



**MEHR  
ERFAHREN**

## **ABITUR-TRAINING**

Gymnasium · Gesamtschule

Erziehungswissenschaft 1

NRW

Entwicklung, Erziehung,  
Sozialisation und Identität



**STARK**

# Inhalt

## Vorwort

<b>Die pädagogische Perspektive .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Was ist die Aufgabe von Erziehung? .....</b>	<b>1</b>
1.1 Erziehung als Reaktion auf die Entwicklungstatsache .....	2
1.2 Der Erziehungsbegriff Klaus Beyers .....	2
<b>2 Mündigkeit, Freiheit und Moralität als zentrale Erziehungsziele .....</b>	<b>5</b>
2.1 Immanuel Kant: Erziehung zu Aufklärung und zu Moralität .....	6
2.2 Nicht-affirmative Bildung und Erziehung – Werten lernen anstatt Werte lernen .....	8
<b>3 Erziehung und Bildung aus pädagogischer Perspektive .....</b>	<b>10</b>
<b>4 Pädagogik im Verhältnis zu Psychologie, Soziologie, Biologie, Philosophie .....</b>	<b>12</b>
<b>Entwicklung, Sozialisation und Erziehung .....</b>	<b>15</b>
<b>1 Freuds Modell psychosexueller und psychosozialer Entwicklung .....</b>	<b>15</b>
1.1 Wie entsteht die Psychoanalyse? .....	15
1.2 Das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell .....	17
1.3 Das Phasenmodell menschlicher Entwicklung .....	20
1.4 Zentrale Einsichten der Psychoanalyse .....	22
1.5 Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik .....	24
<b>2 Eriksons Modell psychosexueller und psychosozialer Entwicklung .....</b>	<b>27</b>
2.1 Das epigenetische Prinzip .....	27
2.2 Einteilung des menschlichen Lebens in acht Phasen .....	28
2.3 Kritische pädagogische Würdigung des Phasenmodells Eriksons ....	41
<b>3 Piagets Modell der kognitiven Entwicklung .....</b>	<b>46</b>
3.1 Grundlagen der Lehre Piagets .....	46
3.2 Die Phasen der kognitiven Entwicklung nach Piaget .....	48
3.3 Einwände gegen Piagets Theorie .....	55
3.4 Kritische pädagogische Würdigung des Ansatzes von Piaget .....	58

<b>4</b>	<b>Moralische Entwicklung am Beispiel des Just-Community-Konzeptes nach Kohlberg .....</b>	<b>61</b>
4.1	Kohlbergs Stufenmodell zur moralischen Entwicklung .....	61
4.2	Kohlbergs Ansatz in der wissenschaftlichen Diskussion .....	68
4.3	Moralische und demokratische Erziehung und Bildung als komplexe pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe .....	72
<b>5</b>	<b>Meads Verständnis von Sozialisation als Rollenlernen .....</b>	<b>77</b>
5.1	Grundgedanken und Intentionen Meads .....	78
5.2	Kritische pädagogische Würdigung des Modells symbolisch-sprachlicher Kommunikation Meads .....	81
<b>6</b>	<b>Förderung kindlicher Bildungsprozesse: Sprachentwicklung und Bedeutung des Spiels .....</b>	<b>84</b>
6.1	Bildung im Verständnis Gerd E. Schäfers .....	84
6.2	Prozesse der Selbstbildung und Prozesse eines bildenden Lernens ...	87
6.3	Die Bedeutung des Spiels .....	93
6.4	Sprachentwicklung .....	96
6.5	Reggio-Pädagogik .....	99
6.6	Pädagogische Würdigung des Ansatzes Gerd E. Schäfers .....	102
<b>7</b>	<b>Erziehung in der Familie .....</b>	<b>106</b>
7.1	Was ist eine Familie? .....	107
7.2	Die systemische Sicht auf Familie .....	110
7.3	Erziehung in der Familie – Chancen und Gefahren .....	113
7.4	Ergänzte Familien – familiale Professionalisierung .....	119
7.5	Aufgaben von Familie – pädagogische Konsequenzen .....	121
<b>8</b>	<b>Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann .....</b>	<b>123</b>
8.1	Hurrelmans Nachdenken über Lebensphasen als Fundament seiner Theorie .....	123
8.2	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter .....	124
8.3	Das Modell der acht bzw. zehn Maximen der produktiven Realitätsverarbeitung .....	127
8.4	Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung als Fundament für Versuche, auffallende Phänomene oder auch Probleme des Jugendalters zu erklären .....	133
8.5	Pädagogische Würdigung des Modells Hurrelmanns .....	134
<b>9</b>	<b>Verschiedene Theorien zur Erklärung von Jugendgewalt .....</b>	<b>138</b>
9.1	Der soziologische Ansatz nach Heitmeyer .....	138
9.2	Aggressionen aus der Sicht der Psychoanalyse .....	149

<b>Entstehung und pädagogische Förderung von Identität und Mündigkeit .....</b>	<b>153</b>
<b>1 Das Rollenkonzept des soziologischen Interaktionismus nach Lothar Krappmann .....</b>	<b>154</b>
1.1 Krappmanns Kritik traditioneller Rollenkonzepte – am Beispiel Meads .....	154
1.2 Krappmanns kritische Einstellung zu konventionellen Rollenkonzepten .....	156
1.3 Das Rollenkonzept des Interaktionismus .....	157
1.4 Kritische pädagogische Würdigung von Krappmanns Identitätskonzept .....	162
<b>2 Hurrelmanns Aussagen zur Identitätsentwicklung .....</b>	<b>163</b>
<b>3 Identität und Bildung – Bildung als Ausbildung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bei Klafki .....</b>	<b>164</b>
3.1 Identität und Bildung .....	164
3.2 Wolfgang Klafki .....	165
<b>4 Neue Formen der Identität im 21. Jahrhundert? .....</b>	<b>173</b>
<b>5 Unzureichende Identitätsentwicklung .....</b>	<b>178</b>
5.1 Eriksons Begriff der Identitätsdiffusion .....	178
5.2 Deviantes Verhalten aufgrund der Identitätsdiffusion .....	181
<b>6 Erziehung durch Medien und Medienerziehung .....</b>	<b>190</b>
6.1 Theorien zu medialen Einflüssen .....	193
6.2 Mediennutzung und -wirkung .....	196
6.3 Medienpädagogik .....	197
<b>Lösungen .....</b>	<b>205</b>
Stichwortverzeichnis .....	241
Quellennachweis .....	244

**Autoren:** Matthias Frohmann, Stephanie Kleinwegener, Dr. Christoph Storck



# Vorwort

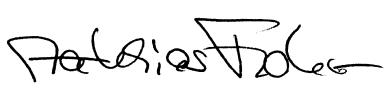
Liebe Schülerinnen und Schüler,

der vorliegende Band „Abitur-Training Erziehungswissenschaft 1“ hilft Ihnen dabei, sich gezielt auf die **Abiturprüfungen ab 2020** vorzubereiten. Alle **inhaltlichen Schwerpunkte** für Grund- und Leistungskurse werden in diesem Buch und im „Abitur-Training Erziehungswissenschaft 2“ (Stark Verlag, Best.-Nr. 54946) berücksichtigt.

- Im ersten Kapitel werden Sie in die pädagogische Perspektive eingeführt. In den anderen beiden Kapiteln werden die jeweiligen **Inhalte und Theorien** zu den **abiturrelevanten Themen** der Q1 zunächst **vorgestellt** und in einem zweiten Schritt **kritisch betrachtet**. Es geht darum, Theorien kennenzulernen und diese in einer pädagogischen Perspektive anwenden, beurteilen und bewerten zu lernen.
- **Übungsaufgaben** am Ende jedes Kapitels helfen Ihnen, Ihr Fachwissen selbst zu überprüfen. Sie können üben, dieses nicht nur zu reproduzieren, sondern auch kritisch zu reflektieren und in anderen Kontexten heranzuziehen. Am Ende des Bandes finden Sie **Lösungsvorschläge**, damit Sie Ihre Antworten beurteilen können.
- **Tabellen und Grafiken** erleichtern das Lernen und unterstützen Sie darin, Wissen zusammenzufassen oder vergleichend zu betrachten.
- Ein ausführliches **Sachregister** ermöglicht es Ihnen, Fachbegriffe schnell nachzuschlagen und Wissenslücken effektiv zu schließen.

In den Büchern „Abiturprüfungsaufgaben mit Lösungen. Erziehungswissenschaft LK“ (Stark Verlag, Best.-Nr. 55940) bzw. GK (Stark Verlag, Best.-Nr. 55941) finden Sie die Abituraufgaben der letzten Jahre und Übungsaufgaben zu den neuen Schwerpunktthemen mit Lösungen. Zusammen ermöglichen die Bände eine **optimale Abiturvorbereitung**.

Viel Erfolg in der Abiturprüfung wünschen Ihnen



Matthias Frohmann und Stephanie Kleinwegener



### Konkret-operationales Stadium (7.–12. Lebensjahr)

Nach und nach nimmt das Kind wahr, dass verschiedene Perspektiven möglich sind. Indem die Kinder **Reversibilität** bzw. **reversibles Denken** (Umkehrbarkeit von Gedanken) lernen, können sie die Invarianz einer Menge begreifen. Damit gelingt es ihnen, etwa beim oben erwähnten Experiment des Umschüttens einer Flüssigkeit in verschiedene Gläser, sich den Prozess vor Augen zu führen und so zu erkennen, dass stets derselbe Inhalt von Glas zu Glas transportiert wird. Sie machen sich also frei von einer Unmittelbarkeit der Anschauung. Knetmasse lässt sich zu einer großen Fläche oder einem dichten Klumpen verarbeiten, die Menge bleibt aber identisch.

Schulkinder können darüber hinaus begreifen, dass das Subtrahieren die Umkehrung des Addierens ist. Aber das abstrakte Rechnen fällt ihnen zunächst noch schwer. Deshalb werden die Zahlen in der Grundschule fast immer in der Weise eingeführt, dass konkrete Gegenstände gezählt werden. Das wiederum beruht auf einer pädagogischen Entscheidung. Auf diese Weise überwinden die Kinder ihren **gedanklichen Egozentrismus**. Kinder sind zunächst insofern egozentrisch, als sie sich von ihrer eigenen Wahrnehmung oder Perspektive nicht trennen können.

Nun können sie sich aber gezielt in die Gefühlswelt anderer hineinversetzen. Sie wissen jetzt nicht nur situativ, dass ein Kind, das sie schlagen, Schmerzen empfindet. Sie wissen auch, dass sie die Konzentrationsfähigkeit von Mitmenschen beeinträchtigen, wenn sie laut sind. Vor allem kann ein Kind jetzt schon vorab bedenken, wie sich sein Handeln auf Mitmenschen auswirken könnte. Zu Mitleid sind auch jüngere Kinder fähig, aber sie können noch nicht gezielt und immer realitätsangemessen reagieren.

Daher gewinnt das **Regelspiel** für Kinder im Grundschulalter an Relevanz. Sie bestimmen oft von sich aus Regeln für solche Spiele und fordern auch ihre Einhaltung. In ähnlicher Weise verlangen sie, dass bestimmte Normen – z. B. bei der Notengebung – in der Schule konsequent Anwendung finden. Zu einer Prinzipienorientierung, welche beinhaltet, dass in begründeten Ausnahmesituationen ein Prinzip nicht zwingend Umsetzung finden muss, sind sie noch nicht in der Lage. Obendrein wird das bewusste **Konstruktionspiel** für Kinder wichtig: Sie planen Gegenstände und bauen sie dann in einem zweiten Schritt gemäß der Planung. Im **Rollenspiel** können Kinder sich zunehmend von individuellen Rollenvorbildern frei machen und stattdessen konkrete allgemeinere Rollenerwartungen berücksichtigen.

Wenn Kinder sich jetzt von sich aus nach Regeln verhalten wollen, so ist bedeutend, wenn sie in Interaktionen mit Erwachsenen ein Bemühen um „gerechte“ Regeln kennenlernen können. Kinder können jetzt auch schrittweise

lernen, längerfristige Folgen ihres Tuns nicht nur zu bedenken, sondern auch zu bewerten. Dazu aber bedürfen sie der Unterstützung – seitens der Pädagoginnen und Pädagogen.

### Stadium der formalen Operationen (11.–13. Lebensjahr)

Kinder entwickeln bereits im konkret-operationalen Stadium logische Denkprozesse. Im nächsten Stadium lernen sie jetzt auch über das Denken nachzudenken (**Metadenken**). Zunächst erkennen Kinder unterschiedliche Wege des Denkens: Sie können aus Begebenheiten und/oder Erfahrungen Folgerungen ziehen und somit Theorien entwickeln (**induktives Denken**) oder aber umgekehrt mit Blick auf Sachverhalte zunächst eine Theorie entwickeln und diese auf die Umwelt beziehen bzw. an ihr überprüfen (**hypothetisch-deduktives Denken**).

Kinder lernen in diesen Lebensjahren, sich von konkret Vorstellbarem zu lösen und abstrakte Gesetze auch unabhängig von konkreten Sachverhalten zu verstehen. Das ist wichtig, weil man solche Gesetze dann auf verschiedene Sachverhalte übertragen kann. Wer einmal die Bedeutung grammatischer Regeln einer zweiten Sprache begriffen hat, wird es einfach haben, diese Erkenntnis auch auf weitere zu erlernende Sprachen anzuwenden. Mehr und mehr lernt das Kind, dass das Erfassen abstrakter Regeln und Gesetze ihm das Verstehen der komplexen Weltabläufe wesentlich erleichtert.

Alle Kinder lernen in diesem Stadium zu abstrahieren, aber die Ausbildung dieser Fähigkeit erfolgt individuell unterschiedlich. Zu Beginn dieser Phase kann man kaum hinreichend erklären, was „Würde des Menschen“ heißt, während die Kinder sicherlich begreifen, was ein Akkusativ ist. Die Fähigkeit des abstrakten Denkens ist nicht zuletzt für die Moralentwicklung des Kindes bedeutsam, z. B. setzt eine Prinzipienorientierung eine weitreichende Abstraktionsfähigkeit voraus.

Ab diesem Alter können Kinder auch **Strategiespiele** spielen, bei denen sie begründet zwischen Handlungsalternativen auswählen müssen; sie können sogar Gedankenspiele oder logische Denkaufgaben ohne konkreten Realitätsbezug bewältigen. Über das **Rollenspiel** wissen sie jetzt, dass Rollen unterschiedlich interpretiert und realisiert werden können.

Ein Beispiel für deduktives Denken:

**Prämissen 1:** Wenn jemand aus der westfälischen Kleinstadt X kommt, kann er gut Fahrrad fahren.

**Prämissen 2:** Peter stammt aus der westfälischen Kleinstadt X.

**Schlussfolgerung:** Peter kann gut Fahrrad fahren.

Ob ein Kind, das korrekt folgert, tatsächlich deduktiv denkt, ist schwer zu beurteilen. Es könnte sich auch an eigenen Erfahrungen orientieren. Ob es richtig deduktiv denkt, lässt sich mit einer weiteren Prämissen prüfen:

**Prämissen 3:** Hermann kann auch gut Fahrrad fahren. Daraus lässt sich nicht folgern, dass Hermann ebenfalls aus der westfälischen Kleinstadt X stammen muss, denn nicht nur aus dieser kommen gute Radfahrer.

Richtiges Deduzieren setzt also die Fähigkeit voraus, die **Verallgemeinerung der eigenen Deduktion überprüfen** zu können.

Wenn die Kinder mit dem formalen Denken schrittweise die Fähigkeit entwickeln, Prinzipien einzusehen, dann können Eltern oder Lehrer auf dieser Basis beginnen, Kinder auf neuer Niveaustufe zum Urteilen und Werten aufzufordern. Sie sollten dabei aber berücksichtigen, dass Prinzipien immer wieder mit konkreten Beispielen veranschaulicht und erläutert werden müssen. Du darfst nicht betrügen, weil man dann mit dir nicht gut zusammenleben kann. Wenn du bei Gesellschaftsspielen betrügst, macht den anderen das Spielen mit dir keinen Spaß mehr.

### 3.3 Einwände gegen Piagets Theorie

Piagets Überlegungen haben **weltweit große Anerkennung** gefunden. In nahezu allen Lehrbüchern über Lernen und Entwicklung werden sie berücksichtigt und sind darüber hinaus das Fundament weiterer bedeutender Theorien. Die Theorien zur moralischen Entwicklung (z.B. von Kohlberg oder Oser) wären ohne Piaget nie entstanden.

Aus wissenschaftlicher Perspektive lassen sich **zwei Schwerpunkte der Kritik** an Piaget ausmachen. Zum einen wurde in den letzten Jahrzehnten seine Methode der **halbstrukturierten Interviews** problematisiert: Er habe vielfach den Kontext seiner Fragen nicht ausreichend selbtkritisch reflektiert. Dies habe dazu geführt, dass Kinder wiederholt unterhalb ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit geblieben seien. Es konnte nachgewiesen werden, dass Kinder schon ab einem Alter von  $3\frac{1}{2}$  Jahren unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen können. Sie können dies aber nur zeigen, wenn entsprechende Aufgaben kindgerecht gestellt werden. Es konnte sogar bewiesen werden, dass Kindergartenkinder schon Einsicht in die Invarianz einer Menge zeigen können, wenn Aufgaben kindorientiert präsentiert werden.

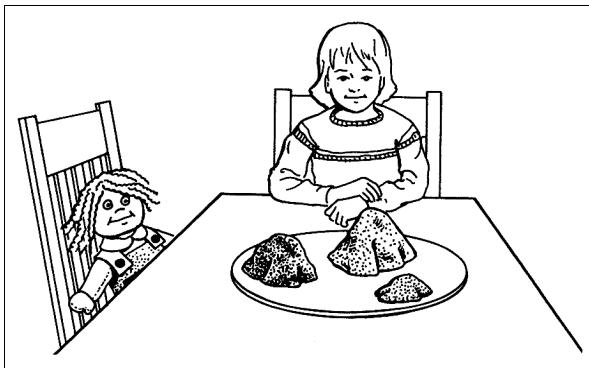


Abb. 6: Drei-Berge-Versuch

Insbesondere am Beispiel des sogenannten „Drei-Berge-Versuchs“ ließ sich dies belegen. Piaget setzte die Kinder vor einen Tisch mit einem Pappmaschee-Modell mit drei Bergen, die sich in der Höhe unterschieden. Zugleich platzierter er eine Puppe an unterschiedliche Stellen des Tisches. Die Kinder sollten dann mit Blick auf verschiedene Fotografien jene Ansichten herausfinden, welche die jeweilige Perspektive der Puppe wiedergibt. Das gelang den Kindern nicht. Sie konnten offenbar nicht zwischen der eigenen Perspektive und jener der jeweils unterschiedlich platzierten Puppe unterscheiden.

Bei einer anderen spielerischen Aufgabe mussten die Kinder sich vor zwei Polizisten verstecken und konnten sich dabei auf vier verschiedenen Feldern verbergen. Sie sollten angeben, welche Felder die Polizisten, die an zwei Stellen auf einer Skizze platziert waren, nicht einsehen können. Dies gelang 90 % der Kinder im Alter von 3½ bis 5 Jahren.

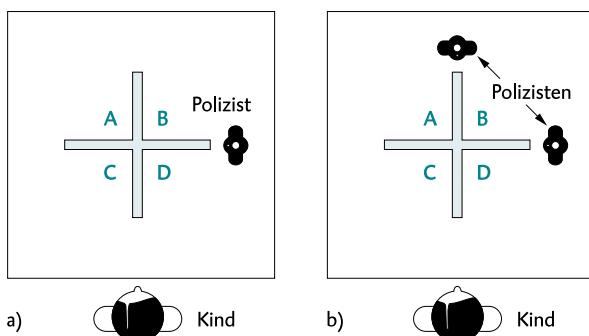


Abb. 7: Polizistenbeispiel:  
Versuchsanordnung zur  
Prüfung der Fähigkeit, die  
Beobachtungsperspektiven  
anderer einzunehmen

Piaget wird allerdings trotzdem indirekt bestätigt, da die Forschungen seiner Kritiker belegen, dass Kinder nur unter ihnen konkret angepassten Bedingungen bestimmte Denkleistungen erbringen können.

Der **zweite Einwand** gegen Piaget mündet in den Vorwurf, er vernachlässige die sozialen und gesellschaftlichen Einflüsse auf die Entwicklung des Denkens der Kinder. So reflektiere er nicht, wie sehr Denken immer auch gesellschaftliche Prozesse widerspiegelt, und könne daher wenig problematisieren, warum Kinder möglicherweise nur ein gesellschaftlich affirmatives Denken unkritisch ausbildeten. Auch Piaget würde sicherlich sagen, dass Kinder mit einem gesellschaftskritischen Denken überfordert wären. Aus seiner Entwicklungstheorie lassen sich die Voraussetzungen für (gesellschafts-)kritisches Denken nur wenig ableiten.

Richtig ist beispielsweise, dass Menschen im Nationalsozialismus oder während der SED-Diktatur zu hoch abstrakten Denkoperationen fähig waren. Das hinderte sie aber nicht daran, inhumane Taten zu begehen und in keiner Weise die Perspektive derer, die sie verfolgten, einzunehmen oder über das eigene Handeln nachzudenken.

Piagets Stufenmodell begreift die **Denkentwicklung des Kindes als Leistung der Person** selbst. Daraus folgt nicht, dass sein Modell notwendigerweise unkritisch affirmatives Denken beschreibt. Indem Piaget aufzeigt, zu welcher Denkentwicklung Menschen fähig sind, führt er implizit vor Augen, dass gesellschaftliche Prozesse diese möglichen Entwicklungen nicht verhindern dürfen. Kaum zufällig hat er auf Basis seines Modells auch über die moralischen Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen nachgedacht und die Veränderung der Haltung von Kindern gegenüber Regeln untersucht:

Phase	Alter	Verständnisgrad	Befolgen von Regeln
1. Stadium	jünger als 3 Jahre	kein Regelverständnis	Spielen ohne Regeln
2. Stadium	3 bis 5 Jahre	Anerkennen von Regeln als (von Autoritäten) gegeben	häufiges Brechen und Verändern von Regeln
3. Stadium	5 bis etwa 12 Jahre	Begreifen, dass Regeln sozialer Art sind	strenges Einhalten von Regeln
4. Stadium	12 Jahre und älter	Wissen um Modifizierbarkeit von Regeln	Verändern von Regeln nach gegenseitiger Übereinkunft

Abb. 8: Die Haltung von Kindern gegenüber Regeln nach Piaget

Piaget hat somit deutlich gemacht, dass Menschen keineswegs unreflektiert Regeln befolgen müssen, sondern Übereinkünfte für Regeln finden können. Nicht zuletzt zeigt er, dass gerade die letzte Stufe der Denkentwicklung den Menschen dazu befähigt, Regeln zu hinterfragen sowie die Grundlagen des eigenen Denkens (selbst-)kritisch zu reflektieren.



© **STARK Verlag**

[www.stark-verlag.de](http://www.stark-verlag.de)

[info@stark-verlag.de](mailto:info@stark-verlag.de)

Der Datenbestand der STARK Verlag GmbH  
ist urheberrechtlich international geschützt.  
Kein Teil dieser Daten darf ohne Zustimmung  
des Rechteinhabers in irgendeiner Form  
verwertet werden.

**STARK**