

Leistungsbewertungskonzept der Käthe – Kollwitz – Gesamtschule

Erziehungswissenschaft

(Stand:16.8.2022)

(2022 STE/NOF)

1 Allgemeine Vorbemerkungen zur Leistungsbewertung

Auf der Grundlage von §13 - §16 der APO-GOST sowie Kapitel 3 des Kernlehrplans Erziehungswissenschaft für die gymnasiale Oberstufe hat die Fachkonferenz die nachfolgenden Grundsätze zur Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung beschlossen. Die nachfolgenden Absprachen stellen die Minimalanforderungen an das lerngruppenübergreifende gemeinsame Handeln der Fachgruppenmitglieder dar. Sie berücksichtigen dabei insbesondere die Anforderungen des Zentralabiturs.

Gerade der Pädagogikunterricht bietet Möglichkeiten, individualisiertes Lernen und kooperative methodische Lernformen nach Unterrichtsinhalten variierend einzusetzen. Mögliche Überprüfungsformen sind beispielsweise:

Überprüfungsformen	Kurzbeschreibung
Beobachtungsaufgabe	Beobachtung und Beschreibung pädagogischer Situationen
Darstellungsaufgabe	Zusammenfassung von Textaussagen Wiedergabe von Theorien
Analyseaufgabe	Analyse unterschiedlicher Textsorten Auswertung statistischen Materials Analyse von Fallbeispielen Bildanalyse
Beurteilungsaufgabe	Abwägung von Handlungsoptionen Beurteilung der Reichweite verschiedener Theorien Bewertung vor dem Hintergrund weltanschaulicher Setzungen
Gestaltungs- bzw. Produktionsaufgabe	Leserbrief Rezension Kommentar Gestaltung von pädagogischen Räumen nach vorgegebenen Kriterien Grafische Darstellung von Zusammenhängen
Handlungsaufgabe	Rollenspiel Debatte Podiumsdiskussion Standbilder Mitgestaltung einer Unterrichtseinheit Durchführen einfacher Experimente Expertenbefragung Umfrage

(vgl.: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in NRW, Erziehungswissenschaft, S. 43)

Mögliche schriftliche Überprüfungen sind darauf ausgerichtet, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, erworbene Kompetenzen wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen anzuwenden. Für Lehrerinnen und Lehrer dienen die Ergebnisse als Anlass, die Ziele und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen bzw. weiterzuentwickeln. Für Schülerinnen und Schüler dienen begleitendes Feedback und Rückmeldungen als Hilfe für die Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernprozesses. Die Beurteilung von Leistungen ist somit mit der Diagnose des Lernstandes und der individuellen Förderung verknüpft.

Die gesamte Leistungsbeurteilung in einem Quartal setzt sich zu 50% aus der Schriftlichkeit (1. Klausur) und zu 50% aus der Sonstigen Mitarbeit des Quartals zusammen. Die Halbjahresnote fasst 2 Klausuren und 2 SoMi-Notenbündel (Quartalsnoten) zusammen. In der Einführungsphase wird eine zweistündige Klausur pro Halbjahr geschrieben. Die Klausuren in der Qualifikationsphase sind 3stündig.

1.1 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und Beratung

Die Leistungsrückmeldung erfolgt in mündlicher oder schriftlicher Form:

- Leistungen im Bereich „Sonstige Mitarbeit“ werden zum Ende jedes Quartals mündlich oder schriftlich rückgemeldet.
- Rückmeldungen zu Klausuren erfolgen schriftlich in Form eines kriterienorientierten Rückmeldebogens, orientiert an Bewertungsbögen des Zentralabiturs.
- Beratungsgespräche beim Eltern-/Schülersprechtag und bei individueller Nachfrage werden ergänzend angeboten.

1.2 Nachteilsausgleich

Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mit Behinderungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann gemäß Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des GG, § 2 SchulG NRW, Sozialgesetzbuch IX - § 126 ein Nachteilsausgleich gewährt werden. Dies kann sowohl im Bereich der Sonstigen Mitarbeit als auch bei Klausuren erfolgen.

Art und Umfang von Nachteilsausgleichen sind so auszurichten, dass dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird. Hierfür gibt es unter anderem die Möglichkeiten von Zeitzugaben, personeller Unterstützung, veränderter Aufgabenstellungen etc.

2 Klausuren

Klausuren im Fach Erziehungswissenschaft dienen der Überprüfung der von den SuS im Unterricht erworbenen fachspezifischen Kompetenzen:

- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Urteilskompetenz
- Handlungskompetenz

Für das Anfertigen von Klausuren im Grund- und Leistungskurs werden die für das Zentralabitur definierten Operatoren des Faches, festgelegt durch das Schulministerium, entsprechend den Anforderungen des Zentralabiturs übernommen.

Je nach Klausuraufgabe ist zu beachten, dass die den Aufgabentypen zugeordneten Operatoren verwendet werden. Im Rahmen jeder Klausur sind die Anforderungsbereiche I, II und III abzudecken. Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die SuS selbstständig geeignete Arbeitstechniken zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

Im Sinne der Schülerorientierung wurden die für das Zentralabitur definierten Operatoren aufgabenorientiert konkretisiert.

Mit Ausnahme des ersten Halbjahres der EF werden pro Halbjahr zwei Klausuren geschrieben, im 1. HJ der EF nur eine Klausur; die Dauer beträgt in der EF zwei Stunden, in der Q1-Phase drei Stunden und in der Q2 vier Stunden. Die Klausuren orientieren sich ab Q2 am inhaltlichen Format des Zentralabiturs. Die Klausuren beziehen sich immer auf die Themen des vorangegangenen Unterrichts. (Gültig ab: August 2020)

2.1 Operatorengeleitete Bearbeitung von Klausuraufgaben

Aufgabe 1 (AFB I):

- „Formulieren Sie die Hauptaussage des Textes, geben Sie den Inhalt strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation.“

I Einleitungssatz: Titel, Autor, Jahr, Ort, Thema des vorliegenden Textes, Text

II Hauptaussage mit eigenen Worten in 1-2 Sätzen benennen und als solche kennzeichnen, z. B.: „Die Hauptaussage des vorliegenden Textes ist, dass...“

III Textinhalt unter Verwendung von Fachsprache in eigenen Worten wiedergeben, angemessene Struktur wählen (z. B. Oberbegriffe als Gliederungspunkte / Textabschnitte als Gliederungspunkte)

IV Argumentationsstruktur in Grundzügen beschreiben (z. B. Sanduhrprinzip / Ping-Pong-Prinzip / These – Gegenthese / Schlussfolgerungen / Zitate / (Experten-)Quellen...) und als solche kennzeichnen, z.B.: „Die Argumentationsstruktur kann wie folgt beschrieben werden: ...“

V Die Reihenfolge der Einzelschritte kann variiert werden.

Aufgabe 2 (AFB II)

- Aufgabenbezogener Einleitungssatz, der die im Folgenden zu lösende Aufgabe kurz wiedergibt und einen Bezug zur Textgrundlage herstellt, z. B.: „Im Folgenden wird die von Heiner Keupp im Artikel ‚Identitätsarbeit‘ dargestellte Persönlichkeitsentwicklung im Rückgriff auf Krappmanns Konzept der balancierten Ich-Identität analysiert.“ (→ Vermeidung der „Ich-Form“!)
 - **Operatoren: erläutern, erklären, entfalten, analysieren, untersuchen**
 - Nennung aufgabenrelevanter Aspekte des vorliegenden Textes
 - Darstellung der zentralen und aufgabenrelevanten Aspekte der geforderten Theorie(n), sinnvollerweise eingeleitet durch einen Einleitungssatz zum Theoretiker/Theoriehintergrund
 - Schwerpunkt der Aufgabe: Verknüpfung von Theorie(n) und Textaspekten, Veranschaulichung durch zusätzliche Informationen und Beispiele, Klärung von Zusammenhängen
 - Begründetes Fazit
 - **Operatoren: vergleichen / in Beziehung setzen**
 - Festlegung von Vergleichskriterien/ Gesichtspunkten zur Herstellung von Gemeinsamkeiten
 - Darstellung der zentralen und aufgabenrelevanten Aspekte der geforderten Theorien, sinnvollerweise eingeleitet durch einen Einleitungssatz zum Theoretiker/Theoriehintergrund (eine der Theorien, die verglichen werden sollen, wird meist in der Textgrundlage dargestellt und wird daraus erschlossen)
 - Beschreibung von Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und (bei „vergleichen“) Unterschieden anhand der vorher festgelegten Kriterien
 - Begründetes Fazit

Aufgabe 3 (AFB III):

- V.1 Aufgabenbezogener Einleitungssatz, der die im Folgenden zu lösende Aufgabe kurz wiedergibt und einen Bezug zur Textgrundlage herstellt, z. B.: „Im Folgenden erfolgt werden die sich aus dem von Heiner Keupp beschriebenen Sachverhalt der Patchwork-Identität ergebenden Möglichkeiten und Grenzen der Identitätsentwicklung erörtert.“ (→ Vermeidung der „Ich-Form“!)
- V.2 Darstellung von sich aus der Textgrundlage ergebendem/r Sachverhalt, Problem oder These sowie Verdeutlichung, wie dies mit der gestellten Aufgabe in Zusammenhang steht.
- V.3 Herstellung eines Theoriebezugs (wobei Theorie hier nur knapp und nicht mehr im Detail dargestellt wird, sondern als bekannt vorausgesetzt werden kann; Fachbegriffe müssen verwendet werden)
 - **Operatoren: sich auseinandersetzen mit, erörtern, beurteilen*, bewerten*, Stellung nehmen*, Standpunkt einnehmen*, prüfen*, überprüfen***
 - Festlegung von Kriterien, anhand derer beurteilt, bewertet... werden soll *
 - Theoriebasierte Darstellung von Möglichkeiten (pro) und Grenzen/Gefahren (contra) im Hinblick auf Sachverhalt/These bzw. Kriterien
 - Kritisch reflektierendes, abwägendes und begründetes Fazit
 - **Operatoren: Handlungspläne entwickeln, Konsequenzen ziehen, Perspektiven entwerfen**
 - theoriebasierte Formulierung von Handlungszielen bzw. pädagogischen Kriterien
 - Ableitung konkreter Schlussfolgerungen (→ hier sollten anschauliche Beispiele formuliert werden)
 - Kritisch reflektierendes, abwägendes Urteil
 - Begründetes Fazit

2.2 Anforderungsformate in EF, Q1 und Q2

Die Aufgabenformate in den Jahrgangsstufen EF, Q1 und Q2 unterliegen den Kriterien und Standards des Zentralabiturs und entsprechen den Anforderungsbereichen und Operatoren.

Darüber hinaus legt die Fachkonferenz fest, dass mindestens eine Klausur in der EF und/ oder in der Q1 ein Fallbeispiel sein sollte. Eine weitere Klausur in EF, Q1 und Q2 sollte der Textgattung „Sachtext“ (im Sinne einer fachwissenschaftlichen Abhandlung) zuzuordnen sein.

Beispiele für die hier genannten Aufgabenformate sowie zu den jeweiligen Kriterien zur Leistungsbeurteilung (Erwartungshorizonte) finden sich im Anhang.

Gemäß der Vorgaben für das Zentralabitur werden für schriftliche Arbeiten Erwartungshorizonte für die Bearbeitung der drei Teilaufgaben erstellt. Dabei werden 80 Punkte auf die Aufgaben verteilt, wobei das Schwergewicht auf die Anforderungsbereiche II und III gelegt wird. In der Regel ist bei der Beurteilung der Klausuren zu berücksichtigen, dass der Anforderungsbereich II am stärksten gewichtet wird, gefolgt von den Anforderungsbereichen III und I.

20 von insgesamt 100 Punkten werden dann für die Darstellungsleistung vergeben, wie in unterer Übersicht dargestellt wird.

Die Notenvergabe wird entsprechend der Übersicht des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vorgenommen.

Anforderungen (ab Abitur 2017)		maximale Punktzahl
		20
1	strukturiert seinen Text schlüssig, stringent sowie gedanklich klar und bezieht sich dabei genau und konsequent auf die Aufgabenstellung	6
2	verbindet die Ebenen Sachdarstellung, Analyse und Bewertung sicher und transparent	5
3	belegt seine Aussagen durch angemessene und korrekte Nachweise (Zitate u. a.)	3
4	formuliert unter Beachtung der Fachsprache präzise und begrifflich differenziert	3
5	schreibt stilistisch sicher und syntaktisch korrekt	3

Darüber hinaus kann eine Klausur, bei der der Sinnzusammenhang in Teilen oder in großen Teilen aufgrund der hohen Fehlerzahl im Bereich Sprache und Ausdruck nicht mehr verständlich ist, um einen oder um zwei Notenpunkte herabgesetzt werden (gemäß APO-GOST).

Abzüge für Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit sollen nicht erfolgen, wenn diese bereits bei der Darstellungsleistung fachspezifisch berücksichtigt wurden.

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

Note	Punkte	erreichte Punktzahl
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 33
mangelhaft	2	32 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 -0

2.3.1 Klausurbeispiel GK

Klausur Erziehungswissenschaft – Jahrgang 13 GK

„Erziehung im Nationalsozialismus“ – Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung (Inhaltsfeld 5)

Aufgabenstellung:

- 1 **Formulieren** Sie die Hauptaussage(n) des Textes, stellen Sie den Inhalt dar und **skizzieren** Sie den Argumentationsaufbau. (18 Punkte)
- 2 **Vergleichen** Sie die im Text angesprochenen Strategien der rechtsextremen Szene mit den Prinzipien der Erziehung im Nationalsozialismus am Beispiel der Jugendorganisationen HJ und des BDM. (32 Punkte)
- 3 **Erörtern** Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen die Möglichkeiten von Erziehung und Bildung, der politischen Verführung Jugendlicher zu Gewalt und Rechtsextremismus entgegenzuwirken. Berücksichtigen Sie hierbei den soziologischen Erklärungsansatz Wilhelm Heitmeyers zu gewaltbegünstigenden Lebensumständen. (30 Punkte)

Materialgrundlage:

• Thomas Pfeiffer: Gemeinschaft – Action – Anerkennung. Was motiviert Jugendliche, gegen die Demokratie zu denken und zu handeln? In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, Nr. 2/2017, S. 8 ff.

(Zwischenüberschriften und Quellenangaben wurden zugunsten einer besseren Lesbarkeit weggelassen. Die Rechtschreibung entspricht dem Original.)

Thomas Pfeiffer

Gemeinschaft – Action – Anerkennung

1 Warum entwickeln Jugendliche Affinitäten¹ zum Rechtsextremismus, zu einer Szenerie, die faktisch
2 von Hass und Gewalt geprägt ist? Den Antworten nachzuspüren heißt, die Perspektive zu wechseln.
3 Mit welchem Appeal² begegnet diese Szene Jugendlichen, die sich in den für diese Lebensphase
4 typischen Suchbewegungen befinden und dem Rechtsextremismus annähern? Welche Faktoren
5 geben der Affinisierung subjektiv Sinn? Es sind bestimmte Versprechungen, die
6 rechtsextremistische Gruppen mal werbewirksam zur Schau stellen, mal ungesagt ausstrahlen. Das
7 zentrale Versprechen heißt Gemeinschaft, im Szene-Duktus³ „Kameradschaft“. Grundsätzlich wird
8 bedingungsloser Zusammenhalt versprochen, in der Praxis kommen Differenzierungen und
9 Ambivalenzen vor. So unterscheidet der ehemalige NPD- und Neonazi-Aktivist Frank Försterling
10 im Rückblick zwischen „Bekanntem“, „Kameraden“ und „Freunden“. Während er als
11 „Kameraden“ die politisch Verbundenen bezeichnet, sind „Freunde“ für ihn die, auf „die man sich
12 wirklich verlassen kann“. „Kameraden“ und „Freunde“ in diesem Sinne können, müssen aber nicht,
13 deckungsgleich sein. Das Zusammengehörigkeitsempfinden nennt Försterling als das wichtigste
14 Bauchgefühl in der Annäherungsphase. (Volks-)Gemeinschaft ist nicht nur ein Werbeversprechen,
15 sondern auch der Kern des Programms des Rechtsextremismus.
16 Action- und Freizeitangebote sind die Vehikel⁴ der Vergemeinschaftung. Facetten der „Erlebniswelt
17 Rechtsextremismus“ macht Gabriel Landgraf deutlich. Sein früherer Aktionsraum war die Neonazi-
18 Gruppierung Berliner Alternative Süd-Ost (BASO). Der Zugang zu dieser Erlebniswelt ist
19 niedrigschwellig, die Angebote jugendnah, politische Botschaften sind zunächst wenig explizit.
20 Gleichwohl ist das Gemeinschaftserleben kontinuierlich durch Freund-Feind-Unterscheidungen
21 politisch aufgeladen. [...].
22 Ein breites Spektrum an Websites und Social-Media-Profilen mit Musik, Videos und anderen
23 multimedialen Elementen trägt zur Erlebniswelt bei. Durch die Modernisierung ihrer Ästhetik,
24 Symbolik und Bildersprache leisten diese Szene-Medien einem Imagewechsel Vorschub: Einer
25 früher weitgehend uniformen und gewaltnahen Formensprache stehen heute Bilder gegenüber, die
26 Coolness, Aktualität und Unangepasstheit ausstrahlen. Zugehörigkeit schafft Anerkennung, die
27 Gruppe und der Kampf für eine gemeinsame Sache verleihen Bedeutung.
28 Sich im Rechtsextremismus zum ersten Mal vorbehaltlos angenommen zu fühlen, ist ein im
29 Rückblick häufig von Aussteigern beschriebenes Gefühl. Die Einsteigenden empfinden
30 Anerkennung auch dadurch, dass sie an einer Gemeinschaft der älteren Jugendlichen und jungen
31 Erwachsenen zumindest scheinbar auf Augenhöhe teilhaben. Häufig sind etwas Ältere die
32 maßgeblichen Personen bei der Einführung in die Szene.
33 So erinnert sich Stefan Rochow, der mit 13 Jahren in Greifswald in Skinhead- und Neonazi-
34 Cliques einsteigt, dass die meisten seiner Gruppe mindestens vier Jahre älter waren. In
35 unübersichtlichen Zeiten und Lebenslagen verspricht der Rechtsextremismus Orientierung und Halt.
36 Dafür steht die Kette der Schlüsselbegriffe, mit denen Rochow das persönliche und
37 gesellschaftliche Empfinden in der Nach-Wende-Zeit, seiner Einstiegsphase, beschreibt:
38 „Vakuum“ – „Chaos“ – „Angst“ – „Meine Unzufriedenheit wandelt sich in Wut und langsam in
39 Hass“. Der Rechtsextremismus ist hier eine Quelle klarer Raster, die Richtig und Falsch
40 unterscheidbar machen, und eine Quelle der Selbstsicherheit: „Ich werde nicht schweigen und klein
41 begeben! Ich habe schon einmal erlebt, was eine Revolution erreichen kann. Die Menschen
42 müssen, da alles sinnlos gewesen zu sein scheint, aufgerüttelt werden.“ Ein klares Gut-Böse-Raster,
43 Feindbildkonstruktionen, Verschwörungstheorien und die bis zur Obsession reichende Vorstellung,

1 Affinität: hier in diesem Zusammenhang: Neigung

2 Appeal: hier: Anziehungskraft, Ausstrahlung, Reiz

3 Duktus: charakteristische Art

4 Vehikel: hier: etwas, was als Mittel dazu dient, etwas anderes deutlich, wirksam werden zu lassen, zu ermöglichen

44 Opfer des Systems und seiner Vasallen zu sein, haben auch eine entlastende Funktion. Eigene
45 Verantwortung für das Gelingen des Lebens wird hinter den Schuldzuschreibungen unsichtbar.
46 Die Zugehörigkeit zu einer starken Gruppe verleiht Sicherheit, Überlegenheit und
47 Selbstwirksamkeit. Aussteiger sprechen häufig von „Respekt“, den sie plötzlich erfahren hätten.
48 Dominanz war für die 2015 verstorbene Psychologin Birgit Rommelspacher ein Schlüsselreiz des
49 Rechtsextremismus, wenngleich die Einschüchterung anderer eine „paradoxe
50 Anerkennung“ darstellt.
51 Sehr deutlich wird das Macht- und Dominanz-Motiv in den Erinnerungen des ehemaligen
52 rechtsextremistischen Skinheads Manuel Bauer. Das Skinhead-Outfit ist Symbol und Mittel der
53 mentalen Verwandlung: Es „erhöhte unseren Stellenwert und machte uns zu dem, was wir sein
54 wollten: zu einer Horde junger Männer, vor denen man sich in Acht nehmen sollte.
55 [...] Wenn wir irgendwo zusammen auftauchten – im Bahnlokal oder an der Imbissbude –
56 verstummten die Gespräche der anwesenden Gäste. Es wurde still, nur weil eine Gruppe
57 Jugendlicher den Raum betrat. Von den 17- bis 18-Jährigen abgesehen, waren die meisten von uns
58 im Grunde noch Kinder. Man kann sich kaum vorstellen, wie dieses Gefühl auf unsere naiven
59 Seelen wirkte.“
60 Affinitäten zur Gewalt können im Rechtsextremismus ausgelebt werden, je nach Teilspektrum der
61 Szene hängt Status von der Bereitschaft und Fähigkeit zur Gewaltanwendung ab. Rommelspacher
62 verweist auf den schwedischen Aussteiger Kent Lindahl als Beispiel für eine „Ideologisierung von
63 Gewalt“. Aufgewachsen mit der väterlichen Botschaft, dass „man nur mit Gewalt durchs Leben
64 kommt“, wird sie für ihn zur Möglichkeit der Selbstverteidigung, dann zur „Quelle der
65 Selbstbestätigung“, zu einer „Lebensform“ und schließlich zum selbstverständlichen Mittel,
66 politische Ziele durchzusetzen. [...]

Anmerkung zum Autor:

Thomas Pfeiffer (*1970) ist ein deutscher Journalist und Politikwissenschaftler sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Verfassungsschutz des Innenministeriums NRW.

Klausur Erziehungswissenschaft – Jahrgang 13K

Abiturklausur 2021 Grundkurs

„Erziehung im Nationalsozialismus“ – Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung (Inhaltsfeld 5)

Name der Schülerin/ des Schülers: _____

a) inhaltliche Leistung

Teilaufgabe 1

Anforderungen		Lösungsqualität	
	Der Prüfling	max.	erreicht
1	formuliert die Hauptaussage(n) des Textes, etwa: Die Verführbarkeit Jugendlicher zur rechtsextremen Szene findet ihren Widerhall in dem für das Alter typischen Suchbewegung und dem Bedürfnis nach Anerkennung, Gemeinschaftserleben, Überlegenheit, Sicherheit und klaren Rollenbildern, welche zur Quelle der Selbstbestätigung werden.	4	
2	stellt den Inhalt zu etwa folgenden Aspekten dar: <ul style="list-style-type: none">• Frage nach der Attraktivität der rechtsextremen Szene,• Idee der Gemeinschaft,• Zusammengehörigkeitsgefühl,• Vergemeinschaftung durch Erlebnis,• klare Orientierung durch Freund-Feind-Unterscheidung,• Mediatisierung und Modernisierung des Images der rechtsextremen Szene,• Gefühl der Anerkennung und Gleichberechtigung,• Bedeutung der älteren Mitglieder der Szene,• exemplarische Bedeutung der Nach-Wende-Zeit,• Opferbewusstsein und Feindbildkonstruktion,• Paradoxie des Prinzips Anerkennung durch Einschüchterung,• Affinität zur Gewalt und ihre Ideologisierung.	10	
3	skizziert den Argumentationsaufbau, etwa: Der Autor <ul style="list-style-type: none">• litet mit einer Fragestellung ein,• erklärt die Attraktivität rechtsextremer Szenen,• bedient sich hierbei persönlicher Aussagen ehemaliger Aktivistinnen,• schließt mit Aussagen eines Aussteigers.	4	
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2)	0	
	Summe Teilaufgabe 1	18	

Teilaufgabe 2

Anforderungen		Lösungsqualität	
	Der Prüfling	max.	erreicht
1	<p>wählt eigene Kriterien für den Vergleich der Ansätze und Positionen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolle der Gemeinschaft, • Mechanismen der Anwerbung (Rhetorik, Medien, Motive), • Bedeutung von Erlebnis, • Rolle von Gewalt und Aggression, • ggf. weitere Aspekte. 	6	
2	<p>stellt aufgabenbezogene und kriterienorientierte Aspekte der Prinzipien der HJ und des BDM dar. Hierbei werden einige Aspekte spezifiziert, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prinzip der völkischen Erziehung, • politische Indoktrination insbesondere in der Form staatlich organisierter Formationserziehung (HJ und BDM), • Ideologisierung: Rasseprinzip, Gewaltprinzip, Gemeinschaftsprinzip, Führer- und Gefolgschaftsprinzip, • Freizeitangebote und Erlebnispädagogik: Heimatabende, Fahnenkult, Uniformierung, Sport/Ertüchtigung, Ferienlager, • Beeinflussung in Form von Propaganda mittels Zeitschriften, Plakaten, Film und Rundfunk, • Kontrolle durch Denunziation und strikter Disziplinierung, • ggf. weitere Aspekte. 	8	
3	<p>arbeitet Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten aus den vorausgegangenen Erarbeitungen nach z. B. folgenden Kriterien heraus (Aspekte der Referenz sind kursiv gedruckt).</p> <p>Hierbei werden mehrere Aspekte spezifiziert, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaftsgedanke und Zusammenhalt: klare Orientierungsangebote, Freund-Feind-Unterscheidung, Anerkennungskultur auch durch medial aufbereitete Plattformen als Vehikel der Vergemeinschaftung → staatlich organisiert in Form der (später verpflichtenden) Hitlerjugend, Gleichschaltung aller politischer und staatlicher Aktivitäten, Organe und Institutionen, • Ideologisierung: Feindbildkonstruktionen, Revolution und Unangepasstheit in rechtsextremen Szenen heute → politische und anthropologische Indoktrination im Kontext staatlich systematisch organisierter völkischer Erziehung, • Einflussnahme auf Freizeitgestaltung: Action und Freizeitangebote → erlebnispädagogische Inszenierungen der Vergemeinschaftung mit dem Ziel der vormilitärischen Ausbildung, totaler Erziehungsanspruch, • ideologische Beeinflussung durch Medien: Spektrum meist digitaler, multimedialer Inszenierungen und Plattformen → Propagandaprinzip in Form analoger Medien, • Bedeutung der Uniformierung: Kleidung als Mittel der Einschüchterung, der Zusammengehörigkeit und der Selbsterhöhung → Uniform in der HJ als Mittel zur Einebnung sozialer Unterschiede, • Schaffung von Gewaltbereitschaft: Anstachelung durch Verschwörungstheorien und klare Feindbilder → Denunziation, Volksverhetzung, Ausgrenzung, Schaffung von Rassenbewusstsein, soldatische Erziehung, • ggf. weitere Aspekte. 	10	

4	<p>arbeitet Unterschiede aus den vorausgegangenen Erarbeitungen nach z. B. folgenden Kriterien heraus (Aspekte der Referenz sind kursiv gedruckt). Hierbei werden mehrere Aspekte spezifiziert, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennungsmerkmale und Ausdrucksmittel: Modernisierung und Imagewechsel hin zu Coolness und Unangepasstheit, Variationen weiblicher Selbstverständnisse im Spannungsfeld ideologischer Rollenbilder und Selbstbild → Uniformierung, soldatische Ausdrucksform, Disziplin, Pflichterfüllung, Opferbereitschaft, Kameradschaft, • Ziele: Verschleierung der Ziele, Ziele sind zumindest am Anfang wenig explizit → eindeutige NS-Ideologie zu jedem Zeitpunkt, • ggf. weitere Aspekte. 	4	
5	resümiert zuvor festgestellte Ergebnisse in einem Fazit, indem er zu einer abstrakteren Ebene wechselt.	4	
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	0	
	Summe Teilaufgabe 2	32	

Teilaufgabe 3

Anforderungen		Lösungsqualität	
	Der Prüfling	max.	erreicht
1	<p>stellt die Vielschichtigkeit des Beurteilungsproblems dar, indem er z. B. sinngemäß einer oder mehrerer Fragen nachgeht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit spielt Erziehung und Bildung in der Sicherung eines demokratischen Bewusstseins in der Gesellschaft eine Rolle? • Inwieweit kann es Erziehung und Bildung gelingen, die Affinität zu Demokratie unterwandernden Gesinnungen zu verhindern? 	2	
2	<p>formuliert aufgabenbezogen eine kontroverse These, etwa: Erziehung und Bildung alleine sind nicht in der Lage einer Verführung Jugendlicher zu rechtsextremer Gesinnung entgegenzuwirken.</p>	4	
3	<p>wählt aufgabenbezogen Kriterien für die Auseinandersetzung mit der These, ggf. unter Rückgriff auf die Aufgabe 2, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmungsfähigkeit, • Bedeutung von Gemeinschaft, • Solidaritätsfähigkeit, • Rolle demokratischer Erziehung und Bildung, • ggf. weitere Aspekte. 	4	
4	<p>stellt aufgabenbezogene Aspekte des soziologischen Erklärungsansatzes für Gewalt nach Wilhelm Heitmeyer dar. Hierbei werden einige Aspekte spezifiziert, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Peers als Sozialisationsinstanzen im Jugendalter, • Ablösung vom Elternhaus, • gewaltbegünstigende Lebensumstände, z. B. durch: <ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung, • strukturelle Gewalt, • Werteverlust/Wertepluralisierung, • Entscheidungsfreiheit und -druck, • soziale Ungleichheit, gefühlte Ungleichwertigkeit, • emotionale und soziale Desintegrationserfahrung, • Verunsicherung, • Begriff der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, • ggf. weitere Aspekte. 	6	

5	<p>entfaltet aufgabenbezogen und kriterienorientiert differenzierte und kontroverse Argumente in Bezug auf die zuvor formulierte These, indem z. B. einer oder mehrerer der folgenden Fragestellungen nachgegangen wird. Hierbei werden mehrere Aspekte spezifiziert, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit bietet eine demokratische Erziehung und Bildung Sicherheit im Kontext der Suchbewegungen Jugendlicher in der individualisierten Gesellschaft? • Inwiefern spielt Entscheidungsfreiheit in der Erziehungs- und Bildungspraxis eine zentrale Rolle zur Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeit? • Inwiefern fördert gewaltfreie Erziehung eine Persönlichkeitsentwicklung zugunsten eines demokratischen Bewusstseins? • Inwieweit wirkt eine konsistente Wertevermittlung durch Erziehung und Bildung präventiv hinsichtlich Orientierungslosigkeit und Verunsicherung? • Inwiefern tragen Verbindlichkeit und klare Strukturen in der Erziehung und Bildung zur Stabilität in der besonderen Phase jugendlicher Verführbarkeit, beispielsweise durch die rechtsextreme Szene, bei? • Inwieweit kann insbesondere gewaltfreie Erziehung der medial und strukturell vermittelten Aggression als vermeintlich legitimes Mittel im Umgang mit Ungleichwertigkeitsgefühl etwas entgegensetzen? • Welche Einflussmöglichkeiten hat eine Erziehung und Bildung zur Solidarität insbesondere vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit? • ggf. weitere Aspekte. 	8	
6	formuliert abwägend und gewichtend ein kriteriengeleitetes pädagogisches Urteil zur selbst entwickelten Thesenformulierung. Die Erörterung weist einen in sich konsistenten Argumentationsgang auf und lässt ein eigenständiges Gesamturteil erkennen.	6	
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	0	
Summe Teilaufgabe 3		30	

Darstellungsleistung

Anforderungen		Lösungsqualität	
	Der Prüfling	max.	erreicht
1	strukturiert seinen Text schlüssig, stringent sowie gedanklich klar und bezieht sich dabei genau und konsequent auf die Aufgabenstellung.	5	
2	bezieht beschreibende, deutende und wertende Aussagen schlüssig aufeinander.	4	
3	belegt seine Aussagen durch angemessene und korrekte Nachweise (Zitate u. a.).	3	
4	formuliert unter Beachtung der Fachsprache präzise und begrifflich differenziert.	4	
5	schreibt sprachlich richtig (Grammatik, Orthografie, Zeichensetzung) sowie syntaktisch und stilistisch sicher.	4	
Summe Darstellungsleistung		20	

Name:

Punkte: / 100

Note :

2.3.2 Klausurbeispiel LK

Vor-Abiturklausur 2014

Erziehungswissenschaft, Leistungskurs

Aufgabenstellung:

- 1 **Formulieren** Sie die Hauptaussage des Textes, **geben** Sie den Inhalt strukturiert **wieder** und **skizzieren** Sie den Aufbau der Argumentation.
- 2 **Vergleichen** Sie Kerstens Theorie mit zwei neueren im Unterricht behandelten Aggressionstheorien.
- 3 **Entwerfen** Sie ein Programm zur Gewaltprävention an der Institution Schule unter Berücksichtigung der Funktionen dieser Institution und ihrem Beitrag zur Identitätsfindung.

Textgrundlage:

Kersten, Joachim (2009) *Vor lauter Scham*. In: Psychologie Heute Heft 12 2009. Weinheim: Beltz.

Vor lauter Scham (Joachim Kersten)

Wenn Jugendliche gewalttätig werden, taucht immer die Frage nach dem "Warum" auf. Zukunftsängste, Orientierungslosigkeit, Gewaltcomputerspiele und viele Gründe mehr erscheinen dann auf der Ursachenliste. Nur selten aber werden Beschämung und Schamgefühle als Auslöser der Gewalt genannt.

[...] Es gibt bei all diesen Vorkommnissen einen gemeinsamen Auslöser für die Gewalt: Amok, sexuelle Gewalt, Raub und Körperverletzung sind Folgen der Unfähigkeit, eine als unerträglich empfundene Form der Beschämung zu verarbeiten. Allerdings ist es nicht das Gefühl der Scham als solches, das die Gewalt auslöst, sondern die Unmöglichkeit, Scham als Emotion sozial zu verarbeiten und mit anderen über wütend machende Schamgefühle zu sprechen und sich auf diese Weise vom erdrückenden, erniedrigenden Sich-schämen-Müssen zu befreien.

Scham, Wut und Schuldgefühle ziehen in der englischsprachigen Kriminalitätsforschung als *moral emotions* zunehmend Aufmerksamkeit auf sich. Bei zwischenmenschlicher, auch sexueller Gewalt wird der Scham-Wut-Zyklus als eine zentrale Ursache bezeichnet. Auch bei Konflikten zwischen Völkern und bei Selbstmordattentaten hat die nicht gelernte oder als unmöglich empfundene Verarbeitung von Scham eine zentrale Bedeutung. Hierzulande wird selten über Scham und Beschämung gesprochen, wenn in den Medien Gewaltereignisse debattiert werden. Auch nach Amokläufen an Schulen wird regelmäßig übersehen, dass sich eine als unerträglich empfundene Erniedrigung, vor allem aber ein übermächtiges Schamgefühl, das nicht kommuniziert werden konnte, in schriftlichen Aufzeichnungen, Abschiedsbriefen, Internetbotschaften und Ankündigungen finden lässt.

Die gewohnten Ursachenvermutungen wie Gewaltmedien, PC-Spiele, Schützenvereine und Waffen sagen uns zu wenig über den Zustand der Amokläufer vor der Tat. Einer Untersuchung von knapp 30 Schulamokläufen in den USA zufolge war die Mehrzahl der Täter zuvor "erbarmungslos" gehänselt und gequält worden. Bei diesem Mobbing wurde vor allem die Männlichkeit der späteren Amoktäter infrage gestellt. Die Schüler waren nicht homosexuell, sondern nur "anders", irgendwie "komisch", aber eben nicht "richtig" männlich, und genau dies wurde zum Zentrum des Spotts und der Verachtung. Es ist zumindest nicht auszuschließen, dass ähnliche Vorgeschichten bei den Amoktaten in Erfurt, Emsdetten und Winnenden zur endgültigen Tatentscheidung beigetragen haben könnten. Der Harvard-Wissenschaftler James Gilligan, Direktor des Zentrums für Gewaltstudien, hat eine große Anzahl von Gewalttätern in Gefängnissen untersucht. In den Erzählungen dieser Männer wurde eine empfundene Verweigerung von Respekt zum unmittelbaren Anlass eines Gewaltausbruchs. Von außen betrachtet triviale, oft nur unterstellte Verletzungen der Ehre lösten eine Scham-Wut-Reaktion aus. Die Ausübung von Gewalt wird somit zum Ersatz für den Wunsch, Respekt zu erfahren. Ein als

unverschämt empfundener Blick oder eine Bemerkung lassen eine Gewalt explodieren, bei deren Ausübung der Selbstwert des Täters aufgerichtet wird. [...]

40

Das unsichere Bild vom Selbst der eigenen Person spiegelt sich im Blick der anderen. Dieser indirekt ausgelöste Impuls zur Selbsterkenntnis ruft den nicht kontrollierbaren Affekt der Scham hervor. Scham ist eine körperliche Reaktion, sie lässt sich nicht beherrschen, sie kann durch Rückzug, aber auch durch Gewalt abgewehrt werden. Der Rückzug ist die kulturell vermittelte weibliche, das
45 Draufhauen die männliche Reaktionsform.

Die Ursache für viele Gewalttaten von Jugendlichen ist nicht Orientierungslosigkeit, sondern der Umstand, dass den Tätern die Fähigkeit zur Verarbeitung von Schamgefühlen nicht ausreichend
50 vermittelt wurde oder ihnen durch negative Erfahrungen in ihrer sozialen Umwelt abhanden gekommen ist. Schuld ist dann leichter zu ertragen als Scham über den angerichteten Schaden und das begangene Unrecht, sagt der Psychiater Daniel Strassberg. Delinquenz ist demnach der Versuch, von einem Zustand der Scham in einen der Schuld zu kommen, und dann wird die Gewalt gegen Mitmenschen eine Möglichkeit, der Schande des eigenen offengelegten Minderwerts zu entgehen.
55 [...]

Gewalttätern mangelt es an der Fähigkeit, Gefühlszustände mental zu verarbeiten. Scham muss als Affekt mit dem Selbstbild in Übereinstimmung gebracht werden. Dies muss [...] durch Lernprozesse mit gütlichem Ausgang erfolgen. Das kann nur geschehen, indem Scham als soziale Erfahrung, als
60 Missbilligung erlebbar wird, die das Selbst nicht erniedrigt vernichtet, sondern ihm eine Chance zur Veränderung bietet. Scham wird durch klärende, wahrhaftige und in der Perspektive versöhnende Beziehungen zu anderen Menschen ertragen und bewältigt.

Die Ausübung von virtueller und tatsächlicher Gewalt, speziell zur Abwehr von Scham, erzeugt
65 sinnliches Vergnügen. Dem ist weder mit moralisierendem Expertentum noch mit Arrest oder Bootcamp beizukommen. Nur das Erlernen von Mitgefühl verdirbt den Spaß an der Gewalt.

Teilleistungen – Kriterien Joachim Kersten “Vor lauter Scham”

a Inhaltsleistung

Die Schülerin/ der Schüler...	Punkte	
1) formuliert einen Einleitungssatz und den Hauptgedanken des Textes	<ul style="list-style-type: none"> • Der Text „Vor lauter Scham“ wurde von Joachim Kersten verfasst und ist in der Fachzeitschrift „Psychologie Heute“, Heft 12 im Jahr 2009 erschienen. • Kersten diskutiert die Gründe für die Gewalttätigkeit von Jugendlichen und entwickelt einen eigenen Ansatz zur Erklärung von Aggressionen bei Jugendlichen. • Als Auslöser für Gewalttätigkeit bei Jugendlichen spielt die Unfähigkeit, unerträgliche Schamgefühle zu verarbeiten, laut Kersten eine entscheidende Rolle. 	/4
gibt den Inhalt des Textes strukturiert wieder	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht das Schamgefühl als solches, das der Jugendliche empfindet, löst die Gewalthandlung aus, sondern die Unfähigkeit, sich z.B. durch Gespräche mit anderen von den Schamgefühlen zu befreien. • Die sogenannten “moral emotions” werden in der Aggressionsforschung in Deutschland zu selten berücksichtigt, obwohl sie und der sogenannte “Scham-Wut-Zyklus” oft eine entscheidende Rolle spielen, wenn es um Gewalttaten geht. • Täter, die gemobbt wurden, wurden besonders oft in ihrer Männlichkeit gekränkt und so zum Spott anderer. Daher reicht es nicht aus, übliche Ursachen für Gewalt (Medien, Waffen...) als Erklärungen anzubieten. • Gewalttäter nennen häufig mangelnden Respekt anderer ihnen gegenüber als Auslöser für Gewaltakte. Verletzungen der Ehre lösen eine Scham-Wut-Reaktion aus. Gewalt ist dann der Ersatz für den Wunsch nach Respekt. Auf diese Weise wird der zuvor verletzte Selbstwert des Täters wieder aufgebaut. • Wer ein unsicheres Selbstbild hat, kommuniziert dieses auch nach außen. Hieraus resultiert die körperliche Reaktion der Scham, die man nicht beherrschen kann. • Scham kann durch Rückzug oder durch Gewalt abgewehrt werden. Rückzug ist dabei ein typisch weibliches, Gewalt ein typisch männliches Verhalten. • Zur Gewalt kommt es, weil die Täter nicht gelernt haben, dieses Schamgefühl zu verarbeiten. Man kann dann die Schuld nach der Gewalttat leichter ertragen als die Scham. Auf diese Weise kommt man durch delinquentes Verhalten von einem Zustand der Scham in einen Zustand der Schuld. • Scham kann durch die positive mentale Verarbeitung von Gefühlszuständen verarbeitet werden, Scham darf nicht als erniedigend empfunden werden. Gewalt kann demnach nur durch das Erlernen von Mitgefühl verhindert werden. 	/8
skizziert die Argumentationsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Darlegung der wichtigsten These “Schuldgefühle als zentrale Auslöser für Gewalt” zu Beginn • Stützung der These durch z.B. Ergebnisse der englischsprachigen Kriminalitätsforschung • Versuch, bisherige Erklärungen zu widerlegen (Gewaltcomputerspiele, Schützenvereine...) • Bezug zu weiteren Forschungsergebnisse, um die Ausgangsthese zu stützen • Schlussfolgerungen werden zusammenfassend dargelegt und Möglichkeiten, Schamgefühle positiv zu verändern, werden aufgezeigt 	/6
	(Weiteres aufgabenbezogenes Kriterium)	/(2)
	Erreichte Punkte Aufgabe 1	/18
2) formuliert eine kurze Einleitung und legt Vergleichsaspekte fest	<ul style="list-style-type: none"> • Der Text von Joachim Kersten befasst sich mit jugendlichen Gewalttätern, bei denen das Schamgefühl als Ursache für Gewalttaten angesehen werden muss. Außer Kersten haben sich bereits zahlreiche Pädagogen und Wissenschaftler mit der Gewalt als Krise im Jugendalter und ihren Ursachen beschäftigt, weshalb sich ein Vergleich mit bereits bestehenden Theorien anbietet. • Auslöser für Gewalt / Ziele von Gewaltausübung / Möglichkeiten und Grenzen der positiven Einwirkung auf Gewalttäter 	/4

ermittelt vergleichsrelevante Aspekte der Theorie Kerstens aus der Textgrundlage	<ul style="list-style-type: none"> • Gewalt als Reaktion auf Respektverweigerung und auf ein Gefühl von Beschämung, das emotional wahrgenommen wird und nicht verarbeitet werden kann (Z. 7-11) • Fehlende Fähigkeiten zur Verarbeitung von Schamgefühlen verhindert die Möglichkeit, sich von diesen Gefühlen zu befreien (Z. 11-12) • Scham-Wut-Zyklus als zentrale Ursache für Gewalt (Z. 16) • Erniedrigungen werden als unerträglich empfunden und können nicht kommuniziert werden (Z. 21-22) • Verweigerung von Respekt, Verletzung der Ehre lösen die Scham-Wut-Reaktion aus (Z. 37-38) • Ziel der Gewalt ist das Aufrichten des Selbstwertgefühls der Täter (Z. 40-41) • Abwehr der Scham durch Gewalt ist eine typisch männliche Reaktion (Z. 45-47) • Schuld ist leichter zu ertragen als Scham (Z. 54), Ziel ist es daher, aus dem Zustand der Scham in den Zustand der Schuld durch Gewalt zu gelangen (Z. 54-55) • Gewalttäter können Gefühlszustände nicht mental verarbeiten (Z. 58) • nur das Erlernen von Mitgefühl kann der Ausübung von Gewalt entgegenwirken (Z. 59-60) • Typische Interventionsmaßnahmen wie Arrest oder Bootcamps sind daher nicht wirksam (Z. 67-68) 	/6
ermittelt vergleichsrelevante Aspekte der ersten ausgewählten Aggressions-theorie (Bsp. Heitmeyer)	<ul style="list-style-type: none"> • Aggression als Folge der Erfahrung von Perspektivlosigkeit (sozialwissenschaftlicher Ansatz) • Individualisierung als Auslöser, durch mehr Möglichkeiten = Entscheidungsfreiheiten (Bildungsexpansion, materielle Möglichkeiten, Flexibilität, Mobilität) gibt es auch mehr Entscheidungszwänge, die individuell bewältigt werden müssen • Ambivalenz des Individualisierungsprozesses (paradoxe Lebenssituation als Folge dessen) • Neben Individualisierung findet auch Entindividualisierung statt • soziale Beziehungen lösen sich auf, es entstehen Desintegrationspotenziale (Verständigung über gemeinsame Werte und Normen wird erschwert, Ablösung von traditionellen Orientierungen und Denkweisen) • gesellschaftliche Reaktionsformen und problematische Familienerfahrungen in Kombination sind besonders gefährdend • Gewaltformen: <ol style="list-style-type: none"> 1 Expressive Gewalt (Aufmerksamkeit durch Tabubrüche) 2 Instrumentelle Gewalt (Mittel zur gezielten Problemlösung) 3 Regressive Gewalt (gegen nationale, ethische Kategorien, kollektive Gewalt, eigene Desintegrationspotenziale aufheben) 4 Autoaggressive Gewalt (wenn kein anderer Weg möglich ist) • Gewalt verschafft Eindeutigkeit, sie ist Demonstration der Überwindung der eigenen Ohnmacht, garantiert Fremdwahrnehmung, ermöglicht das Erleben von Solidarität, verschafft körperliche Erfahrungen, überwindet Unterlegenheit, verschafft Anerkennung in sozialen Kontexten, vermittelt Gefühl der Wertigkeit • Ziel wäre die erfolgreiche: <ol style="list-style-type: none"> 1 Individuell-funktionale Systemintegration (Arbeitsmarkt, soziale Absicherung) 2 Kommunikativ-interaktive Sozialintegration (politische Partizipation) 3 Kulturell-expressive Sozialintegration (Rückhalt im Alltag, Freunde, Familie) 	/6

ermittelt vergleichsrelevante Aspekte der zweiten ausgewählten Aggressionstheorie (Bsp. Rauchfleisch)	<ul style="list-style-type: none"> • Psychoanalytischer Erklärungsansatz • Verlust- und Mangelenerfahrungen, Traumatisierungen im Kindesalter und im Verlauf des weiteren Lebens als Ursachen für Gewalt (Persönlichkeitsstörungen durch frühkindlichen Entwicklungsstörungen) • Beeinträchtigung der Integration in die Gesellschaft führt zu Desintegration • Typische Charakteristika dissozialer Persönlichkeiten: Abwehrmechanismen werden angewendet (Projektionen, Verleugnungen, Idealisierungen...), Folge ist der Verlust von Realitätsbezug, der sozialen Integration, der Angst- und Spannungstoleranz, Selbstentwertung und Selbstverurteilung, mangelnde Frustrationstoleranz • Strafen können keine positiven Veränderungen bewirken • Integration in intakte soziale Beziehungen ist notwendig • Interventionsschritte in der psychoanalytischen Behandlung: Konfrontation, Klärung, Deutung, Durcharbeiten 	/6
verknüpft Teilleistungen unter Beachtung der vorher festgelegten Kriterien	<p>Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslöser (z.B. gesellschaftliche Veränderungen, die zu Gewalt führen) • Ziele (z.B. Abwehr von verletzenden Gefühlen, Stärkung des Selbstwertes) • Möglichkeiten und Grenzen (z.B. Intervention durch Stärkung bestimmter Fähigkeiten, Strafen werden grundsätzlich als erfolglos eingestuft) <p>Unterschiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslöser (z.B. Gesellschaftliche Faktoren vs. persönliche Faktoren) • Ziele (z.B. Überwindung der aus der Gesellschaft resultierenden Gewaltauslöser) • Möglichkeiten und Grenzen (z.B. Intervention auf persönlicher Ebene oder Netzwerkeben) 	/10
formuliert ein Fazit	<ul style="list-style-type: none"> • Obwohl alle Ansätze unterschiedliche theoretische Grundlagen haben, kann man doch viele Gemeinsamkeiten erkennen, die darauf schließen lassen, dass eine „einfache“ einheitliche Erklärung für Jugendgewalt sicherlich nicht gefunden werden kann. Es scheinen immer viele verschiedene Faktoren zusammenzuwirken, bis es zu Gewalttaten kommt. Die vorgestellten Ansätze liefern Erklärungen, die besonders in ihrer Kombination attraktiv erscheinen, um zu schlüssigen Ergebnissen zu gelangen. 	/2
	(Weiteres aufgabenbezogenes Kriterium)	/(4)
	Erreichte Punkte Aufgabe 2	/34
3) formuliert einen Einleitungssatz und stellt den Sachverhalt knapp dar	<ul style="list-style-type: none"> • Die Möglichkeiten der Gewaltprävention an einer Schule sind eingeschränkt, dennoch hat Kersten mit seiner Theorie verdeutlicht, dass besonders die Fähigkeit, Schamgefühle zu kommunizieren, zentral ist. Auch die weiteren Gewalttheorien zeigen Möglichkeiten der Prävention in Ansätzen auf. Vor diesem Hintergrund kann ein Programm zur Gewaltprävention an Schulen entworfen werden, bei dem auf Grund des jugendlichen Alters auch die Identitätsentwicklung beachtet werden sollte. Auch die Funktionen von Schule spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. 	/4

<p>Bezug zu den relevanten Theorien (Funktionen von Schule / Identität) wird hergestellt und mit Ideen für die Gewaltprävention verknüpft</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionen von Schule (z. B. nach Fend): • <u>Qualifikation</u> - Vorbereitung auf spätere Lebensanforderungen in Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen • <u>Sozialisation</u> - Vermittlung gesellschaftlich erwünschten Verhaltens • <u>Selektion</u> - Auslese und Zuweisung einer sozialen Position oder Berechtigung • <u>Legitimation</u> - Vermittlung gesellschaftlicher Grundwerte zur Sicherung der Loyalität und <u>Integration</u> <ul style="list-style-type: none"> - Betonung der Sozialisationsfunktion durch Förderung von angemessenem Verhalten durch das entwickelte Gewaltprogramm - Gesellschaftliche Grundwerte können gezielt vermittelt werden, z.B. durch das angestrebte Schulklima - Vorbereitung auf die Lebensanforderungen, um z.B. Identitätsdiffusion /Desintegrationspotenziale zu vermeiden • Identitätsentwicklung im Jugendalter (z.B. Bezug zu Hurrelmann / Krappmann / Erikson): • Produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt / 8 Maxime der Lebensphase Jugend (bes. Krise) • Identitätsfördernde Bedingungen (Rollendistanz, role-taking, Ambiguitätstoleranz, Identitätsdarstellung) • Identität vs. Identitätsdiffusion (Krisenbewältigung, balancierende Identität) <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Identitätsentwicklung durch Gewaltprävention - Unterstützungsnetzwerke bieten - Krisenbewältigungsstrategien vermitteln - Fähigkeiten im Sinne Krappmanns vermitteln • Konkret ausgeführte Ideen und Strategien für die Gewaltprävention und – intervention an Schulen, z.B.: • Streitschlichtung, Trainingsraum, Coolness-Training, Faustlos – Gewalt-Präventions-Curriculum • erlebnisorientierte Aktivitäten/ Fahrten • aus der Schule bekannte Modelle (Anti-Gewalt-Training, Mediation, Klassenpaten, Vertrauenslehrer, AGs) • allgemein gültige Aspekte, die für ein gutes Schulklima sorgen: aktive Beteiligung aller am Schulleben, Vielzahl von AGs/ Schulvereinen; gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis; Offenheit; Toleranz, Respekt, Höflichkeit etc. 	<p style="text-align: right;">/5</p> <p style="text-align: right;">/5</p> <p style="text-align: right;">/10</p>
<p>gewinnt abwägend ein eigenes Urteil / Fazit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erkennt die Möglichkeiten, aber auch Grenzen, die z.B. Lehrer haben • Schule als einzige Interventionsmaßnahme scheint nicht auszureichen, wenn man die vielen verschiedenen Gründe für das Entstehen von Jugendgewalt berücksichtigt • eigene Meinung wird plausibel und zusammenfassend dargestellt 	<p style="text-align: right;">/4</p>
	<p>(weiteres aufgabenbezogenes Kriterium)</p>	<p style="text-align: right;">/(4)</p>
	<p>Erreichte Punkte Aufgabe 3</p>	<p style="text-align: right;">/28</p>

b Darstellungsleistung

<p>Die Schülerin/ der Schüler...</p>	
<p>strukturiert seinen Text schlüssig, stringent sowie gedanklich klar und bezieht sich dabei genau und konsequent auf die Aufgabenstellung.</p>	<p style="text-align: right;">/5</p>
<p>bezieht beschreibende, deutende und wertende Aussagen schlüssig aufeinander.</p>	<p style="text-align: right;">/4</p>
<p>belegt seine Aussagen durch angemessene und konkrete Nachweise (Zitate u.a.).</p>	<p style="text-align: right;">/3</p>
<p>formuliert unter Beachtung der Fachsprache präzise und begrifflich differenziert.</p>	<p style="text-align: right;">/4</p>
<p>schreibt sprachlich richtig (Grammatik, Syntax, Orthographie, Zeichensetzung) sowie syntaktisch und stilistisch sicher.</p>	<p style="text-align: right;">/4</p>
<p>Erreichte Punkte Darstellungsleistung</p>	<p style="text-align: right;">/20</p>
<p>Gesamtpunktzahl</p>	<p style="text-align: right;">/ 100</p>

3 Sonstige Mitarbeit

Die Beurteilung der sonstigen Mitarbeit im Fach Erziehungswissenschaft zielt ab auf den Erwerb der fachspezifischen Kompetenzen:

- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Urteilskompetenz
- Handlungskompetenz

Zur Sonstigen Mitarbeit zählt die aktive Teilnahme am Unterricht, Teilnahme an Gruppenarbeiten und daraus resultierenden Präsentationen von Arbeitsergebnissen, das freiwillige Einreichen schriftlicher Hausaufgaben, das Anfertigen von Protokollen und Referaten. Schriftliche Übungen können ergänzend durchgeführt werden.

3.1 Orientierungshilfen zur Notenvergabe im Bereich Sonstige Mitarbeit

sehr gut	sehr kontinuierliche, ausgezeichnete Mitarbeit; sehr gute, umfangreiche, produktive Beiträge; stetiges Einbringen eigenständiger gedanklicher Leistungen zu komplexen Sachverhalten; sehr interessierte, kommunikationsfördernde Teilnahme am Unterricht; Übertragung von früher Gelerntem und Einbringung vertiefender Einsichten; souveräner Gebrauch der Fachterminologie; elaborierter Sprachgebrauch
gut	kontinuierliche, gute Mitarbeit; gute fachbezogene Beiträge; produktive, interessierte, kommunikationsfördernde und motivierte Teilnahme am Unterricht; Übertragung von früher Gelerntem; Beherrschung der Fachterminologie; einwandfreier Sprachgebrauch
befriedigend	regelmäßige, interessierte Mitarbeit; fachbezogene Beiträge; aufmerksame Teilnahme am Unterricht; weitgehende Beherrschung der Fachterminologie; angemessener Sprachgebrauch
ausreichend	seltene aktive Mitarbeit; unstrukturierte oder wenig produktive Beiträge (Beiträge sind überwiegend Antworten auf einfache oder reproduktive Fragen); mäßige Beteiligung; Unsicherheiten im Gebrauch der Fachterminologie; Unsicherheiten im Sprachgebrauch
mangelhaft	(möglicherweise streichen: keine aktive Mitarbeit;) kaum Beteiligung und Unaufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum; häufig abgelenkt; defizitärer Gebrauch der Fachterminologie; Beteiligung nur auf Ansprache, wobei grundlegende Inhalte nicht oder nur falsch wiedergegeben werden;
ungenügend	keinerlei aktive Teilnahme am Unterricht, kompletter Leistungsausfall bis hin zur Leistungsverweigerung; auch auf Ansprache keine Beteiligung; stets abgelenkt

3.2 Differenzierte Kriterien für die Beteiligung am Unterricht

Kriterium Note	Fachliche Qualität des Beitrages	Verwendung adäquater Fachsprache	Kontinuität	Bezug zum Unterrichtszusammenhang	Grundlegende Diskursfähigkeit	Grad der Komplexität der Aussage
1	Fachbezug vorhanden, komplexe Problemlösungen werden selbstständig geliefert	Fachsprache wird komplex, zielführend, souverän auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen verwendet	Häufige Beiträge, aber Schüler sind in der Lage, Beiträge ggfs. zurückzuhalten	Bezug zur Aufgabe wird dargelegt und mögliche weitere Kontexte angesprochen	Beiträge der Mitschüler werden aufgenommen, Schüler stellt eigenen Beitrag selbstständig zur Diskussion, Schüler verbalisiert Revision eigener Beiträge	Beiträge werden unter Berücksichtigung der anderen Kriterien beurteilt
2	Fachbezug vorhanden, Beiträge geben Impulse	Fachbegriffe werden selbstständig, gezielt und rhetorisch angemessen verwendet	Häufige Beiträge	Bezug zur Aufgabe wird selbstständig dargelegt (Metaebene)	Beiträge der Mitschüler werden aufgenommen, Schüler stellt eigenen Beitrag selbstständig zur Diskussion	Beiträge einordnend und Bezüge zu bereits Gelerntem werden hergestellt
3	Fachbezug vorhanden, Beiträge zielführend	Fachbegriffe werden den Anforderungen gemäß funktional verwendet	Regelmäßige Beiträge	Bezug zur Aufgabe erkennbar	Beiträge der Mitschüler werden aufgenommen, eigene Beiträge werden einer Prüfung anderer unterzogen	Beiträge einordnend
4	Beiträge lückenhaft oder eher assoziativ, Fachbezug aber erkennbar	Fachbegriffe werden z.T. nicht treffend oder semantisch unzutreffend verwendet	Punktuelle Beiträge	Bezug in einigen relevanten Punkten erkennbar	Beiträge der Mitschüler werden zwar aufgenommen, eigene Beiträge aber nur z.T. einer Prüfung ausgesetzt	Beiträge elementar, reproduktiv
5	Antwortet nur unzureichend, mangelnder Fachbezug	Fachbegriffe werden unpassend / falsch verwendet	Selten Beiträge	Bezug nur punktuell und durch weitere Erklärungen erkennbar	Beiträge von Mitschülern werden nicht zur Kenntnis genommen/ bloß wiederholt	Beitrag elementar, aber mit leichten Schwächen
6	Keine Beiträge	Keine adäquate Fachsprache	Kaum Beiträge	Kein Bezug zur Aufgabe erkennbar	Nicht gesprächsbereit	Beitrag rudimentär

Fachschaft Erziehungswissenschaft

Information zur Leistungsbewertung im Fach Erziehungswissenschaft

Liebe Schülerinnen und Schüler,
sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

wir informieren Sie im Folgenden zur Leistungsbewertung im Fach Erziehungswissenschaft.

Im Fach Erziehungswissenschaft sind für die Leistungsbewertung zwei Bereiche gleichwertig:
die Klausuren einerseits (etwa 50%) und die sonstigen Leistungen andererseits (etwa 50%).

Zu den Klausuren:

In der EF wird **eine zweistündige Klausur pro Halbjahr** geschrieben. **Pro Halbjahr Q1/Q2 werden zwei Klausuren geschrieben, in der Q1-Phase dreistündig und in der Q2 wird die erste Klausur dreistündig und die Abiturvorklausur wird nach Abiturbedingungen geschrieben.**

Die Klausuren orientieren sich ab der Q2 am inhaltlichen Format des Zentralabiturs. Die Klausuren beziehen sich immer auf die Themen des vorangegangenen Unterrichts.

Klausuren werden auf Klausurbögen geschrieben, individuelle Bewertungsraster werden angehängt.

Zu den sonstigen Leistungen:

Es fließen im EW-Unterricht unter anderem in die Bewertung ein:

- die mündliche Mitarbeit im Unterrichtsgespräch Bezug nehmend zum Unterrichtsgegenstand,
- das Engagement in anderen Unterrichtsformen (z.B. Gruppen-/ Partnerarbeit oder bei Rollenspielen),
- Präsentationen,
- die analoge und digitale Heft- und Materialführung.

Die Bewertung der Mitarbeit erfordert längere und genaue Beobachtung. Bei der Bewertung spielen **die fachliche Qualität der Beiträge, die Kontinuität der Teilnahme, die Verwendung einer adäquaten Fachsprache, die Komplexität der Aussagen, sowie die grundlegende Diskursfähigkeit/ das Urteilsvermögen der Schülerinnen/ der Schüler** eine Rolle.

Grundlage hierfür ist die **gewissenhafte und sorgfältige Vorbereitung des Unterrichtes (u.a. durch das Erledigen von Hausaufgaben, eigenständiges Lernen usw.)**. Der Stand der Beurteilung kann an Eltern-Schüler-Sprechtagen oder an Gesprächsterminen nach Vereinbarung erfragt werden.

Mit freundlichen Grüßen. Die Fachschaft Erziehungswissenschaft (Frau Noffke/ Herr Stein)



Von den Grundlagen zur Bewertung im Fach Erziehungswissenschaft haben wir Kenntnis genommen:

Name der Schülerin / des Schülers:: _____

(Unterschrift des Schülers/ der Schülerin)

(Unterschrift eines/r Erziehungsberechtigten)