



Name: \_\_\_\_\_

# **Abiturprüfung 2015**

## *Erziehungswissenschaft, Grundkurs*

---

### **Aufgabenstellung:**

1. Formulieren Sie die Hauptaussage des Textes und geben Sie den Inhalt des Textes strukturiert wieder. Berücksichtigen Sie hierbei insbesondere die Aspekte der Identitätskonstruktion und -entwicklung. Skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation des Autors. *(20 Punkte)*
2. Setzen Sie die Aussagen des Textes zur „wahren“ Identität in Beziehung zu Erik H. Eriksons Modell der Identitätsentwicklung. *(32 Punkte)*
3. Ziehen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen und unter Berücksichtigung des Interaktionsmodells von Lothar Krappmann pädagogische Konsequenzen für die Förderung notwendiger Kompetenzen individueller Identitätsentwicklung. *(28 Punkte)*

### **Materialgrundlage:**

- Heinz Abels: Identität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage 2006, S. 430 ff. (Auszüge)  
(Zwischenüberschriften, indirekte Zitatnachweise und persönliche Anmerkungen sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit entfernt worden.)

### **Zugelassene Hilfsmittel:**

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: \_\_\_\_\_

## Heinz Abels

### Identität

[...]

Ich habe oben von dem Bedürfnis nach Nichtaufmerksamkeit und der entsprechenden Strategie gesprochen, sie durch gespielte Normalität zu sichern. Es liegt auf der Hand, dass um dieses Bedürfnis alle wissen und dass deshalb auch alle den leisen Verdacht haben, die anderen machten ihnen etwas vor. Dem skeptischen Soziologen drängt sich ein weiterer Verdacht auf, dass diese Anstrengung aus latenter Angst entspringt. Einen ganz ähnlichen Verdacht muss man auch bei der Strategie gespielter Einzigartigkeit haben. Auch dahinter scheint Angst vor der Gefährdung der Identität auf. Die Strategie wird nämlich längst nicht mehr nur von denen verfolgt, die sich mitten im Zentrum der Gesellschaft wähnen, sondern von vielen, die wenigstens für einen Moment glauben machen wollen, sie unterschieden sich von der Masse.

10 [...]

Identität ist nichts, was uns von Natur gegeben wäre oder zugestoßen ist, sondern was wir in Auseinandersetzung mit anderen Individuen und in Reflexion auf uns selbst „gemacht“ haben – und weiter machen. Das sollte uns erstens aufmerksam auf uns selbst machen und zweitens Hoffnung wecken, dass wir es auch einigermaßen gut machen. [...] Wer wir früher waren und als wen wir uns erkannt haben, das können wir nicht mehr ändern; wer wir ab jetzt sein wollen und was wir von uns halten werden, das liegt in unserer Hand. Allerdings muss man dazu auch einiges können.

Für Taylor<sup>1</sup> wird das Selbst (»identity«) durch das Wissen des Individuums um sich selbst (»self awareness«) geschaffen und dadurch, dass es für die Dinge um sich herum Bedeutungen setzt: „Ein Selbst ist jemand nur dadurch, dass bestimmte Probleme für ihn von Belang sind. Was ich als Selbst bin – meine Identität –, ist wesentlich durch die Art und Weise definiert, in der mir die Dinge bedeutsam erscheinen“<sup>2</sup> und wie ich sie *selbst* interpretiere. Auch daran ist das Individuum aktiv beteiligt, denn die Dinge haben nicht Sinn an sich, sondern nur insofern, als es sie in einen *sinnvollen* Zusammenhang bringt, sozusagen ihre Relevanz für sein eigenes Leben definiert.

Diese Definition erfolgt nicht allein aus der Bilanz der biographischen Vergangenheit, sondern auch aus der oft nicht bewussten Vorstellung von einer Zukunft, wie wir sie uns zutrauen und wie wir sie erhoffen. In das Bild von uns spielt die Selbstdefinition eines Handelnden „weil“ und eines Handelnden „um zu“ hinein. Die Arbeit an der eigenen Identität verlangt im ersten Fall, sich von zwanghaften Verdoppelungen der Definitionen von Relevanz freizumachen, im zweiten Fall, sich der Motive und Konsequenzen klar zu werden. In beiden Hinsichten müssen wir uns der Stiftung der Identität durch uns selbst bewusst bleiben. Deshalb gefällt mir auch der Schluss, den Jürgen Ritsert aus Taylors Überlegungen gezogen hat: „Das Selbst ist kein

<sup>1</sup> Charles Taylor: *kandischer Sozialphilosoph*

<sup>2</sup> Charles Taylor: *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Auflage 1994, S. 67 f.



Name: \_\_\_\_\_

35 Ding, keine Substanz, sondern eine Kompetenz! Es bezeichnet im Kern die Fähigkeit des Individuums, um sich und sein Tun zu wissen (Selbstbewusstsein) sowie sich selbst zu Handlungen bestimmen zu können (...).“<sup>3</sup>

40 Die Anlässe, um sich selbst zu wissen, sind eher selten. Wer fragt schon im Alltag „Wer bin ich?“ und wer hält sich im Laufen schon an, um sich zu fragen, was er da gerade tut?! Schließlich: Wenn wir überhaupt innehalten, um über uns nachzudenken, dann begnügen wir uns mit einer flüchtigen Bilanz, was wohl dazu geführt hat, dass wir so sind, wie wir sind. Gerne führen wir dann auch die anderen oder die Verhältnisse oder was auch immer an, um diese tückische Bremse im Kopf wieder zu lösen. Dennoch: Identität hat etwas mit dem zu tun, was vor uns liegt und wie wir uns auf diese Zukunft einstellen *wollen*.

45 Zur Erinnerung: Für Erikson besteht das „Kernproblem der Identität (...) in der Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten.“<sup>4</sup> Er nennt diese Seite der Identität *personale Identität*. Das Bewusstsein der Gleichheit und Kontinuität zusammen mit dem, dass auch andere einen so erkennen, nennt Erikson *Ich-Identität*. Mit dieser apodiktischen<sup>5</sup> Forderung nach Gleichheit und Kontinuität überfordert Eriksons Identitätskonzept jeden, der nicht schon von Geburt an ein Weiser ist oder sein zwanghaft-  
50 konsequentes Verhalten überlebt. Dennoch: Als Aufforderung, zwischen der eigenen Biographie und dem Zeitpunkt des Nachdenkens über sie, das aktuelle Tun und die Zukunft eine sinnvolle Verbindung herzustellen, ist „Gleichheit und Kontinuität“ ein lohnendes und unverzichtbares Ziel der Identitätsarbeit. Identität wird immer wieder neu konstruiert. Solange wir dabei für möglich halten, dass wir unsere eigene Zukunft selbst in die Hand nehmen können,  
55 sollte die Fähigkeit, „Gleichheit“ anzunehmen, als Fähigkeit verstanden werden, aus dem Fundus der Biographie die nützlichen Erfahrungen zu einem individuellen *Muster* zu verallgemeinern. [...]

**Anmerkung:**

Heinz Abels (\*1943) ist ein deutscher Soziologe und war bis 2008 am Institut für Soziologie der FernUniversität Hagen tätig.

---

<sup>3</sup> Jürgen Ritsert: Soziologie des Individuums. Eine Einführung. Darmstadt: Wiss. Buchges. 2001, S. 78 f.

<sup>4</sup> Erik H. Erikson: Identität und Entwurzelung in unserer Zeit. In: Ders.: Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1971, S. 82

<sup>5</sup> apo|dik|tisch: 1. (Philosophie) unwiderleglich, unumstößlich; unbedingt sicher; unmittelbar evident | 2. (bildungssprachlich) keinen Widerspruch dulden

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2015

## Erziehungswissenschaft, Grundkurs

---

### 1. Aufgabenart

Materialgebundene Aufgabe mit untergliederter Aufgabenstellung

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Formulieren Sie die Hauptaussage des Textes und geben Sie den Inhalt des Textes strukturiert wieder. Berücksichtigen Sie hierbei insbesondere die Aspekte der Identitätskonstruktion und -entwicklung. Skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation des Autors. (20 Punkte)
2. Setzen Sie die Aussagen des Textes zur „wahren“ Identität in Beziehung zu Erik H. Eriksons Modell der Identitätsentwicklung. (32 Punkte)
3. Ziehen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen und unter Berücksichtigung des Interaktionsmodells von Lothar Krappmann pädagogische Konsequenzen für die Förderung notwendiger Kompetenzen individueller Identitätsentwicklung. (28 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

- Heinz Abels: Identität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage 2006, S. 430 ff. (Auszüge)  
(Zwischenüberschriften, indirekte Zitatnachweise und persönliche Anmerkungen sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit entfernt worden.)

### 4. Bezüge zu den Vorgaben 2015

1. *Inhaltliche Schwerpunkte*
  - Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit
    - Pädagogisches Denken und Handeln auf der Grundlage der Modelle psychosexueller und psychosozialer Entwicklung im Kindesalter von Freud und Erikson
  - Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter
    - Pädagogisches Denken und Handeln auf der Grundlage von Theorien zur Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter: Erikson und Hurrelmann
  - Identität
    - Entstehung und pädagogische Förderung von Identität und Mündigkeit (u. a. Krappmann)

---

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

2. *Medien/Materialien*
- entfällt

**5. Zugelassene Hilfsmittel**

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

**6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen**

**Teilleistungen – Kriterien**

a) inhaltliche Leistung

**Teilaufgabe 1**

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
Der Prüfling		
1	formuliert die Hauptaussage des Autors, etwa folgendermaßen: Identität bezeichnet eine Vorstellung vom eigenen Selbst, welche aktiv vom Individuum gestaltet werden muss. Das Selbst wird als Kompetenz verstanden, um von sich und sein Tun zu wissen. Hierfür ist neben der biografischen Vergangenheit die eigene Vorstellung einer möglichen Zukunft bedeutsam.	4
2	gibt den Inhalt strukturiert wieder, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Identitätskonstruktion verfolge der Einzelne eine Strategie, den Bedürfnissen nach Nichtaufmerksamkeit und/oder Einzigartigkeit in gespielter Normalität nachzugehen.</li> <li>• Motivation für diese Bemühungen sei latente Angst.</li> <li>• Identität bzw. das Selbst werde durch das Wissen des Individuums um sich selbst geschaffen.</li> <li>• Aktive Beteiligung des Individuums am Identitätsbildungsprozess.</li> <li>• Vorstellung einer möglichen Zukunft sei bedeutsam für die Stiftung der Identität.</li> <li>• Identität bzw. das Selbst sei eine Kompetenz/Fähigkeit, um sich und sein Tun zu wissen.</li> <li>• Eriksons Forderung nach Gleichheit und Kontinuität des Ichs sei eine Überforderung des Individuums.</li> <li>• „Gleichheit und Kontinuität“ seien eine Aufforderung, das aktuelle Tun und die Zukunft sinnvoll zu verbinden.</li> <li>• Identität werde immer wieder neu konstruiert.</li> </ul>	10
3	skizziert den Argumentationsaufbau, etwa wie folgt: Der Autor <ul style="list-style-type: none"> <li>• skizziert sein Verständnis von Identitätskonstruktion,</li> <li>• nimmt Bezug auf verschiedene Theoriemodelle (z. B. C. Taylor),</li> <li>• betont abschließend Identität als Konstruktionsleistung.</li> </ul>	6
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2)	

## Teilaufgabe 2

	<b>Anforderungen</b>	maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling</b>	
1	erarbeitet selbst gewählte Kriterien/Gesichtspunkte für den Bezug, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identitätskonstruktion &amp; -konstitution,</li> <li>• Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Identitätsgenese,</li> <li>• Identitätsarbeit als Eigen- und als Fremdleistung,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	6
2	stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert die Grundannahme von Eriksons Modell vor, wonach die lebenslange Ausbildung einer Ich-Identität eine zeitlich sukzessive Differenzierung von Persönlichkeitsmerkmalen in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt ist. Hierbei werden mehrere der folgenden Aspekte spezifiziert: <ul style="list-style-type: none"> <li>• epigenetisches Prinzip incl. 8 Entwicklungsstufen; aufgabenbezogene Schwerpunktsetzung z. B. auf:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– 5. Krise: Identität vs. Identitätsdiffusion,</li> <li>– Funktion des sozialen Bezugsrahmens,</li> </ul> </li> <li>• Moratorium,</li> <li>• Gleichheit und Kontinuität,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
3	ermittelt aus dem Text aufgabenrelevante Aspekte, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identität ist, was wir in Auseinandersetzung mit anderen Individuen und in Reflexion auf uns selbst „gemacht“ haben und weiter machen.</li> <li>• Ein Selbst ist jemand nur dadurch, dass bestimmte Probleme für ihn von Belang sind.</li> <li>• „Gleichheit und Kontinuität“ ist als Aufforderung, zwischen der eigenen Biografie und der Zukunft eine sinnvolle Verbindung herzustellen, ein lohnendes und unverzichtbares Ziel der Identitätsarbeit.</li> <li>• Identität wird immer wieder neu konstruiert.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	6
4	verknüpft begründet Teilleistungen aus 1, 2 und 3, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abels und Erikson gehen davon aus, dass Identität innerhalb eines sozialen Prozesses entsteht. Betonung der notwendigen Eigenleistung der Identitätsarbeit.</li> <li>• Eriksons Verständnis, durch Krisenbewältigung eine Art von „Handlungskompetenz“ zu entwickeln, findet eine Anknüpfung an Abels' Annahme, Identität sei eine Kompetenz.</li> <li>• Die von der Gesellschaft abhängige Bestimmung von Identität fordert dem Individuum eine Art von „Anpassungsleistung“ ab (Erikson, Abels).</li> <li>• Eriksons psychosoziales Moratorium bietet die Möglichkeit Erwachsenenrollen auszuprobieren; Abels verweist auf die Auseinandersetzung mit den Erwartungen anderer und den eigenen Vorstellungen von Zukunft.</li> <li>• Kinder und Jugendliche benötigen nach Erikson die Erfahrungen von misslingenden Handlungen, um zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu gelangen.</li> <li>• Identität nach Abels ist wesentlich durch die Art und Weise definiert, in der dem Individuum die Dinge bedeutsam erscheinen.</li> <li>• Abels' These der permanenten „Neu-Konstruktion“ von Identität steht im Gegensatz zu Eriksons Verständnis einer Identitätsgenese.</li> <li>• Eriksons Begriffspaar „Gleichheit und Kontinuität“ werden bei Abels als Aufforderung bedeutsam.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8

5	formuliert ein Fazit, etwa: Bei Erikson werden die sozialen Bezüge des Individuums bedeutsam für die Entwicklung einer individuellen Identität. Das Moment der bewussten Identität „um zu“ ist bei Abels stärker ausgeprägt. Er überlässt dem Individuum mehr Spielraum für die eigene, bewusste Ausgestaltung der Identität.	4
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

### Teilaufgabe 3

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	formuliert unter Rückgriff auf bisherige Ausführungen die Notwendigkeit pädagogischer Konsequenzen, etwa: Der Hinweis von Abels, dass eine Ausgestaltung der eigenen Identität in Bezug zu einer möglichen Zukunft stehe, zeigt vor dem Hintergrund einer zunehmend flexiblen Welt die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen etwa von Seiten der Eltern insbesondere für ihre Identität „um zu“ das nötige Rüstzeug mitzugeben bzw. sie in ihrer Selbst-Kompetenz im Sinne Abels' zu fördern.	4
2	ermittelt aufgabenbezogen Kriterien für pädagogische Handlungsoptionen, z. B.: Unterstützung bei <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Entwicklung von Ich-Identität,</li> <li>• der Reflexion von verschiedenen Interaktionsmustern,</li> <li>• der Bewältigung von Frustrationen u. Ä.,</li> <li>• der Entwicklung adäquaten Rollenhandelns,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	4
3	arbeitet Bezüge aus den bisherigen Ausführungen und dem Modell Krappmanns hinsichtlich der Aufgabenstellung heraus, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identität als Ergebnis von reziproker Interaktion,</li> <li>• Identität als sozialer Prozess,</li> <li>• balancierende Identität zwischen angemessenen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen,</li> <li>• Konsistenz und Kontinuität der eigenen Identität sind sozial abhängig,</li> <li>• Diskrepanz und Offenheit von Interaktionsprozessen,</li> <li>• Grundqualifikationen des Rollenhandelns: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
4	leitet aus den Teilleistungen 2 und 3 und aus dem Bezugsrahmen pädagogisch relevante Schlussfolgerungen ab, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung des Sprachgebrauchs und der -kompetenz als eine der Grundvoraussetzungen für die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit. Hierbei kommt der Bedeutung der Familie eine prägende Rolle zu.</li> <li>• Prägung identitätsfördernder Fähigkeiten (Empathie, Ambiguitätstoleranz, Role-Taking und Identitätsdarstellung) durch familiäre Kommunikationsformen.</li> <li>• Kompensatorische Erziehung kann z. B. familiären Störfaktoren (z. B. „fehlende“ oder „mangelhafte“ Kommunikation) entgegenwirken.</li> <li>• Der soziale Kontakt zu Gleichaltrigen (Kind-Kind-Beziehungen) fördert selbst-regulierte Handlungsprozesse, da er reziprok und kooperativ gestaltet und erfahren werden kann.</li> <li>• Eine Erziehung, die das nötige Maß an Reflexionskompetenz erreichen will, stellt z. B. die Autonomie des Individuums in den Mittelpunkt.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8

5	gewinnt abschließend und gewichtend ein kriteriengeleitetes pädagogisches Urteil, etwa: Krappmann liefert für die Erziehung wichtige Anregungen, z. B. in der Betonung des familiären Stellenwerts. Die sog. „identitätsfördernden Fähigkeiten“ geben zugleich Hinweise, um soziale Konflikte und/oder Krisen bewältigen zu können, ohne die eigene Ich-Identität verleugnen zu müssen. Sowohl Krappmann als auch Abels sprechen hierbei die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen, z. B. durch digitale soziale Netzwerke, nicht an.	4
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

## b) Darstellungsleistung

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



**7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit**

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

**Teilaufgabe 1**

Anforderungen		Lösungsqualität			
	Der Prüfling	maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
1	formuliert die Hauptaussage ...	4			
2	gibt den Inhalt ...	10			
3	skizziert den Argumentationsaufbau ...	6			
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (2) ..... .....				
<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>		<b>20</b>			

**Teilaufgabe 2**

Anforderungen		Lösungsqualität			
	Der Prüfling	maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
1	erarbeitet selbst gewählte ...	6			
2	stellt aufgabenbezogen und ...	8			
3	ermittelt aus dem ...	6			
4	verknüpft begründet Teilleistungen ...	8			
5	formuliert ein Fazit ...	4			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>		<b>32</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Teilaufgabe 3**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	formuliert unter Rückgriff ...	4			
2	ermittelt aufgabenbezogen Kriterien ...	4			
3	arbeitet Bezüge aus ...	8			
4	leitet aus den ...	8			
5	gewinnt abschließend und ...	4			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
	<b>Summe 3. Teilaufgabe</b>	<b>28</b>			
	<b>Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe</b>	<b>80</b>			

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	5			
2	bezieht beschreibende, deutende ...	4			
3	belegt seine Aussagen ...	3			
4	formuliert unter Beachtung ...	4			
5	schreibt sprachlich richtig ...	4			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>20</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktzahl resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

ggf. arithmetisches Mittel der Punktzahlen aus EK und ZK: \_\_\_\_\_

ggf. arithmetisches Mittel der Notenurteile aus EK und ZK: \_\_\_\_\_

Die Klausur wird abschließend mit der Note: \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 34
mangelhaft	2	33 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0



Name: \_\_\_\_\_

# Abiturprüfung 2015

## Erziehungswissenschaft, Grundkurs

---

### Aufgabenstellung:

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes, geben Sie seinen Inhalt strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation. *(18 Punkte)*
2. Vergleichen Sie die Thesen der Autorinnen zu den frühkindlichen Bildungsprozessen mit dem Modell der kognitiven Entwicklung von Piaget. *(34 Punkte)*
3. Erörtern Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen und unter Berücksichtigung des Sozialisationsmodells von G. H. Mead, inwieweit das Erziehverhalten im Sinne der Autorinnen Kinder auf schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse vorbereiten kann. *(28 Punkte)*

### Materialgrundlage:

- Corina Wustmann Seiler & Heidi Simoni: Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich, 2. Auflage 2012, S. 24 f. (Auszüge)  
(Zwischenüberschriften u. Ä. sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit weggelassen worden. Die Grammatik und Rechtschreibung des Textes entsprechen der Originalvorlage.)

### Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: \_\_\_\_\_

**Corina Wustmann Seiler und Heidi Simoni**

## **Grundverständnis frühkindlicher Bildung**

Kinder verfügen von Anfang an über eine Grundausrüstung an Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten und lernen aus eigenem Antrieb, mit Neugier und Interesse. Sie sind von Geburt an auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung angelegt. Sie sind weltoffen und «bildungshungrig». Kinder versuchen vom ersten Tag an, mit all ihrer Energie und mit allen Sinnen, die Zusammenhänge der Welt um sie herum zu «be-greifen». Sie wollen ihre Umwelt aktiv erkunden, von sich aus lernen und neue Kompetenzen erwerben. Lange Zeit wurden Säuglinge als passive und gänzlich hilflose Wesen wahrgenommen. Die neuere Säuglings- und Hirnforschung zeigt hingegen, dass Säuglinge bereits von Anfang an über erstaunliche rezeptive (aufnehmende), kognitive und soziale Fähigkeiten verfügen, die sie im weiteren Entwicklungsverlauf ausdifferenzieren und erweitern. Das «Bild vom Kind» hat sich entsprechend gewandelt. Wir sprechen heute vom «kompetenten» Säugling und Kleinkind. Kinder sind bereits von Geburt an aktive Gestalter und Entdecker. Die frühe Kindheit ist das Fundament der Bildungsbiographie und muss im Bildungssystem entsprechend berücksichtigt werden.

Bereits der Säugling verarbeitet – wie Erwachsene auch – Sinneswahrnehmungen, Informationen und Erfahrungen aktiv und auf seine Weise. Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiver Konstruktionsprozess des Individuums. Er umfasst beim Kind die Tätigkeit, sich die Welt anzueignen, sich ein Bild von ihr, von sich selbst und von den anderen zu machen: Was passiert um mich herum? Wo bin ich? Was kann ich hier machen? Wer bin ich? Wer sind die anderen? Zu wem gehöre ich?

Die Erwachsenen können diese individuellen Konstruktions- und Aneignungsprozesse, die inneren Lernprozesse des Kindes nicht direkt beeinflussen. Frühkindliche Bildungsprozesse können nicht erzwungen werden. Wie sich ein Kind sein Bild von der Welt macht, welche Bedeutungen es seinen eigenen Erfahrungen zuschreibt, wie es die äußeren Impulse und Informationen im Inneren verarbeitet und ordnet, kann nicht von aussen beeinflusst werden. Bildungsprozesse vollziehen sich im Individuum selbst. Kinder können nicht von aussen «gebildet» und mit Wissen «gefüttert» werden. Sie sind aktive Gestalter ihrer eigenen Bildungsprozesse. Dabei sind sie jedoch auf die Unterstützung und die Reaktionen von verlässlichen und aufmerksamen Erwachsenen angewiesen.

Die Erwachsenen können die Aneignungstätigkeit des Kindes kompetent begleiten. Über die Gestaltung der Lernumwelt des Kindes sowie über die Gestaltung von Interaktionen mit anderen ist es möglich, die individuellen Bildungsprozesse des Kindes zu unterstützen. Die Erwachsenen können dem Kind Anregungen bieten. Zum Beispiel indem sie die Interessen und Aktivitäten des Kindes genau beobachten, sich auf seine Fragen und Deutungsversuche einlassen und einen anregungsreichen Lebensraum zum selbsttätigen Erkunden der Welt bereitstellen.

[...]



Name: \_\_\_\_\_

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind immer an konkrete, alltägliche Situationen des Kindes gebunden. Sie sind eingebettet in die Alltagserfahrung und unmittelbare Lebenswelt  
40 des Kindes. Kindliche Lernerfahrungen brauchen einen Bezug zur Lebenswirklichkeit des Kindes, zu dem, was es direkt im Alltag erlebt und beschäftigt. Kinder interessieren sich für das, was in der gegenwärtigen Nahumwelt passiert und für sie wichtig ist. Die nachhaltigsten Lernerfahrungen von Kindern passieren zumeist dort, wo das gewöhnliche Leben pulsiert und wo sie von den Erwachsenen oftmals nicht vermutet werden: z. B. im Spiel mit anderen Kin-  
45 dern, beim Bauen von Höhlen und Hütten, bei kleinen Ritualen und beim Feiern, bei gemeinsamen Mahlzeiten, bei Spaziergängen in der freien Natur, beim Einkaufen und gemeinsamen Kochen, beim Buddeln im Sand und beim Klettern auf dem Spielplatz.

Damit Kinder wichtige Lernerfahrungen sammeln und ihre Handlungsfähigkeit und Kom-  
petenzen weiterentwickeln können, brauchen sie aufmerksame Erwachsene. Aufmerksame  
50 Erwachsene nehmen ihre Fragen und Interessen wahr und stellen ihnen vielfältige Anregungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bereit. Sie reagieren auf ihre Signale und geben ihnen den ausreichenden Spielraum, selbst aktiv zu werden, sich vielfältig zu bewegen und ihre Umwelt zu erkunden. Jedes einzelne Kind ist darauf angewiesen, vielseitige Erfahrungen mit sich und der Welt zu machen, seine Eigenaktivität zu stärken und Gelegenheiten für neue Herausfor-  
55 derungen zu erleben.

Erwachsene sind Bildungs- und Entwicklungsbegleiter, keine Trainer oder Instruktoren. Für eine kompetente Begleitung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern braucht es die Bereitschaft und die Fähigkeit der Erwachsenen, die Welt aus der Perspektive des individuellen Kindes zu betrachten. Was sind seine Interessen und Fragen? Was ist sein Anliegen?  
60 Was lernt es gerade? Die Antworten auf diese Fragen ermöglichen es, dem Kind passgerechte Anregungen bereitzustellen: Was könnten neue Herausforderungen, nächste Schritte für das Kind sein? Was braucht es, damit es diese realisieren kann?

Frühe Bildungs- und Entwicklungsbegleitung verlangt seitens der Erwachsenen eine hohe Aufmerksamkeit und Präsenz. Sie verlangt keine Anleitung, was den Kindern wann zu lehren  
65 ist oder was die Kinder wann zu lernen haben. Sie orientiert sich vielmehr an den alltäglichen und spezifischen Interessen und Lernprozessen jedes einzelnen Kindes. Da es sich bei frühkindlichen Bildungsprozessen um subjektive Aneignungsprozesse handelt, sind sie stets individuell und von Kind zu Kind verschieden. Trotz vergleichbaren Entwicklungsaufgaben setzt sich jedes Kind auf seine Weise mit sich und der Welt auseinander. Das Ergebnis früh-  
70 kindlicher Bildungsprozesse kann deshalb nicht unter dem Aspekt von Leistungsvergleich und Normen betrachtet werden.

Erwachsene können frühkindliche Bildungsprozesse unterstützen. Als Grundlage dafür ist es wichtig, dass sie sich kontinuierlich mit ihrem «Bild vom Kind» auseinandersetzen und ihre eigene Haltung als Bildungs- und Entwicklungsbegleiter sowie ihr Verständnis von frühkind-  
75 licher Bildung kritisch reflektieren.

**Anmerkungen:**

*Heidi Simoni, Psychologin und Fachpsychologin für Psychotherapie, ist die Leiterin des Marie Meierhofer Instituts für das Kind (Zürich, Schweiz).*

*Corina Wustmann Seiler, Diplom-Pädagogin, ist Forschungsverantwortliche und Operative Leitung des Projekts «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich» des Marie Meierhofer Instituts für das Kind (Zürich, Schweiz).*

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2015

## Erziehungswissenschaft, Grundkurs

---

### 1. Aufgabenart

Materialgebundene Aufgabe mit untergliederter Aufgabenstellung

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes, geben Sie seinen Inhalt strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation. (18 Punkte)
2. Vergleichen Sie die Thesen der Autorinnen zu den frühkindlichen Bildungsprozessen mit dem Modell der kognitiven Entwicklung von Piaget. (34 Punkte)
3. Erörtern Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen und unter Berücksichtigung des Sozialisationsmodells von G. H. Mead, inwieweit das Erziehverhalten im Sinne der Autorinnen Kinder auf schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse vorbereiten kann. (28 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

- Corina Wustmann Seiler & Heidi Simoni: Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich, 2. Auflage 2012, S. 24 f. (Auszüge)  
(Zwischenüberschriften u. Ä. sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit weggelassen worden. Die Grammatik und Rechtschreibung des Textes entsprechen der Originalvorlage.)

### 4. Bezüge zu den Vorgaben 2015

1. *Inhaltliche Schwerpunkte*
  - Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit
    - Pädagogisches Denken und Handeln auf der Grundlage des Modells der kognitiven Entwicklung von Piaget
    - Pädagogisches Denken und Handeln auf der Grundlage eines Verständnisses von Sozialisation als Rollenlernen: George Herbert Mead
2. *Medien/Materialien*
  - entfällt

---

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

## 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

## 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

### Teilleistungen – Kriterien

a) inhaltliche Leistung

#### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	formuliert den Hauptgedanken des Textes, etwa: Frühkindliche Bildung ist von großer Bedeutung, da Kinder von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig sind. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen. Hierbei müssen Kinder nicht „gebildet“ werden. Sie bilden sich selbst und Aufgabe der frühkindlichen Bildungsförderung ist es lediglich, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen.	4
2	gibt wesentliche Aussagen des Textes strukturiert wieder, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder seien <ul style="list-style-type: none"> <li>– von Geburt an auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung angelegt,</li> <li>– aktive Gestalter und Entdecker,</li> <li>– weltoffen und „bildungshungrig“.</li> </ul> </li> <li>• Die neuere Säuglings- und Hirnforschung zeige, dass Säuglinge von Anfang an über rezeptive, kognitive und soziale Fähigkeiten verfügen würden.</li> <li>• Bildung sei ein offener, lebenslanger und aktiver Konstruktionsprozess des Individuums. Er umfasse beim Kind die Fähigkeit, sich die Welt anzueignen, sich ein Bild von ihr, von sich selbst und von den anderen zu machen.</li> <li>• Die Erwachsenen könnten diese individuellen Konstruktions- und Aneignungsprozesse und die inneren Lernprozesse des Kindes nicht direkt beeinflussen.</li> <li>• Frühkindliche Bildungsförderung ziele darauf ab, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen, in der sie vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können.</li> <li>• Bildung in der frühen Kindheit beruhe auf Erfahrungslernen im Lebensalltag des Kindes.</li> <li>• Frühkindliche Bildungsprozesse seien individuell und deshalb könne das Ergebnis frühkindlicher Bildungsprozesse nicht unter dem Aspekt von Leistungsvergleich und Normen betrachtet werden.</li> </ul>	8
3	skizziert den Argumentationsgang, etwa wie folgt: Die Autorinnen <ul style="list-style-type: none"> <li>• machen auf das Bild des Kindes in der Forschung aufmerksam,</li> <li>• stellen die Art und Weise des frühkindlichen Bildungsprozesses dar,</li> <li>• entwickeln und begründen ein adäquates Erziehverhalten.</li> </ul>	6
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2)	



## Teilaufgabe 2

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	ermittelt Kriterien für den Vergleich der Ansätze, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Annahmen über die Grundlagen der kognitiven Entwicklung,</li> <li>• Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt,</li> <li>• Art und Weise von frühkindlichen Bildungsprozessen,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	6
2	stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert zentrale Textaussagen dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frühkindliche Bildung heißt: selbsttätig sein, erkunden, fragen, beobachten und kommunizieren.</li> <li>• Kinder müssen nicht „gebildet“ werden. Sie bilden sich selbst.</li> <li>• Kinder sind von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen.</li> <li>• Frühkindliche Bildungsförderung zielt darauf ab, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen, in der sie vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können.</li> <li>• Frühkindliche Bildungsprozesse sind individuell.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	6
3	stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert das Modell der kognitiven Entwicklung von Piaget dar, wonach die Interaktion eines Kindes mit seiner Umwelt im Mittelpunkt steht. Hierbei werden mehrere der folgenden Aspekte spezifiziert: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder kommen mit nicht viel mehr als Reflexen auf die Welt,</li> <li>• aktive und konstruktive Rolle des Subjekts für kognitive Prozesse,</li> <li>• Adaptation, Assimilation, Akkommodation und Äquilibration,</li> <li>• Entwicklung in Stufen,</li> <li>• Aufgabe des Erziehers (z. B. Herstellen einer anregungsreichen Umgebung),</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
4	arbeitet Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Autorinnen und Piaget sehen übereinstimmend die Eigentätigkeit und Selbstbestimmung des Kindes als notwendige Bedingung für frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse.</li> <li>– Die Aufgabe des Erziehers liegt für die Autorinnen und Piaget darin, Lernende ihrem aktuellen Entwicklungsstand gemäß adäquat einzuschätzen und entsprechende Anreize für Auseinandersetzungen zu schaffen.</li> <li>– Piaget hat eher die Seite des kognitiven Lernens vor Augen; Wustmann Seiler und Simoni haben das kindliche Lernen in seiner Gesamtheit im Blick.</li> <li>– Ähnlich wie Piaget, der das Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation zum Zweck der Äquilibration differenziert darstellt, sprechen Wustmann Seiler und Simoni allgemeiner vom Forscherdrang des Kindes, der zur Annäherung an die Realität führt.</li> </ul> </li> <li>• Unterschiede: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wustmann Seiler und Simoni konstatieren, dass Säuglinge bereits von Anfang an über rezeptive, kognitive und soziale Fähigkeiten verfügen. Piagets Vorstellung ist, dass Kinder mit nicht viel mehr als Reflexen auf die Welt kommen.</li> <li>– Piaget stellt die unumkehrbare Folge von Stufen in der kindlichen Entwicklung als bedeutsam dar; bei den Autorinnen ist eine solche Auffassung nicht erkennbar.</li> </ul> </li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	10

5	formuliert ein Fazit, etwa: Im Vergleich der beiden Autorinnen mit Piaget überwiegen die geistige Nähe und die Übereinstimmungen; dahinter treten Unterschiede zurück. Das Modell Piagets muss jedoch mit Blick auf neuere Untersuchungen in punktuellen Auffassungen revidiert werden.	4
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

### Teilaufgabe 3

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	stellt die Vielschichtigkeit des Beurteilungsproblems dar, etwa: Das schulische Lernen unterscheidet sich stark von der von Wustmann Seiler und Simoni dargestellten Bildungsentwicklung. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwieweit das von den Autorinnen propagierte Erziehverhalten in der Lage ist, adäquat auf den schulischen Lern- und Bildungsalltag vorzubereiten.	4
2	stellt aufgabenbezogen eine These auf, etwa: Die Forderung der Autorinnen, Kindern lediglich eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen und das erzieherische Tun primär passiv auszurichten, behindert nicht nur die Internalisierung von schulischen Verhaltenserwartungen, sondern auch komplexere Kognitionsleistungen. Daher wird das schulische Lernen des Kindes durch das o. g. Erziehverhalten behindert.	4
3	entwickelt eine Gegenthese, etwa: Das o. g. Erziehverhalten fördert das selbsttätige und eigenständige Lernen des Kindes. Hierdurch verinnerlicht das Kind eine „Arbeitshaltung“ und Einstellung, welche für späteres schulisches Arbeiten zuträglich ist.	4
4	<p>entfaltet Argumente jeweils zur Stützung der These bzw. der Gegenthese durch Rückgriff auf den Text und auf Kenntnisse zum Sozialisationsmodell von G. H. Mead, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehung und Sozialisation bestehen laut Mead aus sozialer Interaktion, in der die Erzieherinnen und Erzieher in jedem Fall gesellschaftliche Normen und Werte an das Kind herantragen.</li> <li>• Die kindliche Identität im PLAY ist eine gespiegelte Identität, d. h. sie besteht aus dem, was die Bezugspersonen des Kindes in es „hineingelegt“ haben. Die Ansicht von Wustmann Seiler und Simoni, das Kind könne sich die Welt ohne Bezugspersonen erschließen, ist daher nach Mead zumindest fragwürdig.</li> <li>• Das GAME ermöglicht über das „Mitspielen“ von Interaktionspartnern das Einüben von erwartetem Rollenverhalten. Hier könnte Erziehung fördernd und korrigierend eingreifen.</li> <li>• Durch erste Frustrationserlebnisse einerseits und Identifikation mit den Interaktionspartnern, z. B. den Eltern, andererseits passt das Kind sein Verhalten nach und nach den Erwartungen an. Eine zu passive Erziehung könnte eine Ich-zentrierte Haltung des Kindes befördern.</li> <li>• Erziehung und Bildung fördern nach allgemeinem Verständnis im Idealfall alle menschlichen Anlagen und Kräfte, z. B. die Fähigkeit der Selbst- und Eigenständigkeit genauso wie die Denkfähigkeit. Eine Erziehung nach Wustmann Seiler und Simoni würde dem Rechnung tragen.</li> <li>• Erziehung fixiert u. U. zu häufig die Aufmerksamkeit des Kindes auf die äußeren Motive, die es zur Arbeit anhalten sollen. Das Ergebnis ist, dass Kinder die Fähigkeit zu wirklicher Konzentration und Reflexion verlieren.</li> <li>• Schule verlangt zunehmend nach „Kreativität“ und „Spontaneität“, beides konstitutive Merkmale des „I“. Eine Erziehung im Sinne Wustmann Seilers und Simonis würde besonders diese Seite des Individuums fördern.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	10

5	formuliert abwägend und gewichtend ein kriteriengeleitetes pädagogisches Urteil, etwa: Wustmann Seiler und Simoni formulieren in ihrer an Piaget orientierten Erziehung einen Vorschlag für die Förderung des kreativen, individuellen Handelns. Dies kommt einer schulischen Forderung nach einer ganzheitlichen Förderung der Person entgegen. Es kann aber infrage gestellt werden, ob dieses Verständnis von frühkindlicher Bildung den Stellenwert sozialer Interaktionen im Bildungsprozess angemessen berücksichtigt.	6
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

## b) Darstellungsleistung

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

**7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit**

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

**Teilaufgabe 1**

Anforderungen		Lösungsqualität			
	Der Prüfling	maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
1	formuliert den Hauptgedanken ...	4			
2	gibt wesentliche Aussagen ...	8			
3	skizziert den Argumentationsgang ...	6			
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (2) ..... .....				
<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>		<b>18</b>			

**Teilaufgabe 2**

Anforderungen		Lösungsqualität			
	Der Prüfling	maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
1	ermittelt Kriterien für ...	6			
2	stellt aufgabenbezogen und ...	6			
3	stellt aufgabenbezogen und ...	8			
4	arbeitet Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten ...	10			
5	formuliert ein Fazit ...	4			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>		<b>34</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Teilaufgabe 3**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	stellt die Vielschichtigkeit ...	4			
2	stellt aufgabenbezogen eine ...	4			
3	entwickelt eine Gegenthese ...	4			
4	entfaltet Argumente jeweils ...	10			
5	formuliert abwägend und ...	6			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
	<b>Summe 3. Teilaufgabe</b>	<b>28</b>			
	<b>Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe</b>	<b>80</b>			

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	5			
2	bezieht beschreibende, deutende ...	4			
3	belegt seine Aussagen ...	3			
4	formuliert unter Beachtung ...	4			
5	schreibt sprachlich richtig ...	4			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>20</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktsomme resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

ggf. arithmetisches Mittel der Punktsommen aus EK und ZK: \_\_\_\_\_

ggf. arithmetisches Mittel der Notenuurteile aus EK und ZK: \_\_\_\_\_

Die Klausur wird abschließend mit der Note: \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 34
mangelhaft	2	33 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0



Name: \_\_\_\_\_

# Abiturprüfung 2015

## Erziehungswissenschaft, Grundkurs

---

### Aufgabenstellung:

1. Formulieren Sie die Hauptaussage des Textes, geben Sie den Inhalt des Textes strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation. *(18 Punkte)*
2. Setzen Sie die Ausführungen Eisenbergs in Beziehung zu Rauchfleischs Erklärung für Gewalt bei Jugendlichen. *(32 Punkte)*
3. Entwerfen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen pädagogische Perspektiven für schulische Gewaltprävention. Berücksichtigen Sie dabei auch das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann. *(30 Punkte)*

### Materialgrundlage:

- Götz Eisenberg: Schulen als Orte der Kränkung und der Gewalt. In: Ders.: ... damit mich kein Mensch mehr vergisst! Warum Amok und Gewalt kein Zufall sind. München: Pattloch Verlag 2010, S. 80 – 82 (Auszug)

### Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: \_\_\_\_\_

## Götz Eisenberg

### Schulen als Orte der Kränkung und der Gewalt

Schulen sind privilegierte Schauplätze von Amokläufen. Dass aktuell gemaßregelte oder gar der Schule verwiesene Schüler bewaffnet am Ort ihrer Schande und Demütigung auftauchen, um Rache zu nehmen, scheint nachvollziehbar, auch wenn die ausufernde aggressive Reaktion in keiner Relation zum Anlass steht. Wer seine narzisstische Wut nicht beherrschen kann, wird immer weit über die traumatische Kränkung hinaus zurückschlagen, um deutlich zu machen, dass sie niemals hätte geschehen dürfen. Dennoch handelt es sich, wie ein Blick auf die Chronik der Schulmassaker zeigt, um ein relativ neues Phänomen, von dem man hierzulande bis Ende der 90er Jahre annahm, es komme nur in den USA vor. Erst nach dem Massaker von Littleton<sup>1</sup> etablierten sich auch bei uns der jugendliche Amoklauf und das School Shooting als eine Art „Ventilsitte“ für junge Männer, die sich in ihrem Stolz verletzt fühlen und deswegen „einen Hass haben“.

Obwohl die Schulen der Vergangenheit mit den ihnen ausgelieferten Schülern weitaus gewaltförmiger, mitunter beinahe sadistisch umgingen, wurden diese durch verinnerlichte Hemmungen daran gehindert, ihre Wut nach außen und gegen Autoritäten zu wenden. Ja, schlimmer noch: Die Verfilzung von Gewalt und Hörigkeit sorgte dafür, dass mancher deutsche Lehrer die unverbrüchliche Zuneigung eines Schülers gewann, wenn er ihn geohrfeigt oder geschlagen hatte. Die Wut wurde in der inneren Watte der Selbstzwänge stumpf oder wandte sich, wenn die Verzweiflung groß genug war, im Suizid gegen die eigene Person. Lehrer waren vor dem Rückschlag des verletzten Lebens dadurch geschützt, dass sie die Nachfolge der Eltern antraten und den diesen entgegengebrachten Respekt erbten. Ein leidlich erzogener Schüler empfand in der Regel Herzklopfen, wenn er zum Direktor gerufen wurde oder einen Polizisten sah, und hätte es nicht gewagt, die Hand gegen Eltern oder Lehrer zu erheben.

Die heutige Lage ist dagegen durch das Zugleich eines enorm gestiegenen Leistungsdrucks, des rapiden Schwunds innerer Selbstzwänge und Hemmungen – befördert durch eine systematische Desensibilisierung durch exzessives Spielen brutaler Computerspiele – und einer gewachsenen narzisstischen Verwundbarkeit gekennzeichnet. Letztere ist das Resultat einer verbreiteten Nicht-Erziehung der Kinder durch ihre Eltern, die sich aus Bequemlichkeit und/oder Verunsicherung aus dem Feld der Erziehung zurückziehen und ihre Kinder in einem weitgehend unsozialisierten Zustand und mit enormen psychischen Strukturdefiziten in der Schule abliefern. Das Selbstwertgefühl eines Kindes entsteht nicht im luftleeren Raum, sondern in der Auseinandersetzung mit konturierten und vor allem anwesenden Bezugspersonen. Werden einem Kind von diesen keine Frustrationen zugemutet und Grenzen gesetzt, kann es kein realistisches Selbstbild entwickeln. Frühkindliche Grandiositäts- und Omnipotenzvorstellungen halten sich durch und werden durch die Erfahrungen beim Spielen am Computer zusätzlich stimuliert: Das Kind sitzt vor dem Bildschirm und fühlt sich allmächtig. Stoßen die infantilen Größenphantasien dann in der Schule auf Widerstände, die zu schmerzlichen Relativierungen nötigen, kann es zum Durchbruch narzisstischer Wut und primitiver Rache-

---

<sup>1</sup> Massaker von Littleton: Gemeint ist der Amoklauf an der Columbine High School in Columbine nahe Littleton am 20. April 1999, der als blutigste Tat ihrer Art an einer US-amerikanischen Schule gilt.





Name: \_\_\_\_\_

impulse kommen. Selbst kleine und kleinste Enttäuschungen werden als Signal für eine drohende Vernichtung gedeutet, gegen die Kampf mit allen Mitteln geboten erscheint.

- 40 Die Literaturgeschichte des 20. Jahrhunderts – von Thomas und Heinrich Mann über Thomas Bernhard bis Günter Kunert – ist voller Beispiele dafür, was Erziehungsverbrechen der Schule und der als Pädagogik getarnte Sadismus einzelner Lehrer anrichten konnten. Bei vielen Schülern hinterließ der Schulbesuch ein lebenslang wirksames Nachgefühl schmerzhafter Kränkungen. Einer der eindringlichsten Romane zu diesem Thema stammt von Leonhard Frank
- 45 und heißt *Die Ursache*. Dieser Roman und andere literarische Zeugnisse erlittener Schülerqualen erschließen uns möglicherweise einen Zugang zum Verständnis jener älteren Schulmassaker, deren Protagonisten der Schule längst erwachsene Männer waren, die – wie in Köln-Volkhoven, Dunblane oder Eppstein<sup>2</sup> – in der Stunde der Rache an ihre oder irgendeine beliebige Schule zurückkehren. Es handelt sich bei diesem Tätertyp um Männer, die irgend-
- 50 ein Ereignis aus ihrer gewohnten Ordnung geworfen hat und die nun ihr Leben als eine einzige Abfolge von Niederlagen empfinden. Sie erleiden eine Kränkung nach der anderen, und im Gegensatz zu den meisten Menschen gerät keine davon in Vergessenheit. Sie wandern auf eine Art innerer Giftmülldeponie, aber in den Fässern brodelt es, und eines Tages rosten sie durch oder werden durch aktuelle Kränkungen leckgeschlagen. Unglückserfahrungen sind
- 55 dann am explosivsten, wenn ihnen gesellschaftliche Berührung fehlt und sie nur noch in sich rotieren. Der Vereinsamte kann seine verlorene Gesellschaftlichkeit schließlich nur noch tödlich herstellen, indem er möglichst viele Menschen in seinen Untergang mit hineinreißt. Die Wahl des Schauplatzes für die Inszenierung des Abgangs fällt auf den letzten Arbeitsplatz oder eben die Schule, die als Symbol des misslungenen Lebens und der Ort erscheint, an dem alles
- 60 Unglück seinen Anfang nahm. Im Amoklauf werden die Kindheitstraumata in den Triumph des Erwachsenen verwandelt und all die Niederlagen und die Ohnmacht von einst verblassen angesichts der machtvollen finalen Demütigung der Demütigten.

Warum beschränkt sich der Racheimpuls nicht auf Lehrer, sondern schließt Schüler mit ein, die fast noch Kinder sind? Wer zur privilegierten Zielgruppe gehört, wird davon abhängen,

65 von wem die erlittenen Kränkungen schwerpunktmäßig ausgegangen sind. Wer sich, wie Robert S. in Erfurt, vom Lehrkörper gedemütigt und falsch behandelt fühlt, wird sich an Lehrerinnen und Lehrern rächen wollen, wer sich vor allem von den Mitschülern gehänselt und ausgestoßen fühlt, dessen Zorn wird hauptsächlich den Mitschülern gelten.

[...]

**Anmerkung:**

Götz Eisenberg, geb. 1951, ist Sozialwissenschaftler und Publizist und arbeitet als Gefängnispsychologe in der Justizvollzugsanstalt Butzbach.

---

<sup>2</sup> Bei den Schullattentaten an der Volksschule in Köln-Volkhoven (11.06.1964), an der Gesamtschule in Eppstein (03.06.1983) und an der Primary-School in Dunblane (13.03.1996) wurden insgesamt 28 Kinder und 4 Lehrer durch erwachsene männliche Täter getötet, viele weitere verletzt.

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2015

## Erziehungswissenschaft, Grundkurs

---

### 1. Aufgabenart

Materialgebundene Aufgabe mit untergliederter Aufgabenstellung

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Formulieren Sie die Hauptaussage des Textes, geben Sie den Inhalt des Textes strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation. (18 Punkte)
2. Setzen Sie die Ausführungen Eisenbergs in Beziehung zu Rauchfleischs Erklärung für Gewalt bei Jugendlichen. (32 Punkte)
3. Entwerfen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen pädagogische Perspektiven für schulische Gewaltprävention. Berücksichtigen Sie dabei auch das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann. (30 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

- Götz Eisenberg: Schulen als Orte der Kränkung und der Gewalt. In: Ders.: ... damit mich kein Mensch mehr vergisst! Warum Amok und Gewalt kein Zufall sind. München: Pattloch Verlag 2010, S. 80 – 82 (Auszug)

### 4. Bezüge zu den Vorgaben 2015

1. *Inhaltliche Schwerpunkte*
  - Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter
    - Pädagogisches Denken und Handeln auf der Grundlage von Theorien zur Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter: Erikson und Hurrelmann
    - Pädagogische Handlungsmöglichkeiten bei Gewalt auf der Grundlage unterschiedlicher Ansätze zu ihrer Erklärung (u. a. Heitmeyer; Rauchfleisch)
2. *Medien/Materialien*
  - entfällt

### 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

---

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

## 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

### Teilleistungen – Kriterien

#### a) inhaltliche Leistung

#### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	formuliert die Hauptaussage des Textes, etwa folgendermaßen: Obwohl Schulen der Vergangenheit gewaltförmiger mit Kindern und Jugendlichen umgegangen sind, sind nach außen gerichtete Wut und Gewalt dieser Schüler nicht vorgekommen. Heute lassen eine verbreitete Nicht-Erziehung auf Seiten der Eltern und gesellschaftliche Vereinsamung Rache und Zorn explosiver und Schulen zu privilegierten Orten von Amokläufen werden.	4
2	gibt den Inhalt des Textes strukturiert wieder, etwa wie folgt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amokläufe seien als Rache für erlebte Schande und Demütigung zu verstehen. Der Jugendliche schlage in narzisstischer Wut mit School Shooting weit über die erlebte traumatische Kränkung hinaus zurück.</li> <li>• Früher seien Schüler auch bei sadistischer Behandlung durch verinnerlichte Hemmungen daran gehindert gewesen, ihre Wut nach außen und gegen Autoritäten zu richten. Selbstzwänge hätten die Wut paralyisiert. Elterliche Erziehung habe Respekt vor Autoritäten vermittelt, der auch nachfolgende Autoritäten vor einem „Rückschlag des verletzten Lebens“ geschützt habe. Frühere Schulmassaker von der Schule bereits erwachsenen Männern seien jedoch als verspätete Rache für erlittene Schülerqualen deutbar.</li> <li>• Heute seien verschiedene Faktoren zugleich wirksam: enorm gestiegener Leistungsdruck, rapider Schwund innerer Selbstzwänge und Hemmungen, systematische Desensibilisierung durch exzessives Computerspiel und gewachsene narzisstische Verwundbarkeit als Ergebnis verbreiteter Nicht-Erziehung durch Eltern, die sich aus Bequemlichkeit und Verunsicherung aus dem Feld der Erziehung zurückzögen und ihre Kinder unsozialisiert der Schule überließen.</li> <li>• Selbstwertgefühl und realistisches Selbstbild eines Kindes entstünden nur in Auseinandersetzung mit Bezugspersonen, die Frustrationen zumuten und Grenzen setzen; andernfalls stoße die ungezügelter Grandiositätsvorstellung in der Schule auf Widerstände, die zum Gefühl drohender Vernichtung und zum Durchbruch narzisstischer Wut Anlass gäben.</li> <li>• Zu den subjektiv so erlebten Kränkungen, Niederlagen und Unglückserfahrungen geselle sich u. U. noch die soziale Isolation des Täters. Die verlorene Gesellschaftlichkeit stelle er im Amoklauf tödlich wieder her und verwandle die Kindheits-traumata so in erwachsenen Triumph.</li> <li>• Von den erlittenen Kränkungen sei abhängig, ob eher Lehrer oder Mitschüler zur „privilegierten Zielgruppe“ eines potenziellen Täters gehören.</li> </ul>	8
3	skizziert den Aufbau der Argumentation des Textes, etwa wie folgt: Der Autor <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuliert eingangs eine These,</li> <li>• vergleicht frühere mit heutiger familialer und schulischer Sozialisation,</li> <li>• stellt erzieherische Anforderungen an ein realistisches Selbstbild,</li> <li>• reflektiert Ursachen jugendlicher Gewalt in der Schule.</li> </ul>	6
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2)	

## Teilaufgabe 2

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	<p>nennt und begründet selbst gewählte Gesichtspunkte für die Bezugnahme zu Rauchfleisch, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition von Aggression und Gewalt,</li> <li>• Annahmen über <ul style="list-style-type: none"> <li>– Symptomatik bei Tätern,</li> <li>– die Persönlichkeitsstruktur von Tätern,</li> <li>– Entstehungsbedingungen der Symptome und Persönlichkeitsstrukturen,</li> </ul> </li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
2	<p>ermittelt aus dem Text aufgabenrelevante Aspekte, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendliche Amokläufer nehmen mit ihrer Tat Rache für Schande, Demütigung und narzisstische Kränkungen.</li> <li>• Früher sind Jugendliche durch die Erziehung der Eltern zu Hemmungen und Selbstzwängen bzw. Selbstkontrolle angehalten worden, wovon auch die Lehrer in der Schule profitiert haben.</li> <li>• Eltern ziehen sich heute aus Bequemlichkeit und Verunsicherung aus dem Feld der Erziehung zurück, lassen ihre Kinder unsozialisiert und mit psychischen Strukturdefiziten in die Schule.</li> <li>• Der dadurch begünstigte Schwund innerer Selbstzwänge und Hemmungen paart sich mit narzisstischer Verwundbarkeit, systematischer Desensibilisierung durch aggressive Computerspiele und gestiegenem Leistungsdruck zu einer „inneren Giftmülldeponie“.</li> <li>• Sind Selbstwertgefühl und ein realistisches Selbstbild nicht durch zugemutete Frustrationen und Grenzen entstanden, stoßen die Omnipotenzvorstellungen in der Schule auf Widerstände und brechen dort in narzisstischer Wut durch.</li> <li>• Neben die Defekte in der Persönlichkeitsstruktur von Tätern tritt oft auch eine soziale Isolierung.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	6
3	<p>ermittelt aufgabenrelevante Aspekte des Erklärungsansatzes für Gewalt bei Jugendlichen von Rauchfleisch, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Symptome dissozialer Täterpersönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>– mangelnde Frustrationstoleranz,</li> <li>– mangelnder Realitätsbezug,</li> <li>– depressive Verstimmungen,</li> <li>– Über-Ich-Defekte,</li> <li>– spezifische Abwehrmechanismen,</li> <li>– sexuelle und aggressive Fehlentwicklung,</li> <li>– Desintegration der Persönlichkeit,</li> </ul> </li> <li>• Ursachen für dissoziale Entwicklung, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zeitpunkt, Schwere und Dauer traumatisierender Erfahrungen in (früher) Kindheit,</li> <li>– traumatisierende Erfahrungen (Ausgeliefertsein, Ohnmacht, Machtlosigkeit, mangelnde Bindungserfahrungen, frühkindlicher Narzissmus etc.) führen zu Störungen der Ich- und Über-Ich-Entwicklung,</li> <li>– weitere Begünstigungen durch soziale Bezugsgruppen, wie z. B. soziale Kontaktstörungen,</li> </ul> </li> <li>• Aggression als konstitutive Kraft notwendig für Selbstwerdung, als destruktive Kraft ein Desintegrationsprodukt; Gewalt als Versuch zur Selbstkompensation und Kommunikation mit anderen,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8

4	<p>verknüpft begründet Teilleistungen aus 1, 2 und 3, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rauchfleisch sieht in der Gewalt eine Kompensation zentraler Selbstunsicherheit, die in demonstrierter Stärke über narzisstische Verwundung hinwegtäuschen soll; als Ergebnis narzisstischer Verletzung sieht auch Eisenberg das Gewalthandeln amoklaufender Jugendlicher neben der Bedeutung der Medien und der gewachsenen Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit.</li> <li>• Sowohl Rauchfleisch als auch Eisenberg sehen die Ursachen für Gewalthandeln in einer Fehlentwicklung des Ichs bzw. des Über-Ichs infolge unzureichender Erziehung und unzulänglicher Bindungserfahrungen.</li> <li>• Störungen in frühkindlichen Beziehungserfahrungen führen nach Rauchfleisch zu einem Gefühl des Ur-Misstrauens, zu Selbst- und Fremdhass, zum Bedürfnis, Menschen und Dinge zu kontrollieren und zu beherrschen; Eisenberg sieht vor allem in der Verletzung des kindlichen Grandiositätsgefühls und der mangelnden Entwicklung von Selbstbeherrschung die Ursachen für Gewalt.</li> <li>• Mangelnde Angst- und Spannungstoleranz, mangelnde Frustrationstoleranz, mangelnder Realitätsbezug und verzerrende Wirkung archaischer Abwehrmechanismen werden bei Rauchfleisch als Defizite der Ich-Entwicklung betont; hier ist Eisenberg in seiner Argumentation auch begrifflich nahe an Rauchfleischs Erklärung.</li> <li>• Beide sehen auch in der weiteren gesellschaftlichen Selbstisolierung des Täters einen begünstigenden Faktor für Gewalthandeln.</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
5	formuliert ein Fazit, etwa: Sowohl in der Typisierung der Symptomatik dissozialer Jugendlicher wie auch in der Benennung der Entstehungsbedingungen entsprechender Persönlichkeitsstrukturen sind beide Autoren gedanklich sehr dicht beieinander und erklären Gewalthandlungen tiefenpsychologisch auf ähnliche Weise.	2
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

### Teilaufgabe 3

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	<p>formuliert unter Rückgriff auf bisherige Überlegungen die Notwendigkeit pädagogischer Perspektiven, etwa: Der Schule fällt in doppeltem Sinne Verantwortung für ein angemessenes pädagogisches Handeln zu: einerseits hat sie pädagogische Verantwortung für jene Kinder und Jugendlichen, die aus Elternhäusern kommen, in denen Beziehung und Erziehung nur unzureichend in der Persönlichkeitsbildung und Ausbildung von Konfliktfähigkeit gewesen sind; andererseits hat sie eine pädagogische Schutzfunktion für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die ggf. Opfer einer Gewalthandlung zu werden drohen.</p>	4
2	<p>ermittelt aufgabenbezogen Kriterien für pädagogische Konsequenzen, z. B.:</p> <p>Unterstützung des Kindes/Jugendlichen bei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben,</li> <li>• der Entwicklung der Ich-Identität,</li> <li>• der Entwicklung der Balance von innerer und äußerer Realität,</li> <li>• der Nutzung personaler und sozialer Ressourcen,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	6

3	<p>ermittelt aufgabenrelevante Aspekte aus dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben und ihrer Bewältigung,</li> <li>• Jugendliche als schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit,</li> <li>• Bedeutung der produktiven Verarbeitung von innerer und äußerer Realität,</li> <li>• Ich-Identität als Synthese von Individuation und Integration,</li> <li>• Entwicklungsdruck als Folge unbewältigter Entwicklungsaufgaben,</li> <li>• Inanspruchnahme personeller und sozialer Ressourcen,</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
4	<p>leitet aus dem Bezugsrahmen pädagogisch relevante Schlussfolgerungen ab, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn Rauchfleischs und Eisenbergs Analyse zutrifft, dass Deformationen der Ich- und Über-Ich-Entwicklung eine Folge narzisstischer Verletzungen und traumatisierender Bindungserfahrungen sind, kann Schule diese Erfahrungen weder therapieren noch kompensieren.</li> <li>• Schule kann aber ein verlässliches Angebot an Bindungserfahrungen machen, ein Klima der Zuwendung und Akzeptierung schaffen und damit (früh)kindliche Erfahrungen durchbrechen, statt sie zu perpetuieren.</li> <li>• Neben verlässlichen Beziehungserfahrungen müsste Schule den Kindern bzw. Jugendlichen Raum geben (z. B. in musisch-künstlerischen und sportlichen Projekten), Selbstkompetenzerfahrungen zu sammeln, die personalen Ressourcen zu stärken und als Fundus für friedliche Konfliktlösungen zu nutzen, mit Wut und Aggression konstruktiv statt destruktiv umzugehen.</li> <li>• Schule kann mit Jugendlichen einüben, Konflikte und individuelle Bedürfnisse in kommunikativen Strategien zu verhandeln (Mediation, psychologische oder sozialpädagogische Betreuung).</li> <li>• Wenn Gewalttäter neben ihrer defekten Persönlichkeitsstruktur auch zu sozialer Vereinsamung tendieren und aus dieser Isolation heraus gewalttätig handeln, dann muss Schule aufmerksam sein für soziale Isolierung und sich um Integrationskonzepte bemühen (z. B. Übernahme von Patenschaften durch Mitschüler, Stelle eines Internetbeauftragten u. Ä.).</li> <li>• ggf. weitere Aspekte.</li> </ul>	8
5	<p>gewinnt abwägend und gewichtend ein kriterienorientiertes pädagogisches Urteil, etwa: Grundsätzlich bleibt Skepsis angebracht hinsichtlich der pädagogischen Wirk- und Kompensationsmöglichkeiten von Schule angesichts der erzieherischen Fehlleistungen in Familien. Sicherlich hat Schule eine Vielfalt an Einwirkungsmöglichkeiten auf individuelle und soziale Entwicklungsprozesse. Sie kann aufmerksam sein für individuelle Isolierung, sie kann gruppenspezifisch Beziehungsformen steuern und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten in der Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Schule ist selbst aber auch gesellschaftlichen Funktionen unterworfen, die ihren humanisierenden Wirkungen entgegengesetzt sind und die ggf. ihrerseits gewaltproduzierende Faktoren entstehen lassen.</p>	4
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

## b) Darstellungsleistung

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

**7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit**

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

**Teilaufgabe 1**

Anforderungen		Lösungsqualität			
Der Prüfling		maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
1	formuliert die Hauptaussage ...	4			
2	gibt den Inhalt ...	8			
3	skizziert den Aufbau ...	6			
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (2) ..... .....				
<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>		<b>18</b>			

**Teilaufgabe 2**

Anforderungen		Lösungsqualität			
Der Prüfling		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
1	nennt und begründet ...	8			
2	ermittelt aus dem ...	6			
3	ermittelt aufgabenrelevante Aspekte ...	8			
4	verknüpft begründet Teilleistungen ...	8			
5	formuliert ein Fazit ...	2			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>		<b>32</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur



**Teilaufgabe 3**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	formuliert unter Rückgriff ...	4			
2	ermittelt aufgabenbezogen Kriterien ...	6			
3	ermittelt aufgabenrelevante Aspekte ...	8			
4	leitet aus dem ...	8			
5	gewinnt abwägend und ...	4			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
	<b>Summe 3. Teilaufgabe</b>	<b>30</b>			
	<b>Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe</b>	<b>80</b>			

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	5			
2	bezieht beschreibende, deutende ...	4			
3	belegt seine Aussagen ...	3			
4	formuliert unter Beachtung ...	4			
5	schreibt sprachlich richtig ...	4			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>20</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktsomme resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

ggf. arithmetisches Mittel der Punktsommen aus EK und ZK: \_\_\_\_\_

ggf. arithmetisches Mittel der Noteneurteile aus EK und ZK: \_\_\_\_\_

Die Klausur wird abschließend mit der Note: \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 34
mangelhaft	2	33 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0