

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Erziehungswissenschaft

Ungültig

Ungültig

ISBN 3-89314-606-7

Heft 4719

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

Gabriele Behler

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
 Lehrplan Erziehungswissenschaft	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	9
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	32
4 Lernerfolgsüberprüfungen	49
5 Die Abiturprüfung	62
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	88

Ungültig

Richtlinien

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

Lehrplan Erziehungswissenschaft

Ungültig

Ungültig

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1	Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.2	Zusammenarbeit mit anderen Fächern	8
2	Bereiche, Themen, Gegenstände	9
2.1	Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	9
2.1.1	Erster Bereich des Faches: Die inhaltliche Erschließung der Erziehungswirklichkeit	9
2.1.2	Zweiter Bereich des Faches: Die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit	11
2.2	Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches	14
2.3	Obligatorik und Freiraum	30
3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	32
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	32
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	33
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	34
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	35
3.2.2.1	Dimensionen der Lernerorientierung	35
3.2.2.2	Arbeits- und Sozialformen	38
3.2.2.3	Unterrichtsmaterialien und Medien	41
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	42
3.2.4	Besondere Lern- und Arbeitsformen	43
3.3	Grund- und Leistungskurse	44
3.4	Sequenzbildung	45
4	Lernerfolgsüberprüfungen	49
4.1	Grundsätze	49
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	50
4.2.1	Allgemeine Hinweise	50
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zu Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	50
4.2.2.1	Klausuren	51
4.2.2.2	Facharbeit	51
4.2.2.3	Korrektur und Bewertung	54

4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	55
4.3.1	Allgemeine Hinweise	55
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	55
4.3.2.1	Beiträge zum Unterrichtsgespräch	55
4.3.2.2	Hausaufgaben	56
4.3.2.3	Referat	56
4.3.2.4	Protokoll	58
4.3.2.5	Schriftliche Übungen	58
4.3.2.6	Mitarbeit in Projekten	60
5	Die Abiturprüfung	62
5.1	Allgemeine Hinweise	62
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	63
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	64
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	65
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	66
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	67
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	68
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	79
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	80
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	81
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	81
5.4.4	Beispiel für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	82
5.5	Die besondere Lernleistung	86
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	88

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

Pädagogik hat als wesentliches Ziel die Aufklärung über Erziehungsprozesse, um Menschen zu einem verantwortlichen Leben in dieser Zivilisation zu befähigen. Da Erziehung und Bildung zu den wesentlichen Phänomenen und Erfordernissen unserer heutigen Gesellschaft gehören, ist die Erörterung pädagogischer Sachverhalte und Probleme auch in ihrer historischen Dimension in der Schule notwendig. Das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft ermöglicht als ein Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes in besonderer Weise, das Angewiesensein der Gesellschaft und des Einzelnen auf Erziehung und Bildung zu verdeutlichen und die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen für erzieherisches Handeln aufzuzeigen.

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft, der jede Fachlehrerin und jeden Fachlehrer bindet, kann nicht als geschlossene Fachdidaktik in ihrer ganzen Komplexität angelegt werden. Die fachdidaktische Akzentuierung ist vielmehr Aufgabe jeder Fachlehrerin und jedes Fachlehrers. Aus demselben Grunde wird darauf verzichtet, einen Erziehungsbegriff definitiv festzuschreiben. Da außerdem in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft die Auffassungen über ihren Gegenstand weit divergieren und vielfältige unterschiedliche Erziehungsbegriffe existieren (und eine Änderung dieses disziplinspezifischen Dilemmas nicht absehbar ist), wäre die Einengung der fachlichen und didaktischen Möglichkeiten des Unterrichts durch die bindende Vorgabe eines Erziehungsbegriffs unsachgemäß und wissenschaftlich unredlich. Es ist vielmehr die ständige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer des Faches Erziehungswissenschaft, mit ihren Lerngruppen gemeinsam sich immer erneut darüber Klarheit zu verschaffen, von welcher Erziehungsvorstellung sie ausgehen und welche Fragestellungen genuin fachspezifisch sind.

Indem im Fach Erziehungswissenschaft Erziehungswirklichkeit beschrieben und analysiert und zur Beurteilung von Erziehungsgeschehen und zu verantwortlichem Handeln hingeführt wird, leistet es einen spezifischen Beitrag zur politischen und zu einer vertieften Allgemeinbildung: Im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts werden gesellschaftliche Leitvorstellungen vom mündigen Bürger diskutiert, Probleme der Konsensbildung innerhalb pluraler Gesellschaften reflektiert und Wege zu einer Erziehung aufgezeigt, die Mündigkeit ermöglicht. Individualisierung und Globalisierung sind gesellschaftliche Entwicklungen, die Schülerinnen und Schüler veranlassen, die Bedingungen persönlicher Entfaltung in sozialer, d. h. auch interkultureller Verantwortung zu reflektieren und im Unterricht Hilfen zum Gewinnen eines eigenen Standortes zu erfahren.

Zur Vorbereitung auf verantwortliches Handeln im öffentlichen und privaten Bereich wird der erziehungswissenschaftliche Unterricht vor allem die Fähigkeiten der Kommunikation, der Kooperation und der Konfliktbewältigung fördern müssen.

Der Lehrplan Erziehungswissenschaft geht vom unauflösbaren Zusammenhang von Theorie und Praxis aus. Deshalb hat Erziehungswissenschaft als allgemein

bildendes Fach sowohl wissenschaftsbezogene als auch handlungsbezogene, d. h. handlungspropädeutische Aufgaben wahrzunehmen.

Wissenschaftspropädeutik ist Grundprinzip des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Dabei geht es im Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft um eine wissenschaftsgeleitete Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Faches, um die Untersuchung und Aufdeckung des Zusammenhangs zwischen Wissenschaft und Erziehungspraxis und um die Frage, inwieweit Wissenschaft diese Praxis initiieren und legitimieren kann. Die ethische Dimension als Frage nach der Verantwortung im Umgang mit Wissenschaft ist dabei unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts.

Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit ist zweites Grundprinzip des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts.

Die Schülerinnen und Schüler lernen im Unterricht pädagogische Handlungsfelder, Handlungsbedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns kennen und entwickeln ein Bewusstsein für die Konsequenzen pädagogischen Handelns. Auf diese Weise ist es möglich, Bereitschaft zu verantwortlichem pädagogischen Handeln vorzubereiten und die Schülerinnen und Schüler zur Urteils- und Entscheidungsfähigkeit hinzuführen. So kann sich ein pädagogisches Engagement entwickeln. Dies schließt ein: Hilfen zur Entfaltung personaler Identität, Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zu interpersonaler Kommunikation, Unterstützung und Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, in und gegenüber einer Gemeinschaft pädagogisch zu handeln.

Der Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe kann sich an die Einführung in das Fach im Differenzierungsbereich der Klasse 9 und 10 anschließen.

Während im Pädagogikunterricht der Sekundarstufe I handlungs- als auch wissenschaftsorientiertes Lernen auf das zentrale Problem des Lebens- und Selbstentwurfs der Jugendlichen in der Übergangsphase zu jungen Erwachsenen bezogen wird, werden in der gymnasialen Oberstufe Wissenschaftspropädeutik und Handlungspropädeutik durch zunehmend komplexere Fragestellungen, Erklärungsansätze, konkurrierende Modelle und Methoden bestimmt. Dabei darf in der gymnasialen Oberstufe die Behandlung wissenschaftlicher Erklärungsmodelle nicht zum Selbstzweck werden, sondern diese soll das Verstehen, die analysierende Beurteilung, die Bewertung und Planung und ggf. auch die (Mit-)Gestaltung pädagogischer Praxis verbessern helfen.

Hier werden im Sinne von Studierfähigkeit kognitive, motivationale, ethische und soziale Qualifikationen des Handelns und Verhaltens erworben.

Auch hinsichtlich der Komplexität der im Unterricht thematisierten Praxis und der auf sie bezogenen Theorien unterscheiden sich Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe. Der erziehungswissenschaftliche Unterricht in der gymnasialen Oberstufe verfolgt handlungspropädeutische Ziele wie der Pädagogikunterricht im Differenzierungsbereich, diese sind jedoch in der gymnasialen Oberstufe in den

spiralförmigen Aufbau des Unterrichts eingebunden – und damit in ein differenziert angelegtes Theorie-Bezugsfeld und in interdisziplinäre Fragestellungen auf einem umfassenderen kognitiven Anspruchsniveau.

Dabei ist der Unterricht nicht auf die Vorwegnahme des Fachstudiums angelegt, sondern im Hinblick auf die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf die inhaltliche und methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit in den beiden Bereichen des Faches bezogen.

Die wesentlichen Ziele des Faches Erziehungswissenschaft sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst. Sie sind so angeordnet, dass zunächst (die ersten fünf Lernziele) unabdingbar wichtige fundamentale inhaltliche und methodische Zielsetzungen aufgeführt sind, an die sich Zielformulierungen anschließen, die mit dem Ablauf des Unterrichts in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 korrespondieren bzw. diesen widerspiegeln. Die letzten fünf Ziele enthalten wiederum übergreifende kognitive, affektive und soziale Orientierungen.

Ziele des Faches Erziehungswissenschaft

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Erziehung als ein konstitutives Moment ihrer Welt und ihre Bedeutung für menschliche Mündigkeit und Verantwortlichkeit erkennen
- das im Fach Erziehungswissenschaft erworbene Wissen in seiner praktischen Bedeutung für die eigene Persönlichkeitsentwicklung beurteilen lernen
- die grundlegenden Fragestellungen und leitenden Begriffe sowie die besondere Sichtweise und Methodik des Faches Erziehungswissenschaft kennen lernen, gleichzeitig aber auch Einsicht in die Leistungen und Begrenzungen wissenschaftlicher Erfassung pädagogischer Probleme gewinnen
- den komplexen, vielschichtigen und auf mannigfache Weise mit anderen Gegenständen, Erfahrungen und Ereignissen verknüpften Charakter pädagogischer Fragestellungen entdecken und dabei erkennen, dass wichtige pädagogische Probleme aus der besonderen Perspektive des Faches allein nicht immer wahrnehmbar und lösbar sind und dass ihre erfolgreiche Bearbeitung ein Zusammenwirken von Menschen unterschiedlicher fachlicher Kompetenzen erfordert
- erkennen, dass eine einseitig kognitive Beschäftigung mit pädagogischen Fragestellungen nicht ausreicht, sondern soziale, emotionale, ethische und handlungsorientierte Aspekte mitberücksichtigt werden müssen
- erkennen, dass Lernen für Erziehung wesentlich ist und diese nicht ohne Aufklärung ihres gesellschaftlichen und anthropologischen Kontextes verstanden werden kann
- erkennen, dass Erziehungsprozesse selbst- und fremdbestimmt sind und dabei biologischen, historischen und räumlichen Bedingungen unterliegen
- erkennen, dass Einblicke in Abläufe und Bedingungen von Entwicklungs-, Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozessen die Voraussetzungen schaffen für verantwortliches Handeln im privaten und öffentlichen Bereich
- erkennen, dass in unserer Gesellschaft viele Bereiche beruflicher Tätigkeit Kenntnisse pädagogischer Phänomene und Probleme und darauf bezogenes

- reflektiertes pädagogisches Handeln erfordern, und studien- und berufswahlorientierte Aspekte des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts nutzen lernen
- erkennen, dass Erziehung in zwischenmenschlichem Handeln und in Orientierung an normativen Bestimmungen verwirklicht wird
 - erkennen, welche Bedeutung gesellschaftliche Bedingungen und Wandlungen für die Erziehung und Identitätsfindung haben und diese sich stets vor dem Hintergrund von Normen und Wertvorstellungen in Verbindung mit unterschiedlichen Menschenbildern vollziehen
 - in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Erziehung in anderen Kulturen die relative Begrenztheit des eigenen soziokulturellen Hintergrunds erkennen und Sensibilität und Sicherheit im Umgang mit kultureller Vielfalt erwerben
 - die Erkenntnismöglichkeiten und Ausdrucksmittel der Erziehungswissenschaft nutzen, um ihr Bewusstsein für die Probleme und die möglichen Lösungen wichtiger, auch globaler Zukunftsfragen zu schärfen
 - auf der Basis der Methodenpluralität des Faches unterschiedliche wissenschaftliche Methoden kennen lernen, anwenden und reflektieren
 - sich möglichst selbstständig, einzeln oder in Kooperation mit anderen, in Orientierung an wissenschaftlichen Kriterien und in fachlich korrekter Begrifflichkeit mit pädagogischen Fragestellungen mündlich wie schriftlich reflektiert auseinandersetzen können
 - kritisch reflektieren lernen, inwieweit pädagogisches Wahrnehmen, Denken und Handeln durch Medien beeinflusst wird

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Das Fach Erziehungswissenschaft findet seine Begrenzung darin, dass es sich auf die Erschließung der Erziehungswirklichkeit konzentriert. Dabei ist es auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften, insbesondere der Psychologie, der Soziologie, der Biologie und der Philosophie angewiesen und insofern bereits in sich interdisziplinär. Eine immer komplexer werdende Welt stellt auch die Schule vor Probleme und Aufgaben, die mit dem Methoden- und Theoriepotential der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Unterrichtsfächer nicht hinreichend oder überhaupt nicht erschlossen werden können. Das Fach Erziehungswissenschaft muss sich daher wie die anderen Unterrichtsfächer auch zu anderen Fächern hin öffnen und mit ihnen zusammenarbeiten, sich also auf fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsthemen einlassen. U. a. greifen moderne Konzeptionen des Projektunterrichts diesen Anspruch auf: Sie sind wichtige Ergänzungen zum fachbezogenen Arbeiten. Auch die Forderung nach Wissenschaftspropädeutik legt den Einsatz solcher Arbeitsformen in der gymnasialen Oberstufe nahe. Sie können aber kein Unterrichtsprinzip werden, das den Unterricht durchgängig und vollständig bestimmt. Sie sind kein Ersatz für einen fachsystematisch verfahrenen, wissenschaftspropädeutischen Unterricht.

Auf methodische Konkretisierungsmöglichkeiten für die hier angesprochenen Arbeitsformen wird im Kapitel 3 näher eingegangen.

2 Bereiche, Themen, Gegenstände

Die beiden Bereiche: **Die inhaltliche Erschließung der Erziehungswirklichkeit** und **die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit** bilden die Grundstruktur des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe. Diese didaktische Neuorientierung ist Ausweis der besonderen Bedeutung, die der methodischen und methodologischen Schulung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung und vertieften Allgemeinbildung zukünftig verstärkt zukommen soll. Sie trägt dazu bei, dass der Anspruch der Richtlinien eingelöst wird, dass sich das Lernen in der gymnasialen Oberstufe am Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens orientieren soll, dessen Voraussetzung und Ergebnis Methodenkompetenz ist.

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

2.1.1 Erster Bereich des Faches: Die inhaltliche Erschließung der Erziehungswirklichkeit

So interdisziplinär und umfangreich wie die universitäre Bezugsdisziplin ist unvermeidlich auch das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft, auch wenn es als curriculare Konstruktion nicht abbilddidaktisch konzipiert ist, vielmehr ausgerichtet auf die verbindlichen allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe und orientiert an der Erziehungswirklichkeit und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie an ihren Lerninteressen, Rezeptions- und Reflexionsmöglichkeiten.

Damit vergleichbare Anforderungen und Lernstandards gesichert werden können, bedarf dieses Fach somit einer Obligatorik. Jedem Halbjahr wird deshalb in diesem Lehrplan ein verbindliches **Kursthema** zugewiesen, dem obligatorische **Themen** zugeordnet sind, die Unterrichtsschwerpunkte sein müssen, wobei das jeweilige Gewicht bzw. der zeitliche Umfang vom Unterrichtenden im Zusammenwirken mit der Lerngruppe festgelegt wird. Dabei folgt der Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft den Prinzipien der Sequentialität, Spiraligkeit und zunehmenden Komplexität: Sowohl die **Kursthemen** als auch die **Themen** sind als aufeinander bezogen zu verstehen und zu unterrichten, sie sind zum einen Schwerpunkte im jeweiligen Kurshalbjahr, zum anderen auch inhaltliche Bezugspunkte in anderen Kurs- halbjahren. So sind die in Jahrgangsstufe 11 vermittelten Inhalte und Methoden unabdingbare Grundlage für den Unterricht in der Qualifikationsphase: Ohne die Verfügbarkeit eines geschärften Erziehungsbegriffs und eines vertieften Verständnisses von Lernvorgängen sind entwicklungs- und sozialisationstheoretische Fragen, Probleme der Institutionalisierung von Erziehung oder der Identitätsfindung als pädagogische Fragestellungen nicht aufklärbar.

Auswahl und Zuschnitt der **Kursthemen** sind orientiert an bewährten Traditionen des Faches Erziehungswissenschaft, in ihnen finden sich weitgehend die Formulierungen der Lernbereiche und verbindlichen thematischen Schwerpunkte der zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Lehrplans noch gültigen Richtlinien für das Fach

Erziehungswissenschaft wieder, die in der Fachlehrerschaft breite Zustimmung gefunden haben. In Verbindung mit den im Abschnitt 1.1 ausgewiesenen **Zielen des Faches** sind sie Grundlage eines deutlich konturierten, modernen und entwicklungsfähigen Unterrichts, der den Lernerfordernissen der gymnasialen Oberstufe, den fachspezifischen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den komplexen Ansprüchen der fachlichen Bezugsdisziplin Rechnung tragen kann.

Auf einer zweiten Ebene sind **mögliche Zugänge** ohne Verbindlichkeitsanspruch in Form konkreterer Unterthemen bzw. Unterrichtsvorhaben den obligatorischen Themen zugeordnet: Sie sollen ein Anregungspotential darstellen für die didaktische Konstruktion eines Unterrichts, der traditionelle und bewährte Gegenstände des Faches Erziehungswissenschaft ebenso aufgreift wie innovative, die wissenschaftliche Fortentwicklung berücksichtigende Themenstellungen. Da die obligatorischen Themen einen hohen Allgemeinheitsgrad aufweisen, bleibt den Fachlehrerinnen und Fachlehrern bzw. den Fachkonferenzen ein weiter Spielraum bei den didaktischen Entscheidungen, die auf dieser Ebene zu treffen sind.

Im erziehungswissenschaftlichen Unterricht bestand und besteht immer die Gefahr, konkrete Fragen der Erziehungspraxis bei der Vermittlung erziehungswissenschaftlich relevanter Theorien auszuklammern und isoliert zu behandeln. Der Unterricht gerät dann z. B. leicht zu einem Soziologie- oder Psychologieunterricht ohne Rekurs auf die genuin erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Da die Verschränkung von Theorie und Praxis geradezu ein Wesensmerkmal der Erziehungswissenschaft darstellt, muss sie auch im Unterrichtsfach dadurch Berücksichtigung finden, dass Fragen der Erziehungspraxis einerseits Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit geeigneten Theorien sind, andererseits die vermittelten Theorien immer wieder auf konkrete Probleme der Erziehungswirklichkeit zurückgeführt werden. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass weder die Anordnung der obligatorischen Themen noch die der möglichen Zugänge unter diesen Themen die zeitliche Abfolge der Behandlung im Unterricht vorgibt.

Dem Auftrag der Richtlinien, in verstärktem Maße fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten und Lernen zu ermöglichen, trägt der Lehrplan für das Fach Erziehungswissenschaft dadurch Rechnung, dass er insbesondere in den **Übersichten zu den Kursthemen auf mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern** verweist und **Hinweise auf Projektthemen** gibt. Diese bilden kein stringentes System, sie dienen lediglich beispielhaft der Wegweisung und haben die Funktion, Denkanstöße für fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsvorhaben zu geben. Entscheidungen über den geeigneten thematischen Ort und den Zeitpunkt für die Herstellung von Zusammenhängen mit anderen Fächern und die Durchführung von Projekten sind unter Berücksichtigung vieler didaktischer Faktoren, insbesondere auch des Prinzips der Schülerorientierung, individuell von der Fachlehrerin bzw. vom Fachlehrer im Zusammenwirken mit der Lerngruppe und den Vertreterinnen und Vertretern anderer Fächer als grundsätzlich situativ bestimmte unterrichtliche Unternehmungen zu treffen.

2.1.2 Zweiter Bereich des Faches: Die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit

Eine der wesentlichen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe besteht darin, das Methodenlernen von Schülerinnen und Schülern stärker zu fördern. Selbststeuerung bzw. „Selbst-Management“ werden immer wichtiger. Methodische Basisqualifikationen werden angesichts des schnellen Wandels der Wissensbestände und der damit verbundenen Notwendigkeit des eigenständigen lebenslangen Lernens unerlässlich im Kontext schulischen Lernens.

Eine angemessene Berufs- und Studienvorbereitung von Schülerinnen und Schülern erfordert gerade in Bezug auf die methodischen Kompetenzen die Fähigkeit, Informationsmöglichkeiten zu nutzen und kritisch mit Informationen und technischen Hilfsmitteln umzugehen. Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler über Lernmethoden und Arbeitstechniken zur selbstständigen Bearbeitung und Darstellung von Themen und über die erforderliche Sozialkompetenz für Teamarbeit im Rahmen projektorientierten und fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Arbeitens in der Schule verfügen. Methodenkompetenz ist eine zentrale Qualifikation und nicht zuletzt eine wesentliche Voraussetzung für Studierfähigkeit. Sie zu fördern und auszudifferenzieren ist durchgängiger Auftrag des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

Wie die anderen Fächer der gymnasialen Oberstufe trägt auch das Fach Erziehungswissenschaft aufgrund seines didaktischen Selbstverständnisses wesentlich dazu bei, Schülerinnen und Schüler zum methodisch selbstständigen Lernen und Arbeiten zu befähigen. Der Lehrplan für dieses Fach entfaltet die konkreten Möglichkeiten der methodischen Schulung der Schülerinnen und Schüler, die sich im Rahmen der inhaltlichen Erschließung der Erziehungswirklichkeit kontinuierlich vollzieht, daher in diesem Abschnitt systematisch. Er löst damit die entsprechenden Vorgaben der Richtlinien ein. Eine Zuordnung spezifischer Methoden zu bestimmten Halbjahren bzw. Kursthemen kann im Fach Erziehungswissenschaft allerdings nicht sinnvoll begründet werden, weil die fachspezifische Methodenvielfalt bei jedem komplexeren Unterrichtsvorhaben in großem Umfang zur Geltung kommt. So sind z. B. die folgenden Lern- und Arbeitstechniken in allen Halbjahren relevant: Anwendung empirischer Methoden; hermeneutische Quellenarbeit; Auswertung von Fallstudien; Anfertigung von Protokollen und Referaten; Projektarbeit etc. Gleichwohl ist es beim Aufbau der methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe wichtig, die Progression im Methodenerwerb didaktisch bewusst, im Anspruch angemessen und für die Lernenden nachvollziehbar zu gestalten.

Aufbauend auf dem Methodenrepertoire, das die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht der Sekundarstufe I insgesamt mitbringen, werden sie im erziehungswissenschaftlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit weiteren elementaren Lern-, Arbeits-, Gesprächs- und Kooperationstechniken vertraut gemacht. Die Entscheidung für bestimmte Arbeitsformen und Methoden hat sich an den kognitiv-intellektuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, dem aktuellen Stand der Fachdidaktik und an der Fachwissenschaft zu orientieren.

Die Erziehungswissenschaft kennt vier Ebenen der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeit:

- die direkte Begegnung mit Erziehungswirklichkeit
- die vermittelte Begegnung mit Erziehungswirklichkeit
- die Reflexion von Erziehungswirklichkeit
- die Mitgestaltung der Erziehungswirklichkeit

Diese vier konstitutiven Ebenen korrespondieren mit bestimmten methodischen Schritten, die im Laufe des Unterrichts eingeübt werden:

- wahrnehmen, erkennen und darstellen
- deuten, analysieren und erklären
- urteilen, entscheiden und Stellung nehmen
- planen, simulieren und handeln

Die vier Ebenen und methodischen Schritte der Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeit bedürfen nicht nur der gezielten Bewusstmachung, sondern auch der Einübung. Daher ist es sinnvoll, sie zum Strukturierungsprinzip von unterrichtlicher Planung und Durchführung zu machen. Ziel muss es sein, die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe im Fach Erziehungswissenschaft an reflektiertes pädagogisches Denken und Handeln heranzuführen. Das heißt aber auch, dass Wissenschafts- und Handlungspropädeutik im erziehungswissenschaftlichen Unterricht nicht konkurrierend zueinander stehen sondern einander ergänzen.

Folgende Lern- und Arbeitstechniken entsprechen diesem Verständnis von wissenschafts- und handlungspropädeutischem Lernen und werden im erziehungswissenschaftlichen Unterricht im Verlauf der sechs Kurshalbjahre eingeübt. Die ausdrückliche und systematische Einführung und Festigung der im Folgenden unter den Abschnitten I bis IV durch Fettdruck hervorgehobenen Methoden ist **obligatorisch**. Sie bilden insofern eigene Unterrichtsschwerpunkte.

I. Methoden/Techniken der Beschaffung, Erfassung und Produktion pädagogisch relevanter Informationen

- **Informationen eigenständig und zielorientiert aus fachlichen (ggf. auch fremdsprachlichen) Darstellungen beschaffen: systematisches Lesen, gezieltes Markieren, Strukturieren und Aufbereiten**
- **Arbeit mit Nachschlagewerken und strukturiertes Festhalten wichtiger Informationen**
- **Nutzung von Bibliotheken: Arbeit mit dem Verfasser- und Schlagwortkatalog sowie Umgang mit elektronischen Informationstechnologien (u. a. Computerdateien, Internet)**
- **Auswertung und Aufbereitung statistischer Materialien**
- **Arbeit mit Fallstudien**
- **Empirische Methoden und qualitative Methoden der Datengewinnung und Auswertung, z. B. Durchführung von Expertenbefragungen, Erkundungen, Experimenten; Entwickeln und Auswerten von Fragebögen**

- Rezeptive und produktive audiovisuelle Medienarbeit
- Biografiearbeit
- Aufbereiten von Ergebnissen der Unterrichtsarbeit in Dokumentationen, Ausstellungen oder anderen produktorientierten Verfahren
- Zukunftswerkstatt

II. Arbeit mit wissenschaftlichen Texten und Theorien

- **Unterschiedliche Methoden der Textarbeit**
- **Hermeneutische Quellenarbeit: methodisches Verstehen**
- **Sachgerechtes Strukturieren von Texten**
- **Hypothesenbildung und Erarbeiten von Modellen und Erklärungsansätzen**
- **Ideologiekritische Bewertung von Argumenten und theoretischen Positionen**
- **Einüben in selbstständig reflektierte Stellungnahmen zu wissenschaftlichen Theorien**
- Einüben in Pro-/Contra-Diskussionen, Podiumsdiskussionen, Planspiele, Hearings etc. als handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Theorien
- Anlegen von Begriffskarteien

III. Grundtechniken des wissenschaftlichen Arbeitens

- **Anfertigung von Protokollen und Referaten**
- **Anfertigung einer pädagogischen Facharbeit**
- **Einüben in Zitiertechniken**

IV. Kooperatives Arbeiten

Im Zusammenhang mit der Stärkung der Sozialkompetenz und der Schaffung von Möglichkeiten, Teamarbeit zu erproben, kommt der Gruppen- und Projektarbeit im erziehungswissenschaftlichen Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Deshalb werden im Fach Erziehungswissenschaft in der Oberstufe von Anfang an **arbeits-teilige und kooperative Arbeitsformen** eingeübt, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten.

Die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe fordern **Projektarbeit, fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten**. Dieses kann nur in Gruppen bzw. Teams gelingen. Im Fach Erziehungswissenschaft wird Projektlernen systematisch und aufbauend eingeübt. Die Schülerinnen und Schüler lernen die einzelnen Projektschritte und -phasen kennen und machen sich damit auf der Ebene des Erfahrungslernens eigenverantwortlich und handelnd vertraut.

Durch Projektarbeit wird nicht nur vernetztes Arbeiten und Lernen geschult, sondern die Schülerinnen und Schüler gewinnen dadurch auch mehr Sicherheit bezüglich ihres eigenen Arbeits- und Lernstils und verstehen es besser, ihre eigenen

kognitiven und sozialen Fähigkeiten einzuschätzen. Nicht zuletzt schließen projekt- und teambezogene Lernarrangements Verhaltensaspekte wie Kritikfähigkeit und soziale Kompetenz mit ein. Indem also Schülerinnen und Schüler bei organisatorischen und inhaltlichen Fragen mitgestalten, werden Situationen geschaffen, die die Verantwortung sowie die Handlungs-, Sozial- und Entscheidungskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern. Darin liegt ein wesentliches Ziel des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

Die Kursthemen für die einzelnen Halbjahre sind im Folgenden didaktisch kommentiert und jeweils in gegliederten Übersichten veranschaulicht. Der Grad der Verbindlichkeit der in diesen Übersichten aufgeführten Themen und möglichen Zugänge ist im Kapitel 2.3 „Obligatorik und Freiraum“ festgelegt. Hinweise zur Sequenzbildung mit entsprechenden Beispielen sind im Kapitel 3.4 ausgeführt.

Jahrgangsstufe 11

1. Kursthema: Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse

Diese Thematik umfasst in allgemeiner Formulierung den gesamten Gegenstandsbereich des Faches Erziehungswissenschaft und eignet sich nicht zuletzt deshalb besonders für das einführende Halbjahr 11/I, in dem die Schülerinnen und Schüler mit zentralen Fragen der Erziehungswissenschaft konfrontiert werden und in dem inhaltliche und methodische Kompetenzen aufgebaut werden sollen, die ein tragfähiges, hinreichend differenziertes und anspruchsvolles Fundament für allen weiteren Unterricht im Fach darstellen.

Bei der didaktischen Aufbereitung der Fachgegenstände und insbesondere auch bei ihrer methodischen Präsentation ist dafür Sorge zu tragen, dass der Anspruch der in der Jahrgangsstufe 12 einsetzenden Leistungskurse deutlich erfahrbar wird. Das bedeutet u. a., dass die Einführung in die Erziehungswissenschaft nicht als oberflächlicher Überblick über das gesamte Themenrepertoire der Disziplin erfolgt sondern in Form eines exemplarischen Verfahrens, das es erlaubt, in **wissenschaftspropädeutischer Weise** in die Tiefendimension der Unterrichtsthemen einzudringen. Der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 11 ist auch beim Aufbau der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zur Geltung zu bringen: Es sind ihnen von Beginn an oberstufengemäße Lern- und Arbeitsformen zu vermitteln, sie müssen systematisch lernen, bei der theoretischen und praktischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit sowohl selbstständig und auf sich selbst gestellt wie auch kooperativ zu arbeiten. Das Kursthema für das Halbjahr 11/I ist auch in besonderer Weise geeignet, **handlungspropädeutisch** zu arbeiten, weil bei der konkreten Beschäftigung mit Erziehungssituationen und Erziehungsprozessen pädagogische Handlungsmöglich-

keiten bzw. Handlungsalternativen reflektiert und entwickelt werden können und sollen.

Bei der Entfaltung des 1. Kursthemas ist der Bogen gespannt von der Rolle und Bedeutung des Individuums und der Individualität im Erziehungsprozess über vielfältige voneinander abgrenzbare Formen und Probleme des Erziehens zu einer historischen und kulturellen Betrachtung des Erziehungsphänomens. Eine gründliche Beschäftigung mit dem Begriff der Erziehung ist dabei unumgänglich, ein Aufweis verschiedener Formen familialer und außerfamilialer Erziehung unterstützt den Prozess der Begriffsklärung und öffnet den Blick für die Komplexität der Erziehungswirklichkeit und der ihr immanenten Probleme. Eine Auseinandersetzung mit Macht und Autorität als pädagogischen Phänomenen kann u. a. verdeutlichen, wie komplex erzieherische Einflussnahmen sind und in wie starkem Maße ihre kulturelle und ethische Bewertung gesellschaftlichem Wandel unterworfen ist.

Die Betrachtung von Modellvorstellungen des pädagogischen Verhältnisses erfordert eine distanzierte Auseinandersetzung mit der Erzieherrolle und mit Erzieherverhalten. Sie ermöglicht gleichzeitig auf der methodologischen Ebene, ein Verständnis für den Vorgang der Modellbildung in der Wissenschaft und für die Aussagekraft von Modellen zu gewinnen. Die systematische Reflexion über Erziehungsziele, -mittel, -stile ist besonders geeignet, konkrete Erfahrungswerte der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen, ihnen einen theoretischen Rahmen zu geben, der Distanzierungsmöglichkeiten bietet und zur objektiven Analyse und Beurteilung von Erziehungsgeschehen befähigt. Erziehung vollzieht sich über Kommunikation, deshalb sollte die Thematisierung des Verhältnisses von Kommunikation und Erziehung im erziehungswissenschaftlichen Unterricht selbstverständlich sein. Außerdem weist diese Thematik voraus auf wichtige Gegenstände der Qualifikationsphase (z. B. Sprachentwicklung; Identität).

Auch das dritte obligatorische Thema: Erziehung in verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten ist eng mit Themen und möglichen Zugängen der Qualifikationsphase verbunden, insbesondere mit der Thematik des Halbjahrs 13/I „Normen und Ziele in verschiedenen historischen, politischen und kulturellen Erziehungskontexten“ – die unterschiedlichen Formulierungen deuten hin auf die Prinzipien der Spiralförmigkeit und zunehmenden Komplexität in der Unterrichtskonstruktion für die aufeinander aufbauenden Halbjahre. Der Vorschlag, sich im erziehungswissenschaftlichen Unterricht einmal gezielt um Erziehung in Belastungssituationen zu bemühen, resultiert aus der Erkenntnis, dass in globaler Sicht die pädagogische Situation der Heranwachsenden, gemessen an „westlichen“ Verhältnissen, weithin eine stark belastete ist. „Kinder im Krieg“ z. B., so ein vorgeschlagenes Projektthema, gibt es vielerorts und immer.

2. Kursthema: Lernen und Entwicklung

Da die Entwicklungs- und Lernfähigkeit des Menschen Voraussetzung aller pädagogischen Bemühungen ist, ist die Beschäftigung mit ihnen im erziehungswissenschaftlichen Unterricht unverzichtbar. Entwicklungs- und Lernprozesse sind

unmittelbar miteinander verbunden, sie lassen sich in der Wissenschaft und im Unterricht nur analytisch trennen: Aus diesem Grunde sieht der Lehrplan Erziehungswissenschaft vor, dass das Kursthema des Halbjahrs 11/II nicht auf das Phänomen Lernen unter pädagogischem Aspekt beschränkt bleibt, sondern dass Entwicklungsphänomene, die in der Jahrgangsstufe 12 vertieft und umfassender behandelt werden, in die Erarbeitung von Lernvorgängen integriert werden sollen. Diese Verkopplung soll auch dazu beitragen, dass der erziehungswissenschaftliche Unterricht in diesem Halbjahr jederzeit eine genuin pädagogische Perspektive hat und sich nicht im bloßen Thematisieren lerntheoretischer Modelle erschöpft.

Bei der Behandlung des Themas: Entwicklungsprozesse und Lernprozesse im Halbjahr 11/II wird vorgeschlagen, auch der Frage nachzugehen, welche Bedeutung die Tatsache der Informationsoffenheit moderner Gesellschaften für das Lernen und für die Entwicklung hat. Angeregt wird auch, Beratung und zwar insbesondere auch professionelle Beratung mit ihren verschiedenen Methoden und Möglichkeiten im Rahmen des Themas: „Beeinflussung von Lernprozessen und Selbststeuerung des Lernens“ im Unterricht zu thematisieren.

Jahrgangsstufe 11

1. Kursthema: Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse

Themen (Obligatorik)	Mögliche Zugänge	mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern	mögliche Projektthemen
Das Individuum im Erziehungsprozess	<p>Formen familialer und außerfamilialer Erziehung</p> <p>Macht und Autorität als pädagogisches Phänomen und Problem</p> <p>Klärungen: Erziehung, Sozialisation, Enkulturation, Pädagogik, Erziehungswissenschaft</p>	<p>Familiensoziologie Geschichte der Familie</p> <p>Macht und Herrschaft (Sozialwissenschaften, Philosophie, Geschichte)</p> <p>Gerechte Herrschaft (Philosophie)</p> <p>Soziologische Theorien der Sozialisation</p>	<p>Kindheit und Aufwachsen heute</p>
Erziehungsverhalten und Legitimation von Erziehungspraktiken	<p>Das pädagogische Verhältnis</p> <p>Erziehungsziele, -mittel, -stile</p> <p>Kommunikation und Erziehung</p>	<p>Philosophische Betrachtungen von Ich-du-Beziehungen (Philosophie)</p> <p>Das sokratische Gespräch (Philosophie)</p> <p>Kommunikationstheorien im Deutschunterricht</p>	<p>Kommunikation und Information</p> <p>Generationen</p>
Erziehung in verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten	<p>Erziehung in früheren Epochen</p> <p>Erziehung in verschiedenen Milieus und Kulturen</p> <p>Erziehung und Sozialisation in Belastungssituationen</p>	<p>Geschichte der Erziehung</p> <p>Kindheit und Religion</p> <p>Psychologische Hilfen in Belastungssituationen</p>	<p>Erziehungsvorstellungen von verschiedenen Generationen und kulturellen Gruppen/Milieus</p> <p>Kinder im Krieg</p>

Jahrgangsstufe 11

2. Kursthema: Lernen und Entwicklung

Themen (Obligatorik)	mögliche Zugänge	mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern	mögliche Projektthemen
Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Lernvorgängen	Vergleich verschiedener Lerntheorien Wahrnehmung, Denken und Gedächtnis	Lernpsychologie (Psychologie) Biologische Grundlagen des Lernens (Biologie) Soziale Gruppe (Sozialwissenschaften)	Experimentieren
Entwicklungsprozesse und Lernprozesse	Entwicklung, Lernen, Reifung, Prägung Intelligenz und Begabung Lernen und Entwicklung in der informationsoffenen Gesellschaft	Biologische Grundlagen der Entwicklung (Biologie) Psychologie der Intelligenz (Psychologie) Kreativität (Kunst, Psychologie) PC und Internet (Informatik)	Medienpädagogik Lernen im Cyberspace
Beeinflussung von Lernprozessen und Selbststeuerung des Lernens	Schulisches Lernen und Lehr-/Lerntechniken Beratung Manipulation und Strafe Motivation Lernbehinderung	Fachliche Lern- und Arbeitstechniken (alle Fächer) Psychologische Beratungskonzepte (Psychologie) Behaviorismus (Psychologie) Motivationspsychologie (Psychologie) Genetik (Biologie)	Lernen lernen Lernorte außerhalb der Schule Integration

Jahrgangsstufe 12

1. Kursthema: Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit

Die Bedeutsamkeit der Kursthemen „Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit“ (12/I) wie „Entwicklung, Sozialisation und Identität in Jugend und Erwachsenenalter“ (12/II) – steht außer Frage. Die Unterscheidung von „normalen“ und „devianten“ Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen gilt aus phänomenologischer wie theoretischer Sicht als problematisch und wird als curriculares Gliederungsprinzip aufgegeben. Sinnvoll ist eine Gliederung, die sich am Alter bzw. am Entwicklungsverlauf des Menschen orientiert. Als Trennlinie zwischen den Halbjahren bietet sich der Übergang von der Kindheit zur Jugend an; die damit verbundene Wiederaufnahme grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Jahrgangsstufe 11 liegt in der Konsequenz der Spiralförmigkeit des Curriculums.

Eine scharfe inhaltliche Trennung der beiden Kursthemen für die Halbjahre 12/I und 12/II ist nicht möglich. Keinesfalls darf diese Struktur als Orientierung an veralteten Phasen-/Stufenmodellen der Entwicklung missverstanden werden.

Vor- bzw. Rückgriffe auf das andere Halbjahr sind ggf. durchaus erforderlich und zulässig. Allerdings sollte der Schwerpunkt in 12/I auf die Entwicklung in der Kindheit gelegt werden, während in 12/II der Akzent auf den folgenden Lebensabschnitten liegt. Auf der Grundlage dieser differenzierten Sichtweise und Akzentuierung der Halbjahre der Jahrgangsstufe 12 ist auch bei Abiturvorschlägen der halbjahrsübergreifende Charakter zu wahren.

Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Grundkenntnisse müssen erworben werden, wenn Erziehung als komplexes gesellschaftliches Phänomen im Unterricht thematisiert werden soll. So entsteht mit der Thematik der Jahrgangsstufe 12 für Fachlehrerinnen und Fachlehrer verstärkt die Notwendigkeit, Ergebnisse von Nachbarwissenschaften in den Unterricht einzubeziehen, ohne dass dadurch die Eigenart erziehungswissenschaftlicher Reflexion und die Eigenständigkeit des Faches neben anderen Fächern im Aufgabenfeld II verloren gehen darf. Deshalb ist darauf zu achten, dass sich die Darstellungen von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien nicht zu einem psychologischen oder sozialwissenschaftlichen Kurs verselbstständigen. Bei aller notwendigen Vermittlung von psychologischen und soziologischen Grundkenntnissen sollte immer wieder besonders darauf geachtet werden, dass die pädagogische Relevanz der aufgezeigten und analysierten Phänomene diskutiert wird. Erziehungswissenschaftlicher Unterricht kann nicht bei Erklärungsmodellen für Entwicklung und Sozialisation oder bei der Rezeption der Ergebnisse empirischer Forschung stehen bleiben. Seine Aufgabe ist es, die Bedeutung solcher Forschungsergebnisse für pädagogisches Handeln, für die Veränderung erzieherischer Praxis und für die normativen Aspekte pädagogischer Theorie zu betrachten.

Die Auffächerung des anthropologischen Hintergrunds im ersten obligatorischen Thema „Grundlagen und Interdependenz von Entwicklung und Sozialisation“ bildet Einstieg, Legitimation und Fundament für die Thematik der Jahrgangsstufe 12.

Hinsichtlich der möglichen Zugänge wird im Halbjahr 12/I wohl besonders deutlich, dass diese nicht überschneidungsfrei sind. Die Behandlung des ersten Themas über nur einen Zugang ist exemplarisch möglich, das schließt aber nicht aus, dass man z. B. beim Ansatz über die Anlage-Umwelt-Problematik Detailfragen aus dem Komplex „Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit“ behandeln muss und umgekehrt.

Beim zweiten Thema liegt es nahe, vom Interesse und von den spezifischen Lernvoraussetzungen der Kursgruppe auszugehen und demgemäß bei den überschaubareren und erfahrungsnäheren Problemen der Entwicklung spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. Sprache, Denken und Intelligenz – ihre Interdependenz und die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Entwicklung) anzusetzen. Denkbar ist aber auch ein stärker theorieorientierter Zugang, der einige Theorieansätze im Zusammenhang mit dem Thema aufnimmt und vergleicht. Der Schwerpunkt des Halbjahres liegt bei der Betrachtung der Entwicklung und Sozialisation im Kindesalter. Ausblicke auf Entwicklungsprozesse in Jugend- und Erwachsenenalter werden sich bei der Beschäftigung mit bestimmten theoretischen Ansätzen bzw. Autoren notwendigerweise ergeben, sie sind auch legitim. Bei der Auswahl der Inhalte ist darauf zu achten, dass ein entwicklungspsychologisch akzentuierter Ansatz der Ergänzung durch einen sozialisationstheoretischen Ansatz bedarf und umgekehrt. Der dritte Zugang ermöglicht die Konzentration auf das komplexe Bedingungsgefüge kindlicher Entwicklung und Sozialisation. In der Intention des verbindlichen Themas liegt es, bei der Behandlung z. B. der „familiären Sozialisation“ den Prozesscharakter von Entwicklung und Sozialisation und ihre theoretische Erfassung in der wissenschaftlichen Forschung zu erschließen. Die möglichen Zugänge des zweiten Themas machen deutlich, dass Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse aus empirisch-wissenschaftlichem Interesse zwar analytisch trennbar und die so gewonnenen Forschungsergebnisse relevant sind. Aus pädagogischer Perspektive dürfen sie jedoch nicht nur als getrennte, selbstständige Phänomene thematisiert werden. In jedem Fall muss in der hier gewählten Unterrichtssequenz deutlich werden, in welcher Weise die wissenschaftliche Forschung die o. a. Phänomene angeht, so dass Grundlagenkenntnisse für die folgenden Unterrichtsreihen erworben werden.

Mit dem dritten Thema wird noch einmal in besonderer Weise die handlungspropädeutische Bedeutung der Thematik des Halbjahres 12/I hervorgehoben. Die Zugänge verweisen auf die verschiedenen Felder pädagogischer Beeinflussung von Entwicklungsprozessen im Kindesalter. Mit der Thematisierung der Grenzen solcher Beeinflussung können überzogene Erwartungen an die pädagogische Konstruktion des Menschen relativiert werden. Im Zusammenhang mit dem Konzept der reflexiven Koedukation (siehe auch das mögliche Projektthema) steht die Thematik der „weiblichen und männlichen Sozialisation“, deren erzieherische und vor allem auch schulische Relevanz nach wie vor evident ist. Der letzte mögliche Zugang, das „Spiel“, erlaubt es, an einem exemplarischen Phänomen die fließenden Übergänge zwischen natürlichen Elementen des menschlichen Entwicklungsprozesses und deren pädagogischer Inanspruchnahme zu verdeutlichen.

Mit der Thematik der Jahrgangsstufe 12 kommt zunehmend die gesellschaftliche Dimension und Funktion von Erziehung in den Blick. Komplexere Sachverhalte er-

fordern die Reorganisation und Verknüpfung von Wissen (z. B. aus 11/II) und sie erzwingen eine fortschreitende Einführung in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. Das gilt nicht nur bezüglich der Möglichkeit, vorwissenschaftliche Erfahrungsbeschreibung mit theoretischen Erklärungsmodellen zu konfrontieren, sondern mehr noch in methodologischer Hinsicht. Die Thematik des Halbjahres 12/I bietet sich an, empirische Methoden der Sozialforschung vorzustellen und zu vergleichen (Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen zur Zwillingsforschung oder statistische Erhebungen aus der Sozialisationsforschung) oder die normative Dimension erziehungswissenschaftlicher Aussagen auf der Basis empirischer Forschung zu untersuchen.

2. Kursthema: Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter

Die Thematik der Jahrgangsstufe 12/II schließt unmittelbar an die des vorangegangenen Halbjahres an. So können die entwicklungs- wie sozialisationstheoretischen Ansätze und wissenschaftlichen Modelle zur Beschreibung menschlicher Entwicklung wieder aufgegriffen und, bezogen auf die Spezifika des Jugend- und Erwachsenenalters, fortgeführt und vertieft behandelt werden. Bezüglich der Notwendigkeit, die Interdependenzen von Entwicklung und Sozialisation zu thematisieren sowie die spezifisch pädagogische Perspektive auf die Thematik zu sichern, wird auf die Überlegungen zum Halbjahr 12/I verwiesen.

Die ersten beiden verbindlichen Themen, die sich auf den Lebensabschnitt beziehen, den die Schülerinnen und Schüler gerade durchlebt haben bzw. durchleben, erlauben in besonderer Weise biographisches Lernen. Die Herausbildung individueller Identität in diesem Alter bietet einen möglichen Zugang zum ersten Thema und erfordert eine altersspezifische Akzentverschiebung im Verhältnis der Verantwortlichkeiten der Erziehenden und der Eigenverantwortlichkeit der zu Erziehenden.

Wenn hier auch jugendliche Verhaltensformen thematisiert werden, die gesellschaftlich oder milieuspezifisch als deviant gelten, braucht die Notwendigkeit, bei diesem komplexen Gegenstand mit der Phänomenanalyse zu beginnen, nicht eigens begründet zu werden, denn bei Schülerinnen und Schülern kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass sie einen direkten Zugang zu Erscheinungsformen gestörter oder defizienter Entwicklung und Sozialisation in ihrem täglichen Erfahrungsfeld haben. Sonderpädagogische wie sozialpädagogische Handlungsfelder bieten auch mit ihren prophylaktischen Aufgabenstellungen Zugänge zum zweiten verbindlichen Thema; die Behandlung therapeutischer Formen der Hilfe und rechtlicher Fragen (Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz) kann wichtige Impulse für die Reflexion pädagogischer Interventionen liefern, darf jedoch nicht den „Hilfscharakter“ von Therapie im pädagogischen Kontext verdecken. Die Frage der wachsenden Selbstverantwortung für eigenes Handeln in dieser Altersstufe, also auch für gesellschaftlich sanktioniertes Verhalten, erfordert auch die Betrachtung juristischen Umgangs mit Devianz.

Das dritte verbindliche Thema nimmt Fragestellungen auf, die die weitere subjektive Lebensperspektive der Schülerinnen und Schüler betreffen, die aber auch die Reflexion des Zusammenlebens der Generationen mit ihren je eigenen Entwicklungsaufgaben erforderlich machen. In der Beschäftigung mit der Entwicklung der Identität im (weiteren) Lebenszyklus bieten sich Zugänge zu diesem Thema an, die wissenschaftspropädeutisches mit handlungs- und berufspropädeutischem Lernen verknüpfen und damit zentrale Aufgabenstellungen der gymnasialen Oberstufe miteinander verschränken.

Jahrgangsstufe 12

1. Kursthema: Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit

Themen (Obligatorik)	mögliche Zugänge	mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern	mögliche Projektthemen
Grundlagen und Interdependenz von Entwicklung und Sozialisation	Anlage-Umwelt-Problematik Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Menschen	Vererbung (Biologie) Anthropologische Fragestellungen in Philosophie und Biologie	Homo sapiens
Modelle der wissenschaftlichen Erfassung von Entwicklung, Sozialisation und Entwicklungsstörungen im Kindesalter	Modelle der Beschreibung und Erklärung von Veränderungen und Stabilitäten im Lebenslauf Interdependenz der Entwicklung verschiedener Fähigkeiten und Eigenschaften Entwicklung und Sozialisation in unterschiedlichen gesellschaftlichen, kulturellen, familiären Bedingungsfeldern und Milieus	Reifungsprozesse (Biologie) Entwicklungspsychologie Sozialisationstheorien (Sozialwissenschaften) Spracherwerb (Deutsch, Biologie) Wahrnehmungspsychologie (Psychologie) Theorien und Modelle sozialer Differenz und Distanz (Sozialwissenschaften)	Zusammenleben: zusammen leben ?
Pädagogisches Denken und Handeln aufgrund von Erkenntnissen über Entwicklung und Sozialisation	Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Beeinflussung von Entwicklungsprozessen Möglichkeiten und Grenzen der sozial- und sonderpädagogischen Kompensation von Entwicklungsstörungen weibliche und männliche Sozialisation Kindererziehung im Zeitalter des Struktur- und Funktionswandels der Familie Das Spiel im Entwicklungs- und Sozialisationsprozess	Therapeutische Ansätze (Psychologie) Sozialer Wandel (Sozialwissenschaften) Das Spiel im Sport Spielpsychologie (Psychologie)	Manipulation und Selbstbestimmung reflexive Koedukation Computerspielwelten

Jahrgangsstufe 12

2. Kursthema: Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter

Themen (Obligatorik)	mögliche Zugänge	mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern	mögliche Projektthemen
Entwicklung, Sozialisation und ihre Risiken in Pubertät und Jugendalter und ihre wissenschaftliche Erfassung	<p>Entwicklung und Sozialisation, mögliche Störungen und deren Ursachen während der Pubertät</p> <p>Entwicklung und Sozialisation, mögliche Störungen und deren Ursachen im Jugendalter</p> <p>Identitätsentwicklung im Jugendalter</p>	<p>Entwicklungsroman (Deutsch, Fremdsprachen)</p> <p>Risiko- und Erlebnisgesellschaft (Sozialwissenschaften)</p> <p>Entwicklungspsychologie</p>	<p>Sucht</p> <p>Eigenes Leben</p>
Pädagogisches Denken und Handeln aufgrund von Erkenntnissen über Entwicklung und Sozialisation in Pubertät und Jugendalter	<p>Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung von Jugendlichen</p> <p>Möglichkeiten und Grenzen der sozial- und sonderpädagogischen Intervention bei Entwicklungsstörungen und Devianz</p> <p>Formen der Jugendhilfe</p> <p>Eigenverantwortlichkeit, Intervention und gesellschaftliche Sanktionen bei abweichendem Verhalten</p>	<p>Sozialpsychologie</p> <p>Theorien abweichenden Verhaltens (Biologie, Sozialwissenschaften, Psychologie)</p> <p>Jugendstrafrecht (Rechtskunde)</p> <p>Kunsttherapie</p>	<p>Erkundung außerschulischer Institutionen (Heime, Kliniken etc.)</p> <p>Jugend und Gewalt</p> <p>Schule ohne Rassismus</p>
Entwicklung, Sozialisation und Identität im Lebenszyklus	<p>Entwicklungsaufgaben und Identitätsentwicklung</p> <p>Beruf und Identität</p> <p>Entwicklungsrisiken im Erwachsenenalter</p> <p>Resozialisierung und Rehabilitation als pädagogische und therapeutische Aufgaben</p>	<p>Psychologie und Biologie des Erwachsenenalters und des Alters</p>	<p>Lebenslanges Lernen</p> <p>Angebote der Erwachsenenbildung</p> <p>Leben im Alter</p>

Jahrgangsstufe 13

1. Kursthema: Normen und Ziele in der Erziehung

Das erste Kursthema für die Jahrgangsstufe 13 „Normen und Ziele in der Erziehung“ verweist auf die Grundtatsache, dass Erziehungswirklichkeit immer bestimmt ist durch Normen und Ziele in verschiedenen Kontexten. Dieser normative Aspekt jedes Erziehungskontextes bestimmt die Bedingungen und den Hintergrund für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Individuums.

Der Kurs 13/I kann deshalb unter dem Kursthema „Normen und Ziele in der Erziehung“ der Schülerin bzw. dem Schüler dieses Faktum im Rückgriff auf bisher erworbenes Wissen vorstellen und schafft damit zugleich die Voraussetzung für eine vertiefende Problematisierung dieses Phänomens unter dem Aspekt der Identitätsbildung im 2. Kursthema 13/II.

Der Rückgriff auf den schon behandelten Unterrichtsstoff wird in den möglichen Zugängen der obligatorischen Themen dieses Halbjahres deutlich, wenn das erste obligatorische Thema „Normen und Ziele in verschiedenen historischen, politischen und kulturellen Erziehungskontexten“ an das anknüpft, was in 11/I im Rahmen des 1. Kursthemas „Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse“ den Schülerinnen und Schülern bekannt gemacht wurde.

In ähnlicher Weise nehmen die möglichen Zugänge zu diesem Thema die entsprechenden Zugänge aus dem 1. Kursthema der Jahrgangsstufe 11 auf.

Im Sinne des spiralförmigen Aufbaus der Lernvorgänge ist damit selbstverständlich nicht eine bloß inhaltliche Wiederholung gemeint, sondern die Erarbeitung unter andersartiger, vertiefender Perspektive. Zugleich bietet sich eine Anknüpfungsmöglichkeit an die Einflüsse an, denen Normen und Ziele im Kontext der Risiko- und Erlebnisgesellschaft unter sozialwissenschaftlicher Betrachtung unterliegen im Sinne des 2. Kursthemas „Entwicklung, Sozialisation und ihre Risiken in Pubertät und Jugendalter und ihre wissenschaftliche Erfassung“, die im 2. Kursthema der Jahrgangsstufe 12 erarbeitet werden können. Eine Anknüpfung an ein Projekt zum Thema „Eigenes Leben“ kann geeignet sein, Einflussfaktoren auf „Normen und Ziele“ zu thematisieren.

Auf dieser Grundlage kann bei den Schülerinnen und Schülern dieser Stufe jenes Abstraktionsniveau vorausgesetzt werden, das sie erkennen lässt, dass Normen und Ziele konstituive Elemente des Erziehungsprozesses sind.

Insofern die Schülerinnen und Schüler dabei vor das Problem der Verbindlichkeit von Normen gestellt werden, vollziehen sie in diesem Unterrichtszusammenhang eine Art erziehungsphilosophischer Reflexion, deren Grundlagen sie in den aufeinander aufbauenden Halbjahren von 11/I bis 12/II erworben haben. Bei der Behandlung des Kursthemas sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Normen, die in jedem Erziehungsprozess mitwirken, in ihrer Entstehung und Konkretisierung geschichtlichen Bedingungen unterliegen. Damit wird zugleich auch Geschichtlichkeit als Problem thematisiert.

Die Abfolge der obligatorischen Themen des 1. Kursthemas ist sachlogisch bedingt.

Das erste obligatorische Thema „Normen und Ziele in verschiedenen historischen, politischen und kulturellen Erziehungskontexten“ stellt folgendes Phänomen vor: Historische, politische, soziale und kulturelle Erziehungskontexte bestimmen die Sicht auf das Kind und ermöglichen die Entwicklung spezifischer pädagogischer Bewegungen, in denen sich ein neues gesellschaftliches Selbstverständnis widerspiegelt. Dabei wird die Erziehung in unterschiedlichen Gesellschaftsformen durch divergierende politische und kulturelle Grundlagen determiniert und entsprechend variiert. An der Behandlung dieses Aspekts können die Schülerinnen und Schüler neben der Einsicht in die Relativität als selbstverständlich vorausgesetzter Normen und Ziele Verständnis für die Anforderungen an interkulturelle Erziehung erwerben. Sie können sich mit Möglichkeiten der Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen, bei der deren soziale und kulturelle Eigenart gewahrt bleibt und gefördert wird, die auf der Erfahrung des Aufwachsens mit den Normen und Zielen ihrer Herkunftskultur basiert. Im Kontext der Normen-Ziele-Problematik lässt sich auch die Entwicklung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung Gewinn bringend behandeln.

Die Art der Behandlung eines solch komplexen Themas erscheint in der Regel erst für 13/1 geeignet, da sowohl das Prinzip der Erziehung vom Kinde aus als Grundlage zahlreicher Reformansätze als auch die divergierenden Voraussetzungen und Wirkungen von Normen und Zielen in verschiedenen Gesellschaftssystemen von den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit verlangen, relativ abstrakte historische, soziologische und kulturelle Charakteristika zu verstehen und an entsprechend unterschiedlichen Textsorten und Darstellungen angemessene Textanalysen durchzuführen.

Das zweite obligatorische Thema „Institutionalisierung von Erziehung“ soll aufweisen, dass sozialer und kultureller Wandel stets auch Wandel der Organisation des Schul- und Bildungswesens mitbedingen.

Dabei können sich die Schülerinnen und Schüler z. B. die rechtlichen und ökonomischen Bedingungen von Schule erschließen. Nach der Überwindung des lange gültigen „besonderen Gewaltverhältnisses“ ist die Stärkung der Rechtsposition der Schülerinnen und Schüler als Rechtssubjekte Voraussetzung zur bewussten Mitgestaltung des Schullebens.

In diesem Zusammenhang wird von den Schülerinnen und Schülern auch die Fähigkeit verlangt, die ökonomischen Bedingungen von Erziehung und Bildung zu reflektieren, unter denen sie erzogen werden, da notwendige Bildungsinvestitionen zugleich als Voraussetzung für ihre soziale Sicherheit gesehen werden können.

Jeder einzelne mögliche Zugang setzt bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit voraus, zu sich selbst und zu den Bedingungen Distanz zu gewinnen, unter denen sie, beginnend mit dem Kindergarten, bisher von ihnen weitgehend unreflektiert erzogen wurden.

Das dritte obligatorische Thema „Pädagogische Theoriebildung“ bietet die Möglichkeit, an einem besonderen Problembereich die Richtungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung (z. B. geisteswissenschaftliche Pädagogik/kritischer Rationalismus/empirische Erziehungswissenschaft/kritische/emanzipatorische Erziehungswissenschaft) aufzuweisen. Bei dieser Thematik sollte in der Erarbeitung dieses möglichen Zugangs bedacht werden, dass einmal im Gesamtcurriculum die Möglichkeit angeboten werden sollte, erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen zu thematisieren. Dabei kann die Einsicht entwickelt werden, dass jedes theoretische Paradigma helfen kann, bestimmte konkrete Probleme zu lösen.

Der zweite mögliche Zugang „Kritik der Erziehung“ – Erziehung als illegitimes Eingreifen in das Werden eines Heranwachsenden – kann die Schülerinnen und Schüler auf die kritische Reflexion des Erziehungsbegriffs vorbereiten.

Der dritte mögliche Zugang verweist auf die Notwendigkeit, gerade angesichts kontroverser Zielvorstellungen die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Konzepten der Werteerziehung bekannt zu machen. Sie erfahren dabei, dass Entscheidungen über Wertorientierungen in der Erziehung die Gestaltung der Zukunft mitbeeinflussen. Dabei wird eine Problematik im Rahmen dieses obligatorischen Themas erarbeitet, an der die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang von Theorie und Praxis erkennen können, der ihnen in ihrer Erziehungswirklichkeit als täglicher Erfahrungsbereich zur Verfügung steht.

Ein entsprechendes Projekt kann hierbei die Fragestellungen der obligatorischen Themen aufgreifen und im Zusammenhang mit affinen Disziplinen vertiefen. Die Schülerinnen und Schüler werden hierbei in die Lage versetzt, die Bedingungen ihrer eigenen Lebensgestaltung in Verantwortung für Andere auf methodisch anspruchsvolle Weise begründet zu reflektieren.

2. Kursthema: Identität

Die Jahrgangsstufe 13/II hat nicht nur eine Wiederholungsfunktion, sie hat auch die Aufgabe, das bisher Erarbeitete fortzuführen und zu vertiefen. Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer entscheidet über die Akzentsetzung und ggf. über die Einführung in neue Sachverhalte je nach der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit.

Es entspricht daher nicht nur der Organisationsform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, sondern auch der Konzeption der Richtlinien im Fach Erziehungswissenschaft, dass die Jahrgangsstufe 13/II ein eigenes 2. Kursthema in die Lernsequenz des Faches einbringt. Die Akzentuierung in 13/II geschieht durch die Konzentration auf die personale Dimension der Erziehung, während in 13/I stärker die Normenwirkung in der institutionalisierten Erziehung thematisiert wird.

Die Entstehung und Förderung von Identität und Mündigkeit vollziehen sich im sozialen Kontext und sind auf die Befähigung zu sozialer Verantwortlichkeit bezogen.

Dem Anliegen der Wiederholung und Vertiefung früher behandelter Gegenstände entspricht die Auflistung möglicher Zugänge. Sie erfassen zwar jeweils eigene pädagogische Sachverhalte oder Probleme; die Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die sich an diesen Zugängen orientieren, erhalten jedoch die Möglichkeit, selbst Themen, die in der Jahrgangsstufe 11 im Vordergrund standen, oder inhaltliche Aspekte der Jahrgangsstufe 12 im Hinblick auf die Prozesse der Identitätsbildung wiederholend und vertiefend einzubringen.

Im Falle der Behandlung des zweiten möglichen Zugangs „Mündigkeit und Verantwortung“ sollte angestrebt werden, Begriffe wie z. B. Mündigkeit und Emanzipation sowie die ethische Begründung von Verantwortlichkeit als pädagogische Kategorien zu interpretieren. Dabei kann das Phänomen der Erziehung zur Mündigkeit sowohl im Zusammenhang mit der Rollentheorie vertiefend geklärt werden als auch im größeren Kontext der politischen Bildung. Die Inhalte des Halbjahres 13/II erhalten notwendigerweise diese Komplexität, wenn die Kurslehrerinnen und Kurslehrer unter einem neuen Gesichtspunkt wiederholend und vertiefend arbeiten.

Der entscheidende Gesichtspunkt bei der Behandlung des dritten möglichen Zugangs muss die Diskussion der Auswirkungen anthropologischer Grundannahmen für erzieherisches Denken und Handeln im Hinblick auf die Identitätsbildung des Menschen sein. Bei aller notwendigen Vermittlung von Grundkenntnissen muss vermieden werden, dass die kulturphilosophische und wissenschaftstheoretische Reflexion sich verselbstständigt.

Einen konkreten Ansatz bietet in diesem Zugang u. a. die Möglichkeit, den erziehungswissenschaftlichen Unterricht am Ende der Jahrgangsstufe 13 daraufhin zu reflektieren, wieweit er in der Lage war, ein Ziel der Erziehung in der gymnasialen Oberstufe, nämlich die „persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“, einlösen zu helfen.

Jahrgangsstufe 13

1. Kursthema: Normen und Ziele in der Erziehung

Themen (Obligatorik)	mögliche Zugänge	mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern	mögliche Projektthemen
Normen und Ziele in verschiedenen historischen, politischen und kulturellen Erziehungskontexten	<p>Erziehung vom Kinde aus</p> <p>Erziehung in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen und historischen Kontexten</p> <p>Erziehung im Kulturvergleich</p> <p>Allgemeine und berufliche Bildung</p>	<p>Das Kind in der Geschichte</p> <p>Erziehungsgedanken in der Philosophie</p> <p>Soziologie der Kindheit</p> <p>Sozialgeschichte der Erziehung</p> <p>Die Idee der Bildung und Erziehung in der Literatur</p> <p>Informations- und Kommunikationstechnologien (Informatik)</p>	<p>Kindheit</p> <p>Aufwachsen in der Region</p> <p>Aufwachsen im Computerzeitalter</p> <p>Erziehungssystem Fernsehen</p>
Institutionalisierung von Erziehung	<p>Wandel und Strukturen des Bildungs- und Erziehungswesens</p> <p>Alternative Schulmodelle</p> <p>Rechtliche und ökonomische Bedingungen des Erziehungs- und Bildungswesens</p>	<p>Ausländische Bildungssysteme (Englisch, Französisch etc.)</p> <p>Bildung in Europa (Sozialwissenschaften)</p> <p>Schulrecht (Rechtskunde)</p>	<p>Kinderrechte in aller Welt</p> <p>Schule und Beruf</p> <p>Schule der Zukunft</p>
Pädagogische Theoriebildung	<p>Aussagesysteme in der Erziehungswissenschaft</p> <p>Kritik der Erziehung</p> <p>Konzepte der Werteerziehung</p>	<p>Erziehungsutopien in Geschichte und Philosophie (z. B. Thomas Morus)</p> <p>Paradigmenbildung in der Philosophie, in der Psychologie und in den Naturwissenschaften</p> <p>Ethik und Religion</p> <p>Die Idee der Erziehung zur Toleranz (z. B. Deutsch: Lessing, Nathan)</p>	<p>Projekt Zukunft</p>

Jahrgangsstufe 13

2. Kursthema: Identität

Themen (Obligatorik)	mögliche Zugänge	mögliche Zusammenhänge mit anderen Fächern	mögliche Projektthemen
Erzieherische Aspekte der Identitätsbildung im Kontext persönlicher Entfaltung und sozialer Verantwortlichkeit	Entstehung und Förderung von Identität und Mündigkeit Mündigkeit und Verantwortung Menschenbilder	Kommunikation und Identität (Deutsch, Psychologie, Philosophie) Weltbilder (Philosophie) Menschenbilder (Religionslehre)	

2.3 Obligatorik und Freiraum

Aus fachimmanenten Gründen (siehe Kapitel 2.1.1) ist für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft im **Ersten Bereich des Faches** „**Die inhaltliche Erschließung der Erziehungswirklichkeit**“ eine verbindliche Obligatorik und Sequentialität festgelegt. Die den einzelnen Halbjahren zugewiesenen Kursthemen sind nicht austauschbar, wengleich Vor- und Rückgriffe auf andere Kursthemen sinnvoll bzw. aus fachlichen Gründen erforderlich sein können (vgl. vor allem die Ausführungen zum 1. Kursthema der Jahrgangsstufe 12). Obligatorisch sind auch die Themen (linke Spalte der tabellarischen Übersichten über die Kursthemen/Halbjahre) nicht aber unbedingt in der vom Lehrplan vorgegebenen Reihenfolge. Die Themen weisen einen so hohen Allgemeinheitsgrad auf, dass den Fachlehrerinnen und Fachlehrern bzw. den Fachkonferenzen ein weiter Freiraum bei den didaktischen Entscheidungen verbleibt, die für den konkreten Unterricht im Zusammenwirken mit den Schülerinnen und Schülern zu treffen sind.

Die im **Zweiten Bereich des Faches** ausgewiesenen Arbeitsformen und Methoden, die die Schülerinnen und Schüler erlernen und anwenden sollen, sind wesentliche Elemente eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Sie sollten in unterschiedlicher Akzentuierung, im Verlauf des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe Berücksichtigung finden.

Der Lehrplan will durch verbindliche Festlegungen das notwendige Maß an Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit im Unterricht und bei den Lernerfolgsüberprüfungen sicherstellen. Diese obligatorischen Elemente sind im Lehrplan an verschiedenen Stellen deutlich ausgewiesen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen am **Ende der Schulzeit** ein gründliches Fachwissen über entscheidende Grundtatsachen, Notwendigkeiten und Grenzen des Erziehungsprozesses und der Erziehungspraxis sowie der Bildungs- und Erziehungsreflexion erworben haben und vor diesem Hintergrund Erziehung und Bildung, Entwicklung und Sozialisation als komplexe gesellschaftliche Phänomene begreifen und darstellen können.

Ferner wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler über ein klares Bild von der Notwendigkeit der Erziehung zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Lebenssituationen verfügen, Kenntnisse über das Individuum und seine Entwicklung haben sowie über ein gesichertes Wissen über die Abläufe, Bedingungen und Mechanismen von Entwicklungs-, Sozialisations- und Erziehungsprozessen in den einzelnen Lebenszyklen verfügen. Sie sollen wissenschaftsgeleitet und handlungsorientiert die Balance zwischen Selbstentfaltung und Verantwortung für die Gemeinschaft reflektieren können.

Weiterhin sollen sie in der Lage sein, die Normen- und Wertegebundenheit der Erziehung im institutionalisierten Raum der Familie, Schule etc. offen zu legen und die daraus für die Sozialisierung und Personalisation erwachsenden Konsequenzen kritisch zu reflektieren. Sie sollen ein Verständnis entwickelt haben für die Interdependenzen von Erziehung und Gesellschaft sowie die Interessengebundenheit erzieherischer Einwirkungen.

Insbesondere sollen sie die personale Dimension von Erziehung und Bildung, vor allem die Entstehung und Bedeutung von Mündigkeit und Identität, verstehen und darstellen können.

Neben dem Nachweis von Fachkenntnissen ist der Erwerb methodischer Kompetenzen unerlässlich, die sie befähigen, selbstständig zu arbeiten sowie wissenschaftliche Methoden sachgerecht zu beurteilen und anzuwenden.

Es muss durch den erziehungswissenschaftlichen Unterricht auch erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler über Selbst- und Sozialkompetenz verfügen, d. h. in der Lage sind, Selbstreflexion und Selbstkritik zu üben, Offenheit für andere und Eigenentfaltung in der Kommunikation mit anderen zu zeigen und gesellschaftliches Engagement aufzubringen.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Das Fach Erziehungswissenschaft leistet besonders durch die Vermittlung genuin pädagogischer Kenntnisse und methodischer Fähigkeiten einen wesentlichen Beitrag dazu und unterstützt nachhaltig die Bildung der gesamten Persönlichkeit.

Die Unterrichtsorganisation soll vor allem dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
 - der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
 - der Entwicklung von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
 - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht ist so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden.

Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden- und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

Unter dem Einfluss sich wandelnder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, aus denen sich neue schulische und unterrichtliche Herausforderungen ergeben, hat sich in der fachdidaktischen und fachmethodischen Diskussion der letzten Jahre auch für die Erziehungswissenschaft eine perspektivische Erweiterung ergeben, die als stärkere Hinwendung zur Schülerin bzw. zum Schüler als Subjekt ihrer bzw. seiner Lern- und Bildungsprozesse bezeichnet werden kann.

Dem tragen Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation im Fach Erziehungswissenschaft Rechnung. Das Lernen des Lernens, biographisches, empathisch-kooperatives, forschendes und kreativ-gestalterisches Lernen als methodische Prinzipien sowie fächerverbindendes und fachübergreifendes interdisziplinäres Lernen gewinnen zunehmende Bedeutung im Kontext unterrichtlicher Prozesse (vgl. Kapitel 2.1.2.). Das Fach Erziehungswissenschaft ermöglicht somit eine Unterrichtsgestaltung, die Praxiserfahrungen systematisch einbezieht und vernetztes Lernen auf der Basis gesicherten fachlichen Wissens gezielt realisiert und damit einen wesentlichen Beitrag leistet zur Reflexivität des Lernens als zentrale Kategorie von

Studierfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich ihrer eigenen individuellen und der theoretischen, methodischen und der wissenschaftlichen Zivilisation zu vergewissern, sie erlangen Einsichten in die Möglichkeiten und Grenzen fachwissenschaftlicher Forschung und in die Relativität der eigenen Position.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht ergeben sich daraus folgende Konsequenzen. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte muss dem Prinzip der wachsenden Komplexität folgen, um den Schülerinnen und Schülern aufbauendes Lernen und den Erwerb kumulativen, zusammenhängenden Wissens zu ermöglichen. Erst durch eine in sich schlüssige Sequentialität im inhaltlichen Aufbau des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts wird Lernprogression, die eine zunehmende Theoriereflexion einschließen sollte, garantiert.

Auch von der Lernausgangslage und dem sachstrukturellen Entwicklungsstand des Lernenden her erscheint es zwingend, dem Prinzip der wachsenden Komplexität zu folgen und sich an der jeweiligen Erweiterung des Erfahrungshorizontes der Schülerinnen und Schüler zu orientieren.

Daneben ist die Auswahl der Unterrichtsinhalte dem Prinzip der Exemplarität verpflichtet. Im Hinblick auf die Fülle möglicher Inhaltsaspekte im Fach Erziehungswissenschaft ergibt sich die Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion. Diese muss so erfolgen, dass die ausgewählten Inhalte überschaubar und der Erfahrung zugänglich sind und Zusammenhänge zu komplexeren Themenbereichen eröffnen. Exemplarisches Lernen ermöglicht Schülerinnen und Schülern, an konkreten, überschaubaren Themen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten aus größeren Sinn- und Sachzusammenhängen beispielhaft zu erschließen und diese bei neuen, ähnlichen oder weiter gehenden pädagogischen Fragestellungen anzuwenden.

Die im Kapitel 2.1.1 und 2.2 ausgewiesenen Kursthemen für die einzelnen Schulhalbjahre der Jahrgangsstufen 11 bis 13 entsprechen diesen Prinzipien der

Exemplarität und Sequentialität. Kursthemen wie Themen sind aufeinander bezogen und folgen den Kriterien der steigenden Komplexität und des zunehmenden Theoriebezugs. So können erziehungswissenschaftlich relevante Fragen und Probleme aus bereits vorausgegangenen Kurshalbjahren bei weiteren Themen in ähnlicher Weise neu auftreten. Immanente Wiederholungen in thematisch neuen Zusammenhängen auf höherer Stufe garantieren eine sachliche Verzahnung und gewährleisten eine Zunahme der fachlichen Substanz bei den Lernenden.

Aus der spezifischen Eigenart pädagogischer Sachverhalte ergibt sich, dass im Fach Erziehungswissenschaft inhaltliche Sequenzen nicht gedacht werden können, die als abgeschlossene Thematik für ein Halbjahr zu betrachten sind. Die Themen sind immer von der Art, dass komplexe Phänomene zur Diskussion stehen, bei denen einzelne Elemente wohl in der Folge erschlossen werden können, einzelne Inhalte jedoch exemplarisch das Ganze repräsentieren und somit in ihren Aspekten über die Lernsequenz hinausführen. Dem trägt das Prinzip der Sequentialität Rechnung, das in dreifacher Hinsicht eingelöst wird:

- bei der Abfolge der Kursthemen und Themen
- innerhalb der Strukturierung der Themen gemäß dem Dreischritt Phänomenbeschreibung, wissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Handlungskonsequenzen (vgl. Kapitel 2.2)
- im Hinblick auf das Dreijahrescurriculum des Faches und die diesem immanente Sachstringenz

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

3.2.2.1 Dimensionen der Lernerorientierung

Während im 2. Kapitel bei der methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit (zweiter Bereich des Faches) die Arbeitsweisen dargelegt wurden, die sich die Schülerinnen und Schüler im erziehungswissenschaftlichen Unterricht reflektierend und handelnd aneignen sollen, geht es im Folgenden darum zu verdeutlichen, wie Lernarrangements im Spannungsfeld von lehrergesteuerter Anleitung und offener Selbstregulation seitens der Schülerinnen und Schüler geplant und gestaltet werden müssen.

Ein anspruchsvoller lehrergesteuerter, aufgabenorientierter und klar strukturierter Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft ist wirksam, wenn er den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken und Spielraum für die Entwicklung eines eigenen Gedankenganges lässt. Durch schülerorientierte und kooperatives Lernangebote im Fach Erziehungswissenschaft muss deshalb sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt Verantwortung für die Mitgestaltung des Unterrichts übernehmen und die Lernangebote als für sich bedeutsam erfahren können. Methoden, die einen solchen Zugang ermöglichen und den Schülerinnen und Schülern Mitgestaltungsfreiräume einräumen, sind wünschenswert (z. B. Methoden des Bewertungsbrainstorming, des Mind-Mapping, des strukturierenden Gesprächs etc.). Daneben gewinnt das kooperative Lernen in komplexen Situationen zunehmende Bedeutung. Das bedeutet, dass zur Bearbeitung problemorien-

tierter Lernaufgaben verstärkte Verantwortung an die Lernenden selbst übertragen wird, und durch vorstrukturierte Anleitungen und Hilfen überkomplexe Lernsituationen, die eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler bedeuten würden, vermieden werden.

Stärker als in den anderen Fächern in der gymnasialen Oberstufe sind die Schülerinnen und Schüler im Fach Erziehungswissenschaft bei den im Unterricht behandelten Themen immer zugleich auch – direkt oder indirekt – Betroffene. Dieses gilt es bei der Unterrichtsgestaltung sowohl in seinen Chancen wie Risiken zu beachten.

Folgende methodische Leitkriterien gewinnen deshalb eine wesentliche Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts.

Teilnehmerorientierung

Schülerinnen und Schüler verfügen über vielfältige pädagogische Alltagserfahrungen. Diese sollten in die Unterrichtsarbeit mit eingebunden und für den Unterrichtsprozess fruchtbar gemacht werden. Dabei bieten sich vor allem die Methoden des biographischen Arbeitens an. Biographisches Lernen meint sowohl, dass die Lernenden ihre eigenen persönlichen Erfahrungen thematisieren und sich mit anderen im Diskurs darüber austauschen können, als auch die Beschäftigung mit Biographien/Fallbeispielen und Situationen, die in Form von Texten oder Filmen zur Verfügung stehen.

Bei der Einbeziehung biographischer Elemente der Kursteilnehmer ist ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen auf Seiten der Lehrperson erforderlich, um die Intimsphäre des Einzelnen zu schützen und voreiliges, moralisierendes Verhalten zu vermeiden.

Neben der Biographiearbeit tragen anonyme Befragungen, Unterrichtsgespräche sowie Moderationstechniken zur Subjekt-/Teilnehmerorientierung im Unterricht bei.

Kommunikationsförderung

Im erziehungswissenschaftlichen Unterricht werden immer auch methodische, interaktionelle und affektive Probleme bei Verständigungsprozessen thematisiert. Pädagogisches Tun geschieht weitgehend im Medium der Sprache. Besonders wichtig ist deshalb die Förderung der Fähigkeit zum verstehenden Zuhören. Bedingungen der Kommunikation sind im erziehungswissenschaftlichen Unterricht aufzugreifen, zu reflektieren und zu erproben. Deshalb sind Formen eines kommunikationsübenden Unterrichts vorzusehen. Dabei kommt dem Gespräch eine zentrale Rolle zu. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine diskursive Auseinandersetzung mit den Inhalten im gedanklichen Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern. Zudem stärkt es die Argumentationsfähigkeit und fördert

empathisches, reflexives Verhalten durch Kennenlernen und Auseinandersetzung mit anderen Positionen und Meinungen.

Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit

Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Kursthemen und Themen im Fach Erziehungswissenschaft erfordert die Beachtung der interdisziplinären Zusammenhänge und das „Lernen über Fachgrenzen“ hinaus. Gerade der erziehungswissenschaftliche Unterricht bedarf der Einbeziehung von Erkenntnissen vieler Disziplinen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler zum Teil in anderen Unterrichtsfächern auseinandersetzen. Daher bietet es sich geradezu an, die Zusammenarbeit zu erproben, z. B. mit Geschichte, Sozialwissenschaften, Biologie, Mathematik, Religionslehre.

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist somit ein Grundanliegen des Faches.

Gleichzeitig sollte im erziehungswissenschaftlichen Unterricht Schülerinnen und Schülern ganzheitliches Lernen ermöglicht werden, um dem jeweiligen Lerntyp zu entsprechen. Dies berührt die Handlungsdimension des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts. Lernen mit vielen Sinnen kann durch vielfältige und abwechslungsreiche Methoden gefördert werden. Der kognitive Lernzuwachs muss einhergehen mit emotionalen und sozialen Lernanteilen.

Die Unterrichtsgestaltung muss dem entsprechen und sollte die Interaktion, Kommunikation und Kreativität des Einzelnen und der Gruppe fördern.

Lernen in der Region

Regionales Lernen bildet mit biographischem Lernen eine Schnittmenge. Schülerinnen und Schüler, die ihre eigene Umwelt erkunden und erfahren, sind betroffen. Sie fragen nach den Chancen und Grenzen des eigenen Lebensraumes, nach Legitimationen, Änderungsmöglichkeiten, Zukunftsperspektiven für sich und die, die sie kennen. Insofern hat regionales Lernen motivierenden und herausfordernden Charakter und setzt neue Impulse für einen an der Schülerin und am Schüler orientierten Unterricht

Regionales Lernen stellt eine wertvolle Alternative oder Ergänzung zum textorientierten Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft dar.

Regionales Lernen als methodisches Prinzip sucht nach Möglichkeiten, Theorieentstehung und Verwendung von Wissenschaft auf den Nahbereich der Schülerin bzw. des Schülers zu beziehen, um die Abstraktion wissenschaftlicher Begründungszusammenhänge als Mittel von Erkenntnis und Begründung von Handlungsentscheidungen in einem konkreten Lebensbereich zu erschließen. Regionalisierung des Lernens ermöglicht Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung

mit pädagogischen Themen durch Begegnungen mit Erziehungswirklichkeit im Nahbereich. Vorteile liegen zum einen darin, dass Erkundungen im Umkreis der Schule ohne großen organisatorischen Aufwand möglich werden, die Schülerinnen und Schüler sich durch die räumliche Nähe zum eigenen Lebensmittelpunkt stärker angesprochen fühlen und die Einladung von Experten aus benachbarten Institutionen in den Unterricht leichter zu bewerkstelligen ist und eine kontinuierliche Zusammenarbeit begünstigt.

Exkursionen können an Institutionen wie Kinderhorte, Kindergärten, Schulen, Jugendheime, Erziehungsberatungseinrichtungen, Beratungsstellen, Medienzentren, sonstige Sozialeinrichtungen durchgeführt werden. Denkbar sind auch Praktika von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts in benachbarten Einrichtungen.

3.2.2.2 Arbeits- und Sozialformen

Von weiterer grundlegender Bedeutung für die methodische Gestaltung der Unterrichtsprozesse sind die Arbeits- und Sozialformen. Die Auswahl bestimmter Sozialformen im Unterricht steht im Zusammenhang mit Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte. Während klassischer Frontalunterricht eher ökonomisches kognitives Lernen ermöglicht, fördert Gruppenunterricht bei Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise soziales Lernen. Da selbstständiges Lernen ein wesentliches Unterrichtsziel ist, sollten die Sozialformen unterrichtsbestimmend sein, die Schülerinnen und Schüler zum aktiven und selbstständigen Arbeiten motivieren und anleiten. Eigenaktivität, Selbstständigkeit sowie der Erwerb von kognitivem und sozialen Lernen sollte durch die gewählten Arbeits- und Sozialformen sichergestellt werden.

Die Einbindung von handlungs- und produktorientierten Lernformen, wie sie für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe explizit gefordert werden, lässt sich im erziehungswissenschaftlichen Unterricht besonders gut verwirklichen. Das Lernarrangement ist so zu gestalten, dass Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz gleichermaßen vermittelt werden.

Neben den o. g. Sozialformen spielen im erziehungswissenschaftlichen Unterricht folgende Unterrichts- und Arbeitsformen eine besondere Rolle, die sowohl dem wissenschafts- als auch handlungspropädeutischen Anspruch des Faches Rechnung tragen:

Lehrervortrag

Er leistet eine komprimierte Präsentation von Informationen, die für die weitere Bearbeitung eines Sachgegenstandes erforderlich ist. In gebündelter Form erhalten die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise Kenntnisse, die sie selbstständig und lernzielorientiert verarbeiten müssen. Zudem versetzt der Lehrervortrag die Schülerin bzw. den Schüler in die Rolle des Zuhörers und leitet an zur strukturierten Rezeption wichtiger Informationen, eine Arbeitstechnik, die in der gymnasialen Oberstufe unerlässlich ist (vgl. dazu Kapitel 2.1.2). Nicht zuletzt hat der Leh-

ervortrag Modellcharakter für die von Schülerinnen und Schülern zu leistenden Kurzvorträge.

Schülerreferat

Es ermöglicht der Schülerin bzw. dem Schüler eine selbstständige Auseinandersetzung mit einem begrenzten pädagogischen Thema unter Hinzuziehung fachlicher Publikationen. Die Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise, ein Thema systematisch aufzuarbeiten und adressatenbezogen zu präsentieren. Das mündliche Referat ist gleichzeitig eine gute Übung in freiem Sprechen, eine wichtige Qualifikation in universitären und beruflichen Zusammenhängen (vgl. auch Kapitel 4.3.2.3).

Protokoll

Für den Unterricht kommen folgende Arten des Protokolls in Betracht:

- Verlaufsprotokoll
- Protokoll des Diskussionsprofils
- Ergebnisprotokoll

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehört das Einüben in konzentriertes Zuhören, das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen.

Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben.

Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmen. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich.

Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen genau die Unterrichtsergebnisse fest.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen.

Protokolle sichern Unterrichtsergebnisse und sind Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern eine Hilfe bei der Reflexion des Unterrichts.

Protokolle können einerseits der Sicherung des Erreichten dienen, andererseits Material sein, das der ganzen Kursgruppe zur Verfügung steht und so Grundlage für die Fortführung des Unterrichts sein kann.

Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen. Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird (vgl. auch Kapitel 4.2.2).

Streitgespräch

Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, erworbenes Wissen und Erkenntnisse unter gezielten Problemstellungen argumentativ schlüssig und überzeugend in einer kontrovers geführten Diskussion darzulegen und dabei den eigenen Standpunkt zu vertreten. Das Streitgespräch trägt zur Lebendigkeit im Unterrichtsgeschehen bei und befähigt die Schülerinnen und Schüler zu reflektiertem Argumentieren. Zuhören und Ernstnehmen der Gesprächspartner sind dabei unerlässlich.

Podiumsdiskussion

Sie bietet die Chance, eine Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Die Podiumsdiskussion fordert dabei von den Schülerinnen und Schülern, dass sie sich auf ihre Rolle als Vertreterinnen und Vertreter bestimmter Gruppen oder Institutionen gut vorbereiten und ihre Stellungnahme frei artikulieren. Die Moderation sollte zunehmend von Schülerinnen und Schülern übernommen werden, die auch auf die Einhaltung der Vereinbarungen achten.

Simulationsspiel

Die Schülerinnen und Schüler erhalten hierbei die Chance, sich antizipierend und empathisch auch in andere, ihnen bislang unbekannte Rollen hineinzusetzen und neue Zugangs- und Sichtweisen zu pädagogisch relevanten Themen und Problemen zu erwerben. Zu den für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht geeigneten Simulationsspielen zählen Rollenspiel, Stegreifspiel und Planspiel.

Zukunftswerkstatt

Sie ist eine weitere Methode und Arbeitsform des erfahrungsorientierten, ganzheitlichen Lernens, die sich besonders auch zur Unterrichtsgestaltung im Fach Erzie-

hungswissenschaft eignet. Diese Methode ist lernanregend, da sie der Schülerin bzw. dem Schüler im Dreischritt Kritikphase, Phantasiephase, Umsetzungsphase ein hohes Maß an Mitwirkungsmöglichkeiten einräumt, ein Forum des Meinungsaustausches bietet und einen Entscheidungsfindungsprozess in Bezug auf ein vorgegebenes pädagogisches Thema aktiviert, der durch die Lernenden wesentlich bestimmt wird. Die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt können in ein Projekt einmünden, in dem es um die gestalterische Umsetzung der von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Planungsschritte aus der Umsetzungsphase geht, etwa auch durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern (vgl. 3.2.3 „Projekte“).

Weitere wichtige Arbeitsformen für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht stellen die **Methoden der empirischen Sozialforschung** bereit, falls sie didaktisch reduziert verwendet werden. Hier bieten sich insbesondere die Methoden der Befragung, der Beobachtung sowie das Experiment/der Versuch an.

3.2.2.3 Unterrichtsmaterialien und Medien

Themenbereiche und Zielsetzung des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts erfordern eine sorgfältige Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Medien. Zwar sind grundsätzlich alle Informationsträger auf Grund ihrer Form und ihrer inhaltlichen Aussage als Unterrichtsmaterialien möglich, die jeweilige Entscheidung für bestimmte Materialien und Medien rechtfertigt sich jedoch nur in Zusammenschau mit den angestrebten Lernzielen, Lerninhalten und der Lerngruppe. Neben den Printmedien gewinnen die audiovisuellen Medien zunehmend an Bedeutung und finden bei den Lernenden großes Interesse. Gerade auch der Umgang mit modernen Medien ist eine besondere Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts, da der Sozialisationsprozess in zunehmendem Maße durch Medien geprägt wird und das Bewusstsein und Denken entscheidend bestimmt. Der erziehungswissenschaftliche Unterricht trägt in besonderer Weise zur Entwicklung und Differenzierung der rezeptiven und produktiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei.

Darüber hinaus legt der erziehungswissenschaftliche Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gemäß dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik auf die Rezeption fachwissenschaftlicher Literatur und Erkenntnisse besonderes Gewicht. Die Schwierigkeit bei der Verwendung wissenschaftlicher Literatur liegt häufig in ihrer Komplexität, deshalb bedürfen im Unterricht verwendete Texte vielfach der gezielten didaktischen Reduktion. Fachwissenschaftliche Texte aus der Erziehungswissenschaft und ihren Bezugswissenschaften sind zur Auffindung und Analyse von pädagogischen Sachverhalten und Situationen unerlässlich, damit die Schülerinnen und Schüler nicht auf eine alltagstheoretische Sichtweise begrenzt bleiben. Anhand wissenschaftlicher Texte lernen die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Fachsprache kennen und gewinnen in einem wissenschaftstheoretisch reflektierten Zugriff Einblick in Normen, Wertvorgaben und Erkenntnisinteressen der jeweiligen Vertreter der Wissenschaft. Dabei darf sich der erziehungswissenschaftliche Unterricht nicht auf einen methodisch einseitigen Modus der Textanaly-

se festlegen. Es ist darauf zu achten, dass bei der Auswahl der Texte verschiedene Theorieansätze und unterschiedliche Darstellungsformen repräsentiert sind. Zu den wissenschaftlichen Darstellungen können neben Texten auch Grafiken, Statistiken etc. gehören, die Sachverhalte und Problemstellungen auf der Basis empirischer Forschung entfalten.

Eine sinnvolle Alternative zum Einsatz von Textausschnitten ist die Arbeit mit pädagogischen Ganzschriften, deren Erschließung eine eigene Methodik und Systematik erfordert.

Populärwissenschaftliche Darstellungen stellen eine weitere mögliche Textsorte des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts dar, treten aber in der gymnasialen Oberstufe zunehmend zugunsten der wissenschaftlichen Literatur zurück. Die Gefahr inhaltlicher und begrifflicher Verkürzungen ist beim Einsatz dieser Medien den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen.

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- und problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkoppelungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen. Beispiele für geeignete Themen sind in den Übersichten zu den sechs Kursthemen aufgeführt.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst, oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt. Da solche Projektveranstaltungen stufenspezi-

fische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Gerade der erziehungswissenschaftliche Unterricht bietet durch seine Themen günstige Voraussetzungen für fachimmanente, fachübergreifende und fächerverbindende Projektarbeit (vgl. Kursthemenübersichten, Spalte: Mögliche Projekte). Projektveranstaltungen bieten die Chance, kognitive, personale und soziale Komponenten des Lernens im erziehungswissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II miteinander zu verbinden. Ferner implizieren Projektveranstaltungen vernetztes Denken und fördern vernetztes Arbeiten, sodass Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Themen und Fragen deutlich werden können. Projektarbeit verlangt zudem die Präsentation der Ergebnisse und trägt somit zur „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ bei.

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im projektorientierten Unterricht zielt stets auf Unterstützung autonomer, selbstbestimmter Lernprozesse. Sie haben vor allem beratende, koordinierende und moderierende Funktion. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

3.2.4 Besondere Lern- und Arbeitsformen

Besondere Lern- und Arbeitsformen des Faches Erziehungswissenschaft sind im Abschnitt 3.2.2.2 beschrieben. Mit der besonderen Lernleistung (siehe auch Kapitel 5.5) sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kulturministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderter Wettbewerb, sie kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

Aus den in Kapitel 2 erläuterten Funktionen der beiden Bereiche, die inhaltliche Erschließung der Erziehungswirklichkeit und die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit, ergibt sich die Grundstruktur des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe.

Diese beiden Bereiche strukturieren das Lernen in gleicher Weise in Grund- und Leistungskursen, sodass wissenschaftspropädeutische Ausbildung, Erwerb von Methodenkompetenz und aktives und selbstständiges Lernen jeweils gesichert sind.

Die graduelle Differenz zwischen Grund- und Leistungskursen erweist sich in der quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Realisierung der inhaltlichen und methodischen Erschließung von Aspekten der Erziehungswirklichkeit. Die spezifischen Aufgaben des Leistungskurses sind:

- die Vermittlung einer erweiterten Fähigkeit im Umgang mit Theorien
- die Vermittlung eines größeren fachlichen Differenzierungsvermögens

- die Vermittlung einer größeren methodischen Selbstständigkeit in der Handhabung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens
- die Ermöglichung der stärkeren Einbeziehung eigener Erfahrungen auch im Bereich persönlichen pädagogischen Handelns

Über die bloß formale Beschreibung unterschiedlicher Anforderungen hinaus soll die graduelle Andersartigkeit von Grund- und Leistungskursen in der Konzipierung konkreter Unterrichtssequenzen an folgendem Beispiel konkretisiert werden.

So lässt sich im Kurs 13/I das Kursthema „Normen und Ziele in der Erziehung“ in allen drei obligatorischen Themen mit allen möglichen Zugängen sowohl im Grundkurs als auch im Leistungskurs sinnvoll behandeln. Der mögliche Zugang „Erziehung im Kulturvergleich“ löst in beiden Kursarten die Intentionen der Bereiche 1 und 2 des Faches ein, wenn kulturelle, soziale, politische sowie religiöse Einflussfaktoren pädagogischer Leitvorstellungen den Schülerinnen und Schülern exemplarisch in den Blick gebracht und bewusst gemacht werden.

Dabei eignet sich dieser Gegenstand im Grundkurs für die Thematisierung grundlegender pädagogischer Fragestellungen, Sachverhalte und Problemkomplexe sowie für die Anwendung zentraler Methoden wissenschaftlichen Arbeitens. Er ermöglicht, Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar zu machen. Im Leistungskurs können zusätzlich im Rahmen des Erfahrungslernens z. B. zahlreichere und umfassendere Situationen interkultureller Begegnung geplant und in Inkursionen bzw. Exkursionen realisiert werden. Zudem ermöglicht im Leistungskurs die Erarbeitung umfassender und divergierender Dokumente den Schülerinnen und Schülern einen erweiterten und zugleich selbstständigeren und distanzierteren Umgang mit theoretischen Erklärungsansätzen.

3.4 Sequenzbildung

Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i. d. R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden). Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse

Vorerfahrungen und Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler, auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I, müssen in der Jahrgangsstufe 11/I einbezogen werden. Der Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 muss didaktisch so ausgerichtet sein, dass die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die Themen, Inhalte, Methoden und Arbeitsformen des Faches erhalten.

Im Folgenden sollen anhand von zwei Beispielen Sequenzfolgen von Jahrgangsstufe 11 bis 13 im Überblick vorgestellt werden.

Im Fach Erziehungswissenschaft sind in der Abfolge der „Bereiche des Faches“ (inhaltliche und methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit), der „Kursthemen“ und der „Themen“ die Berücksichtigung des steigenden Komplexitätsgrades der Inhalte (und Methoden), der Lernausgangslage und des sachstrukturellen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler entscheidende Prinzipien.

Innerhalb der Kursthemen wird sich in der Regel eine Sequenz aus methodischen Gründen über den Dreischritt Phänomenbeschreibung, wissenschaftliche Theoriebildung, handlungsorientierte Konsequenzen ergeben.

Im Blick auf das Dreijahrescurriculum des Faches führen sachliche Gründe und zugleich planerische Freiheit dazu, dass durch die didaktisch begründete Entscheidung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers bei der Auswahl der „möglichen Zugänge“ von 11/I an bestimmte Konsequenzen für jeweils spätere Entscheidungen entstehen.

Die Auswahl der „möglichen Zugänge“ ist dem Prinzip der Exemplarität verpflichtet. Im Hinblick auf die Fülle möglicher Unterrichtsgegenstände ergibt sich die Notwendigkeit zur Reduktion. Diese muss beachten, dass die ausgewählten Gegenstände überschaubar und der Erfahrung zugänglich sind und Zugänge zu komplexen Themenbereichen eröffnen. Sie sind dann repräsentative Gegenstände, wenn an ihnen Strukturen oder Gesetzmäßigkeiten größerer Sinn- und Sachzusammenhänge erschlossen werden können.

Exemplarischen Charakter erhalten die „möglichen Zugänge“ aber nur, wenn den ausgewählten Inhalten diese Funktion bei der Erarbeitung im Unterricht durch das methodische Arrangement und die Lernorganisation gegeben und transparent gemacht wird.

Die folgenden Sequenzbeispiele sind bewusst unterschiedlich konzipiert. Sie verdeutlichen verschiedene didaktische Konstruktionsmöglichkeiten. Das **erste Beispiel** ist dadurch gekennzeichnet, dass als Ausgangspunkt der „mögliche Zugang“ „Macht und Autorität als pädagogisches Phänomen und Problem“ gewählt wurde. Daran schließen sich für 11/I und die weiteren Kurshalbjahre beispielhaft weitere „mögliche Zugänge“ an, die im Lehrplan ausgewiesen sind und an denen sich in jeweils anderer Akzentuierung und mit steigendem Komplexitätsgrad die Ausgangsthematik immer wieder aufgreifen lässt.

Beide Beispiele sind in der Darstellung inhaltlich ausgerichtet, weil sich eine stringente Methodensequentialität im Fach Erziehungswissenschaft nicht sinnvoll konstruieren lässt, da bei der Analyse von Ausschnitten aus der Erziehungswirklichkeit grundsätzlich verschiedene methodische Zugriffsweisen möglich sind und zusammenspielen. Es ist selbstverständlich, dass z. B. in der Jahrgangsstufe 11 zunächst in weniger komplexe empirische Methoden eingeführt wird und dass die Schülerinnen und Schüler in den folgenden Jahrgangsstufen ihre methodischen Kompetenzen kontinuierlich erweitern und zunehmend selbstständig anwenden.

Im **zweiten Beispiel** bestimmen die Dimensionen interkulturellen Lernens und interkultureller Erziehung in integrativer Weise die Unterrichtskonstruktion. Das zweite Beispiel enthält auch „mögliche Zugänge“, die im Lehrplan nicht explizit genannt werden.

Erstes Beispiel

- 11/I
 - Macht und Autorität als pädagogisches Phänomen und Problem
 - Erziehungsziele, -mittel, -stile
 - Erziehung in verschiedenen Milieus und Kulturen
- 11/II
 - Soziales Lernen
 - Lernen und Entwicklung in der informationsoffenen Gesellschaft
 - Schulisches Lernen und Lehr-/Lerntechniken
- 12/I
 - Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Menschen
 - Interdependenz der Entwicklung verschiedener Fähigkeiten und Eigenschaften
 - Kindererziehung in einer Zeit des Struktur- und Funktionswandels der Familie
- 12/II
 - Identitätsentwicklung im Jugendalter
 - Eigenverantwortlichkeit, Intervention und gesellschaftliche Sanktionen bei abweichendem Verhalten
 - Resozialisierung und Rehabilitation als pädagogische und therapeutische Aufgabe
- 13/I
 - Erziehung im Kulturvergleich
 - Wandel und Strukturen des Schulwesens
 - Konzepte der Werteerziehung
- 13/II
 - Menschenbilder

Zweites Beispiel

Dimensionen interkulturellen Lernens und interkultureller Erziehung im Rahmen der „möglichen Zugänge“ in den Jahrgangsstufen 11 bis 13.

- 11/I
 - Erziehung und ihre kulturellen Varianten
 - Kulturelle Ausprägungen von Erziehungszielen, -mitteln und -stilen
 - Autorität und familiale Rollen im Kulturvergleich
- 11/II
 - Soziales Lernen in verschiedenen Kulturen
 - Kulturspezifische Unterschiede als äußere Bedingungen für Entwicklung und Lernen
 - Unterschiedliche kulturelle Determinanten schulischen Lernens
 - Lernen im Kultur- und Sprachkontakt/Lernen in der „regio“
- 12/I
 - Kulturelle Lernumwelten
 - Entwicklung und Sozialisation im Kulturvergleich
 - Die Rolle der Familie in verschiedenen Kulturen
 - Formen und Funktionen des Spiels in verschiedenen Kulturen
 - Kulturelle Werte und ihre Einflüsse auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Eigenschaften
- 12/II
 - Kulturelle Varianten der Identitätsentwicklung
 - Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Kulturen
 - Kulturelle Unterschiede im Umgang mit möglichen Störungen und deren Ursachen im Jugendalter
 - Kulturelle Unterschiede in der Definition von Jugend und Alter und in der Bewertung von Generationen
- 13/I
 - Erziehung in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Systemen
 - Die Funktion von Schule und Bildung in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen
 - Konzepte der Werteerziehung in verschiedenen Kulturen
- 13/II
 - Bewertung und Förderung persönlicher und sozialer Identität in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zu Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten

Klausuren wie Facharbeiten sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler pädagogische Sachkenntnisse, fachliche Fähigkeiten und methodische Fertigkeiten nachweisen. Dabei können ggf. auch fremdsprachige Materialien herangezogen werden. Im Umfang und Anspruchsniveau sind Klausuren wie Facharbeiten abhängig von den kontinuierlich ansteigenden Anforderungen (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2: Anforderungsbereiche), wie sie im Folgenden dargelegt sind.

Im Sinne der Vorbereitung auf die Abiturprüfung ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler mit den dort vorgesehenen Formen der Lernerfolgsüberprüfungen sukzessive auch in den Klausuren vertraut gemacht werden, wobei die Aufgabenstellungen entsprechend präzise darauf auszurichten sind.

In der Jahrgangsstufe 11 kann sich bereits mit der Wiedergabe von Fachkenntnissen und Fachmethoden ein hoher Leistungsanspruch verbinden. Die exakte Reproduktion solcher Kenntnisse sollte daher bei den schriftlichen Formen der Leistungsüberprüfung einen hohen Stellenwert haben. Die sachgerechte Beschreibung und Erörterung von Erziehungsphänomenen und Methoden wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in angemessener Fachterminologie (z. B. bei Fallstudien) und die beschreibende Darstellung von theoretischen Zusammenhängen stellen eine anspruchsvolle Leistung dar. Gleichwohl ist auch bereits die eigenständige Problematisierung und Wertung in der Phase der Einführung und Vermittlung von Grundkenntnissen anzubahnen.

In der Jahrgangsstufe 12 ist bei der Leistungsbewertung insbesondere zu berücksichtigen, dass sich einerseits die Analyse auf komplexere Erziehungsphänomene richtet, dass andererseits der wachsende Anspruch besteht, verschiedenartige, auch zurückliegende Kenntnisse für die Analyse zu reorganisieren. Auf diesen Bereich konzentrieren sich in der Jahrgangsstufe 12 die Anforderungen. Die Ansprüche an die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, pädagogische Sachverhalte

zu beurteilen, sind zu steigern. Die begründete Darstellung von Handlungsperspektiven und die argumentative Entwicklung von pädagogischen Werturteilen müssen zunehmend eingefordert werden.

In der Jahrgangsstufe 13 müssen die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von Themen zunehmend vertiefte Kenntnisse reorganisieren und Theoriezusammenhänge aufzeigen. Das Gelingen umfassender Reorganisationsleistungen ist ein wichtiger Maßstab für die Bewertung. Die beurteilende Reflexion muss sich auf der Basis sicher beherrschter Fachterminologie bewegen, wenn eine gute Leistung erreicht werden soll. Monokausale Erklärungen und rezepthafte Werturteile (etwa bei der Bearbeitung von Fallstudien) fallen bei der Beurteilung negativ ins Gewicht. In Anbetracht des wachsenden Komplexitätsgrades im fachspezifischen Verständnis in der Jahrgangsstufe 13 ist größere Selbstständigkeit und u. U. freiere Bearbeitung der Aufgabenstellung zu erwarten, bei der die Schülerinnen und Schüler vor allem eigene Ordnungsvorstellungen und Kategorien der Systematisierung in die Themenbearbeitung einbringen.

4.2.2.1 Klausuren

Als Aufgabenarten für Klausuren kommen in Erziehungswissenschaft in Frage:

- materialgebundene Aufgaben mit untergliederter Aufgabenstellung
- nicht-materialgebundene Aufgabenstellungen mit untergliederter Aufgabenstellung

Hinsichtlich der Aufgabenstellung sind im Fach Erziehungswissenschaft zwei Aufgabentypen zu unterscheiden, die einander im Prozess der Aneignung und Auseinandersetzung mit Texten und anderen Medien, die auf Erziehungswirklichkeit bezogen sind, allerdings ergänzen:

- Analytisch-explikative Aufgaben bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu zeigen, dass sie fähig sind, im Unterricht vermittelte bzw. im zu bearbeitenden Material auffindbare Sachverhalte und fachliche Zusammenhänge gedanklich zu durchdringen, strukturierend und erläuternd aufzuhellen und die Schlüssigkeit einer pädagogischen Argumentation zu überprüfen.
- Analytisch-konstruktive Aufgaben sind schwerpunktmäßig auf die Fähigkeit gerichtet, durch Vergleich, Transfer und die eigenständige Entwicklung von Problemlösungen bekannte bzw. vorgegebene fachliche Sachverhalte und Zusammenhänge gedanklich zu überschreiten bzw. pädagogisch relevante Planungen selbst zu entwerfen und eigene Handlungsstrategien zu entwickeln.

4.2.2.2 Facharbeit

Die Facharbeit ist eine umfangreichere schriftliche Hausarbeit von 8 bis 12 Seiten. Sie ist selbstständig zu verfassen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Fähigkeiten zur Bewältigung der mit Facharbeiten verbundenen Aufgaben erwerben können (vgl. Kapitel 3.2).

Mit Facharbeiten kann in besonderer Weise das selbstständige Arbeiten eingeübt werden. Sie dienen der Überprüfung, inwieweit im Rahmen eines Kursthemas oder eines Projektes eine vertiefte Problemstellung bearbeitet und sprachlich angemessen schriftlich dargestellt wird.

Bei der Facharbeit handelt es sich um eine komplexe Arbeitsform, die die Anwendung von methodischen Teilfähigkeiten in einem angemessenen vielschichtigen Zusammenspiel möglich und notwendig macht. Diese Teilfähigkeiten müssen zunächst im Unterricht gründlich vermittelt worden sein, bevor den Schülerinnen und Schülern eine sinnvolle, d. h. entsprechend anspruchsvolle Facharbeit abverlangt werden kann.

Bei ihrer Anfertigung sollen die Schülerinnen und Schüler u. a.

- eine Aufgabe sinnvoll selbstständig auswählen, sachgerecht gliedern, planvoll und konsequent bearbeiten
- ggf. Formen kooperativen Arbeitens entwickeln und einüben
- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen ordnen und gliedern
- bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung und Begründung von Arbeitsergebnissen planvoll und zielstrebig arbeiten
- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen

Im Fach Erziehungswissenschaft sind folgende Arbeitstypen einer Facharbeit denkbar:

- Erörterung fachlich interessanter Probleme aus dem Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler, bei der sie Materialbeschaffung und Vorgehensweise weitgehend selbst bestimmen
- Arbeit mit und an vorgegebenen – ggf. auch fremdsprachlichen – Quellen unter vorgegebenen Fragestellungen
- Recherche bzw. Untersuchung, zu der Befragungen oder Versuche durchgeführt werden, um methodisch, auch statistisch gesicherte Ergebnisse zu erzielen
- Praktikumsbericht mit problemorientierter Aufgabenstellung

Alle vier Aufgabentypen sind gleichwertig. Präferenzen für die eine oder andere Form der Facharbeit ergeben sich aus dem jeweiligen unterrichtlichen Kontext.

Schulen mit gymnasialer Oberstufe, an denen in der Jahrgangsstufe 11 im Fach Erziehungswissenschaft ein Praktikum durchgeführt wird, sollten den Praktikumsbericht als eine Möglichkeit der Vorbereitung auf die in der Jahrgangsstufe 12 zu schreibende Facharbeit nutzen. Die Note geht in diesem Fall in die Beurteilung der „Sonstigen Mitarbeit“ ein.

In Schulen, an denen in der Jahrgangsstufe 12 ein erziehungswissenschaftliches Praktikum durchgeführt wird, kann der Praktikumsbericht als Facharbeit eine Klausur ersetzen.

Der Praktikumsbericht mit einer begrenzten problemorientierten Aufgabenstellung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern im Fach Erziehungswissenschaft in besonderer Weise, die im erzieherischen Alltag während der Praktikumszeit – vielleicht erstmalig bewusst – gemachten Erfahrungen mit der eigenen (Erzieher)Rolle kritisch zu reflektieren und mit Blick auf eine vorgegebene pädagogisch relevante Aufgabenstellung auszuwerten und – ggf. unter Einbeziehung weiter gehender Materialien – selbstständig (ergebnisorientiert) aufzuarbeiten, zu vertiefen und zu verschriftlichen. Gleichzeitig trägt der Praktikumsbericht als Ergebnis einer problemorientierten Auseinandersetzung von bewusst erlebter Erziehungspraxis dem Ziel des berufspropädeutischen Lernens Rechnung (vgl. Kapitel 1).

Themen für Facharbeiten lassen sich beispielsweise aus folgenden möglichen Zugängen, die in den Übersichten zu den Kursthemen aufgeführt sind, gewinnen.

- „Erziehung in den fünfziger Jahre“ (11/I)
- „Strafe als Erziehungsmittel?“ (11/II)
- „Wie Kinder heute spielen“ (12/I)
- „Sozialpädagogische Einrichtungen in der Region“ (12/II)
- „Geschlecht und Aggression“ (12/II)

Die Anfertigung der Facharbeit kann in Form von Kleingruppenarbeit erfolgen. Die Arbeitsaufträge für Gruppenarbeiten müssen allerdings so formuliert werden, dass identifizierbare Einzelleistungen möglich sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen hierzu in ihrer Facharbeit auch deutlich machen, wo die individuellen Anteile zu finden sind und wie die Erarbeitung innerhalb der Kleingruppe aufgeteilt wurde. Unterschiedliche Einschätzungen und individuelle Stellungnahmen können gerade bei Gruppen- und Partnerarbeit zu differenzierten fachlichen Ergebnissen führen.

Grundsätzlich ist die Facharbeit zwar als Langzeitauftrag angelegt, sie sollte aber dennoch in einem für die Schülerinnen und Schüler überschaubaren zeitlichen Rahmen erstellt werden.

Die Arbeitsform Facharbeit sowie die Bedingungen ihrer Erstellung und Bewertung müssen deshalb frühzeitig besprochen und vereinbart werden. Dies sollte möglichst schon zu Beginn eines Halbjahres, spätestens jedoch vor dem entsprechenden Unterrichtsvorhaben (Projekt, Exkursion o. Ä.) erfolgen, in dessen Rahmen die Facharbeit vorgesehen ist.

Methodische Anleitung und Betreuung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer sind unabdingbar. Hierzu dient die Planung und intensive Begleitung der Facharbeit im Unterricht. Insbesondere müssen Umfang, Ziele, Themen, äußere Form und Gliederung, Abgabe- bzw. Fertigstellungstermin und die Beurteilungskriterien eingehend besprochen und verbindlich festgelegt werden. Zur Absicherung gelingender und von daher für die Lernenden motivierender Arbeitsergebnisse bietet es sich an, zunächst eine schriftliche Disposition (Arbeitsplan, Gliederung, Arbeitshypothesen, Liste vorliegender Materialien/Quellen etc.) erstellen zu lassen, die von der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer gegengelesen und kommentiert wird. Diese Kommentierung kann auch Änderungsvorschläge bezüglich thematischer und ggf. methodischer Eingrenzungen oder Ausweitungen u. Ä. enthalten.

Bestandteile einer Facharbeit sollten sein: Arbeitsplan, Gliederung, Sach- bzw. Ergebnisdarstellung, Reflexion der Arbeitshypothesen bzw. Diskussion der Ergebnisse, Literaturliste.

Nach Abschluss des Erarbeitungs- und Bewertungsprozesses kann die Präsentation der im Kurs erstellten Facharbeiten für alle Kursmitglieder, ggf. auch für die Schulöffentlichkeit sinnvoll sein.

4.2.2.3 Korrektur und Bewertung

Klausuren und Facharbeiten sind zu korrigieren, zu benoten und sobald wie möglich zurückzugeben.

Verstöße gegen die sachliche Richtigkeit und gegen die richtige Sprachform müssen in der Korrektur eindeutig gekennzeichnet sein. Randkorrekturen sind mit Blick für das pädagogisch Sinnvolle und sachlich Notwendige vorzunehmen. Verstöße im Bereich der Fachsprache, sachlichen Richtigkeit und Argumentation müssen durch entsprechende Kennzeichnung und Kommentierung für die Schülerin und den Schüler eindeutig erfassbar gemacht werden. Positive Kommentare (wie „gut“ oder „besonders gelungen“ o. Ä.) sind pädagogisch sinnvoll und motivierend. Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer sollte jede Korrektur als eine Möglichkeit zur individuellen Beratung nutzen, in die sie bzw. er Ratschläge und Empfehlungen für Verbesserungen aufnimmt. Die Vermittlung einer dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe angemessenen Sprachkompetenz ist Aufgabe aller Fächer. Deshalb ist auch bei Klausuren und Facharbeiten in Erziehungswissenschaft von Beginn an darauf zu achten, dass nicht nur die Richtigkeit der Ergebnisse und die inhaltliche Qualität, sondern auch die angemessene Form der Darstellung, die Beachtung der sprachlichen Stimmigkeit und der korrekten äußeren Sprachform unabdingbare Kriterien für die Bewertung der geforderten Leistung werden. Die Benotung muss sich aus Korrektur und Erläuterungen schlüssig ergeben. Für Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit stehen standardisierte Korrekturzeichen zur Verfügung, die den Korrekturvorgang und die Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern erleichtern. Gehäufte Verstöße führen zur Absenkung der Leistungsbewertung um eine Notenstufe.

Da Klausur wie Facharbeit auf unterrichtlichen Voraussetzungen basieren, die recht unterschiedlich sein können, ergeben sich aus ihnen auch die entscheidenden Kriterien zur Bewertung (vgl. § 21 und § 22 ASchO).

Die Notenentscheidung ist in einer zusammenfassenden Beurteilung der Klausur bzw. der Facharbeit zu erläutern und zu begründen. Diese Beurteilung fasst die Vorzüge und Mängel der Arbeit zusammen.

Es ist sinnvoll, in die Beurteilung Ratschläge aufzunehmen, wie sich die Leistungen insgesamt verbessern lassen.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.2.1 Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Das Unterrichtsgespräch ist unverzichtbar für die Konstituierung und den Fortgang des Unterrichts und die Erreichung der Ziele im Fach Erziehungswissenschaft.

Durch ihre Beteiligung am Unterrichtsgespräch üben die Schülerinnen und Schüler kommunikative Fertigkeiten ein und erwerben Kommunikationskompetenz. Der Diskurs begründet und festigt die Sachkompetenz der Schülerinnen und Schüler und darüber hinaus ihre Sozialkompetenz.

Zugleich gewinnen Schülerinnen und Schüler dabei Einsicht in den Umfang und die Qualität ihrer Kenntnisse und eine Rückmeldung über den Grad der Plausibilität ihrer Vorstellungen und Vorschläge zur Lösung pädagogisch relevanter Fragen.

Bei dem Bemühen, sich mit pädagogischen Sachverhalten reflektiert auseinander zu setzen, muss den Schülerinnen und Schülern die Freiheit zu unvollständigen und fehlerhaften Leistungen gegeben werden; man muss ihnen Zeit lassen, die Fähigkeit zur Selbstkorrektur weiterzuentwickeln.

Die Beurteilung der Schülerleistung in der mündlichen Mitarbeit soll auf der Grundlage eines längeren Beobachtungszeitraums erfolgen, in dessen Rahmen die Schülerinnen und Schüler Leistungen verschiedener Quantität und Qualität erbringen können.

Aus ihrer Beteiligung in den verschiedenen Phasen des Unterrichts, z. B. Vortrag von Hausaufgaben und Zusammenfassungen, Transfer von Ergebnissen und Methoden, Beteiligung am Erfassen von Problemen, Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen, ergibt sich ihr Leistungsbild in der mündlichen Mitarbeit.

4.3.2.2 Hausaufgaben

- 1) Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts.
- 2) Der erziehungswissenschaftliche Unterricht muss häufig auf umfangreiches Material zurückgreifen, dessen Erarbeitung im Unterricht unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Je nach Material und Zielsetzung kann die Aufgabe, derartiges Material vorzubereiten, mit Leitfragen verbunden werden. Die Hausaufgabe kann das Ziel haben, Erziehungswirklichkeit, die im Rahmen der Schule nicht direkt wahrgenommen werden kann, durch Schülerinnen und Schüler in einem ersten Zugriff erschließen zu lassen. Andere Aufgabenstellungen können gewährleisten, dass wichtige pädagogische Informationen aus den audiovisuellen Medien systematisch erfasst werden. Hausaufgabenstellungen können die Chance wahrnehmen, fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen unabhängig von der Organisationsform des Unterrichts zu initiieren. Als Bestandteil der „Sonstigen Mitarbeit“ gehen die Hausaufgaben ein in die Leistungsbeurteilung, ihre regelmäßige Kontrolle ist daher notwendig. Darüber hinaus gewährleistet die Kontrolle die Berichtigung von Fehlern, die Bestätigung konkreter Lösungen und die gebührende Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen.

4.3.2.3 Referat

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und Arbeitsvorhaben und stellt ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar.

Das Referat trägt ferner zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe bei.

Bei der Erstellung und dem Vortrag des Referats werden folgende Arbeitstechniken erlernt und geübt:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Planung eines gegliederten Aufbaus des Referats
- Techniken des Referierens: Vortrag mit Hilfe einer stichwortartigen Gliederung, adressatenbezogenes Sprechen und Diskutieren, korrektes Zitieren

- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei der Vorbereitung und dem Vortrag des Referats)

Im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände kann das Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es kann sowohl Hintergrund- wie Zusatzinformationen bereitstellen.

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referats sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein. Die Vortragszeit sollte 15 Minuten nicht überschreiten.

Für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht lassen sich insbesondere folgende Funktionen des Referats unterscheiden:

- notwendige und zusätzliche erziehungswissenschaftlich relevante Informationen und/oder Wissenszusammenhänge zu den unterrichtlich behandelten Themen vermitteln
- i. S. des fächerverbindenden Prinzips Akzente des Themas aus einer anderen wissenschaftlichen Sicht ergänzend darlegen (Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise Erkenntnisse aus anderen Fächern i. S. des vernetzten Denkens darlegen)
- Hintergrundinformationen zu einem speziellen Thema einbringen, etwa die Einordnung in den historischen Kontext
- theoretische Kenntnisse veranschaulichen
- Lösungsmöglichkeiten eines Fachproblems entwickeln, darstellen und kritisch würdigen
- die Chance geben, sich in ein Interessensgebiet oder Spezialgebiet selbstständig einzuarbeiten und die Ergebnisse zu präsentieren

Das Ausmaß, in dem ein Referat solchen Akzenten gerecht werden kann, hängt wesentlich von den Voraussetzungen seiner Entstehung ab.

Die Beurteilung des Referats bezieht sich auf die Verstehens- und Darstellungsleistung.

Die Verstehensleistung wird u. a. sichtbar in der sachlichen Richtigkeit sowie in der Auswahl und Zuordnung thematisch relevanter Aspekte, ferner in der Sicherheit und der Selbstständigkeit der Beurteilung dargelegter Zusammenhänge.

Die Darstellungsleistung wird u. a. sichtbar in der Gliederung und Formulierung der vorgetragenen Gesichtspunkte, der Abgrenzung von referierten Positionen und eigenen Stellungnahmen sowie in der Einstellung auf die Zuhörer und ihren Verstehenshorizont.

Das Referat ist von der Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer zu beurteilen, die erteilte Note ist zu begründen. Im Einzelnen sollten für die Beurteilung folgende Kriterien herangezogen werden:

- in Bezug auf die zu erlernenden Arbeitstechniken
 - Auswertung von Informationsmaterial

- korrekte Zitierweise
- Anfertigen von Exzerpten
- Wahl der angemessenen Fachsprache und Darstellungsweise
- Vorbereitung eines Stichwortzettels
- adressatenbezogener Vortrag und entsprechende Argumentation
- Berücksichtigung des Zeitfaktors
- in Bezug auf die Fachinhalte und -methoden
 - fachliche Korrektheit der Aussagen
 - Korrektheit und Angemessenheit der Verwendung der Fachterminologie
 - richtige Berücksichtigung und Verwendung der Methoden der Erziehungswissenschaft
 - Selbstständigkeit im Urteil
 - Grad der angemessenen Problematisierung vorgefundener Aussagen
 - Impulsgebung für die anschließende Diskussion

4.3.2.4 Protokoll

Die von den Protokollanten erbrachte Leistung wird von der Lehrerin bzw. vom Lehrer beurteilt und die Benotung begründet. Bei der Beurteilung sollten neben den formspezifischen Erfordernissen folgende Kriterien zugrunde gelegt werden:

- formale Anlage des Protokolls
- sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit
- Konzentration der Darstellung auf das Wesentliche
- angemessene Verwendung der Fachsprache
- sprachliche Richtigkeit und Verständlichkeit

Aus der didaktischen Funktion des Protokolls ergibt sich, dass jede Schülerin und jeder Schüler Gelegenheit erhalten sollte, ein Protokoll anzufertigen. Die Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler an die Techniken des Protokollschreibens ist unerlässlich, gerade auch mit Blick auf die Studierfähigkeit.

4.3.2.5 Schriftliche Übungen

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, bei Vorlage von Arbeitsmaterial (z. B. Texten, Statistiken) höchstens 45 Minuten erforderlich sind. In den Jahrgangsstufen 11/I bis 13/I sind je Kurs ein bis zwei derartige Übungen zulässig, in der Jahrgangsstufe 13/II eine schriftliche Übung.

Eine schriftliche Übung, die benotet werden soll, darf nur an einem Tag angesetzt werden, an dem für die betreffenden Schülerinnen und Schüler keine Klausuren geschrieben werden. Sie ist diesen rechtzeitig anzukündigen. Mehr als zwei schriftliche Übungen dürfen an einem Schultag von einer Schülerin bzw. einem Schüler nicht geschrieben werden.

Während Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnittes überprüfen, bezieht sich die Rückgriffsmöglichkeit der schriftlichen Übungen auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht. Der Rückgriff soll in der Regel sechs Unterrichtsstunden nicht überschreiten. Die Fragestellung bezieht sich auf einen den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht bekannten Aspekt.

Ziel der schriftlichen Übung ist vor allem der Nachweis, dass die Schülerinnen und Schüler es gelernt haben, Texte und Problemstellungen zu erfassen und kurze, begründete Stellungnahmen abzugeben. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler erproben und nachweisen, dass sie in der Lage sind, pointiert Auskunft zu geben und Lösungen vorzulegen zu einem begrenzten Fragen- oder Themenkomplex, der in unmittelbarem Zusammenhang mit dem vorhergehenden Unterricht steht.

Mögliche Aufgabenstellungen sind:

- Darstellung der Thesen oder des Gedankenganges aus einem kürzeren Text
- Wiedergabe von Unterrichtsergebnissen und deren Einordnung in einen größeren Zusammenhang
- Anwendung von Ergebnissen, Aspekten, Methoden auf vergleichbare Sachverhalte
- kritische Beurteilung eines im Unterricht erarbeiteten Themenkomplexes oder eines Teilaspektes der Textvorlage

Den Schülerinnen und Schülern muss klar sein, dass sie die Aufgabe(n) nicht stichwortartig erledigen, sondern in zusammenhängender Sprachform.

Eine begründete Stellungnahme wird nur zu einem Teilaspekt gefordert werden können.

Eine Abfolge unzusammenhängender Einzelfragen ist nicht zulässig.

Die Überprüfung und Bewertung der schriftlichen Übung hat sich zu beziehen auf:

- das angemessene Erfassen der Aufgabenstellung
- die fachliche Qualität der Beantwortung
- die Stringenz der Darstellung und (möglicherweise) der Beurteilung eines Teilaspektes
- die angemessene sprachliche Gestaltung

Für die Lehrerin und den Lehrer ist die schriftliche Übung eine Hilfe zur Sicherung und Evaluierung des Unterrichtserfolgs, da sie im Unterschied zum Unterrichtsgespräch allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, dieselben Anforderungen gleichzeitig zu erfüllen und überprüfbar zu machen.

Für die Schülerinnen und Schüler bietet sie die Möglichkeit, ihre Fähigkeit zu trainieren, einen überschaubaren Themenkomplex in einem kurzen Zeitraum zu bearbeiten. Nicht zuletzt werden sie so auch auf die Anforderungen und Arbeitstechniken der mündlichen Abiturprüfung, aber auch der Arbeitswelt vorbereitet.

4.3.2.6 Mitarbeit in Projekten

Die Mitarbeit in Projekten ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern. In den Übersichten über die Kursthemen im 2. Kapitel finden sich zahlreiche Beispiele für mögliche Projekte, die im Kern eine pädagogische Problematik enthalten und sowohl fachimmanent als auch fachübergreifend und fächerverbindend durchgeführt werden können.

Alle offenen Unterrichtsformen intendieren (in unterschiedlicher Gewichtung), innerhalb eines gemeinsam festgelegten Rahmens sich eigene Ziele zu setzen, selbstständig vorzugehen, allein und gemeinsam zu arbeiten.

Die Vorteile des projektorientierten Arbeitens sind bekannt: größere Orientierung an den Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler; diese erhalten mehr Freiraum und auch Verantwortung; sie werden meist intensiver und langfristiger motiviert; das soziale Lernen wird in besonderer Weise gefördert; eine angstfreie Lernatmosphäre entsteht usw.

Die Beurteilung der Schülerleistungen, die im Rahmen von Projekten erbracht werden, ist grundsätzlich eine besonders anspruchsvolle Aufgabe: Es gilt, die individuelle Leistung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers zu identifizieren und zu honorieren, was aber gerade dann nicht ohne Schwierigkeiten zu bewerkstelligen ist, wenn die Qualität des Arbeitsergebnisses bestimmt wird von der kollektiven Leistung aller Beteiligten. Die Bewertung der je individuellen Leistung erfordert eine umfängliche Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer und eine ständige Beobachtung des Projektgeschehens aus dem Blickwinkel der Beurteilung, was zu Störungen der Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern und der Unbefangenheit bei der selbstständigen Gestaltung der Arbeitsabläufe führen kann, wenn die Beurteilungsaufgabe nicht mit der erforderlichen Behutsamkeit wahrgenommen wird.

Der Lehrplan für das Fach Erziehungswissenschaft hält Leistungen für messbar, die in offenen Lernformen gefordert und erbracht werden. Aneignung von Wissen und selbstständiges, methodisches Handeln sind kein Gegensatz. Beide ergänzen sich, denn auch in offenen Unterrichtsformen, zumal in Projekten, bleibt die Erschließung von Sachinhalten unverzichtbar. Die Bewertungskriterien sind dabei aus den Anforderungen, die der Unterricht an die Schülerinnen und Schüler stellt, zu gewinnen. Leistungsfeststellungen können und dürfen nur das erheben, was durch Unterricht grundgelegt, vermittelt, erarbeitet und trainiert wird.

Schülerinnen und Schüler haben in offenen Unterrichtsformen vielfältige Leistungen zu erbringen. Lernen und Leistung kann im Fach Erziehungswissenschaft nicht nur verstanden werden als Abstraktions- und Verbalisierungsfähigkeit.

Lernen und Leistung im projektorientierten Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft verlangt Mitarbeit in vier Bereichen:

- Mitarbeit im Handlungsfeld „fachliches Lernen“ (Erwerb von inhaltlichem, fachspezifischem Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lernergebnisse sach-

und fachgerecht darzustellen, fachspezifische Arbeitsmittel zu suchen und zu nutzen, Zusammenhänge zu anderen Fächern zu sehen und herzustellen etc.)

- Mitarbeit im Handlungsfeld „methodisches Lernen“ (Erwerb von Arbeitstechniken und Lernstrategien zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen, z. B.: Informationsmaterial beschaffen, Arbeitsschritte planen und in angemessener Zeit durchführen, im Unterricht erarbeitete fachspezifische Methoden anwenden, Thesen formulieren; Ergebnisse z. B. in Schaubildern, Texten, Referaten, Rollenspielen präsentieren etc.)
- Mitarbeit im Handlungsfeld „sozial-kommunikatives Lernen“ (Gesprächsregeln einhalten; Meinungen argumentativ darstellen; Aufgaben in der Gruppe initiieren, übernehmen, aktiv mitgestalten; Konfliktregelungen suchen etc.)
- Mitarbeit im Handlungsfeld „selbstbeurteilendes Lernen“ (Erfahrung und Selbsteinschätzung der Stärken und Grenzen der eigenen Persönlichkeit: eigene Arbeit und Ergebnisse selbstkritisch einschätzen und daraus Folgerungen ziehen; Fortschritte und Defizite erkennen; Hinweise zur Verbesserung der Arbeits- und Lernplanung aufnehmen und umsetzen; sich selbst und der Gruppe Arbeitsziele setzen etc.)

Der projektorientierte Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft muss also Situationen anbieten und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, in denen die Schülerinnen und Schüler Leistungen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ in den o. g. vier Handlungsfeldern erbringen können.

Mit den Schülerinnen und Schülern sind diese Bewertungskriterien, die Mindestanforderungen und erbrachte Leistungen zu besprechen.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK¹⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelerntem Wissen ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigen Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten)

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen:

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern das Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen

1) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 01. Dezember 1989

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst:

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelerten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang

Dieser Anforderungsbereich verlangt die Kenntnis von:

- pädagogischen Sachverhalten und Prozessen einschließlich ausgewählter Ergebnisse pädagogischer Tatsachenforschung
- fachwissenschaftlichen Begriffen
- Klassifikationen, Theorien und Modellen
- pädagogischen Zielvorstellungen, Normen und Programmen
- wichtigen fachbezogenen Arbeitsmethoden und Darstellungsformen

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst:

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann

Dieser Anforderungsbereich verlangt die Fähigkeit:

- vorgegebene Informationen (Materialien) unter dem Gesichtspunkt einer bestimmten Fragestellung sinnvoll zu ordnen, auszuwerten und Schwerpunkte zu setzen
- eine Darstellungsform in eine andere zu überführen
- fachbezogene Methoden und Darstellungsformen selbstständig anzuwenden
- einem Sachverhalt zugrunde liegende pädagogische Probleme zu erkennen und darzustellen
- pädagogische Klassifikationen, Theorien und Modelle an vorgegebenen Sachverhalten zu überprüfen
- pädagogisch bedeutsame Zusammenhänge zu erkennen und darzustellen

- unter Anwendung erworbener Kenntnisse und erlangter Einsichten komplexe Sachverhalte zu analysieren und zu strukturieren
- bei komplexen Sachverhalten die spezifisch pädagogischen Fragen von anderen zu unterscheiden
- pädagogische Theorien und Sachverhalte vergleichend darzustellen

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dieser Anforderungsbereich verlangt die Fähigkeit:

- Auffassungen durch erworbene Kenntnisse bzw. Einsichten zu stützen oder in Frage zu stellen
- Bedeutungen und Grenzen des Aussagewertes von vorgelegten Informationen einschließlich etwaiger Informationslücken zu erkennen
- die einem pädagogischen Sachverhalt oder einer pädagogischen Aussage zugrunde liegenden Werte, Normen und Zielvorstellungen zu erkennen und zu prüfen
- zu erziehungswissenschaftlichen Klassifikationen, Modellen und Theorien begründet Stellung zu nehmen
- die bei der Erhebung und Aufschlüsselung eines pädagogischen Sachverhalts angewandten Verfahren auf ihre Leistungs- bzw. Aussagefähigkeit zu überprüfen
- pädagogische Probleme in pädagogischen Sachverhalten zu erkennen, Fragestellungen und Hypothesen zu entwickeln und mögliche Lösungswege vorzuschlagen
- pädagogische Entscheidungen zu bewerten und die dabei verwendeten Wertmaßstäbe zu begründen

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Erziehungswissenschaft sind folgende Aufgabenarten zulässig:

- 1) materialgebundene Aufgaben mit untergliederter Aufgabenstellung
- 2) nicht-materialgebundene Aufgaben mit untergliederter Aufgabenstellung

Erläuterungen zur Aufgabenart 1

Die Erziehungswissenschaft als ein Fach im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld bedient sich sowohl textanalytischer als auch empirischer Methoden, wobei auch gesetzte Normen ideologiekritisch zu hinterfragen sind.

Materialien für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Erziehungswissenschaft sind Texte, Tabellen, Skizzen, Fallbeispiele usw., die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, über ihre subjektiven Erfahrungen hinauszugelangen und handlungswissenschaftspropädeutisch zu arbeiten.

Funktionen des Materials im Rahmen der Abiturprüfung können sein:

- Erziehungswirklichkeit wahrnehmen, beschreiben und rekonstruieren zu lassen
- eine Beziehung zum vorangegangenen Lernprozess herzustellen
- die Anwendung und Übertragung erlernter Begriffe, Kategorien und Methoden zu ermöglichen
- fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden begründet beurteilen zu lassen
- analytische Vergleiche, unter Umständen antithetisch zum Unterrichtsprozess, herauszufordern
- erworbene Kenntnisse strukturieren und aufbereiten zu lassen, damit sie problemorientiert und problemlösend einsetzbar sind

Das Material muss zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geeignet sein; darüber entscheiden u. a. die Qualität und Komplexität des Materials, der fachwissenschaftliche Diskussionsstand, die Methodenvielfalt und Motivationswirksamkeit.

Für eine Vorstrukturierung der Schülerleistung durch Teilaufgaben spricht:

- mehrfache Ansätze im Lösungsprozess vermindern die Gefahr der völligen Fehlleistung
- hoch komplexes Arbeitsmaterial erfordert Erschließungshilfen für die Schülerinnen und Schüler

Keinesfalls darf eine zu starke Lenkung durch zu viele Teilaufgaben erfolgen. Aufgabenstellungen mit nicht mehr als drei bis vier Teilaufgaben haben sich bewährt (vgl. die Beispiele für die schriftliche Abiturprüfung).

Bei der Bearbeitung vorgegebener Materialien wird im Besonderen von den Schülerinnen und Schülern erwartet,

- dass sie den Aussagegehalt erfassen

- dass sie die Bezüge innerhalb des Materials erkennen und herstellen
- dass sie die Art, Funktion und Relevanz des Materials im Rahmen der Aufgabenstellung erkennen und beachten

Die Auseinandersetzung mit vorgegebenem Material verlangt objektivierende Distanz, die aber persönliche Wertungen und Meinungen nicht ausschließt, sofern sie begründet werden.

Erläuterung zur Aufgabenart 2

Diese Aufgabenart ist dadurch gekennzeichnet, dass die stofflichen Grundlagen für ihre Bearbeitung den Schülerinnen und Schülern im Unterricht verfügbar gemacht worden sind, sodass sie ihnen nun als sicheres Wissen präsent sind und eingefordert werden können. Sie veranlasst die Schülerinnen und Schüler, Verfügung über sicheres fachliches Wissen zu verbinden mit der Fähigkeit, den Problemzusammenhang mit den Methoden des Faches zu entfalten und so zu einer begründeten Wertung und Beurteilung zu kommen.

Diese Aufgabenart überprüft die Sicherheit des Verfügens über Fachinhalte und Fachterminologie, die Fähigkeit, unter Fachmethoden selbstständig auszuwählen und einen pädagogischen Problemzusammenhang einer fachlich abgesicherten Entscheidung zuzuführen.

Grundsätzlich gilt das zur Aufgabenart 1 Gesagte auch hier. Während bei dieser Aufgabenart durch die Vorlage von Texten bzw. Materialien und die entsprechenden Aufgaben der erziehungswissenschaftliche Bezug ohnehin deutlich gemacht werden kann, muss diese Funktion der Aufgabenstellung bei der Aufgabenart 2 von den Formulierungen der Teilaufgaben allein übernommen werden. Sie müssen also den Schülerinnen und Schülern die Bearbeitung in spezifisch erziehungswissenschaftlicher Argumentation verbindlich nahe legen.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt drei Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht zwei Vorschläge (zur Wahl für den Prüfling) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen (siehe Erläuterungen zu den Aufgabenarten im Abschnitt 5.3.1). Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Bei der Korrektur und Bewertung der schriftlichen Prüfungsarbeiten sind die Ausführungen im Abschnitt 4.2.2 zu beachten.

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, d. h. es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereiche I bis III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST)

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an.

Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

Bei der Bewertung der Abiturarbeiten sind Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und gegen die äußere Form angemessen zu berücksichtigen. Gehäufte Verstöße führen zur Absenkung der Note um eine Notenstufe.

Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach der Vereinbarung über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Erziehungswissenschaft der Fall, wenn

- Hauptgedanken, Hauptargumente und ggf. kennzeichnende Merkmale des vorgegebenen Materials bzw. – bei einer Problemerkörterung ohne Material – wesentliche Aspekte des Problems erfasst sind

- für die Aufgabe wichtige fachspezifische Verfahren und Begriffe überwiegend richtig angewendet sind
- die Aussagen weitgehend auf die Aufgabe bezogen sind
- eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Problemen der Aufgabe in Ansätzen stattfindet
- die Darstellung im Wesentlichen verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist

Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht. Dies ist der Fall, wenn

- Hauptgedanken, Hauptargumente und ggf. kennzeichnende Merkmale des vorgegebenen Materials bzw. – bei einer Problemerkörterung ohne Material – wesentliche Aspekte des Problems weitgehend vollständig und systematisch erfasst sind
- für die Aufgabe wichtige fachspezifische Verfahren und Begriffe korrekt und differenziert angewendet sind
- die Aussagen durchgängig auf die Aufgabe bezogen sind
- eine detaillierte und differenzierte Auseinandersetzung mit den pädagogischen Problemen der Aufgabe stattfindet
- die Darstellung durchgehend verständlich ausgeführt und klar geordnet ist

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

1. Beispiel

Vorschlag für einen Grundkurs

Theater

Das geläufigste Mittel zur Aneignung der Welt ist die Benennung, ist Sprache. Das wirksamste ist es nicht, es ist nicht einmal das ursprünglichste. Ich habe einmal einen Film über Kinder und Kunst gedreht. Ein kleiner Abschnitt davon war einem Experiment gewidmet: Ich habe ein halbes Dutzend Kinder zwischen vier und fünf, im Vorschulalter also, in einen Raum eines Museums gelassen, in dem große Renaissance-Bilder mit Darstellungen von mythologischen Begebenheiten, höfischen Szenen und dramatischen Schlachten hingen. Die Kinder wurden gleichsam mit 'versteckter Kamera' beobachtet – und alleingelassen. Sie verstreuten sich sofort über den ganzen Raum, betrachteten hin- und hergehend das eine und das andere Bild, und dann, plötzlich, ging dieses Kind auf vier Beinen, reckte sich jenes zum Riesen, zog ein Drittes eine schreckliche Grimasse. Wenn man genau hinsah, erkannte man, dass sie ein Tier oder einen Menschen auf dem Bild nachahmten. Ich habe das als ihre Art, sich mit dem Bild bekannt zu machen, als ihre Aneignung des Gegenstandes verstanden, da, wo wir Erwachsenen Zuweisungen vornehmen, Namen und Erklärungen geben.

Das ist ein Feld, von dem ich nicht viel verstehe. Aber vom Theaterspielen verstehe ich etwas und behaupte, dass, wenn ein Mensch einen anderen darzustellen

sich bemüht und nicht nur den Schauspieler nachmacht, der diesen spielt, er einen ungeheuren Schritt zur Erweiterung und Vermenschlichung seiner selbst tut. Ja, ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.

Es ist gut, dass in unseren Bildungsanstalten immer häufiger Theater gespielt wird, wenn auch oft nur, um ein Schulfest mit einem präsentablen Ereignis zu versehen oder um dem von der modernen Didaktik gebotenen 'Projektansatz' zu genügen. Es müsste umgekehrt sein: Weil Theater wichtig ist, richten wir Projektwochen und zu seiner Aufführung ein Schulfest ein. Dass die Aufführung eines Stückes die Forderung der Ganzheitlichkeit und der Vielseitigkeit der Betätigungen erfüllt, sichert ihr einen wichtigen Platz in der modernen Schule; dass sie die eigentliche Probe auf die Interpretation eines Stückes ist, hätte ihr einen ebensolchen Platz in der alten Schule sichern können; dass sie 'bildet' und großes Vergnügen bereitet, sichert ihr einen festen Platz in unserem Leben [...]. Ich traue mir die Einrichtung einer alle Bildungsansprüche befriedigenden Schule zu, in der es nur zwei Sparten von Tätigkeiten gibt: Theater und science. Es sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet: subjektive Anverwandlung und objektivierende Feststellung. So, wie sich das eine auf alle Verhältnisse erstreckt, die sich versachlichen lassen, so das andere auf alles, was sich vermenschlichen lässt. Beide zusammen können alles erfassen, was Menschen erfahren und wollen, können und wissen. Beide haben eine (je andere) versichernde Wirkung und können dadurch zu einer Falle werden – hier die der Verdinglichung aller Verhältnisse, dort die der Illusion -, wenn es das jeweils andere nicht gibt. Und beides wird es wohl immer geben. An der einen Gewissheit: dass sich die Menschen weiterhin die Dinge verfügbar zu machen suchen, indem sie Gesetze herausfinden, ist nicht zu zweifeln. Der anderen hingegen muss man nachhelfen: dass es den Menschen gut geht, wo immer sie gesellig vereint sind, auch Theater spielen, weil es Lust bereitet, frei zu sein, wandelbar, unbelangbar, unberechenbar, Schöpfer seiner selbst und einer eigenen Welt – in ebendem Maß, in dem die gesellschaftliche Entwicklung sie auf Berechenbarkeit festzulegen sucht und in dem das professionelle Theater das Spiel durch Konstruktion ersetzt.

(aus: Hartmut von Hentig: Bildung, München, Wien, Hanser Verlag, 1996, Seite 118 bis 120)

Aufgabenstellung

- 1) Erläutern Sie mit Hilfe ihrer Kenntnisse über kindliche Aneignungsverfahren, wie sich Vorschulkinder in dem dargestellten Experiment neue Gegenstände aneignen.
- 2) Versuchen Sie den Stellenwert, den das Theaterspielen nach Meinung v. Hentigs für die Persönlichkeitsentwicklung hat, mit einer der Ihnen bekannten Entwicklungstheorien zu begründen.
- 3) Welche bildungspolitische Relevanz haben v. Hentigs Vorstellungen vor dem Hintergrund der in der Denkschrift der Bildungskommission gemachten Empfehlungen zur Wissensvermittlung?

Mit einer zusätzlichen Teilaufgabe, z. B.: „Nehmen Sie begründet Stellung zu der im Text genannten Möglichkeit einer Schule mit nur zwei Sparten von Tätigkeiten: Theater und science“, könnte dieser Vorschlag auch einem Leistungskurs vorgelegt werden.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung (ggf. in Stichworten) unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen.^{1) 2)}

Im Halbjahr 12/I haben die Schülerinnen und Schüler verschiedene Modelle kennen gelernt, um die Interdependenz von Entwicklung und Sozialisation zu verstehen. Ebenso sind für die Bearbeitung dieser Aufgabe die in einer weiteren Unterrichtsreihe in 12/I behandelten Erklärungsmodelle für Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse notwendig, wobei die Schülerinnen und Schüler neben Stufenmodellen für die Entwicklung (Piaget, Freud, Erikson, Kohlberg u. a.) auch integrierte Entwicklungsansätze (Wygotski, Gardner u. a.) kennen lernten. Ausführungen zum Beobachtungs- oder Modelllernen können nicht erwartet werden, da sie außerhalb der Qualifikationsphase erworben wurden. Ferner müssen sie über die in 13/I erworbenen Kenntnisse der in der Denkschrift der Bildungskommission NRW gemachten Empfehlungen zur zukünftigen Bildung und Schulentwicklung verfügen.

Zu Teilaufgabe 1 (Anforderungsbereiche I, II)

Teilaufgabe 1 verlangt Kenntnisse über das präoperationale Lernen (12/I).

Die Prüflinge sollen verschiedene Erklärungsansätze anwenden, um die kindlichen Aneignungsweisen in dieser Museumsszene (Z. 3 bis 13) zu erläutern:

- Piaget: Kinder der präoperationalen Phase eignen sich die Museumsbilder durch Nachahmung, ganzheitliches Erleben (hier physisches Erleben unter Einbeziehung verschiedener Sinne), eigenes Tun, im Wesentlichen also handelnd-konstruierend an. Ihre Wahrnehmung ist auf nur einen oder wenige Aspekte eines komplexen Gegenstandes gerichtet (Invarianz). Sie beleben die Gegenstände (Animismus) und sind von egozentristischen Wahrnehmungsmustern geprägt.
- Gardner: Gardners multiples Verständnis von Intelligenz lässt sich auf die Museumsszene insofern anwenden, als die Kinder hier körperlich-kinästhetische Intelligenz freisetzen, die es ihnen ermöglicht, Gegenstände körperlich-konstruierend anzueignen.

Zu Teilaufgabe 2 (Anforderungsbereiche I, II)

Die für die Bearbeitung dieser Teilaufgabe relevante Entwicklungstheorie ist die interaktionistische (12/I).

1) Angaben gem. den fachspezifischen Regelungen in den Richtlinien für die Fächer in der gymnasialen Oberstufe, Abschnitt 4.4.3.2

2) Es muss deutlich werden, dass die von der Schülerin bzw. dem Schüler zu bearbeitende(n) Aufgabe(n) die Sachgebiete eines Kurshalbjahres überschreitet/überschreiten.

Es wird erwartet, dass die Prüflinge von Hentigs Auffassung zur Bedeutung des Theaterspielens knapp darstellen und darlegen, dass sie sich mit Piagets interaktionistischem Erklärungsansatz begründen lässt: Theaterspielen ist für von Hentig ein wirkungsvolles Mittel, die eigene Person zu überschreiten, Menschen und Schicksale zu erkunden und daraus gewonnene Einsichten zu gestalten (Z. 18 bis 20), sich Welt subjektiv anzuverwandeln (Z. 32) und freier Schöpfer seiner selbst und einer eigenen Welt zu sein (Z. 42). Dies entspricht Piagets Auffassung der Assimilation, d. h. der Aktivierung subjektiver, im Sinne gewohnter und vertrauter Denk- und Handlungsmuster bei der Einverleibung komplexer Strukturen in eigene Verarbeitungsschemata. So wie Piaget Persönlichkeitsentwicklung als komplementäre Interaktion von Assimilation und Akkomodation sieht, so ist auch für von Hentig Theaterspielen durch die objektivierende Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften zu ergänzen (31 f.), um Weltwissen zu erfahren (Z. 34 f.).

Zu Teilaufgabe 3 (Anforderungsbereiche I, II, III)

Die Bearbeitung der Teilaufgabe verlangt einen Rückgriff auf in 13/I erworbene Kenntnisse über die Schule als Lern- und Lebensraum.

Die Prüflinge sollen von Hentigs Vorstellung einer alle Bildungsansprüche befriedigenden Schule (Z. 30 f.) mit nur zwei Arten von Tätigkeiten, dem Theater und den Naturwissenschaften, auf ihre bildungspolitische Relevanz in der Denkschrift der Bildungskommission NRW untersuchen. Dies setzt die Reorganisation von in 13/I erworbenen Kenntnissen über die Schule als Lern- und Lebensraum voraus. Dem Haus des Lernens liegt ein erweiterter Lernbegriff zugrunde (Einheit von Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, Schaffen von Kompetenzen vor dem Hintergrund des individuellen Lebens- und Erfahrungsraums, Urteilsfähigkeit, soziale Kompetenz, Identität, intelligentes Wissen), doch wird dieser in einer sehr viel komplexeren Ordnung des Lernens realisiert (vielfältige Fächer, fachübergreifendes Lernen, außerschulisches Lernen, Lernen an Schlüsselproblemen und Erwerb von Schlüsselqualifikationen u. a.). Die von v. Hentig angestrebte Ganzheitlichkeit (Z. 25) und die Vielseitigkeit der Betätigungen (Z. 25 f.) sind allerdings auch in der Denkschrift wichtige methodische Voraussetzungen für lernorientierte Aneignungsverfahren.

2. Beispiel

1. Vorschlag für einen Leistungskurs

Dieser Vorschlag steht beispielhaft für Aufgaben, die in legitimer Weise unterschiedliche Lösungen durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Laura Ernst

Familie spielen

Nein, sagt Laura Ernst, sie habe nicht immer in Göttingen gewohnt, geboren sei sie in Herdecke. Die ersten Wochen des Lebens werden selbstbewusst (ihres Selbstbewusst) in die Biographie eingegliedert.

Die acht Jahre ihres bisherigen Lebens sind deutlich strukturiert. Die ersten fünf Jahre wohnte sie mit ihren Eltern in einer Wohnung des Studentenheims. Nach der Trennung der Eltern war ihre Mutter ein halbes Jahr in Irland, es gab zwei längere Besuche. Als die Mutter, die von Laura oft Barbara genannt wird, zurückkam, wohnte sie nicht mehr bei Lauras Vater. Und bevor Laura in die Schule kam, gerade sechs Jahre alt, war sie mit Barbara in eine Wohngemeinschaft gezogen, in der zwei weitere Erwachsene wohnen. Der Vater ist vor nicht langer Zeit in eine benachbarte Stadt gewechselt. So ist Lauras Biographie gewoben zwischen die ihrer Eltern, die sich voneinander entfernen.

Noch bis vor einem Jahr hat sie mit der Renitenz eines Kindes ihre Sicht der Dinge unmissverständlich deklariert: „Für mich seid ihr Frau und Mann“, hat sie zu Barbara gesagt (sie meinent und ihren Vater), „denn ihr habt ja mich als Kind“. So hat sie die Liebe der Eltern beschworen, der sie ihr Dasein verdankt. Aber irgendwann waren die Realitäten stärker.

Die Mutter hat wieder einen Partner gefunden (er lebt derzeit in Rom), und der Vater lebt mit einer anderen Frau zusammen, die, um das Spiel zu verwirren, auch Barbara heißt. Etwa jedes zweite Wochenende ist Laura dort, wo sie in einem Zimmer einen Teil ihrer Habe deponiert hat, das Leben an zwei Orten will minutiös geplant sein. Dort hat sie keine Spielkameraden, aber die volle Aufmerksamkeit der Erwachsenen. Manchmal fährt sie „in der Woche auch zu Papa, aber der hat mich – wenn – dann erst um sechs abgeholt“. Die Nebensätze des Alltagslebens schärfen offenbar auch den Sinn für Grammatik.

Der Lebensstandard eines Landes lässt sich vielleicht am leichtesten darüber beschreiben, was einem Kind zukommt (weil das Kind später, wenn es keines mehr ist, den Gegenwert seiner Arbeitsleistung an dem bis dahin Genossen messen wird): Laura war schon in Irland (zweimal), auf Kreta und Korfu, in Marokko, in Spanien, und überallhin mit dem Flugzeug. Bevor sie acht Jahre alt ist, wird sie in San Francisco gewesen sein. Hier zeigt sich die Konstruktion, zwei Haushalten anzugehören, von ihrer vorteilhaften Seite. Sie ist gewissermaßen Einzelkind zweier imaginärer Familien, die erst dann (äußerlich) Familien sind, wenn sie auch da ist. Andererseits muss sie der Wunschstruktur, die jedes Einzelkind belastet, auch standhalten. Von zwei möglichen Varianten, der stillen ernsten und der lebendig verspielten, hat Laura Ernst klar die zweite gewählt. Ihre Chance besteht darin, die vielen Kontakte, die sich ihr bieten, auch zu nutzen. Wenn ihre Freunde bei ihr zu Besuch sind und jeder der Erwachsenen in ihrer „WG“ einen Besucher hat – so unser Modellspiel -, finden sich auf den hundert Quadratmetern zehn Leute ein. Jeder

40 der vier Bewohner, Barbara, Laura, Henrik und Silke, hat ein eigenes Zimmer. Der transportable Fernseher steht auf dem Flur bereit, meist ungenutzt. Man langweilt sich nicht.

Ein Leben zu führen ist eine Sache, es für andere nachvollziehbar zu machen eine andere. So musste Laura die Frage, wieso Barbara jetzt „mit einem anderen Mann“
45 zusammen sei, im ersten Schuljahr beantworten können – eigentlich, bevor sie es selbst akzeptiert hatte. In ganz alltäglichen Situationen wird offenbar, dass der statistische Normalfall in den Köpfen noch nicht etabliert ist. Da kommt zum Beispiel der Anruf einer Schulkameradin, die Laura zum Geburtstag einlädt. Den entsprechenden Tag sollte Laura beim Vater verbringen, weshalb sie am Telefon sagt, sie
50 müsse erst ihren Vater anrufen. Das löst zunächst Verwirrung aus:

Warum musst du ihn anrufen, ist er denn nicht zu Haus? Aber auch Lehrerinnen und Lehrer pflegen das Vater-Mutter-Kind-Modell in normativer Weise. Unter einer Wohngemeinschaft kann sich, andererseits, in einer Studentenstadt fast jeder etwas vorstellen.

55 Nicht umsonst sind die Ähnlichkeiten der in den siebziger Jahren aufgekommenen „neuen Lebensform“ mit der althergebrachten Großfamilie bemerkt worden. Barbara, die Mutter, entgeht dabei dem engen Entwurf der „allein erziehenden Mutter“. Sie ist verantwortlich (sie hat das Sorgerecht, das Kind trägt ihren Namen), aber sie muss sich nicht um jedes Detail selbst kümmern. Auch sie hat ein eigenes Leben.

60 Der stabilste Verband in Lauras Biographie – von der Koalition Mutter/Kind mal abgesehen – ist ihre Clique: Moritz, Stella, Kaya, Laura. In der (Klein-)Kindergruppe Studentenheim haben sie sich kennen gelernt, vor sechs Jahren. „Wir machen fast alles zusammen“, sagt Laura: Sie besuchen dieselbe Schule in der Innenstadt, sie singen zusammen im Schulchor und sie machen zusammen „dancing sports“ in einem privaten Studio. Sie treffen sich reihum – die Familien von Moritz, Stella und
65 Kaya sind „noch“ traditionelle Kleinfamilien mit drei oder vier Personen. Zu den bevorzugten Spielen gehört [...] nur Familie zu spielen. Da ist Moritz der Vater, Stella die Mutter, Kaya das Kind und Laura – körperlich die Kleinste – „das kleine Kind“. Die vier sind aus der Sicht Barbaras „die besten Freunde, die ich je unter Kindern
70 kennen gelernt habe“.

Barbara ist, wie inzwischen nicht wenige Mediziner, für einige Zeit ohne Arbeit. Sie sucht eine Stelle, in der sie sich als Fachärztin qualifizieren kann. Der mögliche Ortswechsel, der damit verbunden wäre, ist angesichts der sorgfältig austarierten Lebensverhältnisse natürlich „ein ganz heißes Eisen“. Auch die Familie der dritten
75 Art hat ihre Tabus.

(aus: Ulrich Beck, Wilhelm Vossenkuhl, Ulf Erdmann Ziegler, mit Fotos von Timm Rautert: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, München 1995, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Seite 16f)

Aufgabenstellung

- 1) Stellen Sie heraus, welche Probleme in der Darstellung der Lebenssituation Lauras angesprochen werden.
- 2) Erläutern Sie vor dem Hintergrund der im Text angesprochenen gesellschaftlich-institutionellen Gegebenheiten die Sozialisations- und Erziehungsbedingungen in einer Gesellschaft der „reflexiven Moderne“ (U. Beck).
- 3) Diskutieren Sie, welche Chancen und/oder Gefahren sich aus der veränderten Erziehungswirklichkeit ergeben.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Die 1. Teilaufgabe (Anforderungsbereich I) greift Themen des Unterrichts aus 13/I auf, in dem sich die Schülerinnen und Schüler mit den Ursachen und Auswirkungen veränderter Familienstrukturen beschäftigt haben. Der Text verweist auf Probleme der Entwicklungsmöglichkeiten und -gefährdungen, die in 12/I und 12/II behandelt wurden, und der gesellschaftlichen Bedingungen heutigen Heranwachsenden, die in der Qualifikationsphase thematisiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende im Text angesprochenen Themenbereiche herausstellen: Trennung der Eltern, Mutter allein erziehend, Ausbildung und Elternschaft überschneiden sich, „neue“ Lebensform Wohngemeinschaft, Arbeit des Kindes an der Beziehung der Eltern, „zweite Familie“, der „eigene Bereich“ Zimmer, die Sozialisation und Erziehung in zwei Haushalten und die damit verbundene Organisation des Lebens, Vater-Rolle, „Konsum“, Einzelkindproblem, Vorstellung von Familie, vielfältige Sozialkontakte, Vielfältigkeit von Lebensformen, peer-group, Clique als Sozialisationsinstanz, Spiel, Mobilität, Globalisierung. Die Schülerinnen und Schüler leisten hier eine Reproduktion des Textes auf der Grundlage vorhandener Kenntnisse.

Die 2. Teilaufgabe (Anforderungsbereich II) erfordert die Reorganisation vorhandener Kenntnisse und die Anwendung auf eine neue Fragestellung.

Hier gilt es, diese Vielzahl an Themen unter ordnende Gesichtspunkte zu fassen, um die Bedingungen für Sozialisation und Erziehung darzustellen. Hier können die Schülerinnen und Schüler induktiv vom Textbeispiel oder deduktiv von Kennzeichungskategorien heutigen Lebens ausgehend o. g. Themen erläutern. Beide Wege sollten verdeutlichen, dass folgende gesellschaftlichen Gegebenheiten zur Erklärung herangezogen werden können.

Die heutigen gesellschaftlichen Vorgaben bedingen Selbstorganisation des Lebenslaufs und die Selbstthematisierung der Biographie. Traditionale Biographien waren in ständischen und agrarischen Gesellschaften Kontrollen und Vorgaben ausgesetzt, die die Lebensgestaltung z. T. extrem einengten. Die Netzwerke von Vorgaben und Regeln binden „modernes Leben“ ebenfalls ein, jedoch mit dem Anspruch, ein „eigenes Leben“ (U. Beck) zu organisieren.

So können die Schülerinnen und Schüler hier u. a. herausstellen: Den Zwang und die Möglichkeit, ein eigenes Leben zu führen, trotzdem ist es eingebunden in Vorgaben anderer Institutionen; die Normalbiographie wird zur Wahlbiographie, Lebenslauf und Biographie sind zu unterscheiden; die Enttraditionalisierung, gleichzeitig aber auch die eigene Etablierung von Tradition zur Orientierung.

In der 3. Teilaufgabe (Anforderungsbereich III) wird eine eigenständige Beurteilungsleistung auf der Grundlage der zuvor dargelegten Sachverhalte erwartet.

In der Diskussion der Chancen und/oder Gefahren für Sozialisation und Erziehung, die sich aus der veränderten gesellschaftlichen Situation ergeben, sollen weitere Beschreibungskriterien U. Becks aufgegriffen werden. Die Antwort der Schülerinnen und Schüler wird sich zwischen den Möglichkeiten durch Freiheit und Selbstbestimmung, der Enttraditionalisierung und dem Verlust der Orientierung bewegen. Erziehung kann demnach nicht ein Lösungsmuster für Probleme vermitteln, sondern „nur“ die Fähigkeit, Probleme als solche zu erkennen, und die Bereitschaft vermitteln, diese auch zu lösen bzw. auszuhalten, d. h. in diesem Kontext Individualität auszubilden, sich der Wegentscheidung zwischen Individualisierung und Globalisierung, Aktivität und Zuweisung von Anforderungen, die sich dem eigenen Zugriff entziehen, zu stellen.

2. Vorschlag für einen Leistungskurs

Dieser Vorschlag ist ein Beispiel für eine Aufgabe, der ein leicht nachvollziehbarer, eingängiger und dennoch wissenschaftliche Erkenntnisse differenziert aufnehmender Text zugrunde liegt.

Familienegoismus und Familienghetto Oder: Einsamkeit kann gelernt werden. Von Anneliese von Friesen

Egoismus macht sich immer breiter. In Familien, in Schulen, in der Gesellschaft: eitles Statusdenken, Einzelgängertum, Streben nach Selbstverwirklichung und Individualität führen zu Einsamkeit und Vereinzelung.

Die pädagogischen Bestrebungen der vergangenen hundertfünfzig Jahre waren zum Teil darauf gerichtet, die Kinder „von der Straße“ weg zu holen, weg von allem Negativen, Unkindlichen, von falschen Freunden und unkontrollierbaren Situationen. Die Straßen sind mittlerweile weitgehend kinderfrei. Die Etablierung der Kindergärten und die Schulpflicht machten es erst einmal halbtags möglich. Der enorm gesteigerte Straßenverkehr, die mangelhaften Spielmöglichkeiten, das Fernsehen und die Computer schafften es vollständig.

Weg von der Straße, hin zur „Inszenierung von Kindheit“ (Beck-Gernsheim 1987), zur Verinselung, zur Isolierung, Kinder (außer den geschundenen durch Kinderarbeit) hatten noch nie so wenige Freiräume wie heute, ihre Zeit war noch nie so durchorganisiert, auf die Minute verplant. „Streifräume“ (Melzer), also Möglichkeiten zur Welterkundung (gefahrlose Straße, Hinterhöfe, Natur) sind nicht mehr konzentrisch um die Familie herum angelegt, sondern nur noch als Raumsplitter, als Inseln wahrzunehmen einhergehend mit ständigen Transportproblemen und diffiziler Zeitkoordination der Mütter. Hinzu kommt eine „Pädagogisierung“, denn die Kinder befinden sich ständig unter Aufsicht: im Malkurs des Museums, beim Turntraining, bei der Schlagzeuglehrerin.

Es hat also geklappt: Die Kinder sind weg von der Straße und sitzen zu Hause vor dem Fernseher: stumm, gebannt, isoliert und vereinzelt. Die Erwachsenen wollten angeblich die Kinder schützen, indem sie sie von der Straße holten, schützen vor Gewalt, Brutalität, Sexualität. Jetzt aber lassen sie es zu, dass die Kinder diese Themen tagtäglich reinziehen: Bei einem Angebot von 70 Morden innerhalb von

24 Stunden im deutschen Fernsehen ist für jeden Geschmack etwas dabei! Fabelhaft deutlich: die Vergewaltigung en detail, der durchgeschossene Körper in Farbe, Demütigungen und Entwertungen nicht mehr zu zählen. Das übelste Übel sitzt nun mitten im warmen Wohnzimmer, bekommt den wichtigsten Platz und die
30 längste Redezeit.

Geredet wird viel in deutschen Familien: über Sach- und Nonsensthemen, über Nahe- und Fernliegendes, über Sinn- und Lebensprobleme. Nur nicht miteinander. Geredet wird im Fernsehen. Dort wird uns vorgeführt, wie gerne Menschen sprechen. Nämlich schier ununterbrochen. – Dagegen steht das Setting zu Hause:
35 stumm und sprachlos. Eine Untersuchung im Jahr 1991 macht es deutlich: Ein Prozent der Ostdeutschen und 2 Prozent der Westdeutschen gaben an, in den letzten 24 Stunden „mit niemandem gesprochen zu haben“. Hochgerechnet auf die Gesamtbevölkerung waren also 1,4 Millionen Menschen temporär verstummt.

Einsamkeit ist eine Isolierzelle. Steckt man erst einmal darin, wird die Möglichkeit
40 der Selbstbefreiung immer schwieriger. Einsamkeit kann somit gelernt, weil früh erfahren werden. 30 Prozent der Bevölkerung leben bereits das Single-Dasein, jedes sechste Kind wächst nur mit einem Elternteil auf.

Bekannte sind handverlesen und nur stundenweise akzeptabel, Nachbarschafts-
kontakte werden bereits von den Erwachsenen auf Null reduziert. Und die Argu-
45 mente? „Ich will meine Ruhe.“ „Die passen nicht zu uns.“ oder die unverhohlene kapitalistische Variante: „Das bringt mir nichts!“ Dies trifft auch die Verwandtschaft. Man lebt in einem eng begrenzten Raum, mit einer immer geringeren Auswahl an unterschiedlichen Menschen. Wohnungsenge und Abwesenheit der Eltern verhindern zudem nicht selten, dass Schulfreunde zum Essen eingeladen, dass mensch-
50 liche Großzügigkeit walten kann [...].

Ursula Nuber hat es in ihrem Buch „Die Egoismus-Falle“ (1993) wie folgt be-
schrieben: „Da jeder sich selbst der Nächste ist, pervertiert die christliche Forde-
rung ‘du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst’ zur Eigenliebe. Geliebt wird
nur noch, wer zu unserem individuellen Glück beitragen kann. In unserem Streben
55 nach Selbstverwirklichung lassen wir ausschließlich jene Menschen näher an uns heran, die uns in unserem Lebensstil bestätigen. Wir suchen nicht mehr die Solidarität in der Gruppe oder die Gemeinschaft, sondern schließen uns in ‘Lebensstil-Enklaven’ zusammen.

Deutlich wird es an jungen Eltern: Aufgewachsen ohne oder nur mit einem Ge-
60 schwister, ohne Cousins und Cousinen, ohne Babysitting in der Nachbarschaft, wird ihr eigenes Kind oftmals das allererste Baby sein, welches sie überhaupt im Arm halten, Panik und Hilflosigkeit entsteht. Und gesunder Menschenverstand, der auf erprobter, erlittener Lebenserfahrung zurückzuführen ist, lässt sich nicht rasch nachproduzieren. Es stehen weder Lieder, Verse, Spiele noch Strategien zum
65 Trösten, Schützen oder Spaßmachen zur Verfügung [...].

Die Familien lassen sich nun mal nicht großartig verändern. In den Schulen sollten
jedoch, wie u. a. Hartmut von Hentig nicht müde wird zu fordern, die erprobten al-
ten Regeln aus den 70er Jahren, der Hochzeit des sozialen Lernens, zu neuer Blü-
te gebracht werden. Es geht um „Individuation statt Individualität“ (Nuber), um das
70 Bewusstmachen der Eigenarten jedes Individuums, aber nicht zum Selbstzweck, sondern zum Wohle der Gemeinschaft. Individuation ist das Erreichen von Autonomie innerhalb von Beziehungen und mit einer hohen Beziehungsfähigkeit. Dazu gehören Mitgefühl, Mithandeln, Mitdenken für die Zukunft anderer, Mitmenschlich-

keit, „Korrespondenz“, wie einer der Zentralbegriffe der Integrativen Gestalttherapie heißt. Die Betonung von Individualität heiße: schlanker, schicker, besser, leistungsstärker, prestigeträchtiger – alles Eigenschaften, die gerade nicht auf den Mitmenschen gerichtet sind, sondern in der Konkurrenz nicht nur ausschließen, auch attackieren und gerade keine „Korrespondenz“, sondern letztlich Einsamkeit nach sich ziehen.

(aus: Deutsche Lehrerzeitung 34/95 v. 23. August 1995, Seite 6)

Aufgabenstellung

- 1) Erläutern Sie die im Text angesprochenen Merkmale heutiger Kindheit unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten.
- 2) Stellen Sie vor dem Hintergrund Ihrer historischen Kenntnisse über Kindheit dar, wie es von der Sozialität des Mittelalters zu der im Text beschriebenen Form von Kindheit kommen konnte.
- 3) Beurteilen Sie die gegenwärtige Tendenz zu Lebensstil-Enklaven (Z. 49) aus kommunikations- und tiefenpsychologischer Sicht!

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung (ggf. in Stichworten) unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Kenntnisse über Sozialisationsprozesse erwarben die Schülerinnen und Schüler im Halbjahr 12/I. Das Halbjahr 13/I stand unter dem Thema „Normen und Ziele in der Erziehung“. Die Schülerinnen und Schüler erwarben hier u. a. detaillierte Kenntnisse über Erziehungsprobleme aufgrund des Verlustes einheitlicher Normen. Insbesondere am Beispiel der Familie und Kindheit konnten sie historisch zurückverfolgen, wie es zu dem Verlust einheitlicher Normen und Werte kommen konnte. In 13/II haben die Schülerinnen und Schüler Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung unter dem Aspekt der Kommunikation (Schulz von Thun) reflektiert. Ferner haben sie sich in 13/I im Rahmen der Intimisierung von Familie eingehend mit H.E. Richters Rollenvorschriften in der Eltern-Kind-Beziehung auseinander gesetzt.

Zu Teilaufgabe 1 (Anforderungsbereiche I, II)

Diese Teilaufgabe bezieht sich auf im Halbjahr 12/I erworbene sozialisationstheoretische Kenntnisse.

Methodisch sind den Prüflingen seit 12/I verschiedene Formen der strukturierten Textarbeit (mindmap, Flussdiagramm, Textexzerpt u. a.) bekannt, auf die sie bei der Erfassung der im Text genannten Merkmale heutiger Kindheit zurückgreifen sollen. Eine Strukturierung der einzelnen Merkmale nach sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten schließt sich an. Diese sollte nach Claessens drei Schritten für den Sozialisationsprozess erfolgen.

Wenngleich auch v. Friesen nichts über die Phase der Soziabilisierung aussagt, so muss doch angenommen werden, dass die hohen Anforderungen an Belastbarkeit und Selbständigkeit in einer verinselten Kindheit (Z. 10f.) intensiven, vertrauensvollen und konstanten frühkindlichen Kontakt zu einer Pflegeperson voraussetzen, damit eine positive seelische Grundstimmung geprägt wird.

V. Friesens Ausführungen über eingeschränkte Streifräume (Z. 15ff.) und Fernsehkonsum (Z. 22ff.) werden im Zusammenhang der Claessenschen Enkulturation erläutert. Hiernach erfolgt die Übernahme von Normen und Werten schrittweise und wird im Wesentlichen durch verbalen Austausch erworben. An dieser Stelle können die Prüflinge ebenfalls Wygotski anführen, um ggf. auf die beeinträchtigenden Folgen eingeschränkter Kommunikation für die Intelligenz hinzuweisen.

Es wird erwartet, dass die Prüflinge erkennen, dass es wesentlich die sekundäre soziale Fixierung ist, die in der heutigen Kindheit beeinträchtigt wird: soziale Isolierung, Z. 13ff.; wenig Möglichkeit zur Internalisierung von Rollen in pädagogisierten Gruppen, Z. 18f.; geringe Anzahl an Sozialkontakten, Z. 35ff. und Rollenmodellen in Familie, Z. 42ff.; Individualität statt Individuation, Z. 70ff. Hieraus resultieren Folgen für das Sozialverhalten (Einzelgängertum und egoistische Selbstverwirklichung, Z. 75ff.).

Zu Teilaufgabe 2 (Anforderungsbereich II)

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe setzt die Reorganisation von in 13/I erworbenen Kenntnissen über die Geschichte der Kindheit voraus.

Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler den Begriff der „Sozialität“ knapp erläutern (Aries: keine Kindheit im Sinne des Schutz- und Schonraumes, wenig ausgeprägter Familiensinn, da sich das Leben von Kindern und Erwachsenen vorwiegend im Freien und in der Öffentlichkeit abspielte; Bedeutung von Straße, gemeinsamer Arbeit, gemeinschaftlichem Vergnügen, Andachten u. a.) und an historischen Knotenpunkten aufzeigen, wie es zur verinselten Kindheit kommen konnte:

- Vorindustrielle Kindheit (in Kernfamilie und erweiterter Familie) unterschied sich in mehrfacher Hinsicht von heutiger Kindheit: Produktionsgemeinschaft, Eigenwirtschaft (allerdings extreme materielle Not in Unterschichten); Gleichgültigkeit (Johansen) oder Ablehnung Kindern gegenüber (Augustinus); Züchtigung; zweckgebundene/instrumentalisierte Erziehung; „Bildung“ und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen in Haushalts- und Wirtschaftsgemeinschaft; keine Absonderung der verschiedenen Altersgruppen, keine Kindheit im Sinne eines Schutz- und Schonraums, Sozialität.
- Übergang 18./19.Jh.: Industrialisierung bewirkt Umstellung der Familie von Produktionseinheit zur Konsumeinheit; Entwicklung affektiver Beziehungen zwischen Eltern und Kind; Aufklärung und Wirken rationaler Erklärungsmuster; neues Verständnis von Kindheit (Rousseau), Kind wird zum Gegenstand ernster Verantwortung (ausgenommen Kinderarbeit); Familie wird zur moralischen Anstalt (Intimisierung von Kindheit im 19. Jahrhundert).

- Verstärkung in den 60/70er Jahren: kritische Reflexion sozialer Bindungen und tradiertter Strukturen; Frauenrechtsbewegung und Abbau traditioneller Rollen bedingt neue Partnerschaftsformen; sexuelle Freizügigkeit, Pille und damit Reduktion der Kinderzahl in Familie; neue Wohnformen und Mobilität führen zu Auflösung traditioneller Nachbarschaften; Ausbildung und Berufstätigkeit von Frauen und damit neue Betreuungsformen; radikale Individualisierung von Werten und Normen; Beginn der Mediatisierung von Kindheit; beginnende Vermarktung von Kindheit.

Zu Teilaufgabe 3 (Anforderungsbereich III)

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe verlangt die Anwendung von in 12/I erworbenen Kenntnissen über die Sozialentwicklung sowie Kenntnisse über verschiedene Kommunikationsstile, die in 13/I (H.E. Richters Rollenkonstellationen) und 13/II (Schulz von Thun) erworben wurden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen das Konzept der „Lebensstil-Enklave“ kommunikationspsychologisch interpretieren, indem sie ihn vor dem Hintergrund der Schulz von Thunschen Kommunikationsstile kritisch hinterfragen (z. B. sich beweisenden Stil, mitteilungsfreudig-dramatisierender Stil) sowie die mit dieser Tendenz verbundenen sozialen Kommunikationsbarrieren herausstellen. Ferner können sie die sozialen Implikationen der Tendenz zu Lebensstil-Enklaven auf H.E. Richters Untersuchungen zu psychosozialen Abwehrformen in Rollenvorschriften beziehen (hier vor allem: Rolle eines Abbildes, Rolle des Bundesgenossen).

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling sollen in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

- 1) Für jede Prüfung ist den Prüflingen eine für sie neue, begrenzte Aufgabe zu stellen. Eine ausschließlich oder vorrangig auf Reproduktion ausgerichtete Aufgabe entspricht nicht den Prüfungsanforderungen.
- 2) Die Aufgabenstellung orientiert sich an den Aufgabenarten der schriftlichen Prüfung. Doch ist bei der Aufgabenstellung die zeitliche Begrenzung durch die Dauer der Vorbereitungszeit zu beachten. Sie beträgt im Fach Erziehungswissenschaft in der Regel dreißig Minuten.
Der erste Prüfungsteil sollte zehn bis fünfzehn Minuten nicht überschreiten. Die Aufgabe für den ersten Teil der Prüfung wird daher Material von geringerem Umfang und weniger komplexe Arbeitsanweisungen enthalten als die Aufgaben für die schriftliche Prüfung.
Die zweite Aufgabenart der schriftlichen Abiturprüfung („nicht-materialgebundene Aufgaben mit untergliederter Aufgabenstellung“) sollte in der mündlichen Abiturprüfung nur dann Anwendung finden, wenn eindeutig gewährleistet ist, dass sie nicht vorrangig reproduzierende Leistungen abverlangt.
Die Aufgabe sollte mit dem Ziel einer thematischen Eingrenzung und einer für die Prüflinge überschaubaren Problematisierung in 2 bis 3 Teilaufgaben aufgegliedert werden. Entscheidend ist, dass die Aufgabenstellung die Prüflinge in den beabsichtigten Prüfungsbereich führen, ohne ihre Selbstständigkeit und Initiative auszuschalten.
- 3) Die Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil sollte so angelegt sein, dass sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge im zweiten Prüfungsteil entwickeln und entfalten kann. Die Aufgabe (einschließlich des Materials) wird der Schülerin bzw. dem Schüler schriftlich vorgelegt. Gehörte Texte können nicht Gegenstand des ersten Teils der mündlichen Prüfung sein. Es ist nicht zulässig, den Prüflingen gleichzeitig zwei oder mehrere voneinander abweichende Aufgaben zu stellen oder sie zwischen mehreren Aufgaben wählen zu lassen. Erklärt die Schülerin bzw. der Schüler bei der Aufgabenstellung oder innerhalb der Vorbereitungszeit, dass sie oder er die ihr oder ihm gestellte Aufgabe bearbeiten kann, und hat sie oder er die Gründe dafür nicht zu vertreten, so stellt die Prüferin bzw. der Prüfer im Einverständnis mit der bzw. dem Vorsitzenden des Fachprüfungsausschusses eine neue Aufgabe. Ein nicht von den Prüflingen zu vertretender Grund ist z. B. eine für sie nicht passende Aufgabenstellung, weil auf Sachgebiete Bezug genommen wird, die für sie nicht Kursgegenstand waren (Kurswechsel).
- 4) Sind die Prüflinge aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht imstande, die gestellte Aufgabe zu lösen, so kann die Prüferin bzw. der Prüfer ihnen im Prüfungsraum eine Hilfe geben, die in der Niederschrift über die mündliche Prüfung zu vermerken ist. Dieses ist bei der Festsetzung der Bewertung der Prüfungsleistung zu berücksichtigen.
- 5) Die Fachprüferin bzw. der Fachprüfer sollte sich bei der Aushändigung der Aufgabe noch einmal davon überzeugen, dass die Prüflinge nicht durch äußere Mängel, z. B. schlechte Lesbarkeit von Kopien, an der zügigen Bearbeitung der Aufgabe gehindert werden. Eine inhaltliche Diskussion der Aufgabe findet bei der Aushändigung nicht statt. Die Prüflinge sollten nur gefragt werden, ob sie die Formulierung der Arbeitsanweisung(en) verstanden haben.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

- 1) Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll.
- 2) Während der erste Prüfungsteil einen zusammenhängenden Vortrag des Prüflings vorsieht, soll der zweite Teil ein Gespräch zwischen Prüferin bzw. Prüfer und Prüfling sein. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinander zu reihen.
- 3) Wenn mehreren Prüflingen für den ersten Teil der Prüfung dieselbe Aufgabe gestellt worden ist, hat die Fachprüferin bzw. der Fachprüfer die Möglichkeit, auch im zweiten Teil der Prüfung für alle übereinstimmende Fragen zu stellen, sofern das Ergebnis des ersten Teils dies gestattet.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung.

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zugrundeliegenden Anforderungsbereiche sind dabei zu beachten.

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.:

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs

Der Fachprüfungsausschuss kann sich bei der Beratung über die erbrachten Prüfungsleistungen an folgenden Gesichtspunkten orientieren:

- Kenntnisse
 - Kenntnis der erforderlichen Fakten und Zusammenhänge
 - Beherrschung der Fachterminologie
 - Kenntnis von theoretischen Modellen
- Anwenden und Urteilen
 - Erfassen der Aufgabe und allgemeine Darstellung:
 - κ Erfassen der Aufgabe bzw. des Zusammenhangs der Teilaufgaben
 - κ Art der Sachdarstellung oder Problemdarstellung (oberflächlich – bloß paraphrasierend – präzise, zutreffend – zielgerichtet)
 - κ richtige, klare Skizzierung der in der Vorlage vertretenen Positionen und Einordnung in größere Zusammenhänge
 - Form der Bearbeitung:
 - κ Klärung von Fachbegriffen in gebotener Kürze
 - κ fachgerechte Formulierung der Teilergebnisse

- κ sinnvolle, zweckmäßige Anordnung und logische Verknüpfung von Teil-
ergebnissen und Analyse
- κ funktionsgerechtes Belegen
- κ schlüssiger Ansatz und differenzierte Entfaltung der Argumentation
- κ Nachweis objektivierender Distanz
- κ methodisch klares, fehlerfreies Vorgehen
- κ intensive, zielgerichtete Interpretation
- Gehalt der Bearbeitung:
 - κ eindimensionale oder alternative Argumentation (Einbeziehen mehrerer
theoretischer Modelle oder Lösungen)
 - κ Aufdecken falscher Prämissen oder Schlussfolgerungen der Vorlage
 - κ (kritisches Bewusstsein)
 - κ Hinweis auf Lücken der Vorlage
 - κ Problemlösung: zutreffend, haltbar
 - κ vorgeschlagene Maßnahmen: zentral, praktikabel

5.4.4 Beispiel für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Schüler unter der Lupe

Deutsche sind im Rechnen schwach, unabhängig von der Schulform

Bestenfalls Mittelmaß. So lautet das harte Urteil über die Leistungen deutscher Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften. Gefällt hat es die Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS), die in dieser Woche in Berlin vorgestellt wurde. Die Autoren der aufwendigen Untersuchung [...] ließen es aber nicht damit bewenden, den Schulen ein schlechtes Zeugnis auszustellen. Sie trieben vielmehr auch Ursachenforschung.

Mit Gleichaltrigen in Singapur, Korea und Japan können deutsche Achtklässler nicht konkurrieren. Nicht einmal die Gymnasiasten allein erreichen in Mathematik die durchschnittliche Leistung aller Schüler in diesen Ländern. Deren Leistungen stünden „für ein qualitativ anderes Niveau mathematischen Verständnisses“, befinden die Verfasser der Studie. Die Schüler der meisten nord-, west- und osteuropäischen Länder sind den deutschen mehr als ein Schuljahr vor-

aus. Da ist es nur ein schwacher Trost, dass Engländer und die US-Amerikaner sich im Feld der 41 Nationen genauso schlecht platzierten [...].

An diesem Bild ändert sich kaum etwas, als den Schülern andere Aufgaben vorgelegt wurden. Selbst bei Tests, die auf ihren Unterrichtsstoff zugeschnitten waren, konnten die zufällig ausgewählten 7.000 deutschen Schüler nicht glänzen [...].

Um den Grund für die nationalen Leistungsunterschiede aufzuspüren, filmten die Wissenschaftler Mathematikstunden in den USA, Japan und Deutschland und stellten gravierende Unterschiede fest. In deutschen Klassenzimmern wird neuer Stoff den Videos zufolge in einem Unterrichtsgespräch erarbeitet, das auf eine einzige Lösung hinführt. Der Rest der Stunde gehört dem Wiederholen und Einüben von „Rezepten“ zur Lösung von Aufgaben eines bestimmten Typs.

In japanischen Schulen, die übrigens bis zur neunten Klasse Gesamtschulen sind, stellt der Lehrer am Anfang 55 der Stunde ein Problem, an dem sich die Schüler zunächst einzeln oder in Gruppen versuchen. Nach einiger Zeit wählt er mehrere Schüler aus, die unterschiedliche Lösungsstrategien verfolgt haben, und lässt sie diese an der 60 Tafel präsentieren. Der Lehrer fasst dann die Ergebnisse zusammen und stellt ähnliche, aber auf neue Anwendungen übertragene Aufgaben. So 65 lernen die Jugendlichen, wie sie Probleme angehen können – ein Lernprozess, bei dem sich mathematisches Verständnis fast von selbst einstellt. Dabei investieren sie in das Fach

70 nicht mehr Zeit als Gleichaltrige in Deutschland, denen hauptsächlich mathematische Fertigkeiten beigebracht werden, wie etwa das Lösen von Gleichungen [...].

75 Sollten wir also unsere Bildungspolitiker und Lehrer zur Fortbildung nach Japan schicken? Die Autoren der Studie halten sich mit einer solchen Empfehlung eher zurück. „Ob Unterrichts- 80 elemente von einer Kultur erfolgreich auf eine andere übertragen werden können, kann nur in nachfolgenden Unterrichtsexperimenten geprüft werden.“ Solche Versuche durchzuführen, 85 empfehlen sie jedoch dringend [...].

(Blum, Wolfgang: Schüler unter der Lupe. In: Die Zeit Nr. 9 vom 21. Februar 1997, Seite 30)

Aufgabenstellung

- 1) Geben Sie die Aussagen des Textes wieder und vergleichen Sie die Hinweise zum Vorgehen im Unterricht in Japan mit **Ihren** Kenntnissen über den Unterricht in japanischen Schulen!
- 2) Beurteilen Sie die Aussagen des letzten Abschnitts des Textes (Z. 55 ff.) und begründen Sie Ihre Ansicht mit Hilfe Ihrer Kenntnisse über die kulturellen Grundlagen des japanischen Schulwesens!
- 3) Lässt sich aus den Aussagen des Textes ein Gesamturteil über die Qualität des deutschen oder des japanischen Schulwesens ableiten? Beziehen Sie sich bei Ihrer Stellungnahme auf die Theorie der Schule!

2. Prüfungsteil

Bezug zum 1. Teil: Personalisationsfunktion von Schule

Bewertung der eigenen Situation:

- Haben 13 Jahre Schule mich zu einem gebildeten Menschen gemacht? (Bezüge zu ASCHERSLEBEN, v. HENTIG)
Welchen Stellenwert haben außerschulische Einflüsse auf eigene Bildung gehabt?
- In welchem Alter, in welchen Phasen der eigenen kognitiven wie moralischen Entwicklung haben besonders intensive Bildungsprozesse stattgefunden? (Begründungen aus den Modellen KOHLBERGs, PIAGETs)

ggf. ergänzend/alternativ

Bewertung der Bildungsfunktion des EW-Unterrichts

- Beiträge des Faches zum eigenen Bildungsprozess
(Bezüge zu ASCHERSLEBEN, v. HENTIG, KANT („Mündigkeit“))

Unterrichtliche Voraussetzungen

- | | | |
|-----------------|-------|---|
| 1. Prüfungsteil | 13/I | Normen und Ziele in der Erziehung |
| | | <ul style="list-style-type: none">• Theorie der Schule• Normen und Ziele in verschiedenen Gesellschaften• Schulwesen in Japan |
| 2. Prüfungsteil | 13/II | Identität |
| | 12/I | Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit |
| | 12/II | Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter |
| | | <ul style="list-style-type: none">• kognitive Entwicklung (PIAGET)• moralische Entwicklung (KOHLBERG) |

Erwartungshorizont

1. Prüfungsteil

- 1) Geben Sie die Aussagen des Textes wieder und vergleichen Sie die Hinweise zum Vorgehen im Unterricht mit Ihren Kenntnissen über den Unterricht in japanischen Schulen! Wie erklären Sie sich die Unterschiede?

Wiedergabe (**Anforderungsbereich I**):

- Thema: Bericht über eine empirische Untersuchung zu mathematischen, naturwissenschaftlichen Leistungen im Ländervergleich
- Quelle
- Inhaltsübersicht:
 - Charakterisierung der Studie (Z. 1 bis 11)
 - Wiedergabe der wesentlichen Ergebnisse (Z. 12 bis 32)
 - Unterschiede in der Unterrichtsmethodik der beteiligten Länder und deren (vermutete) Wirkungen (Z. 33 bis 64)
 - Mögliche Konsequenzen (Z. 65 bis 74)

Vergleich (**Anforderungsbereiche I bis II**):

- Qualitative Unterschiede zwischen der Beschreibung des Textes und den Informationen aus ELLINGTON (1992): Dominanz der lehrerzentrierten Lehre, Fehlen der Möglichkeit, eine eigene Meinung zu äußern, keine Förderung kreativer Lernformen, sondern: Zuhören, Drill, Übung, Rezitation
- 2) Beurteilen Sie die Aussagen des letzten Abschnitts des Textes (Z. 65 ff.) und begründen Sie Ihre Ansicht mit Hilfe Ihrer Kenntnisse über die kulturellen Grundlagen des japanischen Schulwesens!

(Anforderungsbereiche I bis II):

Fragwürdigkeit der Übertragbarkeit wegen unterschiedlicher kultureller Grundlagen (nach ELLINGTON)

- Konfuzianismus
 - Unterordnung, Hierarchie, Gehorsam (Vater – Sohn, Lehrer – Schüler ...)
 - Verehrung der Ahnen, des historisch Überkommenen
 - Kooperation, Harmonieinsgesamt: „bezogenes Selbst“ einer „kollektivistischen Kultur“ (Oerter/Montada)
- dagegen: „unabhängiges Selbst“ individualistischer (westlicher) Kulturen
- unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei Kindern beider Kulturen
- unterschiedliche Erwartungen, Einflussnahmen der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer wegen anderer Selektionsverfahren
- „Examenshölle“: strenge Aufnahmeprüfungen „guter“ Oberschulen und Universitäten

3) Lässt sich aus den Aussagen des Textes ein Gesamturteil über die Qualität des deutschen oder des japanischen Schulwesens ableiten? Beziehen Sie sich bei Ihrer Stellungnahme auf die Theorie der Schule!

Zu berücksichtigen: Funktion der Schule (OBLINGER, FEND, KLEMM)

(Anforderungsbereich I):

- Qualifikation
- Sozialisation/Legitimation
- Personalisation
- Selektion/Allokation
- Absorption

Text bezieht sich in erster Linie auf Qualifikation **(Anforderungsbereich II)**.

Bewertung sollte auch die übrigen Funktionen berücksichtigen und in ihrer Bedeutung gewichten **(Anforderungsbereiche II bis III)**.

2. Prüfungsteil

Die Qualität der Schülerleistung bemisst sich an

- der Fähigkeit, sich auf Details der u. g. Aussagen/Theorien zu beziehen (Anforderungsbereich I)
- diese mit der eigenen (schulischen) Biographie in Beziehung zu setzen (Anforderungsbereich II)
- die eigene Entwicklung auf diesem Hintergrund zu reflektieren (Anforderungsbereich III)

Bezüge:

- Ergebnisse von Befragungen (nach ASCHERSLEBEN) zur Bildung:
 - breites Wissen, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, gute Manieren, großes berufliches Fachwissen, Fremdsprachenbeherrschung, Interesse für Politik (in unterschiedlicher Gewichtung)
- Bildung nach v. HENTIG (1996):
 - Übersicht, Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs

- Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel
- philosophische Prüfung des Denkens und Handelns
- Bildungskriterien nach v. HENTIG (1996):
 - Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
 - Wahrnehmung von Glück
 - Fähigkeit und Wille, sich zu verständigen
 - Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
 - Wachheit für letzte Fragen
 - Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica
 - Der Satz: „Das hätten Sie mir beibringen sollen; das hat mir niemand gesagt“ weist auf Bildungsdefizite hin
- Stufen kognitiver Entwicklung nach PIAGET:
 - sensomotorische Stufe, präoperationale Stufe, Stufe der konkreten Operationen, Stufe der formalen Operationen
- Stufen der moralischen Entwicklung nach KOHLBERG:
 - präkonventionelle Ebene
 - κ Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, instrumentell-relativistische Orientierung (Eine Hand wäscht die andere.)
 - konventionelle Ebene
 - κ Orientierung an personengebundener Zustimmung (guter Junge, nettes Mädchen)
 - κ Orientierung an Recht und Ordnung
 - postkonventionelle Ebene
 - κ Sozialvertragsorientierung, Orientierung an allgemein gültigen Prinzipien
- KANT:
 - Aufklärung = Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit, Mut, Wissen, Urteilsfähigkeit

5.5 Die besondere Lernleistung

Eine besondere erziehungswissenschaftliche Lernleistung (siehe Kapitel 3.2.4) könnte in Form einer wissenschaftsgeleiteten Untersuchung der regionalen Schul- und Bildungsgeschichte konzipiert werden. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfordert u. a. einen historischen Überblick über Erziehungs- und schulpädagogische Konzepte auf dem Hintergrund der jeweiligen Menschenbilder sowie die Fähigkeit zur theoretisch fundierten Wertung dieser Konzepte unter Einbeziehung entwicklungs- und sozialisationstheoretischer wissenschaftlicher Befunde etc. In methodischer Hinsicht ist mit einer solchen Arbeit der Anspruch verbunden, eine eigenständige Planung des Vorhabens („Forschungsdesign“) zu entwerfen, adäquate Methoden der Recherche und der Darstellung anzuwenden und eine angemessene Form der Präsentation der Untersuchungsergebnisse zu entwickeln.

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die vorgesehene Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem

Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet; eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

Ungültig

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Aufgaben der Fachkonferenzen

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet vor allem in den folgenden Bereichen:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung

Grundsätze zur Leistungsbewertung

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Die Beschlüsse beziehen sich

- auf den Einsatz von Aufgabentypen
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen/Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

Aussagen zum fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts.

Dabei sind Prozess und Ergebnisse des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

In der Spannung zwischen der geforderten Vermittlung grundsätzlicher Einsichten in die Fragestellungen des Faches Erziehungswissenschaft, der Einbeziehung der Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler, die von Kurs zu Kurs ganz verschieden sein können, und der nötigen Verklammerung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe mit dem fakultativen Angebot des Faches in der Sekundarstufe I kommt dem Erfahrungsaustausch in der Fachkonferenz Erziehungswissenschaft und einer verbindlichen curricularen Abstimmung eine besondere Bedeutung zu.

Insbesondere muss sich die Fachkonferenz mit dem zweiten Bereich des Faches („Die methodische Erschließung der Erziehungswirklichkeit“) intensiv befassen, der die Einführung in reflektiertes methodisches Arbeiten zum Inhalt hat. Von diesem Bereich können auch Impulse für das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern ausgehen. Er eröffnet daher eine besondere Perspektive fachübergreifender Methodenschulung. Die Fachkonferenz sichert durch gemeinsame Beratungen die Einlösung der methodischen Obligatorik.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Frage nach der Stellung des Faches Erziehungswissenschaft bei Oberstufen mit festgelegten Fächerverbindungen (Profilen). An Schulen, die das Fach Erziehungswissenschaft im Rahmen eines kombinierten Angebots führen wollen, berät die Fachkonferenz über mögliche Verknüpfungen und über die Konsequenzen aus der Zusammenarbeit der beiden Fächer auf inhaltlicher und methodischer Ebene und die Sicherung des didaktischen Profils des Faches Erziehungswissenschaft. Hier sind fachintern und mit denen, die das jeweils andere Fach unterrichten, klare thematische und methodische Festlegungen erforderlich.

Beratungen der Fachkonferenz Erziehungswissenschaft über Fragen der Evaluation der Arbeit im Fach, d. h. der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbeurteilung, müssen von den Vorgaben im 4. Kapitel ausgehen. Es muss immer wieder überprüft werden, ob und wie diese Vorgaben bei der Gestaltung der Klausuren, bei der Beurteilung der Leistungen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ sowie bei Facharbeiten und der besonderen Lernleistung eingehalten werden. Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Frage der Anwendung der Vorschriften bezüglich der Ahndung von Verstößen gegen die sprachliche Richtigkeit.

Die Beratungen in der Fachkonferenz stellen sicher, dass Ziele, Aufgaben, Inhalte, Arbeitsweisen und Anforderungen des Faches bei der Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern am Ende der Jahrgangsstufe 10 konturiert vorgestellt werden können.

Ungültig

Register

- Abiturprüfung, 43, 49, 50, 62, 63, 65, 66, 67, 87
 - mündliche, 56, 59, 79, 80, 82
 - schriftliche, 64, 65, 66, 68, 80
- Abiturvorschlag, 66
- Absprache, 40, 88
- Anforderungsbereich, 49, 50, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 81, 84, 85
- Anspruch
 - wissenschaftspropädeutischer, 54
- APO-GOST, 49, 50, 64, 66, 67
- Arbeiten
 - fächerverbindendes, 10, 11, 13, 37
 - kooperatives, 52
 - methodisches, 89
 - projektorientiertes, 60
 - selbstständiges, 9, 32, 33, 34, 38, 52, 88
 - vernetztes, 13, 43
 - wissenschaftliches, 13, 45
 - wissenschaftspropädeutisches, 50
- Arbeitsorganisation, 35, 42
- Arbeitstechnik, 11, 12, 18, 38, 39, 56, 57, 59, 61, 63
 - studienvorbereitende, 39, 56
- Aufgabenart, 51, 65, 66, 67, 80
- Aufgabenkonstruktion, 62
- Aufgabenteil
 - erster, 79, 80, 81
 - zweiter, 79, 81
- Aufgabentyp, 51, 52, 88
- Ausbildung
 - wissenschaftspropädeutische, 9, 32, 44
- Ausdrucksfähigkeit
 - sprachliche, 85
- Ausdrucksweise
 - angemessene, 49
- Bedingungsgefüge
 - komplexes, 20
- Beratung, 16, 18, 49, 54, 81, 89
- Beurteilung, 5, 6, 15, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 66, 67, 89
- Beurteilungsbereiche, 40, 50, 55
- Bewertungsmaßstab, 49, 88
- Bibliothek, 12, 43
- Bildung
 - allgemeine, 32
 - politische, 28
- Biologie
 - Kooperation mit dem Fach Biologie, 8, 18, 23, 24, 37
- Denken
 - selbstständiges, 79
 - vernetztes, 43, 57
- Deutsch
 - Kooperation mit dem Fach Deutsch, 17, 23, 24, 29, 30, 40
- Dimension
 - gesellschaftliche, 20
 - historische, 5
 - personale, 27, 31
- Englisch
 - Kooperation mit dem Fach Englisch, 29
- Entfaltung, 6, 15
 - differenzierte, 82
 - persönliche, 5, 6, 28, 30, 32
- Entwicklung, 6, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 35, 41, 47, 48, 51, 69, 70, 78, 83, 84, 85, 86
- Erschließung
 - inhaltliche, 9, 30, 44
 - methodische, 7, 9, 11, 35, 44, 46, 89
- Erwartungshorizont, 67, 84
- Erziehung
 - außerfamiliäre, 15, 17
 - interkulturelle, 47, 48
- Erziehungsbegriff, 5
- Erziehungskontext
 - kultureller, 15, 25, 26, 29
- Erziehungswirklichkeit, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 25, 27, 30, 35, 38, 44, 46, 47, 51, 56, 65, 73, 89
- Evaluation, 88, 89
 - schulinterne, 89
- Exkursion, 38, 45, 53
- Experiment, 12, 41, 43, 68, 69
- Experimentieren, 18
- Facharbeit, 13, 40, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 88, 89
- Fachinhalte
 - bedeutsame, 34
- Fachkonferenz, 10, 30, 88, 89
- Fähigkeit
 - methodische, 32
 - soziale, 14
- Familie, 17, 23, 31, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79
- Feldarbeit, 43
- Fernsehen, 29, 75, 76
- Fertigkeit
 - kommunikativ, 55
 - methodische, 50

Film, 68

Form
 angemessene, 54, 86
 äußere, 53, 67

Forschung
 empirische, 19, 21, 42
 wissenschaftliche, 20

Französisch
 Kooperation mit dem Fach Französisch, 29

Freiraum, 14, 30, 60, 75

Geheimhaltung, 67

Genehmigungsunterlagen, 66

Geschichte
 Kooperation mit dem Fach Geschichte, 17, 29, 37, 78

Gesellschaft, 7
 heutige, 5
 informationsoffene, 18, 47
 moderne, 16

Gestaltung
 methodische, 38
 sprachliche, 59

Gewichtung, 60, 85, 87

Gliederung
 stichwortartige, 56

Grammatik, 72

Grundkurs, 44, 45, 68

Grundlagenkenntnis, 20, 88

Grundlagenwissen
 wissenschaftspropädeutisches, 32

Grundlegung
 fachliche, 45

Halbjahreskurs, 67

Handeln
 eigenes, 21
 pädagogisches, 6, 8, 19, 45
 verantwortliches, 5, 7

Hausarbeit
 schriftliche, 51

Hausaufgabe, 55, 56

Identität
 soziale, 48

Individuum, 25, 76

Informatik
 Kooperation mit dem Fach Informatik, 18, 29

Inhalte
 ausgewählte, 34, 46
 fachliche, 34

Internet, 12, 18, 43

Interpretation, 69
 zielgerichtete, 82

Kenntnisse
 erworbene, 64, 65, 70, 71, 78, 79
 grundlegende, 19
 übertragbare, 34
 vermittelte, 49
 vertiefte, 51

Kindheit, 17, 19, 23, 29, 75, 77, 78, 79, 84

Klarheit
 gedankliche, 49

Klausur, 40, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 89

Klausurthema, 88

Kolloquium, 87

Kompetenz, 50
 fachliche, 7
 methodische, 11, 14, 31, 47
 soziale, 14, 71

Konferenzbeschlüsse, 88

Konfliktbewältigung, 5

Kontext
 historischer, 29, 57
 kultureller, 15, 17
 sinnstiftender, 32
 sozialer, 27

Kooperation
 problembezogene, 42

Kooperationspartner
 außerschulischer, 41

Korrektheit
 fachsprachliche, 49

Kreativität, 18, 37

Krieg, 15, 17

Kultusministerkonferenz, 62

Kunst
 Kooperation mit dem Fach Kunst, 18, 68

Leistung, 7, 42, 43, 49, 50, 51, 54, 55, 58, 60, 61, 67, 68, 80, 82, 84, 87, 89
 geforderte, 49, 54
 individuelle, 60

Leistungsbewertung, 49, 50, 54, 56, 88, 89

Leistungskurs, 45, 70, 72, 75

Lernarrangement
 fachübergreifendes, 32

Lernen
 aufbauendes, 34
 eigenverantwortliches, 33
 fachliches, 32, 60
 fachübergreifendes, 56, 71
 ganzheitliches, 37, 40
 interkulturelles, 47, 48
 kooperatives, 35
 lebenslanges, 11
 projektorientiertes, 42
 selbstständiges, 11, 38, 40, 44
 soziales, 38, 60, 76
 vernetztes, 33

Lernleistung
 besondere, 43, 86, 88, 89
 Lernprozess
 selbstbestimmter, 43
 Literatur
 Kooperation mit dem Fach Literatur, 29,
 41, 42
 Mathematik
 Kooperation mit dem Fach Mathematik, 37,
 82
 Medien
 audiovisuelle, 13, 41, 56
 moderne, 41
 Methode
 empirische, 11, 21, 47, 65
 fachspezifische, 11, 61, 88
 fachübergreifende, 33, 89
 gelernte, 64
 wissenschaftliche, 8, 31
 Methoden, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 30, 32, 35,
 36, 37, 41, 45, 46, 50, 52, 56, 58, 59, 63,
 64, 65, 66, 86
 Methodenkompetenz, 9, 11, 14, 44
 Methodenreflexion, 56
 Methodenschulung
 systematische, 45
 Mitarbeit
 mündliche, 55, 56
 Nachschlagewerk, 12
 Naturwissenschaften, 29, 71, 82
 Normen, 8, 15, 25, 26, 29, 31, 41, 45, 63, 64,
 65, 77, 78, 79, 84
 Note, 50, 52, 67, 68
 erteilte, 57
 Notenstufe, 54, 67
 Philosophie
 Kooperation mit dem Fach Philosophie, 8,
 17, 23, 29, 30
 Position
 eigene, 34
 Progression, 11, 34
 Projekt, 10, 24, 25, 27, 29, 41, 52, 53, 55, 60
 fächerverbindendes, 43
 Projektarbeit, 11, 13, 43
 Projektunterricht, 8, 42
 Projektveranstaltung
 übergreifende, 42
 Protokoll, 11, 13, 39, 55, 58
 Prozesswissen, 32
 Prüfung
 mündliche, 55, 79, 80, 81
 schriftliche, 67, 79, 80, 81
 Prüfungen, 62
 Prüfungsanforderungen, 67, 80
 einheitliche, 62
 Prüfungsarbeit
 schriftliche, 67
 Prüfungsaufgabe, 62, 68, 81, 82
 Prüfungsbedingungen, 62
 Prüfungsgespräch, 81
 Prüfungsleistung, 62, 80, 81
 schriftliche, 67
 Prüfungsteil
 erster, 80
 zweiter, 80
 Prüfungsvorschlag, 66, 67
 Psychologie
 Kooperation mit dem Fach Psychologie, 8,
 10, 18, 23, 24, 29, 30
 Qualitätsentwicklung, 49
 Qualitätssicherung, 49
 Recht
 Kooperation mit dem Fach Recht, 86
 Reduktion
 didaktische, 34, 41
 Referat, 11, 13, 39, 55, 56, 57, 61
 Reflexion, 12, 15, 19, 21, 22, 25, 39, 42, 43,
 51, 54
 kritische, 27, 79
 theoretische, 44
 wissenschaftstheoretische, 28
 Religion
 Kooperation mit dem Fach Religion, 17, 29
 Richtigkeit
 sachliche, 54, 57, 58
 sprachliche, 49, 54, 58, 67, 89
 Schülerleistung, 55, 60, 65, 85
 eigenständige, 56
 erwartete, 67, 70, 74, 77
 individuelle, 49, 87
 Schülerorientierung, 10, 33
 Schülerpersönlichkeit
 individuelle, 32
 Schulprofil, 42
 Schulprogramm, 88
 Schulprogrammarbeit, 88
 Schulprogrammentwicklung, 88
 Selbstständigkeit, 38, 45, 51, 57, 58, 67, 80
 methodische, 49
 Selbstverwirklichung, 75, 76, 78
 Sequenz, 33
 Sequenzbildung, 14, 45
 Sozialforschung
 empirische, 41
 Sozialisation, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 31,
 48, 70, 74, 75, 84, 85

Sozialwissenschaften
 Kooperation mit dem Fach
 Sozialwissenschaften, 17, 18, 23, 24,
 29, 37
 Sport
 Kooperation mit dem Fach Sport, 23
 Sprache
 deutsche, 49
 Sprachkompetenz, 54
 Sprechen
 adressatenbezogenes, 56
 Standort
 eigener, 5
 Standortbestimmung
 reflektierte, 44
 Stellungnahme
 begründete, 59
 eigene, 57
 Stoffhäufung, 34
 Studierfähigkeit, 6, 11, 34, 44, 58
 System
 kulturelles, 48

 Teamarbeit, 11, 13, 42
 Theoriebildung
 wissenschaftliche, 35, 46
 Theoriereflexion, 34
 Toleranz, 29
 Tun
 eigenes, 70

 Übung
 schriftliche, 55, 58, 59
 Unterricht
 fächerverbindender, 8, 10, 88
 problemorientierter, 37
 projektorientierter, 43, 60, 61
 wissenschaftspropädeutischer, 8, 30
 Unterrichtsergebnis, 39, 59
 Unterrichtsform
 offene, 60
 Unterrichtsgespräch, 33, 55, 59, 82
 Unterrichtsgestaltung, 32, 33, 36, 37, 40
 Unterrichtsinhalte, 33, 34, 62
 Unterrichtsmethoden
 gängige, 33

 Unterrichtsorganisation, 32
 Unterrichtsplanung, 56
 Unterrichtssequenz, 20
 Urteilsfähigkeit, 32, 71, 79, 86

 Verantwortung
 soziale, 32
 Vergleichbarkeit, 30, 62, 88
 Verhalten
 abweichendes, 24, 47
 Vernetzung, 33
 Verständnis
 mathematisches, 83
 vertieftes, 9
 Verstehen, 6, 13
 Vielfalt
 kulturelle, 8
 Vorbereitung
 wissenschaftspropädeutische, 45
 Vorbereitungszeit, 57, 80
 Vortrag
 zusammenhängender, 56, 79
 Vortragszeit, 57

 Wissen
 fachliches, 33, 66
 gelerntes, 62
 geordnetes, 79
 gesichertes, 31
 vernetztes, 33
 Wissensbasis
 fachliche, 32
 Wissenschaftspropädeutik, 6, 8, 41
 Wissenszuwachs, 33

 Ziel
 methodisches, 34
 stufenspezifisches, 43
 Zitieren
 korrektes, 56
 Zusammenhang
 fachlicher, 51, 80
 fachübergreifender, 44, 79, 81
 gelernter, 63
 theoretischer, 50