

**Leistungsbewertungskonzept des  
Städtischen Gymnasiums Wermelskirchen**

**Erziehungswissenschaft**

**(Stand: 06.08.2020)**

## Inhalt

<b>1.</b>	<b>Allgemeine Vorbemerkungen</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Klausuren</b>	<b>4</b>
2.1	Klausuren unter Bedingungen des Distanzlernens	16
<b>3.</b>	<b>Facharbeiten</b>	<b>16</b>
<b>4.</b>	<b>Sonstige Mitarbeit</b>	<b>17</b>
4.1	Sonstige Mitarbeit unter Bedingungen des Distanzlernens	18
<b>5.</b>	<b>Verschiedenes</b>	<b>19</b>

## 1. Allgemeine Vorbemerkungen

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:

<b>Überprüfungsformen</b>	<b>Kurzbeschreibung</b>
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 Quartalsnoten zusammen. In der Einführungsphase 10.1 wird nur eine Klausur geschrieben.

### **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

### **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.

## 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.“

- ✓ Einleitungssatz: Titel, Autor, Jahr, Ort, Thema des vorliegenden Textes
  - ✓ Hauptaussage mit eigenen Worten in 1-2 Sätzen benennen und als solche kennzeichnen, z. B.: „Die Hauptaussage des vorliegenden Textes ist, dass...“
  - ✓ Textinhalt unter Verwendung von Fachsprache in eigenen Worten wiedergeben, angemessene Struktur wählen (z. B. Oberbegriffe als Gliederungspunkte / Textabschnitte als Gliederungspunkte)
  - ✓ 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: ...“
- 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“!)
- a) 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
- b) 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):**

- ✓ 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“!)
  - ✓ Darstellung von sich aus der Textgrundlage ergebendem/r Sachverhalt, Problem oder These sowie Verdeutlichung, wie dies mit der gestellten Aufgabe in Zusammenhang steht
  - ✓ 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)
- a) 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
- b) 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

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.

Zusätzlich legt die Fachkonferenz fest, dass in der Q1 eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt werden kann. Dies ist die erste Klausur im zweiten Halbjahr der Q1. Grundsätze zu Aufbau und Struktur sowie zur Leistungsbewertung von Facharbeiten sind schulintern fächerübergreifend festgelegt.

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.

### Darstellungsleistung

	<b>Anforderungen (bis Abitur 2016)</b>	<b>maximale Punktzahl</b>
		<b>20</b>
<b>1</b>	strukturiert seinen Text schlüssig, stringent sowie gedanklich klar und bezieht sich dabei genau und konsequent auf die Aufgabenstellung	<b>5</b>
<b>2</b>	bezieht beschreibende, deutende und wertende Aussagen schlüssig aufeinander	<b>4</b>
<b>3</b>	belegt seine Aussagen durch angemessene und korrekte Nachweise (Zitate u. a.)	<b>3</b>
<b>4</b>	formuliert unter Beachtung der Fachsprache präzise und begrifflich differenziert	<b>4</b>
<b>5</b>	schreibt sprachlich richtig (Grammatik, Orthographie, Zeichensetzung) sowie syntaktisch und stilistisch sicher	<b>4</b>

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

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:**

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>erreichte Punktzahl</b>
<b>sehr gut plus</b>	<b>15</b>	100 – 95
<b>sehr gut</b>	<b>14</b>	94 – 90
<b>sehr gut minus</b>	<b>13</b>	89 – 85
<b>gut plus</b>	<b>12</b>	84 – 80
<b>gut</b>	<b>11</b>	79 – 75
<b>gut minus</b>	<b>10</b>	74 – 70
<b>befriedigend plus</b>	<b>9</b>	69 – 65
<b>befriedigend</b>	<b>8</b>	64 – 60
<b>befriedigend minus</b>	<b>7</b>	59 – 55
<b>ausreichend plus</b>	<b>6</b>	54 – 50
<b>ausreichend</b>	<b>5</b>	49 – 45
<b>ausreichend minus</b>	<b>4</b>	44 – 39
<b>mangelhaft plus</b>	<b>3</b>	38 – 33
<b>mangelhaft</b>	<b>2</b>	32 – 27
<b>mangelhaft minus</b>	<b>1</b>	26 – 20
<b>ungenügend</b>	<b>0</b>	19 -0

# 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. [...]

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 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 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. [...]

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 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 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.

---

## a) Inhaltsleistung

Die Schülerin/ der Schüler...		Punkte
1) formuliert einen Einleitungssatz und den Hauptgedanken des Textes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Text „Vor lauter Scham“ wurde von Joachim Kersten verfasst und ist in der Fachzeitschrift „Psychologie Heute“, Heft 12 im Jahr 2009 erschienen.</li> <li>• Kersten diskutiert die Gründe für die Gewalttätigkeit von Jugendlichen und entwickelt einen eigenen Ansatz zur Erklärung von Aggressionen bei Jugendlichen.</li> <li>• Als Auslöser für Gewalttätigkeit bei Jugendlichen spielt die Unfähigkeit, unerträgliche Schamgefühle zu verarbeiten, laut Kersten eine entscheidende Rolle.</li> </ul>	/4
gibt den Inhalt des Textes strukturiert wieder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Wer ein unsicheres Selbstbild hat, kommuniziert dieses auch nach außen. Hieraus resultiert die körperliche Reaktion der Scham, die man nicht beherrschen kann.</li> <li>• Scham kann durch Rückzug oder durch Gewalt abgewehrt werden. Rückzug ist dabei ein typisch weibliches, Gewalt ein typisch männliches Verhalten.</li> <li>• 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.</li> </ul> <p>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.</p>	/8
skizziert die Argumentationsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darlegung der wichtigsten These “Schuldgefühle als zentrale Auslöser für Gewalt” zu Beginn</li> <li>• Stützung der These durch z.B. Ergebnisse der englischsprachigen Kriminalitätsforschung</li> <li>• Versuch, bisherige Erklärungen zu widerlegen (Gewaltcomputerspiele, Schützenvereine...)</li> <li>• Bezug zu weiteren Forschungsergebnisse, um die Ausgangsthese zu stützen</li> <li>• Schlussfolgerungen werden zusammenfassend dargelegt und Möglichkeiten, Schamgefühle positiv zu verändern, werden aufgezeigt</li> </ul>	/6
	(Weiteres aufgabenbezogenes Kriterium)	/(2)
	<b>Erreichte Punkte Aufgabe 1</b>	<b>/18</b>
2) formuliert eine kurze Einleitung und legt Vergleichsaspekte fest	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Auslöser für Gewalt / Ziele von Gewaltausübung / Möglichkeiten und Grenzen der positiven Einwirkung auf Gewalttäter</li> </ul>	/4

ermittelt vergleichtsrele- vante Aspekte der Theorie Kerstens aus der Textgrundlage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewalt als Reaktion auf Respektverweigerung und auf ein Gefühl von Beschämung, das emotional wahrgenommen wird und nicht verarbeitet werden kann (Z. 7-11)</li> <li>• Fehlende Fähigkeiten zur Verarbeitung von Schamgefühlen verhindert die Möglichkeit, sich von diesen Gefühlen zu befreien (Z. 11-12)</li> <li>• Scham-Wut-Zyklus als zentrale Ursache für Gewalt (Z. 16)</li> <li>• Erniedrigungen werden als unerträglich empfunden und können nicht kommuniziert werden (Z. 21-22)</li> <li>• Verweigerung von Respekt, Verletzung der Ehre lösen die Scham-Wut-Reaktion aus (Z. 37-38)</li> <li>• Ziel der Gewalt ist das Aufrichten des Selbstwertgefühls der Täter (Z. 40-41)</li> <li>• Abwehr der Scham durch Gewalt ist eine typisch männliche Reaktion (Z. 45-47)</li> <li>• 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)</li> <li>• Gewalttäter können Gefühlszustände nicht mental verarbeiten (Z. 58)</li> <li>• nur das Erlernen von Mitgefühl kann der Ausübung von Gewalt entgegenwirken (Z. 59-60)</li> <li>• Typische Interventionsmaßnahmen wie Arrest oder Bootcamps sind daher nicht wirksam (Z. 67-68)</li> </ul>	/6
ermittelt vergleichtsrele- vante Aspekte der ersten ausgewählten Aggressions- theorie (Bsp. Heitmeyer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aggression als Folge der Erfahrung von Perspektivlosigkeit (sozialwissenschaftlicher Ansatz)</li> <li>• Individualisierung als Auslöser, durch mehr Möglichkeiten = Entscheidungsfreiheiten (Bildungsexpansion, materielle Möglichkeiten, Flexibilität, Mobilität) gibt es auch mehr Entscheidungszwänge, die individuell bewältigt werden müssen</li> <li>• Ambivalenz des Individualisierungsprozesses (paradoxe Lebenssituation als Folge dessen)</li> <li>• Neben Individualisierung findet auch Entindividualisierung statt</li> <li>• soziale Beziehungen lösen sich auf, es entstehen Desintegrationspotenziale (Verständigung über gemeinsame Werte und Normen wird erschwert, Ablösung von traditionellen Orientierungen und Denkweisen)</li> <li>• gesellschaftliche Reaktionsformen und problematische Familienerfahrungen in Kombination sind besonders gefährdend</li> <li>• Gewaltformen: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Expressive Gewalt (Aufmerksamkeit durch Tabubrüche)</li> <li>2) Instrumentelle Gewalt (Mittel zur gezielten Problemlösung)</li> <li>3) Regressive Gewalt (gegen nationale, ethische Kategorien, kollektive Gewalt, eigene Desintegrationspotenziale aufheben)</li> <li>4) Autoaggressive Gewalt (wenn kein anderer Weg möglich ist)</li> </ol> </li> <li>• 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</li> <li>• Ziel wäre die erfolgreiche: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Individuell-funktionale Systemintegration (Arbeitsmarkt, soziale Absicherung)</li> <li>2) Kommunikativ-interaktive Sozialintegration (politische Partizipation)</li> <li>3) Kulturell-expressive Sozialintegration (Rückhalt im Alltag, Freunde, Familie)</li> </ol> </li> </ul>	/6
ermittelt vergleichtsrele- vante Aspekte der zweiten ausgewählten Aggressions- theorie (Bsp. Rauchfleisch)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychoanalytischer Erklärungsansatz</li> <li>• Verlust- und Mangelerfahrungen, Traumatisierungen im Kindesalter und im Verlauf des weiteren Lebens als Ursachen für Gewalt (Persönlichkeitsstörungen durch frühkindlichen Entwicklungsstörungen)</li> <li>• Beeinträchtigung der Integration in die Gesellschaft führt zu Desintegration</li> <li>• 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</li> <li>• Strafen können keine positiven Veränderungen bewirken</li> <li>• Integration in intakte soziale Beziehungen ist notwendig</li> <li>• Interventionsschritte in der psychoanalytischen Behandlung: Konfrontation, Klärung, Deutung, Durcharbeiten</li> </ul>	/6



**b) Darstellungsleistung**

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

## 2.1 Klausuren unter Bedingungen des Distanzlernens

Auch unter Bedingungen des Distanzlernens stellen Klausuren einen unerlässlichen Bestandteil der Leistungsbewertung dar. Sollte dennoch die Einhaltung der Hygienemaßnahmen keine Gelegenheit dazu bieten, können ggf. nach Absprache alternative Prüfungsformate wie Facharbeiten, mündliche Prüfungen (ähnlich einer Feststellungsprüfung gemäß APO-GOST), Referate, längere Vorträge oder Projektarbeiten angesetzt werden.

## 3. Facharbeiten

Gegebenenfalls ersetzt die Facharbeit die erste Klausur im Halbjahr Q1.2. Die präzise **Themenformulierung** (am besten als problemorientierte Fragestellung mit eingrenzendem und methodenorientiertem Untertitel) und Absprachen zur Grobgliederung stellen sicher, dass die Facharbeit ein vertieftes Verständnis (AFB 1) eines oder mehrerer Texte bzw. Medien, dessen/deren form- bzw. problemanalytische Durchdringung (AFB 2) sowie eine wertende Auseinandersetzung (AFB 3) erfordert. Die Facharbeit kann auch auf einer eigenen Untersuchung aufbauen.

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den allgemeinen Kriterien der Leistungsbeurteilung (s.o.) sowie für den Bereich Darstellungsleistung/Sprachliche Leistung an den Kriterien im Zentralabitur.

Bei der Beurteilung wird ein von der Fachschaft erstelltes **kriteriales Bewertungsraster** (siehe unten) eingesetzt. Die Bewertungskriterien sind den Schülerinnen und Schülern vor Anfertigung der Facharbeit bekannt zu machen und zu erläutern.

### Bewertungsbogen zur Facharbeit im Fach Pädagogik

<b>Kriterien der Bewertung</b>	<b>möglich</b>	<b>erreicht</b>
<b>Formale Anlage</b>	<b>15</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>formale Korrektheit (Schriftbild, Nummerierung, Deckblatt etc.)</li> </ul>	4	
<ul style="list-style-type: none"> <li>korrekte Zitierweise (Fußnoten etc.)</li> </ul>	4	
<ul style="list-style-type: none"> <li>fachgerechtes und übersichtliches Literaturverzeichnis</li> </ul>	4	
<ul style="list-style-type: none"> <li>übersichtliche und logisch aufgebaute Gliederung</li> </ul>	3	
<b>Methodische Durchführung</b>	<b>15</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis und Verwendung der Fachsprache (erziehungswissenschaftliche Fachbegriffe sowie themenbezogenes Fachvokabular)</li> </ul>	5	
<ul style="list-style-type: none"> <li>eindeutige und passende Trennung von Fakten und Wertung; Relevantem und Irrelevantem</li> </ul>	5	
<ul style="list-style-type: none"> <li>zielgerichtete Auswertung der Literatur und sinnvoller Einsatz von Zitaten</li> </ul>	5	
<b>Inhaltliche Bewältigung</b>	<b>50</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulierung eines angemessenen Problemaufrisses (Einleitung) und dessen zielgerichtete Bearbeitung (Hauptteil)</li> </ul>	10	
<ul style="list-style-type: none"> <li>logische Planung von Lösungswegen und angemessen abstrakte Vorgehensweise bei der Umsetzung der Planung</li> </ul>	10	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Übersichtlichkeit der Ergebnisse und gedankliche Ordnung</li> </ul>	10	
<ul style="list-style-type: none"> <li>schlüssige Interpretation der Informationen/ Texte/ Quellen</li> </ul>	10	
<ul style="list-style-type: none"> <li>kritische Distanz zu den eigenen Ergebnissen, deren Verknüpfung und wertender Vergleich</li> </ul>	6	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufgreifen von Anregungen der Lehrkraft in den Gesprächen/ aus der Literatur)</li> </ul>	4	
<b>Sprachliche Darstellung</b>	<b>20</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunikative Textgestaltung: kohärenter und flüssig lesbarer Text; Strukturierung in thematisch kohärente Sinn-abschnitte, ökonomische Textgestaltung; Schaffen von Leseanreizen</li> </ul>	8	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausdrucksvermögen: differenzierter Wortschatz, angemessene, verständliche und präzise Formulierungen; Variation des Satzbaus; Vermeidung von Umgangssprache</li> </ul>	8	

• sprachliche Korrektheit (Rechtschreibung, Interpunktion, Grammatik)	4	
<b>Gesamtergebnis</b>	<b>100</b>	

## Kommentar:

### 4. 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.

#### **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
------------	--

#### 4.1 Sonstige Mitarbeit unter Bedingungen des Distanzlernens

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 digitalen Unterricht, zum Beispiel Videokonferenzen, Liveschalt in den Präsenzunterricht und daraus resultierende digitale Präsentationen von Arbeitsergebnissen (Audiofiles / Podcasts, Erklärvideos, Videosequenzen).

Zudem das (auch freiwillige) Einreichen schriftlicher Lernprodukte, wie Schaubilder, Referate, Blogbeiträge, kreative Ausarbeitungen (Briefe, Fallbeispiele, Bilder, Videos etc.)

Schriftliche und mündliche Überprüfungen können nach Bedarf durchgeführt werden, beispielsweise in Form von Videokonferenzen oder persönlichen Gesprächen in der Schule (maximal zwei).

Sind nur einzelne Schüler\*innen vom Distanzlernens betroffen, stehen deren eingereichte Lernprodukte sowie die Resultate der begleitenden Feedbackgespräche im Zentrum der Leistungsbewertung. Hierbei sollte den Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben werden, die neu erworbenen Kompetenzen unter Beweis zu stellen.

#### Kriterien für Feedbackgespräche

Im Vordergrund sollte stets der Aspekt der Qualität über dem Aspekt der Quantität stehen, wenn auch hohes Arbeitspensum und ein großer Umfang der Lernergebnisse Relevanz besitzen.

#### Orientierungshilfen zur Notenvergabe im Bereich Sonstige Mitarbeit

sehr gut	sehr kontinuierliche, ausgezeichnete Mitarbeit in Videokonferenzen <sup>1</sup> ; sehr gute, umfangreiche, produktive digitale Beiträge; stetiges Einbringen eigenständiger gedanklicher Leistungen zu komplexen Sachverhalten z.B. durch gekonnte Nachfragen; sehr interessierte, kommunikationsfördernde Teilnahme am Distanzunterricht; Übertragung von früher Gelerntem und Einbringung vertiefender Einsichten; souveräner Gebrauch der Fachterminologie; elaborierter Sprachgebrauch.
gut	kontinuierliche, gute Mitarbeit in Videokonferenzen; gute fachbezogene digitale Beiträge; produktive, interessierte, kommunikationsfördernde und motivierte Teilnahme am

<sup>1</sup> ggf. Liveschalt oder Feedbackgespräch

	Distanzunterricht; Übertragung von früher Gelerntem; Beherrschung der Fachterminologie; einwandfreier Sprachgebrauch.
befriedigend	regelmäßige, interessierte Mitarbeit in Videokonferenzen; fachbezogene digitale Beiträge; aufmerksame Teilnahme am Distanzunterricht; weitgehende Beherrschung der Fachterminologie; angemessener Sprachgebrauch
ausreichend	seltene aktive Mitarbeit in Videokonferenzen; unstrukturierte oder wenig produktive digitale Beiträge (Beiträge sind überwiegend Antworten auf einfache oder reproduktive Fragen); mäßige Beteiligung am Distanzunterricht; Unsicherheiten im Gebrauch der Fachterminologie; Unsicherheiten im Sprachgebrauch
mangelhaft	(möglicherweise streichen: keine aktive Mitarbeit;) kaum Beteiligung an Videokonferenzen und Nichteinhalten von Abgabefristen über einen längeren Zeitraum; defizitärer Gebrauch der Fachterminologie; Beteiligung am Distanzlernen nur auf Ansprache, wobei grundlegende Inhalte nicht oder nur falsch wiedergegeben werden;
ungenügend	keinerlei aktive Teilnahme am digitalen Unterricht, kompletter Leistungsausfall bis hin zur Leistungsverweigerung; auch nach versuchter Kontaktaufnahme keine Beteiligung am Distanzlernen. Fehlende Darbietung von Kompetenzen.

## 5. Verschiedenes

Im Zuge des Distanzlernens ergeben sich Schwierigkeiten hinsichtlich der zu erwerbenden Handlungskompetenzen (HK 3). Diese können durch anderweitige Aufgabenformate adäquat ersetzt werden. So können Rollenspiele in Form von schriftlichen Dialogen, aufgezeichneten Telefonaten, selbst erstellten Hörspielen oder ähnlichem dargeboten werden. Auch innere Monologe bieten eine geeignete Möglichkeit, Erziehungswirklichkeit zu erproben.