

**Kernlehrplan
für die Sekundarstufe II
Gymnasium / Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Erziehungswissenschaft

(Entwurf Beteiligungsverfahren, 31.07.2025)

NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN



NORDRHEIN-WESTFALEN

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



ENTWURF

Herausgeber:
Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Telefon 0211-5867-40
Telefax 0211-5867-3220

www.schulministerium.nrw.de
poststelle@msb.nrw.de

XXXX

Vorwort

[wird später vom MSB hinzugefügt]

ENTWURF

Auszug Amtsblatt/ Erlass

[wird später vom MSB hinzugefügt]

ENTWURF

Inhalt

Vorbemerkungen: Kernlehrpläne als kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben	6
1 Aufgaben und Ziele des Faches	7
2 Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen	10
2.1 Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des Faches	11
2.2 Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte bis zum Ende der Einführungsphase	14
2.3 Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte bis zum Ende der Qualifikationsphase	17
2.3.1 Grundkurs	17
2.3.2 Leistungskurs	24
3 Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung	32
4 Abiturprüfung	37

Vorbemerkungen: Kernlehrpläne als kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben

Kernlehrpläne leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Anspruchsniveaus an der Einzelschule sowie im ganzen Land und schaffen notwendige Voraussetzungen für die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen.

Kernlehrpläne

- bieten allen an Schule Beteiligten Orientierung über die Aufgaben und Ziele der Fächer,
- geben eine curriculare Stufung vor und legen fest, welche fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände Schülerinnen und Schüler am Ende der Stufen erworben haben sollen,
- stellen eine landesweite Obligatorik strukturiert in fachspezifische Inhalte und darauf bezogene fachliche Kompetenzen dar,
- sind Grundlage für die Überprüfung von Lernergebnissen und Leistungsständen,
- fokussieren auf überprüfbares fachliches Wissen und Können. Aussagen zu allgemeinen, fächerübergreifend relevanten Bildungs- und Erziehungszielen werden im Wesentlichen außerhalb der Kernlehrpläne, u. a. in Richtlinien und Rahmenvorgaben getroffen. Sie sind neben den fachspezifischen Vorgaben der Kernlehrpläne bei der Entwicklung von schuleigenen Vorgaben und bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen,
- bilden die curriculare Grundlage für die Entwicklung schuleigener Unterrichtsvorgaben beziehungsweise schulinterner Lehrpläne (§ 29 sowie § 70 SchulG NRW),
- beschränken sich auf zentrale fachliche Fertigkeiten und Wissensbestände. So erhalten Schulen die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe, gegebene Freiräume schul- und lerngruppenbezogen auszugestalten. In Verbindung mit dem Schulprogramm erfolgen Schwerpunktsetzungen im Unterricht in inhaltlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht.

1 Aufgaben und Ziele des Faches

Die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes leisten einen gemeinsamen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen. Gemeinsam befassen sie sich mit den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns im Hinblick auf die jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen. Durch die Vermittlung gesellschaftswissenschaftlich relevanter Erkenntnis- und Verfahrensweisen tragen sie in besonderer Weise zum Aufbau eines Orientierungs-, Deutungs-, Kultur- und Weltwissens bei. Dies fördert die Entwicklung einer eigenen Identität sowie die Fähigkeit zur selbstständigen Urteilsbildung und schafft damit die Grundlage für das Wahrnehmen eigener Lebenschancen sowie für eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten.

Gemäß dem Bildungsauftrag von Gymnasium und Gesamtschule in der gymnasialen Oberstufe leistet das Fach Erziehungswissenschaft einen Beitrag dazu, den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln. Die gymnasiale Oberstufe setzt die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Sekundarstufe I fort, vertieft und erweitert sie; sie schließt mit der Abiturprüfung ab und vermittelt die allgemeine Hochschulreife. Individuelle Schwerpunktsetzung und vertiefte allgemeine Bildung führen auf der Grundlage eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts zur allgemeinen Studierfähigkeit und bereiten auf die Berufs- und Arbeitswelt vor.

Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit und leistet weitere Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht u. a. im Sinne von § 2 SchulG NRW und der Richtlinien – Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen.

Sprache ist ein notwendiges Hilfsmittel bei der Entwicklung von Kompetenzen und besitzt deshalb für den Erwerb einer **reflektierten pädagogischen Kompetenz** eine besondere Bedeutung. Kognitive Prozesse sind ebenso sprachlich vermittelt wie der kommunikative Austausch darüber und die Präsentation von Lernergebnissen. In einem sprachsensiblen Fachunterricht erweitert sich der vorhandene Wortschatz durch eine aktive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, Prozessen und Ideen, und es entwickelt sich ein zunehmend differenzierter und bewusster Einsatz von Sprache.

Zu den Zielen des Faches gehört es auch, Kompetenzen aus den Bereichen der 4 K (Kreativität, Kollaboration, Kommunikation, Kritisches Denken) zu entwickeln und zu fördern. In einer Kultur der Digitalität gehört hierzu auch die reflektierte Auseinandersetzung mit textgenerierenden Systemen, die auf künstlicher Intelligenz beruhen.

Die interdisziplinäre Verknüpfung von Schritten einer kumulativen Kompetenzentwicklung, inhaltliche Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen sowie außerschulisches Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern können sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen.

Im Fach Erziehungswissenschaft wird eine **reflektierte pädagogische Kompetenz** entwickelt mit deren Hilfe Erziehungswirklichkeit erschlossen werden kann. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind die Grundlage für eine kontroverse Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeit. Erziehungs- und Bildungsprozesse werden aus pädagogischer Perspektive betrachtet und vor dem Hintergrund von Erziehungszielen sowie von konkreten, pädagogisch relevanten Problemen und Dilemmata reflektiert.

Im Zuge der Auseinandersetzung kommt es zu Perspektivwechseln im Hinblick auf Erziehungswirklichkeit. Der Perspektivwechsel beinhaltet sowohl den Ab- bzw. Vergleich zwischen subjektiver und wissenschaftlicher Wahrnehmung, als auch die unterschiedliche Wahrnehmung von Erziehungswirklichkeit durch zu Erziehende und Erziehende.

Eine Besonderheit des Faches ist, dass die Lernenden subjektive Theorien und eigene Erfahrungen als in Erziehungs- und Bildungsprozesse Eingebundene einbringen, so dass der Unterricht zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und zur Selbstreflexion anregt. Sie entwickeln pädagogische Kompetenzen, indem sie ihre subjektiven Theorien als solche erkennen und in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien reflektieren. Dabei ist zu beachten, dass Erziehung nicht nur Inhalt des Unterrichts ist, sondern auch im unterrichtlichen Prozess erfahrbar wird.

Die Pluralität und gegebene Kontroversität von Theorien, Modellen und den daraus abzuleitenden pädagogischen Handlungen erfordern eine kritische Reflexion von Erziehungs- und Bildungszielen in unterschiedlichen Kontexten. Über die Auseinandersetzung und den Diskurs erwerben die Schülerinnen und Schüler pädagogische Kompetenzen, um einen entwicklungsfördernden bzw. -hemmenden Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus der Perspektive der Erziehenden und zu Erziehenden zu erkennen und zu beurteilen. Gleichwohl wird Erziehung als lebenslanger Prozess verstanden, der die Aktivität des Individuums beinhaltet.

Die konkret-kontroverse Reflexion von sowie die subjektive Auseinandersetzung mit Erziehungswirklichkeit hilft den Lernenden dabei, zu eigenen pädagogischen Urteilen zu gelangen, Erziehungs- und Bildungsprozesse kritisch zu betrachten und so eine reflektierte pädagogische Kompetenz aufzubauen.

In der **Einführungsphase** werden die Schülerinnen und Schüler mit zentralen pädagogischen Fragestellungen konfrontiert, um inhaltlich wie methodisch ein tragfähiges, differenziertes und anspruchsvolles Fundament für den weiteren Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft zu schaffen.

Grundkurse zielen auf den Erwerb einer reflektierten pädagogischen Kompetenz und liefern einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Allgemeinbildung, indem sie sowohl pädagogische Praxisfelder als auch erziehungswissenschaftliche Theoriezusammenhänge umfassen.

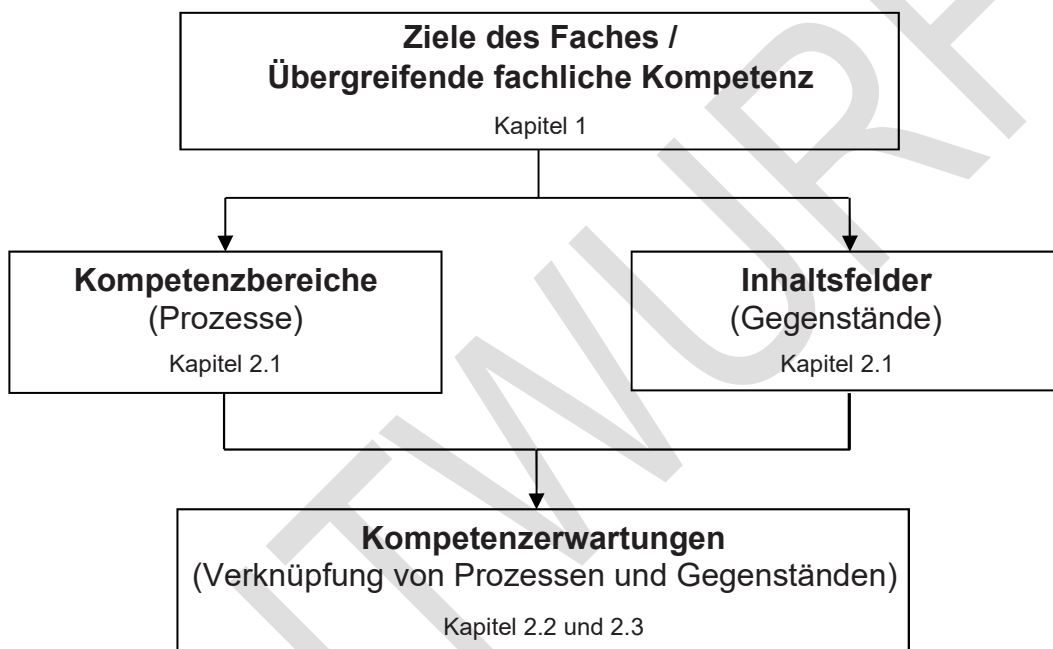
Leistungskurse zielen auf den Erwerb einer auf höherem Niveau reflektierten pädagogischen Kompetenz. Ihnen sind die vier Inhaltsfelder der Qualifikationsphase einschließlich der inhaltlichen Schwerpunkte gemeinsam mit den Grundkursen. Die Graduierung beider Anforderungsniveaus erfolgt über eine unterschiedliche Anzahl konkretisierter Kompetenzerwartungen bzw. über qualitative Unterschiede hinsichtlich der theoriegestützten Vertiefung der konkretisierten Kompetenzerwartungen. Es werden mehr Bezüge zu anderen Wissenschaften hergestellt und Praxisbezüge werden intensiver gestaltet.

Im **Projektkurs** wird Schülerinnen und Schülern unter einem thematischen Dach ein projekt- und anwendungsorientiertes Arbeiten ermöglicht, das in besonderer Weise die Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit schult, auf das wissenschaftliche Arbeiten im Studium bzw. auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet und gleichzeitig die Grundlagen für die Präsentationsprüfung oder die Besondere Lernleistung im 5. Abiturfach legt. Dabei weisen die jeweils individuell oder in Kleingruppen erstellten Produkte Bezüge zu ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten und zugehörigen Kompetenzen des Kernlehrplans des von der Schülerin oder dem Schüler gewählten Referenzfaches auf.

Der vorliegende Kernlehrplan ist so gestaltet, dass er Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und aktuelle Entwicklungen lässt. Die Umsetzung der verbindlichen curricularen Vorgaben in schuleigene Vorgaben liegt in der Gestaltungsfreiheit – und Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie in der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Damit ist der Rahmen geschaffen, gezielt Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und zu fördern bzw. Ergänzungen der jeweiligen Schule in sinnvoller Erweiterung der Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen.

2 Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Kernlehrpläne werden u. a. Ziele bzw. die übergreifende fachliche Kompetenz des Faches beschrieben, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen. Diese werden ausdifferenziert, indem fachspezifische Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder identifiziert und ausgewiesen werden. Dieses analytische Vorgehen erfolgt, um die Strukturierung der fachrelevanten Prozesse einerseits sowie der Gegenstände andererseits transparent zu machen. In den Kompetenzerwartungen werden beide Seiten miteinander verknüpft. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der gleichzeitige Einsatz von Können und Wissen bei der Bewältigung von Anforderungssituationen eine zentrale Rolle spielt.



Kompetenzbereiche repräsentieren grundlegende Prozesse des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen.

Inhaltsfelder systematisieren mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens.

Kompetenzerwartungen führen Prozesse und Gegenstände zusammen und beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse, die kontinuierlich bis zum Ende der Sekundarstufe II erreicht werden sollen.

Kompetenzerwartungen beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und sind auf die Bewältigung von Anforderungssituationen ausgerichtet, stellen im Sinne von Regelstandards die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsgrad dar, beschreiben Ergebnisse eines kumulativen, systematisch vernetzten Lernens, können in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

Insgesamt ist der Unterricht in der Sekundarstufe II nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt, sondern soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese weiter auszubauen und darüberhinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

2.1 Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des Faches

Das Fach Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe ermöglicht den Erwerb von Kompetenzen, die für eine vertiefte reflektierte pädagogische Kompetenz erforderlich sind.

Kompetenzbereiche

Das Fach Erziehungswissenschaft unterscheidet die vier untereinander vernetzten Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz.

Sachkompetenz

Grundlage der Entwicklung einer reflektierten pädagogischen Kompetenz ist der Erwerb, der Umgang mit und die Anwendung von pädagogisch relevantem Wissen. Die Sachkompetenz umfasst die Aneignung, Anwendung und Vernetzung zentraler Inhalte der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen, soweit deren Inhalte aus pädagogischer Perspektive in den Blick genommen werden können. Dies beinhaltet auch den Umgang mit exemplarischem Wissen zunehmender Komplexität aus verschiedenen Strömungen des Faches. Die Fähigkeit, zwischen alltäglichen, tradierten und erziehungswissenschaftlich fundierten Wissensformen zu unterscheiden, ist dabei aufzubauen.

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz zeigt sich durch die Anwendung von empirischen, hermeneutischen und ideologiekritischen Verfahren, die die Informationsbeschaffung bzw. -entnahme, die Aufbereitung, Strukturierung, Analyse und Interpretation fachbezogener Sachverhalte sowie deren Darstellung und Präsentation ermöglichen. Hierzu gehören das Erfragen, Finden und Erklären von Zusammenhängen, die problemorientiert, multiperspektivisch und kontrovers dargestellt werden. Dies erfolgt mittelbar durch unterschiedliche Materialien, Arbeits- und Darstellungsmittel einschließlich

der reflektiert-kritischen Nutzung informations- und kommunikationstechnischer Medien oder unmittelbar durch originale Begegnungen wie Befragungen oder Erkundungen. Hinzu kommen Verfahren der Selbstevaluation.

Urteilskompetenz

Urteilskompetenz bezeichnet die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre subjektiven Theorien sowie explizite und implizite Vorannahmen und Setzungen aufzudecken. Sie dient dazu, unterschiedliche Perspektivierungen zu pädagogischen Argumentationen zu bewerten, pädagogische Maßstäbe für eine wertende Prüfung zu entwickeln und anzuwenden, begründet Stellung zu nehmen und ein selbstständiges Gesamturteil zu entfalten. Dabei ist zwischen Sach- und Werturteil zu unterscheiden. Pädagogische Urteilskompetenz umfasst die beurteilende Prüfung der pädagogischen Praxis auch unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit, die Reflexion der Reichweite wissenschaftlicher Vorgehensweisen und theoretischer Erkenntnisse der Pädagogik wie pädagogisch relevanter Erkenntnisse aus Nachbarwissenschaften. Pädagogische Urteilskompetenz reflektiert auch den eigenen Urteilsprozess.

Handlungskompetenz

Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, erworbene Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen einzusetzen. Handlungskompetenz ist Grundlage pädagogischer Interaktionsfähigkeit und vorausschauender Mitwirkung und Mitgestaltung in pädagogischer Praxis. Pädagogische Handlungskompetenz wird in bewusst dafür zur Verfügung gestellten simulierten oder in realen Situationen innerhalb und außerhalb der Schule erworben, angewendet und weiterentwickelt.

Inhaltsfelder

Kompetenzen sind immer an fachliche Inhalte gebunden. Eine vertiefte reflektierte pädagogische Kompetenz soll deshalb mit Blick auf die nachfolgenden Inhaltsfelder bis zum Ende der Sekundarstufe II entwickelt werden.

Inhaltsfeld Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse

In diesem Inhaltsfeld sind ein Grundverständnis von Erziehung, Bildung und Sozialisation zentrale Themen. Die Erschließung von Erziehungswirklichkeit ermöglicht unterschiedliche Zugänge, die die Bildsamkeit des Menschen in seiner Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit in den Fokus nehmen. Die Beschäftigung mit Lehr- und Lernprozessen erfolgt mithilfe unterschiedlicher theoretischer Ansätze. Dabei werden lerntheoretische Erkenntnisse aus pädagogischer Perspektive betrachtet und pädagogisches Denken und Handeln kritisch reflektiert. Erziehung, Bildung und Sozialisation werden in ihrer Komplexität und Interdependenz wahrgenommen und differenziert nach fachspezifischen Kriterien untersucht.

Inhaltsfeld Identitätsentwicklung

In diesem Inhaltsfeld steht die Identitätsentwicklung des Menschen im Vordergrund. Diese bezieht sich auf verschiedene Lebensabschnitte und wird als lebenslanger Prozess verstanden. Die Entwicklung der Identität wird interdisziplinär betrachtet, indem relevante Erkenntnisse aus pädagogischer Perspektive thematisiert werden. Des Weiteren werden verschiedene Herausforderungen während der Identitätsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie das Spannungsfeld zwischen persönlicher Individuation und gesellschaftlicher Integration in den Blick genommen. Darüber hinaus erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Genese von Erziehungszielen.

Inhaltsfeld Individualität und Gesellschaft

In diesem Inhaltsfeld stehen Sozialisationsinstanzen im Fokus. Erziehung und individuelle Entwicklung finden in einem Spannungsverhältnis von familiären und gesellschaftlichen Erwartungen statt. Sie werden vor dem Hintergrund von Diversität und Wandel reflektiert. Es erfolgt eine reflektierte Auseinandersetzung mit Desintegrationserfahrungen in der Identitätsentwicklung und möglichen Strategien zu deren Kompensation. Möglichkeiten und Grenzen gewaltfreier Kommunikation sowie der pädagogischen Begleitung werden zum Gegenstand des Unterrichts.

Inhaltsfeld Pädagogische Autorität und Beziehung

Zu diesem Inhaltsfeld gehören die Grundlagen von pädagogischer Autorität sowie die Grundsätze der pädagogischen Beziehung. Das Individuum befindet sich in einem andauernden Dialog zwischen Anforderungen einer sich stetig verändernden Gesellschaft und sozialen Beziehungen. Dazu werden Aspekte von Erziehung in Schule und Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen. Zudem werden grundlegende Fragen der Moralentwicklung sowie Theorie und Praxis einer Werteerziehung in der Schule betrachtet. Bildungs- und Erziehungsziele sowie pädagogisches Denken und Handeln werden vor dem Hintergrund empirischer Befunde reflektiert.

Inhaltsfeld Pädagogisches Verhältnis

Dieses Inhaltsfeld befasst sich mit unterschiedlichen pädagogischen Verhältnissen und deren Auswirkungen auf Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse. Die unterschiedlichen Prämissen und normativen Bedingtheiten sowie die daraus resultierenden Herausforderungen und Folgen für erzieherisches Denken und Handeln werden thematisiert. Einen Schwerpunkt bildet der Themenkomplex Habitus und Bildung. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Interdependenz von Lehrenden und Lernenden, von Erziehenden und zu Erziehenden sowie mit den unterschiedlichen Zugängen und Ausgangslagen zu Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen.

2.2 Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte bis zum Ende der Einführungsphase

Am Ende der Einführungsphase sollen die Schülerinnen und Schüler – aufbauend auf der Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I – über die im Folgenden genannten **übergeordneten Kompetenzerwartungen** zu allen Kompetenzbereichen verfügen.

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben erziehungswissenschaftlich relevante Zusammenhänge (SK1),
- stellen pädagogisch relevante Modelle und Theorien dar (SK2),
- stellen den Einfluss pädagogischen Handelns auf Individuum und Gesellschaft dar (SK3),
- vergleichen fachwissenschaftliche und subjektive Erklärungs- und Interpretationsmuster von Erziehungswirklichkeit (SK4),
- erklären Auswirkungen der Digitalität für Erziehung und Bildung (SK5).

Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Situationen aus pädagogischer Perspektive unter Verwendung der Fachsprache (MK1),
- setzen unter pädagogischen Gesichtspunkten empirische Forschungsmethoden zur Gewinnung von Daten ein (MK2),
- ermitteln pädagogisch relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen (MK3),
- analysieren verschiedene Textformate, Bilder und audiovisuelle Medien mithilfe fachwissenschaftlicher Methoden der Erkenntnisgewinnung (MK4),
- analysieren empirische Daten in Statistiken und deren graphische Darstellungen (MK5),
- wenden angeleitet Plausibilitätsprüfungen hinsichtlich von Künstlicher Intelligenz generierter Produkte an (MK6),
- nutzen bei der Erstellung von Präsentationen erziehungswissenschaftlicher Sachverhalte und Arbeitsergebnisse sowie bei der Erstellung von Diagrammen und Schaubildern geeignete analoge Hilfsmittel und digitale Werkzeuge, wie generative Künstliche Intelligenz und fachrelevante Apps (MK7).

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren ihr pädagogisches Vorverständnis und ihre subjektiven Theorien im Kontext wissenschaftlicher Theorien (UK1),
- beurteilen erziehungswissenschaftlich relevante Fallbeispiele hinsichtlich Möglichkeiten, Grenzen und Folgen des darauf bezogenen Handelns aus

verschiedenen Perspektiven, (UK2)

- unterscheiden zwischen Sach- und Werturteil (UK3),
- vergleichen die Aussagekraft digitaler Angebote wie den Produkten der generativen Künstlichen Intelligenz und den Veröffentlichungen in sozialen Netzwerken (UK4).

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln Handlungsoptionen für erzieherisches Handeln (HK1),
- entwickeln Handlungsvarianten für Erziehungs- und Lernprozesse (HK2),
- gestalten Lernprozesse unter Berücksichtigung von pädagogischen Theoriekenntnissen (HK3),
- gestalten erziehungswissenschaftlichen Content für den digitalen Raum (HK4).

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen der Behandlung des nachfolgenden, für die Einführungsphase **obligatorischen Inhaltsfeldes** entwickelt werden:

- Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse

Bezieht man übergeordnete Kompetenzerwartungen (Kap. 2.2) sowie die unten aufgeführten **inhaltlichen Schwerpunkte** aufeinander, so ergeben sich die nachfolgenden **konkretisierten Kompetenzerwartungen**:

Inhaltsfeld Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsverständnis: Anthropologische Grundannahmen
- Bildsamkeit des Menschen: Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit
- Lehr- und Lernprozesse: operante Konditionierung, Modelllernen, neurobiologische Grundlagen, Deeper Learning
- Erziehungsziele, Erziehungsstile und Erziehungsmittel
- Bildungs- und Sozialisationsprozesse: Selbst- und Fremdsteuerung
- Messbarkeit von Bildungsergebnissen und Auswirkungen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben anthropologische Grundannahmen auf der Grundlage von Modellen und Theorien zu Erziehung, Bildung und Sozialisation,
- erklären Zusammenhänge von Erziehung, Bildung und Sozialisation,

- erläutern die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen,
- erklären ein gender- und diversitätsbewusstes Bildungsverständnis,
- erläutern die Lernbedürftigkeit und -fähigkeit in Kindheit und Jugendalter,
- beschreiben das pädagogische Verhältnis in Lehr- und Lernprozessen,
- erklären theoriegeleitet die zentralen Aspekte von Lehr- und Lernprozessen aus pädagogischer Perspektive,
- stellen pädagogische Praxisbeispiele zu Lerntheorien dar,
- analysieren Interdependenzen von Erziehungszielen, -stilen und -mitteln,
- beschreiben Fremd- und Selbststeuerung in Bildungs- und Sozialisationsprozessen vor dem Hintergrund von Mündigkeit als ein Ziel von Erziehung,
- erläutern Bildungsergebnisse anhand empirischer Studien für Erziehungs- und Bildungsprozesse in Schule.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- diskutieren unterschiedliche Annahmen von Erziehung, Bildung und Sozialisation vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien,
- beurteilen auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Erkenntnisse erzieherisches Handeln,
- beurteilen Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung von Lernprozessen vor dem Hintergrund verschiedener Lerntheorien,
- bewerten den Einfluss der Fremd- und Selbststeuerung auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse,
- erörtern Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Bildungsergebnisse.

2.3 Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte bis zum Ende der Qualifikationsphase

2.3.1 Grundkurs

Am Ende der Qualifikationsphase sollen die Schülerinnen und Schüler – aufbauend auf der Kompetenzentwicklung in der Einführungsphase – über die im Folgenden genannten übergeordneten Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen verfügen.

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären erziehungswissenschaftlich relevante Zusammenhänge (SK1),
- stellen pädagogisch relevante Modelle und Theorien dar (SK2),
- beschreiben erziehungswissenschaftliche Phänomene (SK3),
- ordnen Erkenntnisse nach pädagogischen Gesichtspunkten (SK4),
- stellen den Einfluss pädagogischen Handelns auf Individuum und Gesellschaft dar (SK5),
- vergleichen fachwissenschaftliche und subjektive Erklärungs- und Interpretationsmuster von Erziehungswirklichkeit (SK6),
- erklären Auswirkungen der Digitalität für Erziehung und Bildung (SK7).

Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Situationen aus pädagogischer Perspektive unter Verwendung der Fachsprache (MK1),
- setzen unter pädagogischen Gesichtspunkten empirische Forschungsmethoden zur Gewinnung von Daten ein (MK2),
- analysieren unter pädagogischen Gesichtspunkten empirische Daten (MK3),
- ermitteln erziehungswissenschaftlich relevante Aussagen aus empirischen Daten anderer Wissenschaftsdisziplinen (MK4),
- ermitteln pädagogisch relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen (MK5),
- ermitteln Intentionen verschiedener Autoren und benennen deren Interessen (MK6),
- analysieren verschiedene Textformate und audiovisuelle Medien mithilfe fachwissenschaftlicher Methoden der Erkenntnisgewinnung (MK7),
- analysieren Bildmaterial mithilfe der Dokumentarischen Methode (MK8),
- analysieren empirische Daten in Statistiken und deren graphische Darstellungen (MK9),
- wenden Verfahren der Selbstevaluation im Hinblick auf ihre eigene pädagogische Erkenntnisgewinnung und Urteilsfindung an (MK10),

- wenden Plausibilitätsprüfungen hinsichtlich von Künstlicher Intelligenz generierter Produkte an (MK11),
- nutzen bei der Erstellung von Präsentationen erziehungswissenschaftlicher Sachverhalte und Arbeitsergebnisse sowie bei der Erstellung von Diagrammen und Schaubildern geeignete analoge Hilfsmittel und digitale Werkzeuge, wie generative Künstliche Intelligenz und fachrelevante Apps (MK12).

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren ihr pädagogisches Vorverständnis und ihre subjektiven Theorien im Kontext wissenschaftlicher Theorien (UK1),
- beurteilen Möglichkeiten und Grenzen verschiedener wissenschaftlicher Methoden (UK2),
- beurteilen erziehungswissenschaftlich relevante Fallbeispiele hinsichtlich Möglichkeiten, Grenzen und Folgen des darauf bezogenen Handelns aus verschiedenen Perspektiven (UK3),
- unterscheiden zwischen Sach- und Werturteil (UK4),
- beurteilen den Informationsgehalt unterschiedlicher Quellen nach erziehungswissenschaftlichen Kriterien (UK5),
- vergleichen die Aussagekraft digitaler Angebote wie den Produkten der generativen Künstlichen Intelligenz und den Veröffentlichungen in sozialen Netzwerken (UK6).

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln Handlungsoptionen für erzieherisches Handeln (HK1),
- entwickeln Handlungsvarianten für Erziehungs- und Lernprozesse (HK2),
- erproben verschiedene Möglichkeiten pädagogischen Handelns (HK3),
- gestalten Lernprozesse unter Berücksichtigung von pädagogischen Theoriekenntnissen (HK4),
- gestalten erziehungswissenschaftlichen Content für den digitalen Raum (HK5),
- erproben pädagogische Handlungsoptionen im digitalen Raum (HK6).

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen der Behandlung des nachfolgenden, für die Qualifikationsphase **obligatorischen Inhaltsfeldes** entwickelt werden:

- Identitätsentwicklung
- Individualität und Gesellschaft
- Pädagogische Autorität und Beziehung
- Pädagogisches Verhältnis

Bezieht man übergeordnete Kompetenzerwartungen (Kap. 2.3) sowie die unten aufgeführten **inhaltlichen Schwerpunkte** aufeinander, so ergeben sich die nachfolgenden **konkretisierten Kompetenzerwartungen**:

Inhaltsfeld Identitätsentwicklung

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Grundlagen der Identitätsentwicklung
- Identitätsentwicklung aus kognitiver, psychosozialer und sozialisationstheoretischer Perspektive
- Individuation und Integration
- Spezifische Merkmale in der Identitätsentwicklung in Kindheit und Jugend: Entwicklungsschritte, Entwicklungsaufgaben, Krisen
- Genese von Erziehungszielen

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Bedeutung und Auswirkungen anthropologischer Grundannahmen für erzieherisches Denken und Handeln im Hinblick auf Identitätsentwicklung dar,
- beschreiben Prinzipien und Merkmale eines kognitiven, psychosozialen sowie sozialisationstheoretischen Modells der Entwicklung,
- erläutern den Zusammenhang von Individuation und Integration für die personale Identitätsentwicklung,
- erläutern erzieherische Möglichkeiten vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale in der Identitätsentwicklung,
- benennen kognitive Entwicklungsschritte in Kindheit und Jugend,
- beschreiben die Bewältigung von lebensspezifischen Anforderungen in der Identitätsentwicklung aus sozialisationstheoretischer Perspektive,
- stellen Krisen in der Identitätsentwicklung aus psychosozialer Perspektive dar,
- erläutern die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel von Erziehungszielen,
- benennen Erziehungsziele pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale in der Identitätsentwicklung.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern Geltungsansprüche eines Modells zur Identitätsentwicklung im Hinblick auf seine pädagogische Relevanz,
- beurteilen Möglichkeiten erzieherischen Handelns vor dem Hintergrund entwicklungsspezifischer Merkmale,
- beurteilen den Umgang von Menschen unterschiedlichen Alters mit Herausforderungen im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung,
- erörtern Erziehungsziele sowie deren Relevanz für Identitätsentwicklung.

Inhaltsfeld Individualität und Gesellschaft

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Grundlagen von Sozialisation
- Sozialisationsinstanzen: Familie, Peers, Kindertageseinrichtungen, Schule
- Symbolischer Interaktionismus
- Diversität und Erziehung: Othering
- Desintegration und Identitätsentwicklung: Gewalt und Aggression als Kompensation
- Gewaltfreie Kommunikation

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Bedeutung und Auswirkungen sozialisationstheoretischer Grundannahmen für erzieherisches Denken und Handeln im Hinblick auf Individualität dar,
- erläutern den Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen auf die Individualität,
- stellen ein Modell des symbolischen Interaktionismus dar,
- erläutern die Entwicklung von Ich-Identität vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus,
- beschreiben Grundannahmen gender- und diversitätsbewusster Pädagogik,
- erläutern den Einfluss von Othering auf das Individuum im Rahmen schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse,
- definieren Brüche in der Identitätsentwicklung aus sozialisationstheoretischer Perspektive,
- erläutern Grundannahmen eines Ansatzes zur Entstehung von Gewalt und aggressivem Verhalten,
- erläutern ein Konzept der gewaltfreien Kommunikation.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern gesellschaftliche Einflüsse von Institutionen sowie Stereotype im erzieherischen Denken und Handeln und deren Konsequenzen auf die Entwicklung von Individualität,
- beurteilen pädagogische Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei Gewalt und Aggression,
- beurteilen Auswirkungen erzieherischen Handelns auf die Entwicklung von Ich-Identität.

Inhaltsfeld Pädagogische Autorität und Beziehung

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Macht und Vertrauen in der Erziehung: pädagogische Autorität und autoritäres Verhalten
- Führung und Partizipation
- Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus
- Moralentwicklung und pädagogische Beziehung
- Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen und Schulen aus empirischer Perspektive
- Evidenzbasierte pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schulen

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben ein Grundverständnis von pädagogischer Autorität,
- benennen Formen und Merkmale pädagogischer Autorität und autoritären Verhaltens,
- analysieren die Bedeutung von pädagogischer Autorität für Erziehung in Schule,
- beschreiben pädagogische Führung und Partizipation als Beziehungsprozess,
- erläutern Prinzipien nationalsozialistischer Erziehung,
- beschreiben ein nationalsozialistisches Bildungsverständnis,
- beschreiben ein Modell moralischer Entwicklung,
- erläutern Auswirkungen der pädagogischen Beziehung auf die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- analysieren empirische Befunde der Bildungsforschung zur Rolle der Lernenden und Lehrenden,
- erläutern Funktionen sowie Gelingensbedingungen von Kindertageseinrichtungen und Schule für Individuum und Gesellschaft.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beurteilen Erziehverhalten vor dem Hintergrund von pädagogischer Autorität,
- beurteilen ausgewählte empirische Befunde im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungsziele sowie pädagogisches Handeln,
- nehmen Stellung zu evidenzbasierter pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Inhaltsfeld Pädagogisches Verhältnis

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Normative Bedingtheiten von Erziehungs- und Bildungsprozessen
- Reformpädagogik
- Pädagogische Beziehungen in der digitalisierten Welt
- Habitus und Bildung

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären die Bedeutung von Werten und Normen für Erziehungs- und Bildungsprozesse,
- benennen Prinzipien eines reformpädagogischen Konzeptes,
- beschreiben das Bild vom Kind in der Reformpädagogik,
- erläutern Zusammenhänge eines reformpädagogischen Identitäts- und Bildungsverständnisses,
- erläutern Auswirkungen der digitalisierten Welt für die pädagogische Beziehung vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen,
- erläutern Chancen und Risiken des digitalen Raums für die Identitätsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
- beschreiben Prinzipien und Grundannahmen eines Habituskonzeptes,
- erläutern die Auswirkungen unterschiedlicher habituellen Ausprägungen auf das pädagogische Verhältnis.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten eine aktuelle Umsetzung eines reformpädagogischen Konzeptes,
- beurteilen Chancen und Risiken des digitalen Raums für das pädagogische Verhältnis,
- beurteilen die pädagogische Tragfähigkeit eines Habituskonzeptes für die erzieherische Praxis in Bildungseinrichtungen.

2.3.2 Leistungskurs

Am Ende der Qualifikationsphase sollen die Schülerinnen und Schüler – aufbauend auf der Kompetenzentwicklung in der Einführungsphase – über die im Folgenden genannten übergeordneten Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen verfügen.

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären komplexe erziehungswissenschaftlich relevante Zusammenhänge (SK 1),
- erläutern detailliert pädagogisch relevante Modelle und Theorien (SK2),
- erklären komplexe erziehungswissenschaftliche Phänomene (SK3),
- ordnen komplexe Erkenntnisse nach pädagogischen Gesichtspunkten (SK4),
- stellen den Einfluss pädagogischen Handelns auf Individuum und Gesellschaft differenziert dar (SK5),
- vergleichen fachwissenschaftliche und subjektive Erklärungs- und Interpretationsmuster von Erziehungswirklichkeit (SK6),
- erklären Auswirkungen der Digitalität für Erziehung und Bildung (SK7).

Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben komplexe Situationen aus pädagogischer Perspektive unter Verwendung der Fachsprache (MK1),
- setzen unter pädagogischen Gesichtspunkten empirische Forschungsmethoden zur Gewinnung von Daten ein (MK2),
- analysieren detailliert unter pädagogischen Gesichtspunkten empirische Daten (MK3),
- ermitteln erziehungswissenschaftlich kontroverse Aussagen aus empirischen Daten anderer Wissenschaftsdisziplinen (MK4),
- ermitteln pädagogisch relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen (MK5),
- ermitteln Intentionen verschiedener Autoren (MK6),
- analysieren detailliert verschiedene Textformate und audiovisuelle Medien mithilfe fachwissenschaftlicher Methoden der Erkenntnisgewinnung (MK7),
- analysieren Bildmaterial mithilfe der Dokumentarischen Methode (MK8),
- analysieren komplexe empirische Datensätze in Statistiken und deren graphische Darstellungen (MK9),
- wenden unterschiedliche Verfahren der Selbstevaluation im Hinblick auf ihre eigene pädagogische Erkenntnisgewinnung und Urteilsfindung an (MK10),

- wenden Plausibilitätsprüfungen hinsichtlich von Künstlicher Intelligenz generierter Produkte an (MK11),
- nutzen bei der Erstellung von Präsentationen erziehungswissenschaftlicher Sachverhalte und Arbeitsergebniss sowie bei der Erstellung von Diagrammen und Schaubildern geeignete analoge Hilfsmittel und digitale Werkzeuge, wie generative Künstliche Intelligenz und fachrelevante Apps (MK12).

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren ihr pädagogisches Vorverständnis und ihre subjektiven Theorien im Kontext wissenschaftlicher Theorien (UK1),
- beurteilen Möglichkeiten und Grenzen verschiedener wissenschaftlicher Methoden (UK2),
- beurteilen komplexe erziehungswissenschaftlich relevante Fallbeispiele hinsichtlich Möglichkeiten, Grenzen und Folgen des darauf bezogenen Handelns aus verschiedenen Perspektiven (UK3),
- unterscheiden zwischen Sach- und Werturteil (UK4),
- beurteilen die Aussagekraft erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modellen (UK5),
- beurteilen den Informationsgehalt unterschiedlicher Quellen nach erziehungswissenschaftlichen Kriterien (UK6).
- vergleichen die Aussagekraft digitaler Angebote wie den Produkten der generativen Künstlichen Intelligenz und den Veröffentlichungen in sozialen Netzwerken (UK7).

Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln Handlungsoptionen für alltägliches und erzieherisches Handeln (HK1),
- entwickeln Handlungsvarianten für Erziehungs- und Lernprozesse (HK2),
- erproben verschiedene Möglichkeiten pädagogischen Handelns (HK3),
- gestalten Lernprozesse unter Berücksichtigung von pädagogischen Theoriekenntnissen (HK4),
- gestalten erziehungswissenschaftlichen Content für den digitalen Raum (HK5),
- entwickeln pädagogische Handlungsoptionen im digitalen Raum (HK6).

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen der Behandlung des nachfolgenden, für die Qualifikationsphase **obligatorischen Inhaltsfelders** entwickelt werden:

- Identitätsentwicklung
- Individualität und Gesellschaft

- Pädagogische Autorität und Beziehung
- Pädagogisches Verhältnis

Bezieht man übergeordnete Kompetenzerwartungen (Kap. 2.3) sowie die unten aufgeführten **inhaltlichen Schwerpunkte** aufeinander, so ergeben sich die nachfolgenden **konkretisierten Kompetenzerwartungen**:

Inhaltsfeld Identitätsentwicklung

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Grundlagen der Identitätsentwicklung
- Identitätsentwicklung aus kognitiver, psychosozialer und sozialisationstheoretischer Perspektive
- Individuation und Integration
- Spezifische Merkmale in der Identitätsentwicklung in Kindheit und Jugend: Entwicklungsschritte, Entwicklungsaufgaben, Krisen
- Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf
- Genese von Erziehungszielen
- Resilienz und Mündigkeit

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Bedeutung und Auswirkungen anthropologischer Grundannahmen für erzieherisches Denken und Handeln im Hinblick auf Identitätsentwicklung dar,
- beschreiben Prinzipien und Merkmale eines kognitiven, psychosozialen sowie sozialisationstheoretischen Modells der Entwicklung,
- erläutern den Zusammenhang von Individuation und Integration für die personale Identitätsentwicklung,
- erläutern erzieherische Möglichkeiten vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale in der Identitätsentwicklung,
- benennen kognitive Entwicklungsschritte in Kindheit und Jugend,
- beschreiben den Zusammenhang einer Bildung von Ich-Identität und Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf im Prozess produktiver Realitätsverarbeitung,
- beschreiben die Bewältigung von lebensspezifischen Anforderungen in der Identitätsentwicklung aus sozialisationstheoretischer Perspektive,
- stellen Krisen in der Identitätsentwicklung aus psychosozialer Perspektive dar,
- erläutern die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel von Erziehungszielen,
- benennen Erziehungsziele pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale in der Identitätsentwicklung,
- beschreiben ein Verständnis von Resilienz und Mündigkeit,

- analysieren die Relevanz von unterschiedlichen Erziehungszielen für die individuelle Identitätsentwicklung.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern Geltungsansprüche eines Modells zur Identitätsentwicklung im Hinblick auf seine pädagogische Relevanz,
- beurteilen Möglichkeiten erzieherischen Handelns vor dem Hintergrund entwicklungsspezifischer Merkmale,
- beurteilen den Umgang von Menschen unterschiedlichen Alters mit Herausforderungen im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung,
- erörtern Erziehungsziele sowie deren Relevanz für die Identitätsentwicklung,
- erörtern die Relevanz von Resilienz und Mündigkeit für Identitätsentwicklung.

Inhaltsfeld Individualität und Gesellschaft

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Grundlagen von Sozialisation
- Sozialisationsinstanzen: Familie, Peers, Kindertageseinrichtungen, Schule
- Symbolischer Interaktionismus
- Interaktionistisches Rollenmodell
- Diversität und Erziehung: Othering
- Desintegration und Identitätsentwicklung: Gewalt und Aggression als Kompensation
- Gewalt und Aggression im digitalen Raum
- Gewaltfreie Kommunikation

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen die Bedeutung und Auswirkungen sozialisationstheoretischer Grundannahmen für erzieherisches Denken und Handeln im Hinblick auf Individualität dar,
- erläutern den Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen auf die Individualität,
- beschreiben die Grundannahmen interaktionistischer Modelle,
- stellen ein Modell des symbolischen Interaktionismus dar,
- erläutern Entwicklung von Ich-Identität vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus,
- erläutern die Relevanz von *Me*, *Self*, *I* sowie *Game* und *Play* für die Entwicklung von Ich-Identität in sozialen Interaktionen,
- erläutern die Relevanz von Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz

und Identitätsdarstellung für die Entwicklung von Identität,

- beschreiben Grundannahmen gender- und diversitätsbewusster Pädagogik,
- erläutern Erziehungsziele sowie Möglichkeiten pädagogischen Handelns gender- und diversitätsbewusster Pädagogik im Hinblick auf Identitätsentwicklung in Schule,
- erläutern den Einfluss von Othering auf das Individuum im Rahmen schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse,
- definieren Brüche in der Identitätsentwicklung aus sozialisationstheoretischer Perspektive,
- erläutern Grundannahmen eines Ansatzes zur Entstehung von Gewalt und aggressivem Verhalten,
- erklären Grundannahmen zur Entstehung von Gewalt und aggressivem Verhalten im digitalen Raum,
- erläutern ein Konzept der gewaltfreien Kommunikation.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erörtern gesellschaftliche Einflüsse von Institutionen sowie Stereotype im erzieherischen Denken und Handeln und deren Konsequenzen auf die Entwicklung von Individualität,
- beurteilen pädagogische Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei Gewalt und Aggression,
- diskutieren Anspruch und Wirklichkeit gender- und diversitätsbewusster Pädagogik,
- erörtern Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Begleitung von zu Erziehenden im digitalen Raum,
- beurteilen Auswirkungen erzieherischen Handelns auf die Entwicklung von Ich-Identität.

Inhaltsfeld Pädagogische Autorität und Beziehung

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Macht und Vertrauen in der Erziehung: pädagogische Autorität und autoritäres Verhalten
- Antiautoritäre Pädagogik und Antipädagogik
- Führung und Partizipation
- Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus
- Moralentwicklung und pädagogische Beziehung
- Werteerziehung in Schule
- Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen und Schulen aus empirischer Perspektive
- Evidenzbasierte pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schulen

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben ein Grundverständnis von pädagogischer Autorität,
- benennen Formen und Merkmale pädagogischer Autorität und autoritären Verhaltens,
- analysieren die Bedeutung von pädagogischer Autorität für Erziehung in Schule,
- beschreiben symmetrische und asymmetrische pädagogische Beziehungen,
- analysieren die Rolle des Erziehenden und des Erziehenden in symmetrischen und asymmetrischen Beziehungsstrukturen,
- erläutern die Prinzipien der antiautoritären Pädagogik und der Antipädagogik,
- beschreiben pädagogische Führung und Partizipation als Beziehungsprozess,
- erläutern Prinzipien nationalsozialistischer Erziehung,
- beschreiben ein nationalsozialistisches Bildungsverständnis,
- beschreiben ein Modell moralischer Entwicklung,
- erläutern Auswirkungen der pädagogischen Beziehung auf die moralische Entwicklung auf Kinder und Jugendliche,
- beschreiben schulische Angebote zur Unterstützung der Werteentwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- beschreiben Ansätze der Demokratieerziehung in Kindertageseinrichtungen und Schule,
- erläutern pädagogische Funktionen von Wertediskursen,
- analysieren empirische Befunde der Bildungsforschung zur Rolle der Lernenden und Lehrenden,
- erläutern Funktionen sowie Gelingensbedingungen von Kindertageseinrichtungen und Schule für Individuum und Gesellschaft.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- beurteilen unterschiedliche Autoritätsverständnisse,
- beurteilen Erziehverhalten vor dem Hintergrund von pädagogischer Autorität,
- erörtern Möglichkeiten und Grenzen der Werteerziehung in Schule,
- beurteilen ausgewählte empirische Befunde im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungsziele und pädagogisches Handeln,
- nehmen Stellung zu evidenzbasierter pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Inhaltsfeld Pädagogisches Verhältnis

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Normative Bedingtheiten von Erziehungs- und Bildungsprozessen
- Reformpädagogik
- Pädagogische Beziehungen in der digitalisierten Welt
- Habitus und Bildung
- Familiäre Bildungsentscheidungen

Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären die Bedeutung von Werten und Normen für Erziehungs- und Bildungsprozesse,
- benennen Prinzipien eines reformpädagogischen Konzeptes,
- beschreiben das Bild vom Kind in der Reformpädagogik,
- erläutern Zusammenhänge eines reformpädagogischen Identitäts- und Bildungsverständnisses,
- erläutern Auswirkungen der digitalisierten Welt für die pädagogische Beziehung vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen,
- erläutern Chancen und Risiken des digitalen Raums für die Identitätsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
- beschreiben Prinzipien und Grundannahmen eines Habituskonzeptes,
- erläutern die Auswirkungen unterschiedlicher habituellen Ausprägungen auf das pädagogische Verhältnis,
- analysieren die pädagogische Relevanz unterschiedlicher Wert- und Normvorstellungen für den Bildungsprozess in Schule und Familie,
- erläutern individuelle Bildungsentscheidungen und -prozesse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Habitus.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten eine aktuelle Umsetzung eines reformpädagogischen Konzeptes,
- erörtern Möglichkeiten und Grenzen medienpädagogischer Ansätze für die pädagogische Beziehung,
- erörtern Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung bei sich unterscheidenden Habitus von Lehrenden und Lernenden,
- beurteilen die pädagogische Tragfähigkeit eines Habituskonzeptes für die erzieherische Praxis in Bildungseinrichtungen,
- erörtern die Auswirkungen von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen in der Familie.

3 Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung

Erfolgreiches Lernen ist kumulativ. Entsprechend sind die Kompetenzerwartungen im Kernlehrplan in der Regel in ansteigender Progression und Komplexität formuliert. Dies erfordert, dass Lernerfolgsüberprüfungen darauf ausgerichtet sein müssen, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie in den vorangegangenen Jahren erworben haben, wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der begleitenden Diagnose und Evaluation des Lernprozesses sowie des Kompetenzerwerbs Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Schülerinnen und Schüler sollen ein den Lernprozess begleitendes Feedback sowie Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Ermutigung für das weitere Lernen darstellen. Die Beurteilung von Leistungen soll demnach grundsätzlich mit der Diagnose des erreichten Lernstandes und Hinweisen zum individuellen Lernfortschritt verknüpft sein.

Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den in den Fachkonferenzen gemäß Schulgesetz beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Notengebung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und die Korrekturen sowie die Kommentierungen den Lernenden auch Erkenntnisse über die individuelle Lernentwicklung ermöglichen. Dazu gehören – neben der Etablierung eines angemessenen Umgangs mit eigenen Stärken, Entwicklungsnotwendigkeiten und Fehlern – insbesondere auch Hinweise zu individuell erfolgversprechenden allgemeinen und fachmethodischen Lernstrategien.

Im Rahmen der Leistungsbewertung sind verschiedene Dimensionen der Leistungserbringung zu unterscheiden. Die unten genannten Dimensionen kommen in unterschiedlichen Ausprägungsgraden, in unterschiedlicher Weise und Gewichtung sowie in Kombination zum Tragen. Grundlage jeder Leistungserbringung in sämtlichen Dimensionen und Ausprägungen ist die Fachlichkeit.

		Ausprägungen der Dimensionen	
		I	II
Dimensionen der Leistungserbringung	A	Individuelleistung	Kooperative/kollaborative Leistung
	B	Hilfsmittel-/werkzeugfreie Leistung	Hilfsmittel-/werkzeugunterstützte Leistung
	C	Ad-hoc Leistung	Leistung, die auf einem längerfristig vorbereiteten Produkt beruht
	D	Monologische Leistung	Dialogische Leistung
	E	Inhaltlich geprägte Leistung	Präsentativ geprägte Leistung

Um Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Überprüfungsformen vertraut zu machen, ist in jedem Schuljahr sicherzustellen, dass alle Dimensionen der Leistungserbringung in jeweils beiden o.g. Ausprägungen Berücksichtigung finden.

Im Sinne der Orientierung an den zuvor formulierten Anforderungen sind grundsätzlich alle in Kapitel 2 des Lehrplans ausgewiesenen Kompetenzbereiche bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher, mündlicher und praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der in Kapitel 2 aufgeführten Kompetenzen und Inhalte zu überprüfen. Ein isoliertes, lediglich auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte allein kann dabei den zuvor formulierten Ansprüchen an die Leistungsfeststellung nicht gerecht werden.

Die Nutzung von und Auseinandersetzung mit generativen KI-Systemen ist in angemessenem Umfang in allen Jahrgangsstufen verpflichtend. Neben der kompetenten Bedienung der KI tritt ein kritisch-reflektierter Umgang mit Ergebnissen generativer KI. Die Leistungsbewertung muss beides berücksichtigen.

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz benannt und in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APO-GOST) näher spezifiziert. Demgemäß sind bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern erbrachte Leistungen in den Beurteilungsbereichen „Schriftliche Arbeiten“ sowie „Sonstige Mitarbeit“ entsprechend den in der APO-GOST angegebenen Gewichtungen zu berücksichtigen. Dabei bezieht sich die Leistungsbewertung insgesamt auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erworbenen Kompetenzen und erfassten Inhalte und nutzt unterschiedliche Formen der Lernerfolgsüberprüfung.

Hinsichtlich der einzelnen Beurteilungsbereiche sind die folgenden Regelungen zu beachten.

Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“

Für den Einsatz in Klausuren kommt die Aufgabenart in Betracht, wie sie in Kapitel 4 aufgeführt ist.

Klausuren

Über ihre unmittelbare Funktion als Instrument der Leistungsbewertung hinaus sollen Klausuren im Laufe der gymnasialen Oberstufe auch zunehmend auf die inhaltlichen und formalen Anforderungen des schriftlichen Teils der Abiturprüfungen vorbereiten. Dazu gehört u. a. die Schaffung angemessener Transparenz im Zusammenhang mit einer kriteriengeleiteten Bewertung unter Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche. Beispiele für Prüfungsaufgaben und Auswertungskriterien sowie Konstruktionsvorgaben und Operatorenübersichten können auf den Seiten des Bildungsportals unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/> abgerufen werden.

Da in Klausuren neben der Verdeutlichung des fachlichen Verständnisses auch die Darstellung bedeutsam ist, muss diesem Sachverhalt bei der Leistungsbewertung gemäß APO-GOST hinreichend Rechnung getragen werden. Abzüge für Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache und die äußere Form

sollen allerdings nicht erfolgen, wenn diese bereits bei der Darstellungsleistung fachspezifisch berücksichtigt wurden.

Gleichwertige komplexe Leistungsnachweise

Neben Klausuren tragen in der gymnasialen Oberstufe gleichwertige komplexe Leistungsnachweise dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zunehmend mit den Anforderungen der mündlichen Abiturprüfungen, Präsentationsprüfungen und besonderen Lernleistungen vertraut zu machen. Vor diesem Hintergrund kommen im Rahmen gleichwertiger komplexer Leistungsnachweise insbesondere solche Überprüfungsformen zur Anwendung, die auf diese Prüfungsformate vorbereiten.

In ihrer jeweiligen Ausgestaltung orientieren sich auch gleichwertige komplexe Leistungsnachweise an den Prinzipien und Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens. Als Wissenschaftspropädeutik wird eine Hinführung zu wissenschaftlichen Denkweisen und Arbeitstechniken (u.a. Stellen von Fragen, Definieren von Problemen, Bilden von Hypothesen, treffendes Interpretieren, schlüssiges Argumentieren und adressatenbezogenes Kommunizieren, Gliedern von Themen und Strukturieren von Texten, zielführendes Präsentieren und Visualisieren von Informationen), Methoden des Erkenntnisgewinns (u.a. selbstständige Materialrecherche, nachvollziehbares Belegen und plausibles Begründen) sowie zu einer wissenschaftlichen Grundhaltung (u.a. Reflektiertheit, Interessiertheit, neugierige Haltung, kritisches Hinterfragen, Kausalitätsergründung, Offenheit) verstanden.

Ein gleichwertiger komplexer Leistungsnachweis umfasst im Schwerpunkt eine mündliche, praktisch/gestalterische oder schriftliche Vermittlungsform. Die Vermittlungsformen können in Teilen überlappen.

Fachspezifisch sind als gleichwertiger komplexer Leistungsnachweis zugelassen:

Vermittlungsform	Format
Mündlich	Fachgespräch Präsentation
Praktisch	Produktorientierte Arbeit mit abschließender Reflexion
Schriftlich	Schriftliche Ausarbeitung

Die Liste kann nach Entscheidung der Fachkonferenz um weitere Formate ergänzt werden, die dem Anspruch an einen gleichwertigen komplexen Leistungsnachweis genügen.

Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ können neben den nachfolgend aufgeführten Überprüfungsformen weitere zum Einsatz kommen. Im Rahmen der Leistungsbewertung gelten auch für diese die oben ausgeführten allgemeinen Ansprüche der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung. Im Verlauf der gymnasialen Oberstufe ist auch in diesem Beurteilungsbereich sicherzustellen, dass Formen, die im Rahmen der Abiturprüfungen – insbesondere in Prüfungen des vierten und

fünften Prüfungsfaches – von Bedeutung sind, frühzeitig vorbereitet und angewendet werden.

Zu den Bestandteilen der „Sonstigen Mitarbeit“ zählen u. a. unterschiedliche Formen der individuellen und kooperativen/kollaborativen Aufgabenerfüllung, Beiträge zum Unterricht, von der Lehrkraft abgerufene Leistungsnachweise wie z. B. die schriftliche Übung, von der Schülerin oder dem Schüler vorbereitete, in abgeschlossener Form eingebrachte Elemente zur Unterrichtsarbeit, die z. B. in Form von Präsentationen, Protokollen, Referaten und Portfolios möglich werden. Schülerinnen und Schüler bekommen durch die Verwendung unterschiedlicher Überprüfungsformen vielfältige Möglichkeiten, ihre eigene Kompetenzentwicklung darzustellen und zu dokumentieren.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ erfasst die im Unterrichtsgeschehen durch schriftliche, mündliche und praktische Beiträge sichtbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Stand der Kompetenzentwicklung in der „Sonstigen Mitarbeit“ wird sowohl durch Beobachtung während des Schuljahres (Prozess der Kompetenzentwicklung) als auch durch punktuelle Überprüfungen (Stand der Kompetenzentwicklung) festgestellt. Der „Sonstigen Mitarbeit“ insgesamt liegen die Kriterien Qualität, Quantität und Kontinuität zugrunde.

Überprüfungsformen beider Beurteilungsbereiche

Die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans ermöglichen eine Vielzahl von Überprüfungsformen. Im Verlauf der gesamten gymnasialen Oberstufe soll – auch mit Blick auf die individuelle Förderung – ein möglichst breites Spektrum verschiedener Formen in schriftlichen, mündlichen und praktisch Kontexten zum Einsatz kommen. Wichtig für die Nutzung der Überprüfungsformen im Rahmen der Leistungsbewertung ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler zuvor in geeigneten Anwendungssituationen hinreichend mit diesen vertraut machen konnten.

Die nachfolgenden Überprüfungsformen sind verbindlich einzusetzen. Sie können Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit bieten, generative Assistenzsysteme (KI) unter Beachtung von kritischer Reflexion und Metakognition zu nutzen. Darüber hinaus sind weitere Überprüfungsformen zulässig.

Empirische Datenerhebung und -auswertung

Empirische Forschung ermöglicht forschendes Lernen, um daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen. Hierfür stehen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zur Verfügung. Die empirische Forschung ist eine praxisorientierte Arbeit, mit deren Hilfe Aussagen über die Erziehungswirklichkeit getroffen werden. Gängige Methoden für eine empirische Datenerhebung sind u.a. Experimente, Befragungen oder Beobachtungen.

Analyse und Gestaltung audiovisueller Medien

Audiovisuelle Medien werden aus einer pädagogischen Perspektive analysiert und interpretiert vor dem Hintergrund, dass Medien ein Kommunikations- und Erziehungsmittel sind. Die Analyse und Interpretation beschränkt sich nicht nur auf den Inhalt und die Themen der Medien, sondern berücksichtigt auch Darstellungsformate, welche die Aufmerksamkeit der Rezipienten lenken und deren Bedeutungsbildung vorstrukturieren. Bei der Gestaltung werden Medienprodukte adressatengerecht geplant, umgesetzt und präsentiert.

Expertenbefragung

Experten und Expertinnen sind fachlich qualifizierte und ggf. wissenschaftlich ausgebildete Fachleute, in weiterem Sinn aber auch alle, die sich in einem Themenbereich, z. B. als Beteiligte oder Betroffene, besonders gut auskennen. Ziel einer Expertenbefragung ist es, durch den interaktiven Austausch zu neuen Einsichten und Erkenntnissen zu gelangen.

Gestaltung pädagogischer Räume: der Raum als dritter Erzieher

Unter der pädagogischen Raumgestaltung versteht man die bedürfnisorientierte und entwicklungsgerechte Planung und Einrichtung der Räumlichkeiten in Kindertageseinrichtungen und Schule sowie im außerschulischen Bereich. Das Ziel hierbei ist es, dass sich die Raumgestaltung positiv auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie pädagogische Fachkräfte auswirkt.

Kreativ-freie Aufgabenformate

Kreatives Denken und Handeln hilft, innovative Lösungen für pädagogische Fragen und Herausforderungen zu finden. Kreative Aufgaben eröffnen diverse Zugänge und Perspektiven, mit deren Hilfe individuelle und kollaborative Auseinandersetzungen mit Erziehungswirklichkeit entwickelt, ausgearbeitet und reflektiert werden. Kreative Aufgabenformate können u.a. Sketch Note, Science Slam, Graphic Novel, Kabarett sein.

4 Abiturprüfung

Die allgemeinen Regelungen zur schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung sowie zur Präsentationsprüfung und zur besonderen Lernleistung, mit denen zugleich die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz umgesetzt werden (u. a. Bildungsstandards), basieren auf dem Schulgesetz sowie dem entsprechenden Teil der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe.

Fachlich beziehen sich alle Teile der Abiturprüfung auf die in Kapitel 2 dieses Kernlehrplans für das Ende der Qualifikationsphase ausgewiesenen Lernergebnisse. Bei der Lösung von Abituraufgaben sind generell Kompetenzen und Inhalte nachzuweisen, die im Unterricht der gesamten Qualifikationsphase erworben wurden und deren Erwerb in vielfältigen Zusammenhängen angelegt wurde.

Die jährlichen „Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur“ (Abiturvorgaben), die auf den Seiten des Bildungsportals unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/> abrufbar sind, konkretisieren den Kernlehrplan, soweit dies für die Schaffung landesweit einheitlicher Bezüge für die zentral gestellten Abiturklausuren erforderlich ist. Die Verpflichtung zur Umsetzung des gesamten Kernlehrplans bleibt hiervon unberührt.

Im Hinblick auf die Anforderungen im schriftlichen und mündlichen Teil der Abiturprüfungen sowie in der Präsentationsprüfung und in der besonderen Lernleistung ist grundsätzlich von einer Strukturierung in drei Anforderungsbereiche auszugehen, die die Transparenz bezüglich des Selbstständigkeitsgrades der erbrachten Prüfungsleistung erhöhen soll.

- Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.
- Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.
- Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

Für alle Fächer gilt, dass die Aufgabenstellungen in allen Abiturprüfungen alle Anforderungsbereiche berücksichtigen müssen, der Anforderungsbereich II aber den Schwerpunkt bildet.

Fachspezifisch ist die Ausgestaltung der Anforderungsbereiche an den Kompetenzerwartungen und Inhalten der jeweiligen Kursart zu orientieren. Für die Aufgabenstellungen werden die für Abiturprüfungen geltenden Operatoren des Faches verwendet.

Die Bewertung der Prüfungsleistung erfolgt jeweils auf einer zuvor festgelegten Grundlage. Diese besteht im schriftlichen Abitur aus dem zentral vorgegebenen kriteriellen Bewertungsraster für Klausuren, im vierten Prüfungsfach aus der im Fachprüfungsausschuss abgestimmten schriftlichen Festlegung der erwarteten Schülerleistung und bei einer Präsentationsprüfung im fünften Prüfungsfach aus dem vom Fachprüfungsausschuss für den zweiten Prüfungsteil ergänzten zentral vorgegebenen kriteriellen Bewertungsraster für Präsentationen.

Übergreifende Bewertungskriterien für die erbrachten Leistungen sind

- die Komplexität der Gegenstände,
- die sachliche Richtigkeit und die Schlüssigkeit der Aussagen,
- die Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre jeweilige Bedeutsamkeit,
- die Differenziertheit des Verstehens und Darstellens,
- das Herstellen geeigneter Zusammenhänge,
- die Eigenständigkeit der Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen,
- die argumentative Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen,
- die Selbstständigkeit und Klarheit in Aufbau und Sprache,
- die Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methoden sowie
- die Erfüllung standardsprachlicher Normen.

Hinsichtlich der einzelnen Prüfungsteile sind die folgenden Regelungen zu beachten:

Schriftliche Abiturprüfung

Die Aufgaben für die schriftliche Abiturprüfung werden landesweit zentral gestellt. Alle Aufgaben entsprechen den öffentlich zugänglichen Konstruktionsvorgaben und nutzen die fachspezifische Operatorenübersicht. Beispiele für Abiturklausuren sind auf den Seiten des Bildungsportals unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/> abrufbar.

Für die schriftliche Abiturprüfung enthalten die aufgabenbezogenen Unterlagen für die Lehrkraft jeweils Hinweise zu Aufgabenart und zugelassenen Hilfsmitteln, die Aufgabenstellung, die Materialgrundlage, die Bezüge zum Kernlehrplan und zu den Abiturvorgaben, die Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen sowie den Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit. Die Anforderungen an die zu erbringenden Klausurleistungen werden durch das zentral vorgegebene kriterielle Bewertungsraster definiert.

Die Bewertung erfolgt über Randkorrekturen sowie das ausgefüllte Bewertungsras-
ter, mit dem die Gesamtleistung dokumentiert wird.

Fachspezifisch gelten darüber hinaus die nachfolgenden Regelungen:

Im Fach Erziehungswissenschaft ist ausschließlich eine materialgebundene Aufga-
be mit untergliederter Aufgabenstellung (Teilaufgaben) zulässig. Alle Teilaufgaben
müssen so abgefasst sein, dass für ihre Lösung ein Materialbezug notwendig ist. Als
Materialgrundlagen dienen insbesondere Texte unterschiedlicher Provenienz (z. B.
wissenschaftlich, populärwissenschaftlich, journalistisch, literarisch, historisch, Fall-
beispiel), aber auch Bilder, Grafiken und Statistiken. Die Gesamtaufgabe muss so
formuliert sein, dass sie sich auf mehrere inhaltliche Schwerpunkte bezieht und zu
ihrer Lösung eine pädagogische Perspektive einzunehmen ist. Ein Abiturvorschlag
besteht aus drei Teilaufgaben. Dabei sind folgende Kombinationen im Abitur mög-
lich: Eine Darstellungsaufgabe und eine Analyseaufgabe werden mit einer Beurtei-
lungsaufgabe oder mit einer Gestaltungs- bzw. Produktionsaufgabe kombiniert.

Weitergehende Regelungen finden sich an entsprechender Stelle in der APO-GOST.

Mündliche Abiturprüfung

Die Aufgaben für die mündliche Abiturprüfung werden dezentral durch die Fachprü-
ferin bzw. den Fachprüfer – im Einvernehmen mit dem jeweiligen Fachprüfungsaus-
schuss – gestellt. Dabei handelt es sich um jeweils neue, begrenzte Aufgaben, die
dem Prüfling einschließlich der ggf. notwendigen Texte und Materialien für den ers-
ten Teil der mündlichen Abiturprüfung in schriftlicher Form vorgelegt werden. Die
Aufgaben für die mündliche Abiturprüfung insgesamt sind so zu stellen, dass sie
hinreichend breit angelegt sind und sich nicht ausschließlich auf den Unterricht eines
Kurshalbjahres beschränken.

Die Berücksichtigung aller Anforderungsbereiche soll eine Beurteilung ermöglichen,
die das gesamte Notenspektrum umfasst. Auswahlmöglichkeiten für die Schülerin
bzw. den Schüler bestehen nicht. Der Erwartungshorizont ist zuvor mit dem Fach-
prüfungsausschuss abzustimmen.

Der Prüfling soll in der Prüfung, die in der Regel mindestens 20, höchstens 30 Mi-
nuten dauert, in einem ersten Teil selbstständig die vorbereiteten Ergebnisse zur
gestellten Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag präsentieren. In einem zweiten
Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in
einem Prüfungsgespräch angesprochen werden. Es ist nicht zulässig, zusammen-
hanglose Einzelfragen aneinanderzureihen.

Bei Bewertung mündlicher Prüfungen liegen der im Fachprüfungsausschuss abge-
stimmte Erwartungshorizont sowie die eingangs dargestellten übergreifenden Krite-
rien zugrunde. Die Prüferin oder der Prüfer schlägt dem Fachprüfungsausschuss

eine Note, ggf. mit Tendenz, vor. Die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses stimmen über diesen Vorschlag ab.

Fachspezifisch gelten darüber hinaus die nachfolgenden Regelungen:

Nicht alle für das schriftliche Abitur genannten Aufgabenarten eignen sich zur Gestaltung einer mündlichen Prüfung mit einer Vorbereitungszeit von 30 Minuten. Bei der Konzeption der mündlichen Prüfungsaufgabe sind Umfang und Komplexität des Materials sowie Offenheit der Aufgabenstellung zu berücksichtigen. Die Fokussierung auf Bearbeitungsschwerpunkte sowie die Beschränkung des Materials gewährleisten im Rahmen der mündlichen Prüfung eine Auseinandersetzung in angemessener fachlicher Tiefe. Die Gesamtaufgabe muss so formuliert sein, dass zu ihrer Lösung eine pädagogische Perspektive einzunehmen ist.

Präsentationsprüfung

Die Präsentationsprüfung dient in Ergänzung der Formate der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung dazu, das Spektrum der in den Kernlehrplänen verankerten Kompetenzen insgesamt möglichst umfassend im Rahmen der Abiturprüfung abzubilden. Bei der Präsentationsprüfung als fünfter Prüfungskomponente stehen längerfristig vorbereitete präsentative und dialogische, ggf. kooperative/kollaborative und hilfsmittel-/werkzeugunterstützte Leistungen im Vordergrund.

Den Ausgangspunkt für den ersten Prüfungsteil der Präsentationsprüfung bilden in der Qualifikationsphase erstellte Schülerprodukte, wobei von einem weit gefassten Produktbegriff auszugehen ist. In dem hierauf basierenden Schülervortrag stehen die präsentativen und reflexiven Kompetenzen des Prüflings im Fokus. Die Erwartungen an diesen Vortrag sind im zentral vorgegebenen Bewertungsraster festgelegt.

Der Fachprüfungsausschuss nimmt die vorliegenden Schülerprodukte vor der Prüfung zur Kenntnis. Anhand der Schülerprodukte stimmt der Fachprüfungsausschuss auf Vorschlag der Prüferin oder des Prüfers mögliche Frageimpulse für den zweiten Prüfungsteil ab und legt entsprechende Erwartungen fest.

Der Prüfling soll in der Prüfung, die in der Regel mindestens 20, höchstens 30 Minuten dauert, in einem ersten Teil selbstständig die vorliegenden Schülerprodukte unter Einbezug geeigneter Medien in einem zusammenhängenden Vortrag präsentieren. In einem zweiten Prüfungsteil sollen in einem Fachgespräch vor allem den Vortrag vertiefende Fragen zu inhaltlichen wie auch methodischen Aspekten angesprochen werden. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglose Einzelfragen aneinanderzureihen. Bei Prüfungen, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt werden, verlängert sich die Prüfungsdauer je zusätzlichem Prüfling um in der Regel 20 Minuten; die individuelle Schülerleistung muss in der Prüfung insgesamt erkennbar und bewertbar sein.

Die Bewertung der Prüfungsleistung erfolgt anhand des zentral vorgegebenen kriteriellen Bewertungsrahmens. Gegenstand der Bewertung sind die im Vortrag (erster Prüfungsteil) sowie im Prüfungsgespräch (zweiter Prüfungsteil) gezeigten Leistungen. Die Prüferin oder der Prüfer schlägt hierbei dem Fachprüfungsausschuss eine begründete Punktevergabe mit daraus resultierender Note, ggf. mit Tendenz, vor. Die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses stimmen über diesen Vorschlag ab.

Besondere Lernleistung

Eine weitere Möglichkeit, Prüfungsleistungen im Rahmen der verpflichtenden fünften Prüfungskomponente nachzuweisen, stellt die besondere Lernleistung dar. Ziel des Prüfungsformats der besonderen Lernleistung ist es, Schülerinnen und Schülern über einen längerfristigen Zeitraum von zwei Halbjahren Gelegenheit zu vertiefter individueller, ggf. kooperativer/kollaborativer und hilfsmittel-/werkzeugunterstützter, weitgehend selbstgesteuerter Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu geben.

Grundlage einer besonderen Lernleistung können insbesondere die Ergebnisse eines Projektkurses, aber auch eines gleichwertigen abgeschlossenen fachlichen oder fachübergreifenden Projektes oder eines in den schulischen Kontext überführbaren Beitrags aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb sein.

Weitere Hinweise zu den formalen Vorgaben der einzelnen Arten der besonderen Lernleistung, insbesondere zum Verfahren, zum Kolloquium sowie zur Bewertung, finden sich in den entsprechenden Bestimmungen der APO-GOST.

Fachspezifisch gelten darüber hinaus die nachfolgenden Regelungen:

Bei der besonderen Lernleistung wird einer Fragestellung aus pädagogischer Perspektive nachgegangen.