dar (*Darstellungskompetenz*).¹

2. Kompetenzorientierte Leistungsbewertung in der Praxis

Die aufgeführten Kernkompetenzen können so oder – für die Sek I – in modifizierter Form zur Grundlage einer individualisierten und differenzierten Leistungsbewertung dienen. Dazu wird am besten für jeden Lernenden eine entsprechende Matrix angelegt, mit deren Hilfe seine individuelle Kompetenzentwicklung im Verlauf einer Unterrichtsreihe oder eines Quartals bzw. Schulhalbjahres eingeschätzt und diese Einschätzung dokumentiert wird. (Vgl. Anhang) Speziell für die Bewertung von mündlichen Leistungen ist hier noch eine Kompetenz hinzuzufügen, welche die inhaltliche und argumentative Bezugnahme des einzelnen Lernenden auf Beiträge von anderen, die im Unterrichtsdiskurs geäußert werden, geltend macht.

Außerdem sollte man sich als Lehrkraft über die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen klar werden: Sie kann von der jeweiligen Unterrichtsreihe

¹ Dieser Vorschlag lehnt sich an den Kernlehrplan Philosophie für NRW von 2014 an und unterscheidet sich damit u. a. durch eine größere Konkretion von der aus der sog. *Bonner Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie* (2002) entnommenen Kompetenzzusammenstellung von Donat Schmidt und Peter von Ruthendorf (2011 und 2013).

abhängen, falls dort die Entwicklung von bestimmten Kompetenzen gezielt intendiert ist; mit der Gewichtung kann darüber hinaus die jeweilige Lehrkraft ihr Fachverständnis individuell akzentuieren.

Es kann zur Validierung der Leistungsbewertung sinnvoll sein, für die jeweiligen Kompetenzen genauere Aspekte anzugeben, wie sie etwa Schmidt und v. Ruthendorf (2001 / 2013) für ihre aus der sog. *Bonner Erklärung* stammende Kompetenzauswahl vorschlagen oder wie sie Haase (2011) speziell für die schriftliche Argumentation in der Sek II anführt.² Diese Aspekte, die zugleich Indikatoren für den Entwicklungsstand einer Kompetenz darstellen, sollten aber nicht zu komplex sein, um eine an Kompetenzen orientierte Leistungsbewertung nicht an der Unterrichtspraxis scheitern zu lassen. Die hier vorgeschlagenen Kompetenzerwartungen sind daher von vorneherein mit (beobachtbaren) Operatoren formuliert und können so unmittelbar zur Basis von Aufgabenstellungen genutzt werden, die den Entwicklungsgrad der jeweiligen Kompetenz überprüfen; zugleich sind die Kompetenzformulierungen durch für sie jeweils konstitutive Qualitätskriterien angereichert (z. B. sachgerecht, plausibel). Ihre zusätzliche Aspektierung durch Indikatoren ist zu ihrer Nutzung für die Leistungsbewertung daher nicht zwingend.

Es ist offenkundig, dass der Unterricht, soll die Leistungsbewertung an Kompetenzen ausgerichtet sein, auf ihren längerfristigen Erwerb hin angelegt sein muss und auch individuelle Lernwege zu ihrem Erreichen vorsehen sollte. Dabei ist der erreichte Kompetenzerwerb gezielt und regelmäßig durch entsprechende Formen der Leistungsüberprüfung festzustellen – auch und gerade dann, wenn die Schülerinnen und Schüler den Kurs nur mündlich belegen. Ich zähle im Folgenden eine Reihe derartiger *Überprüfungsformen* auf und gebe die durch sie jeweils überprüften Kompetenzen an. Dabei orientiere ich mich wiederum an dem KLP Philosophie für NRW (2014), Kap 3.

	Überprüfungsform	Kurzbeschreibung	Überprüfte Kompetenzen
A	Erfassung und Erläuterung eines philosophischen Problems	Die Lernenden erfassen durch Analyse eines präsentativen oder diskursiven Materials ein philosophisches Problem und erläutern es.	<i>Problemfindungs- und erläuterkompetenz</i>
B	Analyse und Interpretation eines	Die Lernenden analysieren einen philosophischen Text, indem sie das	<i>Analyse- und Deutungskom-</i>

² Das von Haase vorgeschlagene differenzierte Kriterienraster (vgl. S. 121) eignet sich m. E. eher zur (individuellen) Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeit als zu ihrer Bewertung.

	philosophischen Textes	diesem zugrundeliegende Problem bzw. Anliegen sowie die zentrale These ermitteln, den gedanklichen bzw. argumentativen Aufbau darstellen und wesentliche Aussagen interpretieren.	<i>petenz</i>
C	Rekonstruktion philosophischer Positionen	Die Lernenden rekonstruieren philosophische Positionen in ihren wesentlichen gedanklichen bzw. argumentativen Schritten.	<i>Rekonstruktionskompetenz</i>
D	Vergleich philosophischer Texte bzw. Positionen	Die Lernenden vergleichen philosophische Texte bzw. Positionen, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen darlegen und sie in umfassendere fachliche Kontexte einordnen.	<i>Einordnungs-kompetenz</i>
E	Erklärung philosophischer Positionen in Anwendungskontexten	Die Lernenden erklären philosophische Positionen in Anwendungskontexten, indem sie diese in neuen lebensweltlichen Zusammenhängen darlegen und ihren diesbezüglichen Problemlösungsbeitrag aufzeigen.	<i>Transferkompetenz</i>
F	Beurteilung philosophischer Texte bzw. Positionen	Die Lernenden bewerten philosophische Texte und Positionen, indem sie deren Voraussetzungen und Konsequenzen aufzeigen und ihre gedankliche Konsistenz sowie ihre Tragfähigkeit bewerten.	<i>Beurteilungskompetenz</i>
G	Erörterung eines philosophischen Problems	Die Lernenden erörtern ein philosophisches Problem mit oder ohne Materialgrundlage, indem sie das Für und Wider argumentierend abwägen, dabei ggf. auf andere philosophische Positionen Bezug nehmen und auf dieser Basis einen eigenen Standpunkt darlegen.	<i>Erörterungskompetenz</i>

Mit diesen Überprüfungsformen kann der Entwicklungsgrad der ersten sieben der o. a. Kompetenzen festgestellt werden; für die letzten beiden sind gesonderte Überprüfungsformen nicht zwingend nötig, da ihre Ausbildung bei der Anwendung der übrigen Kompetenzen integriert deutlich wird.

Die aufgeführten Überprüfungsformen können auch miteinander kombiniert werden, z. B. kann Form A mit Form G zu einer gegliederten Aufgabenstellung zusammengefasst werden, bei der es gilt, ein philosophisches

Problem z. B. in einem Fallbeispiel oder einem Dilemma zu erfassen sowie zu erläutern und es anschließend zu erörtern. Auf diese Weise wird mit *einer* Aufgabenstellung die Entwicklung von zwei Kompetenzerwartungen diagnostizierbar.

Die Überprüfungsformen können grundsätzlich als mündliche und schriftliche Aufgaben gestellt werden. Wird ihre Bearbeitung schriftlich verlangt, bieten sich als Arbeitsformate sog. Schriftliche Übungen (sog. Tests), Einzelarbeitsphasen während der Unterrichtszeit oder auch Hausaufgaben an, deren Bewertung durch Noten allerdings nur eingeschränkt möglich ist.³ Wichtig für die Validität der durch den Einsatz der Überprüfungsformen erzielten Diagnosen und Bewertungen ist ihr regelmäßiger Einsatz (vgl. Wengert 2011, S. 331f.), der *alle* als wesentlich für ein Unterrichtsvorhaben bestimmten Kernkompetenzen abdeckt. Dabei bieten die Überprüfungsformen zugleich ein Instrument zur individuellen Förderung und Bindendifferenzierung, das in Form von Lernaufgaben eingesetzt werden kann.

3. Zur Gestaltung von Leistungssituationen

In der pädagogischen Literatur wird gewöhnlich zwischen *Lern- und Leistungssituationen* unterschieden (vgl. Luthiger 2014). Erstgenannte sollen den Lernenden ungestörte Räume sichern, in denen sie eigene Lernakte, Ideen und Lösungen ohne Leistungsdruck oder Angst vor einer Bewertung erbringen können. Da Schülerinnen und Schüler den Unterricht im Allgemeinen in ständiger Erwartung einer Leistungsbewertung erleben, die für sie oft nicht durchschaubar ist, ermöglicht die transparente Definition einer Lernsituation unbelastete Lernprozesse und schafft zugleich den Rahmen für einen produktiven Umgang mit Fehlern. Das heißt umgekehrt, dass Leistungssituationen, welche die Lernenden individuell bewältigen müssen, ebenso transparent gemacht und in einer besonderen Weise gestaltet werden sollten.

Zuerst einmal ist es nötig, mit den Lernenden zu Beginn eines Kursabschnitts abzustimmen, was im Unterricht erwartet und wie es überprüft wird. Dazu sind die o. a. Kompetenzen sowie die sich darauf beziehenden Überprüfungsformen ein wichtiges Instrument. Vornehmlich bei der Vorstellung der

³ Für viele Bundesländer gilt, dass Hausaufgaben auch in der Sek II nicht benotet werden sollen, aber doch irgendwie in die Mitsprache einfließen. Ich behelfe mich bei den Kompetenzerwerb überprüfenden Hausaufgaben mit Kennzeichnungen wie +, ++, -, die den Lernenden die Einschätzung der Qualität der Hausaufgabe transparent machen.

Beurteilungs- und Problemlösekompetenz und den entsprechenden Überprüfungsformen muss den Lernenden verdeutlicht werden, dass es auf die Qualität der angeführten Urteilkriterien und Argumente ankommt und nicht darauf, ob jemand die Auffassung der Lehrkraft vertritt. Natürlich muss der Unterricht diese Maxime auch erkennbar spiegeln.

Die Lernenden müssen sich im Interesse des zu initiierten Lernprozesses generell darauf verlassen können, dass ihre Beiträge auch wirklich nur in Leistungssituationen bewertet werden und sonst keiner, auch keiner verborgenen Bewertung unterliegen. Daher sollte die Lehrkraft Leistungssituationen klar ansagen und kennzeichnen, sowohl wenn es um mündliche als auch wenn um schriftliche Beiträge geht. Sie sollte diese Situationen auch so häufig vorsehen, dass sie von den Lernenden als fester Bestandteil des Unterrichtsalltags wahrgenommen werden und nicht durch ihre herausgehobene Singularität unnötigen Stress produzieren und ein "learning for the test" begünstigen.

Da eine an Kompetenzerwartungen orientierte Leistungsbewertung zumeist einen längeren zeitlichen Vorlauf benötigt, ist für die Bewertung mündlicher Beiträge in der Regel eine vorherige (Einzel-) Arbeitsphase vorzusehen. Besonders für schriftliche Leistungsüberprüfungen ist es sinnvoll, mit den Lernenden vorher nochmals zu besprechen, welche Kompetenzen in einer Unterrichtseinheit oder in den letzten Stunden eingeübt wurden und wie das geschah. Daraus können auch Optionen für eine gezielte individuelle Vorbereitung abgeleitet werden. In fortgeschrittenen Lerngruppen kann man nach einer solchen Besprechung das Aufgabenformat auch von den Schülerinnen und Schülern in Gruppen selbst entwickeln lassen – das wäre dann eine Lernsituation – und sich bei der eigenen Aufgabenstellung für die entsprechende Leistungssituation daran orientieren.

Generell sind Aufgabenstellungen für schriftliche Überprüfungen klar und bearbeitbar zu formulieren – in der Regel mit Operatoren, bei denen die Lernenden wissen, was jeweils von ihnen erwartet wird. Der Gebrauch von Operatoren sorgt auch dafür, dass die Lernenden in der Bearbeitung der Aufgaben nicht zu stark eingeengt werden, wie es bei gezielten (W-) Fragen oft der Fall ist. Lernpsychologisch günstig ist es, bei gegliederten Aufgaben mit einfacheren Rekonstruktionsanforderungen zu beginnen und die komplexere Hauptanforderung in die Mitte zu verlegen, da am Ende zumeist die Konzentration nachlässt (vgl. Schmidt/Ruthendorf 2013, S. 21). Wenn die Aufgabenstellung die Bearbeitung bestimmter Materialien verlangt, sollten

diese keine komplexeren Anforderungen stellen als das im Unterricht verwendete Material, da der Lernende in der Leistungssituation ja auf sich allein gestellt ist.

Für ausführlichere schriftliche Aufgabenstellungen, die der Leistungsbewertung dienen, ist von der Lehrkraft ein sog. *Bewertungsraster* zu erstellen. Es darf besonders im Hinblick auf die Überprüfung der Urteils- und Erörterungskompetenz nicht zu eng gefasst sein, um unterschiedliche inhaltliche Bearbeitungen der Aufgabenstellung zu ermöglichen. Die Angabe von Beispielerargumenten, die der Prüfling etwa in der Beurteilung einer philosophischen Position oder bei der Erörterung eines philosophischen Problems anführen kann, macht aber Sinn – schon um den erwarteten Abstraktionsgrad und *mögliche* adäquate inhaltliche Aspekte vorzugeben.⁴ Bei der Rückgabe der Aufgabebearbeitungen sollte dem bekunzten Bewertungsraster dann ein individueller Kommentar beigefügt werden, der die gezeigten Schwächen und Stärken im Hinblick auf die überprüfte Kompetenzentwicklung klar benennt und beratende Hinweise zu passenden Übungen zur ihrer Weiterentwicklung enthält.⁵

Bei längerfristigen Bewertungen, etwa für ein Quartal, sollte zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft eine Selbsteinschätzung des erreichten Kompetenzerwerbs durch die Lernenden treten. Sie kann mit dem angehängten Selbstbewertungsbogen durchgeführt werden, den jeder Einzelne am Ende eines Leistungsabschnitts ausgehändigt bekommt und auf dem er seine individuelle Kompetenzentwicklung einschätzt. Diese wird eingesammelt und durch die – letztlich für die Endnote ausschlaggebende – Lehrereinschätzung ergänzt. Sollte die Abweichung in der Bewertung mehr als eine ganze Note betragen, empfiehlt es sich, dem Lernenden ein Vier-Augen-Gespräch anzubieten. Mit Hilfe der dokumentierten Ergebnisse der eingesetzten Überprüfungsformen ist es dabei in der Regel kein Problem, die Bewertung hinreichend zu plausibilisieren.

⁴ Das geschieht z. B. in den Bewertungsrastern für die Philosophieaufgaben für das Zentralabitur in NRW: https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/faecher_aufgaben.php; unter „standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/faecher“ finden sich auch allgemein zugängliche Beispielaufgaben für den Abiturfachtyp Erörterung mit Bewertungsrastern.

Benutzte Literatur

- Brüning, Barbara (2003): Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien. Beltz: Weinheim/Basel/Berlin.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (EPA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 12. 1989 i. d. F. vom 16. 11. 2006.
- Haase, Volker (2011): Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. Elementarer Kompetenzaufbau und outputorientierte Bewertung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 33. Jg., Heft 2, S. 114-123.
- Henke, Roland (2016): Philosophie-Curricula als Instrumente zur Steuerung des Unterrichts. In: Pfister, Jonas / Zimmermann, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts. Haupt/UTB: Bern/Stuttgart, S. 17-34.
- Henke, Roland (2011): Zur Leistungsbewertung von diskursiven Problemreflexionen auf der Basis philosophischer Positionen. Kompetenzerwartungen, Indikatoren, Aufgabenstellungen. In: Schmidt, Donat / Rohbeck, Joannes / von Ruthendorf, Peter (Hg.): Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2009, S. 49-73.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie (2014). Düsseldorf.
- Kraus, Andreas (2012): Achtung: „Kompetenz!“. Von einem Paradigma zu einer semantischen Virusinfektion. Ein kleiner humoriger Zwischenruf. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 34. Jg., Heft 3, S. 214 – 220.
- Luthiger, Herbert (2014): Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung. Waxmann: Münster / New York.
- Schmidt, Donat / Ruthendorf Peter von (2011): Bewerten und Beurteilen im philosophischen Unterricht. In: Schmidt / Rohbeck / von Ruthendorf (Hg.): Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2009, S. 9 – 38.
- Schmidt, Donat (2011): Philosophieren messen?! Leistungsbewertung im philosophischen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 33. Jg., Heft 2, S. 104-113.
- Schmidt, Donat / Ruthendorf Peter von (2013): Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht. Militzke: Leipzig.
- Steenblock, Volker (2012): Bildungstradition und Bildungssysteminnovation. Zu einer Problemlage philosophischer Bildung „nach Pisa“. In: Ders: Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik. Siebert: Hannover, S. 194 – 212.

Tichy, Matthias (2012): Eine Zweideutigkeit des Kompetenzbegriffs und deren Bedeutung für die Philosophiedidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 34. Jg., Heft 3, S. 221 – 229.

Wengert, Hans Gert (2011): Leistungsbewertung in der Schule. In: Bovet / Huwendieck (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Cornelsen Scriptor. Berlin, S. 324 – 349.

Erschienen in: Barbara Brüning (Hrsg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2016