



MEHR ERFAHREN

AB

Gymn
Erzi
NRW
Entw
Sozia

ABITUR-TRAINING

Erziehungswissenschaft 2

NRW

Werte, Normen und Ziele •
Pädagogische Professionalisierung



STARK



**MEHR
ERFAHREN**

ABITUR-TRAINING

Gymnasium • Gesamtschule

Erziehungswissenschaft 1

NRW

Entwicklung, Erziehung,
Sozialisation und Identität



STARK

Inhalt

Vorwort

Die pädagogische Perspektive	1
1 Was ist die Aufgabe von Erziehung?	1
1.1 Erziehung als Reaktion auf die Entwicklungstatsache	2
1.2 Der Erziehungsbegriff Klaus Beyers	2
2 Mündigkeit, Freiheit und Moralität als zentrale Erziehungsziele	5
2.1 Immanuel Kant: Erziehung zu Aufklärung und zu Moralität	6
2.2 Nicht-affirmative Bildung und Erziehung – Werten lernen anstatt Werte lernen	8
3 Erziehung und Bildung aus pädagogischer Perspektive	10
4 Pädagogik im Verhältnis zu Psychologie, Soziologie, Biologie, Philosophie	12
Entwicklung, Sozialisation und Erziehung	15
1 Freuds Modell psychosexueller und psychosozialer Entwicklung	15
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
2 Eriksons Modell psychosexueller und psychosozialer Entwicklung	27
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
3 Piagets Modell der kognitiven Entwicklung	46
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

4	Moralische Entwicklung am Beispiel des Just-Community-Konzeptes nach Kohlberg	61
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
5	Meads Verständnis von Sozialisation als Rollenlernen	77
5.1	Grundgedanken und Intentionen Meads	78
5.2	Kritische pädagogische Würdigung des Modells symbolisch-sprachlicher Kommunikation Meads	81
6	Förderung kindlicher Bildungsprozesse: Sprachentwicklung und Bedeutung des Spiels	84
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
7	Erziehung in der Familie	106
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 – familiäre Professionalisierung	119
7.5	Aufgaben von Familie – pädagogische Konsequenzen	121
8	Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann	123
8.1	Hurrelmanns 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
9	Verschiedene Theorien zur Erklärung von Jugendgewalt	138
9.1	Der soziologische Ansatz nach Heitmeyer	138
9.2	Aggressionen aus der Sicht der Psychoanalyse	149

Entstehung und pädagogische Förderung von Identität und Mündigkeit	153
1 Das Rollenkonzept des soziologischen Interaktionismus nach Lothar Krappmann	154
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
2 Hurrelmanns Aussagen zur Identitätsentwicklung	163
3 Identität und Bildung – Bildung als Ausbildung von Selbst- bestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bei Klafki	164
3.1 Identität und Bildung	164
3.2 Wolfgang Klafki	165
4 Neue Formen der Identität im 21. Jahrhundert?	173
5 Unzureichende Identitätsentwicklung	178
5.1 Eriksons Begriff der Identitätsdiffusion	178
5.2 Deviantes Verhalten aufgrund der Identitätsdiffusion	181
6 Erziehung durch Medien und Medienerziehung	190
6.1 Theorien zu medialen Einflüssen	193
6.2 Mediennutzung und -wirkung	196
6.3 Medienpädagogik	197
Lösungen	205
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 **Konstruktionsspiel** 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:

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

Prämisse 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 selbstkritisch 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 3½ 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.

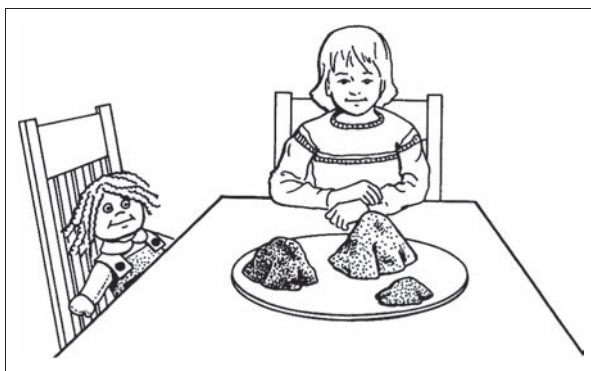


Abb. 6: Drei-Berge-Versuch

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 platzierte 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.

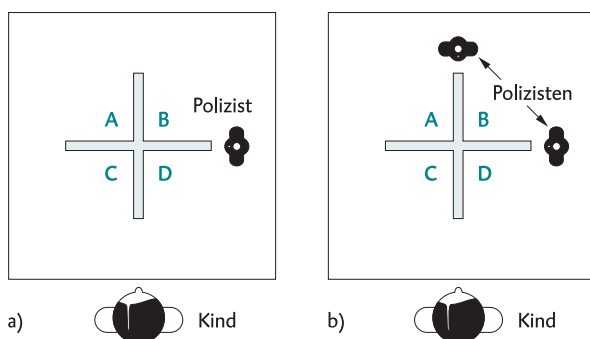


Abb. 7: Polizistenbeispiel: Versuchsanordnung zur Prüfung der Fähigkeit, die Beobachtungsperspektiven anderer einzunehmen

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 ausbilden. 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 Denkopoperationen fähig waren. Das hinderte sie aber nicht daran, inhumane Taten zu begehen und in keinsten 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.



**MEHR
ERFAHREN**



ABITUR-TRAINING

Erziehungswissenschaft 2
NRW

Werte, Normen und Ziele •
Pädagogische Professionalisierung



STARK

Inhalt

Vorwort

Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung	1
1 Erziehung im Nationalsozialismus	2
1.1 Ziele nationalsozialistischer Erziehung und Bildung	2
1.2 Die Praxis der Erziehung im Nationalsozialismus	3
1.3 Prinzipien der Erziehung im Nationalsozialismus am Beispiel der Jugendorganisationen HJ und BDM	6
1.4 Erklärungsversuche für den Erfolg der NS-Erziehung	16
1.5 Erziehung und Bildung zum Widerstand oder zum „Nicht-Mitmachen“	23
1.6 Interdependenzen von Erziehung, Gesellschaft und Politik im NS- Staat und im demokratischen Staat	25
2 Erziehungsziele und Erziehungspraxis in der Bundesrepublik Deutschland 1949 –1989	29
2.1 Westdeutsche Bildung und Erziehung in den 1950er-Jahren	33
2.2 Westdeutsche Bildung und Erziehung in den 1960er-Jahren	38
2.3 Westdeutsche Bildung und Erziehung nach der 1968er- Revolution und in den 1970er-Jahren	41
2.4 Westdeutsche Bildung und Erziehung in den 1980er-Jahren	48
3 Demokratiepädagogik	55
3.1 Demokratische Erziehung	55
3.2 Demokratiepädagogik in der wissenschaftlichen Diskussion	60
4 Montessoripädagogik als ein reformpädagogisches Modell	64
4.1 Wie entstand der Ansatz Maria Montessoris?	64
4.2 Grundlagen der Montessoripädagogik	66
4.3 Pädagogische Würdigung der Montessoripädagogik	72
5 Siegfried Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“ – ein weiterer reformpädagogischer Ansatz	81
5.1 Entstehung und Bedeutung reformpädagogischer Ansätze	81
5.2 Entstehung des „Kinderheims Baumgarten“	82
5.3 Bernfelds pädagogische Grundsätze	83
5.4 Das Konzept der Schulgemeinde	85
5.5 Pädagogische Würdigung der Pädagogik Siegfried Bernfelds	87

6	Interkulturelle Erziehung und Bildung: Nieke	89
6.1	Historische Entwicklung der interkulturellen Pädagogik	89
6.2	Möglichkeiten und Aufgaben einer interkulturellen Erziehung und Bildung nach Wolfgang Nieke	90
6.3	Kritische pädagogische Bewertung des Konzepts von Nieke	100
6.4	Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil einer kritischen kulturellen Bildung und Erziehung	101
	Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Institutionen	105
1	Unterschiede zwischen nicht professionellem und professionellem pädagogischen Handeln	105
2	Professionalisierung pädagogischer Berufe	109
2.1	Von der Kinderbewahranstalt zur Kita – ein historischer Blick	109
2.2	Professionalisierung am Beispiel der Elementarpädagogik	111
2.3	Chancen und Grenzen pädagogischer Einwirkungen in Vorschuleinrichtungen	114
2.4	Professionalisierung im Lehrberuf	134
3	Funktionen von Schule nach Helmut Fend	138
4	Der Wandel in den Anforderungen an pädagogische Institutionen	142
5	Maßnahmen der Schulentwicklung und Qualitätssicherung	147
5.1	Was ist und was misst die PISA-Studie?	147
5.2	PISA 2015: ermunternde Ergebnisse	151
5.3	PISA 2018	152
5.4	Bildungs- und schultheoretische Überlegungen und Postulate als Reaktion auf PISA	152
6	Chancen und Begrenzungen bei der pädagogischen Professionalisierung	157
	Lösungen	161
	Stichwortverzeichnis	179
	Quellennachweis	181

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

Vorwort

Liebe Schülerinnen und Schüler,

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

- In den Kapiteln werden die jeweiligen **Inhalte und Theorien** zu den **abiturrelevanten Themen** der Q2 zunächst **vorge stellt** und in einem zweiten Schritt **kritisch betrachtet**. Es geht nicht nur darum, Theorien kennenzulernen und zu verstehen, sondern auch darum, 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.

Auf die konkreten Aufgaben können Sie sich mithilfe der Bücher „Abiturprüfungsaufgaben mit Lösungen. Erziehungswissenschaft LK“ (Stark Verlag, Best.-Nr. 55940) bzw. GK (Stark Verlag, Best.-Nr. 55941) gezielt vorbereiten. Dort finden Sie die Abituraufgaben der letzten Jahre und Übungsaufgaben zu den Schwerpunktthemen mit Lösungen. Zusammen ermöglichen die Bände eine **optimale Abiturvorbereitung**.

Viel Erfolg in der Abiturprüfung wünschen Ihnen



Matthias Frohmann und Stephanie Kleinwegener

pädagogischer Sicht eine weitreichende **staatliche Einflussnahme auf die Erziehung der nachwachsenden Generationen** mit Skepsis betrachtet werden muss. Diese Einsicht gilt generell. Wenn ein Staat Inhalte oder Werte über pädagogische Institutionen einseitig vorgeben will, erfolgt eine fragwürdige Instrumentalisierung der Pädagogik im Dienste der Politik. Die notwendige Folge ist, dass eine Erziehung zur Selbstständigkeit nicht mehr stattfinden kann, sondern durch fragwürdige Formen einer Manipulation ersetzt wird.

1.3 Prinzipien der Erziehung im Nationalsozialismus am Beispiel der Jugendorganisationen HJ und BDM

Ein besonderer Fokus soll im Folgenden auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in den nationalsozialistischen Jugendorganisationen **Hitlerjugend** (HJ) und **Bund Deutscher Mädel** (BDM) gelegt werden.

Die in die USA ausgewanderte Intellektuelle Ursula Mahlendorf beschreibt ihre Kindheit und Jugendzeit im Nationalsozialismus und in der Hitlerjugend sehr eindrücklich:

„Unter dem Druck, dieser Zeit der Gewalt, die sich auf nahezu alle Bereiche des Lebens übertrug, haben wir nur unzusammenhängende Bruchstücke der Ereignisse erlebt, waren zu beeinflusst von der NS-Ideologie und zu jung, um zu verstehen, was wirklich vor sich ging, und vor allem, wie es sich in Szene gesetzt hatte. Wir hatten weder den Willen noch die Zeit, die vielen Erfahrungen geistig zu verarbeiten oder das geschehene Unrecht zu beurteilen.“

(Vgl. Mahlendorf 2014, S. 7)

Nachdem sich die Jugendorganisationen in der Zeit des Nationalsozialismus übergreifend etabliert hatten, war die Mitgliedschaft für Jugendliche, die den politisch vorgegebenen Voraussetzungen entsprachen, gewissermaßen obligatorisch. Dies verdeutlicht ein Ausschnitt aus Hitlers Aufruf zur Mitgliedschaft in der HJ vom 3. Mai 1934:

„Zum letzten Mal wird zum Appell geblasen! Die Hitler-Jugend tritt heute mit der Frage an Dich heran: Warum stehst Du noch außerhalb der Reihen der Hitler-Jugend? Wir nehmen doch an, daß Du Dich zu unserem Führer Adolf Hitler bekennst. Dies kannst Du jedoch nur, wenn Du Dich gleichzeitig zu der von ihm geschaffenen Hitler-Jugend bekennst (...).“

(Vgl. von Hellfeld/Klönne 1987, S. 106 f.)

Die Jugendorganisationen HJ und BDM übernahmen einen großen Teil der **außerschulischen Erziehung**.

Der Reichsjugendführer **Baldur von Schirach** prägte stark die Idee und Gestalt der HJ. Er äußerte sich über die HJ derart, dass sie bis zu einem gewissen Grad die Erfüllung seines Traums von einer „[...] großen, harmonischen, Klassen- und Konfessionsunterschiede integrierenden deutschen Jugendgemeinschaft [...]“ gewesen sei. (Vgl. Giesecke 2017, S. 165)

Geschichte und Organisation der HJ und des BDM

Die HJ wurde auf dem 2. Reichsparteitag der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) am 3. und 4. Juli **1926** in Weimar **gegründet**. Hierzu wurde die bereits seit Beginn der 20er-Jahre existierende Organisation „Großdeutsche Jugendbewegung“ umorganisiert. Am 1. November 1926 wurde die HJ, die den offiziellen Namen „Hitlerjugend, Bund deutscher Arbeiterjugend“ trug, der Führung von Reichsleiter Kurt Gruber – der Befehlsgewalt der SA-Führung – unterstellt. (Vgl. Schubert-Weller 1993, S. 13) Damit wurden **militärische Ausprägung** und **Wehrerziehung** wesentliche Elemente innerhalb der HJ. (Vgl. ebd., S. 52) Da jedoch neben der HJ eine Reihe weiterer Jugendorganisationen existierte, blieb die HJ in den folgenden Jahren zunächst noch weitgehend bedeutungslos.

Unter dem zunehmenden Einfluss des am 30. Oktober 1931 zum Reichsjugendführer ernannten **Baldur von Schirach** war seit 1928 eine Veränderung erkennbar. Von Schirach gelang die Bündelung der diversen Jugendverbände unter einem Dach und somit die Ausschaltung von Alternativangeboten für Jugendliche. Die vormals noch recht unbekannte Organisation verzeichnete 1930 im Reichsgebiet bereits ca. 900 Ortsgruppen und 18 000 Mitglieder. Diese wurden unterteilt in **Jungvolk** (10- bis 14-jährige Jungen) und **Hitlerjugend** (Jungen ab 14 Jahren). In Erwartung der Machtübernahme Hitlers war von Schirachs Ziel ein möglichst rascher Ausbau der **Jugendorganisation**. (Vgl. Giesecke 2017, S. 167) Der Reichsjugendtag in Potsdam im Oktober 1932 gilt als das zentrale Ereignis, das den Bekanntheitsgrad der HJ enorm steigerte. Wurden insgesamt 40 000 Jugendliche erwartet, erschienen schließlich am Samstag ca. 70 000 Jugendliche; am nächsten Tag marschierten etwa 100 000 junge Menschen für siebeneinhalb Stunden an Hitler vorbei. (Vgl. ebd., S. 167) Infolge dieses einschlägigen Ereignisses traten vermehrt Jugendliche den NS-Jugendorganisationen bei. Nach der Machtübernahme Hitlers am 30. Januar 1933 wurde Baldur von Schirach am 17. Juni 1933 zum „Jugendführer des Deutschen Reiches“ ernannt. An der Spitze aller Jugendverbände stehend genehmigte er auch Neugründungen. (Vgl. ebd., S. 169)

Zunehmend wurden Jungen und Mädchen für die Zwecke der Partei missbraucht. Eine Vielzahl an Aufmärschen wurde organisiert, wobei „die Führung der NSDAP die Begeisterungsfähigkeit der Jugendlichen, die oft bewußt in gefährliche Situationen gebracht wurden“, nutzte. (Vgl. Schubert-Weller 1993, S. 64) Die Aufmärsche arteten zum Teil in körperliche bis tödliche Auseinandersetzungen mit gegnerischen, z. B. marxistischen Gruppierungen aus.

Nach der HJ leisteten die Jugendlichen anschließend ihren Reichsarbeitsdienst ab oder wurden Teil anderer NS-Organisationen wie der NSDAP, der SA oder der SS. Dadurch sollte die **Gleichschaltung** zunächst aller Jugendorganisationen und schließlich auch der gesamten Gesellschaft erreicht werden.

Ein eindeutiges Datum für die **Gründung des BDM**, der seit 1931 ebenso unter dem Dach der HJ geführt wurde, ist nicht bekannt. Im Juni **1930** wurden jedoch mehrere bereits existierende deutsche und österreichische Mädchenorganisationen zum **Bund Deutscher Mädel** zusammengefasst. (Vgl. Klaus 1998, S. 82) Als Oberhaupt fungierte auch im BDM Baldur von Schirach, allerdings wurde die Mädchenorganisation weitgehend selbstständig von ihren obersten **Führerinnen Trude Mohr** und **Jutta Rüdiger** (als Nachfolgerin) geführt. (Vgl. Giesecke 2017, S. 175)

Eine **Mitgliedschaft im BDM** war ab 1939, spätestens ab 1940 **verpflichtend** für alle Mädchen im Alter von **14 bis 17 Jahren**, die nicht aus rassistischen Gründen ausgeschlossen waren. Als 17 bis 21-jährige waren die jungen Frauen in Sondereinheiten wie „**Glaube und Schönheit**“ organisiert. (Vgl. Bedürftig 1994, S. 59) Nach der HJ, der die Jungen angehören mussten, war der BDM 1944 mit 4,5 Millionen Mitgliedern die weltweit größte Jugendorganisation für Mädchen. Jüngere Mädchen im Alter von **10 bis 14 Jahren** waren bei im sogenannten **Jungmädelbund** (JM) aktiv. Dass der BDM einen immensen Zulauf erfuhr, lag weniger an politischen Motiven als vielmehr an subjektiven Empfindungen, wie z. B. dem „erhebende[n] Gefühl, mit-helfen zu wollen beim Aufbau eines besseren Deutschland [...]“. (Vgl. Knopp 2001, S. 107) Wie auch in der HJ galt bei den Mädchen der erzieherische Grundsatz, dass **Jugend durch Jugend geführt** werden müsse. So leisteten ältere Mädchen Erziehungsarbeit auf diversen Heimabenden oder Wochenendfahrten und Lagern. An erster Stelle stand **körperliche Ertüchtigung** und an zweiter Stelle die **weltanschauliche Schulung**, die dazu diente, die Heranwachsenden im Sinne der NS-Ideologie zu vereinnahmen und sie zur NS-Propaganda zu ermuntern. „Die Mädchen sollten gläubige Anhängerinnen der NS-Bewegung werden und sich in Gehorsam, Pflichterfüllung, Disziplin und Opferbereitschaft üben.“ (Vgl. Bedürftig 1994, S. 59) Darüber hinaus war ein

großes Ziel der Erziehung im BDM die „[...] Heranbildung der kommenden Mutter ‚erbgesunder‘ Kinder [...]“. (Vgl. ebd., S. 60)

Bis 1939 war der Beitritt in die HJ zwar offiziell freiwillig, jedoch konnten sich nur wenige Jugendliche dem gesellschaftlichen Druck, sich der HJ anzuschließen, und den Verlockungen der Gemeinschaft der HJ entziehen. (Vgl. Bedürftig 1994, S. 185) So waren bereits die Schulanfänger in freudiger Erwartung, mit Erreichen des entsprechenden Alters von 10 Jahren dem Jungvolk beizutreten. Ein ehemaliger Hitlerjunge erinnert sich daran, dass er „dieser Gemeinschaft endlich angehören [wollte], die mit Begriffen wie Kameradschaft, Vaterland und Ehre verbunden war. In der Uniform fühlte man sich ernster genommen [...]“. (Vgl. Knopp 2001, S. 27) Ab 1940 war es für Jungen schließlich **verpflichtend**, in die **HJ** einzutreten.



Abb. 2:
Werbeplakat für die HJ

Eine Mitgliedschaft in den Jugendorganisationen war für Kinder und Jugendliche durchaus attraktiv. Die Gründe dafür werden im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Beraterhandeln“, die belegen, dass auch der Taxifahrer oder der Kneipenwirt manchmal ein professionell agierender Berater sein könne. (Vgl. Kessl 2015, S. 19). **Professionalität** erweise sich als **Logik des Tuns**. Es gehe um das Selbstverständnis, dem sich die Akteure verpflichtet fühlen und das sie als Beteiligte anstreben. Die Logik des Tuns bilde den Ausgangs- nicht den Endpunkt dieses Bestrebens. **Professionalisierung** könnte dann verstanden werden als „**Selbstverständnis** und eine **Vereinbarung**, der sich die Akteurinnen und Akteure und Organisationen aussetzen, und sie verweist auf Situationen, die die Beteiligten immer wieder neu verstehen und gestalten müssen.“ (Vgl. Kessl 2015, S. 19) Von diesen Aussagen ausgehend könnte man Argumente für die Etablierung des Homeschooling-Konzeptes in Deutschland finden. Denn schließlich sind z. B. diejenigen Eltern, die sich dazu entschieden haben, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten, nicht unbedingt examinierte Pädagogen.

Eine **Gefahr der Professionalisierung** pädagogischer Berufe besteht darin, dass durch das Bestreben nach korrektem, professionellem pädagogischem Handeln der **pädagogische Bezug**, die pädagogische Liebe, in den **Hintergrund** treten könnte. Gerade wenn es um die zunehmende Akademisierung pädagogischer Berufe geht, könnte man eine Tendenz in diese Richtung vermuten. Problematisch könnte es für Absolventen werden, wenn das theoretische Wissen – die Sachkompetenz – gegenüber der praktischen Umsetzung, der Handlungskompetenz, überwiegt.

Laut Kessl zeigt die Debatte um pädagogische Professionalisierung, dass ein aktuelles **Handlungsdefizit** bestehe. (Vgl. Kessl 2015, S. 18 f.) Wenn eine Berufsgruppe als der Professionalisierung bedürftig ausgemacht werde, dann heiße dies, dass sie noch nicht professionell sei. Gerade im pädagogischen Kontext spreche man häufig von „**Semi-Professionalisierung**“. Dies sei aber nur im Vergleich zu den klassischen Professionen zu erkennen, welche jedoch ebenfalls in Bezug auf Professionalisierung angreifbar seien. Als Beispiel nennt Kessl die Diskussion um alternative – z. B. homöopathische – Heilmethoden im medizinischen Bereich.

Am Ende seiner Ausführungen verweist Kessl auf ein abschließendes Problem: Der Anspruch an Professionalisierung in einer bestimmten Berufsgruppe heiße noch nicht, dass am Ende auch professionell gehandelt werde. Das von ihm genannte **Modell der reflexiven Professionalisierung** macht deutlich, dass die Institutionalisierung professioneller pädagogischer Tätigkeiten noch nichts über die Kompetenz dieser bestimmten Gruppe aussagt. (Vgl. Kessl 2015, S. 20)

An dieser Stelle schließt sich der Kreis. Wenn am Anfang das Streben nach Professionalisierung besteht, müssen der **Weg** und das **Ergebnis** schließlich

überprüft werden. Möglichkeiten der Überprüfung sind Feedback-Kultur, aber auch Maßnahmen der Qualitätsüberprüfung und -sicherung, wie z. B. PISA oder die Qualitätsanalyse im schulischen Bereich.

- Aufgabe 18** Zeigen Sie wesentliche Aspekte des Prozesses der pädagogischen Professionalisierung auf.
- Aufgabe 19** Vergleichen Sie den Prozess der pädagogischen Professionalisierung im schulischen und außerschulischen Bereich.
- Aufgabe 20** Entwickeln Sie ausgehend von den aktuellen Anforderungen an die Lehrerbildung Handlungsoptionen zur weiteren Verbesserung der Ergebnisse der künftigen PISA-Studien.
- Aufgabe 21** Betrachten Sie den Begriff „Kompetenz“ aus einer kritischen bildungstheoretischen Perspektive.
- Aufgabe 22** Diskutieren Sie das Konzept des Homeschooling als Möglichkeit der pädagogischen Professionalisierung. Nehmen Sie dabei auch Bezug auf die Funktionen von Schule.

Multikulturelle Erziehung fördert ein friedliches Nebeneinander von Menschen verschiedener Kulturen. In einer globalisierten Welt müssen aber Menschen aller Kulturen immer auch – nicht nur ökonomisch – miteinander agieren. Zudem können kulturelle Begegnungen das Leben der Menschen bereichern und helfen, sich auch selbst kritisch in den Blick zu nehmen.

Aufgabe 17 Dass **Aussagen religiöser Führer*innen** kritisch betrachtet werden, ist in der Schule vielfach unvermeidbar. Einsichten aus anderen Unterrichtsfächern lassen sich häufig nicht – zumindest nicht unmittelbar – mit religiösen Aussagen vereinbaren. Schulischer Unterricht muss wissenschaftsorientiert erfolgen, nur so kann verhindert werden, dass er fragwürdig ideologisch instrumentalisiert wird.

Allerdings dürfen Schüler*innen niemals zu bestimmten Überzeugungen gezwungen werden. Sie müssen sogar umgekehrt das Recht haben, ihre Auffassungen darzulegen und zu begründen. Die Schülerin, die das Kopftuch tragen will, muss sich Fragen und möglicherweise auch Kritik anhören, sie darf aber nicht gezwungen werden, ihr Kopftuch abzulegen.

Ähnlich darf in der Schule die Auffassung des Papstes zu Verhütungsmitteln kritisiert werden. Dabei ist es wünschenswert, dass nicht einfach Ablehnung dokumentiert, sondern zugleich die päpstliche Begründung für diese Haltung differenziert betrachtet und diskutiert wird. Hier gilt, dass die Überzeugung der Schüler*innen auch dann respektiert werden muss, wenn der Großteil der Schüler*innen und die Lehrkraft eine andere Auffassung vertreten.

Schwierig wird eine solche Haltung dann, wenn Auffassungen vertreten werden, die dem Gebot, den Mitmenschen nicht zu verletzen, entgegenstehen.

Aufgabe 18 Unter dem Prozess der Professionalisierung versteht man insbesondere die zunehmende Akademisierung bestimmter Berufe und Berufsgruppen. Insofern werden auch in erster Linie akademische Berufe als **Profession(en)** bezeichnet. Im englischsprachigen Raum, wo die Begriffsbezeichnung herkommt, versteht man unter **Profession** einen **Expertenberuf**. Eine Profession zeichnet sich durch eine Universitäts- oder Fachhochschulausbildung, ein hohes gesellschaftliches Ansehen mit vergleichsweise hohem Verdienst und Karriereaussichten sowie einen gemeinsamen Verhaltenskodex aus. Wenn Kessler vom **Prozesscharakter** der Professionalisierung spricht, dann betont er auch, dass eben dieser Prozess noch im Gange, die **Professionalisierung** der pädagogischen Berufsfelder noch **nicht abgeschlossen**, geschweige denn optimal sei.

Kessl beschreibt die Professionalisierung aus **makro-** und aus **mikrotheoretischer** Sicht. Ihm zufolge umfasst die Professionalisierung aus makrotheoretischer Perspektive drei Aspekte: Es werden spezifische Berufsgruppen ausgebildet, entsprechende Tätigkeiten werden etabliert und die ausgebildeten Berufsgruppen werden als zuständig für einen gesellschaftlichen Problemzusammenhang anerkannt. Diese makrotheoretische Sicht ist offensichtlich auch historisch begründet und war lange Zeit der vorherrschende soziologische Ansatz. Interessant ist bei dem makrotheoretischen Ansatz ein Blick auf die Geschlechtsspezifität bestimmter pädagogischer Berufe. So ist auch heute noch leicht zu erkennen, dass die Frauenquote umso höher ist, je deutlicher der Tätigkeitsbereich in der „Sorgearbeit“, z. B. in der Arbeit mit kleinen Kindern, liegt.

Auf der mikrotheoretischen Ebene wird laut Kessl u. a. untersucht, wie sich Berufsanfänger, wie beispielsweise Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, in ihrem professionellen Verhalten sozialisieren. Es geht also um individuell erworbene Handlungskompetenz. Denn laut Kessl zeigt sich Professionalität erst im Prozess der Tätigkeit – z. B. beim Unterrichten. Ihm zufolge beschreibt Professionalisierung das Streben nach immer besserer persönlicher Professionalität.

Aufgabe 19 Professionalisierungstendenzen sind in vielen außerschulischen pädagogischen Berufsfeldern mit unterschiedlichem Akademisierungsgrad zu erkennen, sowohl bei Ausbildungsberufen (z. B. Erzieher*in) als auch bei akademischen Abschlüssen (z. B. Diplom-Pädagogik bzw. Master of Arts). Um die pädagogische Professionalisierung im schulischen und außerschulischen Bereich vergleichen zu können, ist es sinnvoll, verschiedene **Kriterien** aufzustellen und zu untersuchen. Solche Kriterien könnten z. B. Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Ausbildungsinhalte sowie der aktuelle Stand der Professionalisierung in den unterschiedlichen Berufsgruppen sein.

Eingangsvoraussetzung für das Studium der nicht auf das Lehramt bezogenen akademischen pädagogischen Berufe ist die (Fach-)Hochschulreife mit Praxiserfahrung. Für das Lehramt sind die Voraussetzungen die allgemeine Hochschulreife und darüber hinaus aktuell ein Eignungspraktikum vor Studienbeginn. Für die Erzieher*in-Ausbildung sind ein mittlerer Schulabschluss und einschlägige Praktika notwendig.

Die **Dauer der Ausbildung** in den unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern kann ebenfalls verglichen werden. Die Kinderpflege-Ausbildung oder Sozialassistenten-Ausbildung dauert zwei Jahre, die zur Erzieherin bzw.



© **STARK Verlag**

www.pearson.de
info@pearson.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.