



**MEHR
ERFAHREN**



ABI

Gymn
Erzie
NRW

Abitu

ABITUR-TRAINING

Gymnasium · Gesamtschule
Erziehungswissenschaft 1
NRW

Abitur ab 2023

STARK



**MEHR
ERFAHREN**

ABITUR-TRAINING

Gymnasium • Gesamtschule

Erziehungswissenschaft 1

NRW

Abitur ab 2023

STARK

Inhalt

Vorwort

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

4	Moralische Entwicklung nach Kohlberg	61
4.1	Kohlbergs Stufenmodell zur moralischen Entwicklung	61
4.2	Kohlbergs Ansatz in der wissenschaftlichen Diskussion	68
4.3	Moralische und demokratische Erziehung und Bildung als komplexe pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe	72
5	Meads Verständnis von Sozialisation als Rollenlernen	77
5.1	Grundgedanken und Intentionen Meads	78
5.2	Kritische pädagogische Würdigung des Modells symbolisch-sprachlicher Kommunikation Meads	81
6	Förderung kindlicher Bildungsprozesse: Sprachentwicklung und Bedeutung des Spiels	84
6.1	Bildung im Verständnis Gerd E. Schäfers	84
6.2	Prozesse der Selbstbildung und Prozesse eines bildenden Lernens ...	87
6.3	Die Bedeutung des Spiels	93
6.4	Sprachentwicklung	96
6.5	Reggio-Pädagogik	99
6.6	Pädagogische Würdigung des Ansatzes Gerd E. Schäfers	102
7	Erziehung in der Familie	106
7.1	Was ist eine Familie?	107
7.2	Die systemische Sicht auf Familie	110
7.3	Erziehung in der Familie – Chancen und Gefahren	113
7.4	Ergänzte Familien – familiäre Professionalisierung	120
7.5	Aufgaben von Familie – pädagogische Konsequenzen	121
8	Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann	123
8.1	Hurrelmanns Nachdenken über Lebensphasen als Fundament seiner Theorie	123
8.2	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	124
8.3	Das Modell der acht bzw. zehn Maximen der produktiven Realitätsverarbeitung	127
8.4	Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung als Fundament für Versuche, auffallende Phänomene oder auch Probleme des Jugendalters zu erklären	133
8.5	Pädagogische Würdigung des Modells Hurrelmanns	134
9	Verschiedene Theorien zur Erklärung von Jugendgewalt	138
9.1	Der soziologische Ansatz nach Heitmeyer	138
9.2	Aggressionen aus der Sicht der Psychoanalyse	149

Entstehung und pädagogische Förderung von Identität und Mündigkeit	153
1 Das Rollenkonzept des soziologischen Interaktionismus nach Lothar Krappmann	154
1.1 Krappmanns Kritik traditioneller Rollenkonzepte – am Beispiel Meads	154
1.2 Krappmanns kritische Einstellung zu konventionellen Rollenkonzepten	156
1.3 Das Rollenkonzept des Interaktionismus	157
1.4 Kritische pädagogische Würdigung von Krappmanns Identitätskonzept	162
2 Hurrelmanns Aussagen zur Identitätsentwicklung	163
3 Identität und Bildung – Bildung als Ausbildung von Selbst- bestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bei Klafki	164
3.1 Identität und Bildung	164
3.2 Wolfgang Klafki	165
4 Neue Formen der Identität im 21. Jahrhundert?	173
5 Unzureichende Identitätsentwicklung	178
5.1 Eriksons Begriff der Identitätsdiffusion	178
5.2 Deviantes Verhalten aufgrund der Identitätsdiffusion	181
6 Erziehung durch Medien und Medienerziehung	190
6.1 Theorien zu medialen Einflüssen	193
6.2 Mediennutzung und -wirkung	196
6.3 Medienpädagogik	198
Lösungen	205
Stichwortverzeichnis	241
Quellennachweis	244

Verfasst von: Matthias Frohmann-Stadtlander, Stephanie Kleinwegener,
Dr. Christoph Storck (†)

Vorwort

Liebe Schülerinnen und Schüler,

der vorliegende Band „Abitur-Training Erziehungswissenschaft 1“ hilft Ihnen dabei, sich gezielt auf die **Abiturprüfungen ab 2023** vorzubereiten. Alle **inhaltlichen Schwerpunkte** für Grund- und Leistungskurse werden in diesem Buch und im „Abitur-Training Erziehungswissenschaft 2“ (Stark Verlag, Best.-Nr. 54948) berücksichtigt.

- Im ersten Kapitel werden Sie in die pädagogische Perspektive eingeführt. In den anderen beiden Kapiteln werden die jeweiligen **Inhalte und Theorien** zu den **abiturrelevanten Themen vorgestellt** und **kritisch betrachtet**. Es geht darum, Theorien kennenzulernen und diese in einer pädagogischen Perspektive anwenden, beurteilen und bewerten zu lernen.
- **Übungsaufgaben** am Ende jedes Kapitels helfen Ihnen, Ihr Fachwissen selbst zu überprüfen. Sie können üben, dieses auch kritisch zu reflektieren und in anderen Kontexten heranzuziehen. Am Ende des Bandes finden Sie **Lösungsvorschläge**, damit Sie Ihre Antworten beurteilen können.
- **Tabellen und Grafiken** erleichtern das Lernen und unterstützen Sie darin, Wissen zusammenzufassen oder vergleichend zu betrachten.
- Zusätzlich zum gedruckten Buch erhalten Sie im **ActiveBook** „Basiswissen Erziehungswissenschaft“ Zugriff auf zahlreiche digitale Aufgaben zu den abiturrelevanten Themen. Zu den interaktiven Aufgaben gelangen Sie über die Plattform MyStark (Zugangscodes vgl. Umschlaginnenseite).



In den Büchern „Abiturprüfungsaufgaben mit Lösungen. Erziehungswissenschaft LK“ bzw. GK finden Sie die Abituraufgaben der letzten Jahre und Übungsaufgaben zu den neuen Schwerpunktthemen mit Lösungen. Zusammen ermöglichen die Bände eine **optimale Abiturvorbereitung**.

Viel Erfolg in der Abiturprüfung wünschen Ihnen

Handwritten signatures of Matthias Frohmann and Stephanie Kleinwegener in black ink.

Matthias Frohmann und Stephanie Kleinwegener

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein Beispiel für deduktives Denken:

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

Prämisse 2: Peter stammt aus der westfälischen Kleinstadt X.

Schlussfolgerung: Peter kann gut Fahrrad fahren.

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

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

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

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

3.3 Einwände gegen Piagets Theorie

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

Aus wissenschaftlicher Perspektive lassen sich **zwei Schwerpunkte der Kritik** an Piaget ausmachen. Zum einen wurde in den letzten Jahrzehnten seine Methode der **halbstrukturierten Interviews** problematisiert: Er habe vielfach den Kontext seiner Fragen nicht ausreichend selbstkritisch reflektiert. Dies habe dazu geführt, dass Kinder wiederholt unterhalb ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit geblieben seien. Es konnte nachgewiesen werden, dass Kinder schon ab einem Alter von 3½ Jahren unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen können. Sie können dies aber nur zeigen, wenn entsprechende Aufgaben kindgerecht gestellt werden. Es konnte sogar bewiesen werden, dass Kindergartenkinder schon Einsicht in die Invarianz einer Menge zeigen können, wenn Aufgaben kindorientiert präsentiert werden.

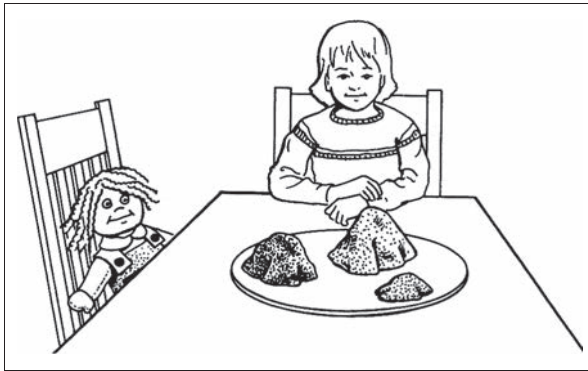


Abb. 6: Drei-Berge-Versuch

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

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

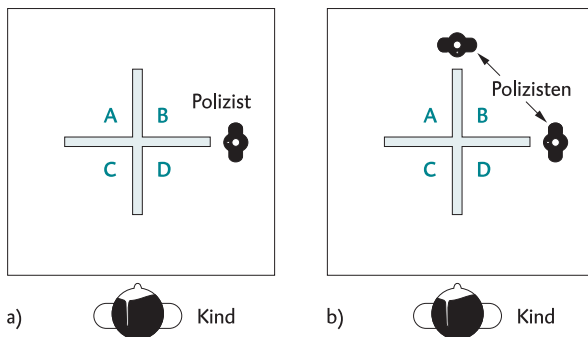


Abb. 7: Polizistenbeispiel: Versuchsanordnung zur Prüfung der Fähigkeit, die Beobachtungsperspektiven anderer einzunehmen

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

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

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

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

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

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

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



**MEHR
ERFAHREN**

ABITUR-TRAINING

Gymnasium • Gesamtschule

Erziehungswissenschaft 2

NRW

Abitur ab 2023

STARK

Inhalt

Vorwort

Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung	1
1 Erziehung im Nationalsozialismus	2
1.1 Ziele nationalsozialistischer Erziehung und Bildung	2
1.2 Die Praxis der Erziehung im Nationalsozialismus	3
1.3 Prinzipien der Erziehung im Nationalsozialismus am Beispiel der Jugendorganisationen HJ und BDM	6
1.4 Erklärungsversuche für den Erfolg der NS-Erziehung	16
1.5 Erziehung und Bildung zum Widerstand oder zum „Nicht-Mitmachen“	23
1.6 Interdependenzen von Erziehung, Gesellschaft und Politik im NS- Staat und im demokratischen Staat	25
2 Erziehungsziele und Erziehungspraxis in der Bundesrepublik Deutschland 1949 –1989	29
2.1 Westdeutsche Bildung und Erziehung in den 1950er-Jahren	33
2.2 Westdeutsche Bildung und Erziehung in den 1960er-Jahren	38
2.3 Westdeutsche Bildung und Erziehung nach der 1968er- Revolution und in den 1970er-Jahren	41
2.4 Westdeutsche Bildung und Erziehung in den 1980er-Jahren	48
3 Demokratiepädagogik	55
3.1 Demokratische Erziehung	55
3.2 Demokratiepädagogik in der wissenschaftlichen Diskussion	60
4 Montessoripädagogik als ein reformpädagogisches Modell	64
4.1 Wie entstand der Ansatz Maria Montessoris?	64
4.2 Grundlagen der Montessoripädagogik	66
4.3 Pädagogische Würdigung der Montessoripädagogik	72
5 Individualität und Eigenpersönlichkeit im reformpädagogischen Konzept Janusz Korczaks	80
5.1 Begriff „Reformpädagogik“	80
5.2 Biografie: Janusz Korczak	80
5.3 Das pädagogische Konzept im Dom Sierot.....	82
5.4 Pädagogische Grundsätze	84
5.5 Warschauer Ghetto	88

6	Siegfried Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“ – ein weiterer reformpädagogischer Ansatz	91
6.1	Entstehung und Bedeutung reformpädagogischer Ansätze	91
6.2	Entstehung des „Kinderheims Baumgarten“	92
6.3	Bernfelds pädagogische Grundsätze	93
6.4	Das Konzept der Schulgemeinde	95
6.5	Pädagogische Würdigung der Pädagogik Siegfried Bernfelds	97
7	Interkulturelle Erziehung und Bildung: Nieke	99
7.1	Historische Entwicklung der interkulturellen Pädagogik	99
7.2	Möglichkeiten und Aufgaben einer interkulturellen Erziehung und Bildung nach Wolfgang Nieke	100
7.3	Kritische pädagogische Bewertung des Konzepts von Nieke	110
7.4	Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil einer kritischen kulturellen Bildung und Erziehung	111
	Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Institutionen	115
1	Unterschiede zwischen nicht professionellem und professionellem pädagogischen Handeln	115
2	Professionalisierung pädagogischer Berufe	119
2.1	Von der Kinderbewahranstalt zur Kita – ein historischer Blick	119
2.2	Professionalisierung am Beispiel der Elementarpädagogik	121
2.3	Chancen und Grenzen pädagogischer Einwirkungen in Vorschuleinrichtungen	124
2.4	Professionalisierung im Lehrberuf	144
3	Funktionen von Schule nach Helmut Fend	148
4	Der Wandel in den Anforderungen an pädagogische Institutionen	152
5	Maßnahmen der Schulentwicklung und Qualitätssicherung	157
5.1	Was ist und was misst die PISA-Studie?	157
5.2	PISA 2018	161
5.3	Bildungs- und schultheoretische Überlegungen und Postulate als Reaktion auf PISA	162

6 Chancen und Begrenzungen bei der pädagogischen Professionalisierung	167
Lösungen	171
Stichwortverzeichnis	189
Quellennachweis	193

Verfasst von: Matthias Frohmann-Stadtlander, Stephanie Kleinwegener,
Dr. Christoph Storck (†)

Vorwort

Liebe Schülerinnen und Schüler,

der vorliegende Band „Abitur-Training Erziehungswissenschaft 2“ hilft Ihnen dabei, sich gezielt auf die **Abiturprüfungen ab 2023** vorzubereiten. Alle **inhaltslichen Schwerpunkte** für Grund- und Leistungskurse werden in diesem Buch berücksichtigt.

- In den Kapiteln werden die jeweiligen **Inhalte und Theorien** zu den **abiturrelevanten Themen** zunächst **vorge stellt** und in einem zweiten Schritt **kritisch betrachtet**. Es geht nicht nur darum, Theorien kennenzulernen und zu verstehen, sondern auch darum, diese in einer pädagogischen Perspektive anwenden, beurteilen und bewerten zu lernen.
- **Übungsaufgaben** am Ende jedes Kapitels helfen Ihnen, Ihr Fachwissen selbst zu überprüfen. Sie können üben, dieses auch kritisch zu reflektieren und in anderen Kontexten heranzuziehen. Am Ende des Bandes finden Sie **Lösungsvorschläge**, damit Sie Ihre Antworten beurteilen können.
- **Tabellen und Grafiken** erleichtern das Lernen und unterstützen Sie darin, Wissen zusammenzufassen oder vergleichend zu betrachten.
- Zusätzlich zum gedruckten Buch erhalten Sie im **ActiveBook** „Basiswissen Erziehungswissenschaft“ Zugriff auf zahlreiche digitale Aufgaben zu den abiturrelevanten Themen. Zu den interaktiven Aufgaben gelangen Sie über die Plattform MyStark (Zugangscode vgl. Umschlaginnenseite).



Auf die konkreten Aufgaben können Sie sich mithilfe der Bücher „Abiturprüfungsaufgaben mit Lösungen. Erziehungswissenschaft LK“ bzw. GK gezielt vorbereiten. Dort finden Sie die Abituraufgaben der letzten Jahre und Übungsaufgaben zu den Schwerpunktthemen mit Lösungen. Zusammen ermöglichen die Bände eine **optimale Abiturvorbereitung**.

Viel Erfolg in der Abiturprüfung wünschen Ihnen

Two handwritten signatures in black ink. The first signature is "Matthias Frohmann" and the second is "Stephanie Kleinwegener".

Matthias Frohmann und Stephanie Kleinwegener

4 Montessoripädagogik als ein reformpädagogisches Modell

Maria Montessori (1870–1952) war die erste Frau Italiens, die Medizin studierte. Im Rahmen ihres Studiums widmete sie sich besonders psychiatrischen Fragen und interessierte sich bald für Förderungsmöglichkeiten für sogenannte schwachsinnige Menschen. Sie setzte sich intensiv mit pädagogischen Fragen auseinander und arbeitete an einer Schule für geistig behinderte Kinder. 1907 gründete sie das berühmt gewordene „Kinderhaus“ in einem Armenviertel von Rom, wo sie mit großem Erfolg Kinder fördern konnte. 1910 verließ sie dieses Kinderhaus, um mit Publikationen und Fortbildungen für ihren Weg, Kinder zu fördern, zu werben. Die „Montessoripädagogik“ fand und findet bis heute viele Anhänger. Maria Montessori lehrte in vielen Ländern der Welt, z. B. lange Zeit in Indien.



4.1 Wie entstand der Ansatz Maria Montessoris?

Die Eltern Maria Montessoris waren gebildete wie auch kritisch denkende Menschen. Ihr Vater hatte studiert, er war höherer Beamter bei der Steuerbehörde, antiklerikal, liberal und patriotisch eingestellt. Ihre Mutter Renilde war belesen und trat für Freiheit und Einheit in Italien ein, engagierte sich auf vielfältige Weise für Benachteiligte und Arme und ließ auch Maria z. B. für die Armen stricken. Zudem ermunterte sie ihre Tochter, mit einem buckligen Kind spazieren zu gehen. **Maria Montessori** war also **von jungen Jahren an der Umgang mit Behinderten vertraut**.

Sie besuchte eine technische Oberschule, wo sie präzises Denken und Arbeiten lernte. Anschließend studierte sie Physik, Mathematik und Naturwissenschaften in Rom, danach folgte ein Studium der Medizin. Schon während des Studiums konzentrierte sie sich auf Kinderheilkunde und begann, psychiatrische Gesichtspunkte der Medizin besonders in den Blick zu nehmen.

Während der folgenden Arbeit als Ärztin begegneten ihr immer wieder sogenannte schwachsinnige Kinder, was sie tief berührte. Ihr fiel auf, wie wenig

diese gefördert wurden. Daraufhin begann sie, Schriften über die Erziehung geistig behinderter Kinder zu lesen. Im Rahmen ihrer Studien entdeckte sie die Schriften der Ärzte **J. M. Gaspard Itard** und **Edouard Séguin** über die Erziehung von Taubstummen und geistig Behinderten. Diese erklärten die **Wissensvermittlung in der Schule für verdummend** und forderten stattdessen eine Achtung der Individualität jedes einzelnen Kindes. Montessori hörte daraufhin an der Universität **Vorlesungen über Pädagogik**, sie las weiter Schriften Rousseaus, Pestalozzis und Fröbels, publizierte den kritischen Beitrag „Soziale Missstände und neue wissenschaftliche Entdeckungen“ und hielt Vorlesungen über Hygiene und Anthropologie an Lehrerbildungsanstalten.

Nachdem 1898 unter ihrer Mitwirkung die „Nationale Liga für die Erziehung behinderter Kinder“ gegründet worden war, wurde Montessori 1900 Leiterin der „Scuola Magistrale Ortofrenica“, an der einerseits Lehrkräfte ausgebildet und andererseits behinderte Kinder betreut wurden. Hier konnten die Erziehungsmethoden und Materialien von Itard und Séguin Anwendung finden und weiterentwickelt werden. Während dieser Zeit **beobachtete und protokollierte** Montessori sehr sorgfältig das Verhalten der Kinder. Diese Beobachtungen und Protokolle wurden zum Fundament ihrer pädagogischen Überlegungen.

Nach nur zwei Jahren verließ Montessori aus persönlichen Gründen diese Schule. Sie widmete sich in der Folgezeit erneut wissenschaftlichen Studien, studierte Anthropologie und Erziehungsphilosophie, Hygiene und Experimentalpsychologie. Während dieser Zeit hielt sie Vorlesungen für Studierende der naturwissenschaftlichen und medizinischen Fakultät.

1902 trug sie auf einem Pädagogenkongress in Neapel zum ersten Mal ihre Auffassung, dass Kinder in der Schule **nicht gefördert, sondern „auf niedrigem Niveau“ gehalten** würden, öffentlich vor.

Im Rahmen eines Sanierungsprogramms für ein Stadtviertel Roms konnte Montessori Anfang 1907 ein eigenes Kinderhaus („**Casa dei bambini**“) einrichten. Im Haus fanden sich **vielfältigste Materialien**, die Montessori häufig schon mit geistig behinderten Kindern ausprobiert hatte. Die Kinder traten beim Einzug in das Haus zuerst widerwillig und mürrisch auf, zeigten aber bald Interesse an den didaktischen Materialien (während Spielzeug und Zeichenutensilien nur wenig Beachtung fanden). Entscheidend war, dass Montessori es den **Kindern selbst überließ, womit sie sich beschäftigen wollten**, allerdings forderte sie, dass nach der Beschäftigung mit einem Material dieses wieder an den Ort zurückgebracht wurde, von wo es entnommen worden war. Der pädagogische Erfolg im Kinderhaus überraschte Montessori selbst. Zunächst verschüchterte oder umgekehrt wilde Kinder veränderten sich nach nur

kurzer Zeit. Sie wurden lernwillig, gesellig, aktiv und zeigten Selbstvertrauen. Weitere solche Kinderhäuser entstanden in Italien.

Die Grundlagen für die Entstehung der Montessoripädagogik sind Montessoris naturwissenschaftlich und psychiatrisch orientiertes Denken, ihre positive Einstellung gegenüber behinderten Menschen und ihre Bereitschaft, eigene und unkonventionelle Wege zu gehen. Allerdings hatte die Tatsache, dass Montessori die eigene praktische wie wissenschaftliche Arbeit ab 1910 nicht mehr fortführte, die Konsequenz, dass sie ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen **kaum kritisch** und **selbstkritisch** reflektierte. Auch beschränkte sie ihr Blickfeld – zumindest öffentlich – auf pädagogische Fragen. Zu politischen Geschehnissen zur Zeit des Zweiten Weltkriegs, z. B. in Italien und Deutschland in den Dreißiger- und Vierzigerjahren, bezog sie nie Stellung.

4.2 Grundlagen der Montessoripädagogik

Zunächst ist Montessori Wissenschaftlerin, die sich von Ideen aus der wissenschaftlichen Literatur anregen lässt. Auf dieser Basis macht sie dann praktische Erfahrungen, die sie anschließend durch wissenschaftlich orientiertes Nachdenken vertieft. So formuliert sie nicht allein Ideen für den praktischen Umgang mit Kindern in der Schule, sondern entwickelt auch eine eigene Auffassung von der menschlichen Entwicklung, die ihr Bild vom Kind prägt.

Montessoris Menschen- und Weltbild

Maria Montessori geht vom „vollkommenen Menschen“ aus, der eine „einzige universale harmonische Gesellschaft“ bilden kann. Die wissenschaftliche Pädagogik muss deshalb die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes erkennen und helfen, diese zur Entfaltung zu bringen. Demzufolge geht die Montessoripädagogik von der Existenz eines **inneren Bauplans** aus, der die Entwicklung des Kindes leitet und **durch Beobachtung erforscht** werden muss. **Ein Kind braucht Umwelteindrücke für seine Entwicklung**, diese werden durch seinen **„absorbierenden Geist“** und unter **Lenkung der sensiblen Phasen** aufgenommen. Montessori spricht von einem „absorbierenden Geist“, weil nach ihrer Auffassung der menschliche Geist von Beginn des Lebens an darauf ausgerichtet ist, alles in sich aufzunehmen, was er um sich herum findet. Sensible oder auch sensitive Phasen werden die Zeiten im Kindesalter genannt, in denen das Kind eine besondere Sensibilität für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten zeigt. Diese müssen darum pädagogisch besonders berücksichtigt werden. Versäumnisse in diesen Phasen wirken sich als schädigende Devia-

tionen aus, als Abweichungen auf dem Weg zur **Normalisierung**, ihre Folgen können später, wenn überhaupt, nur schwer kompensiert werden.

Findet ein Kind Materialien vor, die es phasengerecht ansprechen, wird es sich von selbst und ausdauernd mit einem Gegenstand bzw. einer Aufgabe beschäftigen. Es lässt sich dann nicht einmal von Geräuschen und Aktivitäten in seinem unmittelbaren Umfeld ablenken. „**Polarisation der Aufmerksamkeit**“ nannte Montessori dieses Phänomen. Nicht der Erziehende darf demnach bestimmen, was gut für das Kind ist, sondern dieses kann selbst nach seinen eigenen Bedürfnissen entscheiden: Letztlich baut es selbst seine Seele auf.

Montessoris Vorschläge für eine pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen beruhen nicht zuletzt auf ihrer Einteilung der Entwicklungsphasen des Menschen:

- Der **psychische Embryo** (1.–3. Lebensjahr) bedarf der „Milch“ und der „Liebe“ als Bedingungen für das Leben. Der Einfluss der Gemeinschaft („Umwelteindrücke“) ist entscheidend für das spätere Leben. In den ersten drei Lebensjahren durchläuft das Kind drei entscheidende Perioden: Bewegung – Ordnung – Sprache.
- In der Phase als **sozialer Embryo** (3.–6. Lebensjahr) werden die bisher aufgebauten Funktionen weiterentwickelt. Kinder beginnen, sich als Gruppe zu fühlen und entsprechend zu handeln. Sie sehen sich als eine Gemeinschaft, der sich jedes Kind verbunden fühlt. Maria Montessori betrachtet das Ausreifen der sozialen Entwicklung in dieser Lebensphase als außerordentlich wichtig für die Herausbildung der Persönlichkeit.
- Als **soziale Neugeborene** (6.–12. Lebensjahr) erleben Kinder eine organisierte Gesellschaft, in der sie sich bewusst zusammenschließen. Sie akzeptieren jetzt, dass das Zusammenleben von Gesetzen geprägt ist und Gemeinschaften des Zusammenhalts sowie der Leitung bedürfen.
- Der **soziale Mensch** bildet dann ab dem 12. Lebensjahr Gefühle für die Gesellschaft als Ganzes aus. Für Heranwachsende dieses Alters befürwortet Montessori den Weg des **Self-Help**. Jugendliche sollen schon eigenes Geld verdienen und nützliche Arbeit tun. Sie sollen möglichst auf dem Land leben, sich viel bewegen sowie Arbeit und Studium sinnvoll verbinden können. Dadurch sollen sie keine Bauern werden, sondern Wege zur Naturwissenschaft und Geschichte finden. Diese Idee Montessoris wird in der Rezeption kaum berücksichtigt, obwohl sie daran erinnert, dass die großen, berühmten Colleges und Universitäten nicht in Großstädten sind (z. B. Oxford).

Grundsätze des pädagogischen Ansatzes

Der Imperativ „**Hilf mir, es selbst zu tun!**“ formuliert den Grundsatz der Montessoripädagogik. Sie will die Freiheit der Kinder und Jugendlichen anerkennen, ohne deshalb auf pädagogisches Handeln der Erzieher*innen oder Lehrkräfte zu verzichten, das daher ein eher indirektes ist. Die „**vorbereitete Umgebung**“ der Kinder muss von Erwachsenen gestaltet werden, und auch die Materialien, welche die Kinder in ihren spezifischen Phasen ansprechen sollen, müssen Erwachsene bereitstellen.



Abb. 5:
Freiarbeitsklasse

Nicht zuletzt bleiben sie Ansprechpartner der Kinder, die sie unterstützen, ermutigen, denen sie ggf. helfen, ohne voreilig in deren eigenständiges Tun einzugreifen. Im Mittelpunkt steht die **Individualität** des Kindes. Darum nimmt die Freiarbeit mit vorgegebenen Materialien im Alltag des Kindergartens oder auch der Schule großen Raum ein (2–3 Stunden täglich). Die Aufgabe der Erzieher*innen (oder Lehrkräfte) ist es zunächst, für eine entspannte Lernatmosphäre zu sorgen. Dies erweist sich nach Montessori als nicht sehr schwierig, da durch das ruhige, freie und selbstbestimmte Arbeiten der Kinder eine solche Atmosphäre weithin von selbst entsteht.

In Montessorikindergärten oder -kinderhäusern bestehen zumeist **inhomogene Gruppen**: Mädchen wie Jungen zwischen drei und sechs Jahren bilden eine altersgemischte Gemeinschaft. So kann indirekt soziales Lernen stattfinden, die Kinder können voneinander wie miteinander lernen. Ältere Kinder sollen jüngeren helfen oder begabtere Kinder sollen weniger begabte unterstützen. Sowohl körperlich wie geistig behinderte Kinder können in die Grup-

pen integriert werden. In diesen natürlich zusammengesetzten Gruppen findet lebendiges soziales Lernen statt. Freiarbeit als Einzelarbeit wiederum ermöglicht, dass alle Kinder auch in heterogenen Gruppen ihre besonderen Fähigkeiten individuell entfalten können. In Montessorihäusern werden Kinder nicht abgelehnt oder ausgegrenzt.

Die Motivation zum Lernen soll aus dem Interesse an der Sache erwachsen und nicht durch Leistungsdruck und Wettbewerb entstehen.

Wichtig im Kindergarten ist weiter, dass das Kind sich frei bewegen kann: Es entscheidet z. B. zumeist selbst, ob und wie es sitzen will. Das Kind soll so sein „Körperschema“ aufbauen können. Dadurch kann es seine „Sinne“ aktiv einbringen, seine Wahrnehmung verfeinern, auf vielfältige Weise Gegenstände „begreifen“ und Einsichten gewinnen. Maria Montessori vertraut darauf, dass Kinder sich auf diese Weise bestmöglich entwickeln können.

Wichtig bleibt, dass die **Umgebung** tatsächlich **kindgerecht vorbereitet** wird. Die Räume sollen liebevoll gestaltet sein, Tische und Stühle, aber auch Geschirr und Besteck sollen kindgemäß sein. Es ist z. B. wichtig, dass alle Materialien in Regalen auf einer Höhe platziert sind, die Kinder problemlos erreichen können.

Die **Materialien** gewinnen – gerade bei der Freiarbeit – in der Montessoripädagogik eine herausragende Bedeutung. Sie sollen für Kinder **attraktiv und gut zugänglich** sein und sie ansprechen; die Kinder müssen mit diesen Materialien ohne besondere Schwierigkeiten umgehen können. Weiter sollen die Materialien vielfältig sein, sodass Kinder tatsächlich selbst wählen können.

Im Kindergarten besteht noch größere Wahlfreiheit für Kinder als später in der Schule, wo Lehrkräfte darauf achten, dass Kinder sich nicht nur einseitig beschäftigen (und so möglicherweise bestimmte Themen oder Fächer vernachlässigen).

Die **Materialien der Freiarbeit** sollen

- der natürlichen Neugier und dem Wissensdrang der Kinder entgegenkommen,
- attraktiv und kindgerecht sein,
- ästhetisch ansprechend sein,
- überschaubar strukturiert und angeordnet sein,
- nicht überfrachtet und zu komplex sein,
- frei zugänglich sein und so tatsächlich eine freie Wahl ermöglichen,
- Lernfortschritte gezielt möglich machen (z. B. über enthaltene Fehlerkontrollen),

- die Möglichkeit beinhalten, sich über einen längeren Zeitraum mit dem jeweiligen Gegenstand zu beschäftigen, z. B. mit ihm zu experimentieren.

Darüber hinaus sind Stilleübungen in der Montessoripädagogik von besonderer Bedeutung.

Die **Materialien der Montessoripädagogik** lassen sich systematisch differenzieren:

- **Sinnesmaterialien** sollen ein Lernen mit allen Sinnen ermöglichen, z. B. Geräuschdosen (Gehörsinn), Druckzylinder (Tastsinn), Geschmacksfläschchen (Geschmackssinn), Geruchsdosen (Geruchssinn), Farbtäfelchen (Sehsinn).
- **Sprachmaterialien:** Buchstaben aus Sandpapier lassen sich ertasten und laden dazu ein, sie nachzuziehen oder nachzumalen. Wortarten lassen sich mit Symbolen kennzeichnen.
- Als **Mathematikmaterialien** spielen Perlen und Perlenketten oder auch verschieden gestaltete Bretter eine große Rolle. Montessori selbst hat erzählt, dass, als einmal eine bekannte Persönlichkeit Kekse in geometrischen Formen an Kinder verteilte, diese sie nicht sofort gegessen, sondern stattdessen mit Freude ein Rechteck, einen Kreis usw. identifiziert haben.
- **Materialien für Übungen des praktischen Lebens** helfen, den Alltag zu ordnen und zu gestalten. In Sortierdosen finden Kinder z. B. Holzperlen, die sie nach Größe, Farbe und Beschaffenheit sortieren sollen, oder Holzfiguren, die sie unter verschiedenen Oberbegriffen zusammenstellen können. Ebenso lernen sie, Tablets zu tragen, die unterschiedlich schwer mit glatten, haftenden oder zerbrechlichen Objekten beladen sind und mit denen sie verschiedene Wege, ggf. mit Hindernissen, gehen müssen.

Stilleübungen sollen die Konzentrations- und Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder erweitern. Das Zuflüstern ins Ohr (Stille Post) stellt eine solche Übung dar, oder auch das schweigende Sitzen mit geschlossenen Augen, um zu erraten, woher aus dem Raum Geräusche kommen.

Kosmische Erziehung will die Kinder für Fragen nach dem „Wohin und Warum“ öffnen. Eine Imagination von der Ordnung der Dinge soll vermittelt werden. Sie sollen begreifen lernen, dass alles miteinander verbunden ist. In der Praxis soll dies mittels Bildtafeln, Erzählungen oder einfachen Übungen ermöglicht werden. Ziel ist es, den Kindern ein Bewusstsein der eigenen Verbundenheit mit der Umwelt zu vermitteln. In seiner **ersten Entwicklungsphase** bildet das Kind ein Gefühl für oben und unten, vorne und hinten aus. Zunehmend begreift es räumliche Ordnungen, zeitliche Rhythmen und kann den Sinn sozialer Ordnungen verstehen. In der **zweiten Phase** kann sich das

Kind mithilfe einer „feurigen“ Imagination in andere Zeiten und an andere Orte versetzen. Es lernt in dieser Zeit nicht nur lesen und schreiben. Es lernt auch die Geschichte der Menschen kennen und kann sich den Lauf der Planeten vor Augen führen – und so beginnen, nach seinem eigenen Platz im Leben (im Kosmos) zu fragen. Nach Montessori umfasst kosmische Erziehung immer auch moralische Erziehung. Es ist wichtig, den entstehenden **Gerechtigkeits-sinn** des Kindes im Alter von sechs bis zwölf Jahren zu fördern. Montessori setzt eine innere Sensibilität des Kindes für das Gute voraus. In der **dritten Entwicklungsstufe**, der Jugend, wird Ordnung hinterfragt und zugleich gesucht.

Montessoripädagogik in der Praxis der Gegenwart

Die Erzieher*innen (oder später Lehrkräfte) halten sich zunächst beim eigenständigen Tun der Kinder zurück, stehen ihnen auf Wunsch beratend zur Seite, drängen ihre Hilfe aber nicht auf. Helfer und Führer des Kindes soll primär das Material sein.

Die Kinder werden in ihrem Tun und Arbeiten beobachtet. Auch in Kindergärten greifen Erzieher*innen ein, wenn sich ein Kind zu lange Zeit zu einseitig orientiert, und versuchen, das Kind zu anderen Tätigkeiten zu motivieren. Überdies findet in Montessorikindergärten **keineswegs nur Freiarbeit** statt. In Montessorischulen, die meist staatliche Lehrpläne erfüllen müssen, achten Lehrkräfte noch sorgsamer darauf, dass die Kinder nicht nur Materialien bestimmter Unterrichtsfächer heranziehen, und greifen bei Einseitigkeiten im Tun der Kinder zumeist ein. Diese Tatsache zeigt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in den heutigen Montessorieinrichtungen keineswegs sklavisch streng den Auffassungen Maria Montessoris folgen.

Für die Schule lehnte Montessori Zeugnisse mit Noten als Verletzung der kindlichen Individualität ab, da diese immer auf einem Vergleich der Kinder beruhen. **Pensendbücher** und **Wortgutachten** sollen statt Zeugnissen Auskunft über den individuellen Leistungsfortschritt, die Arbeitsweise und das Sozialverhalten geben, wobei die Kinder stets Einblick in ihr eigenes Pensendbuch haben sollen. Sie können so ihren Lernprozess erkennen und ihr Lernverhalten möglicherweise neuen Erwartungen anpassen. An staatlich anerkannten Montessorischulen werden gegenwärtig ab der dritten Klasse auch Noten vergeben, allerdings erhalten die Kinder darüber hinaus weiterhin Wortgutachten.

In Kindergärten oder Kinderhäusern haben schriftliche Dokumentationen über den Lernfortschritt der Kinder weniger Stellenwert. Aber auch dort erstellt man häufig Beobachtungsbögen, und am Ende der Kindergartenzeit werden Empfehlungen für die weitere Schulplanung gegeben. Wichtiger sind Aus-

stellungen mit Werken der Kinder, mit denen sie selbst Gelerntes zeigen können, oder auch von ihnen angefertigte Materialien, die gesammelt werden.

4.3 Pädagogische Würdigung der Montessoripädagogik

Unbestreitbare Erfolge der Montessoripädagogik

Bis heute findet die Pädagogik Montessoris **große Anerkennung**, in vielen Staaten Europas gibt es Montessorikindergärten, -häuser und -schulen.

In Montessorieinrichtungen gelingt es in besonderer Weise, Kinder **zum Lernen zu motivieren**. Darüber hinaus wird ihnen beigebracht, sich selbst Aufgaben zu suchen und ihr Lernen selbstbestimmt zu organisieren. Die Montessoripädagogik fördert also die **Selbstständigkeit der Kinder**.

Kinder und Jugendliche werden in diesen Einrichtungen immer wieder ermutigt, erfahren Unterstützung und erleben kaum, dass man ihre Arbeiten abwertet oder ablehnt. So können sie **Selbstvertrauen ausbilden**. Ferner bestimmen die Kinder überwiegend selbst, was sie lernen oder wie lange sie sich mit bestimmten Gegenständen und Aufgaben beschäftigen wollen. Auf diese Weise vermeidet man Über- und Unterforderung der Kinder. Sie können sich an ihren eigenen Interessen orientieren und daraus individuelle Fähigkeiten entwickeln.

Zieht man Gedanken Jean Piagets heran, könnte das Montessorikonzept dazu beitragen, dass eine erfolgreiche kognitive Entwicklung bei Kindern gelingen kann. Nach Piaget findet kindliches Lernen von selbst statt, **wenn Kinder hinreichend Anregungen bekommen, die Prozesse der Assimilation und Akkommodation auslösen**. Die Materialien der Freiarbeit können dabei helfen, Gelerntes zu vertiefen (Assimilation), dazu herausfordern, Neues zu versuchen und andere, bislang unbekannte Wege des Denkens und Handelns zu beschreiten (Akkommodation). Das Montessorikonzept trägt dem Gedanken Piagets Rechnung, dass man Lernfortschritte nicht erzwingen soll, sondern nur über Anregungen pädagogisch motivieren kann.

An Montessorieinrichtungen **finden nahezu alle Kinder Möglichkeiten, zu lernen**, und Wege, sich zu entwickeln. Ferner leiden sie nicht unter einer einseitigen kognitiven Ausrichtung des schulischen Lernens. Kinder besuchen Montessorikindergärten und -schulen gerne, sie können dort mit allen Sinnen lernen. Auf diese Weise prägt sich das Gelernte sehr gut ein. An solchen Einrichtungen kann es gelingen, geistig wie körperlich behinderte Kinder zu integrieren, ohne dass damit die Förderung der anderen Kinder vernachlässigt wird.



© **STARK Verlag**

www.stark-verlag.de
info@stark-verlag.de

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

STARK