



der
sozialpädagoge
und
die
schule

AW – Sozialpädagogentagung vom 12. bis 14. Mai 1969 in Mainz

1123

DER SOZIALPÄDAGOGE UND DIE SCHULE

Hauptreferat, Podiumsdiskussion
und Arbeitsgruppenberichte der
AW - Sozialpädagogentagung

vom 12. bis 14. Mai 1969
in Mainz

Herausgeber:

ARBEITERWOHLFAHRT Bundesverband e.V.
53 Bonn, Ollenhauerstr.3

C 1123

Bibliothek
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Inhaltsverzeichnis

Hauptreferat von Professor Dr. Walter Schultze "Der Sozialpädagoge und die Schule"	3
Podiumsdiskussion über das Tagungsthema	25
Schlußwort	44
Arbeitsgruppenberichte	
Arbeitsgruppe "Heim und Schule"	45
Arbeitsgruppe "Hort und Schule"	47
Arbeitsgruppe "Gemeinsame Aufgaben in der Behindertenhilfe"	48
Arbeitsgruppe "Gemeinsame Aufgaben in der Gesamtschule und Tages- heimschule"	51
Arbeitsgruppe "Vorschulerziehung aus der Sicht des Kindergartens"	55
Arbeitsgruppe "Vorschulerziehung aus der Sicht der Schule"	60
Arbeitsgruppe "Neuere Kinderliteratur"	63
Stellungnahmen von Fachausschüssen der Arbeiterwohlfahrt:	
Heutige Erfordernisse auf dem Gebiete der Tageseinrichtungen für Kinder (1967)	65
Zur Kindergartenerziehung als Stufe des Bildungswesens (1969)	67

Der Sozialpädagoge und die Schule

Referat von Prof. Dr. Walter Schultze, Frankfurt

Direktor des Deutschen Institutes für
Internationale pädagogische Forschung

1. Die Formulierung des Themas läßt mit Recht erwarten, daß ich das Verhältnis des Sozialpädagogen als einer mit sehr unterschiedlichen Funktionen im Erziehungsprozeß tätigen Personengruppe zu einer auf lange Tradition zurückschauenden Institution, eben der Schule, abkläre.

Seitdem 1927 die Deutsche Lehrerversammlung in Düsseldorf das Problem der Jugendwohlfahrtspflege im Rahmen der Schulerziehung zum ersten Mal zum Gegenstand einer öffentlichen Diskussion gemacht hat, ist das Verhältnis dieser beiden Bereiche immer wieder Thema auf Tagungen und von Aufsätzen in Fachzeitschriften gewesen. Dabei richteten sich die Bemühungen einmal auf eine mehr theoretische Erörterung, so, wenn Pfaffenberger das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik aus den "Funktionsbedingungen des erzieherischen Gesamtfeldes" ableitet 1), oder wenn Th. Wilhelm den Ort der Sozialpädagogik im gesamten Erziehungsprozeß auf Grund der Tatsache bestimmt, daß das "soziale und pädagogische Defizit der industriellen Gesellschaft" grundsätzlich für jeden Jugendlichen gilt 2). Andere Ansätze versuchen die Grundaspekte beider Erziehungsaufträge aus den sich offensichtlich überlagernden oder eng berührenden Bereichen der Sonder-(Heil-)Pädagogik (Wegener) 3) oder der Schulpsychologie (Pfaffenberger) 4) zu bestimmen. Ferner bemüht sich Ch. Rauh, aus einem soziologischen Ansatz die Schwierigkeiten einer Kooperation im praktischen Fall der Berufsberatung aus den verschiedenen Rollen beider Funktionsträger zu erhellen 5).

Schließlich werden in einer Reihe von Aufsätzen immer wieder praktische Möglichkeiten einer Kooperation, z.T. auf Grund historischer oder theoretischer Vorüberlegungen, aufgezeigt 6).

Auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge (AGJJ) 1960, die unter dem Thema "Schule und Jugendhilfe in ihrer gemeinsamen Verantwortung für die Jugend" stand, wurde der umfassende Gesichtspunkt des gemeinsamen erzieherischen Auftrags abermals zum Ausgangspunkt für einen grundsätzlichen Ansatz gewählt, ohne daß offenbar überzeugende Ergebnisse dabei herauskamen, stellt doch A. Mehringer einen Bericht über die Hauptversammlung der AGJJ 1961 unter das Thema: "Immer noch: die Schule, unser Sorgenkind" 7). Nun sind einseitige Forderungen eines Partners an den anderen immer eine wenig günstige Voraussetzung für eine Kooperation, auch wenn zugegeben werden muß, daß sich "Schule und Sozialpädagogik im Laufe ihrer Geschichte auseinanderentwickelt haben", wie G. Iben in der Festschrift für Elisabeth Blochmann bei einem Versuch, das Verhältnis neu

zu bestimmen, meint 8), und daß auf Grund dieser geschichtlichen Entwicklung immer wieder eine neue Bestimmung des theoretischen Verhältnisses sowohl wie der praktischen Möglichkeiten des Zusammenarbeitens notwendig ist. Das ist schließlich auch der wesentliche Grund dafür, daß das Thema unter der spezifischen Fragestellung abermals zum Gegenstand der diesjährigen Tagung gewählt wurde: Die Schule ist in den letzten Jahren in Bewegung geraten. Bereits angelaufene und geplante Reformen innerhalb des Schulwesens drängen dazu, zu überprüfen, wie auf Grund dieser Entwicklungen der Sozialpädagoge oder doch eine bestimmte Gruppe von Sozialpädagogen in ein neues Verhältnis zu dieser neuen Schule gerückt werden.

2. Die Schule hat eine lange Tradition und im Laufe der Zeit innerhalb unserer Gesellschaft eine eindeutige Funktion erhalten. Diese Tatsache berechtigt uns, trotz der Vielfalt ihrer Erscheinungsform, von der Schule zu sprechen. Sozialarbeit im Sinne karitativen Wirkens hat vielleicht eine ebenso lange Geschichte, als öffentlicher Auftrag ist sie jedoch relativ jung. Da sie in ihren institutionalisierten Formen von der Säuglingserziehung bis zur Altersfürsorge reicht, ohne sich jedoch auf alle Angehörigen eines Lebensalters zu erstrecken und sie verbindlich ihrem Einfluß zu unterwerfen, ist sie in ihren Einzelercheinungen vielleicht noch vielfältiger als die Schule.

Durch die Eigenart ihres Auftrags ist sie zugleich so wenig einheitlich ausgerichtet, daß es an einem entsprechenden Begriff für den Bereich sozialpädagogischer Arbeit, der in etwa dem des Schulwesens entspricht, mangelt. Das Gemeinsame alles dessen, was Schule ist, besteht darin, daß sie Kinder und Jugendliche unter bestimmten organisatorischen Gesichtspunkten zu gemeinsamem Unterricht zusammenfaßt und im Laufe der Zeit zu einer Pflichteinrichtung für alle Angehörigen einer bestimmten Altersgruppe geworden ist. Es ist ihre Aufgabe, das Recht des einzelnen auf Bildung dadurch zu erfüllen, daß sie durch Lernerfahrungen in der Gruppe (zumeist durch gemeinsamen Unterricht) den einzelnen zum Zwecke der Lebensbewältigung zu dem ihm erreichbaren Höchstmaß an Wissen und Können führt. Die Schule ist also grundsätzlich dazu da, Lernerfahrungen in der Gruppe zu gewährleisten. Wenn wir das feststellen, so hat das nichts gemein mit dem abwertenden Begriff einer "Lernschule", die in den zwanziger Jahren gegen eine "Arbeitsschule" in der pädagogischen Diskussion abgesetzt wurde. Die neuere Anthropologie hat uns gezeigt, daß der Mensch das lernfähige und zum Lernen bestimmte Lebewesen ist. Lernen vollzieht sich nun nicht nur in der Schule, sondern vom ersten Lebenstage an in der Auseinandersetzung mit der personalen und sachlichen Umwelt. Die Schule stellt nur eine Sonderform der Lernerfahrung dar, die sich herausgebildet hat, weil zur Erfüllung bestimmter

Aufgaben innerhalb der Gesellschaft das Bedürfnis bestand, das unsystematische Lernen des Alltags durch systematische und zugleich rationale Formen zu ergänzen. So hat auch die Schule ursprünglich eine die Familienerziehung und die sich unorganisiert vollziehende funktionale Erziehung ergänzende Funktion. Ich betone das ausdrücklich, weil man auch das Wesen der sozialpädagogischen Arbeit entscheidend von der ergänzenden Funktion her bestimmt 9). Es erhebt sich die Frage, ob auch innerhalb des Raumes der Sozialpädagogik eines Tages die nur ergänzende Funktion sich zu einer institutionalisierten Form, die alle Jugendlichen bestimmter Jahrgänge erfaßt, verselbständigt. Wenn Th. Wilhelm recht hat, daß das "soziale und pädagogische Defizit" der industriellen Gesellschaft eine sozialpädagogische Betreuung aller Jugendlichen erforderlich macht, so dürfte sich eine solche, parallel zur Schule vollziehende Entwicklung in vielleicht nicht zu ferner Zeit vollziehen 10). Dennoch erfüllt der Sozialpädagoge seine Funktion im öffentlichen Erziehungswesen heute noch überall da, wo Familie und andere Erziehungsinstitutionen nicht mehr ausreichen, um alle Kinder und Jugendlichen zur erfolgreichen Lebensbewältigung zu erziehen, bzw. als Institutionen selbst entwicklungsschädigende Einflüsse ausüben.

Es wäre falsch, diese Tatsachen, die das Verhältnis zwischen Schule und Sozialpädagogik in der Gegenwart begründen, zu verwischen. Die so gern zitierte Einheit des Schul- und Sozialpädagogen in der Person Pestalozzis ist nicht wieder herzustellen. Sie hat im letzten doch ihre Ursache in der Folgewirkung der Kriege gehabt, die ihn bewegten, die verwahrlosten Kinder in Stanz zu sammeln und eine Verwahrlosten- und Waisen-erziehung zu betreiben, die er zugleich mit dem schulischen Auftrag verband, die Kinder in den drei Lernbereichen zu fördern, die auch heute noch für die Schule charakteristisch sind: im Bereich des Wissens und Könnens, des sozialen Lebens und der Berufserziehung. Diese drei Bereiche bestimmen, wenn auch historisch in verschiedenem Verhältnis und mit verschiedenem Gewicht, den Arbeitsraum der Schule. Dagegen ist Sozialpädagogik bestimmt durch Notstand, Gefährdung, Fürsorge, Pflege, wobei allerdings der Sozialpädagoge im Grenzfall auch den Auftrag des Lehrers zu erfüllen hat, wie immer wieder in Grenzfällen auch der Lehrer den Auftrag des Sozialpädagogen übernommen hat. So war in der deutschen Situation in den ersten zehn Jahren nach dem Kriege eine starke Betonung der sozialpädagogischen, insbesondere der sozial erzieherischen Aufgabe durch die Schule festzustellen. Man glaubte, auch die Schule müsse eine sozialpädagogische Aufgabe in eigener Verantwortung übernehmen, und gründete z.B. (1956 in Frankfurt) Tagesheimschulen. Inzwischen hat sich eine neue Konzeption der Aufgabe unserer Schule durchgesetzt. Unter dem Einbruch einer neuen Aufklärung (als geistiger Zeiterscheinung), die sich in einer zunehmend fortschreitenden Rationalisierung all unserer Lebensbezüge ausprägt, sind wir wieder auf dem Weg zu einer

intellektuellen Leistungsschule. Sie greift sogar über ihren bisherigen Raum hinaus auf die Zeit der vorschulischen Erziehung, die bisher eindeutig dem Sozialpädagogen vorbehalten war. Dabei ist der Bereich der Vorschulerziehung derjenige, der sich allen Versuchen, Schule und Sozialpädagogik gegeneinander abzugrenzen, am deutlichsten entzieht.

Ehe ich damit zum 2. Teil meiner Ausführungen komme, lassen Sie mich kurz zusammenfassen:

Schule und Sozialpädagogik haben die gemeinsame Aufgabe, den Menschen, insbesondere den jungen Menschen, zur Lebensbewältigung zu verhelfen. Beide haben zu diesem Zweck das Kind und den Jugendlichen als Ganzes zu sehen und seine vielseitigen Erziehungsbedürfnisse nicht aus dem Auge zu verlieren, auch wenn die Aufgaben sich innerhalb dieses Gesamtauftrages differenzieren: die Schule verfolgt dieses gemeinsame Ziel durch ein systematisches Angebot von Lerninhalten auf den Gebieten der kognitiven, der sozialen und der beruflichen Bildung. Der Sozialpädagoge ist überall da zuständig, wo Familie, Schule und Berufsausbildung ihren Erziehungsauftrag nicht voll erfüllen können. Von daher erklärt es sich, daß der sozialpädagogische Auftrag in erster Linie ein individuelles, auf den einzelnen gerichtetes Unterfangen ist, darüber hinaus hat auch der Sozialpädagoge in der vorschulischen und in der Heimerziehung organisierte Erziehung in Gruppen übernommen. Die Entwicklungen im Schulwesen erfordern heute, das Verhältnis des Sozialpädagogen zur Schule erneut zu überprüfen, wobei dieses Verhältnis vielleicht durch das Schlagwort "der Sozialpädagoge vor der Schultür" gekennzeichnet werden kann.

3. Der Problembereich der Vorschulerziehung:

Zunächst stehen sich anscheinend unvereinbar zwei Standpunkte gegenüber: "Die Erziehung und Bildung der drei- bis sechsjährigen Kinder ist eine sozialpädagogische Aufgabe der Jugendhilfe" 11). "Die sozialpädagogischen Aufgaben bestimmen die Stellung des Kindergartens als eigenständige Erziehungsinstitution. Auch bei gezielter Förderung aller Fähigkeiten orientiert sich der Kindergarten nicht am Leistungsprinzip" 12). Der Kindergarten hat sowohl einen Bildungsauftrag wie die soziale Aufgabe, "die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder auszugleichen" 13). In bezug auf das Verhältnis zur Schule: "Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule ist notwendig und ohne institutionelle Zuordnung möglich." Jedoch "Aufgabe des Kindergartens ist nicht die Vorbereitung auf die Schule im Sinne einer Vorschule" 14). Demgegenüber: "Die SPD sieht es als eine langfristige gesellschaftliche Aufgabe an, die Kindergartenerziehung zu einer Stufe des Bildungswesens auszubauen, deren Besuch kostenlos ist." "Alle Kinder sollen mit dem vollendeten 5. Lebensjahr in die

Grundschule aufgenommen werden. Sie beginnt mit einer Eingangsstufe, die zwei Jahre umfaßt." 15)

Ein erster unveröffentlichter Entwurf des Unterausschusses "Vorschulerziehung des Strukturausschusses" des Deutschen Bildungsrates unterscheidet einen "Elementarbereich", der sich "auf alle von der Öffentlichkeit oder von privaten Trägern unterhaltenen Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung für Kinder im 4. und 5. Lebensjahr" erstreckt, und einen "Primarbereich", der die "schulischen Einrichtungen für Kinder vom 6. (beginnenden) bis zum 10. Lebensjahr" umfaßt. "Die Bezeichnung setzt die Ververlegung der Schulpflicht auf den Beginn des 6. Lebensjahres voraus."

Das Programm der SPD und der Entwurf des Unterausschusses von 1969 unterscheiden sich in wesentlichen Punkten von der Stellungnahme der Jugendbehörden (1968):

(1.) Die zeitliche Grenze zwischen Vorschul- und Schulerziehung wird um ein Jahr auf das vollendete 5. Lebensjahr vorverlegt, während die Jugendbehörden -und zwar grundsätzlich- an der bisherigen Grenze festhalten.

In der gegenwärtigen Situation würde die Verlagerung dieses einen Jahres an die Schule bedeuten, daß die vorhandenen Kindergärten statt für ein Drittel der entsprechenden Altersjahrgänge für fast die Hälfte (vier Neuntel) der Kinder als Angebot zur Verfügung stünden.

(2.) Nach dem Standpunkt der SPD soll die Kindergarten-erziehung langfristig zu einer "Stufe des Bildungswesens" ausgebaut werden. Auch der Bildungsrat bezieht den Kindergarten in die Konzeption seiner Pläne für den Ausbau des Bildungswesens ein. Er sieht vor, daß auf der Elementarstufe, d.h. in der Kindergartenerziehung, eine Zusammenarbeit von Jugend-, Sozial- und Schulbehörden erfolgen soll, bei der die ersteren federführend sind. Desgleichen strebt er eine Zusammenarbeit dieser Behörden in der Eingangsstufe an, wobei sich die Federführung naturgemäß auf die Schulbehörden verlagert.

So wichtig die Behördenzuständigkeit sein mag, ich will sie hier nur als Form einer möglichen zukünftigen Kooperation bei der institutionellen Erziehung der Drei- bis Siebenjährigen herausstellen. Wichtig ist, daß nach dem SPD-Programm in der Eingangsstufe, d.h. in den ersten beiden Jahren der mit dem 5. Lebensjahr beginnenden Grundschule eine Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen ausdrücklich vorgesehen ist. Der Entwurf des Unterausschusses erwägt für eine Übergangszeit die Möglichkeit, das 1. Jahr der Eingangsstufe sowohl Kindergärten

als auch Grundschulen anzugliedern; die Frage nach hauptamtlichen und nebenamtlichen beruflichen Lehrpersonen und "Assistenten" wird aufgeworfen, ohne sie bisher im einzelnen näher zu beantworten, da man sehr wohl weiß, daß im Augenblick kaum eine ausreichende Zahl von Sozialpädagogen für diese Aufgabe zur Verfügung steht.

Diese Stellungnahmen sind im Zusammenhang der gegenwärtig sich schnell wandelnden Situation zu sehen. Durch eine ständige Besprechung und gegenseitige Beratung aller Mitwirkenden laufen die tatsächlichen Verhältnisse den Gutachten und Stellungnahmen z.T. schon voraus. Bevor noch die Beratungsergebnisse zu Beschlüssen erhoben worden sind, werden sie bereits an einzelnen Stellen in Schulversuche umgesetzt.

Die gegenwärtige Situation:

In mehreren Ländern laufen Versuche zur Früheinschulung. In Hessen wurden sie im Herbst 1968 an sieben Schulen mit je 40 bis 45 Kindern durchgeführt, die jeweils in zwei Gruppen gegliedert sind, deren eine von einer Jugendleiterin, die andere von einer Lehrerin geführt wird. Beide Gruppen sollen sich jedoch als Einheit verstehen, beide Lehrkräfte unterrichten in beiden Gruppen. Der Versuch wird im nächsten Schuljahr um zwei weitere Schulen erweitert.

In Nordrhein-Westfalen ist durch die Initiative des Duisburger Schulrates Walter 1967/68 ein Versuch mit einer Gruppe gelaufen, der ihn immerhin ermutigt hat, nunmehr vom Ministerium aus für das nächste Schuljahr an zehn weiteren Orten in 17 Vorklassen Versuche mit Gruppen von 25 Kindern anlaufen zu lassen. Die Klassen sollen von Sozialpädagogen (Jugendleiterinnen und Kindergärtnerinnen) geführt werden. Eine Lehrerin erteilt in den einzelnen Vorklassen jeweils fünf Stunden Unterricht. 16)

In Hannover läuft auf Anregung des dortigen Stadtschulrates ein Programm seit Januar 1968 in acht Vorschulgruppen mit je 15 Kindern, die an zwei Nachmittagen je zwei Stunden in Schulkindergärten zusammengezogen und von einer Lehrerin oder Jugendleiterin an speziell vom schulpsychologischen Dienst vorbereiteten "vorschulischen Arbeitsmaterial" in ihrer Entwicklung gefördert werden. 17)

In Berlin und Hamburg haben die politischen Organe bereits Entwürfe für eine allgemeine Vorverlegung des Schuleintrittsalters auf das 5. Lebensjahr vorliegen. 18) Entsprechende Versuche laufen in Hamburg mit zwei Vorschulklassen ab 1969 und durch eine Auflockerung der Schulkindergärten in dem Sinne, daß sie nunmehr auch fünfjährige Kinder aufnehmen können, soweit Platz vorhanden ist. In Berlin hat man

dreimonatige Spielgruppen von Kindern, die im Herbst des jeweiligen Jahres schulpflichtig werden, eingerichtet.

Soweit die Fakten. Was waren die treibenden Kräfte für die Entwicklung?

(1) Der nachdrückliche Hinweis auf den "Bildungsnotstand" in den Kindertagesstätten und Kindergärten ist nicht ohne Wirkung geblieben. Es ist zweifellos das Verdienst von Lückert, auf die Dringlichkeit einer besseren vorschulischen Versorgung unserer Kinder hingewiesen zu haben. Dadurch daß der Bildungsrat die Vorschulerziehung in seinen Aufgabebereich aufnahm, wurde der Rückstand der Vorschulerziehung in der Bundesrepublik gegenüber dem Ausland durch Erhebungen und wissenschaftliche Untersuchungen überzeugend herausgestellt. 19) Behörden und Organisationen wiesen teils im Aufwind dieser öffentlichen Meinung, teils in Abwehrstellung gegen ungerechtfertigte Angriffe in zunehmendem Maße auf die Notstände in ihren Einrichtungen hin. 20)

(2) Bei den Bestrebungen nach einer Demokratisierung des Schulwesens wurde immer deutlicher die Ungleichheit der Startchancen für Kinder verschiedener Bevölkerungsschichten herausgestellt. Die Suche nach den Ursachen ließ erkennen, daß dafür vor allem eine unzureichende sprachliche Entwicklung - sowohl in bezug auf Wortschatz als vor allem in bezug auf eine unterschiedliche Sprachform - von Kindern verschiedener Sozialschichten vorantwortlich war. Da Sprachform und Denkform eng zusammenhängen, wird damit zugleich eine unzureichende rationale Bewältigung der Umwelt bewirkt, was den Anschluß an die Schule vom ersten Tag an weiterhin erschwert.

Zweitens ergab sich, daß bei diesen Kindern keine für die Anforderungen der Schule ausreichende Lernhaltung entwickelt war. Ihr Tun ist durch kurzfristige Motivation, die auf unmittelbare Belohnung zielt, gekennzeichnet und nicht auf langfristige Bestätigung eingestellt, wie sie bei den Kindern der Mittelschicht als Ausdruck der Schulfähigkeit zu beobachten ist.

Drittens wußten wir seit Anfang der fünfziger Jahre, daß die sogenannte Schulreife eng mit der sozialen Herkunft korreliert. Die Ergebnisse neuerer Untersuchungen zur Begabung und zum Lernen haben bestätigt, daß dem Reife-Faktor bei der kindlichen Entwicklung und damit bei der Entwicklung der Schulfähigkeit eine sehr viel geringere Rolle zufällt, als man allgemein annahm; bildende Anregungen durch die Umwelt sind für die Entfaltung von Begabung und Lernfähigkeit von entscheidender Bedeutung.

(3) Im Zusammenhang der Forschungen zur Begabung und zum Lernen ergab sich, daß das Kind in sehr viel stärkerem Maße als bisher angenommen wurde bereits in der Vorschulzeit in bezug auf sein Lernverhalten und seine kognitive Entwicklung geprägt wird.

(4) Endlich hat sich das Bild vom Kindsein in unserer gegenwärtigen Gesellschaft grundlegend geändert. Darauf hat Marin Rang hingewiesen. 21) Im Kindsein ist beides gegeben, Gegenwart und Zukunft. Jeder Augenblick der kindlichen Entwicklung trägt deshalb zugleich den Charakter der "Vorläufigkeit": "In allem, was es (das Kind) jetzt tut, ist es auf die Erwachsenenexistenz als eigene Zukunft ausgerichtet." Dabei ist es die Pflege, die dem Kind Gelegenheit gibt, "seine spezifisch kindliche Lebensweise zu gewinnen, während die Erziehung im wesentlichen zukunftsgerichtet ist." Der Vorschulerzieher kann seine Aufgabe nun wesentlich in der Pflege, der bewahrenden Haltung sehen, die das Kind gegen entwicklungsbeschleunigende Einflüsse abschirmt, er kann sie aber auch von der Zukunft des Kindes her bestimmt sehen und damit den akzelerierenden Tendenzen unserer gegenwärtigen Gesellschaft entgegenkommen.

Welche Haltung jeweils das Verhältnis der Erwachsenen zum Kind und damit seine Erziehung bestimmt, ist abhängig von dem Lebensstil des Kulturkreises, in dem das Kind aufwächst. Die zukunftsgerichtete Tendenz, die bereits lange den amerikanischen Lebensstil charakterisiert, bestimmt in zunehmendem Maße auch unsere Gesellschaft. Damit gewinnt zugleich die Förderung der diese Lebensform tragenden geistigen Strukturen eine größere Rolle.

Die bisherige Form der Vorschulerziehung, die durch die Begriffe Bewahrung und Schonraum bestimmt war, wird deshalb nicht mehr als ausreichend angesehen und in Frage gestellt. Das Bemühen um Ausgleich und Chancengleichheit macht fordernde Maßnahmen bereits im Kindergartenalter erforderlich; das Starthilfe-Programm (Headstart-Programm) in den USA ist dafür das bekannteste Beispiel geworden. In dem Zusammenhang haben alle auf die Förderung des Intellekts gerichteten Bestrebungen in der Kleinkinderziehung (Maria Montessori) neuen Auftrieb erhalten. Die Arbeitsmaterialien sollen durch weitere "Trainingsreihen" (Lehrgänge) für verschiedene Bereiche kindlicher Entwicklung ergänzt werden. Diese systematisch aufgebauten Übungen müssen zum mindesten zum freien und angeleiteten Spiel und den herkömmlichen Formen der Kleinkinderziehung hinzutreten. Für den Sozialpädagogen bedeutet das, daß er sich in stärkerem Maße als bisher mit Aufgaben zu befassen hat, die bisher als "schulisch" angesehen und deshalb abgelehnt wurden ("Kindergarten ist nicht Vorbereitung auf die Schule im Sinne einer Vorschule"). Man wird in Zukunft nicht alles, was mit einer systematischen Übung geistiger Funktionen zu tun hat, als "Schulisch" abtun und deshalb als außerhalb der sozialpädagogischen Arbeit stehend betrachten können.

Es bleibt die Frage, ob die gekennzeichneten Tatsachen eine Herabsetzung des Einschulungsalters auf das 5. Lebensjahr

rechtfertigen, bzw. welche Gründe sonst dafür sprechen. Entscheidend für den Schulbeginn mit 6 Jahren war die Überlegung, daß das Kind normalerweise in diesem Alter schulreif ist. Dabei stützt sich der Schulreifebegriff im wesentlichen auf die Theorie vom körperlichen und seelischen Gestaltwandel, die lange Zeit die deutsche Entwicklungspsychologie in ihrem Denken bestimmt hat. Sie ist verbunden mit der Auffassung, daß die kindliche Entwicklung im wesentlichen durch einen inneren Reifungsprozeß bestimmt sei, so daß sich, wenn man nur lange genug abwarte, die Schulreife eines Tages bei jedem Kind einstellen müsse (A.Kern). Diese Auffassung hat niemals das pädagogisch-psychologische Denken des Auslandes bestimmt, sondern man hat dort vielmehr den Begriff "Readiness", d.h. also des Fertig-Seins, des Bereit-Seins benutzt, um den Entwicklungsstand des Kindes zu kennzeichnen, der es zur Bewältigung schulischer Anforderungen befähigt. Die deutsche Auffassung von den Reifephasen und dem Gestaltwandel ist inzwischen durch neuere Untersuchungen hinfällig geworden. Die körperliche Entwicklung verläuft demnach kontinuierlich mit einer Akzeleration in der Vorschulzeit, aber keineswegs in Form von Schüben, die sich als Gestaltwandel bemerkbar machen. Der so betonte Einschnitt des ersten Gestaltwandels zwischen dem Vorschulkind und dem Schulkind besteht demnach nicht. Das gleiche gilt für die seelische Entwicklung.

In diesem Zusammenhang noch ein zweites: Unser Begriff der Schulreife hat zur Entwicklung von Schulreife-tests geführt, die durch ihre Anforderungen eine ganz bestimmte Leistungsnorm gesetzt haben, die erfüllt sein will, wenn ein Kind mit dem Besuch der Schule beginnt. Die Folge waren immer mehr Zurückstellungen von Kindern, die diese Norm nicht erreicht hatten, was aber infolge des Zusammenhangs zwischen geistiger Entwicklung und sozialer Herkunft bedeutete, daß insbesondere Kinder bestimmter sozialer Schichten zurückgestellt wurden. Ganz abgesehen davon, daß man mit Hilfe solcher Normen die Zahl der Kinder in den Eingangsklassen manipulieren kann, hat diese Fixierung der Schulreife als Leistungsnorm dazu geführt, daß die Schule erwartet, daß die Schulanfänger diese Norm erfüllen, anstatt daß sich die Schule, wie es sinnvoll wäre, auf die Leistungsfähigkeit der ihr zugeführten Kinder einstellt. Hier liegt eine grundsätzliche Fehlentwicklung unserer Grundschule vor. Sie kann nur dadurch behoben werden, daß man ihr die Kinder -bis auf Extremfälle- unausgelesen zuführt, und ihr den Auftrag gibt, sich des einzelnen Kindes gemäß seiner geistigen Entfaltung anzunehmen, d.h. vor allem auch besondere Maßnahmen zur Förderung solcher Kinder zu ergreifen, die Entwicklungsrückstände aufzuholen haben. Wie wir heute wissen, ist ein solches Aufholen um so wirksamer, je früher es beginnt. Deshalb kann man einen früheren Beginn geistiger Entwicklungsförderung nicht der Freiwilligkeit überlassen, sondern muß sie allen Eltern pflichtmäßig auferlegen.

Die Vorschulklassen in Hannover, die auf Grund von freiwilligen Anmeldungen eingerichtet wurden, haben eindeutig ergeben, daß Kinder aus bildungs- und aufstiegswilligen Schichten in sehr viel größerer Zahl gemeldet worden sind, als diejenigen Kinder, für die eine solche vorschulische Förderung gedacht war und notwendig ist. 22)

Ich will mich mit der Frage der Vorverlegung der Schulpflichtzeit nicht weiter auseinandersetzen; sie scheint ohnehin nicht nur durch die Aufnahme in das Parteiprogramm der SPD, sondern auch durch die Bereitschaft der übrigen Parteien, eine verbindliche schulische Erziehung vom 5. Lebensjahr an zu fordern, gesichert zu sein. Das Problem ist lediglich noch, wie wir die Übergangszeit gestalten und welche Zeit wir brauchen, um diese Vorverlegung der Schulpflicht allgemein durchführen zu können.

Die Frage, die uns hier heute im Zusammenhang unseres Themas interessiert, wird durch die einmütige Forderung nach Mitarbeit des Sozialpädagogen in der Eingangsstufe gestellt.

Doch wollen wir einen Blick auf den Schulkindergarten, das bisher klassische Feld der schulischen Arbeit des Sozialpädagogen werfen, werden doch nicht nur in Hessen für die Versuche zur Früheinschulung bewährte Leiterinnen von Schulkindergärten ausgewählt. Wenn Schulkindergärten als Einrichtungen zur Erziehung von schulpflichtigen aber nicht schulreifen Kindern auch vorwiegend in Großstädten zu finden sind, und auch dort nicht entfernt ausreichen, um alle zurückgestellten Kinder aufzunehmen, so haben sie doch eine außerordentlich segensreiche Arbeit geleistet. Sie haben vor allem gezeigt, daß eine zwar auf die Schule hin gerichtete, aber mit sozialpädagogischen Maßnahmen durchgeführte Erziehung Entwicklungsdefizite bei einem großen Teil der Schulunreifen auszugleichen vermag. Es dürfte jedoch einsichtig sein, daß bei einem gewandelten Begriff der Schulfähigkeit Fünfjähriger kein Raum bleibt für eine gesonderte Erziehung lediglich entwicklungs-rückständiger Kinder. Wollen wir doch gerade mit dem ersten Jahr der Eingangsstufe der neuen Grundschule erreichen, daß möglichst alle Kinder in dem Sinne schulfähig werden, daß sie bis zum Ende der zweijährigen Eingangsstufe mindestens die Schulleistungen erreichen, die wir heute am Ende des ersten Schuljahres erwarten. 23)

Die Sozialpädagogin des jetzigen Schulkindergartens wird voraussichtlich auch die sozialpädagogisch ausgebildete Lehrerin sein, die in der Arbeit der Eingangsstufe in besonderem Maße das Recht des Kindes auf eine ungestörte Entfaltung seiner Kräfte in einem geistig anregenden Milieu wahrnimmt und zugleich die Gefahr vorzeitiger Intellektualisierung und "Verschulung" vermeiden hilft. Wir wissen heute noch nicht, ob es neben den Eingangsstufen Klassen für lernbehinderte Kinder geben wird, sicherlich wird eine heilpädagogische Betreuung notwendig sein, wie sie heute bereits in Sonderschulkindergärten üblich ist. Aber eine sorgfältige

psychologische Diagnose wird für gezieltere Hilfsmaßnahmen sorgen, als sie heute im Schulkindergarten möglich sind, da er ein Sammelbecken für Kinder darstellt, die aus den verschiedensten Gründen die durch die Schulreife geforderte Entwicklungsnorm nicht erreicht haben.

Unsere bisherigen Erfahrungen in den hessischen Einschulungsversuchen zeigen, daß es solche Kinder gibt, doch ist ihre Zahl sehr viel kleiner als die Zahl der nach den bisherigen Zulassungsverfahren als schulunreif bezeichneten Kinder. Der Schulkindergarten - eine in der gegenwärtigen Grundschule notwendige Einrichtung, die es übrigens in dieser Form auch nur in der Bundesrepublik gibt - wird sicherlich durch eine neue Form der Betreuung schwer entwicklungsgestörter Kinder ersetzt werden. Das hat naturgemäß Konsequenzen für die gegenwärtige in ihm tätige Jugendleiterin. Doch zurück zur Eingangsstufe.

Die hier anstehenden Probleme sind vorwiegend Ausbildungs- und damit Status-Probleme, so daß der Erfolg der Zusammenarbeit wesentlich von den zwischenmenschlichen Beziehungen der Lehrerin und der Jugendleiterin abhängt. Die Lehrerin ist verbeamtet und bekommt für die gleiche Arbeit ein sehr viel höheres Gehalt als die Jugendleiterin, die im Angestelltenverhältnis steht, vielleicht sehr viel älter ist, langjährige Erfahrungen in Schulkindergärten hat und im Einzelfall für die Arbeit in der Eingangsstufe entscheidendere Impulse zu geben vermag, als eine in der Arbeit mit Fünfjährigen unerfahrene Lehrerin. Die Arbeit unterscheidet sich in den hessischen Versuchen nur darin, daß für die Leseversuche lediglich die für diese Aufgabe (mehr oder weniger) ausgebildete Lehrerin verantwortlich ist. Das ist zwar kein sehr grundsätzlicher Unterschied; aber die Lösung wird auf Grund der verschiedenen Ausbildung für zweckmäßig gehalten. Wenn man liest, daß z.B. in Frankfurt für das nächste Schuljahr an zwei Kindertagesstätten in voraussichtlich 8 Gruppen Kindergärtnerinnen mit Hilfe der Correl'schen Leseleiter Versuche mit dem Frühlesen durchführen und dafür kurzfristig am Seminar für Grundschuldidaktik der AFE 24) an der Frankfurter Universität ausgebildet werden sollen, dann wird diese Regelung bereits in Frage gestellt. Setzen wir voraus, daß bis zur Verwirklichung einer allgemeinen Vorverlegung der Schulpflicht die Ausbildung des Lehrers mit dem Schwerpunkt Grundschule sich auch auf die Arbeit mit Fünfjährigen erstreckt, so ist natürlich die Frage aufzuwerfen, ob am Ende die Jugendleiterin, die jedenfalls bisher nur die höhere Fachschule besucht hat, während der Lehrer eine abgeschlossene sechssemestrige Universitätsausbildung aufzuweisen hat, nicht nur noch als "Schulassistentin" eingesetzt wird. Das muß vermieden werden. Die Erfahrung der Jugendleiterin im Kindergarten kann durch eine Ausbildung auf der Universität, die das Vorschulalter einbezieht, niemals ersetzt werden. Die gegenwärtigen Beobachtungen an den hessischen Versuchen

lassen die Arbeit beider beteiligter Lehrkräfte als gleichwertig, wenn auch andersartig erscheinen und rechtfertigen auf die Dauer nicht den unterschiedlichen Status. Die gegenwärtige Lösung kann also nur eine Übergangslösung sein.

Langfristig müßte man an eine Änderung der Ausbildungsformen denken, die einen Übergang der Jugendleiterin in die Schule möglich machen sollten; ich werde im letzten Teil meiner Ausführungen darauf zurückkommen. Vermieden werden muß jedoch auf alle Fälle im Hinblick auf die Stellung der Sozialpädagogen in der künftigen Grundschule, daß Kindergärtnerinnen in kurzfristigem Training auf bestimmte Unterrichtsverfahren eingeleitet werden.

4. Die Tätigkeit der "Erzieherin" in der Tagesheimschule und die Entwicklung zur Gesamtschule

Ein Feld unmittelbarer Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen ist zur Zeit ebenfalls die Tagesheimschule (THS), die allerdings genau so wie der Schulkindergarten und die Grundschule durch gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen im Schulwesen nicht unberührt bleiben kann.

1956 wurde in Frankfurt/M. die erste Volksschule zur THS umgewandelt. 25) Dabei dachte man an eine Zusammenlegung der "Funktionen von Hort und Schule in einer vollkommeneren Institution" und sah die Tagesheimschule ausgesprochenenmaßen als eine "Form der sozialen Hilfe" (Kh.Klinger) 26). Diese Konzeption einer ausgesprochen "sozialpädagogisch orientierten Schule" (Mehring) 27) wird heute bereits von einigen Vertretern der THS ausdrücklich deshalb nicht gewünscht, damit sich die Schülerschaft von Tagesheimschulen nicht als eine besondere (negative) Auslese der Kinder bestimmter Sozialschichten erweist. Bereits 1961 hatte die Entwicklung dahin geführt, daß Kh.Klinger schrieb, die THS ist "heute der Ort, an dem jedem Kind der für seine geistige und seelische Entwicklung notwendige Lebens- und Schonraum geboten wird" und "Der Unterricht ist das Kernstück der gesamten Bildungsarbeit auch in einer Tagesheimschule". 28) Für manche Vertreter der THS deckt sich heute der Begriff THS mit dem der Ganztagschule. Damit rückt die weitere Entwicklung der THS in die Entwicklung der versuchsweise eingeführten, von Lehrerverbänden, den Gewerkschaften und der SPD geforderten und bereits weitgehend geplanten Gesamtschule.

Aus der ursprünglichen Konzeption der THS, die den Dualismus von "Lernschule" und "Erziehungsschule" durch eine sozialpädagogische Ausrichtung überwinden wollte, 29) ergab sich der Einsatz von "Erzieherinnen", die heute folgende Funktionen haben: Sie leiten mitverantwortlich eine Unterstufenklasse, indem sie als pädagogische Helferinnen während der ersten

Blockstunde anwesend sind und dort eine echte unterrichtliche Funktion gemeinsam mit dem Lehrer ausüben. Im übrigen betreuen sie diese Klassen während des restlichen Tages außerhalb des Unterrichts und übernehmen z.T. die Durchführung von Kursen. Soweit besondere Befähigungen vorhanden sind, werden sie auch für die Freizeitgestaltung der Oberstufe in Kursen und Neigungsgruppen eingesetzt. Ihrem Status nach sind sie den Lehrern nicht gleichgestellt, sondern bleiben Angestellte und werden als Kindergärtnerinnen bzw. Jugendleiterinnen besoldet. Sie gelten jedoch als Mitglieder des Kollegiums. Diesbezüglich besteht also eine ähnliche Situation wie bei den Schulkindergärten und den Früheinschulungsversuchen. Es erhebt sich die Frage, wie weit eine solche Stellung dem Berufsbild eines Sozialpädagogen in der Schule entspricht. Grundsätzlich ist aber zunächst die Frage zu klären, wie weit das an einzelnen Orten erprobte Modell einer THS für eine Verallgemeinerung im Zusammenhang der zukünftigen Schulentwicklung geeignet ist. Die Antwort wird weitgehend von dem Bild der Gesamtschule als Ganztagschule abhängen, ist doch die Gesamtschule das Leitbild für die weitere Entwicklung unseres Bildungswesens.

Allein vom Organisatorischen her gesehen ist das, was man unter Gesamtschule versteht, durchaus nicht einheitlich. Nach der Vorstellung vieler Bildungspolitiker ist die Gesamtschule eine Institution, die vom 6jährigen bis zum 18jährigen alle Kinder und Jugendlichen des allgemeinbildenden und z.T. des berufsbildenden Schulwesens in einem Schulsystem, d.h. "unter einem Dach", zusammenfaßt. Ein solches Modell gibt es lediglich in der Bundesrepublik, während sonst überall in der Welt Gesamtschulen nur zwei Stufen des Schulsystems zusammenfassen, d.h. also die 10 bis 18jährigen, bzw. wie in Schweden die 7 bis 16jährigen. Die Frage, ob auch in Zukunft die Grundschule in die Gesamtschule einbezogen werden soll und dann auch zur Ganztagschule wird, wird verschieden beantwortet. Ich bin z.B. nicht der Meinung, daß es gut sei, für 6 bis 18jährige eine gemeinsame Schule zu entwickeln, da die Lebensform, die jede Ganztagschule notwendigerweise entwickeln wird, für Sechsjährige und für Achtzehnjährige anders aussehen sollte, ganz abgesehen von organisatorischen Schwierigkeiten. Die Empfehlungen der Bildungskommission zur Einrichtung von Gesamtschulversuchen sprechen ebenfalls nur von einer "Zuordnung" von Grundschulen zu Gesamtschulen, die als solche erst vom 5. Schuljahr an eingerichtet werden sollen. Viele Eltern und Ärzte sind außerdem der Meinung, daß die Grundschule nicht zu einer Ganztagschule ausgeweitet werden sollte, obgleich sich die Einbeziehung von einigen Nachmittagsstunden bei der Einführung einer 5-Tage-Woche für die letzten Klassen wahrscheinlich nicht umgehen lassen wird. Bleibt also die Grundschule selbständig, dann stellt sich die Frage, ob nicht einzelne Grundschulen als THS eingerichtet werden müssen, um den Kindern zu helfen, die auch

in Zukunft einer Ganztagsbetreuung bedürfen oder ob für sie Kindertagesstätten in ihrer heutigen Form bestehen bleiben sollen. Die Frage, wie weit der Sozialpädagoge in einer solchen Tagesheim-Grundschule tätig sein soll, hängt davon ab, ob die Lehrer lediglich innerhalb ihrer Pflichtstundenzahl in dieser THS beschäftigt werden sollen oder ob die im Augenblick viel diskutierte Präsenzpflicht, d.h. die Anwesenheitspflicht der Lehrer für die ganze Zeit des Schultages, wie sie im Ausland selbstverständlich ist, eingeführt wird. Das würde aber u.U. bedeuten, daß neben dem Sozialpädagogen, der in der Eingangsstufe der Grundschule tätig ist, in TH-Grundschulen Sozialpädagogen für unterrichtliche Mitarbeit und außer-unterrichtliche Aktivitäten eingesetzt werden. Über ihre Stellung, d.h. besonders über ihren Status im Vergleich zu dem des Lehrers, müssen dann neue Entscheidungen gefällt werden, da sich der bisherige Status einer "Hilfskraft" zwar für eine Übergangszeit, aber nicht für eine endgültige Lösung verantworten läßt.

Wie weit die Gesamtoberschule, also die Schule für das 5. bis 10. Schuljahr, sich in der Art der heutigen THS, wie wir sie an einzelnen Realschulen und Gymnasien kennen, entwickelt, ist unklar; doch zeigen entsprechende Schulformen des Auslandes, daß bei einer Ausdehnung der täglichen Schulzeit bis in den Nachmittag hinein zwar der Einsatz besonderer Hilfskräfte bzw. von Schulassistenten notwendig wird, daß aber offenbar eine Mitwirkung des Sozialpädagogen in seinen spezifischen Funktionen nicht notwendig ist. Ein Teil der in den Tagesheimschulen für Sozialpädagogen anfallenden Arbeiten kann in den Gesamtoberschulen durch einen sinnvollen Einsatz älterer Schüler im Rahmen der Schülermitverwaltung geleistet werden.

Über eines soll sich der Sozialpädagoge jedenfalls klar werden: Seine Mitarbeit in einer künftigen Schule kann nur die einer echten Partnerschaft sein; er sollte nicht die Rolle eines Pädagogischen Mitarbeiters mit niederen Funktionen ausüben; das widerspricht auch seiner sich zusehends verbessernden Qualifikation.

Es ist eine weitere Frage, ob sich nicht in Zukunft große und umfassende Schulsysteme entwickeln, wenn man an die Planung von "Großraum-Bildungszentren" (Hausmann) oder auch nur von Gesamtoberschulen denkt, die die Oberstufe der 16 bis 18jährigen mit ihren sicherlich sehr reich differenzierten Arbeitsmöglichkeiten einbeziehen. Dann dürfte es sinnvoll sein, wie in amerikanischen Schulen neben dem Schulpsychologen einen Sozialpädagogen in den Lehrkörper einer solchen Schule einzugliedern. Er wäre vor allem zuständig für die Behebung aller die Leistung des einzelnen Schülers beeinträchtigenden Schwierigkeiten, die entweder außerschulisch bedingt sind oder dadurch auftreten, daß die Schule als Groß-System selbst neue Erziehungs-

schwierigkeiten heraufbeschwört. "Die Schule schafft immer dort sozialpädagogische Probleme, wo sie nicht bereit ist, ihre Verhaltens- und Leistungsanforderungen an der sozialen, entwicklungspsychologischen und individuellen Ausgangslage des Schülers zu modifizieren" (Iben) 30). Dafür zu sorgen, daß die Belange des einzelnen in einer auf Rationalisierung und Unterrichtstechnologie eingestellten neuen Groß-Schule gewahrt werden, das dürfte eine sinnvolle Funktion eines an diesen Schulen tätigen Sozialpädagogen sein.

Mit der Zeichnung dieses zukünftigen Bildes unserer Schule, was leider nur mit sehr groben Strichen geschehen konnte, ist der Rahmen dessen abgesteckt, was sich in bezug auf das Verhältnis des Sozialpädagogen zur Schule an neuen Entwicklungen anbahnt. Wiederholt sind wir dabei auf die Status-Frage und auf die damit eng zusammenhängende Ausbildung des Sozialpädagogen im Verhältnis zur Ausbildung des Lehrers gestoßen. Diesem Fragenkreis soll der letzte Teil meiner Ausführungen gewidmet sein.

5. Personelle und Ausbildungsfragen

Wenn ich als außenstehender Beobachter die Entwicklung der Institutionen für die Ausbildung von Sozialpädagogen verschiedener Richtung und verschiedenen Niveaus betrachte, so drängt sich mir als Parallele die Entwicklung der Lehrerbildung auf. Die Lehrerbildung erfolgte bis zur Mitte der zwanziger Jahre ähnlich wie die Ausbildung der Jugendleiterin heute auf höheren Fachschulen, den Lehrerseminaren. Diese wurden dann in pädagogische Hochschulen, bzw. Akademien, d.h. also in Fachhochschulen umgewandelt. Heute vollzieht sich die Lehrerbildung in allen Ländern der Bundesrepublik auf wissenschaftlichen Hochschulen. Als Konsequenz ihrer wissenschaftlichen Ausbildung hat sich das bereits in einigen Ländern gesetzlich verankerte Referendariat, d.h. eine berufspraktische Ausbildung in einer zweiten Phase im Anschluß an das Studium, als notwendig erwiesen. In der Lehrerbildung ist es bisher nicht gelungen, ein "durchlässiges System" der Ausbildung zu schaffen, d.h. ein System, in dem eine vertikale Durchlässigkeit in dem Sinne besteht, daß man von einer Ausbildungsstufe zur nächsten fortschreiten kann, wie es z.B. in Schweden von der Kindergärtnerin zur Unterklassenlehrerin, zur Klassenlehrerin und zur Fachlehrerin möglich ist.

Dabei muß der Weg nicht unbedingt von unten nach oben ganz durchlaufen werden, sondern man kann je nach der Vorbildung durchaus in die verschiedenen Stufen der Lehrerbildung einsteigen. Wenn man jedoch von einer Stufe zur anderen fortschreitet, so kann nach einer bestimmten Zeit praktischer Tätigkeit das Studium unter Fortzahlung des Gehaltes durchgeführt werden.

Für die Ausbildung des Sozialpädagogen gibt es heute bereits verschiedene Stufen: die Kindergärtnerin bzw. der Erzieher, die Jugendleiterin (Sozialpädagogin), den akademisch ausgebildeten Sozialpädagogen. Dabei besteht grundsätzlich die Möglichkeit, diesen Beruf als Aufstiegsberuf zu durchlaufen, nachdem die höheren Fachschulen (Akademien) für sozialpädagogische Berufe die Möglichkeit haben, mit ihrem Abschlußzeugnis zugleich die fachgebundene Hochschulreife zu verleihen, die durch eine Ergänzungsprüfung zur allgemeinen Hochschulreife erweitert werden kann. Die kommende Diplomprüfungsordnung für Pädagogen sieht sozialpädagogische Schwerpunkte in der zweiten Phase der Universitätsausbildung ausdrücklich vor. Diese Möglichkeit des Aufstiegs in Stufen, die im Lehrerberuf nicht gegeben ist, sollte den sozialpädagogischen Berufen unbedingt erhalten bleiben. Doch ist, soweit ich sehe, diese Durchlässigkeit durch neuere Entwicklungen zum mindesten gefährdet. Die auffällige Parallele zur Ausbildung des Lehrers besteht darin, daß die Aufwertung, die die Ausbildung der Lehrer während der zwanziger Jahre erfahren hat, nunmehr auch die sozialpädagogischen Berufe erfaßt zu haben scheint. Die höheren Fachschulen sind in einzelnen Ländern in Akademien umgewandelt worden, und ehe noch die anderen Länder nachgezogen haben, wird bereits heute die Umwandlung in Fachhochschulen erwogen, womit die Ausbildung der zweiten Stufe innerhalb des Bereichs der künftigen Gesamthochschulen angesiedelt wäre.

Ich möchte diesen Trend als "Akademisierung der sozialpädagogischen Berufe" bezeichnen. Es ist zwar noch nicht entschieden, ob die Fachhochschulen sich auch auf die Ausbildung des Sozialpädagogen erstrecken werden, doch ist das m.M. nach die notwendige Konsequenz aus der Tatsache, daß andere Berufsgruppen, die bisher ebenfalls auf höheren Fachschulen ausgebildet wurden, diesen Weg bereits durchlaufen haben. 31)

Was bedeuten diese möglichen Entwicklungen für den Personenkreis, der sich den sozialpädagogischen Berufen zuwendet?

In der Lehrerbildung führte die Akademisierung zu einer Abwanderung der männlichen Jugendlichen, da das Abitur für die Zulassung zum Studium vorausgesetzt wurde. Das betraf besonders die Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, die den Weg auf die Gymnasien nicht gefunden hatten. Für den bürgerlichen Jugendlichen galt die Parole: Wenn schon Abitur, dann auch ein "richtiges" und kein "Schmalspur"-Studium. Andererseits brachte die Akademisierung einen vermehrten Zugang von Mädchen aus bürgerlichen Schichten, die hier die Möglichkeit eines "noch akademischen" Studiums erblickten und wahrnahmen. Die lange Zeit nicht ausreichende Zahl von Abiturienten bedeutete einen zunehmenden Lehrermangel, der sich gemeinsam mit den genannten Faktoren u.a. in einer zunehmenden Feminisierung des Lehrerstandes auswirkte.

Nun, wegen der Feminisierung der sozialpädagogischen Berufe brauchen wir uns keine Sorgen zu machen, wenngleich ein stärkerer Zugang männlicher Bewerber für diese Berufe durchaus wünschenswert wäre. Die Gefahr besteht vielmehr darin, daß sich bei der Voraussetzung des Abiturs für die aufgewertete Ausbildung des Sozialpädagogen eine entsprechende Erscheinung wie bei der Reform der Lehrerbildung einstellt: Wenn schon Abitur, warum dann nicht Lehrerin werden? Eine weitere Gefahr liegt darin, daß der Weg von den Fachschulen für Erzieher, auf denen zur Zeit die Kindergärtnerinnen ausgebildet werden, zu den künftigen Fachhochschulen nicht ohne weiteres gegeben ist, sondern über die Fachoberschulen, d.h. also über den Erwerb der Fachhochschulreife führt. Dadurch wird voraussichtlich der Grad der vertikalen Durchlässigkeit, die wir als einen Vorzug des sozialpädagogischen Ausbildungsweges ansehen, stark herabgesetzt.

Fachhochschulen haben die Aufgabe, eine auf "wissenschaftlicher Grundlage beruhende Bildung zu vermitteln". Jede Änderung der Ausbildung in Richtung einer Verwissenschaftlichung bedeutet zugleich eine Entfernung von der Praxis. Wenn auch Frau Hasenclever in ihrem Aufsatz "Zur Problematik der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik" 32) meint, daß diese Wandlung keine Entfernung von der Praxis bedeuten müßte, sondern vielmehr die Integration von Theorie und Praxis - als typisches Wesensmerkmal der Sozialpädagogenausbildung - hier auf höherer Ebene in neuer Weise verwirklicht werde -, so zeigt ein Blick auf die Geschichte der Lehrerbildung, daß diese Integration nicht ohne Bemühung durchgeführt werden kann. In der Ausbildung der Lehrer hat man die Zahl der Praktika zunehmend verringert, auf ein Maß, von dem man glaubt, daß es ausreichend sei, um die notwendige Erfahrungsgrundlage für die theoretische Durchdringung zu schaffen. Die eigentliche berufspraktische Ausbildung hat man auch für Volksschullehrer in die sogenannte zweite Phase, d.h. in die Referendarausbildung verlagert. Ein solches "Referendariat" für Sozialpädagogen wird bereits diskutiert (4. Ausbildungsjahr). Man muß jedenfalls die Gefahr einer zu weit gehenden Theoretisierung auch für die Ausbildung des Sozialpädagogen in der Hochschule sehen; denn der enge Zusammenhang von praktischem sozialpädagogischen Handeln und theoretischer Erhellung ist für den Sozialpädagogen umso notwendiger, weil er vielfach nicht wie der Lehrer innerhalb eines Kollegiums eingesetzt wird, das ihn in seinem pädagogischen Tun stützen kann. Er ist viel mehr auf sich allein gestellt.

Ein letztes: In der gegenwärtig überschaubaren Entwicklung sowohl der Lehrerbildung als der Ausbildung von Sozialpädagogen besteht die einzige Möglichkeit einer Verknüpfung beider Ausbildungswege lediglich auf der Stufe der Universitätsausbildung während der pädagogischen Grundausbildung zum Diplom-Pädagogen. Was fehlt ist eine horizontale Durchlässigkeit zwischen beiden Berufen. Die Entwicklungen im

Bildungswesen deuten auf eine zunehmende Tätigkeit von Sozialpädagogen im schulischen Raum hin, und man sollte sich bei dem unterschiedlichen Status des Sozialpädagogen und des Lehrers, der auch durch die künftige Aufwertung der sozialpädagogischen Ausbildung nicht völlig aufgehoben wird, fragen, ob es nicht wünschenswert sei, Übergangsmöglichkeiten zwischen beiden Ausbildungswegen zu schaffen. Hier Pläne auszubreiten geht über den Rahmen meines Referates hinaus; doch sehe ich einen Weg darin, Zusatzstudien für Sozialpädagogen sowohl während wie nach ihrer Berufsausbildung einzurichten. Die jetzige Möglichkeit, daß die Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik die fachgebundene Hochschulreife, die zum Volksschullehrerstudium berechtigt, verleihen können, ist jedenfalls keine ausreichende Lösung. Das Abkommen über die Fachhochschulen sieht vor, daß bereits während des Besuchs der Fachhochschulen die Möglichkeit gegeben sein soll, Veranstaltungen in den entsprechenden Fachgebieten der wissenschaftlichen Hochschulen zu besuchen. Das wird erfahrungsgemäß nur in einem sehr geringen Umfang möglich sein, doch sollte man durch einen bezahlten Studienurlaub nach bestimmter Zeit beruflicher Tätigkeit dem Sozialpädagogen die Möglichkeit geben, eine Qualifikation zu erwerben, die der des Lehrers völlig gleichwertig ist. Doch das ist Zukunftsmusik.

Damit glaube ich, den mir gesteckten Rahmen, wenn auch oft nur andeutungsweise, einigermaßen abgeschritten zu haben. Sie werden in der Gruppenarbeit und der abschließenden Podiumsdiskussion Gelegenheit haben, heute zu kurz gekommene Bereiche eingehender zu erörtern. Abschließend möchte ich aber ausdrücklich betonen, daß die Entwicklungen, von denen ich Ihnen im letzten Teil meiner Ausführungen sprach, nicht so klar überschaubar und soweit fixiert sind, als daß alles, was ich im Zusammenhang mit künftigen Tendenzen geschrieben habe, in nächster Zukunft auch realisierbar sein wird. Vielleicht ist mir sogar der eine oder andere Fehler unterlaufen, den ich wegen der Ungeklärtheit der gegenwärtigen Situation und der sich z.T. überstürzenden Entwicklungen zu entschuldigen bitte.

Anmerkungen und Literaturhinweise

- 1) H. Pfaffenberger: Zur Interaktion von Schule (Schulpsychologie) und Sozialpädagogik. In: Schulkonflikt und Schülerhilfe, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Band III, Verlag Beltz, Weinheim 1965, S. 405-429
 Ders.: Die Zusammenarbeit von Schule, Schulpsychologie und Sozialpädagogik. In: Recht der Jugend 1965, H. 2 S. 36-39, und Hamburger Lehrerzeitung 1965 Nr. 9, S. 264-269.
- 2) Th. Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1963³, S. 425-46
 Ders.: Zum Begriff der Sozialpädagogik in: Zeitschrift für Pädagogik (1961) S. 226-245.
- 3) H. Wegener: Sonderschulpädagogik und Sozialpädagogik - ihre Beziehungen und Abgrenzungen. In: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. S. 363-375.
- 4) siehe Anmerkung 1)
- 5) Ch. Rauh: Konflikte zwischen Lehrern und Berufsberatern, Ein Beitrag zur Rollenanalyse am Beispiel des Lehrerberufes. In: Paedagogica Europaea, Bd. V, 1969, S. 28-42.
- 6) z.B. H. Burkhardt: Schulpädagogik und Sozialpädagogik als Partner im pädagogischen Geschehen der Gegenwart. In: Welt der Schule 21 (1968) 7, S. 289-307.
 Ernst, Tagesheimschule und Kinderhortarbeit, Berührungspunkt und Abgrenzungen. In: Welt der Kinder, 45 (1967) S. 122-125.
- 7) A. Mehringer: Immer noch; die Schule unser Sorgenkind. In: Unsere Jugend 14 (1962), S. 37-40
 Ders.: Vom Gesicht einer sozialpädagogischen Schule und der Zusammenarbeit des Sozialarbeiters mit dem Lehrer. In: Neue Sammlung 1 (1961) 11, S. 195-202.
- 8) G. Iben: Schule und Sozialpädagogik. In: Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim 1967, S. 365-380.
- 9) S. hierzu auch:
 - a) H. Eyferth: Sozialpädagogik, In: Pädagogik im XX. Jahrh. Stuttgart 1960, S. 356-365
 - b) G. Iben a.a.O.
 - c) K. Mollenhauer: Einführung in die Sozialpädagogik Weinheim 1965 2/3
 - d) Th. Wilhelm a.a.O.

- 10) "Den Schutz, den die Jugendgesetzgebung der vergangenen Jahrzehnte dem gefährdeten Teil der Jugend verschaffen wollte, hat heute die ganze Jugend nötig.

Für die ganze Jugend sind diejenigen Voraussetzungen nicht mehr eindeutig gegeben, die eine normale Entfaltung des jungen Menschen, die Bildung eines sittlichen Fundaments der Lebensführung und ein natürliches Hineinwachsen in die Lebensform der Gesellschaft gewährleisten". (Th. Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart, S.433)

- 11) Stellungnahme der obersten Jugendbehörden der Länder am 27./ 28.6. 1968 in Hannover.
- 12) Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter und überörtlicher Erziehungsbehörden.
- 13) s. Anmerkung 11
- 14) s. Anmerkung 12
- 15) SPD: Modell für ein demokratisches Bildungswesen. Bad Godesberg 1969
- 16) Pressemitteilung des Presse- und Informationsamtes der Landesregierung - 10 - 1/69 - vom 13.1.1969.
- 17) W.-D. Siersleben: Vorschulförderung als Gegenwartsforderung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1969, Nr.4.
- 18) a) Drucksachen des Abgeordnetenhauses von Berlin, Nr.499, vom 4.10.1968:
Antrag über Aachtes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin.
Vorgesehen ist die Grundschule als "gemeinsame Unterstufe für alle Schüler. Sie umfaßt die Vorklasse und die Klassen 1-6".
(Art. I, § 21, Absatz 1).
"Der Besuch der Vorklasse der Grundschule ist freiwillig".
(Art. I, § 7, Absatz 4).
"Bei Beginn des Schuljahres 1978/69 sollen an allen öffentlichen Grundschulen Vorklassen eingerichtet sein".
"Die bei Inkrafttreten dieses Gesetzes bestehenden Schulkindergärten sind in Vorklassen der Grundschule umzuwandeln".
(Art. III (1) und (2).
- b) Informationen der Schulbehörde -
Schulabteilung Nr.28 vom 26.8.1968.
"Die Schuldeputation hat in ihrer Sitzung am Mittwoch, dem 14. August, folgenden Antrag beschlossen:

1. Ab 1969 sind an zwei sozial verschieden zusammengesetzten Punkten der Hansestadt Vorschulklassen einzurichten. Den Eltern aller Fünfjährigen in beiden Schulbezirken ist der kostenlose Besuch einer Vorschulklasse anzubieten (Frequenz 25). Sozialpädagogen und Lehrer sind zu gleichen Teilen als Leiter dieser Klassen vorzusehen.
2. Das System der Schulkindergärten ist zu erweitern. Fünfjährige sind auf Antrag der Eltern kostenlos aufzunehmen, soweit nicht alle Plätze von schulpflichtigen, nicht schulreifen Kindern benötigt werden.
4. Fernziel könnte sein, nach Abschluß der Beratungen im Bildungsrat und in der Ständigen Konferenz der Kultusminister das wachsende Netz der Schulkindergärten im Laufe der Jahre durch Vorschulklassen zu ersetzen".

In einem "Denkmodell" der Schulbehörde werden die Anforderungen an den Haushalt untersucht für den Fall, daß das Fernziel, allen Kindern nach Vollendung des 5. Lebensjahres den Besuch einer Vorschulklasse zu ermöglichen, erreicht wird.

Für einen Jahrgang mit 25 000 Schülern sind bei 1 000 Vorschulklassen 20 Mill. D-Mark an Personalkosten und 675 000 D-Mark für Lehr- und Lernmittel an laufenden Kosten (jährlich) und 140 Mill. D-Mark als einmalige Kosten veranschlagt.

- 19) hierzu:
B. Trouillet: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern, Weinheim 1967.
ders.: Tatsachen und Gedanken zur Vorschulerziehung im Ausland.
in: M. Stahl (Herausgeber): Zur Situation der Vorschulerziehung. Heidelberg 1968, S. 23-25.
- 20) hierzu u.a.:
- a) U. Ernst: Die Situation der vorschulischen Erziehung In: M. Stahl (Herausgeber), Zur Situation der Vorschulerziehung. Heidelberg 1968.
 - b) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Denkschrift zum Bildungsnotstand in den Kindertagesstätte für Kleinkinder (Kindergärten). Frankfurt am Main, 1968.
 - c) Memorandum zur Situation der Vorschulerziehung des Vorstandes der A.G.J.J. 1968.
 - d) Pestalozzi-Fröbel-Verband: Merkblatt zum Bildungsnotstand in der Kleinkindererziehung, Bremen 1968.
 - e) Situation der Kinder in der Bundesrepublik (Debatte zur Anfrage der CDU/CSU-Fraktion am 17.1.1968 im Bundestag).

- 21) M.Rang: Erwachsener und Kind.
In: Westermanns pädagogische Beiträge 16(64)10,
S. 435-443.
- 22) W.-D.Siersleben: a.a.O.
- 23) So sieht Berlin bereits die Umwandlung der Schulkin-
dergärten in Vorklassen vor s.Anmerkung 18a).
- 24) Abteilung für Erziehungswissenschaften.
- 25) 1954 war die "Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheim-
schule e.V." gegründet worden.
- 26) Kh.Klinger, Ursprung und Entwicklung des Tagesheim-
schulgedankens.
In: Erfahrungen und Tagesheimschulen, Ffm/Offen-
bach 1961.
- 27) s.Anmerkung 7.
- 28) Kh.Klinger: Aufbau und Arbeitsweise einer Tagesheimschule
In: Lebendige Schule 12 (57)7 S.413-420; ders.: Die Tages-
heimschule.Eine Zusammenfassung d.bisherigen Ergebnisse
- 29) so K.Bungart: Unterricht und Erziehung. In: Neue Deutsche Schule.
In: Erfahrungen mit Tagesheimschulen 10(61) 21 S. 343-345
Ffm/Offenbach 1961.
- 30) s. Anmerkung 8
Diese Forderung an die Schule dürfte besonders schwer
in Großsystemen zu verwirklichen sein.
- 31) s. hierzu a) Stellungnahme der Bundesarbeitsgemein-
schaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.
zum Beschluß der Ministerpräsidentenkon-
ferenz vom 30./31.Oktober 1968 zur Neu-
ordnung des Ingenieurschulwesens und ver-
gleichbarer Bildungseinrichtungen vom
11.2.1969
b) Ch.Hasenclever: Zur Problematik der Fach-
hochschule für Sozialarbeit und Sozial-
pädagogik.
In: Neues Beginnen 20(1969)2 S.45-52.
- 32) a. a. /., Anmerkung 31 b

P O D I U M S D I S K U S S I O N

"Der Sozialpädagoge und die Schule"

am 14. Mai 1969 in Mainz

- gekürzter Text -

(Diskussionsbeiträge aus dem Plenum sind
nicht eingefangen worden und können des-
halb leider nicht berücksichtigt werden)

Leitung: Prof. Dr. Walter S c h u l t z e ,
Direktor des Deutschen Institutes
für internationale pädagogische
Forschung, Frankfurt

Teilnehmer:

Emmy A n d e r s , Direktorin der
AW-Fachschule für Sozialpädagogik
in Düsseldorf

Adolf B r e i t e n b a c h , Sonder-
schullehrer und Leiter der AW-Ein-
richtungen für geistig behinderte
Kinder und Jugendliche in Siegen

Wilma G r o s s m a n n , Institut für
Erziehungswissenschaften der Universität
Frankfurt

Bodo Gerd L a d e m a n n , Lehrer
in Hamburg

Wolfgang R o t h - B e r n s t e i n ,
Schulleiter der Heimvolksschule des
AW-Kinderheimes "Immenhof", Hützel
bei Soltau

Elisabeth S i m o n , unterrichtende
Jugendleiterin, z.Zt. Sachbearbeiterin
für sozialpädagogische Fragen beim
Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung
und Wissenschaft in Frankfurt

Doris W a g n e r , Bundesgeschäfts-
stelle der Arbeiterwohlfahrt in Bonn

S c h u l t z e : Ich begrüße Sie zum dritten Tag unserer Tagung und zur abschließenden Podiumsdiskussion, die wir nach den großen Themenbereichen der Arbeitsgruppen gliedern. Der erste große Themenkreis ist also die "Vorschulerziehung aus der Sicht des Kindergartens und aus der Sicht der Schule". Der zweite große Themenkreis wird daran anschließend die Weiterentwicklung innerhalb unseres sonstigen Schulwesens behandeln, worüber die Arbeitsgruppen "Hort und Schule" und "Gemeinsame Aufgaben in der Gesamtschule und Tagesheimschule" diskutierten. "Heim und Schule" und "Gemeinsame Aufgaben in der Behindertenhilfe" werden die nächsten Themen sein. Das Thema "Ausbildungsprobleme" soll die Diskussion abschließen.

Sie sehen, es ist ein sehr breiter Bereich, der uns heute beschäftigt. Einige Hauptergebnisse der Arbeitsgruppen werden einleitend von den Mitwirkenden der Arbeitsgruppen vorgetragen.

G r o s s m a n n : Mit etwa 100 Teilnehmern war unsere Arbeitsgruppe "Vorschulerziehung aus der Sicht des Kindergartens" bei weitem die größte. Wir tagten nur am Vormittag gemeinsam und teilten am Nachmittag die Gruppe, damit möglichst viele Teilnehmer zu Wort kommen konnten.

Zunächst ging es um die Frage, wo die Vorklasse ihren Platz haben sollte, im Kindergarten oder in der Schule. Angesichts der großen Zahl fehlender Kindergartenplätze und des hohen Prozentsatzes konfessioneller Kindergärten kann die Vorschulklasse sinnvoll nur an die Schule angeschlossen werden. Nur so ist es möglich, allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu geben. Da aber die Schulen weder in ihrer Arbeitsweise noch in der räumlichen Ausstattung auf die Altersstufe der 5- bis 6jährigen eingerichtet sind, besteht die Gefahr, daß der Leistungsdruck der Schule sich bereits in der Vorklasse durchsetzt. Der Ausgleich sozio-kulturell bedingter Benachteiligung kann nicht durch die am Mittelklassenstandard orientierten Leistungsanforderungen erreicht werden, weil durch sie Kinder nicht "gefördert", sondern "ausgelesen" werden.

Da weder Kindergärtnerin noch Lehrer für die Aufgaben der Vorklasse ausgebildet sind, können, bis spezielle Ausbildungsgänge geschaffen sind, nur Sozialpädagogen und Lehrer gemeinsam die Mängel ihrer Ausbildung ausgleichen. Einige Teilnehmer fühlten sich durch die Untersuchungen von Tausch provoziert. Tausch hatte festgestellt, daß 82 % aller Äußerungen von Kindergärtnerinnen irreversibel sind, d.h. also, daß sie zwar von der Kindergärtnerin zum Kind gesagt werden, daß sie aber nicht umkehrbar sind. Bei diesen Äußerungen handelt es sich um Anweisungen, Aufforderungen und dergleichen mehr. Sicherlich ist es richtig, daß die objektiven Bedingungen in Kindergärten - wie

z.B. zu große Gruppen - eine weniger autoritäre Arbeit unmöglich machen. Von einem Teilnehmer wurde allerdings auch gesagt, daß die Ausbildung die Kindergärtnerin nicht auf einen anderen, adäquateren Führungsstil vorbereitet.

In den Erfahrungsberichten der Kindergärtnerinnen zeigte es sich, daß die Zusammenarbeit von Elternhaus und Kindergarten unzureichend ist. Einerseits führten die Teilnehmer die zeitliche Überforderung an, andererseits wurden sie in ihrer Ausbildung zu wenig auf diese Problematik vorbereitet. Einige Elternabende im Jahr reichen zur Beratung der Eltern nicht aus. Viele Kindergärtnerinnen fühlen sich durch die Einzelberatungen, in denen oft Familien- und Eheprobleme besprochen werden, überfordert. Daher sollte die Elternberatung durch den Kindergarten mit familienpädagogischen und familientherapeutischen Einrichtungen koordiniert werden.

Ein weiterer Diskussionspunkt galt der Sexualerziehung. Die Berichte der Kindergärtnerinnen zeigten, daß die Situation außerordentlich verschieden ist. Einige betreiben selbst Sexualerziehung, andere beschränken sich auf die Beratung der Eltern, wieder anderen ist es direkt untersagt, das Thema Sexualität aufzugreifen. Über die Inhalte einer Sexualerziehung im Kindergarten herrschten große Unsicherheit und recht verschiedene Anschauungen. Da das Elternhaus gar keine oder eine sehr unzureichende Sexualerziehung leistet, hat der Kindergarten die Verpflichtung, hier ergänzend tätig zu werden. Sexualerziehung ist, so wurde gesagt, ein integrierender Bestandteil der Kindergartenpädagogik. Die Berechtigung dazu müßte in verbindlichen Richtlinien gesichert werden. Die Ausbildung zum Sozialpädagogen und die berufsbegleitende Fortbildung müßten für die Qualifikation der Kindergärtnerin auf diesem Gebiet sorgen. Es ist ja nicht nur die Frage, ob man überhaupt Sexualerziehung betreiben darf, sondern die inhaltliche Gestaltung ist von entscheidender Bedeutung. Dabei wurde auf die Gefahr hingewiesen, daß eine repressive Sexualerziehung Tabus und Verbote setzt, anstatt Hemmungen und Ängste abzubauen.

Abschließend informierten wir uns über die Situation in den "antiautoritären Kindergärten". Die verzerrende Berichterstattung in der Presse wurde kritisiert. Experimente wie die antiautoritären Kindergärten sind notwendig. Sie dürfen keinesfalls pauschal abgewertet werden, sondern sollten dazu auffordern, die eigene Praxis zu überprüfen.

S i m o n : Die zweite Arbeitsgruppe zum gleichen Thema konzentrierte sich vorwiegend auf Möglichkeiten der Organisation, Planung und Durchführung der vorschulischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Ausgangspunkt der Diskussion war dabei eine These aus dem Hauptreferat: "Vorschulpädagogik ist als Vor-

bereitung auf die Bewältigung des Lebens zu verstehen". In diesem Zusammenhang ist auch ihre Bedeutung für die Schule zu sehen. Vorschulerziehung ist erste Stufe im gesamten Erziehungs- und Bildungswesen.

Die Konsequenzen: Die Schule verlangt eine Reform der Einrichtungen der Vorschulpädagogik, um ihre eigene Bildungsarbeit effektiver gestalten zu können. Andererseits wird eine Kindergartenreform nur sinnvoll durch eine Reform der Grundschule konsequent fortgesetzt. Die Fortführung der inneren Differenzierungen und angestrebten weitgehenden Individualisierung der Arbeit in den Einrichtungen der Kleinkind- bzw. Vorschulpädagogik muß in der Grundschule gewährleistet sein. Die gegenwärtige schwierige Situation der Kindergärten, uns allen ja hinreichend bekannt, dürfte die Initiative in der Planung nicht hindern.

Die Frage der Verpflichtung zum Besuch vorschulischer Einrichtungen bleibt offen, wenn sie auch aus vielen Gründen wünschenswert erscheinen könnte. Dazu konnte die Arbeitsgruppe noch kein entscheidendes Wort sagen.

Zu den Schulversuchen mit der "Eingangsstufe" der Grundschule, in einigen Bundesländern "Vorklasse" oder "Vorschulklasse" genannt, hat die Arbeitsgruppe folgendes festgestellt: Sie ist die Stelle der Verzahnung von Vorschulpädagogik und Schulpädagogik. Generelle Frage war, an der sich unsere Diskussion heiß entzündete: Welchem Bereich sollte sie zugeordnet werden? Der Schule oder dem Kindergarten? (Im Kindergarten ist diese Gruppe als "Vermittlungsgruppe" bekannt.)

Für die Zuordnung zur Schule spricht: Die Durchführung könnte zunächst leichter sein. Die Finanzierung erscheint weitgehend besser gesichert, desgleichen Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln; Schulgeldfreiheit steht fest. Arbeitsbedingungen für sozialpädagogische Fachkräfte sind im Schulbereich wesentlich günstiger als vergleichsweise im Bereich der Jugendhilfe. Dadurch sind u.a. auch die pädagogischen Möglichkeiten größer (z.B. durch Gruppenfrequenz von 20 bis 25 Kindern bessere Förderungsmöglichkeit; volle Anrechnung der Vorbereitungszeit auf die Pflichtstundenzahl, darum intensive Vorbereitung und Aufarbeitung möglich).

Die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogen und Schulpädagogen im Raum der Schule hat sich bereits durch die Arbeit in den sogenannten "Schulkindergärten" bewährt. Teilweise sind schon Angebote an speziellen Fortbildungsmöglichkeiten gemeinsam für Sozialpädagogen und Schulpädagogen im Rahmen der Lehrerfortbildung gegeben. Der Sozialpädagoge ist Vermittler zwischen Kindergarten und Schule. Die Arbeit im Kindergarten könnte

zukünftig auf die 3- und 4jährigen konzentriert werden.

Die Entwicklung zur Gesamtschule bleibt gesichert. Bei einer eventuellen Entscheidung für eine zweijährige Eingangsstufe wäre diese - ohne zusätzliche Belastungen für den Kindergarten - in das System der Schule besser einzubauen. Man könnte sich vorstellen, daß dann der Kindergarten um ein weiteres Jahr verlängert, d.h. vorverlegt werden würde.

Für die Etablierung des "Vorschuljahres" beim Kindergarten würde sprechen: Das Kleinkind bleibt u.U. auch nachmittags im gleichen Erziehungsraum. Die 3- bis 4jährigen müssen nicht den Entwicklungsanreiz der älteren Kinder entbehren. Häufig liegt zudem der Kindergarten den Familien örtlich näher als die Schule.

Grundsätzlich wurde verlangt: Bei parallel laufenden experimentellen Versuchen beider Möglichkeiten muß eine vergleichbare Arbeitsweise gesichert sein, auch um eine Auswertung zu erleichtern; die Einbeziehung des Lehrers auch in die Arbeit der Vermittlungsgruppe des Kindergartens müßte gesichert sein. Vorbereitend müßte heute schon bei Überlegungen zur Raum- und Personalplanung die Planung für Eingangsstufen mitbedacht werden. Die kostenlose Bereitstellung von Spiel- und Arbeitsmaterial - auch im Raum der Kindergärten - muß gesichert sein. Die Gruppenfrequenz darf keinesfalls 15 bis 20 Kinder übersteigen; Sozialpädagoge und Schulpädagoge müssen zusammenarbeiten, und zwar liegt das Schwergewicht zunächst weitgehend auf der Arbeit des Sozialpädagogen. Sozialpädagogen und Lehrer sind gemeinsam auf diese Aufgabe vorzubereiten. (Vorschuldidaktik! Für den Lehrer ist außerdem praktische Erfahrung im Kindergarten notwendig!).

Zu den Bildungsplänen haben wir kurz festgestellt: Die Arbeit könnte auf vorhandene Bildungspläne aufbauen, beispielsweise auf den Bildungsplan für die Vorklassen an Grundschulen in Hessen. Dieser Bildungsplan könnte Grundlage auch für die Arbeit der Kindergärtnerin sein. Spätere notwendige Erweiterungen, Ergänzungen und neue Aspekte nach Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung der Versuche sollten selbstverständlich sein.

Kooperation von institutionalisierter Vorschulpädagogik und Schule war der nächste Diskussionspunkt in der Arbeitsgruppe. Die Frage: Ist Kooperation, Koordination, evtl. Integration von Einrichtungen der Vorschulpädagogik, also von Jugendhilfe und Schule, denkbar? wurde bejaht, und zwar besonders unter dem Aspekt der Gesamtschulplanung. Also könnte man heute evtl. auch schon an die Zuordnung von entsprechenden Einrichtungen, etwa an Mittelpunktschulen, denken, was u.U. gerade für den ländlichen Raum sehr empfehlenswert sein könnte.

Grundsätzlich ist die Intensivierung des Gesprächs, des Kontaktes, der Zusammenarbeit aller in Kindergarten und Schule tätigen Pädagogen (Kindergärtnerinnen, Sozialpädagogen/Jugendleiterinnen, Lehrer) dringend notwendig und wünschenswert!

Zum Abschluß diskutierte die Arbeitsgruppe folgende evtl.möglichen Konsequenzen: Die Gemeinsamkeit der Aspekte aller Erziehungs- und Bildungsaufgaben im vorschulischen wie im schulischen Bereich könnte u.U. verlangen, daß diese gesamte Arbeit in die Zuständigkeit eines Ministeriums übergeht. Das könnte bedeuten, daß das Referat Kindergarten und Heimerziehung in den Jugendämtern evtl. als eigenständiges Referat in den Bereich des Kultusministeriums eingebracht werden müßte.

Die Frage der Trägerschaft bleibt davon unberührt. Wir haben dazu folgende Begründung gefunden: Hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsauftrages ist die Gewähr der Kontinuität der Erziehungs- und Bildungsarbeit dringend erforderlich, also praktisch vom Anfang bis in die Schule hineinmündend. Die Einbeziehung aller Einrichtungen in die Lehr- und Lernmittelfreiheit würde die pädagogische Arbeit in allen Einrichtungen erleichtern. Für die Fachkräfte würden sich folgende Pluspunkte ergeben: Koordination der Ausbildung, Fortbildung und Arbeitsaufträge von Sozialpädagogen und Schulpädagogen, Angleichung der Arbeitsbedingungen (die Gedanken zu Ausbildungs- und Fortbildungsfragen werden bis zu einem späteren Zeitpunkt dieser Diskussion ausgeklammert) sowie eine Besoldungs- und Statusangleichung.

Auch für den Sozialpädagogen wäre - wie für den Lehrer - die Teilnahme an Fortbildungslehrgängen bzw. -studien durch Beurlaubung und Finanzierung gesichert! In jedem Falle sollte in Zukunft auch der Besuch der Kindergärten kostenlos sein.

Schultze: Dankeschön: Frau Wagner, was ergab sich in Ihrer Gruppe?

Wagner: In unserer Arbeitsgruppe "Vorschulerziehung aus der Sicht der Schule" wurden fast die gleichen Diskussionspunkte wie in der vorgenannten Arbeitsgruppe herausgehoben. Wir haben uns schließlich aber überwiegend auf den hessischen Schulversuch beschränkt. Die Eingangsstufe, die ja bereits an sieben Schulen in Hessen eingeführt worden ist, bedeutet eine ganz enge Kooperation, ja vielleicht sogar Integration der Arbeit von Lehrern und Sozialpädagogen, da die Kinder im 5. und 6. Jahr in einer Gemeinschaftsklasse gleichzeitig von einer Jugendleiterin und einer Lehrerin unterrichtet werden. Unsere Gruppe war der Meinung, daß dieses Experiment sehr interessant ist und der Beachtung bedarf. Obwohl die meisten Teilnehmer

aus dem Bereich der Jugendhilfe kamen, waren wir uns überwiegend darin einig, daß es zweckmäßig wäre, diese Grundstufe der Schule zuzuordnen. Einige Teilnehmer äußerten zwar ein Unbehagen aus der Situation des Leistungsdrucks der Schule; dem wurden aber die bereits erwähnten Pluspunkte der Schule entgegengesetzt.

Wenn die Eingangsstufe der Schule zugeordnet wird, und wenn Lehrer und Sozialpädagogen eng zusammenarbeiten, so erscheint die Frage berechtigt: Welchen neuen Typus von Lehrern und von Sozialpädagogen haben wir für die Zukunft zu erwarten? Wir sind davon ausgegangen, daß es zwei Möglichkeiten gibt. Einmal sollte die bisherige Ausbildung des Grundschullehrers im didaktisch-methodischen Raum eine Erweiterung auf die Eingangsstufe erfahren, d.h., daß der Grundschullehrer besser für diese neue Aufgabe vorbereitet wird; Teamwork ist z.B. auch etwas, was er eigentlich neu hinzulernen muß. Zum zweiten sollte die bisherige Ausbildung des Sozialpädagogen entsprechend ergänzt werden. Hier wurde auf das Beispiel der Hamburger Höheren Fachschule für Sozialpädagogik hingewiesen, die Schwerpunktgruppen in folgenden Bereichen gebildet hat:

1. Vorschulpädagogik
2. Heilpädagogik
3. Heimerziehung
4. Jugend- und Erwachsenenbildung.

Wir konnten uns gut vorstellen, daß die Sozialpädagogen, die den Bereich Vorschulpädagogik belegen, für die Zusammenarbeit mit dem Lehrer in der Eingangsstufe sehr geeignet sein werden.

Weiter haben wir festgestellt, daß es unbedingt notwendig wäre, die jetzt schon im Beruf tätigen Sozialpädagogen auf die neue Aufgabe durch Teilzeitstudium vorzubereiten bzw. Weiterbildung zu vermitteln und Aufstiegsmöglichkeiten vorzusehen. Denn in Zukunft sollte es nicht Sozialpädagogen mit der Ausbildung der früheren Zeiten und den neu ausgebildeten mit einem weitaus höheren Prestige geben. Vor allen Dingen war es uns auch wichtig, einen neuen Typus entweder des Lehrers oder des Sozialpädagogen zu schaffen. Sicherlich ist es in der Großstadt leicht zu verwirklichen, daß Lehrer und Sozialpädagoge gemeinsam in einer Gruppe arbeiten, d.h., man hat zwei Zimmer, die durch einen dritten Raum verbunden sind, und die Gruppe aus 40 oder 50 Kindern wird zeitweise von der einen, zeitweise von der anderen Kraft unterrichtet. Auf dem flachen Land dürfte es einfach aus wirtschaftlichen Gründen schwer möglich sein, zwei Kräfte für eine Klasse mit evtl. nur 20 Kindern vorzusehen. Deshalb waren wir der Meinung, es müßte auch der Versuch gemacht werden, entweder den Lehrer entsprechend vorzubilden, daß er beide Aufgaben wahrnehmen kann, also auch den sozialpädagogischen Bereich, oder der Sozialpädagoge müßte so vorbereitet werden, daß er auch Unterrichtsaufgaben mit übernehmen könnte.

Wenn wir uns dafür entscheiden, daß Sozialpädagoge und Lehrer in Zukunft zusammenarbeiten, kommen wir auf ein weiteres, sehr wichtiges Problem: die Status-Frage. Bisher ist es ja noch so, daß die Lehrer durch ihr akademisches Studium ganz andere Möglichkeiten haben. Sie sind Beamte, Beamte einer weitaus höheren Gehaltsstufe als die Sozialpädagogen. Die Forderung nach einer weitgehenden Angleichung müssen wir stellen, zumal die Arbeit von Sozialpädagogen und Lehrern im Bereich der Vorschulerziehung weitgehend gleichbedeutend ist.

Diese Erkenntnis sollte konsequenterweise in den nachbenannten Bereichen die gleiche Behandlung zur Folge haben: Die Arbeitszeit der Sozialpädagogen muß der Pflichtstundenzahl der Lehrer angepaßt werden; denn auch Sozialpädagogen brauchen Vorbereitungszeit; sie können nicht alles "aus dem Ärmel schütteln". Des weiteren müßte überlegt werden, wie die Voraussetzungen für die Übernahme in das Beamtenverhältnis zu schaffen sind und wie die Urlaubszeitregelung der Sozialpädagogen der der Lehrer angepaßt werden kann.

Die Arbeitsgruppe war sich durchaus der Schwierigkeiten bewußt, die der Verwirklichung dieser Forderungen entgegenstehen; sie vertrat aber die Ansicht, daß für Arbeiten unter gleichgelagerten Bedingungen nicht solche krassen Mißverhältnisse bestehen bleiben dürfen. Sie war sich auch darüber im klaren, daß für Sozialpädagogen die Schularbeit weitaus attraktiver sein wird als die Kindergartenarbeit. Trotz aller Schwierigkeiten sollte man aber versuchen, neue Formen der Sozial- und Schulpädagogik zu entwickeln, wenn der Weg zum Ziel auch noch so weit ist.

Schulze: Wenn ich also recht übersehe, was in den Arbeitsgruppen geschehen ist, so sind dort zwar eine Reihe von Fragen, die mit dem typischen Kindergarten und seiner gegenwärtigen und künftigen Arbeit zusammenhängen, erörtert worden, nicht aber z.B. das Problem, das sicherlich auf die Kindergärten zukommt, nämlich einer Ausgleichserziehung für Kinder aus sozial schwachen Familien.

Breitenbach: Ich meine, daß es wohl wichtig ist, den Status, die Zuordnung und die Finanzfrage dieser sogenannten "Vorschulerziehung" zu klären. Mir behagt an sich das Wort "Vorschulerziehung" nicht sehr. Wenn wir heute die Entwicklung unserer Schulen betrachten, dann geht diese doch dahin, Stätten reiner Wissensvermittlung zu werden. Meine Frage ist folgende: Ist berücksichtigt worden, daß die Zeit des Kindes vor dem Schuleintritt nicht unbedingt eine Zeit der Wissensvermittlung, sondern der allgemeinen erzieherischen und bildnerischen

Möglichkeiten sein soll? Eine zweite Frage wäre: Müßten wir uns unbedingt für die Arbeit im Kindergarten, in dem Elementarbereich, an den Bildungsplänen und Ausrichtungen der bestehenden Schulen orientieren? Wäre es nicht möglich, eine eigenständige erzieherische, bildnerische Arbeit für die Zeit der Vorschulerziehung in die Wege zu leiten?

Grossmann: Wir haben einige dieser Fragen in unserer Arbeitsgruppe auch angeschnitten. Die Kindergärtnerin sollte wissen, was in der Schule im ersten und zweiten Schuljahr getan wird. Umgekehrt müßte sich aber auch die Schule viel mehr als bisher darüber informieren, was die Kinder im Kindergarten erleben und auch lernen. Wir verwahren uns dagegen, daß der Kindergarten als eine Art Zulieferant der Schule zu verstehen sei; denn Kinder bedürfen in dieser Phase einer eigenen Art der Bildung und einer freieren Art des Lernens, als es das schulische Lernen mit einem starren Stundenplan erlaubt.

Die Notwendigkeit der Begabungsförderung wird von allen anerkannt. Es ist aber nicht bewiesen, daß das frühe Lesenlernen - wie so oft behauptet wird - eine Steigerung der Intelligenz bewirkt. Vor allzu frühen Versuchen muß ausdrücklich gewarnt werden, da die Gefahr einer Überforderung besteht und außerdem die kindliche Entwicklung zu ihrem Nachteil verkürzt wird. Die Benachteiligung der Kinder aus der Unterschicht ist vorwiegend auf dem emotionalen Bereich festzustellen. Die Behebung emotionaler Störungen ist die Voraussetzung für eine gezielte Förderung der Intelligenzentwicklung.

Wagner: Uns sind natürlich die Fragen, die aufgeworfen wurden, bewußt geworden unter dem Stichwort "Leistungsdruck". Wir kamen aber zu der Ansicht, daß diese Eingangsstufe gerade das verwirklicht, was man annähernd unter "Chancengleichheit" verstehen könnte, denn heute wird ja noch vom Kind Schulreife verlangt. Mit allen fragwürdigen Testmethoden wird versucht, diese festzustellen. In der Eingangsstufe ist Schulreife hingegen keineswegs Voraussetzung, sondern dort wird das Kind auf eine flexible Art schulreif gemacht. In der Eingangsstufe soll erreicht werden, daß die Kinder lernen zu lernen. Die Teamarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen gibt die Möglichkeit, die Bedürfnisse der 5- und 6jährigen oder evtl. auch älteren Kinder, die noch nicht in die Grundschule gehen, in einem hohen Maße zu berücksichtigen.

Simon: Dreierlei kurz: Ich glaube, die Diskussion der Schulkollegen so zu verstehen, daß die Schulen von diesem Grundsatz der "Nur-Leistungsschule" im Grunde abgehen möchten und sich mehr und mehr auch als Erziehungseinrichtung im

weiteren Sinne verstehen wollen. Es gibt ja heute sogar schon den Hinweis aus den Kreisen der Lehrerschaft, daß sie den Sozialpädagogen nicht mehr als einen anderen Pädagogen sieht, sondern sich selbst zum Teil schon als Sozialpädagogen versteht. Die Arbeit, die hier geleistet wird von Sozialpädagogen und Schulpädagogen, wird sich doch immer mehr nähern, so daß wir das gar nicht so sehr als einen Gegensatz, sondern mehr als pädagogische Ergänzung sehen dürfen.

Zur Frage der Bildungspläne: Unsere Diskussionsgruppe hat einerseits gemeint, man sollte sehr viele Versuche bei der "Eingangsstufe der Grundschule" starten und einfach einmal anfangen. Wir haben dann andererseits darauf hingewiesen, daß sich ein solches planloses Losarbeiten vielleicht doch nicht auszahlen würde, nicht empfehlenswert sei und daß es ja Länder gibt, z.B. Hessen, in denen man generelle, langjährige Pläne entwickelt und Vorschläge erarbeitet hat, wie man diese Altersstufe der Kinder fördern kann, und zwar handelt es sich bei dem Bildungsplan der Vorklasse für - gebräuchlicherweise gesagt - "schulunreife" Kinder, also für Kinder, die etwa dem Entwicklungsstand der 5jährigen entsprechen, so daß man wohl ohne Schaden und mit positivem Erfolg auf diesen vorhandenen Bildungsplan zurückgreifen könnte, der absolut nicht reine "Wissensvermittlung" vorschlägt, sondern die Förderung der gesamten kindlichen Persönlichkeit.

Das Problem des Ausgleichs der Bildungschancen wurde auch bei uns nicht ausdrücklich angesprochen, wohl einfach aus der Tatsache heraus, daß es heute so viel und allgemein diskutiert wird und uns, den Fachleuten, allmählich so selbstverständlich wird, daß wir kaum glauben, wir könnten dazu noch entscheidend Neues beitragen. Alle Diskussionen bauen ja grundsätzlich auf diesem Wissen und dieser allgemeinen Überzeugung auf, daß hier Entscheidendes geschehen muß.

Schultze: Danke, ja, das wäre sehr erfreulich, wenn es so ist, und auch ich bin überzeugt, daß das, was man dazu theoretisch sagen kann, hinreichend oft gesagt worden ist, aber es geschieht noch gar nichts und alles ist noch offen.

Lademann: Jede Vorschulerziehung ist von vornherein zum Scheitern verurteilt, wenn nicht in der Grundschule zukünftig anders gearbeitet wird. In ihr müssen Individualisierung und Differenzierung weitergeführt werden. Sonst erfolgt hier ein Bruch, die Kinder werden individuell gefördert, und dann tut man auf einmal wieder, als ob alle auf dem gleichen Stand seien. Zweifelsohne müssen Elemente der Sozialpädagogik in die Grundschule hineingenommen werden. Die Grundschule wird sich zweifellos ändern: Sie wird - bisher leider nur in den Plänen - in die

Zange genommen einerseits von der Vorschulerziehung, die differenziert und individualisiert, andererseits durch die Gesamtschule bzw. - etwa wie in Hamburg - durch die sogenannte "Beobachtungsstufe", die auch differenziert und individualisiert. Da kann nicht einfach ein Block von vier Jahren stehen bleiben, der nicht differenziert und individualisiert.

Simon: Ich habe vor kurzem gelesen, daß es Eltern und auch andere Stimmen gibt, die das sogenannte 10. Schuljahr lieber der bisherigen Schule als Eingangsstufe vorgelagert sehen wollen.

Schultze: Die Strukturpläne des Bildungsrates gehen aus von einem 10jährigen Schulbesuch und sehen gleichzeitig langfristig die Einführung der Schulpflicht bereits mit dem 5. Lebensjahr vor.

Lademann: Das Alter der 5- bis 6jährigen gehört mit Recht zur Kleinkindpädagogik. Ich bin aber der Meinung, wir sollten kompromißbereit sein und zumindest im Zeitraum der Erprobung Versuche seitens der Schule wie der Jugendhilfe fordern und zulassen. Diese könnten beweisen, ob die Vorschulerziehung für 5- bis 6jährige den richtigen Ort beim Jugendamt oder in der Schule findet. Das muß sich dann aus der Arbeit ergeben. Wenn man konsequent fordert, diese Einrichtungen der vorschulischen Erziehung beim Jugendamt anzusiedeln, und man würde diese Forderung nur für den Fall zurückziehen, daß das Einschulungsalter herabgesetzt wird, dann meine ich, provoziert man diese Herabsetzung. Ich bin mir aber noch nicht sicher, ob das wirklich so ein großer Vorteil wäre.

Schultze: Ich möchte abschließend zum Thema feststellen: Die Zuordnung der Vorschul-Einrichtungen ist nicht so sehr eine institutionelle Frage. Ich sagte bereits, daß der Unterausschuß des Bildungsrates hofft, in der Kindergarten-erziehung zu einer Zusammenarbeit aller beteiligten Instanzen zu kommen, wobei dann auch die Schule zu hören wäre, wie umgekehrt eine Kooperation für die Gestaltung der Eingangsstufe - also der Zeit vom 5. bis 7. Lebensjahr - notwendig ist unter Federführung natürlich der Schulbehörden und unter Einbeziehung der Jugendbehörden. Dann hätten wir nämlich etwas erreicht, was vorher noch nie möglich war, daß zumindest diese beiden Behörden beteiligt werden an den Entscheidungen über Kinder bis zum 7. Lebensjahr. Darin sehe ich einen großen Vorteil.

Das andere ist die Frage, die vom Plenum aufgeworfen wurde: Von wo her müssen wir eigentlich bei unseren Entscheidungen

ausgehen? Entschieden wird vielleicht von daher, ob wir noch genügend Kindergärtnerinnen oder Sozialpädagogen bekommen, die interessiert sind, mit den Altersgruppen 4 und 5 zu arbeiten, aber vielleicht nicht mehr, wenn Kinder 6 Jahre alt sind? Das aber ist nicht die entscheidende Frage. Die entscheidende Frage ist allein das Kind, das im Mittelpunkt aller Überlegungen zu stehen hat. Das Kind von heute aber ist nicht mehr das Kind von Fröbel. Und das Kind von heute ist auch nicht mehr das Kind von 1920 und 1925. Das müssen wir sehr ernsthaft bedenken, und wir müssen uns sehr ernsthaft fragen, was sind die Bedürfnisse des Kindes in unserer gegenwärtigen Gesellschaft und in welcher Form werden wir ihnen durch die bestehenden und abzuwandelnden Institutionen am besten gerecht.

A n d e r s : Der Ausgangspunkt der Erörterungen unserer Arbeitsgruppe "Hort und Schule" war die Umreißung des Aufgabebereiches des Hortes. Wir haben ihn verstanden als einen zeitlich begrenzten Ersatz für den elterlichen Erziehungsraum, der meist aus Gründen der Berufstätigkeit beider Eltern an die Sozialpädagogen übermittelt wird. Unsere Diskussion orientierte sich an den körperlichen, seelischen und geistigen Bedürfnissen der Kinder, die im Hort zu betreuen sind. Dabei mußten wir auf sehr differenzierte Stufen dieser Bedürfnisse eingehen, weil auch beim großen Kind eine wesentliche Verlagerung der Akzente der Bedürfnisse von Altersstufe zu Altersstufe eintritt.

Die Hortnerinnen, die als Sozialpädagoginnen tätig sind, haben in der Praxis ihren Auftrag absolut sinnvoll verstanden, und es war überhaupt keine Rede von einer Rivalität mit der Schule. Dem Sozialpädagogen war es absolut klar, was an unerläßlichen Erziehungseinflüssen er nicht nur zu geben berechtigt, sondern sogar zu geben verpflichtet ist. Die Not der außerschulischen Betreuung des Schulkindes liegt zum großen Teil darin, daß dem Sozialpädagogen nicht genügend Zeit gelassen wird, weil der Schulaufgabebereich sich zu stark in die außerschulische Zeit hinein erstreckt.

Wir haben erfahren, daß die Kooperation zwischen Sozialpädagogen und Lehrern im Grundschulraum fast immer sehr gut war. Die Einbeziehung des Lehrers in den Hort und die Einbeziehung des Sozialpädagogen in die Schule wird bereits in fast allen Bundesländern praktiziert. Es hängt natürlich jeweils von der Person des Sozialpädagogen und des Lehrers ab, aber wir haben doch gesehen, daß in der ganzen Breite das Problem gut zu lösen ist.

Die Problematik des Hortbesuches wurde auch von uns erörtert. Die Rückläufigkeit der Nachfrage nach Hortplätzen ab 10., 11. Lebensjahr ist evident. Es ist uns auch ganz klar geworden,

welchen Bedürfnissen der jeweiligen Altersstufe wir Rechnung tragen müssen und daß in der jetzigen Struktur des Hortes den Bedürfnissen der Altersstufe ab 11 Jahren nur in sehr geringem Maße Genüge geleistet werden kann. Nur in dem Falle, wo sich ein Hort in der Nähe eines Hauses der offenen Tür oder Nachbarschaftshauses befindet, ist die Möglichkeit gegeben, den Kindern die Vertiefung von Interessengebieten zu ermöglichen. Dann wird das Kind auch älterer Altersstufen oft im Hort belassen. Wir sind aus diesen gemeinsamen Überlegungen zu der Einstellung gekommen, daß das Zukunftsbild sicher ein konstruktiver Kompromiß ist, daß Sozialpädagoge und Schule enger aneinander gerückt werden müßten, sich beide in ihrem Aufgabenbereich achten, in ihrer eigenen Rolle sich selbst absolut als notwendig sehen, und wir meinen, daß die Tagesheimschule eine gute Lösung ist.

L a d e m a n n : Als Grundlage für die Diskussion in unserer Arbeitsgruppe "Gemeinsame Aufgaben in der Gesamtschule und Tagesheimschule" haben wir uns auf das Modell einer Gesamtschule geeinigt, die als Ganztagschule oder Tagesheimschule arbeitet. Eine so große Schule, wie die Gesamtschule sie sein wird, die auch ganz anders strukturiert ist und auch weitgehend in das Familienleben eingreift, muß anders geleitet werden als eine herkömmliche Schule: durch ein Leitungs-Team, das den bisherigen Schulleiter ersetzt. In diesem Team hat der Sozialpädagoge eine gleichwertige, wenn auch in der Funktion etwas andersartige Stellung neben dem Lehrer, neben dem Psychologen, dem Arzt, einem Verwaltungsbeamten und vielleicht noch anderen Beteiligten.

Es sollte die Aufgabe des Sozialpädagogen überwiegend sein, durch gezielte Maßnahmen einzelnen Schülern individuelle Hilfen und Betreuung zu geben, außerdem auf die Gruppenbildung der Schüler, auf Gruppenprozesse Einfluß zu nehmen und Akzente zu setzen. Diese Aufgabe obliegt ihm nicht nur bei den Schülern, sondern auch innerhalb des Mitarbeiterteams. Wir haben uns konkret überlegt, welche Aufgaben innerhalb einer als Ganztagschule verstandenen Gesamtschule von sozialpädagogischen Kräften übernommen werden können. Wir haben als Möglichkeiten - sicherlich nicht vollständig - genannt: einmal die vorschulische Erziehung und den Schulkindergarten. Der Einsatz im Rahmen des Unterrichts wäre nach Meinung der Arbeitsgruppe durchaus auch möglich. Teile des sozialkundlichen und politischen Unterrichts, der Berufs- und Arbeitslehre, der Hinführung in die Arbeitswelt, Jugendkunde, evtl. Gesetzeskunde, Sexualpädagogik könnten z.B. durchaus Unterrichtsgebiete sein, die Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialpädagogik in eigener Verantwortung unterrichten können; darüberhinaus könnten sie Arbeitsgemeinschaften und Neigungskurse leiten.

Eine gemeinsame Arbeit von Lehrern und Sozialpädagogen sehen wir in den "Schülerarbeitsstunden". Man muß dazu etwas ausführen, um nicht in den Verdacht zu geraten, es sei lediglich daran gedacht, den sozialpädagogischen Kräften die Aufsicht über die Schularbeiten zu übertragen. Wir denken hierbei etwa an folgende Konstruktion: Der unterrichtende Lehrer oder Sozialpädagoge hat einen neuen Unterrichtsstoff eingeführt; die Schüler erhalten jetzt im Rahmen dieses Unterrichts zunächst einmal Anweisungen durch den Lehrenden, nach denen sie diesen Stoff zu erarbeiten, zu üben, zu erweitern haben. Jetzt können in Schülerarbeitsstunden, die wahrscheinlich am Nachmittag liegen, sozialpädagogische Kräfte, Lehrer, evtl. auch andere Fachkräfte bereitstehen, die Hilfen geben, die auf Hilfsmittel hinweisen und - wir kommen nicht darum herum - natürlich auch in gewissem Rahmen eine Aufsichtspflicht dabei erfüllen. Das war also der gemeinsame Bereich!

Ein Bereich, der wiederum überwiegend von sozialpädagogischen Fachkräften bestritten werden könnte, ist der Freizeitbereich in der Gesamtschule. Dabei dachten wir sowohl an die interessenbestimmte Gruppenarbeit, an Clubarbeit, an freies Spiel im Freien oder im Raum. Hier liegt das Hauptaufgabengebiet von sozialpädagogischen Fachkräften. Außerdem meinten wir, daß die Tätigkeit des Sozialpädagogen Eltern- und Schülerberatung, auch jugendfürsorgerische Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe im weitesten Rahmen innerhalb dieser Schulen mitumfassen sollte.

Im weiteren Verlauf haben wir uns dann darüber unterhalten, wer nun gemeint ist, wenn von sozialpädagogischen Fachkräften gesprochen wird. Es kann nach Meinung der Arbeitsgruppe nicht jede sozialpädagogische Fachkraft in der Gesamtschule arbeiten; hauptsächlich kommen in Frage: Sozialpädagogen der neueren Ausbildung, Sozialarbeiter, Jugendleiterinnen. Nicht gemeint können sein: Kinderpflegerinnen, Kindergärtnerinnen, Erzieher etc.

Die differenzierte Ausbildung der Sozialpädagogen an künftigen Fachschulen muß unbedingt den Bereich der Tätigkeiten in der Gesamthochschule einbeziehen.

Breitenbach: Ich möchte zu den Ausführungen von Frau Anders über das Thema "Hort und Schule" gern einen ganz gezielten Wunsch als Lehrer weitergeben, und zwar an alle Hortnerinnen. Ich habe es in meiner Tätigkeit als Lehrer niemals erlebt, daß z.B. zu Elternsprechtagen der Schule irgendwann einmal eine Hortnerin erschienen ist, um mit dem Lehrer zusammen Fragen zu beantworten.

Schulze: Wir wissen leider nicht, ob die Grundschule später einmal Teil der Gesamtschule oder ihr nur zugeordnet wird. Wir wissen noch nicht, ob die Hortarbeit weitgehend durch die Tatsache, daß die Kinder zukünftig bis 16.00 Uhr in der Gesamtschule aufgehoben sind, rein zeitlich weitgehend überflüssig wird. Wenn heute schon das Hort-Angebot für 10- bis 11jährige nicht mehr attraktiv ist, dann ist die Frage berechtigt, ob vielleicht für die Stufe der 10- bis 11jährigen der Hort überhaupt überflüssig ist! Müssen wir nicht nur lediglich dafür sorgen, daß durch entsprechende Einrichtungen die Betreuung der Kinder vor bzw. nach der Schulzeit, wenn notwendig, gewährleistet ist?

Wird die Grundschule nicht Ganztagschule, dann ergeben sich wieder neue Probleme. Im übrigen würde ich sagen, der Bereich, den Herr Lademann soeben umrissen hat, um hier anzuzeigen, welche Möglichkeiten dem Sozialpädagogen in einer späteren Schule gegeben sind, war hinreichend breit, um ihn zunächst einmal als Denkmodell aufzugreifen. Wobei ich auch hier noch einen Tropfen Wasser in diesen Wein gießen möchte: Das Problem seiner unterrichtlichen Betätigung macht sehr schwierige Überlegungen notwendig, da sich schon in der gegenwärtigen Situation eine Reihe rechtlicher Konsequenzen ergeben. Aber das ist eine Aufgabe im Zusammenhang mit der Entwicklung und Fortentwicklung unserer Gesamtschule als völlig neues Modell eines künftigen Bildungszentrums. Vielleicht sind wir aber auch im Augenblick noch weit davon entfernt; es bedarf sicherlich 10, 15, vielleicht auch 20 Jahre, bis wir damit als Realität rechnen können.

Schulze: Wir wollen jetzt die noch ausstehenden Bereiche zu Wort kommen lassen, und zwar die Bereiche "Heim und Schule" und "Behindertenhilfe" und schließlich die uns alle noch sehr gründlich beschäftigende und erregende Frage nach der Ausbildung.

Roth-Bernstein: In der Arbeitsgruppe "Heim und Schule" haben uns interessanterweise eine ganze Menge gleichartiger Fragen beschäftigt, wie sie vorhin schon hier in Diskussion genannt worden sind. Wir haben uns selbstverständlich thematisch eingrenzen müssen und haben bei unserer Besprechung der Schwierigkeiten, die sich zwischen Heim und Schule ergeben, vorwiegend oder ausschließlich Heime gemeint, die nicht behinderte, sondern gestörte Kinder, jedoch geistig und körperlich gesunde Kinder betreuen, also Kinder vorwiegend mit Milieuschäden. Aber bei der Frage, was verstehen wir überhaupt unter einem "gestörten" Kind, wo sind die Abgrenzungen der einzelnen Störungen, da mußten wir doch passen, und es wurde die Forderung laut, da müßte eigentlich die pädagogische Wissenschaft uns mehr an die Hand gehen, damit dann auch die einzelnen Heime

in der Lage sind, nicht nur abzugrenzen, sondern auch besser zu differenzieren. Denn viele der Schwierigkeiten liegen darin, daß die Heime nicht ausreichend oder nicht richtig differenziert sind.

Ich persönlich habe deutlich den Eindruck, daß viele Teilnehmer mit einem sehr vollen Sack voll Fragen gekommen waren, ja, vielleicht auch mit Vorwürfen und Beschwerden, die sie gerne losgeworden wären an die Adresse der öffentlichen Schulen.

Des weiteren entzündete sich die Diskussion an der Frage: Wohin sollen wir unsere gestörten Kinder schicken? Die Diskussion darüber war teilweise recht heiß, und sie verlief in sehr energischer Frontstellung für die eine oder andere Art. Auf jeden Fall wurde nach sehr ausgiebiger Diskussion der Frage, ob eine Heimschule nun unbedingt so steril in ihren Anforderungen sein muß, daß wir sie ablehnen, gesagt: In dem Augenblick, in dem das Kind den therapeutischen Schonraum einer Heimschule nicht mehr unbedingt bedarf, sollte es in eine Außenschule geschickt werden, um Entwicklungsanreize zu erhalten.

Im weiteren Verlauf kam eine vielleicht etwas banal wirkende Frage auf: Wie sieht denn der Zeugniskopf eines Abschlußzeugnisses aus, das eine Heimschule ausgibt? Es wurde gefordert, daß diese Zeugnisköpfe das Wort "Heimschule" tunlichst vermeiden sollen, weil die Öffentlichkeit leider dem Begriff "Heim" immer noch oft etwas Abwertendes beimißt. Diskriminierungen sind leider noch an der Tagesordnung, wenn Lehrherren den Stempel einer Heimschule sehen.

Die Schule ist durchaus nicht nur Wissenvermittlerin, sondern auch Begegnungsstätte. Für unsere gestörten Kinder dient sie also nicht nur der intellektuellen Bildung, sondern auch dem Resozialisierungsprozeß. Die Schule darf also nicht nur so verstanden werden, daß nur der Intellekt geformt wird.

Einen breiten Raum nahm die Diskussion der Schularbeiten ein. Hier wird das Heimpersonal vor sehr schwere Probleme gestellt. Die verschiedensten Mengen und Qualitäten an Schularbeiten werden von Kindern verlangt, die ein Heimerzieher oder Hobtner, der die Aufsicht führen soll, gar nicht bewältigen kann. Es wäre sehr wünschenswert, wenn die Schule Schulaufgaben nicht als Selbststudium versteht und sich auch mehr an die behördlichen Anordnungen in Bezug auf deren Umfang hält. Umgekehrt hält es die Schule für wünschenswert, daß das Heim nicht zum Wissensvermittler wird, daß sich Aufsichtsführende also auf Aufsicht beschränken und Arbeitsruhe vermitteln. Förderunterricht sollte unbedingt Angelegenheit der Schule sein. Die Frage, die hier aufgeworfen wurde, ob ein Heimkind

auch einen Kindergarten besuchen sollte, wurde in der Arbeitsgruppe eindeutig bejaht. Wir haben sehr interessante Berichte aus Berlin gehört, wo etwa 90 % aller Schulanfänger vorschulisch betreut werden.

Breitenbach: Ich habe den Eindruck gehabt, daß die Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Lehrern in der Behindertenhilfe mehr oder weniger ein Randgebiet sei und zwar deshalb, weil es unter der Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt noch nicht sehr viele Einrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche gibt. Für diese Zusammenarbeit erschienen uns wichtig: der Bereich der Organisation, der Bereich von Erziehung und Bildung und der dritte Bereich der Wissensvermittlung. Für mich erstaunlich und zugleich erfreulich war diese Zusammenarbeit für alle Arbeitsgruppenteilnehmer - auch in der Praxis - eine Selbstverständlichkeit. Lehrer und Sozialpädagogen waren sich durchaus ihrer speziellen Aufgaben bewußt und im Verstehen ihrer Aufgabe im Sinne einer Zusammenarbeit, evtl. sogar zu einer Teamarbeit mit anderen Fachkräften in der Lage. Wir haben dann verschiedene Aufgabenbereiche des Sozialpädagogen in der Behindertenhilfe in der Diskussion herausgearbeitet, und dabei ging es hier vornehmlich um den sogenannten "Elementarbereich". Im Bildungsrat ist -glaube ich- das Wort geprägt worden, und darunter verstanden wir alles, was der Erziehung und Bildung zur Selbstbesorgung, der Spiel- und Arbeitsfähigkeit, dem Einüben von ganz bestimmten Verhaltensweisen, der Hinführung zu praktischer Arbeit und nicht zuletzt auch dem Eingewöhnen und Einleben in die Gemeinschaft dient.

Einigen Zündstoff gab dann die Frage nach Stellung oder Status des Sozialpädagogen in einer Einrichtung für Behinderte. Ist er pädagogische Unterrichtshilfe, ist er ein Untergeordneter, evtl. -wenn Sie das Wort im schlechtesten Sinne verstehen- nur ein "Assistent"? Oder ist er ein gleichberechtigter Partner des Lehrers und sonstiger dort tätiger Fachkräfte? Wir kamen zu der Überzeugung, daß eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen den beiden nur dann sich vollziehen kann, wenn auch die einzelnen Einrichtungen in der Abstufung der Kinder nach ihrer geistigen Entwicklung so aufgebaut sind, daß jedem Entwicklungsstand oder Leistungsstand des Kindes entsprechend die Arbeit des Sozialpädagogen gezielt eingesetzt werden kann.

Daraus ergab sich dann eine Forderung, daß die Aus- und Fortbildung der Sozialpädagogen speziell für den Bereich der Behindertenhilfe noch intensiviert werden müßte, und z.B. die Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik sich dieses Problem noch stärker zu eigen machten.

S i m o n : Ich hätte eine grundsätzliche Frage, die mir sehr am Herzen liegt: Könnte man schon grundsätzliche Aussagen machen zur Frage der Behindertenhilfe im Kindergarten und in der Eingangsstufe? Also etwa zu Möglichkeiten der ambulanten Therapie oder z.B. wann und unter welchen Gesichtspunkten eine Selektierung der Kinder durchzuführen wäre? Ganz konkret etwa: Würden Sie in jedem Falle Lernbehinderte aus der Eingangsstufe der Grundschule ausgliedern?

B r e i t e n b a c h : Ich persönlich würde dazu neigen, daß alle Kinder, die in irgendeiner Form behindert erscheinen, nicht einem Normalkindergarten zugeführt werden; denn behinderte Kinder sollten grundsätzlich in Sonderkindergärten unterkommen. Ausschließen möchte ich die sogenannten Lernbehinderungen, deren Ausmaß ja sicherlich in diesem frühen Stadium nicht eindeutig festzustellen ist.

S c h u l t z e : Die Frage der Eingliederung von behinderten Kindern in die normale Gruppe ist ein besonderes Problem. Sie wissen vielleicht, daß die Antwort darauf in der Bundesrepublik anders gegeben wird als im Ausland. Im Ausland steht man sehr viel mehr auf dem Standpunkt, das Kind so weit wie irgend möglich innerhalb der normalen Kindergruppe zu belassen. In der Bundesrepublik neigt man -zumindest in Kreisen der Sonderschullehrer- dazu, das Sonderschulwesen möglichst weit auszubauen und die Kinder sehr frühzeitig und "rechtzeitig" aufzunehmen. Aus langen Diskussionen habe ich die Überzeugung gewonnen, daß bei rechtzeitiger Früherkennung körperlicher Leiden, möglichst schon beim Kleinkind, spätestens aber mit Beginn der Kindergarten-erziehung, ein sehr hoher Prozentsatz unserer Kinder nicht mit den Behinderungen durch die Schule zu gehen brauchen. Das ist sehr traurig, läßt sich aber wahrscheinlich auch nur langfristig durch Maßnahmen der Früherkennung ändern.

Man kann nicht erwarten, daß die Erzieherin bzw. die Sozialpädagogin nun auch noch als Sonderschullehrerin so weit ausgebildet wird, daß sie selbständig in der Lage wäre, geeignete Hilfen zu geben und therapeutische Maßnahmen zu ergreifen. Überall, wo ein Verdacht in dieser oder jener Richtung auftritt, sollte sie rechtzeitig die Möglichkeit haben, die Eltern unter Hinzuziehung eines Arztes zu beraten, der in sehr viel größerem Maße als bisher im Kindergarten heranzuziehen wäre.

Wir leiten nun über zu unserer nächsten großen Fragestellung, nämlich Ausbildungs- und Fortbildungsfragen oder zu dem, was ich "Verknötung beider Ausbildungswege" nannte.

Eine außerordentlich wichtige Frage: Die Akademisierung der sozialpädagogischen Ausbildung nimmt eine so schnelle Entwicklung, daß von daher sicherlich auch ein Teil der Verunsicherung bei Ihnen zu verstehen ist, besonders bei den jungen Kollegen, die noch den alten Ausbildungsweg gegangen sind, aber nun hören, daß sich eine Reihe von neuen Möglichkeiten, von Arbeitsfeldern auftut, für die sie sich nicht hinreichend vorbereitet und ausgebildet fühlen; aber auch dadurch, daß hier jetzt u.U. neu ausgebildete Kollegen anderen Kollegen den Rang ablaufen werden. Das alles macht mir verständlich, daß immer wieder, wenn diese Fragen angesprochen werden, bei Ihnen eine Fülle von Zweifeln und Emotionen geweckt wird. Wie finden Sie sozusagen den Anschluß, bzw. ist man bereit, Ihnen das, was Sie bisher an Arbeit geleistet haben, irgendwie zu danken durch eine entsprechende Einstufung usw.

A n d e r s : Der Kindergärtnerin bleibt es unbenommen, ausbildungsmäßig aufzubauen, und zwar über die Höhere Fachschule für Sozialpädagogik in Aufbauform. Aber ich wollte auch noch auf etwas anderes eingehen: Ich meine, daß das Bedürfnis nach sachgemäßer und dem Zustand des jeweiligen Alters angemessener Erziehungsweise des 3- und 4jährigen Kindes gar nicht dezimiert worden ist. Im Gegenteil, die Aufgabe ist eigentlich noch intensiviert worden dadurch, daß man die 5- und 6jährigen noch spezifischer leiten will. Ich sehe da eigentlich keine Entwertung. Wenn die Sozialpädagogin sich mit dem Kleinkind lange genug beschäftigt hat, kann sie mit dem Schulkind arbeiten und ist im Hort immer noch up-to-date. Wenn sie weiter beruflich vorankommen möchte, kann sie Rhythmikerin oder Gymnastikerin werden und wird als solche Fachkraft.

W a g n e r : Darf ich dazu eine Frage stellen? Mir ist etwas unverständlich: In Deutschland scheint man der Meinung zu sein, kleine Kinder: schlechte Ausbildung, etwas größere Kinder: etwas bessere Ausbildung und ganz große Kinder: gute Ausbildung. Meines Erachtens müßte die Psychologie uns doch gelehrt haben, daß die ersten Lebensjahre die wichtigsten sind. Aus diesem Grunde ist es mir unverständlich, daß man sagt, die Arbeit mit den Kleinsten kann ja die Kinderpflegerin machen. Ich verstehe auch nicht, warum die Kindergärtnerin sich entwertet fühlt, wenn sie nur noch mit 3- und 4jährigen arbeiten soll. Das ist doch gerade ein ganz wichtiges Alter, in dem Sprache, Gewohnheiten und Grundhaltungen gebildet werden.

Richard Haar:

Meine Damen und Herren, liebe Freunde und Kollegen!

Ich habe im Auftrag des Bundesvorstandes der Arbeiterwohlfahrt die Konferenz zu beschließen. Ich möchte das verbinden mit einem Dank an unseren Hauptreferenten, Herrn Professor Dr. Walter Schultze, an die Referenten in den Arbeitsgruppen und an die Diskussionsleiter. Ganz besonders aber danke ich unseren Freunden vom Bezirk Rheinhessen, vertreten durch den Bürgermeister Zahn, und dem Geschäftsführer Werner Merck sowie seinen Mitarbeitern, die alles getan haben, damit wir uns in den Mauern dieser Stadt wohlfühlen konnten. Ich sollte aber abschließend noch einiges zum Thema der Konferenz sagen, zumal es gelegentlich dahingehend mißverstanden wurde, als wolle die Arbeiterwohlfahrt einer Verschulung der Kleinkinderpädagogik das Wort reden. Das ist nicht der Fall. Wir behandeln im Augenblick in unserem Fachausschuß "Jugendwohlfahrt" und im Arbeitskreis "Kinderhilfe" die Fragen, die auch hier zur Diskussion gestanden haben. Der gegenwärtige Stand der Diskussion läßt die Feststellung zu, daß die Arbeiterwohlfahrt die Kleinkinderpädagogik als einen eigenständigen Bereich sieht. Das schließt nicht aus, daß viele Umstände zu einer Kooperation zwischen Schule und den Einrichtungen der Kleinkinderpädagogik drängen. Es wird keine leichte Aufgabe sein, diese Kooperation zu vollziehen. Ein Teil der in der Beratung befindlichen Stellungnahmen der Arbeiterwohlfahrt wird sich zweifellos mit der Frage der Finanzierung befassen. Wir sind der Meinung, daß Einrichtungen der Kleinkinderpädagogik zu den öffentlichen Aufgaben zu rechnen sind, die von der gesamten Bevölkerung getragen werden müssen, also aus Steuermitteln finanziert werden sollten. Wir haben im Rahmen unserer Vorarbeiten für unsere Stellungnahmen errechnet, daß in der Bundesrepublik insgesamt ungefähr 3 Milliarden DM pro Jahr aufgebracht werden müßten, wenn Einrichtungen in genügender Zahl mit zeitgerechter personeller und sachlicher Ausstattung geschaffen werden sollen. Diese Summe dürfte das sechsfache von dem sein, was heute aufgebracht wird. Wir müssen uns also politisch stark machen, wenn wir etwas erreichen wollen.

In diesem Sinne danke ich Ihnen für Ihre Teilnahme.
Die Sozialpädagogentagung ist geschlossen.

Einführungsreferat: Wolfgang Roth-Bernstein, Immenhof

Diskussionsleitung: Eleonore Astfalck, Immenhof

Gemeinsamkeiten von Heim und Schule sind das Kind und dessen Erziehung zur Lebensbewältigung, die Gruppensituation und die Organisiertheit der Institutionen. Unterschiede zwischen Heim und Schule bestehen in der Schulpflicht und der Auswahl der Heimkinder, der sehr eingefahrenen Tradition der Schule und ihrer entsprechend engen Organisationsformen im Gegensatz zu den flexibleren Heimen. Schulträger sind meist staatlich, Heimträger meist privat. Schulen haben zeitlich gebundene, festbestimmte Lehrziele, bevorzugen systematisiertes Lernen und legen den Schwerpunkt auf den Intellekt. Dadurch entsteht eine erhöhte Spannung im Feld zwischen Heim und Schule. Wir müssen eingrenzen: Was für ein Heim? Was für eine Schule? Was für ein Kind? Die größten Probleme zwischen Heim und Schule entstehen weniger bei den behinderten als bei den gestörten Kindern. Deshalb stellen wir diese in den Mittelpunkt unserer Diskussion.

Erste Frage: Können gestörte Kinder eine öffentliche Schule besuchen? Das wird zwar für wünschenswert erachtet, aber oft nicht für zumutbar, und zwar entweder für die Lehrer und die Klasse oder auch für das Kind.

Zweite Frage: Welche Probleme entstehen bei der Errichtung einer Heimschule? Die besten Belegungszahlen eines Heimes sind niedriger als die besten Belegungszahlen von vollausgebauten Schulen. Die Heimschule unterliegt der Gefahr, lebensfern und steril zu sein. Es gibt finanzielle und personelle Schwierigkeiten. Das Leistungsniveau der Heimschulen liegt wegen der Gestörtheiten der Kinder niedriger als an den öffentlichen Schulen. Lücken in der intellektuellen Bildung sind aber nach Heil- und Schonzeit in der Heimschule dann relativ schnell schließbar.

In der Diskussion wurde zunächst mit Bedauern festgestellt, daß Vertreter öffentlicher Schulen in der Arbeitsgruppe fehlten. Gerade an sie wären viele Fragen und Wünsche zu richten. Es kam dann zu einer deutlichen Frontstellung, bei der die "Nachteile" einer Heimschule überwiegend betont wurden. Es wurde aber dringend davor gewarnt, sich in solcher Weise festzulegen. Hingegen müßten wir immer bereit sein, unsere Arbeit in Frage zu stellen. Die Teilnehmer waren bemüht,

die Frage: Was ist ein gestörtes Kind? zu beantworten. Sie stellten fest, daß die pädagogische Forschung hier noch stark im Rückstand ist und uns bei solchen Klärungen noch viel helfen muß.

Die Frage: "muß die Heimschule steril sein?" wurde intensiv besprochen. Es ist Zweck der Heimschule, ein therapeutischer Schonraum zu sein. Sobald dieser Schonraum nicht mehr nötig ist, sollte das Heimkind unbedingt die öffentliche Außenschule besuchen.

Aufsicht und Hilfe bei den Schularbeiten stellt das Heimpersonal oft vor schwere Probleme. Es ist wünschenswert, daß die Schule die Menge der Hausaufgaben in Grenzen hält und die Aufgaben nicht als Selbststudium der Kinder entfremdet. Es ist wünschenswert, daß das Heim lediglich Aufsicht und Arbeitsruhe für die Schularbeitszeit schafft und nicht Wissensvermittlung betreibt. Förderunterricht ist Angelegenheit der Schule. Die Schule nur als Wissensvermittlerin zu sehen ist einseitig und falsch. Der Schulbesuch, gleich welcher Art, ist Teil des Resozialisierungsprozesses. Die Wissensvermittlung ist hier nur eine Rolle neben vielen anderen.

Die Frage, ob ein Heimkind auch in einen Kindergarten gehen sollte, wurde eindeutig bejaht. Interessant war ein Bericht über Spielgruppen in Berlin. Hier werden 90 % aller Schulanfänger vorschulisch betreut.

Im weiteren Verlauf wurden dann noch folgende Themen diskutiert: Das Fehlen richtiger Teamarbeit in den Heimen; die personellen und finanziellen Schwierigkeiten in den Heimen; die Voreingenommenheit der Außenschulen gegenüber den Heimkindern; die Weiterbildung der Sozialarbeiter und Gründe für Mängel; Besoldungsfragen der Sozialarbeiter und das Fehlen von Aufstiegsmöglichkeiten; die Gruppenstärken in den Heimen; Fragen zum Schichtwechsel der Erzieher; die Verbreitung von Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung über die Probleme der Heim-erziehung.

Arbeitsgruppe "Hort und Schule"

Einleitungsreferat: Emmy Anders, Düsseldorf

Diskussionsleitung: Helene Niemitz, Hannover

Mit dem Eingangsreferat wurde zunächst der Erziehungsraum Hort innerhalb des sozialpädagogischen Bereiches in Abgrenzung von anderen Erziehungsräumen dargestellt. Es wurde dabei herausgestellt, daß im Gegensatz zum Kindergarten die Nachfrage nach Hortplätzen rückläufig ist, insbesondere weil der Hort in seiner gegenwärtigen Struktur nicht mehr den körperlich-seelisch-geistigen Bedürfnissen aller Altersstufen entsprechen kann. In der Diskussion wurde die Frage gestellt, in welcher Form eine Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule mit optimalem Effekt beider Erziehungsräume möglich ist und auf welche Art und Weise diese erreicht werden kann.

Das Für und Wider der Zusammenfassung aller Hortkinder in einer Klasse wurde erörtert wie auch Probleme der Einschulung, der Tests in der Schule in Anwesenheit der Hortnerin, häufiger Testerlaß aufgrund des Beobachtungsberichtes der Lehrerin, Durchführung der Tests in der Kindertagesstätte.

Wie kann die Zeit der Schularbeiten gekürzt werden (durch weniger Schularbeiten und Isolierung der schularbeitenden Gruppe) wurde weiter gefragt, ebenso wie nach der Feststellung unterschiedlichen individuellen Arbeitstempos, wofür als Ursachen anlage- und milieubedingte Faktoren genannt wurden. Schlechte Raumbedingungen können auch als Erschwernis für die Verrichtung von Schularbeiten genannt werden.

Die Hauptgruppe im Hort sind die 6-10jährigen. In Bezug auf Schulaufgaben wurden größte Anstrengungen bei den 9- und 10jährigen von Kind und Hortnerin gefordert. Dem über zehnjährigen Kind kann man heute im Hort nur noch gerecht werden, wenn entweder der Hort in mehrere Altersgruppen gegliedert ist und wenn vom Raum bzw. von Fachkräften hier spezielle Angebote gemacht werden können.

Erforderlich ist die Einbeziehung der Eltern für bestimmte Aufgabenbereiche des Gesamtkomplexes Hausaufgaben, z.B. Übernahme des Lesens oder des mündlichen Rechnens.

Zum Schluß wurde zusammenfassend über die Frage gesprochen, ob die sozialpädagogische Tätigkeit des Hortes den erhöhten Bedürfnissen der jeweiligen Altersstufen entsprechend zur Wirkung kommt oder ob sie durch schulische Erfordernisse (Schularbeiten) auf ein nicht verantwortliches Minimum reduziert wird. Unsere Antwort lag darin, daß letztere Gefahr sehr groß ist und der Sozialpädagoge Können und Phantasie einsetzen muß, um diese zu verhindern.

Arbeitsgruppe "Gemeinsame Aufgaben in der Behindertenhilfe"

Einführungsreferat: Adolf Breitenbach, Siegen

Diskussionsleitung: Dr. Johanna Mertins, Bonn

Einführungsreferat (gekürzte Fassung)

Das Interesse der Öffentlichkeit für die behinderten Menschen ist in den vergangenen Jahren erfreulicherweise sehr intensiv geworden. Es wurden Mittel und Wege gesucht, die Betreuung und Bildung des Behinderten neu zu überdenken und zu verbessern. Zur Intensivierung dieser Arbeit gehört auch die Zusammenarbeit aller zu diesen Aufgaben aufgerufenen Berufsgruppen.

I. Der Aufgabenbereich des Sonderschullehrers

Aufgrund seiner Ausbildung und des Auftrages des Staates obliegt im Bereich der Bildung und Erziehung der Kinder dem Sonderschullehrer vornehmlich die Unterrichtung, die Wissensvermittlung und die Vorbereitung auf das spätere Leben.

II. Der Aufgabenbereich des Sozialpädagogen

Der Sozialpädagoge nimmt vor allem jene Aufgaben wahr, die Schule und Elternhaus allein nicht oder nur unvollständig erfüllen können. Dazu gehören alle Arbeiten im Elementarbereich, im sozialen und außerschulischen Raum von der Bewahrung über die Betreuung bis zur Bildung und Erziehung und zum Gestalten der freien Zeit.

III. Die Zusammenarbeit zwischen Sonderschullehrer und Sozialpädagogen

Das behinderte Kind ist in seiner Entwicklung zur Gesamtpersönlichkeit und in der Entfaltung aller ihm verbliebenen Möglichkeiten gestört oder zumindest stark retardiert. Es zeigt vornehmlich Ausfälle in der sozialen Anpassung, in der Sprachentwicklung und in der Motorik. Nur durch gezielte Maßnahmen kann es zu einer manuellen Tätigkeit und einem sinnvollen Leben geführt werden. Die Zusammenarbeit zwischen Sonderschullehrer und Sozialpädagoge vollzieht sich in der Arbeit am Behinderten in den verschiedensten Bereichen des täglichen Lebens.

1. Der Bereich der Organisation in Schule oder Tagesstätte

Für behinderte Kinder ist ein in eine Ordnung gefaßtes geregeltes Leben deshalb so notwendig, weil es ihnen oft als Stütze für den fehlenden inneren Halt dienen muß, und weil sie sich nur in dem ihnen gewohnten Rahmen frei und froh bewegen können. Zu diesem Rahmen gehört ein festgelegter

Tagesablauf, Ordnung im Gruppenraum und in der Schule, Aufsicht und Betreuung außerhalb der Unterrichtsstunden, Durchführung von Feiern und gemeinsamen Veranstaltungen, Aufstellen von Arbeitsplänen.

Diese Ordnung ist eine entscheidende Vorbedingung für ein gezieltes Planen und Arbeiten für die Zusammenarbeit.

2. Der Bereich der Erziehung und Bildung

Erziehung und Bildung kann man bei Behinderten in den meisten Fällen nicht exakt voneinander trennen. Einzelaspekte für die Zusammenarbeit sind:

- a) Die Erziehung zur Selbstbesorgung und zum Selbständigsein.
- b) Die Erziehung zur Spiel- und Arbeitsfähigkeit und die Hinführung zu einer sinnvollen manuellen Tätigkeit.
- c) Die Erziehung zur Sozialfähigkeit und zur sozialen Anpassung.
- d) Die Förderung der Sprache und des Sprechenlernens.
- e) Die Hinführung zur Umwelt und die Deutung der für den Behinderten notwendigen Bereiche der Mitwelt.
- f) Der Abbau von Fehlhaltungen und Erziehungsfehlern.

In all diesen Bereichen ist der Sozialpädagoge ein unentbehrlicher Partner des Sonderschullehrers. Für die Entfaltung aller noch vorhandenen Fähigkeiten in Richtung auf Persönlichkeitsbildung und sinnerfülltem Leben wird es für den Behinderten entscheidend sein, wieweit der Sozialpädagoge und der Sonderschullehrer alle ihre Erfahrungen und Vorstellungen in die für den Behinderten günstigste Übereinkunft bringen können.

3. Der Bereich der Wissensvermittlung

Bei Behinderten ist der Umfang des Wissens nicht von vornherein festzulegen. Das Wiederverfügbarwerden von Lerninhalten ist bei ihnen oft nur durch besondere Anstrengungen und mit speziellen Methoden möglich. Wenn auch die Wissensvermittlung vornehmlich in die Kompetenz des Sonderschullehrers fällt, so ist gerade hier die Mitarbeit des Sonderpädagogen für den Erfolg besonders wichtig. Die Aufgaben des Sozialpädagogen bestehen in den Vorplanungen, Vorbereitungen und Bereitstellungen zum Unterrichtsthema; im Einsatz von gezielten Hilfen, im Üben und Wiederholen, im Festigen und Übertragen auf andere Bereiche; in allen Arten von Hilfe für den differenzierenden Unterricht.

4. Verschiedene Einzelbereiche

Aus einer Fülle von Einzelbereichen seien noch folgende besonders hervorgehoben, weil sie unumgänglich notwendig sind:

- a) Gespräche und Beratungen über Kinder und Vorkommnisse.
- b) Austausch von Beobachtungen und Erfahrungen.
- c) Zusammenarbeit mit Ärzten und Psychologen.
- d) Unterstützung und Protokollieren beim Testen.

- e) Erprobung neuer Lehrverfahren und der Einsatz von neuem Spiel- und Arbeitsmaterial.
- f) Erstellung von Schüler- und Arbeitsberichten.
- g) Elternanleitung und Hausbesuche.

Diskussionsergebnisse

Die Diskussion machte deutlich, wie sehr Sonderpädagoge und Sonderschullehrer gerade im Bereich der Behindertenarbeit aufeinander angewiesen sind. Es wurde herausgestellt, daß der Sonderschullehrer vor allem für die Wissensvermittlung, der Sozialpädagoge für die Gemeinschaftsfähigkeit verantwortlich sein sollte. Zugleich waren alle sich einig, daß diese beiden Bereiche oft ineinander übergreifen und beide Partner durchaus in beiden Bereichen tätig werden sollten.

An Einzelfragen aus den im Referat angeführten Bereichen wurden aufgeführt und diskutiert: Wenn der Leiter einer Einrichtung ein Sonderschullehrer ist, sollte sein Stellvertreter ein Sozialpädagoge sein. - An allen wichtigen Konferenzen sollten Lehrer und Sozialpädagoge teilnehmen. - Die Erziehung zur Selbstbesorgung gehört als Wissensvermittlung in den Bereich des Lehrers. - Da der Sozialpädagoge im allgemeinen dem Kind vertrauter ist und damit zu seiner näheren Umwelt gehört, sollte der Lehrer vor allem der Mittler zwischen der Nahwelt und der Außenwelt sein. - Die Hinführung zur Arbeitsfähigkeit sollte noch stärker gesehen werden im Hinblick auf die Tätigkeit in einer beschützenden Werkstatt.

Es wurde geklärt, daß mechanische Arbeiten nicht einer seelischen Entwicklung abträglich sind oder sie sogar verhindern. Erziehungs- und Bildungsziel sollte vor allem bei geistig Behinderten eindeutig die Hinführung zu manueller Tätigkeit sein. Aufgabe des Sozialpädagogen ist es, durch Sprachaufbauhilfen Vorarbeit und Vertiefung einer gezielten Sprachheilarbeit zu leisten.

Gemeinsame Aufgaben liegen auch in der Planung von Elternberatungen und der Durchführung von Ferien- und Erholungsmaßnahmen. An Heimschulen sollte im Interesse des Kindes eine Trennung nach dem Intelligenzstand vorgenommen werden (z.B. Trennung von lernbehinderten und geistig behinderten Kindern). Zu fordern wäre eine umfangreiche und intensive Zusatzausbildung und die Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung. In den nächsten Jahren müßte viel Pionierarbeit geleistet werden. Man sollte sich jedoch immer am Kind orientieren.

Zusammenfassung:

Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagoge und Sonderschullehrer ist heute schon eine Selbstverständlichkeit in der Behindertenarbeit. Teamarbeit ist noch notwendig mit anderen Fachkräften. Notwendig wird weiterhin bleiben eine Abgrenzung und ein Neuüberdenken der einzelnen vorrangigen Arbeitsaufgaben der beiden Berufsgruppen.

Arbeitsgruppe "Gemeinsame Aufgaben in der Gesamtschule und Tagesheimschule"

Einführungsreferat: Bodo Gerd Lademann, Hamburg

Diskussionsleitung: Hans Damitz, Hoffnungsthal

In der Diskussion, die dem in das Thema einleitenden Referat folgte, bestand Einigkeit darüber, daß die Schule der Zukunft die Gesamtschule sein müsse. Die Begründungen dafür, die in der öffentlichen Diskussion in breitem Ausmaß gegeben wurden und werden, sollen hier im einzelnen nicht noch einmal wiederholt werden. Eine Gesellschaft mit einer freiheitlichen, demokratischen Grundordnung, eine Gesellschaft, die sich im Rahmen dieser Grundordnung ständig wandelt und weiter entwickelt, bedarf eines dynamischen Bildungswesens.

Die Diskussion ging aus von dem Modell einer integrierten Gesamtschule mit

- Einrichtungen für die vorschulische Erziehung,
- Schulkindergarten (in Hessen: Vorklasse),
- Grundstufe (Klasse 1-4/1-6),
- Mittelstufe (Klassen 5 - 9/10 oder 7 - 9/10),
- Oberstufe (Studienstufe/Berufsstufe - Kl. 10/11-13).

In dieser Schule werden die Klassenverbände mit fortschreitendem Alter der Schüler immer mehr in Leistungs- und Neigungskurse, in Arbeitskreise etc. aufgegliedert. Jeder Schüler besucht die Leistungskurse, für die er sich eignet; Förderkurse ermöglichen den Übergang in Kurse höheren Niveaus; Versetzungen im bisherigen Sinne gibt es nicht mehr. Etwa am Ende der Mittelstufe stellt der Schüler nach eingehender Beratung aus wenigen verbindlichen Fächern, vielen Wahlpflichtkursen, Neigungskursen, Arbeitskreisen etc. sein eigenes Programm zusammen. Allerdings gehört er weiterhin einer Stammgruppe, daneben aber wechselnden Gruppierungen an. Auf diese Weise wird die angestrebte Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bereichen verwirklicht. Jeder Schüler kann den Bildungsstand erreichen, zu dem er bei optimaler Förderung befähigt ist. Da alle Schüler in einer Schulart beisammen bleiben, spielt auch die bisherige Milieusperre keine Rolle mehr, die Eltern hinderte, ihre Kinder eine weiterführende Schule besuchen zu lassen. In der Oberstufe der Gesamtschule werden dem Schüler studien- und berufsbezogene Bildungswege angeboten, die es ihm ermöglichen, das individuell aufgestellte Ziel sicher und so schnell es im Einzelfall möglich ist, zu erreichen.

Die Gesamtschule ist nicht Einheitsschule. Individualisierung und Intensivierung sind ihre erklärten Ziele. Weder ist eine

Orientierung an einem abstrakten Mittelmaß zu vertreten, noch darf einseitig der Begriff der Leistung faszinieren. Die Gesamtschule will und muß sowohl die hochbefähigten als auch die schwächeren Schüler optimal fördern. Man muß sich der Gefahr bewußt sein, welche die Auflösung der festen Strukturen für jeden in irgendeiner Hinsicht gestörten Schüler bedeutet, wenn man ihn allein läßt, wenn niemand ihn laufend beobachtet und für ihn verantwortlich ist.

Diese Gefahr soll dadurch vermieden werden,

- a) daß der Schüler fortlaufend beraten und -wenn nötig- geführt wird, so daß er nicht die Möglichkeit des Ausweichens nutzen kann oder Gefahr eines unnötigen Scheiterns läuft,
- b) daß der Stammgruppenleiter weiterhin die erzieherischen Funktionen eines Klassenlehrers ausübt (nur, daß er mehr Zeit für den einzelnen Schüler hat) und in der Stammgruppe ein soziales Leben ermöglicht, die engen menschlichen Beziehungen in einer gleichbleibenden Gruppe, die jeder Schüler benötigt.

Hier wird bereits deutlich, daß sozialpädagogische Arbeit ein tragendes Element der Gesamtschule sein muß, wenn sie das leisten soll, was von ihr erwartet wird. "Wenn die Gesamtschule wiederum ihren Erziehungsauftrag verfehlen sollte, dann würde sie sich im pädagogischen Kern nicht von ihrer Vorgängerin unterscheiden, würde zu einer Super-Leistungs-Lernschule sich entwickeln." (H. Wiese, Hamburger Lehrerzeitung 5/1969, S.172).

Weitgehend die gleichen Ziele wie die Gesamtschule - Ausgleich der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Erleichterung des Übergangs auf weiterführende Schulen, Unterstützung der Eltern für ihre Bildungsarbeit, z.B. bei der Beaufsichtigung von Hausaufgaben etc. - verfolgt die Ganztagschule (in ihrer konsequentesten Form: Tagesheimschule), in der Schüler auch vor und nach der Schulzeit betreut werden. Ganztagschule und Gesamtschule entfalten ihre volle Leistungsfähigkeit jedoch erst in der Kombination.

Die so verstandene Gesamtschule kann neben der Wahrnehmung ihrer pädagogischen Aufgaben ein kulturelles Zentrum des Ortes oder Ortsteiles werden, wenn genügend Einrichtungen in den Räumen der Schule vorhanden sind: Kindergärten, ärztliche Beratungsstellen, Bibliotheken, Sportstätten, Freizeiträume, Einrichtungen der Jugendpflege, Volkshochschulen, Volksmusikschulen, Elternbildungsstätten etc. sollten im Zusammenhang mit der Gesamtschule geplant werden.

Von einer als Ganztagschule verstandenen Gesamtschule nahm die Diskussion zu den gemeinsamen Aufgaben von Schul- und Sozialpädagogen ihren Ausgang. Ergebnis der Beratungen waren

die folgenden Thesen:

Die Gesamtschule kann auf Grund ihres Umfangs, ihrer besonderen Konstruktion und der wesentlich tiefer als bisher in das Gefüge der Familie eingreifenden Wirkung nicht mehr wie die herkömmliche Schule geleitet und verwaltet werden. Aus diesem Grunde ist Teamarbeit erforderlich. In diesem Team hat der Sozialpädagoge eine gleichwertige, wenn auch andersgeartete Stellung neben dem Lehrer, Psychologen, Arzt, Verwaltungsbeamten etc. Die Aufgabe des Sozialpädagogen soll es vorwiegend sein, durch gezielte Maßnahmen eine individuelle Hilfe und Betreuung des einzelnen Schülers zu erreichen. Er hat außerdem auf die Gruppenbildung der Schüler und den Gruppenprozeß einzuwirken und bestimmte Akzente zu setzen. Diese Aufgabe obliegt ihm nicht nur gegenüber den Schülergruppen, sondern ebenso auch innerhalb des Mitarbeiterteams.

Es bestehen außerdem z.B. folgende Möglichkeiten für den Einsatz von sozialpädagogisch ausgebildeten Fachkräften:

1. Vorschulische Einrichtungen und Schulkindergärten werden von ihnen in eigener Verantwortung geleitet.
2. Der Einsatz im Rahmen des Unterrichts ist ebenfalls in eigener Verantwortung möglich u.a. für Teile des sozialkundlichen und politischen Unterrichts, Berufs- und Arbeitslehre, Hinführung in die Arbeitswelt, Jugendkunde und Sexualpädagogik; im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften und Neigungskursen können sozialpädagogische Kräfte ebenfalls eigenverantwortlich arbeiten.
3. Eine gemeinsame Aufgabe von Lehrern und Sozialpädagogen ist die Schülerarbeitsstunde. Es ist dabei nicht gedacht an eine Beaufsichtigung der Schularbeiten, sondern an folgendes: Lehrer bzw. Unterrichtende führen im Rahmen des Unterrichts einen neuen Unterrichtsstoff ein. Die Schüler erhalten Anweisungen, nach denen sie diesen Stoff erarbeiten, üben und erweitern. Sozialpädagogische Kräfte, Lehrer, Bibliothekare u.ä. stehen als Berater zur Verfügung, um Hilfen zu geben, auf Hilfsmittel hinzuweisen und natürlich auch, um dabei Aufsicht zu führen.
4. Im Freizeitbereich, der sowohl Interessengruppen, Klubarbeit und freies Spiel umfaßt, haben Sozialpädagogen ihr Hauptaufgabengebiet, doch sollten auch Lehrer in diesem Bereich tätig sein.
5. Die Tätigkeit der Sozialpädagogen sollte neben Eltern- und Schülerberatung auch jugendfürsorgerische Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe im weitesten Rahmen umfassen.

Unter Sozialpädagogen verstand die Arbeitsgruppe in diesem Zusammenhang Sozialpädagogen neuer Ausbildung, Sozialarbeiter, Jugendleiterinnen; nicht gemeint sind Kinderpflegerinnen, Kindergärtnerinnen und Erzieher.

Die differenzierte Ausbildung der Sozialpädagogen an Fachhochschulen muß auch den Bereich der Tätigkeiten in der Gesamtschule einbeziehen, so wie auch in der Lehrerbildung der Sozialpädagogik breiter Raum zu gewähren ist.

Die Lehrpläne der Fachhochschulen sollten auf Bundesebene abgestimmt werden. Die Arbeitsgruppe begrüßt es, daß in Hamburg Dozenten und Studierende für die Dauer eines Jahres freigestellt werden sollen, um eine neue Ausbildungsstruktur und neue Ausbildungsinhalte zu erarbeiten. Sie empfiehlt, daß auch andere Bundesländer diesem Beispiel folgen und zu den Beratungen zusätzlich in der Praxis stehende Sozialpädagogen hinzugezogen werden.

Auch bei der Planung von Gesamtschulen sowie bei der Durchführung entsprechender Versuche müssen von Beginn an Fachkräfte aus dem sozialpädagogischen Bereich maßgeblich beteiligt werden. Nur so ist zu gewährleisten, daß die sozialpädagogischen Aufgaben der Gesamtschule nicht übersehen oder unterschätzt werden.

Die Diskussion um die Gesamtschule muß neben dem sozialpädagogischen auch den sozialpolitischen Aspekt einbeziehen. Im Rahmen der Arbeitsgruppe konnte nur der fachliche Aspekt berücksichtigt werden. Es wäre die Aufgabe der Arbeiterwohlfahrt, auch ihren gesellschaftspolitischen Standpunkt zu formulieren.

Arbeitsgruppe "Vorschulerziehung
- aus der Sicht des Kindergartens"

Einführungsreferat: Wilma Großmann, Frankfurt
Diskussionsleitung: Elisabeth Simon, Frankfurt

- 1. Teilgruppe -

I. Grundsätzliches:

Vorschulpädagogik ist als "Vorbereitung auf die Bewältigung des Lebens" zu verstehen. In diesem Zusammenhang ist auch ihre Bedeutung für die Schule zu sehen: Sie ist erste Stufe im gesamten Erziehungs- und Bildungswesen. Konsequenzen: Die Schule verlangt eine Reform der Einrichtungen der Vorschulpädagogik, um ihre eigene Bildungsarbeit effektiver gestalten zu können. Andererseits wird eine Kindergartenreform sinnvoll nur durch eine Reform der Grundschule konsequent fortgesetzt. Die Fortführung der individuellen Förderung und inneren Differenzierung in den Einrichtungen der Kleinkindpädagogik muß in der Grundschule gewährleistet sein.

Die gegenwärtige schwierige Situation eines großen Teils der heutigen Kindergärten darf die Initiative in der Planung nicht hindern. Die Frage der Verpflichtung zum Besuch vorschulischer Einrichtungen bleibt noch zu klären. Sie wäre aus vielen Gründen erwünscht bzw. empfehlenswert.

II. Eingangsstufe der Grundschule

Diese ist die Stelle der "Verzahnung" von Vorschulpädagogik und Schulpädagogik. Generelle Frage: Welchem Bereich sollte sie zugeordnet werden? Der Schule oder dem Kindergarten (= "Vermittlungsgruppe")? Versuche laufen in beiden Einrichtungen.

Für die Schule spricht:
Die Durchführung ist leichter (Finanzierung, Ausstattung - auch mit Lehr- und Lernmitteln ist gesichert; Schulgeldfreiheit; Arbeitsbedingungen für sozialpädagogische Fachkräfte sind besser, dadurch u.a. auch pädagogische Möglichkeiten größer; Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogen und Schulpädagogen im Raum der Schule bereits erfahren und bewährt; teilweise schon Angebot an speziellen Fortbildungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrerfortbildung). Sozialpädagogen sind Vermittler zwischen Kindergarten und Schule. Die Arbeit

im Kindergarten könnte auf die 3- und 4jährigen konzentriert werden.

Die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule bleibt gesichert. Bei einer evtl. Entscheidung für eine zweijährige Eingangsstufe wäre diese ohne zusätzliche Belastung des Kindergartens in das System der Schule einzubauen.

Für den Kindergarten spricht:

Es bleibt dem Kleinkind e i n Erziehungsraum erhalten. Die 3- bis 4jährigen müssen nicht den Entwicklungsanreiz der Älteren entbehren. Familiennähe der Kindergärten. G r u n d s ä t z - l i c h e s : Bei parallellaufenden Versuchen muß eine vergleichbare Arbeitsweise gesichert werden, ebenso die Einbeziehung des Lehrers in die Arbeit der Vermittlungsgruppe. Einbeziehung in alle Raum- und Personalplanungen. Kostenlose Bereitstellung des Spiel- und Arbeitsmaterials auch im Kindergarten. Gruppenfrequenz nicht über 15 - 20 Kinder auch im Kindergarten, u.a.m.

III. Bildungspläne für die Arbeit in Einrichtungen der Vorschulerziehung

Die Arbeit könnte auf vorhandene Bildungspläne (z.B. Bildungsplan für die Vorklasse der Grundschule in Hessen) aufbauen. Später notwendige Erweiterungen, Ergänzungen und neue Aspekte (nach Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung der Versuche) sind selbstverständlich.

IV. Kooperation von institutionalisierter Vorschulpädagogik und Schule

Ist Kooperation, Koordination und Integration von Einrichtungen der Vorschulpädagogik (Jugendhilfe) und Schule denkbar? Ja, und zwar besonders unter dem Aspekt der Gesamtschulplanung. Evtl. Konsequenz: E i n Ministerium für Erziehung und Bildung. Das Referat Kindergarten und Heimerziehung in den Jugendämtern müßte evtl. als eigenständiges Referat in den Bereich des Kultusministeriums eingebracht werden. Die Frage der Trägerschaft bleibt davon unberührt.

B e g r ü n d u n g : Hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsauftrags: Gewähr der Kontinuität der Erziehungs- und Bildungsarbeit; Einbeziehung a l l e r Einrichtungen in die Lehr- und Lernmittelfreiheit; hinsichtlich der Fachkräfte: Koordination der Ausbildung, Fortbildung und Arbeitsaufträge von Sozialpädagogen und Schulpädagogen, Angleichung des Status, der Arbeitsbedingungen, der Besoldung. Intensivierung des Kontaktes und der Zusammenarbeit a l l e r Pädagogen. Zu gewährleisten wäre: Kostenfreiheit für den Besuch des Kindergartens.

V. Ausbildung

Für Sozialpädagogen muß als Schwerpunkt Vorschulpädagogik und Vorschuldidaktik angeboten werden, außerdem die Durchlässigkeit zur akademischen Ausbildung gewährleistet sein, nicht zuletzt auch, um die notwendigen F a c h dozenten zu bekommen. Der Lehrer der Grundstufe muß das gleiche Ausbildungsangebot - einschließlich Sozialpädagogik - erhalten.

VI. Fortbildung

Sofortiges, wenn möglich verpflichtendes, systematisches Angebot an gemeinsamen Fortbildungsprogrammen für Schul- und Sozialpädagogen. (Dadurch müssen sich für die sozialpädagogischen Fachkräfte auch Sicherung der Anhebung des Status und Konsequenzen für die Eingruppierung bzw. Besoldung ergeben.) Die Arbeitgeber sollten zur Gewährung von Fortbildungsurlaub verpflichtet werden können. Planungen einer Stufenfortbildung auf verschiedenen Ebenen sollten verfolgt werden.

VII. Arbeitsbedingungen

Auch den sozialpädagogischen Fachkräften im Kindergarten sind auf die Pflichtstundenzahl -auch unter dem Aspekt des sich ständig erweiternden Erziehungsauftrags- Vorbereitungsstunden anzurechnen.

- 2. Teilgruppe -

Aus dem Einführungsreferat:

Nachdem lange Jahre hindurch die Erziehung des kleinen Kindes in Familie und Kindergarten in der Öffentlichkeit kaum beachtet wurde, haben spektakuläre Berichte über das Lesenlernen Zweijähriger und die Gründung "antiautoritärer Kindergärten" für eine lebhaft diskutierte Diskussion in Presse und Fernsehen gesorgt. Mit diesen beiden Schlagworten sind bereits die wichtigsten Aspekte der gegenwärtigen Auseinandersetzung benannt.

Benachteiligung der Kinder aus der Unterschicht

In den letzten Jahren sind die geringeren Bildungschancen der Kinder aus der sozialen Unterschicht einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden, und die Notwendigkeit einer gezielten Begabungsförderung wird nicht mehr bestritten. Die Ungleichheit der Chancen kann nur ausgeglichen werden, wenn die Förderung der Kinder rechtzeitig einsetzt. Die Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre kann gar nicht überschätzt werden, ja sie sind die entscheidenden Jahre für das weitere Leben. Dort bahnen sich Fehlentwicklungen an, dort haben Neurosen und Lernhemmungen ihre Wurzeln. Folglich müssen auch die Förderungsmaßnahmen in dieser Zeit einsetzen.

Die Benachteiligung von Kindern aus der Unterschicht gegenüber Kindern aus der Mittelschicht zeigt sich am unterschiedlichen Sprachniveau. Eine differenzierte Sprache ist die Voraussetzung für Denkprozesse, und so muß jede Begabungsförderung bei der Sprache einsetzen. Vor einiger Zeit wurde in den USA das frühe Lesen-Lernen schon für Zweijährige propagiert. Inzwischen wird auch bei uns versucht, Kleinkinder das Lesen zu lehren. Befürworter des frühen Lesen-Lernens sehen darin eine Methode, die Intelligenz zu steigern. Der Nachweis für diese Behauptung steht noch aus. Die Gegner des frühen Lesen-Lernens betonen die Gefahr der Überforderung durch diese zweifellos verfrühten Anforderungen. Zudem ist die weniger differenzierte Sprache der Unterschicht-Kinder nicht die alleinige Ursache für die Ungleichheit der Bildungschancen. Vielmehr sind die Sprachbarrieren das Ergebnis eines

Erziehungsstiles, dessen wesentliche Bestandteile Triebunterdrückung und Gehorsamsforderungen sind. Die Folgen sind: schwache Lernmotivation, niedriges Sprachniveau und geringere Frustrations-Toleranz. Kinder aus der Unterschicht neigen dazu, Konflikten aus dem Weg zu gehen oder mit Aggression zu reagieren. Bei Mißerfolgen sind sie rasch entmutigt.

Leistungsdruck in der Vorklasse?

Es ist bekannt, daß sich bereits in der Schule der Leistungsdruck der Gesellschaft durchsetzt. Das kann zur Verunsicherung jedes Kindes, besonders des Kindes aus der Unterschicht, führen. Werden nun die Vorschulklassen den Schulen zugeordnet, so besteht die Gefahr, daß schon Fünfjährige unter Leistungsdruck gesetzt werden. Zwar wird gesagt, daß das Spiel durchgehendes Unterrichtsprinzip sein soll, aber die Schulen mit hohen Klassenfrequenzen und starrem Stundenplan sind auf freispielende Kinder nicht eingerichtet. Die Einschränkungen aber, denen ein Kind aus sozial benachteiligtem Milieu unterworfen ist, könnten nur in einer Schule ausgeglichen werden, die den Kindern viel Freiheit einräumt. Folgende Bedingungen sind notwendig, damit in der Vorklasse die sozio-kulturell verursachten Benachteiligungen ausgeglichen werden können:

1. die Bildung kleiner Gruppen, in denen eine Atmosphäre zu schaffen ist, die es auch gehemmten Kindern ermöglicht, sich angstfrei zu äußern;
2. Vermeidung jeglichen Leistungsdrucks;
3. Möglichkeiten zu freiem Spiel.

Die Erziehungsziele in der Vorklasse

Wie sehen nun aber die Erziehungsziele aus, die in den Plänen für die Eingangsstufe genannt werden? "Höflichkeit, Rücksichtnahme, Wartenkönnen". Diese sozialen Tugenden hätten auch schon vor 50 Jahren in einem Bildungsplan stehen können. Fügen wir noch den Gehorsam hinzu, der damals sicher nicht gefehlt hätte. Niemand wird heute mehr Kinder zu Untertanen erziehen wollen, aber in dieser Reihe läßt sich unschwer der Nachklang dieses Erziehungsleitbildes erkennen. Zumindest aber werden Anpassung und Passivität gefördert. Es muß deshalb gefragt werden: Wie sollen sich in diesem engen Rahmen die schöpferischen Kräfte eines Kindes entfalten; wie soll es in einer so reglementierten Gruppe lernen, seine Bedürfnisse zu artikulieren und schließlich selbst zu regulieren? Das Erlernen eines demokratischen Gruppenverhaltens wurde zwar immer gefordert, bisher in der praktischen Erziehungsarbeit nie verwirklicht.

Diskussionsergebnisse

1. Elternarbeit kann im Kindergarten nicht der Bedeutung und Notwendigkeit entsprechend geleistet werden. Die Gründe liegen z.T. in der zeitlichen Überforderung. Zudem werden Probleme

der Elternberatung in der Ausbildung des Sozialpädagogen kaum berücksichtigt. Die Elternarbeit durch den Kindergarten sollte mit familienpädagogischen und familientherapeutischen Institutionen koordiniert werden.

2. Die unzureichende Sexualerziehung durch das Elternhaus erfordert die Ergänzung durch den Kindergarten. Sexualerziehung ist integrierender Bestandteil der Kindergartenpädagogik. Vermutlich müßte die Berechtigung dazu in verbindlichen Richtlinien gesichert werden. Die Ausbildung zum Sozialpädagogen und die berufsbegleitende Fortbildung müßte den Sozialpädagogen für diese Aufgaben vorbereiten.

3. Es wurde die Notwendigkeit festgestellt, den Erziehungsstil auf autoritäre Merkmale hin zu überprüfen. Auch pädagogische Experimente, wie etwa anti-autoritäre Kindergärten, sollten nicht pauschal abgewertet, sondern fachlich diskutiert werden.

Arbeitsgruppe "Vorschulerziehung
- aus der Sicht der Schule"

Einführungsreferat: Hans Lillinger, Wiesbaden

Diskussionsleitung: Doris Wagner, Bonn

Neueste wissenschaftliche Untersuchungen stellen die derzeit in der Bundesrepublik noch geltenden Einschulungstermine in Frage. Während in den letzten Jahrzehnten einer möglichst späten Einschulung das Wort geredet wurde, wird gegenwärtig der Wunsch nach einer frühen und flexibel gestalteten Schulaufnahme laut. Er findet in den Schulpflichtgesetzen der einzelnen Länder seinen Niederschlag. Hierbei spielt der Begriff der Schulreife in seiner ganzen Fragwürdigkeit eine besondere Rolle. Von dieser Maßnahme besonders hart betroffen sind die Kinder, die aus soziokulturell ungünstigem Milieu kommen, und gerade diese Kinder schulfähig zu machen, sollte die Aufgabe der Schule sein. Diese kann sie aber in ihrer jetzigen Konzeption nicht erfüllen.

Diese Tatsache hat das Land Hessen dazu veranlaßt, an 7 Schulen Versuche mit der Eingangsstufe der Grundschule durchzuführen. Als Kriterium der Aufnahme in diese Eingangsstufe wurde die Vollendung des 5. Lebensjahres festgelegt. Die Eingangsstufe umfaßt die Altersstufe der 5- bis 6jährigen. In ihr müssen sich die Inhalte und Verfahrensweisen der

bisherigen Arbeit im Kindergarten, in der Vorklasse und in der Grundschule vereinen. In dieser Eingangsstufe sollen alle altersgemäß entwickelten Kinder aufgenommen werden. "Schulreife" wird bei der Aufnahme nicht verlangt, sondern in der Eingangsstufe erworben. Durch individualisierenden Unterricht entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand der Leistungsfähigkeit und dem Lerntempo werden die Kinder gefördert und sollen vor allem das Lernen lernen. Jeweils 40 bis 50 Kinder werden von 2 Pädagogen, einer Lehrerin und einer Jugendleiterin, betreut und zum Lernen hingeführt. Beide ergänzen sich entsprechend der Gewichte ihrer Ausbildung (Grundschuldidaktik, Kleinkindpädagogik).

Auf einer allgemeinen Lernbasis werden -zeitlich begrenzt- Förderungsgruppen zum Erreichen bestimmter Teilziele gebildet, die sich dann wieder auflösen können. Die so eingeleitete Differenzierung wird verpflichtend für die ganze Grundschule. Sie wird zunächst horizontal, d.h. auf einen Lernjahrgang bezogen, in einzelnen Disziplinen aber auch lateral, d.h. jahrgangsübergreifend durchgeführt. So kann der starre Schulaufbau nach Jahrgangsklassen allmählich gelockert werden, und zwar im Sinne der Entwicklung einer differenzierten Grundschule.

Die Arbeitsgruppe behandelte insbesondere folgende vier Einzelthemen:

1. Institutionelle Zuordnung der Eingangsstufe und Beibehaltung des Kindergartens für 3- und 4jährige.
2. Die besondere Aufgabe der Eingangsstufe und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung der Grundschule.
3. Reform der gegenwärtigen Ausbildung der Lehrer und der Sozialpädagogen.
4. Status der Sozialpädagogen.

Zu 1: Die überwiegende Mehrheit der Diskussionsteilnehmer vertrat die Ansicht, daß die Eingangsstufe institutionell zur Grundschule zugeordnet werden sollte. Für diese Entscheidung waren insbesondere 2 Gründe maßgebend:

a) Im Rahmen der Neuordnung des Schulwesens, insbesondere auf dem flachen Land, werden bzw. haben viele Orte ihre Kleinstschule aufgegeben, weil diese nicht die Voraussetzung zur Reform der Grundschule (Differenzierung) erfüllen. Analog hierzu werden sie auch nicht in der Lage sein, Vorschulunterricht (Eingangsstufen) zu schaffen, weil die hierfür erforderliche Zahl der Kinder nicht vorhanden ist und somit von vornherein auf einen Differenzierungseffekt verzichtet werden müßte.

b) Im personellen Bereich sind bei Schulen dieser Größenordnung die Voraussetzungen nicht gegeben. Bei dem jetzigen Ausbildungsstatus der in der Eingangsstufe zu Beschäftigenden

ist es notwendig, daß Jugendleiterinnen und Lehrerinnen jeweils in Parallelgruppen gemeinsam tätig werden.

Für Kinder berufstätiger Eltern sollte die Möglichkeit geschaffen werden, daß diese Kinder im Anschluß an den Vormittag durch Umwandlung der Schule in eine Ganztagschule oder aber in eine Tagesheimschule auch am Nachmittag in der Schule verbleiben können.

Der Kindergarten, in dem die 3- bis 4jährigen zu betreuen sind, sollte im Gegensatz zur Eingangsstufe weiter im Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe verbleiben.

Zu 2: In der Eingangsstufe müßten neue Arbeitsweisen entwickelt werden, Gruppenarbeit mit Partner- und Einzelarbeit wechseln. Diese Arbeitsweise bedingt, daß das einzelne Kind entsprechend seiner Entwicklung Eingang in die bisherige Grundstufe findet, die ihrerseits darauf bedacht sein muß, den starren Aufbau nach Jahrgangsklassen allmählich zu lockern zugunsten einer Entwicklung hin zur differenzierten Grundschule.

Zu 3: Ein besonders schwieriges Problem sah die Gruppe darin, den für eine solche Eingangsstufe adäquat ausgebildeten Lehrer zu erhalten. Zwei Möglichkeiten sollten dabei ins Auge gefaßt werden:

- a) Die bisherige Ausbildung des Grundschullehrers sollte im didaktisch-methodischen Raum eine Erweiterung auf die Eingangsstufe erfahren.
- b) Die bisherige Ausbildung der Sozialpädagogen sollte dem Beispiel Hamburgs folgend über die Fachoberschule zur Fachhochschule führen. Sie hat ihre Schwerpunkte in folgenden Bereichen: Vorschulpädagogik, Heilpädagogik, Heimerziehung, Jugend- und Erwachsenenbildung. Das Prinzip der Durchlässigkeit ist zu beachten.

Schon in der Praxis tätigen Sozialpädagogen sollte durch Teilzeitstudium die Möglichkeit zur Weiterbildung und Aufstieg gesichert werden.

Zu 4: Die Arbeit von Sozialpädagogen und Lehrern im Bereiche der Vorschulerziehung ist gleichbedeutend. Diese Erkenntnis sollte konsequenterweise in den nachgenannten Bereichen die gleiche Behandlung zur Folge haben.

- a) Die Arbeitszeit der Sozialpädagogen muß der Pflichtstundenzahl der Lehrer angepaßt werden.
 - b) Die Voraussetzungen für die Übernahme ins Beamtenverhältnis sind zu schaffen.
 - c) Die Urlaubszeitregelung ist der der Lehrer anzugleichen.
- Der Arbeitsgruppe waren die Schwierigkeiten, die der Verwirklichung dieser Forderungen entgegenstehen können, wohl bewußt. Sie vertrat aber andererseits die Meinung, daß für Arbeit unter gleichgelagerten Bedingungen solch krasse Mißverhältnisse in den o.a. Bereichen nicht tragbar sind.

Arbeitsgruppe "Neuere Kinderliteratur"

Einführungsreferat: Dr. Margarethe Dierks, Frankfurt

Diskussionsleitung: Gerda Hellbardt, Bremen

Die Referentin führte einleitend aus: Durch neue Aspekte, die sich durch die Situation der Gesellschaft von heute ergeben, müssen die Grundlagen der Bildungsgehalte -auch der Kinderbücher- neu durchdacht werden. Wir sollen nicht vor neuen Methoden zum frühzeitigen Erlernen der Kulturtechniken erschrecken. Das Bilderbuch-Betrachten ist eine Hinführung und hilfreiche Vorstufe zum Lesenlernen. Durch das besinnliche Anschauen der Bilder, das Erzählen dazu und die Besprechung lernt das Kind bereits zu abstrahieren und die bild- und zeichenhafte Darstellung der Dinge, Lebewesen und Vorgänge zu verstehen. Das "Erlesen" der Buchstaben ist dann eine natürliche Konsequenz. Zwar hat jede Epoche ihre eigenen differenzierten Forderungen an Literatur für Kinder gestellt, doch sind wohl drei Forderungen von grundsätzlicher Art:

1. Kinderbücher sollen kindgemäß sein, d.h. in jeder Entwicklungsphase und Altersstufe soll das Kind Bücher finden, die es in seiner besonderen Erlebnisweise und Denkstruktur ansprechen und ihm verständlich sind;
2. Kinderbücher sollen Welt und Weltausschnitt erleben lassen;
3. Kinderbücher sollen Hilfe zur Orientierung in der Welt geben.

Diese drei Grundformlesungen werden heute vielfältig differenziert und ergänzt. So heißt "kindgemäß" nicht, daß die Bücher das Kind in einem bestimmten Stadium innerlich fixieren sollen, während es in seiner ganzen Entwicklung vorwärts drängt. Bücher sollen jedem Kind vielmehr geistig und d.h. in Komposition und Sprache entgegenkommen, es ein Stück weiterführen oder ihm ein inneres Weiterkommen ermöglichen. Erich Kästner meint: Kinderbücher sollten vom Autor nicht "in der Kniebeuge" geschrieben werden, d.h. daß sie eigentlich gerade angesichts des weiteren Horizonts zu schreiben sind, den der Erwachsene erblickt und zu dessen Anblick das Kind auch durch seine Bücher hindurchwächst. Welt-, Weltausschnittserlebnis soll im Lesevorgang erweckt, vermittelt, zugeführt werden, denn Erlebnis ist eine Grundform, in der Kinder Erfahrung sammeln und Kenntnisse gewinnen.

Mehr nach außen richtet sich, was wir "Orientierung" in der Welt nennen. Hier sind Bücher am Platze, die "sachgemäß" und kindgemäß ein Bild der Wirklichkeit vermitteln und mit den Spielregeln der Gesellschaft bekannt machen. Das Bilder- und Kinderbuch wird heute wieder mehr unter dem Aspekt seiner bildenden Qualität gesehen. Im Einklang mit den Erkenntnissen der Kinder- und Entwicklungspsychologie ergibt sich damit die Forderung an Kinderbücher: Kindgemäßheit, Welterlebnis, Orientierung. Die Frage, "wie" dies im einzelnen Falle gelungen ist, leitet uns bei der Beurteilung von Kinderbüchern.

Die Diskussion drehte sich vorwiegend um entwicklungs- und damit jungleserpsychologische Fragen (Verhältnis zum Märchen, zu Illustrationpraktiken; Übertragbarkeit gelesener Geschichten ins darstellende Spiel, Arbeit mit dem Buch in einer Gruppe von Kindern sehr unterschiedlichen geistigen Entwicklungsstandes). Berichte von Einzelfällen, für die Hilfen gesucht wurden, zeigten, daß heutige Pädagogen oft ratlos vor der Bilder- und Kinderbuchflut und vor den Lesewünschen der Kinder (Comics, Trivial- und billige Sensationsliteratur) stehen. Es wurde deutlich, daß viele Aspekte zur Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur sich seit anderthalb Jahrzehnten (seit den Ausbildungsjahren vieler Jugendleiterinnen, die heute in der Praxis stehen) stark geändert haben und dauernde Weiterbildung und Orientierung auf dem literarpädagogischen Gebiet erforderlich wären.

Aus Zeitmangel konnte der Fragenkomplex, ob die Mehrzahl der heutigen Kinderbücher ein "richtiges" Bild von der Gesellschaft geben und wo Ansätze im Sinne einer demokratischen Erziehung liegen, nicht mehr behandelt werden. Die kritische Anmerkung, daß viele Bücher ein idyllisch-verzeichnendes Bild geben, auch noch vorwiegend autoritäre Erziehungsformen erzählend dargestellt werden, machte auf die Bedeutung dieser Fragen aufmerksam. Die Referentin hob an drei Buchbeispielen heraus, daß es auch in diesem Sinne "moderne" Kinderliteratur bereits gibt.

I. Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter

In den meisten Gebieten — besonders in kleineren Orten — besteht noch ein erheblicher Bedarf an Einrichtungen, die aus sozialen Gründen, d. h. vorwiegend deshalb erforderlich sind, weil die Mutter sich tagsüber nicht um das Kind kümmern kann. Für Säuglinge und Kleinstkinder fehlt es fast überall an Krippen und Krabbelstuben, die für Kinder alleinstehender Mütter in erhöhtem Umfang in Verbindung mit Mütterwohnheimen errichtet werden sollten.

Für Kleinkinder sind nicht genügend *Ganztagskindergärten* vorhanden, in denen den Kindern ein warmes, ihren Bedürfnissen entsprechendes Mittagessen mit anschließender Liegezeit gegeben werden kann. In vielen Kindergärten sind die Kinder arbeitender Mütter darauf angewiesen, mitgebrachtes Essen aufzuwärmen oder von Angehörigen mittags nach Hause geholt zu werden. Das bedeutet für diese Kinder eine unzumutbare Belastung. Im allgemeinen sind auch die Gruppen in den Kindergärten — teils aus Personalmangel, teils wegen der hohen Zuschüsse, die ein Kindergarten erfordert — noch viel zu groß.

Ein erheblicher Bedarf besteht noch an *Sondereinrichtungen für behinderte Kinder*, die ganztags geöffnet sind. In größeren Orten wären auch Einrichtungen für mehrfach Behinderte erforderlich.

Auch die Zahl der *Halbtagskindergärten* für Kinder, die vorwiegend aus pädagogischen Gründen in eine Gemeinschaft mit Gleichaltrigen kommen sollen, reicht vor allem in kleineren Orten bei weitem nicht aus. Viele Wohnbezirke weisen keine solchen Einrichtungen auf, die naturgemäß leicht erreichbar und verkehrsgünstig gelegen sein müssen. Halbtagskindergärten sind nicht nur dann vonnöten, wenn die Familienerziehung nicht ausreicht. Auch das Kind aus der sogenannten »Normalfamilie« bedarf heute der Bildungshilfe des Kindergartens, der eine durchaus eigenständige Erziehungs- und Bildungsaufgabe neben der Familie erfüllt, wenn er entsprechend ausgestattet ist und mehr bietet als »Verwahrung«.

Um dem wachsenden Bedarf gerecht werden zu können, bietet sich der sogenannte »Zweitagekindergarten« an, der vom einzelnen Kind in der gleichen Spielgruppe an zwei festen Tagen der Woche besucht wird, so daß eine Einrichtung dann drei verschiedene Gruppen anstatt wie jetzt nur eine aufnehmen könnte. Als eine andere Möglichkeit kommt die Belegung einer Einrichtung am Vor- und am Nachmittag mit zwei verschiedenen Gruppen in Betracht, wobei der Nachmittag vor allem für Kinder kurz vor der Einschulung in Frage kommt. Beide Möglichkeiten geben personelle und organisatorische Schwierigkeiten auf, die nicht einfach zu lösen sein werden, für die aber Lösungen gesucht werden könnten, für die es auch schon praktische Beispiele gibt. Es wäre auch daran zu denken, vormittags ungenutzte Räume von Häusern der Offenen Tür als Halbtagskindergärten zu verwenden.

In diesem Zusammenhang muß auch auf den großen Bedarf an familiennahen *Spielplätzen für Kleinkinder* hingewiesen werden und auf die Notwendigkeit pädagogisch überwachter Spielplätze, die auch Möglichkeiten für Kleinkinder bieten.

Von besonderer Bedeutung ist die Errichtung von *Sonderkindergärten* oder *Spielstuben in sozialen Brennpunkten* mit der Aufgabe, diese meist retardierten und in der geistig/seelischen Entwicklung vernachlässigten Kinder so zu fördern, daß sie schulfähig werden bzw. soweit das nicht gelingt, im Schulkindergarten mit den Kindern aus weniger schwierigen Verhältnissen »mithalten« können.

Die Zahl der *Schulkindergärten* reicht bei weitem noch nicht aus; in kleineren Orten fehlen sie meist ganz, in zwei Bundesländern (Rheinland-Pfalz und Saarland) sind sie noch gar nicht eingeführt. Auch *Sonderschulkindergärten* gibt es noch kaum.

Für alle Arten von Kindergärten stellen sich drei besondere Probleme, die dringlich einer Lösung bedürfen:

1. Der *Personalmangel*, der die Praxis dazu zwingt, Kindergärtnerinnen statt Jugendleiterinnen und Kinderpflegerinnen oder unausgebildete Helferinnen statt Kindergärtnerinnen einzustellen,

Tageseinrichtungen für Kleinkinder heute haben (das gilt sowohl für den »Normalkindergarten« als auch für die Sondereinrichtungen und in besonderem Maße für die von den Kindergärten aus Personalmangel weitgehend vernachlässigte Elternarbeit),

3. die Frage der laufenden Finanzierung, die heute für die Träger der freien Jugendhilfe schon kaum zu lösen ist, die aber noch schwieriger werden wird, wenn die Tageseinrichtungen mit mehr und mit besser qualifizierten Fachkräften ausgerüstet werden sollen. Notwendig ist eine kostengerechte Heranziehung der Eltern bei Ganztageseinrichtungen (was Beitragsstaffelungen nicht ausschließt) und eine nach § 81 Abs. 4 JWG reduzierte Kostenbeteiligung der Eltern bei Halbtageseinrichtungen. Darüber hinaus ist eine Absprache aller Träger am gleichen Ort darüber erforderlich, daß grundsätzlich die gleichen Kostensätze für die gleiche Leistung erhoben werden.

II. Tageseinrichtungen für Schulkinder

Auch hier ist zu unterscheiden zwischen Einrichtungen, die vorwiegend aus sozialen Gründen erforderlich werden (wie der Schulkinderhort, der dem Schulkind Mittagessen, Schularbeitshilfe und Freizeithilfe gewährt) und solchen Einrichtungen, in denen Kindern Freizeithilfen angeboten werden.

Der Bedarf an *Schulkinderhorten* scheint nach Beobachtungen in einigen Großstädten zurückzugehen, weil die Eltern die relativ hohen Kosten scheuen, die ihnen dafür entstehen, und weil die Horte mit ihrer rein weiblichen Mitarbeiterschaft den Bedürfnissen der älteren Schuljungen nicht gerecht zu werden vermögen. Solange es noch keine Ganztagschulen gibt, sind jedoch Horte in größeren Orten mit erheblicher Frauenarbeit in bestimmten Wohnbezirken und in sozialen Brennpunkten sowie im Anschluß an Mütterwohnheime weiterhin noch für Kinder bis zu etwa 12 Jahren erforderlich.

Es wäre wünschenswert, daß diesen Horten (wie es in Hamburg üblich zu werden scheint) oder anderen Einrichtungen (wie z. B. Jugendwohnheimen) *Kindermittagstische* für die älteren Schulkinder angeschlossen würden, die zwar ihre Schularbeiten allein zu Hause erledigen können, die aber wegen Abwesenheit der Mutter kein warmes Mittagessen erhalten.

Soweit die Schulen diese Aufgabe nicht übernehmen, müßten für *Fahrschüler* — besonders in kleineren Orten mit großem ländlichen Einzugsbereich — Mittagstische und Aufenthaltsräume mit der Möglichkeit, die Schulaufgaben zu erledigen, geschaffen werden (z. B. in Jugendwohnheimen, deren Aufenthaltsräume tagsüber nicht gebraucht werden).

Ein erheblicher Bedarf besteht an *Sonderhorten für behinderte* (und auch für mehrfach behinderte) Kinder, soweit diese Kinder nicht bereits Ganztagschulen besuchen. Ferner sind Sonderhorte (ohne Verabreichung von Mittagessen) erforderlich für *erziehungsschwierige Kinder* (sogenannte heilpädagogische Horte, durch die Heimerziehung vermieden werden kann) und Sonderhorte für Kinder mit *Schulschwierigkeiten*.

Ein besonders großer Mangel besteht an Tageseinrichtungen, die Kindern *Freizeithilfen* bieten, ein Angebot zu Spiel und sinnvollem Tun, das vom Schulkind nicht täglich, aber u. U. regelmäßig wahrgenommen werden kann. Diese Möglichkeit kann in Form von Kindergruppen, Kinderklubs, Kinderspielstuben und Kinderspielplätzen mit pädagogischer Betreuung geboten werden. Auch die Häuser der Offenen Tür sollten sich der Kinderarbeit stärker zuwenden.

Die Arbeit der Kinderhorte und Kinderfreizeiteinrichtungen steht ebenfalls vor der oben genannten Schwierigkeit des Personalmangels und der nicht ausreichenden Ausbildung der Kindergärtnerinnen; hierzu kommt die Notwendigkeit, eine Ausbildung für entsprechende männliche Mitarbeiter zu schaffen.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß folgende Probleme dringend einer eingehenden Grundsatzörterung auf breiter Basis bedürften:

- die Frage der Ausbildungsreform für die in Kindertageeinrichtungen tätigen Fachkräfte,
- die Neuorientierung der Kindergartenpädagogik,
- die Abgrenzung der Aufgaben sozialpädagogischer Einrichtungen und der Schule,
- die Pflegesatzfrage in Kindergärten.

Zur Kindergartenerziehung als Stufe des Bildungswesens

Der Fachausschuß Jugendwohlfahrt der Arbeiterwohlfahrt hat sich eingehend mit Fragen der Kindergartenerziehung beschäftigt und dabei das vom Parteivorstand der SPD im Januar 1969 herausgegebene »Modell für ein demokratisches Bildungswesen« begrüßt, weil es eine umfassende Konzeption für die Neuordnung des Bildungswesens von der Kindergartenerziehung bis zur Universität entwickelt. Aus den Diskussionen des Fachausschusses sind die folgenden Anregungen und Vorschläge für die Kindergartenerziehung erwachsen:

1. Öffentlichkeit und Fachkreise haben der Erziehung des Kleinkindes und dem lange Zeit vernachlässigten Kindergarten in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse gewidmet. Dabei ist die allgemeine Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Kindergartens gegenüber seiner sozialen Funktion als Tagestätte für Kinder berufstätiger Eltern besonders betont worden. In den Diskussionen ist deutlich geworden, was das Kleinkindalter für die Entwicklung des Menschen bedeutet und welche Aufgaben unsere Gesellschaft noch zu erfüllen hat, um allen Kindern angemessene Entwicklungs- und Startbedingungen zu sichern und sozialkulturelle Benachteiligungen auszugleichen.

Mit Recht widmet das Modell der Kindergartenerziehung deshalb besondere Aufmerksamkeit. Die Arbeiterwohlfahrt bejaht das darin aufgestellte langfristige gesellschaftspolitische Ziel, »die Kindergartenerziehung zu einer Stufe des Bildungswesens auszubauen, deren Besuch kostenlos ist«.

Wir teilen die Ansicht, daß der Besuch des Kindergartens für die 3- bis 5jährigen *freiwillig* sein soll. Wie die Erfahrung zeigt, ist zu erwarten, daß ein gutes Angebot an Einrichtungen der Kindergartenerziehung, verbunden mit entsprechenden Informationen an die Eltern über die Bedeutung frühkindlicher Erziehung, ganz von selbst auch zu verstärkter Inanspruchnahme dieser Einrichtungen führen wird. Schon jetzt ist die Nachfrage in der Regel weit größer als das Angebot. Da zur Zeit nur etwa ein Drittel aller Kinder einen Kindergarten besuchen kann, wird es erheblicher Anstrengungen bedürfen, um einer größeren Zahl von Kindern den Besuch eines Kindergartens zu ermöglichen. Vor allem müssen zunächst vorrangig Kindergärten in sozialen Brennpunkten, Obdachlosensiedlungen usw. geschaffen und ihr Besuch besonders gefördert werden, um auch diesen Kindern, die den Kindergarten am nötigsten haben, soweit wie möglich die Chancengleichheit zu sichern.

2. Das »Modell« läßt es offen, wo die Kindergartenerziehung für die 3- bis 5jährigen ressortieren soll, während es die sogenannte »Eingangsstufe« für die 5- bis 6jährigen be-

rotts eindeutig der Schule zuordnet. Der Kindergarten ist heute eine *Einrichtung der Jugendhilfe*, die als dritter und nicht weniger wichtiger Erziehungsträger neben Elternhaus und Schule steht. Wir halten es nicht für glücklich, daß das »Modell« die Kindergartenerziehung der »Vorschulstufe« zuordnet, und sprechen von »Kindgartenerziehung als Stufe des Bildungswesens«, weil auch der heute gebräuchlich gewordene Ausdruck »Vorschulerziehung« der Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Kindergartens nicht gerecht wird.

Die Kindergartenerziehung stellt eine gewachsene traditionelle Aufgabe und ein wesentliches Aufgabengebiet der öffentlichen Jugendhilfe nach § 5 Abs. 1 Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) und damit der kommunalen Selbstverwaltung dar. Eine Änderung der bisherigen Zuständigkeitsregelung bedürfte sorgfältiger Abwägung des Für und Wider und sollte unabhängig von gegenwärtigen Gegebenheiten und Unzulänglichkeiten sowohl in der Jugendhilfe als auch in der Schule überlegt werden. Wir sind allerdings der Ansicht, daß die Kindergartenerziehung auch künftig in den Bereich der Jugendhilfe gehört und führen zur sachlichen Begründung dafür folgende Argumente an:

2.1 Die inhaltlichen Ziele von Kindergarten und Schule sind einander zugeordnet. Der Kindergarten hat die Aufgabe der allseitigen sozio-kulturellen Förderung des Kleinkindes in einer seinen besonderen Bedürfnissen entsprechenden Weise, während die Schule in zunehmendem Maße schwerpunktmäßig Leistungsanforderungen stellen muß, auf die in der vom »Modell« geplanten »Eingangsstufe« (der Schul-Grundstufe) vorbereitet werden soll. Trotz der Notwendigkeit eines kontinuierlichen Erziehungs- und Bildungsprozesses in Kindergarten- und Grundschule besteht keine zwingende Notwendigkeit, die beiden Bereiche auch organisatorisch zusammenzufassen.

Selbstverständlich müssen Schule und Jugendhilfe auf dem Gebiet der Kindergartenerziehung, der »Eingangsstufe« der Grundschule wie auch auf allen anderen Gebieten der Erziehung und Bildung eng zusammenarbeiten.

2.2 Viele der Kinder, die heute einen Kindergarten besuchen, brauchen aus sozialen Gründen, überwiegend wegen Erwerbsarbeit der Mutter, einen Ganztagskindergarten. Ein Kindergarten, der allen Kindern als freiwilliges Bildungsangebot offenstehen soll, wird zwar nicht als ganztägig geöffnete Einrichtung benötigt, doch sollten es auch künftig die gleichen Einrichtungen sein, die Kinder aus sozialen Gründen ganztägig und die als Bildungseinrichtungen Kinder jeweils nur für

wenige Stunden aufnehmen. Die Kindergärten, die Kindern als freiwilliges Bildungsangebot jeweils für einige Stunden, entweder vormittags oder nachmittags, zur Verfügung stehen, sollten also zugleich auch ganztägig besucht werden können. Andernfalls wäre die Gruppe der Kinder, die einen Ganztagskindergarten besuchen muß, auf zwei verschiedene Einrichtungen angewiesen. Außerdem bestände dann die Gefahr, daß die Ganztagskindergärten der Jugendhilfe zu reinen »Bewahranstalten« würden, wenn die eigentliche Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Halbtageeinrichtungen bzw. von der Schule geleistet würde, und daß die Ganztagskindergärten dann keine Fachkräfte mehr finden würden.

2.3 Der Kindergarten als Einrichtung der Jugendhilfe soll nach § 3 JWG »die in der Familie des Kindes begonnene Erziehung unterstützen und ergänzen«. Er soll die Eltern in ihrem Verständnis für die Entwicklung des Kindes fördern und ihnen ggf. Möglichkeiten weiterer Erziehungshilfen vermitteln. Diese familienpädagogische Funktion des Kindergartens gegenüber den Eltern und seine individuell-sozialpädagogische Funktion gegenüber dem einzelnen Kind stellen äußerst wichtige Aufgaben dar, die in der Zukunft wesentlich mehr ausgebaut werden müssen. Der Kindergarten steht hier in engem Zusammenwirken mit dem Jugendamt und mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe (Elternbildungsstätten, Erziehungsberatungsstellen usw.). Diese sozialpädagogische Aufgabe kann durch die Schule mit ihrer anderen Zielrichtung nicht ohne weiteres übernommen werden.

2.4 Kindergärten für 3- bis 5jährige sollten in räumlicher Nähe zur Wohnung des Kindes liegen, also kleinere Einheiten bilden, die den Bedürfnissen des Kleinkindes auch sonst besser entsprechen. Die Entwicklung zur Tagesheimschule und die notwendige Differenzierung der »Eingangsstufe« der Schule werden jedoch zur Konzentration und zu größeren Schuleinheiten zwingen.

3. Unter den derzeitigen Gegebenheiten sind die verantwortlichen Träger der Jugendhilfe — die Stadt- und Landkreise — nicht in der Lage, die Kindergartenerziehung so zu fördern, wie es ihrer Planungsverantwortung nach § 5 JWG entspricht und wie es pädagogische und psychologische Einsichten heute fordern. Zur Zeit gehören mehr als 75 Prozent der Kindergärten den Trägern der freien Jugendhilfe (ca. 70 Prozent aller Einrichtungen den kirchlichen Trägern). Nur 21 Prozent aller Kindergärten befindet sich in kommunaler Trägerschaft. Eindrucksvolle Zahlen zur Unzulänglichkeit der personellen Besetzung

in den freien Kindergärten enthält eine Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege vom Juli 1969¹.

Um das langfristige Ziel eines kostenlosen Kindergartenbesuchs für alle Kinder zu erreichen, muß im Interesse einer offenen Gesellschaft und einer Chancengleichheit für alle ein dichtes Netz von leicht erreichbaren Kindergärten geschaffen werden. Die Stadt- und Landkreise müssen durch die Bundesländer in die Lage versetzt werden, mehr Kindergärten — auch in erheblichem Umfang in eigener Trägerschaft — zu errichten und zu betreiben. Kindergärten erfordern auch bei Beitragszahlung der Eltern erhebliche Zuschüsse, die zur Zeit überwiegend von den freien Trägern aufgebracht werden müssen. Künftige Kindergärten, die mit besser ausgebildeten Fachkräften versehen sind, die räumlich und ausstattungsmäßig der Bildungsaufgabe am Kleinkind besser gerecht werden und einen kostenlosen Besuch ermöglichen sollen, werden erhebliche öffentliche Mittel benötigen.

4. Eine für unser Erziehungssystem so neuartige Einrichtung wie die vom »Modell« vorgeschlagene »Eingangsstufe« der Grundschule für 5- bis 7jährige Kinder braucht eine längere Zeit der wissenschaftlich orientierten und begleiteten und für die Eltern kostenlosen Erprobung sowohl im Bereich der Schule wie der Kindergartenerziehung; mit dieser ist in einigen Bundesländern bereits begonnen worden. Die Vielzahl ungeklärter fachlicher und wissenschaftlicher Fragen läßt hier vorerst nur sehr vorsichtige Aussagen zu (z. B. hinsichtlich der Begriffe »Unterricht«, »lesen lernen« usw.). Erst eine verstärkte Bildungs- und Erziehungsforschung kann die Voraussetzungen dafür schaffen, die hier anstehenden Fragen einer Ausweitung der Schulpflicht nach unten in Zukunft besser und zweckentsprechender beantworten zu können. Auf jeden Fall wird die Einführung der neuen Eingangsstufe ohne gleichzeitige generelle Umstrukturierung der gesamten Grundstufe nicht sinnvoll sein, weil sonst ein nahtloser Übergang in die weitere Schulzeit und die Fortführung der pädagogischen Arbeit der Eingangsstufe nicht gesichert wären.

Der heutige Schulkindergarten würde seine Funktion verlieren, wenn künftig alle Kinder ohne Nachweis der Schulreife in die Eingangsstufe aufgenommen würden. Gerade das Problem der Einschulungsverfahren und der Mangel an Förderungsmöglichkeiten für vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder haben wesentlich zum Überdenken der Möglichkeiten einer Umstrukturierung der ersten Grundschuljahre und zur Planung einer »Eingangsstufe« der Grundschule geführt.