



Name: _____

Abiturprüfung 2015

Erziehungswissenschaft, Leistungskurs

Aufgabenstellung:

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes und geben Sie die im Text vorgestellten Konstellationen gewalttätiger Orientierungen von Mädchen wieder. *(22 Punkte)*

2. Setzen Sie die Untersuchungsergebnisse in Beziehung zu den Ansätzen zur Erklärung von Gewalt von Heitmeyer und von Rauchfleisch. *(34 Punkte)*

3. Prüfen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen Möglichkeiten eines entwicklungsbezogenen präventiven und intervenierenden pädagogischen Handelns im Umgang mit gewaltbereiten Mädchen. Beziehen Sie sich bei Ihren Ausführungen exemplarisch auf einen der drei Typen. *(24 Punkte)*

Materialgrundlage:

- Mirja Silkenbeumer: Gewalt von Mädchen: Gewalt hat kein Geschlecht und erfordert dennoch geschlechterreflexives Fallverstehen. In: Günther Deegener, Wilhelm Körner (Hrsg.): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011, S. 318 – 335 (Auszüge)
(Die besondere Hervorhebung des Textes entspricht dem Original.)

Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: _____

Mirja Silkenbeumer

Entwicklungsverläufe

Studie

In der Untersuchung über »Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen« sind entlang von 15 lebensgeschichtlichen Erzählungen mit Mädchen im Alter zwischen 13 und 21 Jahren verschiedene Muster in der Entwicklung
5 gewalttätiger Orientierungen rekonstruiert worden. [...]

Ein verbindendes Merkmal zwischen den Fällen stellt das biografisch handlungsleitend gewordene Orientierungsmuster »Stärke« dar, welches mit Vorstellungen von Widerstandsfähigkeit (»innerer Stärke«), Wehrhaftigkeit, Selbstbehauptung und Betonung von Autonomie und Gewaltakzeptanz verbunden ist. Die Überzeugung, zur Gewaltausübung fähig zu sein, die
10 Erfahrung, Situationskontrolle und Dominanz herzustellen, lässt sich als Kontrapunkt zu Erfahrungen von Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie in manchen Fällen einer Identität als Opfer beschreiben. [...]

Typologisch sind drei verschiedene Entwicklungsverläufe in der Genese des oben beschriebenen Orientierungsmusters rekonstruiert worden. Die darauf bezogenen Ergebnisse werden
15 nun zusammenfassend vorgestellt. [...]

»Mit dem Rücken zur Wand«

In der ersten Konstellation, deren Überschrift ein zentrales Lebensgefühl der Mädchen auf den Punkt bringt, korrespondiert die biografische Handlungsorientierung »Stärke« mit der lebensgeschichtlichen Auseinandersetzung mit Ohnmachtserfahrungen und dem damit verbundenen Selbstbild als Opfer in spezifischer Weise. Gewalttätige Mädchen dieses Entwicklungsverlaufes sind häufig Einzelgängerinnen und unbeliebt. Sie fallen anderen auf durch ihre mitunter bizarr anmutenden Verhaltensweisen und aggressiv-expressiven Versuche der Abgrenzung und Selbstbehauptung. Gewalt und aggressive Abgrenzung erscheinen als notwendige Handlungsressourcen, die zum eigenen Schutz, auch vor Übergriffen im Gleichaltrigenkontext, und zur Überwindung des in das Selbstbild übernommenen Opferstatus' erworben und eingesetzt werden müssen. Gewalthandeln und andere aggressive Verhaltensweisen werden von den Mädchen in einen Zusammenhang mit den eigenen Opfererfahrungen gestellt, worin sich freilich auch eine Legitimationsstrategie zeigt. Dies sollte jedoch nicht dazu führen, ihre Selbstkonstruktionen nicht ernst zu nehmen. Indem sie eigenes Gewalthandeln als
20 Reaktionsmuster auf unmittelbar in der Situation so gedeutete Angriffe, aber auch in den Zusammenhang mit Erfahrungen sexuellen Missbrauchs und anderer Formen von Gewalt stellen, bleiben sie dem Bild von sich als Opfer verhaftet, welches sie gerade zu überwinden versuchen. Gewalttätigkeit und aggressive Reaktionen haben die Funktion, die verletzte Integrität wieder herzustellen und der erlittenen Demütigung etwas entgegenzusetzen. Ihr
25 eigenes gewalttätiges Verhalten wird mit Begriffen von Kontrollverlust gedeutet und mit Fantasien zerstörerischer Kraft verbunden. Die Überzeugung, durch die Betonung von Härte und Wehrhaftigkeit die Kette sich wiederholender Demütigungserfahrungen zu durchbrechen und durch die Demonstration von Gewalt in den eigenen Grenzen wahrgenommen und aner-



Name: _____

40 kann zu werden, verweist auf die damit verbundene Identitätsthematik und Versuche, das eigene Selbstbild zu transformieren.

»Sozial ins Straucheln geraten«

In dieser Konstellation spielt die bereits im Rückgriff auf andere Studien angesprochene Einbindung in gemischtgeschlechtliche Cliques vor dem Hintergrund einer durch mehrfache Marginalisierung¹ gekennzeichneten Lebenssituation sowie Erfahrungen misslungener sozialer und institutioneller Einbindungen eine bedeutende Rolle. Kontakte mit den formalen Instanzen sozialer Kontrolle durch entdeckte Straftaten wie Diebstahl und Körperverletzungsdelikte, Erfahrungen mit stationären Unterbringungen in der Jugendhilfe und wiederholtes »Ausreißen« aus diesen Einrichtungen bilden Bestandteile des miteinander geteilten Erfahrungsrahmens. Merkmale des Identitätskonzepts in diesen Gruppierungen (soweit dies aus den Erzählungen der Mädchen rekonstruiert werden konnte) bilden gewalttätige Orientierungen, das Setzen auf Härte und Unabhängigkeit und gewalttätige Selbstbehauptung. Die Jugendlichen teilen die Erfahrung des Scheiterns an individuellen und kollektiven Vorstellungen von Familialität, Schule und Arbeit und darauf bezogene Handlungsprobleme. Die Clique wird als »zweite Familie« beschrieben, wobei Beziehungen zu männlichen Partnern eine zentrale Rolle spielen und einen Fluchtpunkt zur Herkunftsfamilie darstellen. Das angeeignete Prinzip sozialer Durchsetzung und Rivalität, bei dem es um ein sich wechselseitig ausschließendes Kämpfen-oder-Untergehen, Oben-oder-unten-Sein sowie Geschlagenwerden und Unterwerfung oder Gewaltausübung und Wehrhaftigkeit geht, strukturiert die vergangenen biografischen und gegenwärtigen Erfahrungen. Auch diese Mädchen setzen auf den funktionalen Nutzen der Reputation² als gewaltbereites Mädchen, um sich vor Verletzungen zu schützen und abzugrenzen. Dabei richtet sich die Gewalt sowohl gegen andere junge Frauen als auch gegen männliche Jugendliche. Bedingt durch ihre Zugehörigkeit zu den »prekären³« Cliques (mit exzessivem Alkohol-/Drogenkonsum und Begehung von Straftaten) und den dort gelebten alternativen Lebensentwürfen geraten diese Mädchen immer wieder sozial ins Straucheln bei Versuchen, Lebenskonzepte bürgerlicher Normalität umzusetzen.

»Jugendkulturelles Experimentieren«

Dieser Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass Machtbedürfnisse und Dominanzbestrebungen zu Konstruktionselementen des Selbstbildes als heranwachsendes Mädchen werden. Hier tritt deutlicher eine instrumentelle Auffassung von Aggression hervor. Anerkennung durch Gleichaltrige erhalten diese Mädchen vor allem für die Demonstration von Durchsetzungsfähigkeit, aber ebenso für ihr Vermögen, in Konfliktsituationen deeskalierend einzugreifen und Gewalt dadurch auch zu verhindern. Eine Betonung von Gewaltfähigkeit und -bereitschaft und das Setzen auf Dominanz im außerfamilialen Umfeld stehen dem erlebten Anpassungsdruck und der Strategie des Rückzugs nach innen im familiären Kontext gegenüber. Die familialen Hintergrundkonstellationen unterscheiden sich von den beiden ersten Konstellationen, indem die eigene Familie offenbar nicht als durch Gewalterfahrungen geprägt erlebt wurde. Eigene Gewalterfahrungen in Form körperlicher Gewalt stellen eher seltene Ereignisse dar, auch die

¹ Marginalisierung: sozialer Vorgang, bei dem Menschen ins Abseits abgeschoben werden, wodurch ihre Möglichkeiten der wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Teilhabe sinken

² Reputation: Ruf eines Menschen

³ prekär: hier im Sinne von: armutsgefährdet, in sozialen Risikosituationen lebend



Name: _____

in einigen Fällen beobachtete Gewalt zwischen den Eltern ist eher die Ausnahme. Erfahrungen sozialer und institutioneller Desintegration spielen hier keine Rolle, und innere und äußere
80 Spielräume zur Verarbeitung adoleszenter Krisen zeichnen sich hier eher ab. Die Chancen auf soziale Teilhabe an der Gesellschaft sind ebenfalls gegeben, es liegen keine Erfahrungen mit den Instanzen formaler sozialer Kontrolle vor, nicht zuletzt, da das Verhalten insgesamt unterhalb der Schwelle sozialer Aufmerksamkeit liegt. Wie bei dem zuvor skizzierten Typus dominiert in diesen Fällen die Erfahrung, dass andere Mädchen, seltener auch Jungen, mit
85 aggressiven Handlungsstrategien und Drohgesten herabgesetzt und eingeschüchtert werden können. Dadurch kann eine Position eingenommen werden, die »Respekt« verspricht. Eine zentrale Rolle spielen gewalttätiges Verhalten und andere aggressive Strategien in diesen Fällen für die Regelung sozialer Machtbeziehungen zwischen Mädchen. Zusammenfassend verweist dieses Orientierungsmuster auf die zentrale Bedeutung des Bewusstseins von Hand-
90 lungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit und die damit verbundene Handlungssicherheit für die adoleszente Entwicklung. Damit verknüpfte Realitätskontrollbedürfnisse und die Entwicklung der Fähigkeit zur Gestaltung und Steuerung der eigenen Biografie und Lebenssituation sind zentrale adoleszenztypische Themen.

Anmerkung:

Mirja Silkenbeumer ist Professorin für Bildungsforschung an der Leibniz Universität Hannover.

Unterlagen für die Lehrkraft

Abiturprüfung 2015

Erziehungswissenschaft, Leistungskurs

1. Aufgabenart

Materialgebundene Aufgabe mit untergliederter Aufgabenstellung

2. Aufgabenstellung¹

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes und geben Sie die im Text vorgestellten Konstellationen gewalttätiger Orientierungen von Mädchen wieder. (22 Punkte)
2. Setzen Sie die Untersuchungsergebnisse in Beziehung zu den Ansätzen zur Erklärung von Gewalt von Heitmeyer und von Rauchfleisch. (34 Punkte)
3. Prüfen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen Möglichkeiten eines entwicklungsbezogenen präventiven und intervenierenden pädagogischen Handelns im Umgang mit gewaltbereiten Mädchen. Beziehen Sie sich bei Ihren Ausführungen exemplarisch auf einen der drei Typen. (24 Punkte)

3. Materialgrundlage

- Mirja Silkenbeumer: Gewalt von Mädchen: Gewalt hat kein Geschlecht und erfordert dennoch geschlechterreflexives Fallverstehen. In: Günther Deegener, Wilhelm Körner (Hrsg.): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011, S. 318 – 335 (Auszüge)
(Die besondere Hervorhebung des Textes entspricht dem Original.)

4. Bezüge zu den Vorgaben 2015

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

¹ 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, etwa wie folgt: Hinsichtlich der Entwicklung gewalttätiger Orientierungen bei Mädchen können drei Entwicklungsverläufe ausgemacht werden, die sich voneinander hinsichtlich von familiären und sozialen Erfahrungen sowie dem Selbst- und Fremderleben unterscheiden. Als gemeinsames Merkmal ist jedoch bei allen drei Orientierungen das Orientierungsmuster „Stärke“ feststellbar. | 4 |
| 2 | gibt strukturiert in wesentlichen Zügen die erste Konstellation „Mit dem Rücken zur Wand“ wieder, etwa wie folgt: Die Konstellation sei charakteristisch für Mädchen, <ul style="list-style-type: none"> • die Ohnmachtserfahrungen gemacht und ein Opferselbstbild aufgebaut hätten. Sie seien eher Einzelgängerinnen und unbeliebt und sie würden Gewalt als Selbstschutz und zur Distanzierung vom Selbstbild als Opfer anwenden. • die die Anwendung von Gewalt mit ihren eigenen Gewalterfahrungen legitimieren und sie zur Demonstration von Härte und Wehrhaftigkeit als Mittel gegen die erfahrenen Demütigungen nutzen würden. Sie würden mittels Gewalt versuchen, in den eigenen Grenzen wahrgenommen und anerkannt zu werden, worin sich die Bedeutsamkeit der Identitätsthematik ausdrücke. | 6 |
| 3 | gibt strukturiert in wesentlichen Zügen die zweite Konstellation „Sozial ins Straucheln geraten“ wieder, etwa wie folgt: Die Konstellation sei charakteristisch für Mädchen, <ul style="list-style-type: none"> • die in gemischtgeschlechtliche und „prekäre“ Cliques eingebunden seien, die ihnen als „zweite Familie“ dienen würden und für die die Beziehung zu männlichen Partnern wesentlich sei. Sie würden aus schwierigen Lebensverhältnissen mit misslungener sozialer und institutioneller Einbindung stammen und hätten aufgrund devianten Verhaltens Kontakte zu Instanzen sozialer Kontrolle. • deren Identitätskonzept gewalttätige Orientierungen und damit die Betonung von Härte, Unabhängigkeit und Selbstbehauptung beinhalte. Sie würden Erfahrungen von Unter- und Überlegenheit gemacht haben bzw. machen und Gewalt zur sozialen Durchsetzung anwenden. • die bei dem Versuch der Umsetzung von „Lebenskonzepten bürgerlicher Normalität“ scheitern und sozial ins Straucheln geraten würden. | 6 |

| | | |
|---|--|---|
| 4 | <p>gibt strukturiert in wesentlichen Zügen die dritte Konstellation „Jugendkulturelles Experimentieren“ wieder, etwa wie folgt: Die Konstellation sei charakteristisch für Mädchen,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die eine eher instrumentelle Auffassung von Gewalt vertreten würden und deren eigenes Selbstbild Machtbedürfnisse und Dominanzbestrebungen beinhalte. Anerkennung würden sie einerseits durch Durchsetzungsfähigkeit und andererseits für Deeskalationsbemühungen erhalten. • die im Unterschied zu den Mädchen der ersten beiden Konstellationen keine bzw. wenige familiäre Gewalterfahrungen gemacht hätten und bei denen auch soziale und institutionelle Desintegrationserfahrungen keine Rolle spielen würden. Durch aggressives Verhalten würden eine respektierte Position erworben und die Machtbeziehungen der Mädchen untereinander geregelt werden können. • für die die Verarbeitung von Adoleszenzkrise bedeutsam sei. Im Vordergrund stünden adoleszenztypische Themen, wie Erfahrungen von Handlungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und das Steuern der eigenen Biografie. Die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe bleibe bei ihnen bestehen. | 6 |
| 5 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2) | |

Teilaufgabe 2

| | Anforderungen | maximal erreichbare Punktzahl |
|---|--|-------------------------------|
| | Der Prüfling | |
| 1 | <p>definiert aufgabenbezogen selbst gewählte Gesichtspunkte, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funktion von Gewalt, • familiäre Gewalterfahrungen, • gesellschaftliche und soziale Integration, • Selbstbild und Identitätserleben, • Beziehungserfahrungen und -gestaltungen, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 2 | <p>arbeitet aufgabenbezogen und kriterienorientiert die Position der Autorin heraus, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewalt kann – je nach Orientierungsmuster – zum Selbstschutz, zur Durchsetzung oder zur Erlangung von Anerkennung dienen. • Für die ersten beiden Typen spielen Erfahrungen von familiärer, sozialer und gesellschaftlicher Instabilität und Desintegration eine Rolle, während dies für den dritten Typus nicht von Bedeutung ist. • Das Selbsterleben der Mädchen ist – je nach Orientierungsmuster – geprägt von der Wahrnehmung der eigenen Person als Opfer, als hart, unabhängig und gewalttätig oder als dominant, handlungsfähig und selbstwirksam. • Die Beziehungen zu gleich- und gegengeschlechtlichen Gleichaltrigen bzw. zu gegengeschlechtlichen Partnern sind – je nach Orientierungsmuster – gekennzeichnet von Ausgrenzungserfahrungen, Macht- und Ohnmachtserfahrungen oder Dominanz und Überlegenheit. • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 3 | <p>stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert Heitmeyers Ansatz zur Erklärung von Gewalt in wesentlichen Grundaussagen vor, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desintegrationspotenziale durch gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, • Verunsicherung durch Desintegrationspotenziale kann zu Gewalt führen, • Gewaltmotive/-formen: expressive, instrumentelle, regressive Gewalt, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | <p>verknüpft die Teilleistungen 1, 2 und 3, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen und Funktionen der Gewalt bei Silkenbeumer und bei Heitmeyer, • regressive Gewalt bedeutungslos bei Silkenbeumer, • Faktor „Stärke“ als handlungsleitendes Motiv für Gewalt nur bei Silkenbeumer, • Desintegrationserfahrungen nach Silkenbeumer beim zweiten, aber auch beim ersten Typus gegeben, • Selbstwahrnehmung als Opfer als Zeichen von Unsicherheit deutbar, • Bestrebungen Stärke zu entwickeln des dritten Typus deutbar i. S. Heitmeyers als Versuch, stabile Orientierungen mit gefestigten – aber gesellschaftlich abweichenden Normen und Werten – zu erleben, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 5 | <p>stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert Rauchfleischs Ansatz zur Erklärung von Gewalt in wesentlichen Grundaussagen vor, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • frühkindliche Traumatisierungen, Mangel- und Verlusterfahrungen sowie soziale Instabilität in der Familie, • ES-Störungen (Urmisstrauen, oral-aggressiver Konflikt, Sehnsuchts-Angst-Dilemma) und ÜBER-ICH-Störungen (Selbstverurteilung und Selbstentwertung einerseits, überhöhtes ICH-Ideal andererseits), • narzisstisch-funktionalisierte Beziehungen und Bildung von Abwehrmechanismen, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 6 | <p>verknüpft die Teilleistungen aus 1, 2 und 5, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Betonung der Bedeutung familiärer Spannungen und von Mangel- und Verlusterfahrungen bei Silkenbeumer (z. B. in Form von Ohnmachtserfahrungen) und bei Rauchfleisch, • bei allen drei Typisierungen narzisstisch-funktionalisierte Beziehungen in unterschiedlich starken Ausprägungen gegeben, • Führen teils gewaltbasierter eigener Beziehungen deutbar als Sehnsuchts-Angst-Dilemma, • Opferstatus und Demonstration von Stärke des ersten Typus deutbar als ÜBER-ICH-Störung, • verbindendes Element Stärke deutbar als Mittel der Kompensation (von Verlust-, Ohnmachts-, Statusinkonsistenz-, Selbstwirksamkeitserfahrungen und -gefühlen) i. S. Rauchfleischs, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 7 | <p>formuliert ein Fazit, etwa: Bezogen auf die ersten beiden Typen lassen sich deutliche Anknüpfungspunkte zwischen Silkenbeumer und Heitmeyer und zwischen Silkenbeumer und Rauchfleisch herstellen. Für den dritten Typus ist dies schwieriger, da hier die Identitäts- und Adoleszenzthematik im Vordergrund steht. Besonderheit Silkenbeumers ist die Betonung der Bedeutung des Merkmals Stärke.</p> | 4 |
| 8 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4) | |

Teilaufgabe 3

| | Anforderungen | maximal erreichbare Punktzahl |
|---|---|-------------------------------|
| | Der Prüfling | |
| 1 | formuliert unter Rückgriff auf bisherige Überlegungen das zu prüfende Anliegen, in etwa: Sowohl bei den ersten beiden im Text beschriebenen Typen, bei denen sich auf familiärer und auf sozialer Ebene Erfahrungen von Instabilität und Desintegration ausmachen lassen, als auch bei dem dritten Typus, bei dem die Identitätsfindung im Vordergrund steht, ergibt sich die Frage, wie die Mädchen hinsichtlich ihres Selbsterlebens, ihrer Identitätsgenese sowie ihrer Selbstwirksamkeitskonzepte pädagogisch unterstützt werden können, also wie das verbindende Element Stärke unter Wahrung der Autonomiebestrebungen der Mädchen in Handeln jenseits von gewalttäglichem Verhalten überführt werden kann. Es gilt, sowohl präventive als auch intervenierende Möglichkeiten zu prüfen. | 4 |
| 2 | stellt Aspekte der Entwicklung der Kindheit und Jugend dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, • Urvertrauen, Ich-Autonomie, Werksinn, • Aufbau einer gesicherten Identität, • Lebensphase Jugend birgt das Risiko des Scheiterns und die Möglichkeit eines „Gewinns“ bei positiver Lösung der spezifischen Krise, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 3 | ermittelt aufgabenbezogen Kriterien für pädagogische Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Mündigkeit, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung personaler und sozialer Ressourcen, • Ermöglichung von sozial verträglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen, • Unterstützung der Balance zwischen Individuation und Integration, • Förderung gesellschaftlicher Integration, • Unterstützung bei der Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungskrisen, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 4 | verknüpft Teilleistungen aus 2 und 3: <ul style="list-style-type: none"> • z. B. zum ersten Typus: <ul style="list-style-type: none"> – Schaffung sozialer Ressourcen im familiären und außerfamiliären Nahraum der Mädchen (z. B. sozialpädagogische Beratung und Begleitung) sowie Integration in Jugendgruppen (z. B. soziale Projekte im Rahmen von stadtteilbezogener Jugendarbeit, insbesondere Mädchenarbeit, wie Tanz- und Theaterprojekte mit Mädchen). – Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und alternativen Konfliktbewältigungskompetenzen sowie Selbstverteidigungsoptionen (z. B. erlebnispädagogisch orientierte Angebote). • z. B. zum zweiten Typus: <ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung bei sozialer und institutioneller Interaktion (z. B. im Kindergarten, in der Schule, im Sportverein). – Unterstützung beim Entwurf eines „Lebenskonzeptes bürgerlicher Normalität“ (z. B. Vermittlung von Berufspraktika und Selbstbehauptungstrainings). • z. B. zum dritten Typus: <ul style="list-style-type: none"> – Elterliche Begleitung und damit einhergehend die Schaffung eines ausbalancierten Verhältnisses zwischen Regeln und Freiräumen zur Stützung der Mädchen bei der Bewältigung der Entwicklungs Herausforderungen. – Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen in Jugend- und Sporteinrichtungen (z. B. Kampfsport als Möglichkeit, Aggressionen und Gestaltungswünsche in sozial verträglicher Weise in gesellschaftliches Miteinander zu integrieren und dabei Freiräume für Individuation zu schaffen). • ggf. weitere Aspekte. | 6 |

| | | |
|---|--|---|
| 5 | gewinnt abwägend und gewichtend ein kriteriengeleitetes pädagogisches Urteil zu der aufgeworfenen Frage nach Möglichkeiten eines entwicklungsförderlichen präventiven und intervenierenden pädagogischen Handelns unter Wahrung der Autonomiebestrebungen der Mädchen. | 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 ² | ZK | DK |
| 1 | formuliert den Hauptgedanken ... | 4 | | | |
| 2 | gibt strukturiert in ... | 6 | | | |
| 3 | gibt strukturiert in ... | 6 | | | |
| 4 | gibt strukturiert in ... | 6 | | | |
| 5 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (2) | | | | |
| Summe 1. Teilaufgabe | | 22 | | | |

Teilaufgabe 2

| Anforderungen | | Lösungsqualität | | | |
|-----------------------------|---|-------------------------------|----|----|----|
| | Der Prüfling | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| 1 | definiert aufgabenbezogen selbst ... | 6 | | | |
| 2 | arbeitet aufgabenbezogen und ... | 4 | | | |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und ... | 4 | | | |
| 4 | verknüpft die Teilleistungen ... | 6 | | | |
| 5 | stellt aufgabenbezogen und ... | 4 | | | |
| 6 | verknüpft die Teilleistungen ... | 6 | | | |
| 7 | formuliert ein Fazit ... | 4 | | | |
| 8 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) | | | | |
| Summe 2. Teilaufgabe | | 34 | | | |

² EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

Teilaufgabe 3

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|---|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | formuliert unter Rückgriff ... | 4 | | | |
| 2 | stellt Aspekte der ... | 4 | | | |
| 3 | ermittelt aufgabenbezogen Kriterien ... | 6 | | | |
| 4 | verknüpft Teilleistungen aus ... | 6 | | | |
| 5 | gewinnt abwägend und ... | 4 | | | |
| 6 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) | | | | |
| | Summe 3. Teilaufgabe | 24 | | | |
| | Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe | 80 | | | |

Darstellungsleistung

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 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 | | | |
| | Summe Darstellungsleistung | 20 | | | |

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

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:

| Note | Punkte | Erreichte Punktzahl |
|--------------------|---------------|----------------------------|
| 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, Leistungskurs

Aufgabenstellung:

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes, geben Sie den Inhalt des Textes strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation des Autors. *(18 Punkte)*
2. Vergleichen Sie die Position von Vladimir Wakounig mit dem Ansatz der interkulturellen Erziehung nach Wolfgang Nieke. *(32 Punkte)*
3. Prüfen Sie vor diesem Hintergrund, inwieweit eine demokratische Erziehung im Anschluss an das Konzept von Lawrence Kohlberg dazu beitragen kann, die Zielsetzungen einer interkulturellen Erziehung zu erreichen. *(30 Punkte)*

Materialgrundlage:

- Vladimir Wakounig: Die Verlockungen des interkulturellen Dialogs. Eine kritische Annäherung. In: Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten (Hrsg.): Stimme von und für Minderheiten. Nr. 67 – Interkultureller Dialog? 2008, S. 6 – 7
Hier zitiert nach: <http://minderheiten.at/images/stories/stimme67.pdf> (06.06.2014)
(Indirekte Zitatnachweise sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit entfernt worden. Die besondere Hervorhebung des Textes entspricht dem Original.)

Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: _____

Vladimir Wakounig

Die Verlockungen des interkulturellen Dialogs

Eine kritische Annäherung

Als am Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts im deutschen Sprachraum zum ersten Mal das Wort „interkulturell“ im fachlichen Diskurs auftauchte, dachte wohl niemand, dass dieses Beiwort innerhalb kürzester Zeit eine so steile Karriere machen würde. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin, die mit ihrer damaligen Ausländerpädagogik wesentlich an der schulischen und gesellschaftlichen Diskriminierung von ausländischen Kindern beteiligt war, bemühte sich, mit einem neuen pädagogischen Konzept einen Ausweg zu suchen und Ansätze zu finden, SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht mehr als Defizitträger zu betrachten und zu behandeln. „Interkulturell“ war das neue Schlagwort und als solches plötzlich in aller Munde. Einige näherten sich noch etwas zögerlich dem Bedeutungsfeld des neuen Wortes, andere sahen darin fast eine Gebrauchsanweisung für die Lösung von Konflikten in einer multikulturellen Gesellschaft. Im Grunde wusste der Großteil der Verwender des neuen Begriffes gar nicht genau, welche Fragen und welche Forderungen sich hinter dem Interkulturellen verbargen. Offensichtlich war es für viele nur wichtig, auf einen neuen Diskurszug aufzuspringen und aus der Schusslinie der Kritik weg zu kommen. Eine genaue nähere Umschreibung dessen, was das „Interkulturelle“ an neuen Perspektiven und konkreten Ansprüchen für die einzelnen Arbeits- und Handlungsfelder bringen sollte, ließ relativ lange auf sich warten. Zu unterschiedlich waren die Interpretationen von Interkulturalität.

Interkulturelle Erziehung als Bewusstseinsarbeit

Im Speziellen war es die Pädagogik, die geglaubt hat, mit dem eingeführten Begriff „interkulturelle Erziehung“ einen anderen Zugang im Verhältnis zwischen der einheimischen Bevölkerung und den zugewanderten Menschen herzustellen und auf die Notwendigkeit einer internationalen Verständigung und internationalen Bildung hinzuweisen. Einige glaubten, in der neuen Begrifflichkeit den Schlüssel für eine neue Gesellschaftspolitik entdeckt zu haben, was jedoch nie eintreten konnte und sich als Illusion erwies.

So war es nicht verwunderlich, dass es sehr bald kritische Stimmen aus verschiedenen Bereichen gab, die vor der Vereinfachung und Banalisierung einer interkulturellen Perspektive bzw. eines interkulturellen Zugangs warnten. Bereits Mitte der 1980er Jahre hat der deutsche Erziehungswissenschaftler und international tätige Bildungsexperte Jürgen Zimmer deutlich aufgezeigt, dass sich eine interkulturelle Erziehung nicht mit einer billigen und oberflächlichen „Shake-hands-Philosophie“ zufrieden geben kann, sondern sich gezielt strukturellen Konfliktfeldern stellen muss, die die Diskriminierung, Ausgrenzung, Assimilation und Nichtbeachtung von Anderen bedingen und hochhalten. Interkulturelle Erziehungs- und Bildungsprozesse können nach Zimmer kaum etwas bewirken, wenn die pädagogische Arbeit von einem harmonistischen¹ Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse getragen und bestimmt wird. Eine

¹ harmonistisch: die gegenseitige Anpassung, Harmonisierung betreffend; nach einem Harmonisierungsplan in Einklang bringend



Name: _____

35 harmonisierende Ausrichtung ist bestenfalls dazu geeignet, politische, rechtliche und soziale Ungleichheiten, die zwischen InländerInnen und AusländerInnen, zwischen Mehrheiten und Minderheiten bestehen, aus Scheu vor sichtbaren Ungerechtigkeiten und ungleichen Machtverhältnissen zu verschweigen.

40 Aus langjährigen kritischen Diskursen, die sich mit verschiedenen Ansätzen einer interkulturellen Erziehung und Bildung beschäftigen, weiß man, dass gerade eine interkulturelle Praxis von Handelnden eine große Konfliktfähigkeit verlangt, wenn hegemonisierende² und monopolisierende gesellschaftliche Bedingungen erkannt und überwunden werden sollen. Eine nicht-ethnisierende interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit kann sich nicht auf eine indifferente³ Haltung des „Betrifft-mich-nicht“ und der neutralen Äquidistanten⁴ zwischen
45 den sog. Konfliktpartnern zurückziehen.

Interkulturelle Bildungsarbeit ist in multikulturellen Migrationsgesellschaften primär Bewusstseinsarbeit, die zum Ziel hat, Menschen über ungleiche Bedingungen, ungleiche politische Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten, ungleiche soziale und ökonomische Situationen sowie ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen aufzuklären. Aufklärung
50 und Bewusstseinsänderung sind Voraussetzungen dafür, dass sich Menschen in abhängigen und minoritären Verhältnissen als handelnde Subjekte zu begreifen beginnen und die Selbstbestimmung zum Ziel ihrer Bildung und Handlung erklären.

Dort wo interkulturelle Leitideen an Argumente des Neutralen, Unparteiischen, Nichtbeteiligten, Nichtbetroffenseins und Distanzierten gebunden werden, bringen sie gerade für die
55 Unterdrückten und Benachteiligten kaum reale Hoffnung auf Veränderung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Eine unkritische Betrachtung von sozialer Wirklichkeit ist maßgeblich beteiligt an der Verfestigung und Perpetuierung⁵ von gesellschaftlicher Ungerechtigkeit und führt darüber hinaus zu einer Gleichgültigkeit in Bildung und Politik.

Interkultureller Dialog: Eine Leerformel oder doch etwas Anderes?

60 Vor dem Hintergrund des Europäischen Jahres des interkulturellen Dialogs⁶ bekommen diese Überlegungen über den Stellenwert des Interkulturellen noch mehr Bedeutung, zumal sich diese Entscheidung des Europäischen Parlaments an verschiedene nationale und internationale Initiativen und Institutionen des politischen und gesellschaftlichen Bereiches richtet. Der Anspruch eines gesamteuropäischen Dialogs kann sich nach fast zwei Jahrzehnten intensiver
65 und kritischer Auseinandersetzung über interkulturelle Erziehung nicht mehr mit einem bloßen Abbau von Vorurteilen zwischen Mehrheiten und Minderheiten, Einheimischen und Fremden zufrieden geben. Ebenso muss ein interkultureller Dialog mehr sein, als das Abhalten von irgendwelchen „netten und lockeren Kneipenabenden“, die dazu dienen sollten, sog. Kontra-

² Hegemonie: 1. Vorherrschaft, Vormachtstellung, die ein Staat gegenüber einem oder mehreren anderen Staaten besitzt.

2. faktische Überlegenheit politischer, wirtschaftlicher o. ä. Art

³ indifferent: (bildungssprachlich) gleichgültig, ohne Teilnahme, ohne Interesse

⁴ äquidistant: gleich weit entfernt, gleiche Abstände aufweisend (z. B. von Punkten oder Kurven)

⁵ perpetuieren: bewirken, dass etwas Dauer gewinnt, sich festsetzt, fortsetzt

⁶ Die Kommission der Europäischen Union hat das Jahr 2008 aufgrund der mehrfachen Erweiterungen der Europäischen Union (EU) und der zunehmenden Mobilität ihrer Bürger zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs ausgerufen.



Name: _____

henten an einen Tisch zu bekommen. Ein politisch gewollter und initiiertes Dialog, der zudem
70 noch von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften ausgerufen wurde, muss dort
ansetzen, wo die strukturellen und politischen Bedingungen für religiöse, soziale, ethnische,
sprachliche und geschlechtsspezifische Diskriminierungen liegen. Dies erfordert gerade von
den politisch Verantwortlichen ein Umdenken im Umgang mit Minderheiten und eine Besin-
nung auf ihre politische Verantwortung bei der Einhaltung von Demokratie und Rechtsstaat-
75 lichkeit. Denn zivilgesellschaftliche Initiativen, so sehr sie für die demokratische Kultur in
einem Land wichtig sind, können keine Ersatzhandlungen für politisch Verabsäumtes liefern.
Interkultureller Dialog darf nicht zu einer politischen „Spiel- und Übungswiese“ für einige
wenige engagierte Initiativen werden, sondern muss sich in einem anderen Umgang der ein-
zelnen Regierungen mit Minderheiten bemerkbar machen. Wer in einen interkulturellen Dia-
80 log eintreten will, muss zunächst eine Politik der Anerkennung ohne Ausgrenzung beginnen.
In erster Linie ist im Jahr des interkulturellen Dialogs die offizielle Politik gefordert, dass sie
für politische und gesellschaftliche Verhältnisse Verantwortung übernimmt, in denen sich
Menschen mit verschiedenen Lebensformen in multikulturellen Zusammenhängen sicher und
gleichberechtigt fühlen.

Anmerkung:

*Vladimir Wakounig lehrt an der Universität Klagenfurt (Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsfor-
schung, Abteilung für interkulturelle Bildung) und ist Obmann der Initiative Minderheiten.*

Unterlagen für die Lehrkraft

Abiturprüfung 2015

Erziehungswissenschaft, Leistungskurs

1. Aufgabenart

Materialgebundene Aufgabe mit untergliederter Aufgabenstellung

2. Aufgabenstellung¹

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes, geben Sie den Inhalt des Textes strukturiert wieder und skizzieren Sie den Aufbau der Argumentation des Autors. (18 Punkte)
2. Vergleichen Sie die Position von Vladimir Wakounig mit dem Ansatz der interkulturellen Erziehung nach Wolfgang Nieke. (32 Punkte)
3. Prüfen Sie vor diesem Hintergrund, inwieweit eine demokratische Erziehung im Anschluss an das Konzept von Lawrence Kohlberg dazu beitragen kann, die Zielsetzungen einer interkulturellen Erziehung zu erreichen. (30 Punkte)

3. Materialgrundlage

- Vladimir Wakounig: Die Verlockungen des interkulturellen Dialogs. Eine kritische Annäherung. In: Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten (Hrsg.): Stimme von und für Minderheiten. Nr. 67 – Interkultureller Dialog? 2008, S. 6 – 7
Hier zitiert nach: <http://minderheiten.at/images/stories/stimme67.pdf> (06.06.2014)
(Indirekte Zitatnachweise sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit entfernt worden. Die besondere Hervorhebung des Textes entspricht dem Original.)

4. Bezüge zu den Vorgaben 2015

1. *Inhaltliche Schwerpunkte*
 - Normen und Ziele in der Erziehung
 - Interkulturelle Erziehung und Bildung: Nieke
 - Moralische und demokratische Erziehung im Anschluss an das Konzept von Kohlberg
2. *Medien/Materialien*
 - entfällt

¹ 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 die Hauptaussage des Autors, etwa folgendermaßen: Interkulturelle Bildungsarbeit sei in multikulturellen Migrationsgesellschaften primär Bewusstseinsarbeit, welche über soziale Ungleichheiten aufklären müsse. Dies erfordere insbesondere von den politisch Verantwortlichen ein Umdenken im Umgang mit Minderheiten, da zivilgesellschaftliche Initiativen keine Ersatzhandlungen liefern könnten. | 4 |
| 2 | gibt den Inhalt strukturiert wieder, etwa: <ul style="list-style-type: none"> • Neues pädagogisches Konzept von Interkulturalität wollte einen Ansatz finden, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht mehr als Defizitträger zu betrachten und zu behandeln. • Man habe geglaubt, in der neuen Begrifflichkeit den Schlüssel für eine neue Gesellschaftspolitik entdeckt zu haben. • Jürgen Zimmer habe aufgezeigt, dass sich eine interkulturelle Erziehung nicht mit einer oberflächlichen „Shake-hands-Philosophie“ zufrieden geben könne. • Pädagogische Arbeit dürfe nicht von einem harmonistischen Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse getragen und bestimmt werden. • Interkulturelle Bildungsarbeit sei in multikulturellen Migrationsgesellschaften primär Bewusstseinsarbeit, die zum Ziel habe, Menschen über soziale Ungleichheiten aufzuklären. • Aufklärung und Bewusstseinsänderung seien Voraussetzungen dafür, dass sich Menschen in minoritären Verhältnissen als handelnde Subjekte zu begreifen begännen und die Selbstbestimmung zum Ziel ihrer Bildung und Handlung erklären würden. • Eine unkritische Betrachtung von sozialer Wirklichkeit sei maßgeblich beteiligt an der Verfestigung von gesellschaftlicher Ungerechtigkeit. • Zivilgesellschaftliche Initiativen könnten keine Ersatzhandlungen für politisch Versäumtes liefern. • Wer in einen interkulturellen Dialog eintreten wolle, müsse zunächst mit einer Politik der Anerkennung ohne Ausgrenzung beginnen. | 8 |
| 3 | skizziert den Argumentationsaufbau, etwa wie folgt: Der Autor <ul style="list-style-type: none"> • stellt die Defizite vergangener Bemühungen um einen interkulturellen Dialog dar und zeigt historisch, wie die Erziehungswissenschaft darauf reagiert hat, • entwirft davon ausgehend die Grundvoraussetzungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung, • betont die Verantwortlichkeit der Politik für einen gelingenden interkulturellen Dialog. | 6 |
| 4 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2) | |

Teilaufgabe 2

| | Anforderungen | maximal erreichbare Punktzahl |
|---|---|-------------------------------|
| | Der Prüfling | |
| 1 | ermittelt Kriterien für den Vergleich der Ansätze und Positionen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Ziele der interkulturellen Erziehung und Bildung, • Forderungen an interkulturelle Erziehung, • Grenzen und Möglichkeiten interkultureller Erziehung, • Zusammenhang von Politik und Pädagogik, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 2 | stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert die Grundannahme des Ansatzes der interkulturellen Erziehung und Bildung von Wolfgang Nieke dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • sechs Phasen der Entwicklung in der Konzeptualisierung, • Grundrichtungen interkultureller Erziehung und Bildung: Pädagogik der Begegnung und Konfliktpädagogik, • zehn Ziele interkultureller Erziehung und Bildung; aufgabenbezogene Schwerpunktsetzung z. B. auf die Ziele: <ul style="list-style-type: none"> – „Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus“ (1. Ziel), – „Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus“ (8. Ziel), • sieben Diskurse zum vernünftigen Umgang mit kulturbedingten Konflikten; aufgabenbezogene Schwerpunktsetzung z. B. auf die Diskurse: <ul style="list-style-type: none"> – „Die Betroffenen zu Wort kommen lassen“ (3. Diskurs), – „Prinzip der situativen Geltung von Normen“ (7. Diskurs), • ggf. weitere Aspekte. | 8 |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert zentrale Aussagen Wakounigs zur interkulturellen Erziehung und Bildung dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Im neuen Begriff „Interkulturell“ wurde eine Gebrauchsanweisung für die Lösung von Konflikten in einer multikulturellen Gesellschaft gesehen. • Die Erziehungswissenschaft machte auf die Notwendigkeit einer multikulturellen Verständigung und Bildung aufmerksam. • Interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit muss sich gezielt den strukturellen Konfliktfeldern stellen, die die Diskriminierung u. ä. von anderen bedingen und hochhalten. • Interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit ist primär Bewusstseinsarbeit. • Private Initiativen für interkulturelle Arbeit sind in ihren Anstrengungen unwirksam; Politik ist primär verantwortlich für das Gelingen eines friedlichen Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft. • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 4 | arbeitet Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus. Hierbei werden mehrere der folgenden Aspekte spezifiziert, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten: Beide Autoren <ul style="list-style-type: none"> – kritisieren die „Ausländerpädagogik“ und die Defizitorientierung älterer Konzepte, – wenden sich gegen einen ethnozentrischen Bildungsbegriff, – warnen vor einer Vereinfachung des interkulturellen Dialogs, – sehen Bildung als eine selbstständige Leistung des Individuums mit dem Ziel der Selbstbestimmung an, – fordern eine hohe Konfliktfähigkeit von allen Beteiligten und die Beseitigung asymmetrischer Gesellschaftsverhältnisse. – Wakounigs Forderung, dass sich die interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit gezielt den strukturellen Konfliktfeldern stellen und diese sichtbar machen muss, findet sich in Niekés Zielen einer interkulturellen Erziehung und Bildung wieder; auch wenn die Ebene der Bewusstseinsarbeit im Sinne Wakounigs keine zentrale Rolle bei Nieke spielt. | 8 |

| | | |
|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> – Interkulturelle Erziehung darf sich nach Wakounig nicht mit einer oberflächlichen „Shake-hands-Philosophie“ zufrieden geben. Nieke formuliert mit Hilfe seiner Ziele und Diskurse ganz konkrete Forderungen an interkulturelle Erziehung und Bildung. • Unterschiede: <ul style="list-style-type: none"> – Nieke fordert in Bezug auf den interkulturellen Dialog eine Differenzierung des Begriffs, Wakounig die Offenlegung tatsächlicher (politischer) Machtverhältnisse. – Wakounig formuliert das Primat der Verantwortung seitens der Politik; Nieke formuliert seine Ziele eher unter einer bildungstheoretischen Perspektive. – Interkulturelle Erziehungs- und Bildungsarbeit ist nach Wakounig ohne politische und strukturelle Unterstützung nicht nachhaltig; diese Ansicht wird von Nieke so nicht geteilt. • ggf. weitere Aspekte. | |
| 5 | formuliert ein Fazit, etwa: Beide Autoren stellen ähnliche Forderungen an den interkulturellen Dialog. Im Gegensatz zu Nieke sieht Wakounig ein Primat der Politik bei der Durchsetzung von interkulturellen Erziehungs- und Bildungszielen. Beide Autoren fordern eine hohe Konfliktfähigkeit auf Seiten der unterschiedlichen Gruppierungen. | 4 |
| 6 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4) | |

Teilaufgabe 3

| | Anforderungen | maximal erreichbare Punktzahl |
|---|--|-------------------------------|
| | Der Prüfling | |
| 1 | definiert das zu prüfende Anliegen, etwa: Das Ziel der Selbstbestimmung und die Überwindung von sozialer Ungleichheit können auch als Anliegen einer demokratischen Erziehung und eines moralischen Bewusstseins im Sinne Kohlbergs angesehen werden. Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, inwieweit das Erziehungs- und Bildungskonzept von Kohlberg geeignet ist, interkulturelle Zielsetzungen nicht nur i. S. Wakounigs auf politischem Wege, sondern auch mittels pädagogischer Anstrengungen zu verwirklichen bzw. zu erreichen. | 4 |
| 2 | erarbeitet aufgabenbezogen Kriterien für die Prüfung, ggf. unter Rückgriff auf die Aufgabe 2, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • friedliche Konfliktlösungen und -regelungen, • Chancengerechtigkeit, • Bewusstwerdung von (ethnischen, moralischen) Differenzen, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert den Ansatz von L. Kohlberg dar, wonach sich das moralische Bewusstsein stufenweise in immer derselben Reihenfolge entwickelt, wobei jedoch nicht alle Menschen die höheren Stufen des Moralbewusstseins erreichen. Hierbei werden mehrere der folgenden Aspekte spezifiziert: <ul style="list-style-type: none"> • Konflikte und Dilemmata fordern und fördern das moralische Denken und Bewerten. • Moralisches Denken impliziert nicht moralisches Handeln. • Just-Community-Schools fördern die Entwicklung des moralischen Bewusstseins durch das praktische Erleben, die moralische Entwicklung/Bildung und das entsprechende Handeln. • Just-Community-Schools setzen auf gleichberechtigte Partizipation aller beteiligten Gruppen an Entscheidungen, die das Gemeinwohl betreffen. • ggf. weitere Aspekte. | 6 |

| | | |
|---|--|---|
| 4 | <p>verknüpft Teilleistungen aus 2 und 3, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dilemmata sind in der Lage, moralische und mit Einschränkung auch ethnische und soziale Ungleichheiten sichtbar zu machen. Sie eignen sich damit im Sinne Wakounigs für die Bewusstseinsarbeit und sind gleichzeitig eine pädagogische Lösungsoption. • Die Entwicklung des moralischen Urteils wird zunehmend abstrakter und allgemeiner, sodass sich der Begriff der Gerechtigkeit damit an den Interessen aller potenziell Beteiligten orientiert. Dies kommt den Forderungen Niekies, z. B. erkennbar im Prinzip der situativen Geltung von Normen, entgegen. • In der „Just Community“ werden Konflikte mittels Vollversammlungen diskutiert. Der Vermittlungsausschuss sucht nach Lösungen und Kompromissen, mit denen die Konfliktparteien gut leben können. Im Sinne einer interkulturellen Erziehung fördert dies die Konfliktfähigkeit der unterschiedlichen Parteien. • Wakounigs Auffassung vom Primat der Politik widerspricht grundsätzlich dem Gedanken der „Just Community“. Gleichwohl stößt das Prinzip der „Just Community“ bei größeren Gemeinschaften an seine Grenzen. • Die Schlagworte und Kernziele einer interkulturellen Erziehungs- und Bildungsarbeit i. S. Niekies und Wakounigs finden sich auch in den Zielen der „Just Community“ wieder. Allerdings werden in der interkulturellen Erziehung die moralisch „richtigen“ Begriffe im Vorfeld gesetzt, während sie in der „Just Community“ in freier Beratung gewonnen werden. • Kohlbergs Ansatz konzentriert sich auf kognitive Aspekte; besitzt einen „kognitiven Überhang“. Die emotionale Seite des menschlichen Handelns findet weniger Berücksichtigung – im Gegensatz zu Niekies Konzept. • ggf. weitere Aspekte. | 8 |
| 5 | <p>formuliert abschließend und gewichtend ein kriteriengeleitetes pädagogisches Urteil, etwa: Das Konzept der „Just Community“ von Kohlberg eignet sich, um die Zielsetzungen der interkulturellen Erziehungs- und Bildungsarbeit zu erreichen, solange es zu entsprechenden Entscheidungsnotwendigkeiten und damit zu den entsprechenden Bewusstseinsprozessen kommt. Allerdings ist Kohlbergs Modell der „Just Community“ nur schwer für große Gemeinschaften geeignet. Hier stoßen Kohlbergs Überlegungen an eine Grenze, die Wakounig z. B. im Primat der Politik zu überwinden sucht. Ob dies allerdings im Sinne Kohlbergs ist, darf angezweifelt werden.</p> | 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 | | | |
|---|---|-------------------------------|-----------------|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK ² | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | formuliert die Hauptaussage ... | 4 | | | |
| 2 | gibt den Inhalt ... | 8 | | | |
| 3 | skizziert den Argumentationsaufbau ... | 6 | | | |
| 4 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (2) | | | | |
| | Summe 1. Teilaufgabe | 18 | | | |

Teilaufgabe 2

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|---|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | ermittelt Kriterien für ... | 6 | | | |
| 2 | stellt aufgabenbezogen und ... | 8 | | | |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und ... | 6 | | | |
| 4 | arbeitet Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten ... | 8 | | | |
| 5 | formuliert ein Fazit ... | 4 | | | |
| 6 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) | | | | |
| | Summe 2. Teilaufgabe | 32 | | | |

² EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

Teilaufgabe 3

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|---|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | definiert das zu ... | 4 | | | |
| 2 | erarbeitet aufgabenbezogen Kriterien ... | 6 | | | |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und ... | 6 | | | |
| 4 | verknüpft Teilleistungen aus ... | 8 | | | |
| 5 | formuliert abschließend und ... | 6 | | | |
| 6 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) | | | | |
| | Summe 3. Teilaufgabe | 30 | | | |
| | Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe | 80 | | | |

Darstellungsleistung

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 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 | | | |
| | Summe Darstellungsleistung | 20 | | | |

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

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:

| Note | Punkte | Erreichte Punktzahl |
|--------------------|---------------|----------------------------|
| 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, Leistungskurs

Aufgabenstellung:

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes, geben Sie seinen Inhalt strukturiert wieder und skizzieren Sie den Argumentationsaufbau Renz-Polsters. *(18 Punkte)*

2. Vergleichen Sie die Position Renz-Polsters zum Zusammenhang von Entwicklung und Lernen mit Jean Piagets und mit Maria Montessoris Verständnis von Entwicklung und Lernen. *(32 Punkte)*

3. Beurteilen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen, inwieweit die aus der PISA-Debatte gezogenen schulpolitischen Konsequenzen dem von Renz-Polster vertretenen Verständnis von Lernen und Bildung und Ihrem eigenen Verständnis entsprechen. *(30 Punkte)*

Materialgrundlage:

- Herbert Renz-Polster: Entwicklung, von oben betrachtet. In: Herbert Renz-Polster, Gerald Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2013, S. 16, 18 – 20 (Auszüge)
(Zwischenüberschriften sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit entfernt worden.
Die kursive Hervorhebung im Text entspricht dem Original.)

Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: _____

Herbert Renz-Polster

Entwicklung, von oben betrachtet

[...]

Wir wissen heute, dass Kinder für ihre Fahrt ins Neuland zwei Segel brauchen. Das erste Segel, nennen wir es das Vordersegel, wird schon in den ersten Tagen gesetzt. Bindet man einem Säugling wenige Tage nach der Geburt eine Schnur ans Füßchen und verbindet diese mit einem Mobile über seinem Bettchen, so bekommt er schnell heraus, wie er das Mobile in
5 Bewegung setzen kann. Und die Messungen seiner körperlichen Reaktionen zeigen, dass ihn das so richtig *begeistert*. Es gefällt ihm, wirksam zu sein, sich in die Abläufe der Welt um ihn herum einzubringen. Diese Erkenntnis ist erstaunlicherweise ziemlich neu: Noch vor wenigen Jahrzehnten wurden Säuglinge eher als eine Art lebendes Gemüse verstanden, das angeblich
10 dann zufrieden ist, wenn es nur ausreichend versorgt wird. Heute dagegen sehen wir Säuglinge mehr als aktive Gestalter. Sie wollen in die Welt eingreifen. Und das von Anfang an.

[...]

Das zweite Segel wird spätestens dann aufgezogen, wenn sich die Kinder unter ihresgleichen mischen. Jetzt geht es darum, soziale Zusammenhänge zu begreifen. Darum, dass Kinder die Welt gemeinsam auseinandernehmen und neu zusammensetzen!

15 [...]

Es ist interessant, dass die Entwicklungspsychologie gerade heute, wo es die von Kindern selbst gestalteten Kindergruppen fast nicht mehr gibt, immer mehr wissenschaftliche Hinweise liefert, wie dringend Kinder eigentlich andere Kinder für ihre Entwicklung brauchen.

20 Etwa, dass Kinder im Umgang mit älteren Kindern sehr effektiv lernen, sich körperlich, geistig, sprachlich und emotional zu »strecken«. Dass es ihnen aber auch guttut, wenn sie sich zu jüngeren Kindern »beugen« können – dass sie dadurch mehr Einfühlungsvermögen entwickeln, mehr soziale Kompetenz und Selbstbewusstsein.

25 Dass das Prinzip der Selbstorganisation unter Kindern als Grundlage für effektives Lernen auch in modernen, von komplexer Technologie geprägten Zusammenhängen noch gilt, hat niemand besser zeigen können als der bekannte Kommunikationsforscher Sugata Mitra – in seinem klassischen Experiment »Das Loch in der Wand«.

30 Der indische Wissenschaftler riss in der Tat ein Loch in eine Wand. Und zwar in die Begrenzungswand eines Slums in Kalkaji, Delhi, im Jahr 1999. In das Loch baute er eine Art Kiosk mit einem leistungsfähigen Computer – Tastatur, Maus und Breitbandinternet inklusive. Darüber installierte er eine Kamera, um zu dokumentieren, was an seinem Slum-Kiosk so alles passierte – wohl wissend, dass die potenziellen Besucher weder die eingestellte Betriebssystemsprache des Computers (Englisch) wirklich verstanden noch überhaupt jemals mit einem Computer zu tun gehabt hatten.



Name: _____

35 Dass sich vor der neuen Maschine nicht die Erwachsenen, sondern die Kinder sammelten,
war ja noch ganz gut zu verstehen. Dass die Kinder aber schon nach 4 Monaten bar jeder
Vorkenntnis die Anwendungen auf dem Rechner verstehen und benutzen konnten (von Text-
über Mal- bis hin zu E-Mail-Programmen) war dann doch eine gewaltige Überraschung. Die
Experimente wurden seither an vielen Orten der Welt wiederholt und auch mit neuen Appli-
kationen versehen (etwa Spracherkennungsprogrammen, die nur auf »gutes« Englisch rea-
40 gierten – wodurch die Kinder deutlich schnellere Fortschritte in dieser Sprache machten als
etwa im Schulunterricht!).

Die Spur, auf die Sugata Mitra mit seinen Experimenten zur »minimalinvasiven¹ Bildung«
(wie er es nannte) gestoßen ist, führt weit über die Annahmen der klassischen Pädagogik²
45 hinaus. Sie führt zu dem neuen Bild eines koevolutiven Lernens – eines von Kindern gemein-
sam gestalteten Lernens.

Tatsächlich war die wohl interessanteste Beobachtung, dass sich die Kinder beim Lernen
gegenseitig unterstützen, ja, geradezu aufstacheln. Da stellt sich also nicht etwa ein »Lehrer«
oder der »Klassenbeste« vorn hin und gibt sein Wissen weiter. Nein, vorn stehen immer meh-
rere Kinder. Sie probieren aus, und sie reden über das, was sie tun und wie sie sich das alles
50 erklären. Dahinter steht eine Traube weiterer Kinder – diese beobachten, kommentieren,
machen Vorschläge (meist die falschen, wie Sugata Mitra feststellte). Spannend dabei ist:
Die Besetzung der Kinder an der vorderen Front wechselt. Da sind je nach zu bewältigender
Aufgabe einmal kleinere und einmal größere Kinder aktiv – bei jeder Herausforderung mit
diesem wundersamen Ding hat eine andere Altersgruppe die Nase vorn. Manche Anwendun-
55 gen verstehen Siebenjährige sogar rascher als Zehnjährige! Insgesamt aber kommen die Teil-
nehmer an dem Projekt »Computer verstehen« vor allem durch die altersübergreifende Koope-
ration weiter. Auf diese Art scheinen die Kinder sich gegenseitig am effektivsten Lernbrücken
aufzubauen, die jeweils genau den Graben überspannen, der gerade im Weg steht.

Das passt zu dem, was über das gemischtaltrige Lernen aus anderen Experimenten bekannt ist:
60 Indem sich Kinder auf verschiedenen Entwicklungsniveaus austauschen, entstehen vielfältige
Lernanreize, von denen sowohl die jüngeren als auch die älteren profitieren. So ist beispie-
lsweise gut untersucht, dass ein Ballspiel unter 4-Jährigen nicht sehr erfreulich abläuft – das
eine Kind kann den Ball nicht richtig werfen, das andere ihn nicht richtig fangen. Spielen zwei
4- und 8-Jährige zusammen, läuft das schon besser: Der Ältere bekommt durch die krummen
65 Bälle eine Herausforderung (er ist dann der Torwart) und kann seinerseits dem Kleineren die
Bälle passgerecht zuwerfen ... Auch in der Sprachentwicklung scheinen die beim gemischt-
altrigen Spielen angelegten Gerüste höher zu reichen. Die Kleinen sind ja oft die Ideengeber
(»Wir reisen jetzt auf den Mond«) – die Größeren dagegen setzen die Ideen um und nehmen
70 mit ihren Kommentaren die Kleinen mit auf Sprachreisen, auf denen sie dann die vielen neuen
Begriffe (Mondkapsel, Astronaut etc. ...) aus dem Kontext heraus verstehen lernen. Ähnliches
gilt für das soziale Lernen – Kinder wechseln in altersgemischten Gruppen allein aufgrund

¹ Wortbestandteil „invasiv“: wörtlich „erobernd“, „eindringend“ (vgl. „Invasion“)

² Annahmen der klassischen Pädagogik: Mit „klassisch“ wird hier nicht eine bestimmte historische oder literarische Epoche bezeichnet, sondern gemeint sind frühere pädagogische Grundüberzeugungen, wie z. B. die, dass Erziehung stark direktiv sein muss und Kinder eines hohen Maßes an Lenkung durch Erwachsene bedürfen.



Name: _____

ihres Entwicklungsfortschritts ja beständig die Rollen in der Gruppe und machen damit sehr
vielfältige soziale Erfahrungen – sie gehören nun einmal die Hälfte der Zeit zu den Älteren
und die andere Hälfte zu den Jüngeren. Von diesem gemischten Angebot an Vorbildern, Lern-
75 partnern und Spielerfahrungen profitieren auch diejenigen, die in ihrer Entwicklung eher hin-
terherhinken oder voranstürmen – sie finden dann bei den Größeren oder Kleineren zusätz-
liche Anlaufstationen (manche Pädagogen nehmen sogar an, dass sowohl die Begabtenförde-
rung als auch die Inklusion – also das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehin-
80 derten Kindern – nur in gemischtaltrigen Gruppen wirklich funktionieren kann). Aber zurück
zu Sugata Mitras Experiment. Da war noch etwas Zweites interessant: Das Lernen war für die
Kinder ein *Spiel*. Ja, sie tauchten in die Tiefenstruktur des Computers ein, als handle es sich
um einen Abenteuerparcours, der ihnen jeden Tag eine neue Entdeckung bescherte.

[...]

Anmerkung:

*Herbert Renz-Polster (geb. 1960) ist Kinderarzt und wissenschaftlich an der Universität Heidelberg (Mannheimer
Institut für Public Health) tätig.*

Unterlagen für die Lehrkraft

Abiturprüfung 2015

Erziehungswissenschaft, Leistungskurs

1. Aufgabenart

Materialgebundene Aufgabe mit untergliederter Aufgabenstellung

2. Aufgabenstellung¹

1. Formulieren Sie den Hauptgedanken des Textes, geben Sie seinen Inhalt strukturiert wieder und skizzieren Sie den Argumentationsaufbau Renz-Polsters. (18 Punkte)
2. Vergleichen Sie die Position Renz-Polsters zum Zusammenhang von Entwicklung und Lernen mit Jean Piagets und mit Maria Montessoris Verständnis von Entwicklung und Lernen. (32 Punkte)
3. Beurteilen Sie vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen, inwieweit die aus der PISA-Debatte gezogenen schulpolitischen Konsequenzen dem von Renz-Polster vertretenen Verständnis von Lernen und Bildung und Ihrem eigenen Verständnis entsprechen. (30 Punkte)

3. Materialgrundlage

- Herbert Renz-Polster: Entwicklung, von oben betrachtet. In: Herbert Renz-Polster, Gerald Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2013, S. 16, 18 – 20 (Auszüge)
(Zwischenüberschriften sind zum Zweck der besseren Lesbarkeit entfernt worden. Die kursive Hervorhebung im Text entspricht dem Original.)

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
 - Montessoripädagogik als anthropologisch begründetes elementarpädagogisches Modell
 - Normen und Ziele in der Erziehung
 - Bedeutung von Schule für die Fortentwicklung einer demokratischen Gesellschaft: bildungs- und schultheoretische Perspektiven als Reaktion auf PISA

¹ 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 den Hauptgedanken unter Berücksichtigung zentraler Aspekte, in etwa wie folgt: Altersheterogene Gruppen von Kindern bieten viele Lernanreize. Kinder unterstützen sich dabei gegenseitig, die Welt zu begreifen und Sicherheit in sozialer Interaktion zu gewinnen. Hierbei bauen sie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf (entsprechende Reaktionen lassen sich schon bei Säuglingen messen); sie lernen in selbstorganisierten Gruppen nachhaltiger als in durch Erwachsene angeleiteten Lernsituationen. | 4 |
| 2 | gibt den Inhalt strukturiert wieder und berücksichtigt dabei insbesondere folgende Momente: <ul style="list-style-type: none"> • Schon für Säuglinge gelte, dass sie in die Welt als aktive Gestalter eingreifen und so Selbstwirksamkeit erfahren könnten. • Das Säuglingsalter biete mehr Potenziale als reine Bedürfnisbefriedigung durch Erwachsene. • Im Austausch mit anderen Kindern erhielten Kinder die Gelegenheit, soziale Zusammenhänge und die Welt zu begreifen. • Es sei sowohl so, dass jüngere von älteren Kindern lernen, wie auch umgekehrt, indem sie sich körperlich, geistig, sprachlich und emotional „strecken“ und „beugen“ müssen. • Es sei zu beobachten, dass Kinder in selbstorganisierten Kindergruppen besonders „effektiv“ lernen. • Dies belege ein Experiment des Kommunikationsforschers Sugata Mitra, bei dem er 1999 Computer in indischen Slums ohne Erläuterungen und Anleitungen aufstellte. • Es sei zu beobachten gewesen, dass Kinder verschiedenen Alters sich gegenseitig unterstützten, ohne dass sich eindeutige Rollen (Schüler/Lehrer) herausbilden. • Ähnliche Ergebnisse seien auch in weiteren Experimenten erzielt worden, etwa bei der Beobachtung kindlicher Rollenspiele; auch hier seien Kinder aller Altersgruppen die Profiteure. • Auch bezüglich der Sprachentwicklung komme dem Spiel in altersheterogenen Gruppen eine große Bedeutung zu. • Die Kinder hätten in Mitras Experiment das Lernen als freiwilliges Spiel begriffen. | 8 |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | skizziert den Argumentationsaufbau Renz-Polsters etwa folgendermaßen: Der Autor <ul style="list-style-type: none"> • verweist auf Ergebnisse der Säuglingsforschung, • stellt entwicklungspsychologische Bezüge her, • belegt seine Aussagen durch Ergebnisse der Experimentalforschung, • schlussfolgert auf die Bedeutung des Lernens in altersheterogenen Gruppen. | 6 |
| 4 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (2) | |

Teilaufgabe 2

| | Anforderungen | maximal erreichbare Punktzahl |
|---|--|-------------------------------|
| | Der Prüfling | |
| 1 | formuliert selbst gewählte Gesichtspunkte für einen Vergleich der Aussagen von Renz-Polster, Piaget und Montessori hinsichtlich Entwicklung und Lernen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • das Bild vom Kind, • das Entwicklungsverständnis, • die Bedeutung der sozialen Umwelt, • die Bedeutung von Interaktionsprozessen, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 2 | verweist aufgabenbezogen und kriterienorientiert auf Textpassagen, die für einen Vergleich unter den genannten Gesichtspunkten relevant sind, wie z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung unter dem Aspekt der Selbstwirksamkeit, • Lernen unter dem Aspekt der Selbstorganisation, • Aktivität und eigener Antrieb beim kindlichen Lernen, • Aktivität beim Gestalten von Lernprozessen und Lernumgebungen, • Einfluss von sozialen Lernsituationen auf die psychosoziale, kognitive und sprachliche Entwicklung, • Bedeutung der Altersheterogenität, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert zentrale Aspekte des Modells Piagets dar, wie z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Grundbegriffe zur Beschreibung der kognitiven Entwicklung (Assimilation, Akkommodation, Adaptation, Äquilibration / kognitive Struktur, Schema), • Gleichgewichts- und Ungleichgewichtszustände, • Entwicklung und Bildung als selbstständige, aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen und materialen Umwelt, • Entwicklungsstufen, • Einschränkung von Aktivität verhindert die Äquilibration innerer Strukturen, • Lernen durch altersgerechte, entwicklungsstufenbezogene Umweltreize, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 4 | stellt aufgabenbezogen und kriterienorientiert zentrale Aspekte des Modells Montessoris dar, wie z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Existenz und Bedeutung sensibler Phasen in Korrelation zum biologischen Alter, • Absorption der Umwelt, • Bedeutung der vorbereiteten Umgebung/Entwicklungsmaterial, • Bedeutung der Selbsttätigkeit des Kindes bis hin zur Freiarbeit, • Polarisation der Aufmerksamkeit und „innere Bildung“, • Kind als „Baumeister des Menschen“, • Bedeutung sozialer Erfahrungen mit Kindern anderen Alters, • ggf. weitere Aspekte. | 6 |

| | | |
|---|--|---|
| 5 | <p>ermittelt durch die begründete Verknüpfung der Teilleistungen 2 – 4 Gemeinsamkeiten zwischen Piaget bzw. Montessori und Renz-Polster bzw. Aspekte, die eher voneinander abweichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam ist allen drei Autoren die Betonung der lernförderlichen kindlichen Eigenaktivität, der Selbststeuerung und Selbstregulierung. • Gemeinsam ist weiterhin die Einschätzung der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt als förderlich. • Gemeinsam ist die Betonung der vielfältigen Sinneserfahrungen und der spielerischen Aneignung von Welt. • Im Unterschied zu Piaget und Montessori gibt es bei Renz-Polster keine Steuerung altersgemäßer Beschäftigungen und Umweltreize durch Erwachsene. • Während Piaget kognitive Prozesse in den Blick nimmt, betrachten Renz-Polster und Montessori auch soziale Aspekte des Lernens. • Renz-Polsters Betonungen des Selbstwirksamkeitsbestrebens schon bei Säuglingen und der besondere Stellenwert, den er der Altersheterogenität von Kindergruppen beimisst, heben seinen Text am ehesten von Piaget, weniger von Montessori ab. • ggf. weitere Aspekte. | 8 |
| 6 | formuliert ein Fazit, etwa wie folgt: Renz-Polsters Position zeigt deutliche Übereinstimmungen mit den Aussagen Piagets und Montessoris; hierzu gehören die Bedeutung des kindlichen Spiels für das Lernen, die Betonung von Selbsttätigkeit und -steuerung, die Betonung sinnlicher Erfahrungen mit der Umwelt. Allerdings wird bei Renz-Polster kein Stufen-/Phasenschema konstruiert, in besonderem Maße werden von ihm die Möglichkeiten des Säuglings sowie die pädagogisch wertvolle und für alle Beteiligten förderliche Altersheterogenität in Kindergruppen betont. | 4 |
| 7 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4) | |

Teilaufgabe 3

| | Anforderungen | maximal erreichbare Punktzahl |
|--------------|--|-------------------------------|
| Der Prüfling | | |
| 1 | definiert das Beurteilungsproblem, etwa: Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse ist zu fragen, inwieweit das von Renz-Polster vertretene Verständnis von Lernen und Bildung diesen Ergebnissen und Schlussfolgerungen Rechnung trägt. Zusätzlich ergibt sich die Problematik, dass das individuelle Verständnis von Lernen und Bildung nicht mit den Ergebnissen und Schlussfolgerungen der PISA-Studien übereinstimmen muss. | 2 |
| 2 | entwickelt aufgabenbezogen Kriterien für die Beurteilung, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Menschenbild, • Lebenstüchtigkeit, • Handlungskompetenz, • Messbarkeit von Lern- und Bildungserfolg, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 3 | nennt aufgabenbezogen relevante Aspekte und Konsequenzen aus der PISA-Debatte, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Zielsetzungen und konzeptionelle Ansätze der PISA-Studien, • verschiedene bildungs- und schulpolitische Folgerungen als Reaktionen auf PISA I (z. B. Kompetenzorientierung; Standardisierung; verstärkte Ganztagsorientierung in vorschulischen Institutionen und in Schule; Fördermaßnahmen und Sprachprogramme), die den Grundansatz der PISA-Studien implizit bestätigen, • kritische Einwände gegen die Bedeutung der PISA-Studien (z. B. einseitiges Bildungsverständnis; mangelnde internationale Vergleichbarkeit von institutionellen Organisationsformen; Datenerhebungsdesign), • ggf. weitere Aspekte. | 4 |

| | | |
|---|--|---|
| 4 | <p>verknüpft die Teilleistungen aus 2 und 3 sowie aus dem Bezugsrahmen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn man auch frühe Lebenserfahrungen in Familie und Vorschuleinrichtungen als Lern- und Bildungsprozess begreift, dann stimmt Renz-Polsters Bildungsverständnis mit PISA überein. • Lebenstüchtigkeit und Handlungsfähigkeit des mündigen Individuums sind unter dem Begriff der Kompetenzorientierung sowohl der PISA-Studien wie auch Renz-Polsters zu subsumieren. • Der Idee individualisierter Bildung, die der Vielfalt subjektiver Bildungsgänge Rechnung trägt, ist sowohl bei Renz-Polster als auch bei PISA Raum gegeben. • Dem gegenüber sind Standardisierungsforderungen der PISA-Studien, die in schulischer Praxis zu entindividualisierten Prüfungsprozessen generieren, aus Sicht Renz-Polsters kritisch zu bewerten. • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 5 | <p>definiert ein eigenes Bildungsverständnis, z. B.: Bildung dient</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem Verständnis der Welt und der eigenen Person, • der Entwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, • der Mündigkeit und Handlungsfähigkeit des Subjekts, • der Berufsorientierung, • ggf. weitere Aspekte. | 4 |
| 6 | <p>verknüpft die Teilleistungen aus 2, 3 und 5, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die eher formalisierten und standardisierten Prüfungsverfahren nach PISA ermöglichen kaum Aussagen über die individuelle Lebenstüchtigkeit von Schülerinnen und Schülern. • Kompetenzen als Teil von Bildung werden mess- und vergleichbar, was als Beitrag zur Chancengerechtigkeit gesehen werden kann. • Unter dem Aspekt der Mündigkeit kommen der Schulbildung weitere Funktionen zu. • ggf. weitere Aspekte. | 6 |
| 7 | <p>formuliert abwägend und gewichtend ein kriteriengeleitetes pädagogisches Urteil. Die Stellungnahme weist einen in sich konsistenten Argumentationsgang auf und lässt ein eigenständiges Gesamturteil erkennen, z. B.: Werden Lernen und Bildung als individuelle Prozesse angesehen, die ein wissensbasiertes Handeln im Blick haben, so entsprechen Konsequenzen aus PISA und Renz-Polsters Aussagen einander, das gilt auch dann, wenn etwa Mündigkeit in den Mittelpunkt des Lern- und Bildungsverständnisses gerückt wird. Gleichzeitig stoßen die Formalisierungen und Standardisierungen aber an Grenzen, insofern sie das Individuelle an Leistungen programmatisch ausblenden.</p> | 4 |
| 8 | 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 | | | |
|---|---|-------------------------------|-----------------|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK ² | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | formuliert den Hauptgedanken ... | 4 | | | |
| 2 | gibt den Inhalt ... | 8 | | | |
| 3 | skizziert den Argumentationsaufbau ... | 6 | | | |
| 4 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (2) | | | | |
| | Summe 1. Teilaufgabe | 18 | | | |

Teilaufgabe 2

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|---|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | formuliert selbst gewählte ... | 4 | | | |
| 2 | verweist aufgabenbezogen und ... | 4 | | | |
| 3 | stellt aufgabenbezogen und ... | 6 | | | |
| 4 | stellt aufgabenbezogen und ... | 6 | | | |
| 5 | ermittelt durch die ... | 8 | | | |
| 6 | formuliert ein Fazit ... | 4 | | | |
| 7 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) | | | | |
| | Summe 2. Teilaufgabe | 32 | | | |

² EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

Teilaufgabe 3

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|---|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 1 | definiert das Beurteilungsproblem ... | 2 | | | |
| 2 | entwickelt aufgabenbezogen Kriterien ... | 4 | | | |
| 3 | nennt aufgabenbezogen relevante ... | 4 | | | |
| 4 | verknüpft die Teilleistungen ... | 6 | | | |
| 5 | definiert ein eigenes ... | 4 | | | |
| 6 | verknüpft die Teilleistungen ... | 6 | | | |
| 7 | formuliert abwägend und ... | 4 | | | |
| 8 | erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) | | | | |
| | Summe 3. Teilaufgabe | 30 | | | |
| | Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe | 80 | | | |

Darstellungsleistung

| | Anforderungen | Lösungsqualität | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------|----|----|----|
| | | maximal erreichbare Punktzahl | EK | ZK | DK |
| | Der Prüfling | | | | |
| 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 | | | |
| | Summe Darstellungsleistung | 20 | | | |

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

ggf. arithmetisches Mittel der Punktsummen 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:

| Note | Punkte | Erreichte Punktzahl |
|--------------------|---------------|----------------------------|
| 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 |