

Die Grundschule als sozialpädagogisches Arbeitsfeld

Diplomarbeit zur Diplomprüfung
an der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Sozialpädagogik

SS 2002

vorgelegt von: Iris Hillenbrand
Neuer Weg 38
45711 Datteln

1. Referent: Prof. Dr. Helmut Linnenbank
2. Referent: Prof. Dr. K.-H. Siever

I	Einleitung	3
II	Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik	6
III	Aufgaben, Ansprüche und Ziele der Grundschule	9
III.1	Rechtsgrundlagen aus sozialpädagogischer Perspektive	12
III.1.1	Die Regelungen des Sozialgesetzbuches VIII	12
III.1.2	Schulrechtliche Bestimmungen	14
III.2	Pädagogische Anliegen	16
III.2.1	Chancengleichheit	16
III.2.2	Individuelle Förderung	18
III.2.3	Integration	20
III.2.4	Betreuung	21
IV	Ausgangssituation	23
IV.1	Kindheit heute	24
IV.1.1	Das ökologische Zentrum	24
IV.1.2	Der ökologische Nahraum	27
IV.1.3	Die ökologischen Ausschnitte	28
IV.1.4	Aufwachsen in der Mediengesellschaft	29
IV.1.5	Ökologische Peripherie	30
IV.2	Die Situation an den Grundschulen: Problemfelder	31
IV.2.1	Schüler und Schülerinnen	34
IV.2.2	Lehrerinnen	37
IV.2.3	Eltern	40
IV.3	Soziale Folgen von Schulerfolg	42
V	Sozialpädagogik in Grundschulen	44
V.1	Grundschulspezifische Ziele von Sozialpädagogik	44
V.2	Profil der Sozialpädagogik im Schulkontext	49
V.2.1	Drei Verknüpfungsmodelle	50
V.3	Bereits bestehende Ansätze für Sozialpädagogik in Grundschulen	52
V.3.1	Schulkindergarten	53
V.3.2	Hessischer Modellversuch „Neukonzeption des Schulanfangs“	54
V.3.2.1	Der theoretische Ansatz des Modellversuchs	55
V.3.2.2	Die Mitarbeit von Sozialpädagoginnen in den Versuchsschulen	57
V.3.2.3	Reflexion über die sozialpädagogische Arbeit im Modellversuch	60
V.3.2.4	Vergleich zum Vorklassensystem	62
V.3.3	Modellversuch zur Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte	64
V.3.3.1	Handlungsfelder und Gestaltung der sozialpädagogischen Berufsrolle	65
V.3.3.2	Folgerungen aus dem Modellversuch: Voraussetzungen und Ergebnisse	66
V.3.4	Modellversuch „Lern- und Spielschule“	68
V.3.4.1	Die Bedeutung des Spielens in den Modellschulen	69
V.3.4.2	Sozialpädagogische Handlungsfelder	70
V.3.4.3	Erfahrungen von sozialpädagogischen Fachkräften	71
V.3.4.4	Erfahrungen von Eltern, Kindern und Lehrerinnen	72
V.3.4.5	Fazit aus dem Modellversuch der Lern- und Spielschule	73
V.4	Vorteile der Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrerinnen	74
VI	Voraussetzungen und Konfliktpotentiale der Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrerinnen	78
VII	Folgerungen und Forderungen	82
VIII	Literaturverzeichnis	86

I Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Beteiligung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an der Erziehungs- und Bildungsarbeit in Grundschulen: Notwendigkeit, Voraussetzungen, Ziele und Perspektiven eines solchen Engagements sollen näher beleuchtet werden.

Bereits im Primarbereich unseres Schulsystems, in den Grundschulen, werden die Weichen gestellt für den Schulerfolg von Kindern mit allen möglichen Konsequenzen für ihr weiteres Leben. Hier werden kognitive, emotionale und soziale Erfahrungen gemacht, hier wird beurteilt und ausgelesen, hier werden Lebenschancen zugeteilt (Bönsch 2000, S. 7).

Diese Zuteilungen erfolgen auf Grund von Beurteilungen der Schulleistungen von Kindern. Diese Beurteilungen hängen nicht nur von Intelligenzquotient und kognitiver Fähigkeit ab, sondern werden von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst. Einen großen Teil dieser Faktoren bestimmen Schule und Gesellschaft, die soziale Herkunft des jeweiligen Kindes und die individuellen Persönlichkeiten der Lehrerinnen¹, die es unterrichten, einschließlich der Etikettierungen, die Lehrerinnen vornehmen (Rosenthal/Jacobson 1971).

In der Grundschulzeit meiner eigenen Kinder habe ich immer wieder Kinder erlebt, die auf Grund besonderer Problemlagen frühzeitig für den Misserfolg prädestiniert waren: Ausländische Kinder mit zum Teil völlig unzureichenden Kenntnissen der deutschen Unterrichtssprache, Kinder, deren familiäre Probleme das Lernen beeinträchtigten, Kinder, die wegen der Interessenlosigkeit ihrer Eltern bzw. der mangelnden elterlichen Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen von diesen aufgegeben wurden. Auf der anderen Seite konnte ich die Hilflosigkeit mancher Lehrkräfte miterleben angesichts der Tatsache, dass Eltern sich sinnvollen und hilfreichen innovativen Konzepten der Lehrkräfte verschlossen. Ich habe gesehen, wie Kinder an Schule eher litten, als dass sie in ihr geistig wachsen und reifen konnten, geschweige denn konstruktiv ihre Persönlichkeit aufbauen. Ebenso gab es Eltern, die mit den Schulproblemen ihrer Kinder schlichtweg überfordert waren und ihren Kindern die nötige Unterstützung nicht geben konnten.

¹ Da zur Zeit an den Grundschulen überwiegend weibliche Lehrkräfte unterrichten, habe ich mich entschlossen, in der vorliegenden Arbeit zugunsten der besseren Lesbarkeit grundsätzlich für Lehrpersonen die weibliche Form zu benutzen. Der Terminus „Lehrerinnen“ soll auch die männlichen Lehrer einschließen.

Ebenso lernte ich Lehrerinnen und Lehrer kennen, deren Engagement für die ihnen anvertrauten Kinder von hohem Enthusiasmus und einem starken Verantwortungsgefühl getragen wurde, die jedoch wegen schulsystembedingter Gegebenheiten früh an ihre Grenzen kamen.

Diese im Privatleben undifferenziert wahrgenommenen problematischen Schülerschicksale lernte ich zunehmend unter sozialpädagogischer Perspektive betrachten, als ich im Rahmen des Studiums mit dem Schulerleben von Kindern und Eltern in Berührung kam: Ein Praktikum im Schulkindergarten der Stadt Datteln bot Gelegenheit, eine Sozialpädagogin in ihren professionellen Bemühungen zu erleben und darin zu unterstützen, einen großen Teil individueller Schwierigkeiten der ihr anvertrauten Schulkinder aufzuarbeiten, bevor diese sich als negative Einflussfaktoren für den zukünftigen Schulerfolg manifestierten.

Gleichzeitig erfuhr ich von Untersuchungen, die belegten, dass ein Teil der im Schulkindergarten geförderten Kinder dennoch in den folgenden Schuljahren versagte (Oerter/Montada 1998, S. 990f). Diese Fakten stimmten mit meinen Beobachtungen überein, dass bei einem Teil der Kinder, die den Schulkindergarten in Datteln besuchten, nicht vor allem kognitive Defizite vorlagen, sondern häufig auch Probleme des Sozialverhaltens. Manche Kinder waren auch deshalb gegenüber anderen gleichaltrigen Kindern benachteiligt, weil sie daheim mit schwierigen Familienstrukturen konfrontiert waren, die sich auf ihre Entwicklung belastend auswirkten. Ein siebenjähriger Junge, der zu Hause häufig die Verantwortung für zwei jüngere Geschwisterkinder mit übernehmen musste, war z. B. im Schulkindergarten nicht bereit oder nicht in der Lage, Anweisungen der Schulkindergartenleiterin sofort Folge zu leisten.

Bei vielen Kindern, die nach einem Jahr des Schulkindergartenbesuches in das erste Schuljahr eingeschult wurden, waren die Schwierigkeiten vielleicht gemindert, aber nicht in ausreichendem Maße behoben, so dass schon der Schulstart in der ersten Klasse unter ungünstigen Vorzeichen stand. Diese Kinder hätten eine fortgesetzte schulbegleitende, besser noch integrierte sozialpädagogische Unterstützung gebraucht.

Der negativ geprägte Verlauf der Schulkarriere vieler Kinder und dessen früherer Anfang in den ersten Schuljahren lassen sich auf eine Vielzahl miteinander vernetzter Ursachen zurückführen, auf die ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit eingehen werde. Vorab sei aber gesagt, dass solche problemhaltigen Ausgangslagen

und Entwicklungen wie in dem oben dargestellten Beispiel zu einem großen Teil inhaltlich wie auch aus der Perspektive der didaktisch/methodischen Zugänglichkeit eher sozialpädagogischer als schul- oder lernspezifischer Natur sind. Oft sind sie im familiären oder außerschulischen Bereich zu lokalisieren, der schulpädagogischen Maßnahmen nicht oder nur eingeschränkt zugänglich ist, während Sozialpädagogik, auch wenn sie an Schulen lokalisiert ist, in diese Bereiche hineinwirken kann.

Angesichts dieser Beobachtungen während der Grundschulzeit meiner Kinder und während des Studiums der Sozialpädagogik und im Hinblick auf den nur sehr eingeschränkten Erfolg schulischer Maßnahmen, mit denen Schulproblemen bisher begegnet wird, entstand für mich die Frage nach der Notwendigkeit sozialpädagogischer Mitwirkung in der gesamten Grundschulerziehung und ihrer derzeitigen Verwirklichung, wobei dann auch die Frage zu stellen ist, inwieweit außer den Schülern auch Lehrer und Eltern in ihren Aufgaben sozialpädagogisch unterstützt werden können.

Die Frage nach der Beteiligung sozialpädagogischer Inhalte und Methoden im Grundschulbereich erscheint darüber hinaus im Hinblick auf die Tatsache, dass Grundschulkinder in den zur Zeit üblichen Halbtagschulen immerhin fünf halbe Tage in der Woche in der Schule verleben, aus einem weiteren Grund besonders drängend: Die Grundschule hat als einflussreiche Sozialisationsinstanz eine bedeutende Verantwortung für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern, der sie nur gerecht werden kann, wenn auch sozialpädagogische Inhalte angemessen berücksichtigt sind.

Unsere heutige moderne Informationsgesellschaft erfordert von jedem Einzelnen eine Vielzahl komplexer Kompetenzen, die, anders als früher zur Zeit produktionsbestimmter Gesellschaften, nicht mehr als natürlich gegeben vorausgesetzt werden können. Das gesellschaftliche und berufliche Leben stellt die Menschen mehr denn je in ein Miteinander, in dem die verschiedensten sozialen Kompetenzen (Hinsch/Pfingsten 1998, S. 12) gefragt sind ebenso wie die Fähigkeit, die eigene Identität zu finden und zu wahren innerhalb ständig sich wandelnder Werte und Lebensumstände (Biermann 1994, S. 37). Damit sind grundsätzlich genuine Inhalte und Ziele der Sozialpädagogik gefragt, während diese Kompetenzen in der schulischen Wissensvermittlung nur unzureichend erprobt und geübt werden kön-

nen (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 35). Die einseitige Erziehung in der Schule bildet emotionale Kompetenzen nicht genügend aus (Schilling 1997, S. 115).

Um nun im Folgenden zu zeigen, wie Sozial- und Grundschulpädagogik einander in Zielen, Inhalten und Methoden unterstützen können im Sinne einer synergetischen Nutzung der Optionen beider Fachrichtungen, ist es nötig, für beide Pädagogiken die jeweils wichtigsten Aufgaben und Ziele kurz darzustellen. Des Weiteren soll aufgezeigt werden, wodurch Kindheit heute sich im Allgemeinen auszeichnet, und worin ihre spezifischen Probleme bestehen. Daran schließt sich eine Analyse der gegenwärtigen Situation an Grundschulen an.

Auf dieser Grundlage kann dann untersucht werden, warum Sozialpädagogik an Grundschulen eine wichtige Rolle spielen muss und wie die Realisierung aussehen kann. Dazu gibt es gegenwärtig bereits mehrere Modellversuche. Einige davon werde ich später genauer vorstellen.

II Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik

Aufgaben und Ziele von Sozialpädagogik ergeben sich notwendigerweise aus der Frage, was Sozialpädagogik im Unterschied zur Allgemeinen Pädagogik auszeichnet. Es gibt verschiedene Ansätze, das Spezifische der Sozialpädagogik herauszuarbeiten. Eine weiterführende Theorie stammt von H.-L. Schmidt, dessen wesentliches pädagogisches Kriterium die Entwicklung bzw. Bewährung von Selbstbestimmung des Individuums ist:

„Während Erziehung den Werdensprozess des Menschen ermöglichen soll, soll Sozialpädagogik die Bewährung des gewordenen, je aktuell vorhandenen Selbstbestimmungsversuchs des Menschen prophylaktisch sichern bzw. metaphylaktisch wieder sichern ... Die Abgrenzung von Sozialpädagogik und Pädagogik läßt sich auch so bestimmen: Pädagogik soll dem Individuum die Erfahrung seiner Möglichkeit und Pflicht zur je eigenen Selbstbestimmung ermöglichen, ihm sein Menschsein nicht als bereits Gegebenes, sondern erst Werdendes bewußt machen; Sozialpädagogik soll dem Individuum die Bewährung seines je eigenen und momentan gelebten Selbstbestimmungsversuches, die Kontinuität des Werdensprozesses in Akten der Bewährung ermöglichen ... Somit setzt Sozialpädagogik die Pädagogik voraus, wie andererseits diese wieder auf jene angewiesen bleibt, oder anders: von ihr unterstützt wird.“ (Schmidt 1981, S. 278).

Die Bewährung der entwickelten und sich entwickelnden Selbstbestimmung erfolgt im Umgang des Individuums mit seinen Mitmenschen in direktem oder indirektem Kontakt. Bernward Hoffmann (2000, S. 18) spricht deshalb davon, Aufgabe der Sozialpädagogik sei es, „... die Menschen untereinander in Verbindung zu

bringen; sie hat es dabei oft mit ... nicht funktionierender Kommunikation zu tun.“
Insofern sind Sozialpädagogen² pädagogisch tätig im Umgang mit Menschen und Problemen, die

- im Miteinander von Menschen entstehen,
- sich auf das Miteinander von Menschen auswirken oder
- durch das Miteinander von Menschen Lösungsansätze erfahren können.

Dabei definiere ich „Problem“ in diesem Rahmen nicht lediglich als negative Ausgangslage, die es zu verbessern, aufzulösen oder zu bewältigen gilt, oder als negative Zukunftserwartung, sondern bezeichne darüber hinaus wertneutral generell alle Herausforderungen für die Bewährung der Selbstbestimmungskompetenz, die dadurch entstehen, dass Menschen in Kontakt zueinander treten, als Problem.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Allgemeiner Pädagogik in der Praxis nicht immer möglich und auch nicht immer sinnvoll ist: Wenn z. B. ein Kind sich in einer Situation als jemand erfährt, dessen Selbstbestimmung sich behaupten konnte, war dies möglicherweise eine sozialpädagogisch initiierte Situation. Gleichzeitig bildete sich die Persönlichkeit und ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung weiter aus, wodurch Ziele der Allgemeinen Pädagogik erreicht worden sind.

Auf der Grundlage dieses Kerns der Sozialpädagogik, die Bewährung von Selbstbestimmungsversuchen von Menschen zu gewährleisten oder zu ermöglichen, erklärt sich das vielseitige und auf den ersten Blick unüberschaubare Engagement der Sozialpädagogik in ihren zahlreichen Wirkungsgebieten.

Geschichtlich hat die Sozialpädagogik ihre Wurzeln in der Fürsorge für arme, von Verwahrlosung bedrohte Kinder und Jugendliche (Schilling 1997, S. 63 f.). Heute ist die Jugendhilfe ein wesentlicher Bestandteil sozialpädagogischer Arbeit, allerdings nicht mehr der einzige. Die moderne Sozialpädagogik richtet ihr Interesse und ihre Angebote an Menschen verschiedenster Altersgruppen, vom kleinen Kind bis zum hochbetagten, alten Menschen.

Für die Arbeit mit allen Zielgruppen ist es Leitziel,

- „... Menschen verschiedener Altersstufen in entwicklungsreife-, konflikt- oder notbedingten Situationen so zu helfen, daß sie möglichst zur vollen Entfaltung ihrer Persönlichkeit und all ihrer Kräfte und Möglichkeiten gelangen, daß sie sich aus unnötiger Abhängigkeit lösen

² Auch hier soll eine Form beide Geschlechter beinhalten. „Sozialpädagogen“ meint also Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen.

und Sozialisationsdefizite wie Benachteiligungen und Unterprivilegierungen überwinden können. Selbstbestimmung, Mündigkeit, Hilfe zur Selbsthilfe und Ermöglichung eines der Würde des Menschen entsprechenden Lebens sind in Gesetzen und Richtlinien fixierte Zielformulierungen und Prinzipien solcher Arbeit.“ (Pfaffenberger 1966, S. 3, 7, zitiert nach: Schilling 1997, S. 268)

Als wissenschaftliches Fach versteht sich Sozialpädagogik nicht nur als Praxis, sondern ebenso als grundlegende Theorie (Schilling 1997, S. 244). Sozialpädagogik entwickelt und bietet Konzepte an, die handlungsleitend sein können für Hilfsangebote, mit denen gefährdete Menschen oder Menschen in instabilen Lebenslagen unterstützt werden.

Gleichwohl sehen Sozialpädagogen ihre Aufgaben nicht nur in der Notfallhilfe, sondern ebenso im präventiven Bereich, „... d.h. es geht ihr um Erhaltung bzw. Wiederherstellung von Normalität³.“ (Schilling 1997, S. 185). Sozialpädagogen sehen ein wesentliches Ziel darin, Bestimmungsfaktoren so zu beeinflussen, dass sie sich günstig auswirken auf die menschliche Entwicklung in allen ihren sozialen Bezügen.

Sozialpädagogik initiiert Lernprozesse, die über das schulische kognitiv geprägte Lernen hinausgehen, indem sie Menschen in ihrer Fähigkeit unterstützt, durch das „Aufnehmen, Verarbeiten und Umsetzen von Informationen“ (Schilling 1997, S. 162) ihr inneres Erleben und ihr Verhalten positiv im Sinne einer Entwicklung zur Autonomie zu verändern.

Diesen umfassenden Zielen entsprechend agieren Sozialpädagogen in den unterschiedlichsten Einrichtungen und Handlungsfeldern (ebd., S. 306 ff.), und ebenso vielfältig und differenziert sind die Konzepte und Methoden, über die sie dabei verfügen (ebd., S. 123). In der praktischen Arbeit haben Sozialpädagogen daher auch mit einzelnen Menschen, mit Gruppen von Menschen oder mit offenen Zielgruppen zu tun.

Neben Familie und Schule wird Sozialpädagogik als ein eigenständiger dritter Erziehungsbereich bezeichnet, der in die beiden ersteren hineinwirkt und vernetzt mit diesen zusammenarbeitet (ebd., S. 210). In ihrer Wirkung als tertiäre Sozialisationsinstanz (neben der primären Instanz Familie und der sekundären der Schule) können sozialpädagogische Angebote einen großen Einfluss nehmen auf die

³ „Normalität“ ist natürlich ein Begriff, der näher definiert werden muss. Das allerdings würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher verweise ich auf Schilling 1997, S. 97 ff, wo eine Eingrenzung des Begriffes in Anlehnung an K. Mollenhauer diskutiert wird.

Entwicklung der Persönlichkeit junger Menschen und ihrer sozialen Kompetenzen.

Im Hinblick auf die Tatsache, dass im Zuge des gesellschaftlichen Wandels auch das Leben der Kinder betroffen ist, wie noch zu zeigen sein wird, ist festzustellen, dass Sozialpädagogik sich heute nicht mehr auf außerfamiliäre und außerschulische Lebensräume beschränken kann (Hornstein 1973, S. 91). Das Ansehen als eigenständiger dritter Erziehungsbereich muss dahingehend modifiziert werden, dass der Begriff Sozialpädagogik sehr wohl auch schulische Erziehung umfasst, nämlich insoweit, als sie über den Kern der Unterrichtsarbeit hinausgeht⁴. Jede Erziehung, und eben auch die schulische, enthält sozialpädagogische Elemente. Sozialpädagogik in Grundschulen zu etablieren heißt, diese Elemente zu professionalisieren und gezielt für die Entwicklung der Kinder nutzbar zu machen.

Eine solche Erweiterung des Begriffs der Sozialpädagogik ist außerdem deshalb sinnvoll, weil die gegenwärtige und zukünftige Tendenz dahin geht, dass Grundschulkindern immer mehr Zeit in der Schule verbringen, auch unter dem Gesichtspunkt von Aufsicht und Betreuung im immer häufiger zutreffenden Falle der Berufstätigkeit beider Eltern bzw. des alleinerziehenden Elternteils. Sozialpädagogik kann es nicht verantworten, auf einen derart wesentlichen Sozialisations- und Erziehungsraum keinen Einfluss zu nehmen.

Der erzieherische Auftrag der Grundschule kann nur in der Zusammenschau mit ihrer sozialpädagogischen Funktion erfüllt werden. Der unterrichtliche Auftrag der Grundschule kann ohne die Erfüllung des sozialpädagogischen Anspruchs der Erziehung nicht erfolgreich bewältigt werden⁵ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 16, 218).

III Aufgaben, Ansprüche und Ziele der Grundschule

Alle Erziehungsfunktionen der Schule wie auch die Erziehungsprozesse im Elternhaus dienen dazu, Kinder bei der konstruktiven Bewältigung ihrer aktuellen Lebenssituation zu unterstützen. Darüber hinaus geht es darum, Kinder auf die Zukunft in einer Gesellschaft vorzubereiten (Bönsch 1999, S. 47), deren Chancen und Risiken heute nur ansatzweise vorhersagbar sind.

⁴ Inwieweit ähnliches auch für den Bereich Familie gilt, kann nicht Gegenstand dieser Arbeit sein. Hier muss der Hinweis genügen, dass die Praxis der Sozialpädagogischen Familienhilfe die Abgrenzung Sozialpädagogik – Familiäre Erziehung schon lange aufweicht.

⁵ Diese Position ist in der Literatur nicht unbestritten: Thomas Lehmann hält eine strenge Trennung von Unterricht und Sozialpädagogik für unumgänglich und sinnvoll (Lehmann 1999, S. 47).

Grundsätzlich teilt sich die Grundschule den Erziehungs- und Bildungsauftrag mit den Eltern (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 201), wobei nach Artikel 6 des Grundgesetzes die Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht ist, während der Grundschule als Teil des Schulwesens (Artikel 7) das Erziehungsrecht und die Pflicht dazu von Gesetzes wegen verliehen sind. Insoweit Sozialpädagogen vom Schulträger beschäftigt sind, hat dieser hoheitsstaatliche Aspekt auch auf die Beziehungen zwischen Sozialpädagogen und anderen Personen im Rahmen der Schule seine Auswirkungen.

Die Grundschule ist in der Regel die Eingangsstufe in das deutsche Schulsystem. Vor rund 80 Jahren gegründet, verlangen Staat und Gesellschaft allerdings heute die Erfüllung viel weitergehender Aufgaben bzw. z. T. ganz anders gelagerter Aufgaben als viele Jahre traditionell von ihr erwartet wurden (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 201). Gründe dafür sind die wesentlichen Veränderungsprozesse, die sich innerhalb unserer Gesellschaftsstruktur vollziehen: Der sich vollziehende Wandel von der Moderne⁶ zur sogenannten „Zweiten Moderne“ (Braun/Wetzel 2000, S. 1, 6 f.), die von den einzelnen Menschen nicht nur Mündigkeit, sondern auch Gestaltungskompetenzen unter Freisetzung des Individuums von institutionalisierten Grenzsetzungen der Gesellschaft verlangt, stellt sowohl die Kinder vor neue Entwicklungsaufgaben wie auch die Grundschule, die die Kinder darin unterstützen muss, sich selbstbewusst diesen Herausforderungen zu stellen und ihre Chancen zu nutzen. In den aktuellen Diskussionen wird allerdings manchmal nicht gesehen, dass die derzeitigen Möglichkeiten der Schulen, auf den gesellschaftlichen Strukturwandel angemessen zu reagieren, mit diesem Anspruch überschritten werden (ebd., S. 5).

Die Grundschule steht vor der Aufgabe, sich zu einer Institution zu reformieren, die zur Erfüllung ihrer neuen Aufgaben ein sozialpädagogisches Profil entwickeln muss, so dass die pädagogischen Prozesse von den „epochaltypischen Schlüsselfragen“ (ebd., S. 6 ff.) der Kinder angestoßen werden, die diese in der Gegenwart stellen. Die traditionelle Unterrichtsschule kann solchen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Die sich verändernde Gesellschaft verändert immer auch den Einzelnen, der in ihr lebt, daher muss die Grundschule der Gegenwart sich auf

⁶ Mit dem Begriff der „Moderne“ ist in Anlehnung an Braun/Wetzel die Zeit der Etablierung von Industriegesellschaften und Sozialstaatlichkeit gemeint, in der die Menschen zu staatsbürgerlicher Mündigkeit fanden und sich die individuelle Lebensführung innerhalb der Grenzen gesellschaftlicher objektiver Bedingtheit (Braun/Wetzel 2000, S. 6 f.) vollzog.

andere Schüler- und Schülerinnenpersönlichkeiten einstellen als bisher und kann auch nicht davon ausgehen, dass bestimmte Voraussetzungen bei jedem Kind gegeben sind, wie das Konzept der Schulfähigkeit dies suggeriert.

Der erzieherische, der staatsbürgerliche und der unterrichtliche Auftrag der Grundschule (Schulordnungsgesetz Nordrhein-Westfalen, § 1) verlangen eine Integration grundschulpädagogischer und sozialpädagogischer Inhalte und Ziele, um zu gewährleisten, dass die Grundschule als wesentliche Sozialisationsinstitution ihren Beitrag leistet zur ganzheitlichen Entwicklung der Kinder, was die Förderung der kognitiven, der psychischen und der sozialen Kompetenzen beinhalten muss, wobei de facto die Grundschule für manche Kinder im Wesentlichen hierfür die Hauptverantwortung übernimmt. Innerhalb der Sorge für die ganzheitliche Entwicklung der Kinder muss die Grundschule auch die physische und psychische Gesundheit der ihr anvertrauten Schüler und Schülerinnen im Blick haben (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 14), was grundsätzlich eine sozialpädagogische Aufgabe ist (Schilling 1997, S. 154).

Wenn die Grundschule diese kompakten Aufgaben und Herausforderungen sinnvoll angehen will, muss sie in vielen Fällen kompensatorische Funktionen übernehmen. Z. T. hat sie den Kindern heute auch solche Inhalte nahezubringen, die sie lange Zeit nicht als die ihrigen angesehen hat, wie z. B. Gesundheitserziehung oder Medienerziehung, weil sie entweder in den elterlichen Verantwortungsbereich fielen oder erst im Rahmen neuerer Entwicklungen wichtig geworden sind. Gleichzeitig stellt die Individualisierung der Lebenswelten die Grundschule vor die Aufgabe, die unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder in Unterricht und Angeboten adäquat zu berücksichtigen (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 210).

Zur Kompensationsfunktion der Grundschule gehört auch der Ausgleich der verminderten Chancen sozialer Kontakte, die durch die Umstrukturierung der kindlichen Lebenswelten hervorgerufen werden, auf die an anderer Stelle näher eingegangen werden wird. Die Grundschulen müssen den Kindern Zeit und Raum zur Verfügung stellen, sich in vielfältigen, auch spontanen Begegnungen zu erproben und zu üben (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 20). Nur so lässt sich die Forderung realisieren, dass Grundschulbildung eine Einheit sein muss aus Sach-, Sozial- und Selbstbildung. An dieser Stelle wird deutlich, dass Unterricht allein eine so umfassende Bildung und Erziehung nicht leisten kann (ebd., S. 24) und auf sozialpädagogische Professionalität zurückgreifen muss.

III.1 Rechtsgrundlagen aus sozialpädagogischer Perspektive

Neben den grundgesetzlichen Aussagen existieren für die Grundschule eine Reihe weiterer rechtlicher Bestimmungen, auf die sich die Sozialpädagogik in diesem Arbeitsfeld beziehen muss und die sie begründen können. Dazu gehören das Sozialgesetzbuch VIII, das vor allem die Seite der Jugendhilfe in dem Kooperationsgefüge Jugendhilfe – Schule im Blick hat. Die Schulgesetze und die Richtlinien für die Grundschule gestalten die Zusammenarbeit aus dem schulischen Blickwinkel.

III.1.1 Die Regelungen des Sozialgesetzbuches VIII

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird Sozialpädagogik als Theorie und Praxis der Jugendhilfe und Jugendarbeit definiert (Schilling 1997, S. 121 f.). Von daher ist sie damit beauftragt, die Maßgaben des Sozialgesetzbuches VIII (SGB VIII) in konkrete Arbeit umzusetzen., auch insoweit als der Bereich der Schulen tangiert wird, sei es, dass sie in Schulen stattfindet, in Kooperation mit Schulen durchgeführt wird oder mit Lebenslagen zu tun hat, die von schulischer Seite beeinflusst werden. Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit die Auseinandersetzung mit der Grundschule als sozialpädagogisches Arbeitsfeld ist, das SGB VIII aber nicht zwischen den einzelnen Schulformen differenziert, soll an dieser Stelle lediglich ein kurzer Überblick genügen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Grundsätzlich gibt das SGB VIII im Unterschied zu dem früheren Jugendwohlfahrtsgesetz der Sozialpädagogik in Grundschulen, wie in allen Schulformen überhaupt, eine sicherere und klarer definierte Basis (Wulfers 1997, S. 56), von der sie ihr Selbstverständnis als eigenständiger Arbeitsbereich in der Grundschule ableiten kann. Dazu trägt die Fassung des § 2 SGB VIII bei, in dem als Leistungen der Jugendhilfe Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes sowie Hilfen zur Erziehung und weitere Leistungen ausdrücklich aufgezählt werden. In § 11 SGB VIII Abs. 3 wird die schulbezogene Jugendarbeit als eine Schwerpunktaufgabe der Jugendarbeit genannt. Die Verknüpfung von schulbezogener Jugendarbeit mit den besonderen sozialpädagogischen Zielen in Absatz 1 des § 11 SGB VIII wie z. B. Anknüpfen an die Interessenslage der Kinder, Mitbestimmung und Mitgestaltung muss auch für Sozialpädagogik in der Grundschule maßgeblich beachtet werden. § 13 SGB VIII

beinhaltet in den Absätzen 1 und 4 das Ziel der Kooperation von Jugendhilfe und Schule:

„(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendsozialarbeit sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.

...

(4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung ... abgestimmt werden.“

§ 16 spricht die allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie an, wonach die Erziehungsberechtigten darin unterstützt werden sollen, ihre Verantwortung für die Erziehung und Betreuung der Kinder angemessen wahrzunehmen. Hieraus kann sich einerseits eine Familien entlastende Funktion durch sozialpädagogische Angebote, die sich an Kinder in Grundschulen richten, ergeben, andererseits ist zu überlegen, wie Eltern und Erziehungsberechtigte selbst durch gezielte Angebote von Grundschul-Sozialpädagogen angesprochen werden können, auch um den Anspruch aus § 25 SGB VIII nach Beratung und Unterstützung von Eltern zur Förderung ihrer Kinder gerecht zu werden. In § 27 ist der grundsätzliche Anspruch eines Personensorgeberechtigten auf Hilfe zur Erziehung eines Kindes unter bestimmten Voraussetzungen geregelt. Diese Hilfe „ ... umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen.“ (Absatz 3), wodurch auch Kombinationen mit sonderpädagogischen Maßnahmen rechtlich abgedeckt sind (Wulfers 1997, S. 59).

An Grundschulen spielen Beratungsgespräche zwischen Sozialpädagogen und Kindern nicht die große Rolle wie an Schulen der Sekundarstufen. Beratungsgespräche finden im Primarbereich vor allem zwischen Sozialpädagogen und Lehrerinnen oder Eltern statt. Beratungen für Eltern und andere Erziehungsberechtigte werden von § 28 SGB VIII gefordert, wobei der Anspruch, dass „ ... Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen zusammenwirken, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen vertraut sind.“ unter anderem so eingelöst wird, dass Lehrerin und Sozialpädagoge gemeinsam mit den Eltern Beratungsgespräche führen. Eher formeller und weniger inhaltlich pädagogischer Art sind weitere für in Grundschulen arbeitende Sozialpädagogen relevante Bestimmungen. § 45 SGB VIII regelt die Genehmigungspflicht für Betreuungseinrichtungen für Kinder. Der personenbezogene Datenschutz nach § 62 ff. SGB VIII ist selbstverständlich auch

von Grundschul-Sozialpädagogen genau zu beachten. Die Regelungen der §§ 70 und 71 SGB VIII über die Organisation des Jugendamtes und seiner zwei Bestandteile Verwaltung und Jugendhilfeausschuss sind für die Sozialpädagogik an örtlichen Grundschulen deshalb wichtig, weil die Sozialpädagogen ihre Anliegen immer auch öffentlich vertreten und durchsetzen müssen, um die notwendigen Mittel und Arbeitsbedingungen zu erhalten. § 81 SGB VIII verpflichtet die öffentliche Jugendhilfe ausdrücklich zur Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung und kann so zu einer Institutionalisierung von Sozialpädagogik an Grundschulen beitragen (Wulfers 1997, S. 62).

Mit dieser Auswahl von Bestimmungen des SGB VIII die einen Teil der rechtlichen Basis für sozialpädagogisches Arbeiten in allen Schulen, und damit auch in Grundschulen bilden, habe ich mich im Wesentlichen auf solche beschränkt, die dafür von besonderer Bedeutung sind. Grundsätzlich ist festzustellen, dass das SGB VIII die meisten Leistungen und Angebote als Soll-Vorschriften ausgestaltet, die sich an die öffentliche Jugendhilfe richten (§ 79, Absätze 1 und 2). Die Pflicht nach § 74 SGB VIII, freie Träger der Jugendhilfe bei der Bereitstellung von Angeboten zu fördern findet ihre Grenze im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel (§ 74, Absatz 3 SGB VIII).

III.1.2 Schulrechtliche Bestimmungen

Dem SGB VIII, das vor allem die Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit der Grundschule verpflichtet, stehen schulspezifische Gesetze, Verordnungen und Richtlinien gegenüber, auf die die Kooperation von Grundschule und Jugendhilfe von Seiten der Schule begründet werden kann.

Sowohl die Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen (§ 1, Absatz 1) als auch die Richtlinien für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (Nr. 1) nennen die Förderung aller Schüler und Schülerinnen im Bereich der „sozialen Verhaltensweisen“ ausdrücklich als Aufgabe der Grundschule, wodurch der Erziehungsgrundsatz der Landesverfassung Nordrhein-Westfalen (Artikel 7) aufgegriffen wird: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zu sozialem Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung ...“. Diese Grundsätze finden sich im Schulordnungsgesetz (§ 1) wieder (Margies u. a. 1997, S. 3). Für die Grundschulen konkretisieren die Richtlinien den Grundsatz der Förderung des sozialen Verhaltens,

wobei sie sich im Wortlaut fast ausschließlich auf Kinder, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern beziehen. Sozialpädagogen in Grundschulen sind in den Richtlinien nicht vorgesehen. Gleichwohl zeigt folgende Aufstellung einiger Forderungen der Richtlinien an die Grundschule und die in ihr handelnden Personen, dass genuin sozialpädagogische Inhalte und Ziele eine bedeutende Rolle in der Grundschulpädagogik spielen:

Nr. 1: Die Kinder leben und lernen in sozialer Koedukation, d. h. Kinder aller sozialen Schichten und mehrerer ethnischer Herkunftsgruppen sind in einer gemeinsamen Klasse zusammengefasst.

Ebd.: Die Grundschule muss vielfältige Möglichkeiten zu zwischenmenschlichem Umgang schaffen.

Nr. 2: Mitschüler und Lehrer ermöglichen die Erfahrung von Anerkennung und Zuneigung. Die Kinder lernen, andere anzuerkennen.

Nr.2.2: Die Grundschule muss allen Kindern tragfähige Grundlagen für soziales Verhalten vermitteln.

Nr. 3: Die Grundschule führt die Kinder schrittweise zu verantwortungsbewusstem Handeln.

Nr. 3.1: Sachorientiertes und sinnstiftendes Lernen wird verbunden mit der Förderung sozialer Verantwortung.

Nr. 3.2: Die Kinder lernen das begründete Eintreten für eigene Meinungen, Vorstellungen und Wünsche, die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Wünschen anderer und sich mit anderen zu einigen.

Ebd.: Die Kinder werden im ergänzenden Unterricht so gefördert, dass sie handlungsfähig werden im Bereich „Individuum, Gruppe, Gesellschaft“. Dazu gehören die Entwicklung von Regeln im Umgang miteinander, der Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und solchen anderer, das Ertragen und Lösen von Konflikten und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für andere Menschen.

Nr. 5.1: Die Kinder lernen, Beziehungen zu anderen aufzunehmen und sie zu erhalten.

Die Tatsache, dass sozialpädagogische Inhalte und Ziele in den Grundschulrichtlinien einen derartig breiten Raum einnehmen, ist ein Indiz für die grundsätzliche

Bedeutung dieser Aufgaben. Das lässt den Schluss zu, dass es sich dabei nicht um „nebenbei“ zu erledigende Aufgaben handelt, sondern um wichtige Anteile in der Sozialisation und Erziehung von Grundschulkindern.

III.2 Pädagogische Anliegen

Neben Unterricht im Sinne einer Sachbildung durch Zunahme von Wissen hatte Grundschule schon immer auch erzieherische Ziele (Schilling 1997, S. 113 f.), und ebenfalls hat auch die Kritik an der Grundschule und der Erfüllung ihrer Aufgaben eine lange Tradition (Kreuzer 1982, S. 7, 11). Dies zeigen die zahlreichen Reformbemühungen in der Vergangenheit ebenso wie die Erneuerungsvorschläge der Gegenwart. Die pädagogischen Anliegen der Grundschulen sollen im Folgenden dargestellt werden. Daran muss sich die Frage schließen, inwieweit die Grundschule diesem Anliegen gerecht wird und ob Unzulänglichkeiten nicht zumindest teilweise dadurch begründet sind, dass ihr die nötigen sozialpädagogischen Fachkräfte nicht flächendeckend zugestanden werden.

III.2.1 Chancengleichheit

Die Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit (Struck 2000, S. 79) wird in den Schulgesetzen nicht explizit erwähnt. In § 2 Absatz 1 des Schulordnungsgesetzes findet sich lediglich der Hinweis auf soziale Gerechtigkeit: „Der Schulaufbau ist in organischer Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit zu gestalten.“ Vor allem ist hier die Öffnung aller Schulformen für grundsätzlich alle Schüler und Schülerinnen „... ohne Rücksicht auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern ...“ (ebd., Absatz 3) gemeint. Darüber hinaus wird Chancengleichheit auch innerhalb der Grundschule postuliert. Diese Forderung, die sich einerseits aus ethisch-humanen Gründen stellt, ist auch ableitbar aus der Einordnung der Grundschule in das hiesige, demokratische Staats- und Gesellschaftssystem: Durch die Schulpflicht, die prinzipiell für alle Kinder gilt (Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen, §§ 1, 3 und 5) und das grundgesetzlich verankerte Aufsichtsgebot, das das gesamte Schulwesen der staatlichen Aufsicht unterstellt (Grundgesetz, Artikel 7), ist die Grundschule den Gesetzen und Prinzipien dieses Staates unterworfen. Das gilt auch für Privatschulen, deren Betrieb eine staatliche Genehmigung voraussetzt (ebd., Absatz 4). Das verfassungsmäßige Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Grundgesetz, Artikel 2) sowie das Verbot, eine Person wegen ihres Geschlechts, ihrer Abstammung

usw. zu benachteiligen (Artikel 3) implizieren das Prinzip der Chancengleichheit, das auch in der Grundschule realisiert werden muss.

In den Blickwinkel der Pädagogik und der Bildungsplanung geriet die Chancengleichheit Mitte der sechziger Jahre, als internationale Vergleiche zu der Erkenntnis führten, dass in Deutschland weit weniger Schüler und Schülerinnen die Hochschulreife erreichten und weniger Schulabgänger ein Hochschulstudium aufnahmen als in den Vergleichsländern (Iben 1997, S. 186). Die in 2001 durchgeführte PISA-Studie lieferte ähnlich alarmierende Ergebnisse, die belegen, dass in Deutschland der soziale Gradient, das Maß für die Abhängigkeit der Leistung von den sozio-ökonomischen Herkunftsbedingungen, besonders hoch ist. Der Spiegel kommentiert dieses Ergebnis: „Dass gesellschaftlicher Aufstieg durch Bildung und die viel beschworene Chancengleichheit ... hier zu Lande offenkundig nicht stattfinden, ist die vielleicht ernüchterndste Erkenntnis aus Pisa.“ (Darnstädt/Koch 2001, S. 61). Zudem hat Deutschland die größten Leistungsunterschiede zwischen den Besten und den Schlechtesten einer Aufgabenkategorie aufzuweisen (ebd., S. 60 ff.). Zur Beantwortung der Frage, warum diese Ergebnisse so ausgefallen sind, können die Untersuchungen der Sozialisationsforschung Hinweise geben. Sie belegt in verschiedenen Studien die „... Formbarkeit des Menschen, insbesondere des Kindes und des Heranwachsenden durch seine soziale Umgebung ...“ (Pressel/Pressel 1997, S. 877). Für die Grundschule, die die Grundlage legt für den zukünftigen Bildungsweg eines Kindes, ergibt sich daraus die wichtige Aufgabe, Chancengleichheit zu ermöglichen.

Gemeint ist damit, dass in der Grundschule jedes Kind die Möglichkeit erhält, seine Persönlichkeit und die in ihm liegenden Optionen und Begabungen optimal zu entfalten, und zwar unabhängig von den Umständen, unter denen ein Kind im außerschulischen Rahmen aufgewachsen ist und aufwächst. Dabei muss grundsätzlich gesehen werden, dass eine völlige Unabhängigkeit des Lernerfolgs von außerschulischen Einflüssen nicht realisierbar ist und ein solches Ziel auch nicht sinnvoll sein kann, weil das bedeuten würde, auch auf positiv wirkende äußere Einflüsse zu verzichten. Es kann daher nur darum gehen, die Wirkung negativer Einflussfaktoren auf das Lernen in der Grundschule zu vermindern so weit es möglich und nötig ist, bzw. bei Fehlen bestimmter positiv wirkender Einflüsse bei einzelnen Kindern solche in der Grundschule nachzuholen und aufzufangen. Daher muss die Grundschule in der Lage sein, solche Lern- und Lebensbedingungen

in der Schule zu etablieren, die es allen Kindern erlauben, relevante Erfahrungen in der Schule selbst zu machen.

Diesem Ziel kann sich die Schule auf verschiedenen Wegen nähern, die einander ergänzen und unterstützen und als eigene pädagogische Ideen selbst weitere Anliegen der Grundschule sein sollten. Dazu gehören einerseits die in den nächsten Abschnitten beschriebenen Elemente der individuellen Förderung und der Integration. Auf der anderen Seite werden das schulische Lernen, die Schullaufbahn und die daraus sich ergebenden Konsequenzen nicht nur durch schwerpunktmäßig sich kognitiv auswirkende Benachteiligungen negativ beeinflusst und damit das Prinzip der Chancengleichheit verletzt, sondern ebenso auch durch defizitäre Umgangsgewohnheiten mit sich selbst und anderen. Im Sinne einer ganzheitlichen Pädagogik ergibt sich ein optimaler Grad von Chancengleichheit immer erst dann, wenn auch solche Benachteiligungen so weit möglich behoben oder vermindert werden, die die Selbstbestimmung (s. Kapitel II, S. 6) eines Kindes erschweren oder beschädigen. Solche Elemente können das schulische Lernen unmöglich werden lassen, so dass die Verarbeitung und konstruktive Veränderung dieser Elemente bei manchen Kindern nicht nur eine Rolle spielen, sondern sogar Vorrang genießen müssen. Grundsätzlich müssen daher die Voraussetzungen für eine möglichst optimale Realisierung von Chancengleichheit von Lehrerinnen und sozialpädagogisch kompetenten Fachkräften mit dem Kind gemeinsam erarbeitet werden.

III.2.2 Individuelle Förderung

Der Anspruch der Grundschule, alle Kinder individuell zu fördern, ist ausdrücklich in den Richtlinien für die Grundschule (ebd., NR. 2.2) festgelegt. Dabei soll heute die individuelle Förderung allen Kindern zugute kommen, sowohl leistungsstarken wie auch leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen. Die Richtlinien konkretisieren die Aufgabe der individuellen Förderung dahingehend, dass der Unterricht Differenzierungsmöglichkeiten anbieten soll („innere Differenzierung“, Richtlinien, Nr. 4.2). Darüber hinaus ist regelmäßig zu erteilender Förderunterricht vorgesehen (ebd., Nr. 4.3), der in der Grundschule in der Regel bis zu drei Wochenstunden umfasst. Unabhängig von der Art der Gewährung soll die individuelle Förderung einerseits im Sinne eines Nachteilsausgleiches zur Chancengleichheit beitragen, auf der anderen Seite durch Förderung besonderer Bega-

bungsschwerpunkte bei dem einzelnen Kind eine möglichst optimale Entfaltung von Leistungsstärken gewährleisten. Dieser zweite Punkt ist erst in den letzten Jahren verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses gerückt (Kohtz 1998, S. 42).

Mit den zunehmenden Ansprüchen an die Erziehungstätigkeit der Grundschule erweitern sich auch die Felder, auf denen Kinder individuell zu fördern sinnvoll und nötig ist. Die Beschränkung der individuellen Förderung auf den Aspekt des Ausbaus von Wissen und Fertigkeiten ist nicht länger zu vertreten in Zeiten, in denen die Grundschule als Erziehungs- und Lebensraum von Kindern an Bedeutung gewinnen muss. Individuelle Förderung ist auch in dieser Einseitigkeit, wie sie regelmäßig zur Zeit noch praktiziert wird, auf lange Sicht nicht erfolgreich, wie die oben bereits erwähnte PISA-Studie in jüngster Zeit belegt, die für Deutschland die Bindung schulischer Leistung an Herkunftsbedingungen bestätigt (Brügelmann 2002, S. 42), weil die gängige Förderpraxis die sozio-ökonomischen Benachteiligungen von Kindern aus schwächeren sozialen Schichten nicht einmal ansatzweise aufzulösen vermag. Individuelle Förderung sozialer Fähigkeiten und gezielte Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung müssen die auf den zu vermittelnden Unterrichtsstoff bezogene Förderung ergänzen. Sie setzen allerdings sozialpädagogische Kompetenzen voraus, die an Grundschulen noch nicht selbstverständlich vorhanden sind. Für beide Bereiche der individuellen Förderung gilt, dass eine Begrenzung der Größe der Lerngruppe bzw. Klasse erfolgen muss, die weit unter den heute möglichen Klassengrößen von über 30 Kindern (Bönsch 2000, S. 110) zu liegen hat.

Grundsätzlich gilt für die individuelle sozialpädagogische Förderung wie bei der Individualförderung im Fall von kognitiven Leistungsschwächen und –stärken, dass eine genaue Analyse des aktuellen Entwicklungsstandes sowie Kenntnisse von dem als nächsten anzustrebenden Entwicklungsschritt (Oerter 1991, S. 162) Voraussetzungen sind. Auf dieser Grundlage sind die notwendigen Interventionen begründet planbar (Schilling 1995, S. 52 f.). Das bedeutet allerdings nicht, dass es möglich ist, den tatsächlichen Entwicklungsfortschritt genau zu planen (Hacker 1997, S. 52). Wohl aber eröffnet sich eine größere Chance, dass die gewünschten Entwicklungsprozesse tatsächlich in Gang kommen.

Individualität in der Förderung bezieht sich über die zu fördernden Inhalte hinaus auch darauf, dass die Förderungsmaßnahme auch vom Zeitumfang her an den Einzelbedarf angepasst ist. Im Regelschulsystem beschränkt sich die sozialpäda-

gogische Förderung als grundschulinterne Maßnahme zur Zeit in Nordrhein-Westfalen auf die Schulkindergärten. Sie beträgt ein Jahr (Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule, Nr. 2.3). Diese Praxis erlaubt zeitlich keine ausgeprägte Rücksicht der Förderungsdauer auf den individuellen sozialpädagogischen Förderbedarf eines Kindes innerhalb des schulischen Lern- und Lebensraumes (Schoeler/Winter 1998, S. 107). Als Konsequenz daraus folgt, dass eine ganzheitliche individuelle Förderung in der Grundschule nur möglich ist, wenn sozialpädagogisch qualifizierte Fachkräfte innerhalb der Schulen beteiligt sind an der Erziehung und Förderung der Kinder, und zwar aller Kinder, denn grundsätzlich müssen sich heute alle Menschen in komplexen Lebens- und Sozialräumen zurechtfinden können, zum anderen aber auch gerade der Kinder, die aus sozialpädagogischer Perspektive in ihrer Entwicklung besondere Hilfen benötigen.

III.2.3 Integration

Mit dem Anspruch, in der Grundstufe *eine* Schule für alle Kinder zu sein (Richtlinien für die Grundschule Nr. 2.2), hat die Grundschule sich zur Integration als Erziehungs- und Unterrichtsprinzip verpflichtet. Gleichzeitig entsteht hier am deutlichsten ihre sozialpädagogische Verantwortung: „Das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder stellt die größte sozialpädagogische Verdichtung der Schule dar.“ (Bönsch 1999, S. 46). Für die sozialpädagogische Arbeit der Grundschule stellt sich die Aufgabe, mit den Kindern eine Balance zu finden zwischen dem Gelten-lassen jedes einzelnen in seiner Besonderheit und dem Schaffen einer für alle Kinder, Lehrerinnen und Eltern offenen Gemeinschaft. Auch in diesem Sinne erfüllt sich in der Grundschule die Verpflichtung zur Chancengleichheit.

Integration bezieht sich auf das Miteinander von Angehörigen verschiedener Gesellschaftsschichten, von deutschen Kindern und Kindern aus anderen Kulturen, von Behinderten und Nichtbehinderten. Sie hat dabei ganz unterschiedliche Begründungen. Die Integration in der Gesellschaft verläuft selbstverständlicher, wenn nicht schon die Kinder in der Grundschule getrennt werden (Bönsch 2000, S. 56; dort in Bezug auf Behinderte). Grundsätzlich kommen insgesamt mehr Kinder zu höherwertigen Schulabschlüssen als in Segregationssystemen (Struck 2000, S. 128). Unter sozialpädagogischer Perspektive ist insbesondere die Bedeutung von Integration für das soziale Lernen aller hervorzuheben. Mehrheits- wie

Minderheitskinder können erfahren und üben, mit Verschiedenheit konstruktiv umzugehen (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 130).

Gegenwärtig leidet die Idee der Integration in der Grundschule allerdings unter dem systemimmanenten Widerspruch, gleichzeitig die Ausleseinstanz in Bezug auf die weiterführenden Schulen zu sein (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 127). Zudem führen die Sekundarschulen die Integrationsbemühungen der Grundschule nicht oder nur selten weiter (Bönsch 2000, S. 42).

Innerhalb der Grundschule darf Integration nicht mit Gleichmacherei verwechselt werden. Im Gegenteil: Sinnvolle, förderliche Integration setzt pädagogisch begründete Differenzierung voraus (ebd., S.127). Unterrichtliche Arbeitsaufgaben müssen unterschiedliche Lernzugänge und -niveaus zulassen, sozialpädagogische Angebote offene Elemente enthalten und die Kinder bedürfnisorientiert ansprechen. Voraussetzung für eine Differenzierung, die nicht in Widerspruch zu der Idee der Integration gerät, ist eine grundsätzlich sozialpädagogische Gestaltung des Schullebens und der in der Schule stattfindenden kommunikativen Situationen.

Die Integration darf in der Praxis nicht auf Kosten der notwendigen individuellen Förderung gehen. Der zumindest teilweise Einsatz einer Zweitpädagogin im Regelunterricht sowie das verantwortungsvolle zeitweise Herausnehmen eines Kindes aus dem Unterricht sind zwei Ansätze, die je nach Einzelbedarf kombinierbar sind (Winter 1997, S. 129, 133).

III.2.4 Betreuung

Die zunehmende Berufstätigkeit insbesondere der Mütter stellt auch an die Grundschule die Frage, ob, und falls ja, in welcher Form sie auf diese Entwicklung antworten möchte. Zum Teil wird ihr die Antwort von der politischen Seite schon indirekt vorgegeben, indem Anstrengungen, zusätzliche Betreuungszeiten für Grundschulkindern einzurichten, öffentlich gefördert werden (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2001, Runderlass Betreuung, Nr. 4). Allerdings verbindet sich für die Grundschule die Funktion als zuverlässige Betreuungseinrichtung mit einem pädagogischen Anspruch, d. h. es soll nicht lediglich eine Verwahrung der Kinder stattfinden, sondern die in der Schule oder in der Betreuung verbrachte Zeit soll den übergeordneten Zielen der Grundschule entsprechen (Fatke/Valtin 1997, S. 68f.). Da Betreuung hier den Zeitraum umfasst,

der nicht durch Unterricht beansprucht wird, bietet sich eine besondere Chance, vorwiegend sozialpädagogische Ansätze zu verfolgen. Wenn die Betreuung so ausgerichtet wird, kann sie helfen, die Grundschule insgesamt kindgerechter zu einem Raum sozialen Miteinanders zu gestalten. Die bisher vorherrschende Praxis, Betreuungsangebote additiv zum Unterrichtsvormittag einzurichten (ebd., S. 82) erschweren allerdings eine solche Profilbildung, ebenso wie die Tatsache, dass das betreuende Personal häufig über keine sozialpädagogische Qualifizierung⁷ verfügt. Zudem werden additive Betreuungsangebote bisher nur von einem Bruchteil der Schüler und Schülerinnen einer Grundschule in Anspruch genommen, wodurch sich auch die sozialpädagogische Arbeit - sofern sie überhaupt bewusst stattfindet - häufig auf diese Minderheit beschränkt.

Das „integrative Betreuungskonzept“ will durch die Schaffung eines ganzheitlich konzipierten Schulvormittages mit verlässlichen Anfangs- und Schlusszeiten alle Kinder einer Grundschule erreichen. Auch hier spielen sozialpädagogische Elemente in der Gestaltung des Zusammenlebens eine große Rolle. Wichtig wäre bei integrativen Betreuungskonzepten die regelmäßige Mitarbeit von Sozialpädagogen, um die schulische, bevorzugt kognitive Wissensvermittlung sinnvoll zu ergänzen um die spezifischen sozialpädagogischen Anliegen.

Unter dem Aspekt, dass die Grundschule heute prinzipiell für viele Kinder der wesentliche soziale Erfahrungsraum ist, hat sie zum Teil ihre familienergänzende Funktion gegen eine familienersetzende eingetauscht (Bönsch 1999, S. 46). Mit der zunehmenden Bedeutung der Schule als „Lebensraum“ (Bönsch 2000, S. 150 f.) ergibt sich eine neue Verantwortung: Die Ausweitung der Anwesenheitszeiten der Kinder muss einhergehen mit der Erweiterung der Angebote, soziale Verhaltensweisen zu erproben und einzuüben. Die Betreuung in der Schule kann hier ihren eigenen Schwerpunkt haben, der sie über die Aufgabe der sicheren Beaufsichtigung der Kinder hinaus sozialpädagogisch sinnvoll legitimiert und zu einer Aufgabe der Öffentlichkeit macht, deren Erfüllung nicht mehr nur im Interesse einzelner Eltern liegt.

⁷ Der oben erwähnte Runderlass hält sogar den Einsatz von ehrenamtlichen Kräften oder – unter Anleitung von Lehrkräften oder sozialpädagogischen Fachkräften – den Einsatz älterer Schüler oder Schülerinnen in der Sekundarstufe I für vertretbar (Runderlass Betreuung Nr. 2).

Zusammenfassend können die beschriebenen Anliegen als Programm auf dem Weg zu einer zukunftstüchtigen Grundschule dienen: „Um dazu beizutragen, dass Individuum und Gesellschaft den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft gerecht werden können, muss die grundlegende Stufe im Schulwesen nachhaltigere Erziehungs- und Bildungswirkungen entwickeln als bisher.“ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 160).

So wie Grundschule zur Zeit konzipiert ist:

- als - Stundenschule
- Unterrichtsschule
- für homogene Lerngruppen

ohne ausdrücklich sozialpädagogische Professionalität, kann sie dieser Herausforderung nicht gerecht werden.

Es ist bereits an einigen Stellen angesprochen worden, dass die neuen Ansprüche an die Grundschule auch von den Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder gestellt werden. Daher sollen diese nun näher ausgeführt werden.

IV Ausgangssituation

In den folgenden Ausführungen geht es darum, aufzuzeigen, wie die oben angesprochenen strukturellen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft (s. III, S. 10) sich auf das Leben von Kindern konkret auswirken. Zur Situation, in der Kinder heute leben und lernen, gehören die familiären Bedingungen, räumliche und zeitliche Strukturen, ebenso wie die individuelle Ausgestaltung der ökologischen Zonen (Baacke 1995, S. 87), in denen Kinderleben stattfindet.

Die von der Grundschule vertretenen und erwarteten Ziele und der von außen die Schule rechtlich reglementierende gesetzgeberische Einfluss setzen einen Rahmen, der das Lernen in der Primarstufe teilweise unterstützt, es teilweise aber auch behindert und einengt. Diese Bestimmungsfaktoren finden ihren Niederschlag im täglichen Unterricht an den Grundschulen und, so weit vorhanden, im über den Unterricht hinausgehenden Schulleben. Außer den Schülern bestimmen Lehrerinnen und Eltern das Schulklima und die Gestaltung äußerer und zwischenmenschlicher Verhältnisse und Umgangsgewohnheiten in wesentlichem Ausmaß. Alle Beteiligten tragen dabei ihre außerschulischen Erfahrungen sowohl positiver als auch negativer Art ins Schulleben hinein.

Unter diesen Rahmenbedingungen durchlaufen Kinder die Eingangsstufe unseres Schulsystems mit mehr oder weniger Erfolg, welcher dann entscheidet über die weiteren Ausbildungs- und damit Berufschancen dieser Kinder. Dadurch entsteht von Anfang an ein belastender Leistungsdruck, der seine Auswirkungen hat auf das Erleben und Verhalten aller von Schule unmittelbar Betroffenen (Schüler, Eltern und Lehrerinnen).

IV.1 Kindheit heute

IV.1.1 Das ökologische Zentrum

Dieter Baacke nennt die Familie und das Zuhause eines Kindes dessen „ökologisches Zentrum“ (Baacke 1995, S. 87) und meint damit die nächste Umgebung, in der ein Kind und seine wichtigsten Bezugspersonen sich den größten Teil ihrer Zeit aufhalten.

Die hier stattfindenden pädagogischen Prozesse sind in den letzten zwanzig Jahren von einem tiefgreifenden qualitativen Wandel betroffen: Im Erziehungsstil löst der Verhandlungsmodus den bis dahin üblichen Befehlsmodus immer häufiger ab (das gilt bereits für zwei Drittel der Familien der Bundesrepublik). Dadurch erleben Kinder sich zunehmend als selbst bestimmende Subjekte in sich erweiternden Autonomiebereichen. Die der Erziehung von den Eltern zu Grunde gelegten Werte haben sich in Richtung einer liberalen Orientierung hin verändert: Statt Gehorsam und Ordnung favorisieren Eltern heute Selbständigkeit, Kreativität und Teamfähigkeit, ohne allerdings ihre Ansprüche an die schulischen Leistungen ihrer Kinder herunterzuschrauben (Fölling-Albers 1996, S. 56). Andererseits ist gleichzeitig damit im Zuge der allgemeinen gesellschaftlichen Verunsicherungen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, eine potentielle Labilisierung des familiären Unterstützungssystems verbunden, weil Eltern unter dem Einfluss ihrer eigenen Probleme und Krisen nur schwer verlässliches und verbindliches Erziehungsverhalten zeigen können. Insgesamt begünstigen diese Tendenzen in manchen Familien das Entstehen „hilfloser Freiräume“, wobei die Abnahme der elterlichen Erziehungskompetenzen nur zum Teil von den Eltern bejaht wird, zum anderen Teil jedoch aufgezwungen ist (Braun/Wetzel 2000, S. 9 f.).

Innerhalb des ökologischen Zentrums gibt es eine Vielzahl differenzierter Lebensformen: Die klassische Kernfamilie (Baacke 1995, S. 215), bestehend aus Mutter,

Vater und einem oder zwei Kindern, ist nur eines von mehreren möglichen Modellen. Vor zehn Jahren waren bereits 15 Prozent aller Familien Einelternfamilien (Hopf 1995, S. 111). Heute sind 21,6 Prozent aller Familien mit Kindern unter 18 Jahren Einelternfamilien, wobei der alleinerziehende Elternteil in der Regel die Mutter ist, nämlich in 83 Prozent der Einelternfamilien (Statistisches Bundesamt Bonn 2000). Diese steigende Tendenz wird sich in Zukunft wahrscheinlich fortsetzen, so dass die Grundschule in ihrer Arbeit ein neues Familienbild zu Grunde legen muss, da das bisher vorherrschende als generelles „Wunschdenken“ (Hopf 1995, S. 112) überholt ist.

Oft gehen alleinerziehende Eltern nach einiger Zeit eine neue Lebenspartnerschaft ein, wodurch neue Familienkonstellationen entstehen und die Kinder in Zweit- oder Drittfamilien aufwachsen (ebd., S. 113). Diese Entwicklung ist auf der einen Seite ein Zeichen für die zunehmende individuelle Freiheit und Emanzipation. Auf der anderen Seite verbirgt sich dahinter eine neue Instabilität der Beziehungen, die den Verlust sicherer Normen und richtungsweisender Orientierung nach sich ziehen kann (ebd., S. 112). Für Kinder bedeutet das oft schon im Grundschulalter, manchmal sogar noch früher, dass sie Orientierungslinien und Wertmaßstäbe neu und manchmal außerhalb der eigenen Familie finden müssen.

Innerhalb der einzelnen Familien setzen sich gesellschaftliche Probleme fort: Psychische Belastungen durch Neugestaltung der Arbeitskontexte (Braun/Wetzel 2000, S. 10) und Arbeitslosigkeit haben ihre praktischen Konsequenzen in den Familien. Von der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern waren 1997 1,5 Millionen Kinder betroffen (Iben 1998, S. 12). Abgesehen von psychischen Problemen des arbeitslosen Elternteils, die dessen Erziehungsfähigkeit und –motivation erheblich beeinträchtigen können, ergeben sich Veränderungen im Rollengefüge innerhalb der Familie und im sozialen Gefüge außerhalb der Familie (Gläser 2001, S. 22). Dazu leiden Kinder grundsätzlich unter den materiellen Folgen von zu geringem oder fehlendem Einkommen. Dies gilt auch, wenn die finanzielle Mangelsituation durch andere Faktoren verursacht ist.

Kinder sind häufig von materiellen Notlagen betroffen. In der Bundesrepublik Deutschland lebten im Jahre 1999 ungefähr 700 000 Kinder unter 11 Jahren außerhalb von Einrichtungen von der Sozialhilfe (Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 482). Aufwachsen in materiell stark eingeschränkten Verhältnissen kann für die betroffenen Kinder Auswirkungen haben

auf die Quantität und Qualität der Anregungen, mit denen erwachsenen Bezugspersonen die Kinder fördern, und die Entwicklungschancen von Kindern erheblich beeinträchtigen. Die Folgen zeigen die Ergebnisse der oben (s. III.2.1, S. 17) bereits angesprochenen PISA-Studie. Im konkreten Vergleich der Kinder einer Schulklasse untereinander ergeben sich oft große Unterschiede in der Versorgung mit Gütern sowie in der erfahrenen Zuwendung durch die Erziehungsberechtigten, wodurch sich sozial und materiell mit ihren Klassenkameraden vergleichende und in dieser Hinsicht benachteiligte Kinder in ihrem Selbstwertgefühl Schaden nehmen können.

Viele der Kinder, die heute in einer Grundschulklasse miteinander lernen, sind ausländischer Herkunft. Ihr Anteil an der Gesamtschülerzahl in der Primarstufe im Schuljahr 2000/2001 wird aus folgender Tabelle ersichtlich:

Schuljahr 2000/2001	Grundschule	Schulkindergarten	Vorklasse
insgesamt	3 352 900	37 900	26 800
ausländische Kinder	396 100	9800	5800
Anteil ausländischer Kinder in Prozent	11,8 %	25,9 %	21,6 %

(Zahlen aus: Statistisches Bundesamt Deutschland, Schulstatistik, 2002)

Diese Zahlen sagen allerdings nichts aus über die Verteilung der ausländischen Kinder auf die einzelnen Klassen. Hier gibt es erhebliche Unterschiede: Manche Klassen haben sehr viele Kinder ausländischer Herkunft, einige sehr wenige oder keine.

Abgesehen von den Sprachschwierigkeiten, die die Kontaktaufnahme zwischen diesen Kindern und ihren Mitschülern und Mitschülerinnen und ihrer Lehrerin erschwert, kann das schulische und klasseninterne Zusammenleben auch nicht darauf vertrauen, dass die Kinder über einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund verfügen. Die Westfälische Allgemeine Zeitung (10.01.02) berichtet von

einer Grundschule im Essener Norden, in der es vorkommt, dass die Kinder einer Klasse aus zehn Nationen kommen.

Auf der anderen Seite hat in vielen Fällen die familiäre Erziehung nicht die notwendigen sozialen Kompetenzen vermitteln können, mit denen sich die Kinder in Toleranz, d. h. in gegenseitiger Achtung unter Respektierung des jeweiligen Anders-Seins begegnen können, weil die Familien außerschulisch häufig keinen Kontakt zu fremden Kulturen suchen bzw. sich dieser Möglichkeit und Notwendigkeit nicht bewusst sind. Solche fehlenden sozialen Kompetenzen müssen häufig in der Grundschule erst noch erarbeitet werden, was Zeit und Problembewusstsein voraussetzt.

Über alle Formen familiären Zusammenlebens hinweg ist seit Jahren eine Tendenz zur zunehmenden Berufstätigkeit von Müttern zu beobachten (Statistisches Bundesamt Deutschland 2002: Erwerbstätigkeit von Müttern). Dies bedeutet häufig für die Kinder, dass sie weniger Zeit in ihrem ökologischen Zentrum verbringen als Kinder, bei denen wenigstens ein Elternteil nicht außerhäuslich berufstätig ist, was allerdings für immer weniger Kinder zutrifft. Die zur Verfügung stehende gemeinsame Zeit erfährt eine gravierende Umstrukturierung, da sie intensiver für gemeinsame Aktivitäten, Besorgungen und wichtige Gänge (z. B. Arztbesuche) genutzt werden muss. In der Zusammensicht mit der Zeit, die Kinder in Betreuungsverhältnissen verbringen, ergibt sich in vielen Fällen eine deutliche Verringerung von freier Zeit im Sinne von unverplanter, spontan nutzbarer Zeit sowohl für die Erwachsenen als auch für die Kinder.

Insgesamt sind die Vielseitigkeit familiärer Lebensformen und Lebensgewohnheiten Ausdruck eines Individualisierungs- und Differenzierungsprozesses, der unsere gesamte gegenwärtige Gesellschaft betrifft (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 17).

IV.1.2 Der ökologische Nahraum

Dieter Baacke bezeichnet die nähere Wohnumgebung eines Kindes als dessen „ökologischen Nahraum“ (Baacke 1995, S. 87). Damit ist der Raum gemeint, in dem das Kind die ersten Kontakte außerhalb seines ökologischen Zentrums knüpft. Dieser Nahraum hat in den vergangenen Jahren eine deutliche Veränderung erfahren.

Der wachsende Zwang und das steigende Bedürfnis, möglichst mobil zu sein, hat im Verlauf der zurückliegenden Jahrzehnte zu einer hohen Verkehrsdichte und

einem entsprechend ausgedehnten Straßenbau geführt, der direkt in die Lebensräume von Kindern eingreift. Kinder sind dadurch gezwungen, sich vom früheren Spiel- und Sozialisationsraum der Straße zurückzuziehen. Deshalb spielen heutige Kinder nicht nur viel weniger draußen als frühere Kindergenerationen (Wichert 1997, S. 169), sie gestalten auch ihre Kontakte zu Spielkameraden anders:

Das spontane Treffen anderer Kinder am Nachmittag draußen in der Nähe der Wohnung findet nur noch selten statt. Statt dessen werden die Kontakte im voraus geplant und verabredet (Föllig-Albers 1995, S. 12), was den Kreis potentieller Spielgefährten eingrenzt. Meistens werden solche Verabredungen zwischen zwei Kindern getroffen. Treffen zwischen mehreren Kindern oder gar großen Gruppen finden selten statt (Fölling-Albers 1996, S. 55).

Dadurch werden die sozialen Erfahrungen, die Kinder mit Gleichaltrigen machen können, quantitativ und qualitativ beschränkt, so dass „soziale Vereinzelung“ und ein „Mangel an elementaren Sozialisationserfahrungen“ konstatiert werden (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 17 u. 19).

IV.1.3 Die ökologischen Ausschnitte

Damit sind nach Dieter Baacke (1995, S. 88) die Orte gemeint, die für das Kind bestimmte Funktionen haben und von ihm in dieser Funktion regelmäßig aufgesucht werden. Solche Orte sind vor allem die Schule und die Stätten regelmäßiger Freizeitaktivitäten, wie z. B. Musikschule oder Sportverein.

Diesem Bereich kommt wegen der Veränderungen im ökologischen Nahraum wachsende Bedeutung zu in inhaltlicher Hinsicht, insoweit hier Kompensationen stattfinden, wie auch in zeitlicher Hinsicht, da viele Kinder die im Nahraum weniger verbrachte Zeit oft hier mehr verbringen. Kontakte, die spontan in der unmittelbaren Wohnumgebung nicht mehr ohne weiteres geschlossen werden können, verlagern sich auf diese Ebene mit weitreichenden Konsequenzen.

Die Funktionalität der ökologischen Ausschnitte ermöglicht Kindern regelmäßig bestimmte Erfahrungen, lässt darüber hinaus aber kaum Erweiterungen auf Initiative des Kindes zu, weil die inhaltliche Bestimmtheit der hier stattfindenden Aktivitäten einen festen Rahmen setzt.

Während der Schulbesuch für alle Kinder in Deutschland verpflichtend ist, bleibt für Kinder aus sozial benachteiligten Familien die Teilnahme an zusätzlichen Freizeitangeboten weitgehend verschlossen. Damit sind solche Kinder ausge-

schlossen von besonderen Formen des sozialen Umgangs und haben weniger Chancen, Handlungsspielräume und Kommunikationsalternativen auszuprobieren. Häufig können der ökologische Nahraum und das Zentrum dieser Kinder ihnen keine weitergehenden Anregungen bieten. Dies beeinträchtigt gravierend die Entwicklungsmöglichkeiten (Baacke 1995, S. 91) eines großen Teils der Kinder, wenn nicht die Grundschule hier kompensatorische Funktionen übernimmt und über den Unterricht hinaus Angebote unterbreitet.

IV.1.4 Aufwachsen in der Mediengesellschaft

Die planvolle sozialpädagogische Arbeit mit Grundschulkindern setzt voraus, dass die Medienwirklichkeit der Schüler und Schülerinnen als wesentliches Element ihrer Ausgangslage berücksichtigt wird.

Die allorts erkennbar ausgeprägte Verbreitung der Medien erfasst alle gesellschaftlichen Bereiche, so dass Erziehung und Sozialisation ohne Bezug auf medial vermittelte Verhaltensmuster nicht mehr denkbar sind (Moser 1995, S. 25). Die volle Integration der Medien in den Alltag bewirkt einen großen Einfluss von medialen Erlebnissen und Erfahrungen auf die Identitätsbildung im Sinne einer aus verschiedenen Deutungsangeboten konstruierten „Patchwork-Identität“ (ebd., S. 97). Damit gehen die vielen konkurrierenden Sinnangebote einher, mit denen Kinder Menschen, Beziehungen und Sachen deuten können und aus denen konstruktiv auszuwählen nicht jedem Kind gelingt (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 17).

Von der immens angestiegenen Verbreitung der Medien sind die Kinder direkt betroffen: Infolge der ökonomischen Entwicklung, die die Geräte zur Mediennutzung erheblich verbilligte, verfügen z. B. immer mehr Kinder über ein eigenes Fernsehgerät (Moser 1995, S. 113).

Die Mediennutzung der einzelnen Kinder stellt sich sehr unterschiedlich dar: Bei einer durchschnittlichen Fernsehdauer von ca. zwei Stunden täglich (Moser 1995, S. 115) gibt es Kinder, vornehmlich aus sozial schwächeren Bevölkerungsschichten und ausländischen Familien, die am Tag drei Stunden und mehr fernsehen. Ein derart ausgeprägter Fernsehkonsum schränkt natürlich andere Möglichkeiten der Beschäftigung sehr ein und damit auch die Chancen vielseitiger sozialer Begegnungen. Die Tatsache, dass gerade solche Kinder einen erhöhten Fernsehkonsum pflegen, die einen besonderen Integrationsbedarf und –anspruch an die Schule

haben, hat für die sozialpädagogische Arbeit in Grundschulen erhebliche Bedeutung (Fölling-Albers 1996, S. 56).

Der exemplarisch am Fernsehen besprochene Eingriff in den Alltag durch ein Massenmedium lässt sich auf andere Medienarten übertragen. Kinder gehen heute mit einer Vielzahl elektronischer Medien und medial angebotenen Unterhaltungsmöglichkeiten selbstverständlich um, wobei die Nutzung von verschiedenen Medien besonders für Stadtkinder zum Leben dazu gehört, während die auf dem Lande lebenden Kinder sich eher auf die Massenkommunikationsmedien beschränken müssen, weil hier die kommerziellen Medienangebote nicht derart reichhaltig sind wie in den Städten (Moser 1995, S. 82).

IV.1.5 Ökologische Peripherie

Die beschriebenen, in den vorgeschalteten ökologischen Zonen beobachtbaren Entwicklungen finden ihre Fortsetzung in der ökologischen Peripherie, womit alle die Lebensbereiche bezeichnet werden, die von den Kindern ausnahmsweise aufgesucht werden wie Urlaub, Ausflüge und Aktivitäten, die nicht zum regelmäßigen Erlebnisrepertoire des jeweiligen Kindes gehören. Hier haben auch spontane, ungewöhnliche Begegnungen, die den Rahmen des Alltäglichen sprengen, ihren Platz (Baake 1995, S. 89). Die Veränderungen kindlicher Lebenswelten erfassen auch die ökologische Peripherie. Die zunehmende Durchorganisation des Alltags schafft ein neues Bedürfnis danach, diesen Rahmen zeitweise zu verlassen, wenn die nicht kindgerechten Wohngegenden und umfassende Zeitverplanung die herausfordernden und spannenden Kinderabenteuer in der Nähe verhindern.

Die Kinder ahmen damit nach, was die Gesellschaft in den Lebensentwürfen der Erwachsenen vorlebt: Die Orientierung am Erlebniswert von Aktivitäten und von Gütern, die von Heinz Moser als das „Projekt der Erlebnisgesellschaft“ (1995, S. 73) bezeichnet wird, führt dazu, dass Unterhaltung nicht nur im Nahraum, sondern im Besonderen der Peripherie gesucht wird, wobei auch hier gilt, dass solche Kinder diesen Attraktionen fernbleiben müssen, deren Eltern nicht genug Geld dafür zur Verfügung steht.

Die Medien haben an dieser Entwicklung einen großen Anteil, weil sie den Kindern die Optionen der ökologischen Peripherie näher bringen, ohne jedoch immer ein realistisches Bild zu vermitteln, das auch die Schattenseiten der „Abenteuer“

nicht verschweigt, z. B. die Zerstörung von Naturräumen für riesige Erlebnis- oder Ferienparks.

Im Rahmen dieser knappen Betrachtung von Kinderleben darf allerdings nicht übersehen werden, dass diese deutlichen Tendenzen nicht für alle Kinder gleichermaßen gelten, wohl aber für einen großen Teil. Einige Eltern versuchen, den herrschenden Trends bewusst gegenzusteuern und entwickeln alternative Erziehungskonzepte, die in einigen Fällen extreme Ausgestaltungen erfahren können.

Von den Kindern, die aus materiellen Gründen im Abseits stehen, war schon die Rede. Hier kann von bewusster Erziehung seltener ausgegangen werden, was zum Teil daran liegt, dass materielle Nöte und niedriger Bildungsstand einander häufig bedingen. Kinder mit solchen Ausgangslagen versuchen manchmal, ihre Situation zu kaschieren, weil sie unter ihren Altersgenossen nicht auffallen wollen (Iben 1998, S. 93 f.).

Der alle Bereiche berührende Wandel innerhalb der Gesellschaft kann auch die Schule und ihre Pädagogik nicht unberührt lassen, so dass die Schule gefordert ist, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag neu zu bestimmen (Braun/Wetzel 2000, S. 5). Als Fazit lässt sich feststellen, dass Kinder sich heute ebenso wie Erwachsene in den verschiedensten Lebenslagen befinden, Erfahrungen machen und sich entwickeln. Gegenwärtige Tendenzen können Sozialpädagogen ungefähre Hinweise für die konkrete Arbeit mit bestimmten Kindern oder Klassen in bestimmten Grundschulen geben, bedürfen aber immer auf Grund der in der Realität herrschenden Heterogenität unter Schülern, Schülerinnen, Lehrkräften und Eltern einer Ergänzung durch Beobachtungen oder Analysen von Individuallagen.

IV.2 Die Situation an den Grundschulen: Problemfelder

„Die Grundschule in Deutschland ist 75 Jahre alt. Sie genügt nicht mehr den Erfordernissen unserer Zeit.“ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 11). Diese Aussage hat bis heute an Gültigkeit nichts verloren. Mit dieser Kritik verbunden ist die Feststellung, dass die Grundschule heute realiter sozialpädagogische Aufgaben bereits übernimmt (ebd., S. 14), ohne dass allerdings ein Konsens darüber besteht, ob und inwieweit die Grundschule überhaupt eine sozialpädagogische Einrichtung sein soll (Lehmann 1999, S. 47f.). Das ist ein Grund dafür, dass die theoretischen

Grundlagen für Sozialpädagogik in Grundschulen noch nicht weit entwickelt sind, und deshalb sind Grundschulen mit integrierten sozialpädagogischen Ansätzen noch selten zu finden.

Nichtsdestotrotz ist die Grundschule eine gesellschaftliche „Basisinstitution“, eine „zentrale Lern- und Lebensstätte der Kinder“ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 14). Mit dem Begriff einer Unterrichtsanstalt ist sie daher nicht ausreichend zu beschreiben. Über den Unterricht hinaus finden in der Grundschule geplante und spontane soziale Begegnungen statt, suchen die Kinder Sicherheit in Beziehungen (ebd., S. 27) und machen Erfahrungen, die ihre Wohnumgebung ihnen – anders als noch vor 30 Jahren – nicht ermöglicht. Der beschriebene Wandel innerhalb der Familienstrukturen sowie immer schon vorhandene soziale Benachteiligungen einzelner Familien innerhalb der Gesellschaft führen dazu, dass Grundschülerziehung nicht nur familienergänzend sondern zum Teil auch familienersetzend wirksam ist (Bönsch 1999, S. 46). Die sozialpädagogischen Funktionen der Grundschule sind allerdings noch kaum in Konzepten und Planungen verankert.

Zur Zeit bewegt sich die Grundschule im Widerspruch zwischen Auslesen auf der einen und Erziehen und Fördern auf der anderen Seite. Durch den Zwang zur Benotung (§§ 9 und 10, Ausbildungsordnung gemäß § 26 b SchVG – AO-GS) und zur Erstellung von Empfehlungen für den weiteren Bildungsgang in der Sekundarstufe 1 (ebd., § 12) hat sie eine hoheitliche Position inne, die entgegengesetzt wirkt zu dem pädagogischen Bemühen, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen zwischen Kindern, Lehrerinnen und Eltern (Singer 2000, S. 85). Diesem Widerspruch ist die Grundschule ebenso ausgesetzt in ihrem Auftrag, jedes Kind zu fördern, denn Auslese setzt voraus, dass es immer Kinder geben muss, die zurückbleiben. Die Zeugnisse manifestieren eine Konkurrenzorientierung (Bartnitzky 1996, S. 118), die den integrativen Anspruch ad absurdum führen. Folgerichtig fordert die Reformpädagogik den Verzicht auf Ziffernnoten während der Grundschulzeit (Bartnitzky 1996, S. 125; Faust-Siehl u. a. 1996, S. 125).

Der Unterrichtsauftrag der Grundschule wird zur Zeit noch von einigen Autoren hervorgehoben. Neben Lehmann (1999), der eine sozialpädagogische Funktion der Grundschule nur für Ausnahmefälle (soziale Brennpunkte) bejaht, spricht auch Korte (1996) von einer „Sozialpädagogisierung der Schule“, die vermeidbar sei, wenn soziales Lernen lektionenweise im Unterricht behandelt werde. Kompetenzen und Persönlichkeitsbereiche des Menschen über kognitives Wissen und

Verstehen hinaus werden im herkömmlichen Unterricht vernachlässigt, wie z. B. Kreativität (Petillon/Flor 1997, S. 166) oder „Empfindungsvermögen, Phantasie, Körper und Sinne“ (Wittenbruch 1996, S. 211). Eine einseitig intellektuell angelegte Methodik ignoriert ebenfalls die Ganzheitlichkeit des Kindes und beeinträchtigt so seine Lernchancen (Naegle 1996, S. 244). Vielfältige und sinnvolle neue methodische Ansätze werden gegenwärtig hervorgebracht. Der Verbreitungsgrad unter den Lehrerinnen differiert erheblich, so dass zur Zeit selbst innerhalb einzelner Schulen stark konservativ ausgerichteter neben modernem, sich an den neuesten didaktisch/methodischen Erkenntnissen orientierender Unterricht erteilt wird. Daneben tritt allerdings nur selten auch eine bewusste Gestaltung des umfassenden Schullebens, in das Unterricht eingebettet ist. Die Ganzheitlichkeit in der Pädagogik lässt sich nur da verwirklichen, wo sozialpädagogische Inhalte und Methoden gleichberechtigt neben der traditionellen Grundschulpädagogik Zeit und Raum finden.

Um in der anschließenden Darstellung einzelner Problematiken eine systematische Analyse der Situation der heutigen Grundschule zu erarbeiten, wird im Folgenden zwischen Problemen von Schülern und Schülerinnen, Lehrerinnen und Eltern differenziert. Die wechselseitige Bedingung der einzelnen Problembereiche untereinander darf allerdings nicht übersehen werden. Diese Abhängigkeit der Problembereiche ist so gravierend, dass die Zuordnung einzelner Probleme zu einer bestimmten der oben genannten Personengruppen in einigen Fällen willkürlich erscheinen mag, weil ein Problem grundsätzlich von verschiedenen Seiten gesehen werden kann. Hier erfolgt die Zuordnung jeweils zu der Personengruppe, die für ein Problem augenscheinlich die deutlichsten Phänomene zeigt. Demnach gehört z. B. das Burn-Out-Syndrom zu den Lehrerinnen, weil diese es zeigen und darunter leiden. Gleichwohl ist selbstverständlich, dass es von der häufig belasteten und belastenden Unterrichtssituation mit verursacht wird, die wiederum auch unter den Schwierigkeiten und Krisen leidet, die einzelne Schüler in den Unterricht tragen. Den Schülern und Schülerinnen werden dagegen auch solche im Elternhaus begründeten Belastungsmomente zugeordnet, wenn diese sich in der Schule durch Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar machen, auch wenn die Lehrerin selbstverständlich ebenfalls unter den schwierigen Arbeitsbedingungen leidet.

IV.2.1 Schüler und Schülerinnen

Vor zehn Jahren lieferte eine Umfrage, in der es um „Schülerurteile über die Schule“ ging, das Ergebnis, dass bereits in der Grundschule 37 % der Kinder die Schule negativ einschätzten (Singer 2000, S. 177). Seitdem hat es innerhalb der Grundschulstrukturen keine nennenswerten Reformen gegeben, obwohl diese schon lange vehement eingefordert werden (z. B. Faust-Siehl u. a. 1996, Bönsch 1990, Arbeitskreis Grundschule 1995). Insbesondere die grundsätzliche Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenz fehlt an fast allen Grundschulen. Gerade sie könnte aber für Schüler und Schülerinnen hilfreich sein in dem berechtigten Anspruch, innerhalb ihrer Grundschule gut leben und lernen zu können.

Die Kinder kommen in die Grundschule mit den unterschiedlichsten Ausgangslagen und treffen meist auf ein starres System, das nicht in der Lage ist, flexibel mit dieser Heterogenität umzugehen (Singer 2000, S. 11). Davon wird nicht nur das Schulleben betroffen, sondern auch der als Kern der schulischen Arbeit angesehene Unterricht⁸. Die Ursachen für diese unterschiedlichen Ausgangslagen liegen in den außerschulischen Sozialisationsbedingungen, die weiter oben schon näher erläutert worden sind. Diese Ausgangslagen und die in der Schule stattfindenden Prozesse prägen die Persönlichkeiten der Schüler und Schülerinnen in äußerst differenzierender Weise, so dass sich daraus sowohl förderliche Einflüsse als auch Belastungen und Störungen im gemeinsamen Leben und Lernen der Kinder in der Grundschule ergeben.

Die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in der vorschulischen Zeit und individuelle Veranlagungen führen zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen auch in Bezug auf schulisch relevante Kompetenzen. Das bestehende Konzept, in Schulkindergärten entwicklungsmäßige Verzögerungen und Defizite von sozialpädagogischen Ansätzen ausgehend aufzuarbeiten, kann hier Perspektiven eröffnen auch für eine Förderung innerhalb der ersten Klassen.

Benachteiligungen in sozio-ökonomischer Hinsicht wirken sich auch schon bei den jüngeren Schülern und Schülerinnen in der Schule aus. Viele Kinder aus sozial schwachen Familien leiden unter der ständigen Erfahrung, mit den anderen Kindern materiell nicht mithalten zu können, wobei im geschlossenen Klassenzimmer diese Erfahrung viel schmerzhafter gespürt werden kann als im außer-

⁸ Für den Bereich der Mathematik siehe z. B. Radatz u. a. 1996, S. 20; für den Bereich des Schriftspracherwerbs Brügelmann/Richter 1994, S. 62 ff., 109 ff.

schulischen Raum, in dem Kinder zum größten Teil innerhalb ihrer sozialen Schichten bleiben können. Verstärkt werden solche Gefühle der Benachteiligung, wenn Hänseleien und Ausgrenzungen dazu kommen. Grundsätzlich haben familiäre Belastungsfaktoren einen hemmenden Einfluss auf die Lernmotivation von Kindern, was in teilnahmeloses oder störendes Verhalten in der Schule münden kann. Gefährdet sind hier besonders die stillen, zurückhaltenden Kinder, die in der Schule keine anderen Probleme machen, als dass sie nicht das Geforderte leisten, mit der Folge, dass diese Umstände ein Problem des Kindes bleiben und nicht eines der Schule werden, was nötig wäre, um für Abhilfe zu sorgen. Die Grundschule schafft es heute noch nicht in ausreichendem Maße, außerschulische Einflüsse, die sich negativ auf das Lernen und Schulleben auswirken, so auszugleichen, dass tatsächlich keine Kinder mehr Nachteile erleiden müssen, weil ihr Elternhaus ihnen nicht entsprechende Möglichkeiten bietet. Am Beispiel der Hausaufgaben (Kohler, 1996, S. 252) wird dies deutlich, ebenso an der Tatsache, dass kommerzielle Nachhilfeinstitute bereits von Grundschulern in Anspruch genommen werden.

Es gab in der Grundschule immer Kinder, die vor allem erlebten, dass sie stets versagten, es nie jemandem recht machten, in jeder Situation Außenseiter waren und die Schule als Ort der Niederlage und Demütigung empfanden. Heute soll das nicht mehr so sein: Die Grundschulrichtlinien bestimmen deshalb eindeutig in Nr. 4.1: „... ermöglicht der Lehrer jedem Kind die Erfahrung, dass es etwas kann.“ Leider hinkt die Realität diesem pädagogischen Anspruch hinterher. Zwar finden viele Kinder in Klassen von einfühlsamen und pädagogisch handelnden Lehrerinnen Freude am Lernen, aber ebenso werden auch heute noch Kinder in der Grundschule Opfer des destruktiven Verhaltens der Lehrerin oder des Lehrers (Singer 2000).

Unterschiedliche ethnische Gruppierungen bereichern die Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder, die ursprünglichen sozialpädagogischen Anliegen der gegenseitigen Akzeptanz und Empathie finden hier ein breites Anwendungsfeld. Gleichzeitig sind die bestehenden Probleme von Kindern nichtdeutscher Muttersprache, wie z. B. eine gefährdete Entwicklung der Sprachkompetenz sowohl in der Erstsprache des Herkunftslandes als auch in der Zweitsprache Deutsch oder Behinderung der Identitätsbildung nicht allein durch Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu bewältigen, sondern müssen ganzheitlich bedacht werden. Die

gegenwärtige Erfolglosigkeit des deutschen Sprachunterrichts bei einigen ausländischen Kindern, die Schwierigkeiten im interkulturellen Zusammenleben von Kindern wie auch von Erwachsenen und die bis dato nicht zufriedenstellenden Erfolge der Integrationsbemühungen von Politik, Gesellschaft und Schule (Geiger 1998, S. 14) weisen darauf hin, dass eine solche Förderung eingebunden sein muss in einen integrierenden sozialpädagogischen Rahmen, so dass über den Spracherwerb Begegnungen und Reflexionen angeregt und Akzeptanz vermittelt werden.

Viele Kinder tragen Ängste mit in die Schule oder leiden unter diversen Störungen, die sich bei unangemessenem Verhalten von Lehrerinnen, Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Eltern verstärken können⁹. Bei einigen Kindern finden solche Probleme ihren Niederschlag in psychosomatischen Störungen (Singer 2000). Lehrerinnen klagen, heute seien Kinder „immer schwieriger“ als früher (Schießl 1995, S. 117). Genannt werden Unruhe, Unkonzentriertheit, unsoziales Verhalten und Gewaltprobleme (Fölling-Albers 2001, S. 14). In Fragen des Umgangs miteinander haben die Kinder je nach häuslichem und nach schulischem Interaktionsstil einen großen Bedarf nach sozialpädagogischen Angeboten. Konfliktbearbeitung und konstruktiver Umgang mit Aggressionen können oft erst in der Schule gelernt werden.

Das positive wie negative Schulerleben eines Kindes hängt in nicht zu unterschätzendem Maße auch davon ab, wie es mit der Lehrerin auskommt. Der Schulalltag muss in das Leben eines Kindes integrierbar sein, wenn es nicht zu beeinträchtigenden Irritationen kommen soll. In der heutigen Zeit versuchen Eltern häufig, im Umgang mit ihren Kindern bewusst einen Verhandlungsstil zu pflegen und auf das Durchsetzen von Befehlen zu verzichten (Braun/Wetzel 2000, S. 8). Kinder geraten dann in Konflikt, wenn sie in der Schule den größten Teil der Zeit mit autoritären Lehrerinnen verbringen, die vor allem Gehorsam und reibungsloses Funktionieren verlangen. Da vielen Kindern heute größere Autonomiespielräume offen stehen (ebd., S. 9), die Lehrerinnen aber zu einem großen Teil aus einer Generation stammen (Struck 2000, S. 11), als diese wesentlich eingeschränkter waren, sind solche Konflikte heute relativ häufig. Die umgekehrten Fälle verlaufen allerdings auch nicht immer problemlos: Wenn Lehrerinnen versuchen, einen

⁹ Eine Vielzahl von Beispielen finden sich in Singer (2000).

partnerschaftlichen Umgangsstil in der Schule zu etablieren, sind häufig die Grenzen schwer zu bestimmen. Kinder, die zu Hause wenig mit Formen kooperativen Miteinanders in Berührung kommen und statt dessen daran gewöhnt sind, dass Verhaltensregeln autoritär vorgegeben werden, müssen erst lernen, Regeln für das Leben in der Gemeinschaft zu finden und damit konstruktiv umzugehen. Gleichzeitig wird der soziale Lernprozess erschwert, wenn Kinder wegen der Überforderung oder der Interessenlosigkeit der für sie verantwortlichen Erwachsenen „Verhaltensfreiräume“ in einem Ausmaß und in Bereichen haben, die für sie schädlich sind (Schießl 1995, S. 127). Solche Kinder können nicht sofort einsehen, dass es sinnvoll sein kann, wenn für bestimmte Situationen Regeln gelten.

Die hier ausgewählten Problembereiche zeigen, dass sich das Leben in der Grundschule für Kinder in vieler Hinsicht konfliktreich gestalten kann. Von daher ist es wenig hilfreich, dass Schule und Unterricht sich meistens an Konzepten für homogene Lerngruppen ausrichten (Singer 2000, S. 11). Folgerichtig werden jedes Jahr schulpflichtige Kinder vom Schuleintritt in die erste Klasse zurückgestellt, weil abzusehen ist, dass sie bei der vorliegenden Ausgangslage keinen Erfolg haben werden: Zum Schuljahr 2000/01 sind in Deutschland mehr als 54 000 Kinder von der Einschulung in die Grundschule zurückgestellt worden, fast 49 000 Kinder begannen verspätet die 1. Klasse. Aber auch nach der Einschulung kann der weitere Verlauf sich negativ darstellen: In demselben Schuljahr sind über 62 000 Kinder im Primarbereich nicht versetzt worden (Statistisches Bundesamt 2002, Arbeitsunterlage zur Fachserie 11, Reihe 1).

Das Zusammentreffen vieler unterschiedlicher Kinder mit ihren vielfältigen Stärken und Schwächen, Sorgen und Möglichkeiten kann sich für alle konstruktiv gestalten, wenn die darin enthaltenen Chancen für sozialpädagogische Kompetenzgewinne wahrgenommen und für die Kinder fruchtbar gemacht werden und gleichzeitig benachteiligte Kinder erleben, dass sie Perspektiven haben.

IV.2.2 Lehrerinnen

Ebenso vielschichtig wie bei den Kindern sind die Probleme und Widrigkeiten, mit denen die Grundschullehrerinnen zu kämpfen haben: „In den letzten Jahren ist die Arbeit der Lehrerinnen in den Grundschulen zweifellos anspruchsvoller und schwieriger geworden. Dazu tragen gesellschaftliche Veränderungen wie pädago-

gisch-didaktische Neuerungen wesentlich bei ...“ (Ulich 2002, S. 56). Das öffentliche Ansehen von Grundschullehrkräften ist nicht besonders hoch (Struck 1997, S. 11), dagegen erwarten Politik und Gesellschaft von ihnen, dass sie Probleme von Kindern lösen, die Kinder mit der Gesellschaft haben oder die Gesellschaft mit Kindern. Eine adäquate Ausbildung findet allerdings nicht statt (ebd.), weil die Lehrerinnenausbildung inhaltlich nur wenig auf die Veränderungen in Gesellschaft und Kinderleben reagiert hat. Im Gegenteil hat sich im Zeitraum von 1960 bis 1995 eine Halbierung des vorgesehenen Studienvolumens für Erziehungswissenschaften im Rahmen der Lehrerausbildung vollzogen, so dass 1995 nur noch 30 Semesterwochenstunden dafür vorgesehen waren (Wittenbruch 1995, S. 335). Gleichzeitig erfolgt die Vernetzung der einzelnen Studiendisziplinen in der Grundschullehrerausbildung (wie z. B. Erziehungswissenschaften, Politik, Psychologie, Fachdidaktiken usw.) nur zum Teil, so dass das zusammenhanglos erworbene Wissen nicht effektiv nutzbar wird (ebd., S. 332). Häufig resultiert aus der unzulänglichen Ausbildung ein unangemessener Unterrichtsstil, der noch dazu auch nach der Ausbildung nicht an modernen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert werden kann, weil eine systematische Weiterbildung nicht erfolgt. Dabei wird der Bedarf an regelmäßiger und bedürfnisorientierter Fortbildung durchaus von Lehrerinnenseite gesehen (Schießl 1995, S. 120). Die Ausbildung von Lehrerinnen wie auch die Fortbildung ist einseitig auf eine Steigerung der Sachkompetenz bezüglich der Unterrichtsinhalte ausgerichtet (Singer 2000, S. 14; Faust-Siehl u. a. 1996, S. 214) und noch dazu ist die Fortbildung unverbindlich.

Lehrerinnen können daher ihren heterogenen Schulkindergruppen manchmal sehr hilflos gegenüberstehen. Für einige Kinder hat das fatale Wirkungen, weil Kinder darauf angewiesen sind, dass die Lehrerin nicht nur unterrichtet, sondern auch Orientierung schafft, indem sie Überzeugungen vertritt und durch ihr Verhalten Identifikationsangebote macht (Bönsch 2000, S. 79). Hier fehlt die Ergänzung der „Sachbildung“ durch „Sozial- und Selbstbildung“ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 253). Mangelnde Unterstützung, die Bereitschaft und die Einsicht in die Notwendigkeit zur Selbstreflexion auszubilden (Berger 2001, S. 28), sowie fehlende oder zu seltene Angebote der Lehrerberatung und Supervision setzen diese Defizite im Schulalltag fort. Die im Laufe der zurückliegenden Jahre erfolgte Verknappung der Ressourcen (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 211), neben anderen auch der Lehrerar-

beitszeit, steht einer Ausweitung der Fortbildungsinhalte für Lehrerinnen allerdings entgegen.

Die teilweise unzureichende Vorbereitung auf die Situationen, in denen Grundschulkindern heute leben und zusammentreffen, und die nicht ausreichende Unterstützung während der Berufsausübung sind neben persönlichen Belastungsgrenzen wesentliche Bestimmungsfaktoren für das Burn-out-Syndrom, unter dem sehr viele Lehrerinnen heute leiden und das sie veranlasst, vorzeitig aus dem Schuldienst auszuschneiden oder sich zu Lasten der ihnen anvertrauten Kinder resigniert damit abzufinden, dass ihr Unterricht bei vielen Kindern nicht die erwünschten oder negative Wirkungen hat. Diese Verhältnisse spiegeln die Tatsachen in der gesamten Lehrerschaft aller Schulformen wieder: Im Jahre 2000 erfolgten fast zwei Drittel aller Lehrerpensionierungen wegen ärztlich festgestellter Dienstunfähigkeit, dabei erreichten nur 6 % aller im letzten Jahr pensionierten Lehrer die Regelaltersgrenze von 65 Jahren (Süddeutsche Zeitung v. 13.11.2001). Die Überforderung der Lehrerinnen erklärt sich zum Teil auch aus den derzeit üblichen Klassengrößen (in Grundschulen von teilweise über 30 Kindern), die das Eingehen auf individuelle Erziehungsbedürfnisse einzelner Schüler und Schülerinnen unmöglich machen. Eine Lehrerin ist allerdings im Umgang mit vielen Kindern auch grundsätzlich damit überfordert, als einzelne Person die ganzheitliche und umfassende Förderung der Entwicklung und des Lernens dieser Kinder zu gewährleisten, weil die Fülle der sich ihr stellenden Aufgaben und der dazu erforderlichen Kompetenzen die Möglichkeiten einer Einzelnen bei weitem übersteigt (Faust-Siehl 1996, S. 219).

Das vermeintliche oder tatsächliche Versagen von Lehrerinnen wird häufig tabuisiert (Singer 2000, S. 88 ff.). Von Lehrerinnen als professionellen Pädagoginnen wird erwartet, dass sie kompetent mit Kindern und Eltern umgehen können. Tatsächlich aber haben viele Lehrerinnen ähnliche Ängste wie Kinder und Eltern: Sie befürchten beim Betreten ihrer Klasse, dass sie die Kinder nicht für den Unterricht motivieren können, dass die Kinder ihnen „auf dem Kopf herum tanzen“. Lehrerinnen haben Angst vor Kontrollen und Visitationen durch die Schulaufsicht (ebd. S. 222), Angst davor, den Ansprüchen von Eltern nicht gerecht zu werden (Wendt 2001, S. 16), Angst, vor Kollegen und in der Öffentlichkeit an Ansehen zu verlieren, wenn sie Probleme eingestehen. Mit diesen Sorgen stehen Lehrerinnen heute oft allein da. Hilfreiche Einrichtungen wie die kollegiale Beratung und Lehrerge-

sprachskreise (Singer 2000, S. 232 ff.) sind noch nicht allorts und regelmäßig etabliert. Statt dessen gibt es auch innerhalb von Lehrerkollegien Konkurrenz, Misstrauen oder Mobbing. Die vorhandenen Defizite im Bereich der sozialen Kompetenzen werden nicht systematisch aufgearbeitet, weil der Schwerpunkt der Lehrerausbildung und –fortbildung immer noch auf den Unterrichtsinhalten liegt (s. o.).

IV.2.3 Eltern

Die jetzige Elterngeneration hat weitergehende Mitwirkungsrechte als Eltern früher je hatten. Dies zeigen die aktuellen Gesetze für die Regelung der Elternmitarbeit und –mitbestimmung in der Schule (Schulmitwirkungsgesetz), die eine Mitarbeit von Elternvertretern in allen entscheidenden Gremien in der Schule vorsehen. Angestrebt wird eine Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule (Jürgens u. a. 1997, S. 171 ff.), die sich allerdings häufig in der Realität beschränkt auf wenige Eltern von höherem Bildungsstand als der Durchschnitt der Elternschaft einer Klasse. Für die meisten Eltern ist nach wie vor das Gefühl der Unterlegenheit in einem Machtgefälle vorherrschend. Die Schule und die sie repräsentierenden Lehrerinnen werden gesehen als Verteiler von Qualifizierungen und damit von Zukunftschancen (Bönsch 2000, S. 25), weil sie durch die Vergabe von Zensuren tatsächlich eine solche Funktion ausüben. Die Erfahrungen der Eltern aus der eigenen Grundschulzeit werden in das Verhältnis zu der Lehrerin des Kindes übertragen und selten zum Gegenstand bewusster Reflexion gemacht, so dass manche Vorurteile und Ängste von Eltern sich gar nicht gegen die ihnen gegenüberstehende Lehrerin richten. Gezielte Elternarbeit, die auch solche Erfahrungen thematisiert, findet in der Regel nicht statt. Erschwerend auf die Beziehung zwischen Eltern und Lehrerin wirkt sich aus, dass fast alle Kontakte in der Schule stattfinden. Besuche der Lehrerin bei dem Kind zu Hause sind selten und werden häufig von Lehrerinnen als Überschreitung der Berufsgrenze empfunden. Viele Eltern fühlen sich von der Schulumgebung verunsichert und spüren Gefühle von Abhängigkeit, sobald sie sich in der Schule aufhalten. Die Tatsache, dass „Termine“ in der Regel von der Lehrerin vergeben werden, verstärkt diesen Eindruck (Bönsch 2000, S. 25).

Ebenso wie Eltern gegenüber der Lehrerin Ansprüche haben, erwartet auch die Lehrerin von den Eltern ein bestimmtes Verhalten, ohne dass sie sich immer klar

dahin gehend äußert. Diese Erwartungen können die Unterstützung bei den Hausaufgaben (ebd. S. 8) betreffen, sich auf das Wahrnehmen einer Nachhilfefunktion durch die Eltern beziehen oder in grundsätzlichen Erwartungen darüber bestehen, wie die Eltern für das Vorhandensein bestimmter Leistungsvoraussetzungen zu sorgen haben. Konfliktrichtig werden die Erwartungshaltungen dadurch, dass sie den Eltern oft nicht bekannt sind, zum Teil auch gar nicht bekannt sein sollen, weil Lehrerinnen sonst zugeben müssten, dass ihre Arbeit von Faktoren beeinflusst wird, die sie nicht kontrollieren können. In diesen Fällen haben Eltern nicht die Möglichkeit, solche Erwartungen gezielt zu erfüllen. Andererseits sind Eltern teilweise nicht in der Lage oder auch nicht gewillt, bestimmte Wünsche der Lehrerin zu erfüllen, z. B. aus materiellen Beschränkungen oder aus von der Haltung der Lehrerin abweichenden pädagogischen Überzeugungen heraus. Die standardisierten Formen, um miteinander in einen Austausch zu gelangen, sind gegenwärtig vor allem Elternsprechtage und Sitzungen der Klassenplegschaft. Beide Institutionen haben allerdings andere Aufgabenschwerpunkte, so dass es selten zu weitergehendem Austausch zwischen Eltern und Lehrerin kommt. Diese gegenwärtige Praxis vergibt viele Chancen des gegenseitigen Voneinander-Lernens, da dieses nicht formell vorgesehen ist. Die Verpflichtung der Lehrerinnen, die Erziehungsberechtigten zu beraten (Runderlass v. 8.12.1997), ist so gesehen eine pädagogische Einbahnstraße. Allenfalls wenn Kinder Schwierigkeiten im Unterricht bereiten, werden von Eltern Informationen abgefragt, grundsätzlich ist deren pädagogische Kompetenz, so gering sie im Einzelfall auch sein mag, bei Lehrerinnen nicht gefragt.

Auch unabhängig vom Verhältnis zu der Lehrerin im Einzelfall ergeben sich für Eltern durch die Schule Fragen und Konflikte, die indirekt auf das Kind wirken und sein Lernen unter Umständen beeinträchtigen. Einen nicht geringen Teil ihrer Selbstdefinition beziehen Eltern aus ihren Kindern. Kinder vermitteln den Eltern ein Gefühl von Sinn und Wert, sie erfüllen das Bedürfnis ihrer Eltern nach Generativität, d. h. einen Sinn darin zu finden, dass man eine folgende Generation aufzieht (Erikson 1998, S. 117). Gesellschaftlich verschaffen ihnen gute Leistungen des Kindes soziale Anerkennung, so dass Eltern oft mit Druck auf die Kinder reagieren, wenn gute Leistungen ausbleiben. Zuwendung und Anerkennung orientieren sich – oft unbewusst – an den Noten für schulische Leistungen (Bönsch 2000, S. 8). Aus all dem ergibt sich ein großer Bedarf nach dem Angebot einer regelmä-

ßigen Elternbildung, die zu Reflexion und Austausch ermutigt, damit solche psychologischen Folgen nicht zu einer Belastung für Kinder oder Eltern werden und sich statt dessen Perspektiven für den konstruktiven Umgang damit eröffnen.

IV.3 Soziale Folgen von Schulerfolg

In vorherigen Abschnitt ist deutlich geworden, wie vielfältig die Einflüsse auf das Erleben von Schule und Lernen in der Schule bei Kindern, Eltern und Lehrerinnen sind. Sie wirken fördernd oder belastend, wobei der Schulerfolg als Resultat des Schulbesuchs für die Kinder weitreichende Konsequenzen in der Zukunft hat, die u. a. ihre Lebenszufriedenheit mitbestimmen.

Ziel aller Pädagogik ist es, den Menschen in seinem Bestreben zu unterstützen, innerhalb seiner sozialen Kontexte ein möglichst als befriedigend erfahrenes Leben zu führen. Die Sozialpädagogik unterstützt mit ihren spezifischen Schwerpunkten und Möglichkeiten (s. II, S. 6 f.) dieses Ziel. Der Zufriedenheitsgrad mit den eigenen Lebensumständen einer Person hängt ab von ihrer Einschätzung, wie ihre aktuelle Lebenssituation sich im Vergleich zu früheren Erfahrungen darstellt, ob sie sich verbessert oder verschlechtert hat, und davon, wie die Person ihre Lebensverhältnisse im Vergleich zu denen nahestehender Menschen der Umgebung bewertet. Objektive Faktoren wie z. B. die Einkommenshöhe oder Schulabschlüsse spielen dagegen für das subjektive Zufriedenheitsempfinden einer Person eine lediglich untergeordnete Rolle (Krech/Crutchfield u. a. 1992, Bd. 5, S. 46).

Diese Relativität der Zufriedenheit eines Menschen zu seiner räumlichen, kulturellen und sozialen Lebensumgebung bedeutet für das Leben in einer modernen Wohlstandsgesellschaft, die auf humanen und demokratischen Grundlagen beruht, dass Menschen u. a. nicht materiell ins Abseits geraten dürfen bzw. dass das Leben für einen Menschen immer weitere Perspektiven beinhalten muss, wenn eine gewisse Lebenszufriedenheit möglichst für alle erreicht werden soll.

Im Allgemeinen werden solche Verhältnisse durch angemessene Berufstätigkeit geschaffen, die ein entsprechendes Einkommen gewährleistet. Statistisch gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Einkommenshöhe (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2000. Höheres Einkommen durch qualifizierte Bildungsabschlüsse). Es liegt auf der Hand, dass ein als gering erachteter Schulabschluss Zukunfts- und Karrierechancen erheblich einschränken kann bzw. die Möglichkeit späterer Arbeitslosigkeit oder Abhängigkeit von Hilfe zum

Lebensunterhalt erhöhen kann. Dies wiederum beeinflusst u. a. auch das Freizeitverhalten der so betroffenen Menschen, die wegen der Notwendigkeit, sich materiell einzuschränken, gezwungen sind, auf kostengünstige oder kostenlose Angebote zurückzugreifen.

Der zu erreichende Schulabschluss hängt vom Verlauf der Schulkarriere ab, die an zwei Stellen wesentliche Weichenstellungen erfährt und dort auch besonders gefährdet ist: Der Schulanfang stellt die erste Hürde dar (Oerter/Montada 1998, S. 990), der in der Regel nach der vierten Grundschulklasse stattfindende Schulwechsel die zweite (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 153). Das ganze Schulleben begleitet die Kinder grundsätzlich die Gefahr, nicht in das nächste Schuljahr versetzt zu werden, wobei allerdings der pädagogische Erfolg der Nichtversetzung anzuzweifeln ist (Oerter/Montada 1998, S. 992). Das deutsche Schulsystem versucht, auf die individuell zeitlich unterschiedlich verlaufende Entwicklung von Kindern Rücksicht zu nehmen, indem es prinzipiell für eine große Durchlässigkeit innerhalb des Gefüges der verschiedenen Schulformen sorgt. In der Realität allerdings wirkt diese Durchlässigkeit eher abwärts von den Schulformen mit intellektuell anspruchsvollerem Niveau zu denen mit geringerem Anspruch als umgekehrt (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 150). Grundsätzlich streben heute wesentlich mehr Eltern einen „höheren“ Schulabschluss für ihre Kinder an als früher (Bönsch 2000, S. 50), so dass die Hauptschule sich mehr und mehr zu einer „Restschule“ (ebd.) entwickelt.

In der Grundschule fallen die ersten Entscheidungen für die zukünftige Schullaufbahn von Kindern. Daraus folgt die Forderung, den Anfang der Schulzeit optimal zu gestalten (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 280), wozu auch die sozialpädagogische Gestaltung des Schullebens gehören muss, da Lernen immer in sozialen Situationen stattfindet (Bönsch 1999, S. 46) und von diesen erheblich beeinflusst wird. Sozialpädagogisches Arbeiten in Grundschulen heißt präventiv arbeiten und Schulversagen mit seinen negativen Konsequenzen zu minimieren, damit nicht erst die Erwachsenen mit sozialpädagogischer Unterstützung unter erschwerten Bedingungen lernen dürfen, ihr Leben verantwortlich und selbstbestimmt zu meistern.

Die Heterogenität der Schüler- und Elternschaft sowie auch des Lehrkörpers einer Schule und die damit einhergehenden äußerst vielschichtigen Probleme und Opti-

onen müssen angesichts der Verantwortung der Grundschule für das Schulerleben der Kinder und die zukünftigen Folgen ihrer Grundschulkarriere konstruktiv integriert werden. Mit den zur Zeit zur Verfügung stehenden Mitteln und Konzepten ist die Grundschule mit dieser Aufgabe überfordert. Notwendig ist neben einer personellen Besserversorgung der Grundschulen eine Erweiterung der grundschulspezifischen Pädagogik um sozialpädagogische Aspekte.

V Sozialpädagogik in Grundschulen

Im Folgenden wird es darum gehen, zu zeigen, wie einerseits Ziele, Inhalte und Methoden der Sozialpädagogik in der Grundschule realisiert werden können und andererseits sich die sozialpädagogische Arbeit unterstützend auf das schulische Lernen und Lehren auswirken kann. Dies soll auch dadurch geschehen, dass bereits existierende Modellversuche und Projekte dargestellt werden, die inzwischen schon über einige Erfahrungen verfügen.

V.1 Grundschulspezifische Ziele von Sozialpädagogik

Die Grundschule war schon immer auch sozialerzieherisch tätig und hat insofern eine sozialpädagogische Aufgabe wahrgenommen. Im Zuge der Reformen in den 70-er Jahren sind allerdings Fachdidaktiken und Wissenschaftsorientierung des Grundschulunterrichts erheblich gestärkt worden, so dass die sozialpädagogische Orientierung in der Grundschulerziehung an Gewicht verlor. Verstärkt wurde und wird dieser Effekt durch den wachsenden Druck, den Wirtschaft und Eltern auf die Grundschule ausüben, wenn sie schon für die Grundschule eine einseitige Leistungsorientierung fordern. Die sozialerzieherische Arbeit in Grundschulen droht dagegen unterzugehen, so dass die sozialpädagogische Orientierung der Grundschulpädagogik nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern bewusster Einbeziehung bedarf (Fatke/Valtin 1997, S. 9).

Angesichts der dargestellten aktuellen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaft und in ihr stattfindender Kindheit gewinnt die Einbeziehung von Sozialpädagogik in die Grundschularbeit eine neue, weitergehende Bedeutung.

Grundsätzlich lässt sich sozial-gesellschaftlich eine Tendenz zur Entgrenzung früher angenommener scharf abgegrenzter Risikogruppen (wie z. B. Ausländer, Alleinerziehende, Schulversager, Suchtkranke usw.) beobachten. Deshalb ist immer mehr eine „allgemeine soziale Prävention“ notwendig (Braun/Wetzel 2000, S. 20), die da ansetzen muss, wo Segregationen (noch nicht) systemkonstituierend

sind. Für die Kinder im Alter von ca. sechs bis zehn/elf Jahren ist die Grundschule als prinzipiell für alle verbindlich konzipierte Eingangsstufe in das Schulsystem der Ort, an dem eine solche alle erreichende soziale Prävention denkbar und möglich ist. Bereits die Grundschule muss es als ihre Aufgabe ansehen, „Tendenzen zur Spaltung der Gesellschaft“ (ebd., S. 21) vorzubeugen, indem sozialpädagogische Ansätze aufgenommen werden, die Verbindungen und Verständigung stiften, wo gesellschaftlich Ausgrenzung und Absonderung praktiziert werden. Wenn die Grundschule sich hier sozialpädagogischen Elementen öffnet, erreicht sie gleichzeitig eine Unterstützung für ihr eigenes Ziel, alle Kinder integrativ zu unterrichten (s. III.2.3, S. 20).

Die je unterschiedliche Schwerpunktsetzung von Sozial- und Grundschulpädagogik erlaubt, dass jede der beiden von der Arbeit der anderen profitiert und die andere unterstützt, insgesamt ergibt sich daraus für die Kinder eine grundsätzlich höhere Chance auf ganzheitliche Förderung ihrer Persönlichkeit, wobei Erlebnisse der Kinder im Unterricht in sozialpädagogischen Angeboten auch ein Korrektiv erfahren können, was notwendig erscheint, da häufig immer dieselben Kinder im Unterricht Misserfolgserlebnisse haben. In einer sozialpädagogisch gestalteten Schulumgebung erleben sich die Kinder als in ihrer Persönlichkeit unabhängig von Leistungen angenommen (Schilling 1995, S. 35). Sie fühlen sich nicht gewertet, sondern geachtet und stärken so ihre eigene Persönlichkeit, weil ihre Grundbedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit und Anerkennung (Baacke 1995, S. 112) erfüllt werden, eine zwingende Voraussetzung, um soziale Kompetenzen herauszubilden. Wenn sozialpädagogische Angebote in Grundschulen Kinder in ihren Selbstbestimmungsversuchen unterstützen und dazu ermutigen, soziale Situationen bewusst mitzugestalten, profitiert auch der Unterricht von diesen gestärkten Kompetenzen, weil moderner Unterricht zunehmend in kommunikativen Situationen stattfindet¹⁰, die solche Kompetenzen erfordern. Im Grundschulalltag in der Praxis nehmen Sozialpädagogen primär Einfluss auf das soziale Lernen der Kinder und fördern sie individuell in den Bereichen, die für die optimale Persönlichkeitsentfaltung der Kinder weitergehender Unterstützung bedürfen. Anders als die Lehrkräfte einer Schule haben sie nicht vor allem das kognitive Lernen im Blick.

¹⁰ Beispiele finden sich in der Ausgabe 1/2001 der Zeitschrift „Grundschulunterricht“, in der u. a. Martina Röhr für den Mathematikunterricht (S. 3 – 8) und Beate Leßmann für das gesamte Unterrichtsgeschehen (S. 20 – 24) solche kommunikativen Situationen beschreiben.

Notwendig wird die Etablierung von Sozialpädagogik in (Grund-)Schulen, weil die pädagogischen Bemühungen im Unterricht sich häufig darauf beschränken, nur die Probleme und diese nur so weit zu bearbeiten, als die Fortführung des ordentlichen Unterrichts dies erfordert. Diese Feststellung, die so für alle Schulformen gilt, kann für die Grundschule übernommen werden (Braun/Wetzel 2000, S. 57), da gerade hier in vielen Fällen die Situationen durch das Zusammentreffen verschiedenster Konfliktpotentiale bei relativ großen Klassen ein alternatives Verhalten der Lehrerin erschweren können.

In der konkreten Ausgestaltung verfolgen Sozialpädagogen in Grundschulen zwei wesentliche Aufgabenschwerpunkte: Zum einen sollen auch in der Grundschule die traditionellen Inhalte und Ziele sozialpädagogischer Arbeit mit Kindern thematisiert werden (z. B. Integration ausländischer Kinder, Gewaltprävention, geschlechtsspezifische Mädchen- bzw. Jungenarbeit, pädagogisch intendierte Freizeitangebote, Nachteilsausgleich, Hilfe und Beratung für Einzelne u. a.). Zum anderen treten die grundschulspezifischen Ziele hinzu: Erstens geht es darum, das Lernen der Kinder sozialpädagogisch so zu unterstützen, dass es erfolgreiche Lebensgestaltung in Gegenwart und Zukunft ermöglicht, so dass die Kinder nicht später Klienten der Jugendhilfe werden (Wulfers 1997, S. 54). Dazu muss das Lernen geprägt sein von Lernfreude, die aus Lernzuversicht resultiert, beides Charakteristika, die viel mit Einstellungen und Selbstbild zu tun haben, welche wiederum häufig vorgeprägt sind von den Erfahrungen, die Kinder im Elternhaus machen. Hier muss Sozialpädagogik die Kinder unterstützen, ihr Selbstbild und ihre Einstellungen zu hinterfragen und vielleicht zu ändern. Zweitens geht es in der prägenden Frühphase des institutionalisierten gemeinsamen Lernens darum, den Kern zu legen für ein soziales Miteinander in Schule und darüber hinaus in allen Bereichen sozialer Kontakte, das geprägt ist vom verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und der Mitwelt. Mit anderen Worten gesagt, bedeutet das, Sozialpädagogik will ihre gesellschaftlich-sozialen Ziele bereits in der Grundschule begründen. Das bedeutet allerdings, dass Sozialpädagogik verpflichtet ist, ihre Ziele, Inhalte und Methoden ständig zu reflektieren und zu rechtfertigen, da sie sich in der Grundschule in einem Raum bewegt, den Kinder aufzusuchen per Schulpflicht gezwungen sind. Andererseits besteht in der Grundschule eine ganz besondere Chance, die spezifischen Methoden und Ziele der Sozialpädagogik für

Kinder fruchtbar zu machen, auf die die Sozialpädagogik und die Grundschulen nicht verzichten sollten: Soziale Arbeit mit den Kindern kann nicht früh genug anfangen (Schemel/Zimmermann 1997, S. 268).

Diese spezifischen sozialpädagogischen Elemente bedürfen allerdings eines ständigen Bewusstseins im pädagogischen Handeln, um der Gefahr zu begegnen, dass Sozialpädagogen in der Realität als Hilfslehrer fungieren und ihr eigener Auftrag Unterrichtszwecken untergeordnet ist.

Die folgenden Beispiele werden zeigen, wie Sozialpädagogen in Grundschulen arbeiten und dabei die hier dargestellten Ziele realisieren.

Sozialpädagogen in Grundschulen

- schaffen informelle Begegnungsräume, in denen Kinder selbstbestimmt In Kontakt zueinander treten können (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 35)
- und ermöglichen soziale Gruppenerfahrungen (Fölling-Albers 1996, S. 55),
- helfen, Erfahrungsdefizite der Vorschulzeit der Kinder auszugleichen
- und unterstützen Kinder, Lehrerinnen und Eltern, Grundschule als befriedigenden sozialen Lern- und Lebensraum erfahrbar zu machen.

Gegenwärtig existierende sozialpädagogische Projekte in Grundschulen haben, insoweit sie vorrangig die Kinder im Blick haben, meist einen oder mehrere der folgenden Schwerpunkte, die ihre je eigenen besonderen Ziele verfolgen:

- *Schulanfangsphase*: Ein Schwerpunkt des sozialpädagogischen Engagements innerhalb der Eingangsklassen in der Grundschule liegt in der kritischen Zeit des Eintritts in die Grundschule. Von schulpädagogischer Seite wird eine solche Kooperation eingefordert (Horn 1996, S. 83, Faust-Siehl u. a. 1996, S. 144) als notwendige und sinnvolle Reaktion auf die Forderung von Chancengleichheit und Integration. Sozialpädagogische Förderung soll im Rahmen des Schulanfangs individuelle Hilfen bieten, damit der Schulanfang für alle Kinder unter Berücksichtigung der je spezifischen Ausgangslage weiterführende Perspektiven eröffnen kann.
- *Auffällige Kinder*: Kinder, die mit schwierigen Ausgangslagen oder mit problematischen Auffälligkeiten (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 128) unter besonderen Beeinträchtigungen im Lernen leiden, werden sozialpädagogisch gefördert, um ihnen ein Weiterlernen in der Regelschule zu ermöglichen. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass bestimmte Auffälligkeiten nicht in erster Linie Krankheiten sondern aus der Sicht der auffälligen Kinder sinnvol-

le Reaktionen auf bisher herrschende Sozialisationsbedingungen darstellen (Opp/Helbig/Speck-Hamdan u. a. 1999, S. 28). Sozialpädagogen können solche Kinder unterstützen, in der Schulsituation und in anderen Situationen angemessenere und konstruktivere Verhaltensweisen zu entdecken und auszuprobieren.

- *Betreuungsmaßnahmen:* Im Zuge des wachsenden Betreuungsbedarfs für Kinder berufstätiger Eltern (Kesberg/Nordt 1997, S. 175) werden die Angebote zur Betreuung von Kindern in Grundschulen ausgeweitet. Allerdings sind diese nur zum Teil sozialpädagogisch verankert. Wesentlich häufiger sind additive Betreuungseinrichtungen, die unabhängig vom sonstigen Schulalltag in den Schulräumlichkeiten oder in räumlich verschiedenen Häusern als Horte angeboten werden. In dem hier vorgestellten sozialpädagogisch orientierten Rahmen sind die Betreuungsangebote zu nennen, die sozialpädagogisch fundiert sind. Solche Angebote gibt es häufiger an Ganztagschulen. Andere Konzepte begründen innerhalb der Grundschule angesiedelte Schulkinderhäuser, die in enger Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule geführt werden (ebd., S. 176). Sie sind häufig nicht ledigliche additive Einrichtungen, weil die Kooperation in vielen Fällen weit über das Maß hinausgeht, durch das sich die Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und traditionellen Horten auszeichnet. Der intensivere wechselseitige Bezug von Grundschule und Schulkinderhaus hat zum Teil seine Ursache darin, dass im Gegensatz zu Horten Schulkinderhäuser in der Regel nur Kinder einer bestimmten Grundschule betreuen, in der sie auch ihre Räumlichkeiten haben. So entsteht ein direktes gegenseitiges Interesse der beiden pädagogischen Partner aneinander, das für die Entwicklung gemeinsamer Vorhaben eine gute Grundlage bietet (ebd., S. 183 f.).

Ein wesentlicher Aspekt der sozialpädagogischen Arbeit besteht über die direkte Arbeit mit den Kindern hinaus in Angeboten, die sich direkt an Lehrerinnen und Eltern richten. Um ein erfolgreiches Verlaufen der Grundschulzeit für möglichst alle Kinder zu gewährleisten, müssen Eltern so einbezogen werden, dass sie Informationen erhalten können, wie sie durch ihr Erziehungsverhalten und die Gestaltung des alltäglichen Lebens die Entwicklung ihrer Kinder positiv beeinflussen können. Die Sozialpädagogik kann hier auf eine große Erfahrung zurückgreifen,

die sie durch eine lange Praxis von Beratungstätigkeit und Jugendhilfe gewonnen hat. Diese in die Schule hineinzuholen kann die Zugangswege für Eltern verkürzen und bei entsprechender Einführung solcher Angebote niederschwellig gestalten.

In der Beschreibung der Situation an Grundschulen ist im Zusammenhang mit den Lehrerinnen bereits darauf hingewiesen worden, dass das Lehrerinnenverhalten an sich ebenfalls das Lernen und Leben der Grundschulkinder in hohem Maße fördern oder beeinträchtigen kann. Soweit ein destruktives Verhalten betroffen ist, herrscht innerhalb der Grundschulen ein Tabu (Singer 2000), so dass dringend neue Wege der Lehrerfortbildung gesucht werden müssen, die sozialpädagogische Elemente beinhalten, damit auch Lehrerinnen in die Lage versetzt werden, Versagen und Ängste konstruktiv bearbeiten zu können. Präventiv sind solche Fortbildungen unter der Anleitung von Sozialpädagogen innerhalb von Lehrerkollegien denkbar, in denen es auch darum gehen muss, Lehrerinnen sozialpädagogisch bedeutsame Aspekte von Kindheit und Grundschule bewusst zu machen.

V.2 Profil der Sozialpädagogik im Schulkontext

Das außerschulische Leben der Kinder, ihre Wünsche, Hoffnungen und unterschiedlichen Voraussetzungen sind in jedem Unterricht präsent. Auch wenn in einer Schule noch nicht bewusst sozialpädagogisch gearbeitet wird, müssen die Lehrerinnen dennoch bereits in der Gegenwart, meist ohne Unterstützung von Fachleuten, sozialpädagogisch handeln und tun dies auch, indem sie entsprechende Ziele formulieren und spezifische Methoden anwenden (Braun/Wetzel 2000, S. 60).

Von Seiten der Schulpädagogik werden konkrete Wünsche und Vorstellungen geäußert, wie gezielte sozialpädagogische Arbeit sinnvoll die schulische Erziehung unterstützen und ergänzen kann (Bönsch 1999, Faust-Siehl u. a. 1996, Fels/Krieg 1995). Allerdings finden solche schulpädagogisch weitreichenden Forderungen bei der Mehrzahl der praktisch tätigen Lehrerinnen noch nicht die breite Zustimmung, die grundsätzlich nötig ist für eine ergiebige Zusammenarbeit von Sozial- und Grundschulpädagogik. Im täglichen Kontakt mit Schüler und Schülerinnen stehende Lehrerinnen tendieren zur Zeit noch dazu, sozialpädagogisches Handeln auf das Beheben oder Bearbeiten unterrichtsrelevanter Konflikte und

Störungen beschränken zu wollen, ohne grundsätzlich bereit zu sein, die Struktur von Schule und Unterricht in Frage zu stellen (Braun/Wetzel 2000, S. 60). Diese grundlegende Einstellung herrscht im Schulwesen allgemein seit langem bei den Verantwortungs- und Entscheidungsträgern vor, wobei allerdings die Gesamtschule seit ihrer Gründung und die Hauptschule in den letzten zehn Jahren eine Ausnahme bilden (ebd., S. 66). Von daher ist es verständlich, dass neue weitgehende Konzepte für sozialpädagogisches Engagement in Grundschulen nicht regelmäßig vertreten sind, sondern da, wo es sie gibt, Modell- und Versuchscharakter haben.

Dabei lassen sich die im Folgenden näher beschriebenen Modelle unterscheiden. Unabhängig von der Art der Ausgestaltung der sozialpädagogischen Arbeit in der Grundschule ist allerdings festzustellen, dass Grundschul- und Sozialpädagogik eine gemeinsame Aufgabe haben, die sie unterschiedlich erfüllen: Sowohl Lehrerinnen als auch Sozialpädagogen stellen die „Fragen der alltäglichen Lebensführung der Kinder“ in den Mittelpunkt und orientieren daran ihre konzeptuellen Entscheidungen (Braun/Wetzel 2000, S. 50). Beide pädagogischen Disziplinen verwenden dabei ihre je eigenen Mittel und formulieren ihre spezifisch gewichteten Schwerpunkte.

V.2.1 Drei Verknüpfungsmodelle

Reinhard Fatke und Renate Valtin (1997, S. 8 ff.) unterscheiden drei verschiedenen Modelle der Verknüpfung von Sozialpädagogik und Grundschule, die sie nach dem Grad der Integration der Sozialpädagogik in das Grundschulleben und -system differenzieren.

Im *additiv-kooperativen* Modell bleibt die traditionelle Struktur der Grundschule von den sozialpädagogischen Aktivitäten weitgehend unberührt. Sozialpädagogen führen Angebote der Jugendhilfe zusätzlich zu den Unterrichts- und Lehrveranstaltungen der Lehrerinnen durch, wobei beide Gruppen in regelmäßigem Austausch über ihre Arbeit stehen. Bei einer solchen Ausgestaltung der sozialpädagogischen Kooperation wird allerdings nur ein Teil der Kinder erreicht. Da diese Konstruktion bestehende Grenzen und Einrichtungen innerhalb der Grundschule nicht antastet, ist ihre Reichweite ebenfalls begrenzt, entwicklungsstörende systembedingte Einflussfaktoren innerhalb der Grundschule können so nicht behoben werden.

Im Rahmen des *integrativen Modells* ist die Sozialpädagogik in die Schulstrukturen eingebunden. Äußerlich ersichtlich ist dies u. a. daran, dass die Sozialpädagogen zum Schulpersonal gehören und in den schulischen Gremien regelmäßig beteiligt sind. Im Rahmen festumrissener Aufgaben arbeiten Sozialpädagogen teilweise im Unterricht und anderen Schulveranstaltungen mit (Förderung und Unterstützung einzelner Kinder, Durchführung von Aktivitäten mit sozialpädagogischem Schwerpunkt innerhalb des Unterrichts usw.). Daneben bieten sie eigene sozialpädagogische Aktivitäten an, wobei sie auch unabhängig von den Lehrerinnen arbeiten. Die sozialpädagogischen Angebote können sich sowohl an die Kinder als auch an die Lehrerinnen oder die Eltern richten. Außerdem stiften Sozialpädagogen Kontakte zwischen diesen Personengruppen und außenstehenden Institutionen der Jugendhilfe oder sonstigen sozialen Einrichtungen. Schulen, an denen ein solches Modell installiert ist, verändern sich oft in ihrer gesamten Ausprägung in sozialpädagogische Richtungen, weil die Arbeit der Sozialpädagogen innerhalb der Schulen die Schulgemeinde und insbesondere auch die Lehrkräfte verändert.

Das dritte Modell, die *Sozialpädagogische Schule* ist für Fatke und Valtin der Inbegriff der guten Schule. Mit dieser Bezeichnung sind solche Schulen gemeint, die grundsätzlich alle Aspekte des Schullebens auch sozialpädagogisch betrachten und dementsprechend damit umgehen. Vor allem ist auch der Unterricht davon betroffen, der in diesem Modell eine „sozialpädagogische Orientierung“ erhält. Die Lehrerinnen selbst verfügen über entsprechende Kompetenzen, die ihnen helfen, im Schulgeschehen mit den auftretenden Konflikten und Problemen konstruktiv unter Beachtung sozialpädagogischer Gesichtspunkte umzugehen, worin sie von sozialpädagogischen Fachleuten innerhalb der Schule unterstützt werden. Die Möglichkeiten der Sozialpädagogik in all ihren Facetten können weitestgehend ausgenutzt werden, sowohl in Bezug auf die Förderung und Unterstützung Einzelner als auch auf ihre Angebote für die Förderung von Gruppen. Die grundsätzliche sozialpädagogische Ausrichtung des Schullebens bestimmt das Schulklima, das das soziale Lernen aller begünstigt und das das hervorragende Kennzeichen einer pädagogischen Schulkultur (Holtappels 1995, S. 11) ist, in der einzelne pädagogische Funktionen nicht mehr voneinander getrennt wahrgenommen werden, sondern integriert im ganzen Schulalltag ihren Niederschlag finden. Eine in diesem Sinne *Sozialpädagogische Schule* verändert auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten den gesamten sozial-ökologischen Kontext (Fatke/Valtin 1997, S. 13) da-

hin gehend, dass dieser die sozialpädagogische Ausrichtung der Schule unterstützt, bzw. dass störende oder hemmende Bedingungen verändert werden.

Nach Braun/Wetzel (2000, S. 65) ist dieses letzte Modell dasjenige, das prinzipiell anzustreben ist, weil in einer unter diesen Ansprüchen bleibenden Schule die Sozialpädagogik ihr Potential nicht voll ausschöpfen kann und sich zwangsläufig in Widersprüche verstricken muss, wenn nämlich die bestehenden Schulstrukturen den Zielen der Sozialpädagogik entgegenstehen und die Sozialpädagogik innerhalb dieser Grenzen verharren muss. Braun/Wetzel lehnen daher das additive Modell als unzureichend ab und fordern statt dessen, dass das sozialpädagogische Handeln „... *integraler* Bestandteil des *erweiterten* Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ...“ (ebd., Hervorhebungen im Original) sein müsse.

V.3 Bereits bestehende Ansätze für Sozialpädagogik in Grundschulen

Ein reguläres Arbeitsfeld für Sozialpädagogen innerhalb der Grundschule sind die Schulkindergärten, die Teil der Primarstufe sind (Ausbildungsordnung gemäß § 26 b SchVG – AO-GS: § 2 Abs. 3). In den letzten Jahren sind mehrere Modellversuche und Projekte initiiert worden, auf neuen und anderen Wegen innerhalb der Grundschule sozialpädagogische Kompetenz gezielt einzubeziehen. Während der Schulkindergarten additiv zum traditionellen Grundschulunterricht Kinder sozialpädagogisch fördert, versuchen neuere Ansätze innerhalb der Grundschule vor allem das integrative Modell zu realisieren bzw. auf lange Sicht die sozialpädagogische Schule zu erreichen. Diese neuen Ansätze sind im Zusammenhang mit übergreifenden Reformbestrebungen zu sehen, die in Zukunft die sozialpädagogische Orientierung der Grundschule wie auch der Schulen überhaupt eingebettet sehen in das Konzept einer Schule als „Haus des Lebens und Lernens“, im Gegensatz einer bis dato oft so verstandenen „Unterrichtsanstalt“ (Bönsch 2000).

Bei der folgenden Beschreibung praktischen sozialpädagogischen Handelns innerhalb der Grundschule sollen vor allem die neuen Ansätze im Mittelpunkt stehen. Auf den Schulkindergarten, der seit langem seinen festen Platz im Grundschulsystem innehat, wird daher nur kurz eingegangen werden. Die vorgenommene Differenzierung der beschriebenen Beispiele bezieht sich auf die Art der Integration der sozialpädagogischen Arbeit in die jeweilige Grundschule sowie auf die unterschiedliche Schwerpunktsetzung. Selbstverständlich gibt es zwischen den

einzelnen neuen Modellen und auch dem traditionellen Schulkindergarten vielfältige Überschneidungen in der konkreten Gestaltung der sozialpädagogischen Arbeit, da diese mit ihren spezifischen Schwerpunkten und Methoden den Kern aller dieser Modelle und der Schulkindergartenarbeit bildet. Folgerichtig arbeiten in allen Arbeitsfeldern Sozialpädagogen mit einzelnen Personen (Kindern, Eltern, Lehrerinnen) und mit Gruppen (z. B. Klassen, Kollegien, Elternschaft) und versuchen darüber hinaus, das soziale Schulleben insgesamt positiv zu beeinflussen, indem auch die Schule als Organisation beraten und unterstützt wird, damit soziales Lernen möglich wird (Braun/Wetzel 2000, S. 1).

V.3.1 Schulkindergarten

Der Schulkindergarten¹¹ ist die schulische Einrichtung, die schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder innerhalb eines Schuljahres so fördern soll, dass sie in die Lage versetzt werden, erfolgreich am Unterricht der Grundschule teilzunehmen (Richtlinien, Nr. 2.3). Ausstattungs- und personalorganisatorisch jeweils einer bestimmten Grundschule angeschlossen, befindet sich der Schulkindergarten an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule. Mit der Fortentwicklung der Kindergarten-Pädagogik in Abstimmung mit der Grundschul-Pädagogik soll ein behutsamer Übergang für das einzelne zurückgestellte Kind in die Grundschule geschaffen werden. So soll der Schulkindergarten Kinder ganzheitlich fördern und besonders darin unterstützen, zunehmend schulisch relevante Entwicklungsniveaus in allen schulischen Dimensionen zu erreichen, wie z. B. Spracherziehung, Mathematik, Umwelterschließung, musische und motorische Fähigkeiten sowie Sozialverhalten. Die Schulkindergartengruppen umfassen in der Regel bis zu 20 Kinder und werden von einer Schulkindergartenleiterin geführt, die meistens eine Sozialpädagogin ist. Es gibt wenige Ausnahmen in einigen Bundesländern, die zum Teil auch Grundschullehrerinnen im Schulkindergarten beschäftigen (Horn 1996, S. 85).

Dem Konzept des Schulkindergartens liegt die Auffassung zu Grunde, dass der Besuch der Grundschule von dem einzelnen Kind bestimmte zu erbringende Ausgangsvoraussetzungen erfordert, insbesondere eine bestimmtes Niveau der Entwicklung und der vorschulischen Lerngeschichte. Die nach 1969/70 erfolgte Än-

¹¹ In Hessen und Bremen heißt diese Einrichtung „Vorklasse“ (Mörsberger 1997, S. 801).

derung des vorher üblichen Begriffs „Schulreife“ in den neuen Begriff der „Schulfähigkeit“ kennzeichnet eine inhaltliche Wende in der Schulkindergartenpädagogik. Während früher ein biologisch bestimmter Entwicklungsbegriff dazu führte, dass im Falle einer Verzögerung der Entwicklung eines Kindes Abwarten angeraten schien, das eine individuelle Förderung lediglich als die natürliche Reifung unterstützend gelten ließ, folgt die Arbeit im Schulkindergarten heute der Ansicht, dass Entwicklung und Lernfortschritt zu einem großen Teil umwelt- und anregungsabhängig sind, so dass eine individuelle Förderung also von wesentlicher Bedeutung sein kann, wenn es darum geht, Benachteiligungen vorschulischer Erziehung auszugleichen. Für diese Ansicht spricht die Tatsache, dass in den Schulkindergärten vornehmlich Kinder aus sozial benachteiligten Milieus gefördert werden (ebd.).

Entsprechend kritisch werden zur Zeit die üblichen Prognosen über den Schulerfolg am Schulanfang gesehen, wie sie zum Beispiel durch die Schulfähigkeitstests oder Zurückstellungen praktiziert werden. Sie gelten zum Teil als erste Stufe der sozialen Segregation innerhalb des prinzipiell für alle gleichermaßen offenstehenden Schulsystems (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 143). Gegenwärtig gibt es innerhalb der Grundschule Überlegungen, dass die Grundschule selbst die Schulfähigkeit ihrer Schulkinder herbeiführen muss bzw. sich selbst auf die Voraussetzungen der Schulanfänger einstellen muss, wenn sie tatsächlich als eine Schule für alle Kinder am Prinzip der sozialen Integration festhalten will (Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e. V. 2002).

V.3.2 Hessischer Modellversuch „Neukonzeption des Schulanfangs“

Diese Kritik ist einer der Ausgangspunkte für einen in Hessen stattfindenden Modellversuch: „Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs entsprechend einer ökopyschologischen Sichtweise bei Integration der Sondermaßnahmen zur Förderung der Schulfähigkeit in das 1. und 2. Schuljahr“ · Ein Modellversuch des Landes Hessen und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Burk u. a. 1998, S. 4).

Dieser Modellversuch ist deshalb im Rahmen dieser Arbeit von Interesse, weil unter „Integration der Sondermaßnahmen“ zu einem bedeutenden Teil auch sol-

che fallen, die sozialpädagogischer Natur sind und in den beteiligten Modellversuchsschulen von Sozialpädagogen verantwortlich durchgeführt werden.

V.3.2.1 Der theoretische Ansatz des Modellversuchs

Ausgangspunkt für diesen Modellversuch war die Unzufriedenheit mit der bisherigen pädagogischen Gestaltung des Schulanfangs, der sich für einen Teil der schulpflichtigen Kinder als erste unüberwindliche Hürde zum Schuleintritt erwies mit der Konsequenz, dass jedes Jahr mehr als 50 000 Kinder in Deutschland vom Besuch der 1. Klasse zurückgestellt und fast 36 000 nach dem 1. oder 2. Schuljahr nicht versetzt wurden (Statistisches Bundesamt 2002, Arbeitsunterlage zur Fachserie 11, Reihe 1). Die Zurückstellungs- bzw. Wiederholungspraxis führte für die betroffenen Kinder häufig zu einer Manifestierung der ursächlichen Benachteiligungen und sichtbaren Chancenungleichheit, weil Zurückstellung und Klassenwiederholung weitgehend stigmatisierende Effekte für die Kinder nach sich zogen und die genannten Maßnahmen eine individuelle Unterstützung der Kinder nicht gewährleisten konnten.

Der Modellversuch in Hessen begann im März 1994 mit fünf Grundschulen, einer wissenschaftlichen Begleitgruppe, der u. a. die Sozialpädagogin Ute Winter angehört, und einer Gruppe von Gutachtern. Im Rahmen dieses Modellversuchs wollten die beteiligten Schulen eine neue pädagogische Gestaltung des Schulanfangs konzipieren, der nicht als erste Hürde einen Teil der Kinder vom Schulbeginn ausschloss, sondern in konsequenter Beibehaltung des pädagogischen Prinzips der integrativen Erziehung auch am Schulanfang möglichst für alle Kinder einen Weg zur individuellen Entwicklungsförderung anbahnte. Gleichzeitig sollten so die institutionsbedingten Nachteile der Vorklassen (in Hessen für: Schulkindergarten) aufgehoben werden, so z. B. das Problem, dass die jüngsten Schülerinnen und Schüler sich bereits nach einem Jahr in der Regel wieder an eine neue Schule mit einer neuen Lehrerin gewöhnen mussten, wenn das Schuljahr in der Vorklasse beendet war. Die anwachsende Problemhäufung in den Vorklassen (Sprachprobleme ausländischer oder auch deutscher Kinder, entwicklungsverzögerte, sozial benachteiligte oder verhaltensauffällige Kinder usw.) stellte zunehmend die Möglichkeiten zur individuellen Förderung in Frage, ebenso wie die Chance, in einer heterogenen Gruppe im sozialen Lernen voneinander zu profitieren (Burk 1998, S. 14). Da allerdings die Arbeit in den Vorklassen deutlich zu einer Verringerung der

Wiederholungsquote in der Grundschule geführt hatte, konnte es nicht sinnvoll sein, die Vorklassen ohne Ersatz aufzulösen, sondern es ging auch darum, die bewährten Ansätze der Vorklassenarbeit in die neu gestaltete Schulanfangsphase zu integrieren (ebd.).

Daraus ergab sich die Frage, inwieweit der Begriff der Schulfähigkeit, der sich bis dato in der Praxis nur auf die von den Kindern zu erbringenden Voraussetzungen bezog (Portmann 1998, S. 20), in der neuen Konzeption auch auf die Schule zu beziehen sei. Im Rahmen des Modellversuchs sollten Bedingungen geschaffen werden, unter denen die Grundschule schulfähig für alle Kinder sein konnte. Folgende Aufgaben sollten die Schulen im Rahmen des Modellversuchs erfüllen (Burk 1998, S. 15 f.):

- Alle schulpflichtigen Kinder sowie die Kinder, die auf Wunsch der Eltern vorzeitig Aufnahme finden können, werden ohne Schulfähigkeitsprüfung aufgenommen. Das 1. und 2. Schuljahr bilden eine organisatorische und pädagogische Einheit, in der die Schulfähigkeit als wechselseitiger Prozess zwischen Kind und Schule erarbeitet wird. Besondere Förderungen werden in die neue Schuleingangsphase integriert.
- Schuleingangsdiagnostik bildet die Grundlage für individuell angepasste Förder- und Differenzierungsmaßnahmen.
- Im Rahmen einer heterogenen Lerngruppe soll jedes Kind in seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt werden.
- Für Diagnose und Förderung erforderliche sozialpädagogische und schulische Kompetenzen kooperieren integrierend. Erforderlichenfalls werden außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten ausgenutzt.
- Der Besuch der Eingangsphase (1. und 2. Schuljahr) richtet sich in seiner Dauer nach dem individuellen Bedarf der Schüler und Schülerinnen. Längere oder verkürzte Verweildauer werden ermöglicht.
- Die Modellversuchsschulen wollen „Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder“ sein. Dies drückt sich organisatorisch durch die Zusammenarbeit von Sozial- und Schulpädagogik, durch den festen Zeitrahmen von fünf Zeitstunden, die rhythmisch strukturiert werden, durch Angebote des offenen Unterrichts, klassen- und lerngruppenübergreifende und altersgemischte Arbeit sowie die Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit aus.

Zur Erreichung dieser Ziele haben sich die beteiligten Schulen mit entsprechenden zu installierenden Rahmenbedingungen einverstanden erklärt (ebd., S. 16), zu denen u. a. die Bildung eines Teams gehört, das aus Lehrerinnen und Sozialpädagogen besteht und alle wichtigen pädagogischen Entscheidungen trifft. Die sozialpädagogische Arbeit ist integrativer Bestandteil der schulischen Arbeit, so dass einerseits die Lehrerinnen sozialpädagogische Kompetenzen entwickeln müssen, andererseits darüber hinaus Sozialpädagogen gleichberechtigt in den Schulen mitarbeiten.

V.3.2.2 Die Mitarbeit von Sozialpädagoginnen¹² in den Versuchsschulen

Die genannten Ziele und Rahmenbedingungen zeigen bereits, dass in den Modellschulen sozialpädagogische Unterstützung nicht neben den schulischen Angeboten stattfindet, sondern eingebunden ist in die pädagogische Arbeit der Schule. So werden auch nicht ausschließlich einige Kinder mit besonderen Problemen gefördert, sondern ein Teil der sozialpädagogischen Arbeit bezieht alle Kinder ein bzw. ist für alle Kinder einer Klasse oder Lerngruppe nutzbar. Dabei gehen in den Modellversuchsschulen sowohl die Lehrerinnen als auch auch die Sozialpädagogin von dem gemeinsamen entwicklungsorientierten Ansatz (Mangelsdorf 1998, S. 84) aus, dass nämlich jedes Kind Kompetenzen und Entwicklungspotentiale hat, die es in der Schule weiter zu entwickeln gilt. Ausgehend von der Voraussetzung, dass für eine optimale Förderung der Entwicklung eines Kindes unterschiedliche professionelle Kompetenzen unverzichtbar sind (Portmann 1998, S. 39), wird in den Versuchsschulen eine enge Verzahnung von schul- und sozialpädagogischer Arbeit angestrebt. Daraus ergibt sich auch, dass die Sozialpädagogin zu Beginn eines neuen Schuljahres häufig und verstärkt im allgemeinen Unterricht der Anfangsklassen mitwirkt, um alle Kinder kennenzulernen und im Verlauf des 1. und 2. Schuljahres ihre Mitarbeit im Unterricht zwar einschränkt zugunsten der Förderung einzelner Kinder oder Gruppen, aber dennoch regelmäßig in die Klassen geht mit Angeboten, die sich an alle Kinder richten, z. B. sozialpädagogisch begründeten Lernzirkeln (Adelheid Müller in: Schoeler/Winter

¹² Bei der Darstellung dieses Projektes werde ich von der Sozialpädagogin bzw. von Sozialpädagoginnen sprechen, weil in den beteiligten Grundschulen zum größten Teil Frauen die sozialpädagogische Kompetenz vertreten haben.

1998, S. 116). Da der Modellversuch den Verzicht auf Zurückstellungen impliziert, kommt den teilnehmenden Schulen eine besondere Verantwortung für solche Kinder zu, die im üblichen Schulsystem als nicht schulfähig zurückgestellt worden wären. Hier hat die Sozialpädagogin die Lehrerin darin zu unterstützen, solche Bedingungen für den Unterricht zu installieren, die auf diese Kinder eine positive, fördernde Wirkung haben. Daneben muss sie spezifische Fördermaßnahmen für das einzelne förderungsbedürftige Kind in Absprache mit der Lehrerin planen und durchführen, die zum erfolgreichen Weiterlernen des Kindes innerhalb seiner Lerngruppe notwendig sind. In an die jeweilige Situation angepasster Form kann die Sozialpädagogin hier auf einen reichen Fundus sozialpädagogischer Erfahrungen aus der Arbeit von Schulkindergärten oder Vorklassen zurückgreifen. Bei unbefriedigend verlaufenden Entwicklungen oder gar drohendem Schulversagen ist die sozialpädagogische diagnostische Kompetenz eine Erweiterung der schulischen Diagnosemöglichkeiten, indem sie spezifische sozialpädagogische Gesichtspunkte berücksichtigt (Kornmann 1998, S. 46). So kann sie zu einer individuell angemessenen Planung von Fördermaßnahmen, die über die schulpädagogischen Möglichkeiten hinausgehen können, beitragen.

Im Rahmen des Co-Teaching, in dem zwei Erwachsene den Unterricht führen, nämlich die Lehrerin und die Sozialpädagogin, bieten sich für beide besondere Möglichkeiten, einzelne Kinder innerhalb des Klassenverbandes gezielt mit den jeweils spezifischen Methoden zu fördern. Wenn unter Anwesenheit beider Pädagoginnen nur eine den Unterricht leitet, kann die andere Gelegenheit haben, die Kinder oder einzelne gezielt zu beobachten unter dem professionell spezifischen Blickwinkel, wobei die Sozialpädagogin grundsätzlich mehr die ganzheitliche Entwicklung der Kinder im Blick hat und nicht in erster Linie den Schwerpunkt auf schulische Ziele legen muss. Über das Co-Teaching hinaus können im Rahmen der kollegialen Beratung beide Professionen von den verschiedenen Beobachtungen und Anregungen profitieren, wobei insbesondere sozialpädagogische Inhalte der Lehrerin im Umgang mit den Kindern wertvolle Unterstützung anbieten kann, wenn es darum geht, eine Situation mit den Augen des Kindes zu sehen um Bedingungen so zu gestalten, dass das Kind sich darin positiv verhalten kann. „Pädagogische Fantasie und Flexibilität“ (Portmann 1998, S. 38) sind eher zu erreichen, wenn Lehrerin und Sozialpädagogin die Förderung eines Kindes als gemeinsame Aufgabe gestalten. Eine Folge dieser engen Zusammenarbeit ist ne-

ben der kooperativen Diagnostik und Lernentwicklungsbeobachtung und – dokumentation die gemeinsame Verantwortung von Sozialpädagogin und Lehrerin für die Elternarbeit, insbesondere wenn es um Beratung oder die Analyse außerschulischer Bestimmungsfaktoren für das Lernen und ihre Beeinflussung geht.

Neben der kooperativen Gestaltung von Unterricht und der Förderung einzelner Kinder innerhalb der Lerngruppe hat die Sozialpädagogin in den Modellversuchsschulen einen weiteren Schwerpunkt in den Angeboten, die sie für einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern außerhalb der üblichen Lerngruppen durchführt. In den beteiligten Schulen verfügt die Sozialpädagogin dazu über einen eigenen Raum, den sie mit den notwendigen Einrichtungsgegenständen und Fördermaterialien ausgestattet hat (Winter 1997, S. 126). Da im Modellversuch die Schulfähigkeit der Kinder von den Schulen nicht vorausgesetzt, sondern gegebenenfalls erst erarbeitet werden soll, muss die Schule damit umgehen können, wenn einzelne Kinder im sozialen Umgang mit anderen Kindern besondere Probleme haben, und daher zeitweise für bestimmte Entwicklungsprozesse einen besonderen Raum benötigen. Ebenso lässt sich der Anspruch der Versuchsschulen, Lern- und Lebensort zu sein, nur verwirklichen, wenn bestimmte Angebote unterrichtsunabhängig genutzt werden können.

Der Schwerpunkt des hessischen Modellversuchs ist zeitlich in der Schuleingangsphase einzuordnen. Diese endet mit Ablauf des 2. Schuljahres, wobei die Kinder aber abhängig vom individuellen Entwicklungs- und Lernstand unterschiedlich lange in dieser Eingangsstufe verweilen. An der Entscheidung, ob ein Kind in das 3. Schuljahr versetzt werden soll, wird in den Versuchsschulen die Sozialpädagogin maßgeblich beteiligt. Sie trägt mit ihren sozialpädagogisch orientierten Beobachtungen und Empfehlungen zu der Entscheidungsfindung bei, die sich daher nicht lediglich an schulischen Leistungskriterien orientiert (Udo Schoeler in: Schoeler/Winter 1998, S. 120).

Die Modellschulen zeichnen sich durch eine feste Öffnungszeit von fünf Zeitstunden aus, die rhythmisch strukturiert in der Schule verbracht werden. Feste Bewegungs- und Spielpausen und Arbeitsblöcke wechseln einander ab. In diesen Strukturen planen die Lehrerinnen den Unterricht. Für die Sozialpädagogin ist es wichtig, dass sie in ihrer Zeitplanung nicht festgelegt ist durch schulische Vorgaben. Die Flexibilität ist ein besonderes Kennzeichen und Voraussetzung einer sinnvollen sozialpädagogischen Arbeit, da am Schuljahresanfang das Kennenlernen und

Begleiten der Einschulungsphase andere zeitliche Strukturen erfordert als die Arbeit im fortgeschrittenen Schuljahr, die sich am festgestellten Bedarf orientieren und anpassen muss (Schoeler/Winter 1998, S. 121). Von grundlegender Bedeutung ist allerdings immer die Absprache zwischen den Lehrerinnen und der Sozialpädagogin, um eine integrierte pädagogische Arbeit ohne Brüche und Widersprüche für die Kinder zu gewährleisten und gleichzeitig diese Arbeit möglichst effektiv zu leisten. Nur so ist auch die außerschulische Vernetzung der sozialpädagogischen Arbeit mit anderen pädagogischen Einrichtungen oder Organisationen möglich. Insbesondere die Vorbereitung des Schulanfanges mit den abgebenden Tageseinrichtungen für Kinder kann dazu beitragen, die gesamte Übergangsphase vom Kindergarten in die Grundschule sozialpädagogisch orientiert so zu gestalten, dass sie für die Kinder ohne von außen geschaffene oder systemverstärkte Probleme bewältigt werden kann. Die Zusammenarbeit zwischen früheren Erzieherinnen und der Sozialpädagogin der Schule soll Entwicklungschancen aufdecken und Schulschwierigkeiten vermindern oder sogar verhindern, weil die sozialpädagogische Förderung gegebenenfalls einsetzen kann, bevor ein Kind massive Schulprobleme bekommt.

V.3.2.3 Reflexion über die sozialpädagogische Arbeit im Modellversuch

Die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften in den Modellversuchsschulen macht nicht vor dem Unterricht Halt, ebenso wie die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Sozialpädagoginnen mit den Lehrerinnen abgesprochen werden. Bei diesem Modell sozialpädagogischer Schulen sind also beide Berufsgruppen in ihrer Praxis enger aufeinander bezogen als bei additiven oder integrierten Konstruktionen. Die neuartige Teamarbeit verlangt von Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen eine neue Definition sowohl der eigenen Rolle als auch der der Partnerin(-nen), die alte, gewohnte Vorstellungen in Frage stellt (Schoeler/Winter 1998, S. 126).

Die erprobte Form der Teamarbeit zwischen Lehrerinnen und Sozialpädagogin wird von der Sozialpädagogin einer der beteiligten Versuchsschulen, der Sonnenblumenschule Langen (Winter 1997, S. 126), grundsätzlich positiv bewertet, insbesondere unter dem Aspekt, dass der berufliche Austausch für die Sozialpädagogin, als sie noch Vorklassen leitete, nur selten und unregelmäßig möglich war (Schoeler/Winter 1998, S. 126). Vor allem in der Anfangsphase des Modellver-

suchs waren allerdings Annäherungsprozesse nötig, die teilweise ein hohes Konfliktpotential aufwiesen. Die Anwesenheit einer zweiten Pädagogin in der Klasse führte zunächst zu Irritationen bei den Lehrerinnen. Diese Reaktion wird verständlich vor dem Hintergrund der Tatsache, dass im Regelschulsystem Unterrichtsbesuche und Hospitationen häufig mit dem Ziel der Kontrolle und Prüfung erfolgen und daher in der Regel von Vorgesetzten der Lehrerinnen durchgeführt werden und entsprechende unangenehme Gefühle wie Angst oder Anspannung auslösen (Singer 2000, S. 222 f.). Zum Aufbau eines von gegenseitigem Vertrauen geprägten Arbeitsklimas innerhalb des Teams mussten daher zunächst wichtige sozialpädagogische Grundlagen herausgearbeitet werden: Klare Absprachen, Gesprächsbereitschaft und –fähigkeit in Konfliktsituationen erfordern sozialpädagogische Kompetenzen, die auf beiden Seiten, das heißt sowohl von der Sozialpädagogin als auch von den Lehrerinnen, erbracht werden müssen, weil „... der Umgang mit Kritik ein äußerst sensibler Bereich ist.“ (ebd., S. 127). Insgesamt führt die Tatsache, dass die sozialpädagogische Arbeit von mehreren Personen gemeinsam verantwortlich geplant und abgesprochen wird, zu einer Entlastung der Sozialpädagogin, die in additiven Modellen häufig als einzige zuständig ist für Defizite und Probleme von Kindern (ebd.).

Der Modellversuch zeigte auch die Bedeutung eines besonderen Raumes für die Sozialpädagogin in der Schule. Dieser Aspekt, der auf dem ersten Blick von untergeordneter Bedeutung erscheinen könnte (Winter 1997, S. 126), muss grundsätzlich beachtet werden, weil sozialpädagogische Arbeit sich auch dadurch kennzeichnet, dass sie von dem betreffenden Menschen, seinen Bedürfnissen und Kompetenzen ausgeht und seine ganzheitliche Entwicklung im Blick hat, was einschließt, dass bestimmte Kinder oder Gruppen individuell angemessene Förderung frei von dem manchmal einengenden Unterrichts- und Klassenrahmen erhalten können (Müller in: Schoeler/Winter 1998, S. 127 f.).

In dem beschriebenen Modellversuch erwies es sich als schwierig, die Verantwortungsbereiche von Sozialpädagogin und Lehrerinnen einer Schule voneinander abzugrenzen, weil auch die spezifischen Arbeitsfelder nicht klar abgegrenzt werden konnten (Schoeler/Winter 1998, S. 128 f.). Diese Aufgabe muss im weiteren Verlauf des Schulversuchs mit einem zufriedenstellenden Maß an Konkretheit gelöst werden.

Bis zur Erstellung des zu Grunde liegenden Berichtes (Schoeler/Winter 1998) kristallisierten sich folgende zu schaffende Rahmenbedingungen für die Arbeit der Sozialpädagogin heraus: Das ganze Team, das aus den Lehrerinnen und der Sozialpädagogin besteht, ist verantwortlich für die Förderung der Kinder, wobei die Sozialpädagogin besonders mit solchen Kindern arbeitet, die Entwicklungsrückstände aufweisen. Die Sozialpädagogin arbeitet schwerpunktmäßig mit den Kindern der ersten Jahrgangsstufe, in Einzelfällen kann sie die Förderungsdauer nach Bedarf verlängern. Sozialpädagogische Förderung innerhalb der Modellschulen schließt eine mögliche Unterstützung durch außerschulische Angebote nicht grundsätzlich aus. Das Team entscheidet, für welche Kinder und wann solche Maßnahmen angezeigt sind.

Die Sozialpädagogin arbeitet mit in der Regel höchstens 20 – 25 Kindern, die besondere Unterstützung benötigen, regelmäßig und intensiv, sowohl in der Klasse als auch im sozialpädagogischen Gruppenraum. Sie dokumentiert Tätigkeiten in diesem Rahmen in ihrem Arbeitsbericht.

Bei der Aufstellung ihres Stundenplans hält die Sozialpädagogin Zeiträume frei, in denen sie vernetzend tätig wird, das heißt mit Institutionen Kontakte knüpft und pflegt, die für die Schulkinder Bedeutung haben wie z. B. Kindertageseinrichtungen oder Soziale Dienste. Weiter berücksichtigt sie ausreichende Zeiträume für Beratung und Gespräche mit dem Team und mit Eltern (Schoeler/Winter S. 129). Hierzu werden im Bericht zum Modellversuch positive Erfahrungen mitgeteilt, die davon geprägt waren, dass im Austausch zwischen Lehrerin und Sozialpädagogin Elterngespräche inhaltlich unter ganzheitlicher Sicht der Entwicklung eines Kindes vorbereitet und geführt wurden, die zu erfolgversprechenden Lösungsansätzen führen konnten, weil die Gesprächssituationen unter Beachtung sozialpädagogischer Haltungen und Methoden wie z. B. Empathie und Offenheit für unerwartete Gesprächsverläufe gestaltet wurden (Winter in: Schoeler/Winter 1998, S. 118 f.).

V.3.2.4 Vergleich zum Vorklassensystem

An den teilnehmenden Schulen dieses Modellversuchs werden prinzipiell alle Kinder in das 1. Schuljahr eingeschult. Auf Rückstellungen wird verzichtet, Vorklassen gibt es daher im Rahmen des Modellversuchs nicht. Statt dessen wird die bisherige Arbeit der Vorklassen in die Grundschule integriert. Für die Sozialpäda-

goginnen an den Versuchsschulen entstehen hierdurch ausgesprochen positive Veränderungen in der Arbeit an der Entwicklung der Schulfähigkeit von Kindern. Die folgende Gegenüberstellung macht die wesentlichen Vorteile aus der Sicht einer Sozialpädagogin deutlich:

Grundschule mit Zurückstellung und Vorklasse	Grundschule ohne Zurückstellung mit integrierter sozialpädagogischer Arbeit
15 – 20 zurückgestellte Kinder bilden eine feste Gruppe.	Gruppen entstehen nach Förderbedarf und Absprache im Team.
Die Sozialpädagogin führt die Vorklasse allein.	Sozialpädagogin und Lehrerin gestalten Unterricht und Förderung in Kooperation.
Die sozialpädagogische Förderung der Kinder ist auf die Dauer von einem Jahr festgelegt.	Sozialpädagogische Förderung ist nicht auf einen festen Zeitraum begrenzt. Sie kann sich auf wenige Wochen, aber auch über zwei Jahre erstrecken.
Die sozialpädagogische Kompetenz, Gruppenraum und Material kommen allein der Vorklassengruppe zugute.	Die sozialpädagogische Kompetenz kommt Kindern aus allen Anfangsklassen zugute.

(Tabelle aus: Schoeler/Winter 1998, S. 107)

Im regulären Schulsystem erfolgt die Rückstellung zu Beginn des ersten Schuljahres oder einige Wochen nach dessen Beginn. Diese frühzeitige Entscheidung birgt erstens die Gefahr, dass Fehlentscheidungen mindestens für die Dauer eines Schuljahres nicht rückgängig gemacht werden können und zweitens, dass auf unvorhersehbare Entwicklungsverläufe nicht angemessen reagiert werden kann: Auch bei unerwartet schnellen Entwicklungen verbleiben zurückgestellte Kinder in der Vorklasse, ebenso wie Kinder mit spät erkannten Förderbedürfnissen im sozialpädagogischen Bereich nach dem Zurückstellungstermin nicht mehr die erste Klasse verlassen, sondern diese eventuell wiederholen. Bei der integrierten sozialpädagogischen Förderung in dem vorgestellten Modellversuch hebt die So-

zialpädagogin der Sonnenblumenschule die Möglichkeit dieses Ansatzes hervor, auf die Förderbedürfnisse von Kindern individuell auch unter dem Gesichtspunkt der Förderdauer reagieren zu können (Winter in: Schoeler/Winter 1998, S. 129 f.). Grundsätzlich gibt es an der traditionellen Schuleingangsdiagnostik und den üblichen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit deutliche Kritik dahin gehend, dass die Angemessenheit der verwendeten diagnostischen Mittel und die Sicherheit der Prognosen angezweifelt wird. Dadurch wird auch fragwürdig, ob die im Rückstellungsverfahren auf die ausgesonderten Kinder begrenzte sozialpädagogische Förderung alle die Kinder erreicht, die diese Förderung auch brauchen (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 139 ff).

V.3.3 Modellversuch zur Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte

Der BLK-Modellversuch „Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte im Rahmen ganztägiger Gestaltung des Schullebens in der Grundschule“ der Universität Gesamthochschule Essen wurde von 1993 bis 1996 in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt durchgeführt, wobei die teilnehmenden Schulen in Nordrhein-Westfalen Ganztagsgrundschulen waren, während mit den Grundschulen in Sachsen-Anhalt organisatorisch selbständige, räumlich den einzelnen Schulen aber angeschlossene Horte eng zusammenarbeiteten (Fels/Krieg 1997, S. 122). Pädagogischer Anspruch war die Entwicklung der Schulen zu Lebens- und Lernstätten für Kinder (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 26 ff.), woraus sich für die beteiligten Schulen und Horte das Ziel ergab, neue innovative Wege zu suchen, das Schulleben in diesem Sinne ganztägig zu gestalten unter Berücksichtigung und Ausschöpfung der jeweiligen einrichtungsspezifischen Potentiale. Die wissenschaftliche Begleitung analysierte Zustände und Entwicklungen und versuchte durch Rückmeldung an die einzelnen Schulen und Horte die Neugestaltungsprozesse zu unterstützen (Fels/Krieg 1997, S. 122).

Folgende Schwerpunkte wurden innerhalb dieses Modellversuchs gesetzt (ebd., S. 114): Strukturelle Veränderungen im Tagesablauf und eine neue inhaltliche Gestaltung sollten die scharfe Trennung in Unterrichts- und Freizeitbereich, bzw. in Vor- und Nachmittagsbereich aufheben, weil eine solche Trennung dem pädagogischen Gedanken der Ganzheitlichkeit (ebd., S. 115) widerspricht. Außerdem sollte sich der unterrichtliche Anteil stärker nach außen und an der Lebenswelt

und den Problemen der Kinder sowie ihren Bedürfnissen nach Sinn-Findung orientieren. Von zentraler Bedeutung war in dem Modellversuch der integrative Ansatz, eine enge Kooperation zwischen Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften¹³ bei Konzepterstellung, Durchführung und Reflexion herzustellen und zu gewährleisten.

V.3.3.1 Handlungsfelder und Gestaltung der sozialpädagogischen Berufsrolle

Der integrative Aspekt des Modellversuchs beinhaltet, dass es in der Ausgestaltung des Schultages darum geht, sowohl die Ansprüche des unterrichtlichen Bereichs wie auch der sozialpädagogischen Ziele gelten zu lassen und zu realisieren, wobei beide Bereiche gleich wichtig sind. Daher soll im Rahmen des Modellversuchs auch das Verhältnis der sozialpädagogischen Fachkräfte zu den Lehrerinnen von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit geprägt sein. Es soll nicht zu einer Wertehierarchie kommen, sondern die Vertreter und Vertreterinnen beider Professionen machen die unterschiedlich betonten Wertorientierungen zu ihrer gemeinsamen Arbeitsgrundlage. Gelingen kann dies nur in einem Klima, in dem Konflikte nicht negiert, sondern zum Thema von Gesprächen und Teamsitzungen werden (Fels/Krieg 1997, S. 118 f.).

Im Vergleich zum traditionellen Aufgabenspektrum erfüllen die sozialpädagogischen Fachkräfte der beteiligten Schulen an die Schulsituation angepasste Anforderungen. Neben die Arbeit mit den Kindern und Eltern treten hier zusätzlich die intensive Zusammenarbeit und der Austausch mit den Lehrerinnen, weil beide Berufsgruppen gemeinsam für die Kinder und die Gestaltung des ganzen Schultages verantwortlich sind (Fels/Krieg 1997, S. 115). Der Anspruch einer ganzheitlichen Pädagogik bringt eine enge Verbindung von Unterricht und Freizeit mit sich, so dass die sozialpädagogischen Fachkräfte in beide Bereiche in für die einzelnen Schulen unterschiedlichem Ausmaß einbezogen sind, wobei die beteiligten Schulen die sozialpädagogische Mitarbeit in verschiedenen Modellen realisierten. Es gab einige Modellschulen, in denen eine deutliche Abgrenzung zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Verantwortungsbereichen zu erkennen war. In diesen Schulen gestalteten die Lehrerinnen vorrangig den Unterricht, die

¹³ In diesem Modellversuch kooperierten die Lehrerinnen mit Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, so dass bei der Beschreibung die Bezeichnung „sozialpädagogische Fachkräfte“ in Abgrenzung von den Lehrerinnen gewählt wird.

sozialpädagogischen Fachkräfte dagegen eher den Bereich der Pausen und Freizeit. Die Kooperation erfolgte häufig in der Form, dass die sozialpädagogische Fachkraft die Lehrerin in besonderen Unterrichtssituationen unterstützte, während die Lehrerin im Verantwortungsbereich der sozialpädagogischen Fachkraft helfend mitarbeitete. Da jeweils auch die Leitungsfunktion wechselte, hatten die Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräfte dieser Schule keine Probleme damit, sich gegenseitig die berufsspezifische Kompetenz anzuerkennen. Anders war dies in den Modellschulen, in denen eine Tendenz bestand, die sozialpädagogische Fachkraft vor allem zur Unterstützung der Lehrerin heranzuziehen, was bedeutete, dass zum größten Teil die Lehrerin die Verantwortung für die pädagogischen Aktivitäten und die Leitung derselben übernahm. Grundsätzlich konnte es zu einer unerwünschten Verschulung des Freizeit- und Nachmittagsbereiches kommen, vor allem, wenn Unterrichtsprojekte nachmittags fortgesetzt wurden.

Einige Modellschulen installierten die enge Kooperation, indem sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrerinnen gemeinsam konzeptionelle Aufgaben erfüllten sowie Zielvereinbarungen und Pläne für die Durchführung pädagogischer Angebote gemeinsam erarbeiteten. Die konkrete Ausführung dieser Vereinbarungen erfolgte in Arbeitsteilung, wobei die Vereinbarungen von den Lehrerinnen schwerpunktmäßig im Unterricht und von den sozialpädagogischen Fachkräften vor allem in den eigenen Freizeitangeboten umgesetzt wurden (Fels/Krieg 1997, S. 119 f.).

V.3.3.2 Folgerungen aus dem Modellversuch: Voraussetzungen und Ergebnisse

Grundsätzlich erfordert die Entwicklung einer engen Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften, dass beide Seiten aufeinander zugehen und in einen direkten Austausch über grundsätzliche Voraussetzungen treten, um die Zusammenarbeit auf einen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag (Fels/Krieg 1997, S. 120) gründen zu können. Die Diskussion von Zielen und Methoden und die Klärung der jeweiligen Verantwortungsbereiche setzen voraus, dass beide Berufsgruppen für die jeweils andere eine gewisse Offenheit zeigen, indem sie bereitwillig auch die andere Perspektive, die die eigene ergänzen kann, einnehmen. Daraus ergibt sich eine Kompetenzerweiterung für die sozialpädagogischen Fachkräfte wie auch für die Lehrerinnen, weil die so gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse die eigene Arbeit bereichern und verändern

können. Hilfreich ist die vermittelnde und unterstützende Rolle der Schulleitung, wenn sie die sozialpädagogische Arbeit mit der Arbeit des Kollegiums verbindet (ebd., S. 120 f.).

Um das sozialpädagogische Potential effektiv zu nutzen, ist es sinnvoll, die Gestaltung des Schultages in gemeinsamen Absprachen zu vereinbaren. Die verbindliche Beteiligung der sozialpädagogischen Fachkräfte an Planungen und Veranstaltungen in der Schule unterstützt die Akzeptanz bei den Lehrerinnen und ist Voraussetzung für eine gelingende Integration von Schul- und Sozialpädagogik. Die angestrebte Kooperation muss im Zeitkontingent so berücksichtigt werden, dass zu bestimmten Zeiten Lehrerinnen und sozialpädagogische Fachkraft gemeinsam mit den Kindern arbeiten und dass verbindliche Zeiten angesetzt werden, zu denen das gesamte Team für Planungen, Reflexionen und Austausch zusammenkommt. Daran hat es bei einigen Modellversuchsschulen vor allem in Sachsen-Anhalt gemangelt, da parallel zu dem Versuch neue Modelle von Arbeitszeitverkürzung eingeführt worden sind. Allerdings war in allen beteiligten Schulen in beiden Bundesländern der Bedarf an festen Teamsitzungen noch nicht erfüllt, da nach wie vor viele Informationen zwischen Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften „nebenbei“ ausgetauscht werden mussten. Grundsätzlich konnte aber zwischen den beiden Berufsgruppen eine verbesserte Kooperation zum Ende des Modellversuchs festgestellt werden (Fels/Krieg 1997, S. 124 f.). Zur Gewährleistung einer umfassenden und rechtzeitigen Versorgung der sozialpädagogischen Fachkräfte mit allen nötigen Informationen stellte sich im Modellversuch weiter die Notwendigkeit heraus, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte an den Schulkonferenzen gleichberechtigt mit den Lehrerinnen teilnehmen, was einschließt, dass sie auch stimmberechtigt sind (ebd., S. 118).

Abgesehen von regelmäßigen Teamsitzungen und der Teilnahme aller Pädagogen und Pädagoginnen an den Konferenzen muss die Integration sozialpädagogischer Arbeit in Grundschulen rechtlich und institutionell ausreichend verankert werden, was sich in den Rahmenbedingungen niederschlagen muss. Sozialpädagogische Fachkräfte könnten sonst darunter leiden, dass ihr Anstellungsverhältnis mit Unsicherheit behaftet ist (ebd. S. 121). In den Modellversuchsschulen erwuchs daraus u. a. auch deshalb ein Problem, weil vor Beendigung des Modellversuchs nicht klar war, ob und in welchem Umfang die sozialpädagogischen Fachkräfte in den Schulen weiterarbeiten konnten. Denn wegen der zu erwartenden strukturellen

Veränderungen war auch die weitere gemeinsame Arbeit zwischen Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften ungewiss (ebd., S. 124). Ebenso wichtig ist, dass die Arbeitsverhältnisse einen solchen zeitlichen Umfang haben, der die Existenz der sozialpädagogischen Fachkräfte angemessen abdeckt, um sicherzustellen, dass diese das nötige Engagement aufbringen können, das nötig ist, um die pädagogische Idee der Ganztagsgrundschule mitzutragen.

Die Lehrerinnen erfuhren in der engen Kooperation mit den sozialpädagogischen Fachkräften eine Erweiterung ihrer beruflichen Perspektive vom Kind in eine ganzheitliche Richtung. Daraus resultierte auch eine Veränderung in der Beurteilung kindlicher Verhaltensweisen. Auch von schulpädagogischer Seite geforderte Kennzeichen des Unterrichts wie Orientierung an der Lebenswelt der Schulkinder, handlungsorientiertes Lernen und die Beachtung einer ganzheitlichen Pädagogik haben bei den Lehrkräften an Gewicht gewonnen (ebd., S. 125).

Als hilfreich erwies sich die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs, die für die Schulen konkrete Unterstützungsangebote entwickelte. Neben der Analyse der Verhältnisse an den einzelnen Schulen unterbreitete die Begleitgruppe für die Schulen individuelle Entwicklungsvorschläge und führte Fortbildungsveranstaltungen durch, die sowohl in den einzelnen Schulen vor Ort als auch regional und überregional angeboten wurden.

Als Fazit stellen die Beteiligten fest, dass in allen Modellversuchsschulen eine Entwicklung stattgefunden hat von mehr additiv geprägten zu integrierten Konzepten der Zusammenarbeit, was sich positiv auf die Ausgestaltung des Schultags in den Ganztagschulen auswirkt. Grundsätzlich braucht diese Entwicklung ausreichend Zeit, ebenso wie die wissenschaftliche Begleitung, die Fachberatung und eine institutionalisierte Form des regelmäßigen Austausches für nötig erachtet werden (ebd.).

V.3.4 Modellversuch „Lern- und Spielschule“

Im Schuljahr 1992/1993 begann in Rheinland-Pfalz der Modellversuch „Lern- und Spielschule“, der vier Jahre an sechs Grundschulen des Landes durchgeführt wurde, begleitet vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und den Service-Einrichtungen des Landes Rheinland-Pfalz: Staatliches Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Pädagogisches Zentrum und Schulpsychologischer Dienst. Die wissenschaftliche Evaluation übernahm die Universität

Koblenz-Landau (Forster, 1997, S. 141). Die Versuchsergebnisse wurden durch die Installation einer Kontrollgruppe aus sechs weiteren Grundschulen, die in ihrer Arbeit nicht das Versuchskonzept zu Grunde legten, abgesichert (Petillon/Flor 1997, 158, 160). In diesem Versuch ging es darum, die konzeptuelle Integration von schul-, spiel- und sozialpädagogischen Elementen im Rahmen der schulischen Erziehung zu erproben, mit dem Ziel ein pädagogisches Gesamtkonzept für die Schule zu entwickeln, das den veränderten Lebensverhältnissen (s. IV.1, S. 24 f.) und den damit einhergehenden Veränderungen kindlicher Förderungsbedürfnisse gerecht werden kann. Dieses Ziel wurde durch weitere reformpädagogische Ansätze unterstützt: Öffnung der Schule äußerlich zum Schulumfeld und inhaltlich in Bezug auf didaktische und methodische Wege, Rhythmisierung des Schultages und ein harmonischer Anschluss des Eintrittes in die Grundschule nach dem Besuch des Kindergartens, Zusammenarbeit von Lehrerinnen und pädagogischen Fachkräften sowie kindgemäße Formen von Förderung und Leistungsbewertung (ebd., S. 157 f.). Aus dem Titel des Modellversuchs wird ein Schwerpunkt bereits ersichtlich: Ein wesentlicher Faktor in dem Versuch waren spielpädagogische Ansätze, die innerhalb des Schullebens der Modellschulen eine größere Bedeutung haben als in herkömmlichen Schulen, in denen das Spiel in der Schule für die Kinder vor allem Belohnungs- und Erholungsfunktion besitzt (Petillon/Flor 1997, S. 166). Ein anderer Schwerpunkt wurde auf die Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenz gesetzt, die in den Modellschulen durch Erzieherinnen und Sozialpädagogen eingebracht werden sollte, die in diesem Versuch als pädagogische Fachkräfte bezeichnet wurden. Die wissenschaftliche Evaluation zeichnete sich dadurch aus, dass sie die Perspektiven aller direkt Beteiligten berücksichtigte, d. h. auch Eltern und Kinder einbezog.

V.3.4.1 Die Bedeutung des Spielens in den Modellschulen

Spiele wurden im pädagogischen Konzept des Modellversuchs als Möglichkeit gesehen, umfassende Kompetenzen zu erwerben (Petillon/Flor 1997, S. 157). Grundsätzlich ist das Spielen die originäre Form des Lebens und Lernens für Menschen. Es beinhaltet ein hohes motivierendes Potential für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern in allen ihren Dimensionen, so dass die Einbeziehung des Spielens in der Grundschule das Erreichen der Bildungs- und Erziehungsziele unterstützen kann (Faust-Siehl 1996, S. 49 f.). Im Verlauf der Versuchsjahre ent-

stand in den Versuchsschulen eine reichhaltige Sammlung der unterschiedlichsten Spiele, die ein umfassendes Lern- und Übungsfeld – auch sozialpädagogischer Natur – umfasste: Spiele zum sozialen Lernen wie Kennenlern- und Kooperationsspiele, Rollenspiele, Fantasienspiele und solche zur Förderung der Sinne, Bewegungsspiele, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspiele und auch typische Lernspiele (Petillon/Flor 1997, S. 165). Spielen war in den Versuchsschulen nicht eine besondere Aktivität, sondern wurde als integrierter Bestandteil schulischer Arbeit einbezogen in unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten.

V.3.4.2 Sozialpädagogische Handlungsfelder

Wie in den zuvor beschriebenen Modellversuchen haben pädagogische Fachkräfte sowohl in den Klassen im Unterricht als auch klassenübergreifend und ohne unterrichtliche Anbindung in den Lern- und Spielschulen gearbeitet. Die Anwesenheit im Unterricht war meistens hilfreich und von Bedeutung für das Gelingen der Stunde, allerdings haben einige Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen im Rahmen des Modellversuchs die Erfahrung gemacht, dass besonders in Formen lehrerzentrierten Unterrichts ihre Anwesenheit manchmal als problematisch erlebt wurde und sie das Gefühl entwickelten, überflüssig oder nicht willkommen zu sein.

Die spezifischen Perspektiven und Ansätze der sozialpädagogischen Fachkräfte kamen in kooperativen Unterrichtsplanungen und der Durchführung des Unterrichts ebenso zum Tragen wie auch in der Beobachtung einzelner Kinder oder Gruppen, so dass Diagnosen mehrperspektivisch gestellt werden konnten. Eigene pädagogische Angebote ermöglichten, den Schwerpunkt von Aktivitäten auf sozialpädagogisch orientierte Ziele und Inhalte zu legen. Insgesamt rückten die pädagogischen Fachkräfte Fragen der Pädagogik verstärkt in den Blickpunkt und verringerten die Gefahr einer einseitigen Betonung kognitiver Aspekte im Austausch innerhalb der Teams aus Lehrerinnen und pädagogischen Fachkräften und bei der Gestaltung des Schullebens. Pädagogische Fachkräfte besprachen mit den Lehrerinnen Maßnahmen der Erziehung und Förderung und führten solche teilweise auch selbst durch. Die Elternarbeit war ebenfalls ein Bestandteil des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes sowie der Bereich der besonderen Schulveranstaltungen, die in Kooperation mit Eltern und Lehrerinnen durchgeführt wurden. Die Vernet-

zung der schulischen Arbeit mit anderen Institutionen war ein weiterer Bestandteil dieses Arbeitsfeldes (Forster 1997, S. 143).

V.3.4.3 Erfahrungen von sozialpädagogischen Fachkräften

Die Profilierung der sozialpädagogischen Arbeit in Abhebung von der Arbeit der Lehrkräfte war auch für die in diesem Modellversuch mitarbeitenden sozialpädagogischen Fachkräfte eine Herausforderung. Es wurden Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung der eigenen Arbeit durch Außenstehende, vor allem Eltern, berichtet, die dem eigenen Gefühl der wesentlichen Bedeutung für die Entwicklung der Kinder widersprachen (Foster 1997, S. 145). Hier wirkten bei den Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen die Erfahrungen, die Sozialpädagogen häufig machen: dass ihre Arbeit möglicherweise nicht angemessen gewürdigt bzw. mit einem negativen Image versehen wird (Schilling 1997, S. 321 ff.), weil Außenstehende nicht genug Einblick in sozialpädagogische Arbeit und ihre Bedeutung haben. Im Verlauf der Versuchsphase konnten die pädagogischen Fachkräfte solche Unsicherheiten durch die Erfahrung von Sympathie und Akzeptanz seitens der Kinder, der Lehrerinnen und der Eltern auffangen. Die eigene Positionierung innerhalb des Schulkontextes war für alle beteiligten Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen auch deshalb eine besondere Herausforderung, weil keine vorhergehenden Erfahrungen oder Modelle existierten, an denen sie sich hätten orientieren können (Forster 1997, S. 143).

Inhaltlich wurden besonders die musisch-kreativen Angebote der pädagogischen Fachkräfte angenommen, wie auch die zeitweise zusätzliche Anwesenheit einer zweiten Pädagogin im Unterricht meistens als positiv empfunden wurde. Insgesamt war von den pädagogischen Fachkräften eine hohe Flexibilität gefordert, da der Modellversuch keine detaillierten Vorgaben machte, in welchen Bereichen und in welcher Form die pädagogischen Fachkräfte einzusetzen waren. Gleichzeitig hatten sie dadurch die Möglichkeit, ihre spezifischen sozialpädagogischen Kompetenzen möglichst passgenau an die Bedürfnisse von Personen und Situationen einzusetzen. Praktisch ließ sich eine zunehmende Verbindung von schulischen und vorschulischen Handlungskonzepten beobachten, wodurch das Ziel, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule pädagogisch zu verbessern, immer mehr realisiert werden konnte (ebd., S. 144).

Insgesamt stellten die Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen eine erhebliche Bereicherung ihres Arbeitsfeldes durch die zusätzliche Perspektive in der Kooperation mit den Lehrkräften fest, die mit zur Folge hatte, dass das soziale Lernen der Kinder, die Motivationslage und die Effektivität der Angebote sowie Konzentration der Kinder deutlich profitieren (Petillon/Flor 1997, S. 166).

V.3.4.4 Erfahrungen von Eltern, Kindern und Lehrerinnen

Grundsätzlich sind die Erfahrungen der Beteiligten in diesem Modellversuch positiv, worin dieser Versuch den vorher beschriebenen gleicht. Die Ergebnisse wurden nach Personengruppen spezifiziert, so dass explizit nachgewiesen wurde, wie sich die Elternzufriedenheit im Verlauf des Modellversuches entwickelte. Die meisten Eltern hatten bei der Einschulung ihrer Kinder eine positive Grundhaltung zu dem Konzept, im 2. und 3. Schuljahr traten leichte Verunsicherungen auf, die allerdings nicht dem Konzept galten, sondern der Unsicherheit in Bezug auf die weiterführenden Schulen nach der 4. Klasse zugeschrieben wurden. In den einzelnen Bereichen Lernen und Leistung, womit traditionelle Schulhalte gemeint sind, Soziales Lernen, Kreativität und Selbständigkeit bescheinigen die Eltern ihren Kindern deutliche Lernfortschritte (Petillon/Flor 1997, S: 162 ff.). Gleichfalls wird die individuelle Förderung der Kinder an den Versuchsschulen positiv bewertet (ebd., S. 163). Die von den sozialpädagogischen Fachkräften in wesentlichen Teilen mitgestaltete Elternarbeit, die zu einer sichereren Einschätzung der Leistung der Kinder durch die Eltern beitrug und so die Entscheidung in Bezug auf die weiterführende Schule unterstützte, wurde von den Eltern als gut oder sehr gut eingeschätzt.

Die Lehrerinnen stellten auch in diesem Beispiel eine Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenzen fest, sie lernten insbesondere die Möglichkeiten des Spielens, das Lernen zu unterstützen, schätzen. Deutlich sichtbar war für die Lehrerinnen der allgemeine Lernzuwachs der Kinder in ihrer sozialen Kompetenz, gerade auch bei solchen Kindern, die unter eher ungünstigen Anfangsbedingungen eingeschult wurden.

Die Kinder bewerteten die zeitweilige Doppelbesetzung im Unterricht positiv. Sie erlebten Lehrerin und pädagogische Fachkraft als Team und hatten dadurch ein positives Modell für die Entwicklung ihrer eigenen Teamfähigkeit (Forster 1997,

S. 144, 146). Die Kinder in den Modellversuchsschulen entwickelten insgesamt ein positives Bild von sich selbst, insbesondere in Bezug auf die Einschätzung ihrer Kompetenzzunahme und ihrer Lern- und Entwicklungschancen, so dass sie am Ende des 4. Schuljahres mit Zuversicht und Selbstvertrauen in die Zukunft sahen (Petillon/Flor 1997, S. 162 ff.). Wesentliche sozialpädagogische Ziele wie die Stärkung und Entwicklung der Persönlichkeit wurden also unterstützt. Den zentralen Bereich des Spielens haben die Kinder als selbstverständlichen Aspekt des Schullebens erlebt, anders als die Kinder der Kontrollgruppe war für die Kinder der Versuchsschulen das Spiel nicht vom Lernen abgetrennt (ebd., S. 166).

V.3.4.5 Fazit aus dem Modellversuch der Lern- und Spielschule

Für Kinder, Eltern und Pädagoginnen hat die Integration spiel-, sozial- und schulpädagogischer Ansätze in ein Konzept deutliche Vorteile aufgezeigt. Sozialpädagogisch von besonderem Interesse sind die Entwicklungen der sozialen Kontakte innerhalb der Klassen. Hier erwies sich das neue Konzept als förderlich für das pädagogische Ziel der integrativen Erziehung. Üblicherweise ist im Verlauf der vier Schuljahre in Grundschulklassen zu beobachten, dass gegen Ende der gemeinsamen Lernzeit in der vierten Klasse Aggressivität und der Ausschluss einzelner Kinder von allgemeinen Kontakten zunehmen. In den Klassen der Modellversuchsschulen nahmen dagegen die Kontakte zu, gleichzeitig war eine Zunahme der Tendenz zu sehen, Konflikte auf dem Verhandlungsweg zu lösen. Es gab deutlich weniger Außenseiter zum Ende der Grundschulzeit, und die Kinder der Modellversuchsschulen fühlen sich in Gruppensituationen wohl und sicher (Petillon/Flor 1997, S. 171). Das Gesamtkonzept hat bei Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften, Eltern und auch bei den Kindern eine hohe Akzeptanz erfahren. Zusammen gesehen mit den Erfolgen dieses integrativen Modells, was die Kompetenzzunahme der Kinder in allen Bereichen, die gute Förderung benachteiligter Kinder und die positiven Entwicklungen im Bereich des Sozialverhaltens der Kinder betrifft, wurde deshalb eine Übertragung des Konzeptes der Lern- und Spielschule auf weitere Grundschulen empfohlen, um in den Regelschulen eine Anpassung der Pädagogik an die aktuellen Bedürfnisse der Grundschul Kinder zu erreichen (ebd., S. 174).

V.4 Vorteile der Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrerinnen

Die in dieser Arbeit beispielhaft vorgestellten konkreten Modelle einer Zusammenarbeit von Grundschul- und Sozialpädagogik haben jedes für sich in ihrem unmittelbaren Kontext vielfältige positive Wirkungen. Ein Teil dieser Wirkungen ergibt sich in der jeweils besonderen Modellsituation, der andere Teil ist verallgemeinerbar, weil die Wirkungen grundsätzlich für alle Formen integrierter Sozialpädagogik in Grundschulen erwartet werden können, besonders auch in Schulen, deren Schulleben grundsätzlich sozialpädagogisch orientiert ist. Diese allgemein zu erreichenden positiven Folgen sollen nun herausgearbeitet werden.

Ausgehend von den sich abzeichnenden strukturellen Veränderungen des gesamten Schulwesens und eben auch der Grundschulen, die auf eine Entwicklung in Richtung Schule als „Lern- und Lebensstätte“ (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 26 f.) und „Haus des Lernens“ (Braun/Wetzel 2000, S. 1) zielen, verbunden mit einer neuen Öffnung nach außen (ebd. S. 94), fügt sozialpädagogische Arbeit sich harmonisch in das Gesamtkonzept ein, da sie diese Prozesse maßgeblich gestalten und unterstützen kann.

Eine im Schulalltag selbstverständliche Nutzung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Sozialpädagogen bedingt insgesamt eine gesteigerte Effektivität der pädagogischen Arbeit, weil beide Professionen ihre eigene Arbeit und die der jeweils anderen Profession synergetisch optimieren, indem sie sich mit ihren spezifischen Arbeitsmethoden und Inhalten aufeinander beziehen und unterstützen können. Die Möglichkeiten, Kinder individuell auf ihre jeweilige Bedürfnislage abgestimmt zu fördern, sind vielfältiger als bei zusätzlicher außerschulischer sozialpädagogischer Förderung unabhängig vom schulischen Geschehen. Gleichzeitig wird die direkte Unterstützung einzelner Kinder zeitnäher realisierbar, weil lange Umwege über Beratungsstellen oder andere Institutionen entfallen, wenn die sozialpädagogische Förderung unmittelbar im Bedarfsfall in der Schule greift. Da in den Versuchsschulen die Sozialpädagoginnen zum Teil auch in den Unterricht eingebunden sind oder regelmäßig hospitieren, haben sie von den Kindern, die sie intensiv fördern wollen, ein genaues Bild in Bezug auf das Unterrichtsverhalten und sind in der Lage, im Bedarfsfall die Förderungsmaßnahmen genau auf die beobachteten Bedürfnisse abzustimmen. Das ist in den Fällen von besonderer Bedeutung, wenn es pädagogisch sinnvoll scheint, ein Kind erst schulisch zu stabili-

sieren, um sich dann in Ruhe seinen vielleicht woanders begründeten Problemen zu widmen.

Eine Förderung im Schulzusammenhang unterstützt den pädagogischen Anspruch der Grundschule, alle Kinder in einer Lerngemeinschaft lernen zu lassen, ohne einzelne „Problemfälle“ auszusondern, weil in vielen Fällen die Förderung in der Klassengemeinschaft erfolgen kann oder das betroffene Kind nur zu bestimmten Zeiten außerhalb der gewohnten Lerngruppe gefördert werden muss. Die Gefahr einer Stigmatisierung sozialpädagogisch geförderter Kinder verringert sich, wenn der Sozialpädagoge zum bekannten Team gehört und zeitweise Angebote für alle Kinder oder klassenübergreifende Gruppen macht. Dieser Aspekt kann auch im Blick auf die Eltern von Bedeutung sein, in deren Augen eine zusätzliche sozialpädagogische Förderung die insitutionelle Feststellung von Versagen bedeuten mag, wenn die Förderung in deutlich von der Schule abgegrenzten Räumen erfolgen muss: „Mein Kind ist doch nicht gestört!“ ist manchmal die abwehrende erste Reaktion von Eltern, denen eine weitergehende Förderung ihres Kindes empfohlen wird. Alle dargestellten Modellbeispiele zeigen dieses Muster einer integrativen Erziehung unter Einbeziehung aller Kinder mit bedarfsgerechter Individualförderung auf. Der Aspekt der individuellen Förderung umfasst dabei sowohl die zu erarbeitenden Inhalte wie auch den zeitlichen Umfang, in dem ein Kind zusätzliche Förderung benötigt.

Die Tatsache, dass in den Modellversuchen die sozialpädagogischen Kompetenzen allen Kindern einer Schule zugute kommen, weil die sozialpädagogischen Angebote sich häufig an alle Kinder der Schule oder einer Klasse richten (z. B. sozialpädagogische Lernzirkel im Beispiel des hessischen Modellversuchs oder die Gestaltung der Spiel- und Bewegungsphasen im rhythmisierten Schultag im Modellversuch der Gesamthochschule Essen) unterscheidet diese Konstruktionen der Zusammenarbeit von Sozial- und Grundschulpädagogik deutlich von den herkömmlichen Ansätzen in Schulkindergärten oder außerschulischen Beratungs- und Förderungseinrichtungen. So kann die sozialpädagogische Grundforderung der sozialen Prävention (Schilling 1997, S. 90 f.) in neuer Weise erfüllt werden, und zwar zu einem bedeutenden, weil prägenden Zeitpunkt der menschlichen Entwicklung.

Diese Prävention richtet sich zum einen auf traditionelle sozialpädagogische Ziele, wie Selbstbestimmung, Toleranz oder Konfliktfähigkeit. Sie hat aber in allen

Beispielen auch immer das schulspezifische Ziel, Kinder darin zu unterstützen, die Grundschule erfolgreich zu absolvieren, das heißt, zu erleben, dass sie etwas können und dass sie in der Lage sind, Neues zu lernen (Richtlinien für die Grundschule Nr. 4.1). Ein solches Erleben wirkt identitätsbildend und stärkt das Selbstvertrauen und dadurch die Fähigkeit der Selbstbestimmung (s. II, S. 6) und muss daher auch ein sozialpädagogisches Anliegen sein. Die Sozialpädagogen haben vielfältige Möglichkeiten, das schulische Lernen der Kinder auf ihrer spezifischen Ebene zu unterstützen und setzen diese in allen Modellversuchen kreativ ein, wobei sie zum Teil auf eigene Räume und Materialien zurückgreifen (Winter 1997, S. 126 ff.). Hinzu kommt die Tatsache, dass negativ verlaufende Entwicklungen in der Grundschule ihre Ursachen häufig nicht oder nicht allein in der Person des Kindes haben, sondern in vielen Fällen zum großen Teil milieubedingte Ursachen haben. Hier kommt die sozialpädagogische Kompetenz, vernetzend tätig zu werden, besonders zum Tragen. In der Beschreibung des Modellversuchs „Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte“ der Gesamthochschule Essen ließ sich hier eine deutliche Zunahme und Intensivierung der Kontakte mit außerschulischen Adressaten nachweisen (Fels/Krieg 1997, S. 123). Auch im hessischen Modellversuch sieht der Arbeitsplan der Sozialpädagogin besondere Zeiten für außerschulische Kontakte vor (Schoeler/Winter 1998, S. 129). Die vernetzende Arbeit sozialpädagogischer Fachkräfte erhält unter Beachtung der zunehmenden Vielfalt innerhalb des Beziehungsgeflechts, in das Schule und Kinder eingebettet sind, eine eigene Orientierung stiftende Qualität. Hier sind auch die von den Sozialpädagoginnen zusammen mit den Lehrerinnen durchgeführten Elterngespräche anzusiedeln. Analysen, Diagnosen, Zielvereinbarungen und Durchführungspläne müssen jeweils das ganze Kind im Blick haben, wenn sie einer verantwortungsbewussten Förderung dienen sollen, dazu leistet die sozialpädagogische Perspektive einen wesentlichen Beitrag. Die Erweiterung des Blickwinkels bereichert sowohl die pädagogische Arbeit der Lehrerin wie auch die der Sozialpädagogin um neue inhaltliche und methodische Elemente. Davon profitiert nicht nur das einzelne Kind, sondern die gesamte Schulgemeinschaft, weil die Verbesserung der pädagogischen Arbeit insgesamt zu mehr Zufriedenheit und Wohlbefinden führt. Wenn Sozialpädagogik darüber hinaus verbindend zwischen Eltern und Lehrerinnen vermitteln kann, indem sie Gespräche und gemeinsame Aktivitäten initiiert und unterstützt, kann auch die Erziehungskompetenz der Eltern

(Faust-Siehl 1996, S. 202) in der Grundschararbeit sinnvoll genutzt werden. Die so gewonnene Vielfalt in der pädagogischen Kompetenz insgesamt eröffnet eine neue Kreativität in der Lösung pädagogischer Aufgaben, die die Möglichkeit ganz neuer, ungewohnter Wege in der Gestaltung des Schullebens beinhalten kann.

In den beschriebenen Modellversuchen führt die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und sozialpädagogischen Fachkräften zu einer gemeinsamen Übernahme der Verantwortung für die Entwicklung einzelner Kinder, Klassen und des Schullebens insgesamt, wodurch die einzelnen Pädagoginnen entlastet werden (Winter in: Schoeler/Winter 1998, S. 127). Dazu trägt bei, dass insbesondere die Sozialpädagogin in der Schule nicht nur mit den „Problemfällen“ zu tun hat, sondern immer wieder auch mit Kindern arbeitet, deren Entwicklung mutmachende Verläufe nehmen, was sich entspannend und motivierend auf die grundsätzliche Einstellung Kindern gegenüber auswirkt.

Die sozialpädagogische Mitarbeit in der Grundschule bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die bei oberflächlicher Betrachtungsweise nicht direkt betroffenen Bereiche. Die perspektivischen Erweiterungen führen zu Veränderungen des Unterrichts, weil die vielfältigeren Einsichten auch hier zu Neuorientierungen führen, die eine Öffnung der schulischen Angebote erfordern und Inhalte wie Methoden und Arbeitsformen bestimmen (Fels/Krieg 1997, S. 125). Hier findet sich ein Feld, auf dem sich Sozialpädagogik und Unterricht dann begegnen und nicht widersprechen, weil beide die Grundorientierung der Partnerschaftlichkeit und Selbstbestimmung im sozialen Umgang teilen.

Mehr ein Nebeneffekt, aus gesellschaftspolitischer Sicht aber von großer Bedeutung ist der in den Versuchsschulen neu etablierte Zeitrahmen, der sich für eine sinnvolle Beteiligung sozialpädagogischer Arbeit unabdingbar erwies. Alle beschriebenen Schulen bieten im Gegensatz zu der heute noch üblichen Stundenschule einen festen Zeitrahmen an, über den halben oder über den ganzen Tag, der mit den Kindern auf förderliche Weise gestaltet wird. Die Kinder werden also in der über den Unterricht hinausgehenden Zeit nicht nur betreut, sondern erhalten weitere Spiel-, Lern- und Kontakträume, wodurch die Lebensbedürfnisse der Kinder, die über unterrichtliches Lernen hinausgehen (Faust-Siehl 1996, S. 20, 27) befriedigt werden. Die Erfüllung dieser Aufgabe profitiert von sozialpädagogischen Kompetenzen, weil die Sozialpädagogik in der Jugendarbeit seit langem

über reiche Erfahrungen verfügt (Schilling 1997), die sie in der Schule nutzen und den Kindern und Lehrerinnen zur Verfügung stellen kann.

VI Voraussetzungen und Konfliktpotentiale der Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrerinnen

Die vorgestellten Beispiele praktischer Sozialpädagogik in Grundschulen haben deutliche Verbesserungen für Kinder, Lehrerinnen und Eltern im Schulalltag gezeigt, ebenso haben die Sozialpädagogen ihr Arbeitsfeld positiv gestalten können und von der Zusammenarbeit profitiert. Diese angestrebten Erfolge stellen sich allerdings nicht selbstverständlich ein, wenn Grundschulen beschließen, in ihr Schulleben sozialpädagogische Elemente einfließen zu lassen, sondern bedürfen der intensiven, Schul- und Sozialpädagogik ineinander integrierenden Arbeit durch alle Beteiligten, insbesondere der professionellen Pädagogen und Pädagoginnen. Dazu gehört eine gründliche Informations- und Einarbeitungsphase auch in die theoretischen Grundlagen der Sozialpädagogik, weil in weiten Teilen der Lehrerschaft insgesamt der Sozialpädagogik auch heute noch der Ruf anhaftet, in erster Linie für die Kinder zuständig zu sein, an denen „normale“ Pädagogik keinen Erfolg hatte (Schilling 1997, S. 163). Für solche Kinder hat sich die Grundschule lange nicht zuständig gefühlt, daher erklärt sich der Widerstand gegen die als solche empfundene Zumutung der „Sozialpädagogisierung“ der Grundschule, wie er manchmal zum Ausdruck kommt (z. B. in: Lehmann 1999, S. 47 f.; Korte 1996, S. 50). Bevor sozialpädagogische Elemente in der ganzen Bandbreite ihrer Bedeutung überhaupt in Grundschulen wirksam werden können, müssen solche Einstellungen im Kollegium aufgearbeitet werden können, was eine ausreichend bemessene Vorlaufzeit bedeutet. Fehlt eine solche, wird der Beginn gezielter sozialpädagogischer Arbeit in einer Grundschule schwierig (Kesberg/Nordt 1997, S. 181) und die Entwicklung der Kooperation ist von vornherein belastet, weil die unterschwelligsten Vorbehalte einen offenen Austausch im Team verhindern. In diesem Fall kann die sozialpädagogische Arbeit nicht so effektiv arbeiten, wie die Ergebnisse der Modellversuche hoffen lassen. Enttäuschungen auf allen Seiten sind dann vorprogrammiert. In diese Vorlaufphase gehört deshalb auch die gründliche Beschäftigung mit Inhalten, Zielen und Methoden der Sozialpädagogik, auch dann, wenn eine zusätzliche Fachkraft für Sozialpädagogik das Kollegium ergänzen soll. Missverständnisse, wie z. B. überhöhte Ansprüche, dass Sozialpädagogik

in der Schule alle Probleme lösen kann, oder dass Sozialpädagogik und Schulpädagogik unverbunden aneinander vorbei arbeiten, weil Absprachen fehlen, sind eine ernst zu nehmende Gefahr, wenn in der Praxis in Grundschulen sozialpädagogisch gearbeitet wird, ohne die Lehrerinnen ausreichend zu informieren. Denn solche Missverständnisse gefährden mögliche Erfolge, und die Schule kann so ihrer pädagogischen Verantwortung für die Kinder nicht gerecht werden. Außerdem geben gravierende Misserfolge in der Kooperation der beiden Professionen auch den bestehenden Vorbehalten gegen die „Sozialpädagogisierung“ der Schule neue Nahrung.

Zu der notwendigen Grundeinstellung auf Seiten der Lehrerinnen gehört eine kooperationsfördernde Einschätzung der eigenen Arbeit wie auch der Arbeit der sozialpädagogischen Kollegen, die eine realistische Einschätzung der eigenen Grenzen beinhalten muss (Faust-Siehl 1996, S. 219). Das Eingeständnis, dass Ansätze der Sozialpädagogik in vielen Fällen eine Entwicklung positiver gestalten können als die Beschränkung auf grundschulspezifische Ansätze, setzt voraus, ein stabiles Wertgefühl der eigenen Arbeit als Lehrerin zu besitzen verbunden mit der Einstellung, dass Professionalität auch beinhaltet, sich im Bedarfsfall auch Kompetenzen anderer Fachleute und –gebiete zunutze zu machen. Wenn die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten als legitim und menschengemäß gesehen wird, können auch das den sozialpädagogischen Zielen und Inhalten kontraproduktive Konkurrenzdenken und die Angst der Lehrerinnen, Macht und Einfluss zu verlieren, wenn sie Kompetenzbereiche aus ihrer Verantwortung abgeben bzw. mit einer anderen Person teilen, nicht den Raum gewinnen, der eine sozialpädagogische Orientierung einer Grundschule verhindern kann.

Auf der anderen Seite sind Sozialpädagogen in Grundschulen gefordert, ihr Profil deutlich herauszuarbeiten, damit sie selbst aber auch Lehrerinnen und Eltern grundsätzlich in die Lage versetzt werden, die sozialpädagogische Arbeit im Gesamtkontext der Schule zu identifizieren und sich damit auseinanderzusetzen. Für die Sozialpädagogik ist dieser Punkt zur Zeit noch von besonders hoher Bedeutung, weil sie sich in der Regel noch kein gleichwertiges Ansehen wie die Grundschulpädagogik erarbeiten konnte (Fels/Krieg 1997, S. 125). Gelingt dies im einzelnen Fall nicht klar und deutlich, entsteht für den Sozialpädagogen das persönliche Gefühl, ständig gegen das Empfinden der eigenen beruflichen Minderwertigkeit ankämpfen zu müssen. Das kostet unnötige Kraft und hindert die erfolgreiche

Nutzung sozialpädagogischer Ziele, Inhalte und Methoden in allen schulischen Bereichen, wenn solche Empfindungen nicht reflektiert und konstruktiv aufgearbeitet werden, worunter direkt die Kinder und die Erwachsenen leiden. Gleichzeitig fördert eine undeutliche berufliche Profilierung den nicht sinnvollen Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte als „Hilfslehrer“ (Fels/Krieg 1997, S. 118 f.) oder Nachhilfelehrer. Unberechtigte Ansprüche von Lehrerinnen an sozialpädagogische Mitarbeiter müssen klar zurückgewiesen werden. Insbesondere darf die Institutionalisierung von Sozialpädagogik in Grundschulen nicht zu einer weiteren Tabuisierung oder Deckung von Lehrerinnenversagen oder Versagen des Schulsystems (Singer 2000) missbraucht werden: Sozialpädagogik ist kein Allheilmittel für schlechten Unterricht, wohl aber kann sie wertvolle Unterstützung bieten, wenn Lehrerinnen und Schule ihre Arbeit aktiv verbessern wollen.

Die sozialpädagogische Profilierung bedeutet vor allem, die berufsspezifische Perspektive immer wieder herauszuarbeiten und zu vertreten. Es kann nicht darum gehen, die Arbeitsbereiche von Sozialpädagogen und Lehrerinnen trennscharf voneinander abzugrenzen, weil es immer um eine ganzheitliche Pädagogik für das Kind geht, in der die beiden Professionen ineinander greifen. Die Mitarbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte auch im Unterricht in den verschiedenen Modellversuchen und die Unterstützung der Sozialpädagoginnen und Erzieherinnen bei eigenen Angeboten durch die Lehrkräfte zeigen dies deutlich, ebenso wie die Tatsache, dass ein solcher Balanceakt der Profilierung ohne Absonderung sehr wohl gelingen kann. Grundsätzlich müssen dabei allerdings alle beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen einen Konsens tragender Werte und Orientierungen erarbeiten (Faust-Siehl 1996, S. 221; hier in Bezug auf die Kooperation von Erzieherinnen als sozialpädagogische Fachleute und Lehrerinnen). Sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrerinnen müssen von einem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag ausgehen (Fels/Krieg 1997, S. 120), der nicht in einseitige Verantwortungsbereiche aufgeteilt werden kann.

Eine enge Kooperation zwischen zwei oder mehr Pädagoginnen und Pädagogen, die unterschiedlichen Fachrichtungen angehören, birgt weitere Konfliktpotentiale, die im konkreten Umgang der Beteiligten miteinander entstehen. Grundsätzlich ist zu Beginn der Kooperation die Gefahr von Missverständnissen groß, wenn die miteinander Arbeitenden sich gegenseitig noch nicht gut kennen und einschätzen können. Diese Vorbehalte beeinträchtigen einen umfassenden Informationsaus-

tausch, weil z. B. Lehrkräfte befürchten, dass durch die sozialpädagogischen Fachkräfte ungünstige Informationen über unterrichtliche Zusammenhänge an die Schulleitung weitergelangen könnten (Kesberg/Nordt 1997, S. 181). Der angestrebte Nutzen der Zusammenarbeit wird in diesem Fall gefährdet. Aus solchem Misstrauen heraus entstehen auch Irritationen über gegenseitige Hospitationen, wenn im Vorfeld keine offenen Gespräche stattfanden. Weiter entstehen Konflikte auch in missverständlicher Interpretation der Handlungen der anderen Pädagogin, die als unerwünschte Eingriffe aufgefasst werden können (Forster 1997, S. 154; Winter in: Schoeler/Winter 1998, S. 126 f.).

Der regelmäßige institutionalisierte Austausch kann helfen, solche Konflikte zu vermeiden oder schnell zu lösen (Fels/Krieg 1997, S. 125). Allerdings müssen die Beteiligten sich davon zurückhalten, einseitige Schuldzuweisungen vorzunehmen. Wenn die sinnvolle Kooperation nicht in Frage gestellt werden soll, muss bei Konflikten stets das gemeinsame Konzept im Blick gehalten werden. Unter der Bedingung, dass einem solchen Austausch im Team innerhalb der Planungen ein fester Platz eingeräumt ist, tragen die Teamsitzungen dazu bei, dass pädagogische Arbeit kontinuierlich weitergeführt und weiterentwickelt wird. (Fels/Krieg 1997, S. 121). Dieser Punkt erwies sich im Modellversuch „Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte“ allerdings als schwer realisierbar, was zum Teil mit den unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen der Lehrerinnen und der sozialpädagogischen Fachkräfte zusammenhing. Dies ist ein Beispiel dafür, dass auch die Auswirkungen organisatorischer Rahmenbedingungen konfliktträchtig sein können und daher bedacht werden müssen. Gerade sozialpädagogisches Arbeiten erfordert ein ausreichendes Zeitkontingent in einem festen verlässlichen Rahmen (Petillon/Flor 1997, S. 173) als notwendige, allerdings nicht ausreichende Organisationsbedingung (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 190 f.). Wenn Zeiträume zu eng sind, drohen sozialpädagogische Elemente im Schulalltag unterzugehen, weil ihre Bedeutung – da nicht in Noten fixiert - nicht für alle Beteiligten immer gleich wichtig erachtet wird.

In Missverständnissen, Konflikten und Problemen im Umgang von Lehrerinnen und Sozialpädagogen miteinander offenbart sich ein großes Bedürfnis nach sowohl berufsspezifischer als auch berufsübergreifender Fortbildung (Forster 1997, S. 152; Petillon/Flor 1997, S. 173). Regelmäßige Fortbildungsangebote sind auch Bedingung dafür, dass die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen von der Zu-

sammenarbeit der beiden Berufsgruppen optimal profitieren, weil nur in intensiver gemeinsamer, aber auch berufsspezifischer Reflexion und Supervision die ablaufenden Prozesse bewusst und damit einer gezielten Fortentwicklung oder vielleicht nötigen Neuorientierung zugänglich werden.

VII Folgerungen und Forderungen

Die vorliegende Arbeit hat grundsätzlich Inhalte und Ziele von Sozialpädagogik dargestellt. Weiter wurde gezeigt, dass die traditionellen Inhalte und Arbeitsweisen von Grundschulpädagogik mit den veränderten Bedürfnissen von Kindern in der heutigen Gesellschaft und den pädagogischen Ansprüchen der Grundschule nicht mehr in Einklang stehen, was zu Konflikten und Problemen in der Schule führt und für die Entwicklung der Grundschul Kinder wesentliche, oft deutlich negative Folgen hat. Die Verbindung dieser beiden Ausgangspunkte führte zu der Frage, ob Sozialpädagogik in dieser Problemsituation Ansätze und Hilfen bieten kann, die für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen die schulische Situation positiver und ganzheitlicher auf die Bedürfnisse der Betroffenen bezogen gestalten können. Mit Hilfe von erprobten Beispielen aus praktischen Versuchen ist das Potential einer Zusammenarbeit von Sozial- und Grundschulpädagogik herausgearbeitet worden, wobei noch zu erarbeitende Konflikt- und Aufgabenfelder deutlich wurden. Insgesamt lautet die Antwort auf die gestellte Frage, dass in der Integration sozialpädagogischer Elemente in die Grundschularbeit ein reiches Spektrum innovativer Lösungsansätze enthalten ist für die Herausforderungen, die neue gesellschaftliche Entwicklungen der Grundschule stellen.

Wenn aus der Sicht von Notwendigkeiten die Antwort so deutlich ausfällt, darf allerdings nicht die andere Perspektive übersehen werden, dass nämlich Sozialpädagogik als aktive Pädagogik über die Unterstützung von Kindern mit Defiziten und Rückständen hinaus eine gleich wichtige Verantwortung hat für alle Kinder, die einen großen Teil ihrer sozialen Erfahrungen in ihrer Grundschule machen. Insofern ist die zur Zeit geringe sozialpädagogische Beteiligung in Grundschulen als Versäumnis zu werten und nicht als Quelle bisher nicht nötiger Unterstützungsmöglichkeiten.

Wenn sozialpädagogische Elemente kontinuierlich allen Grundschulkindern zugute kommen sollen, muss allerdings ein grundsätzlicher Wandel im Bewusstsein der Gesellschaft und der Politik vorausgehen, denn sie erfordern auf lange Sicht

eine Umorganisation des Schulwesens in der Primarstufe, eine Bereitschaft, pädagogisch neue Wege zu gehen und teilweise auch die Bereitschaft, zusätzliche materielle Voraussetzungen zu schaffen (Faust-Siehl 1996, S. 274 ff.), wobei diese Entwicklungen dann nicht nur das sozialpädagogische Engagement in der Grundschule unterstützen, sondern auch reformpädagogische Ansätze aus der Grundschulpädagogik. Für die Gleichberechtigung von Sozialpädagogen und Lehrerinnen in Grundschulen müssen rechtliche Rahmenbestimmungen installiert werden, die der sozialpädagogischen Arbeit Verbindlichkeit verleihen. Verbindlichkeit darf nicht Stagnation bedeuten: Wenn Sozialpädagogik selbstverständlicher Bestandteil von Grundschularbeit ist, gilt auch für die sozialpädagogische Arbeit, dass sie flexibel auf die sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen wandelnden Bedürfnisse der Kinder reagieren muss und ständig gefordert ist, ihre Inhalte, Ziele und Methoden zu thematisieren und zu überprüfen (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 14). Gleichzeitig müssen Lehrerinnen und Sozialpädagogen für den Prozess, die verbindlichen Regelungen praktisch umzusetzen, ausreichend Zeit bekommen, damit die Idee der sozialpädagogischen Grundschule mit Leben gefüllt werden kann und nicht ausgehöhlt wird durch das Bestreben, rein rechtlich Vorschriften zu erfüllen (Burk/Mangelsdorf/Schoeler u. a. 1998, S. 133). Deshalb darf es bei der gesetzlichen Handhabung der sozialpädagogischen Mitarbeit auch nicht zu einer kleinlichen Gängelung kommen, die den Betroffenen Arbeitsweisen, Inhalte oder Ziele überstülpt, denn ein solches Vorgehen widerspricht geradezu der sozialpädagogischen Grundhaltung des partnerschaftlich-demokratischen Umgangsstils wie auch der der Kompetenzorientierung.

Neben der angemessenen rechtlichen Verankerung sozialpädagogischer Mitarbeit müssen ihre Perspektiven und Orientierungshilfen bei der Planung und Gestaltung von Schulen in Zukunft mitbedacht werden (ebd., S. 27), weil Sozialpädagogik sich nicht auf einzelne Unterrichtsstunden beschränken lässt, sondern eine Grundorientierung des Schullebens einschließt, die sich in äußerlichen Gestaltungselementen und Organisationsstrukturen wiederfinden muss, wenn die Grundschule es ernst meint mit ihren pädagogischen Ansprüchen und die staatliche Verantwortung für die öffentliche Erziehung erfüllt werden soll.

Ein Aspekt ist im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich diskutiert worden: Sozialpädagogik meint in erster Linie eine pädagogische Grundhaltung, die in den verschiedensten sozialpädagogischen Kompetenzen ihren Niederschlag findet.

Die vorgestellten Modellversuche haben alle die Realisierung von Sozialpädagogik in ihren Schulen durch die Mitarbeit von Fachleuten sichergestellt, das heißt, in allen Schulen haben Sozialpädagogen oder Erzieherinnen mitgearbeitet. Grundsätzlich sind sozialpädagogische Elemente aber für alle Menschen sowohl als Einstellungsorientierungen wie auch als aktiv verfügbare Handlungsalternativen durch entsprechende Kompetenzen wichtig und mehr oder weniger vorhanden. Der erforderliche Grad der Professionalität der Sozialpädagogik in der Grundschule ist in der vorliegenden Literatur nicht ausdrücklich thematisiert worden, obwohl an einigen Stellen die Auffassung vertreten wird, dass auch die Lehrerinnen sozialpädagogische Kompetenzen nutzen müssen und dies auch tun (Bönsch 1999, S. 46 f.; Fölling-Albers, 1995, S. 65). Hier existiert auch ein großer Fortbildungsbedarf auf Seiten der Lehrkräfte (Faust-Siehl u. a. 1996, S. 257; Struck 1997, S. 239). Die grundsätzliche Frage, ob die sozialpädagogische Ausrichtung der Grundschularbeit nur durch die Einbeziehung von Sozialpädagogen gewährleistet werden kann oder ob es genügen kann, das vorhandene Lehrpersonal entsprechend aus- und fortzubilden, ist eine noch zu lösende Aufgabe für die Zukunft. Allerdings sei von vornherein die Annahme ausgedrückt, dass wahrscheinlich die Antwort in vielen Fällen von der Situation vor Ort einer Grundschule abhängen wird (z. B. Größe der Schule, sozio-ökonomisches Umfeld, Struktur der Schülerschaft usw.), ebenso wie die Befürchtung, dass eine Entscheidung im Einzelfall von finanziellen Zwängen und weniger von pädagogischen Überlegungen bestimmt werden könnte, wenn mit dieser Frage nicht sehr verantwortungsbewusst umgegangen wird. Lehrerinnen befürchten eher eine zusätzliche Belastung oder Überforderung, wenn die Grundschule ihr Aufgabenfeld ausdrücklich in sozialpädagogischer Hinsicht erweitert, ohne dass besonders ausgebildete Fachleute sie unterstützen (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 219; Fölling-Albers 1995, S. 45). Da neben den praktischen Tätigkeiten innerhalb der Schule sozialpädagogische Arbeit einen Schwerpunkt auf vernetzendes Arbeiten mit außerschulischen Einrichtungen und weiteren Personen setzt, ist auch zu fragen, ob eine Lehrkraft diese neben ihrer Unterrichtsarbeit so intensiv leisten kann, dass Kontakte bedürfnisgerecht (gemessen an Bedürfnissen der Schule und einzelner Kinder) hergestellt und genutzt werden können.

Aus kommunalpolitischer Sicht haben solche vernetzenden Aktivitäten durch Sozialpädagogen eine besondere Bedeutung, weil sie durch das Knüpfen von Kon-

takten dazu beitragen, dass vorhandene Angebote in der Schule und im Gemeinwesen effektiv genutzt werden, wodurch die optimale Ausschöpfung der Ressourcen in ökonomischer Hinsicht sichergestellt werden kann¹⁴, was angesichts der öffentlichen Haushaltslage ein wichtiger Argumentationsbeitrag sein kann. Dazu gehört allerdings, dass die Grundschule als Ganzes sich für ihr Umfeld öffnet und sich dem Stadtteil, indem sie angesiedelt ist, aktiv zuwendet.

Wie auch in der Realität die konkrete Einbeziehung von Sozialpädagogik in Grundschulen im Einzelfall aussehen mag, sie muss sich einfügen in die gemeinsame pädagogische Arbeit für die Kinder und Erwachsenen einer Schule und kann so tatsächlich die gegenwärtige Lebenssituation dieser Menschen erheblich verbessern und die Arbeitsmöglichkeiten aller Beteiligten optimieren. Für die Kinder eröffnet sie neue zukünftige Perspektiven, weil die Weichen am Beginn der Schullaufbahn in vielen Fällen günstiger gestellt werden können.

¹⁴ Mehrere Beispiele dazu finden sich in einer Modellbeschreibung von Kesberg/Nordt (1997; S. 175 – 198).

VIII Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V.: Arbeitskreis aktuell. Mitteilungen des Grundschulverbandes. 16. Jg., Nr. 49, Januar 1995

Ausbildungsordnung gemäß § 26 b SchVG – AO-GS: s. Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule

Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel 1995 (6., unveränderte Auflage)

Bartnitzky, Horst: Leistung und Leistungsbeurteilung. Leistung der Kinder? Leistung der Schule? In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. – Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage), S. 114 ff.

Berger, Regine: Handlungskompetenzen trainieren – Verhaltensstabilität aufbauen. In: Grundschule. Heft 6/2001, S. 26 – 28

Biermann, Benno: Familien und familiäre Alternativen: Prozesse, Institutionen und Instanzen der primären Sozialisation. In: Biermann/Bock-Rosenthal/ Doehlemann/Grohall/Kühn (Hrsg.): Soziologie. Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln. Neuwied, Kriftel, Berlin 1994, S. 31 - 94

Bönsch, Manfred: Schule verbessern. Begründungsvorschläge und praktische Realisierungsvorschläge. Hannover 1990

Bönsch, Manfred/Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas: Ist die Grundschule eine sozialpädagogische Einrichtung? In: Grundschule. Heft 5/1999, S. 46 f.

Bönsch, Manfred: Schule. Unterrichtsanstalt oder Haus des Lebens und Lernens? Essen 2000

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule: Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied, Kriftel 2000

Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil 1996 (2. Auflage, Erstauflage: 1994)

Brügelmann, Hans/Heymann, Hans Werner: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. In: Pädagogik. Heft 3/2002, S. 40 - 43

Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998

Burk, Karlheinz: Schulanfang für alle Kinder. In: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S. 10 - 18

Darnstädt, Thomas/Koch, Julia u. a.: Mangelhaft. Setzen. In: Der Spiegel, Heft 50/2001, S. 60 ff.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main 1997 (4., vollständig überarbeitete Auflage)

Empfehlungen zum Schulanfang: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 in: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S. 146 f.

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1998 (17. Auflage, erste Auflage 1973)

Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997

Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek bei Hamburg und Frankfurt am Main: - Der Grundschulverband - e. V. 1996

Fels, Sabine/Krieg, Elsbeth: Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der ganztägigen Grundschule. In: Holtappels (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied; Kriftel; Berlin 1995, S. 73 - 89

Fels, Sabine/Krieg, Elsbeth: Aufgaben für Erzieherinnen in der Ganztagschule. Ein Modellversuch zur Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 114 - 125

Fölling-Albers, Maria u. a.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel 1995 (2., unveränderte Auflage)

Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit – Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage), S. 52 ff.

Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans/Speck-Hamdan, Angelika: Jahrbuch Grundschule III. Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht. Seelze/Velber 2001, S. 10 - 51

Forster, Ursula (in Zusammenarbeit mit dem „Lern- und Spielschul“-Team der Grundschule St. Peter in Trier-Ehrang): Modellversuch „Lern- und Spielschule“. Die Kooperation Pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte in der Grundschule – ein Erfahrungsbericht aus Rheinland-Pfalz. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 141 - 156

Geiger, Klaus F.: Versuch einer Bilanz. In: Neuner, Gerhard/Glienicke, Stefan/Schmitt, Wolfgang: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. Berlin und München 1998, S. 8 – 16

Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen vom 2. Februar 1980, zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. Juni 1999. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001, S. 1/19 f.

Giesecke, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen 1973

Gläser, Eva. Arbeitslosigkeit – ein Problem auch für Kinder? In: Grundschule. Heft 1/2001, S. 21 f.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert durch Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 3. 11.1995. In: Grundgesetz. Textausgabe mit ausführlichem Sachregister. Stand: 15. August 1997. München o. J.

Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e. V.: Frankfurter Erklärung zum BundesGrundschulKongress 1999 „Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“. In: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e. V.: Zukunft beginnt in der Grundschule 2002. Programm – Satzung – Veröffentlichungen. Frankfurt/Main 2002, S. 16 - 20

Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage)

Hacker, Hartmut: Aufgaben in neuer Perspektive. In: Jürgens, Eiko/Hacker, Hartmut/Hanke, Petra/Lersch, Rainer: Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Hohengehren 1997, S. 38 ff.

Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich: Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. Weinheim 1998 (3., überarbeitete Auflage)

Hoffmann, Bernward: Kommunikation und Medien: Einführung und Praxis aus (sozial-) pädagogischer Perspektive. Münster 2000

Holtappels (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied; Krefeld; Berlin 1995

Hopf, Arnulf: Grenzen der Erziehungsleistungen durch die Familie. Nachmittagsangebote in der Schule? In: Fölling-Albers, Maria u. a.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel 1995 (2., unveränderte Auflage), S. 111 - 116

Horn, Hans Arno: Brücken zum Schulanfang. Kindergarten – Eingangsstufe – Schulkindergarten/Vorklasse. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage), S. 76 ff.

Hornstein, Walter: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: Giesecke, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen 1973

Iben, Gerd: Chancengleichheit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main 1997 (4., vollständig überarbeitete Auflage), S. 186 f.

Iben, Gerd (Hrsg.): Kindheit und Armut. Analysen und Projekte. Münster 1998

Jürgens, Eiko/Hacker, Hartmut/Hanke, Petra/Lersch, Rainer: Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Hohengehren 1997

Kesberg, Edith/Nordt, Gabriele: Schulkinder-Haus: Hort und Schule unter einem Dach. Ein Modellprojekt in Nordrhein-Westfalen. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 175 - 198

Kohler, Britta: Hausaufgaben. Zu ihrer Problematik in der Grundschule. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage), S. 251 ff.

Kohtz, Karin: Es gibt nichts Ungerechteres als Ungleiche gleich zu behandeln. Plädoyer für eine bessere Begabtenförderung in der Grundschule. In: Grundschulzeitschrift. Nr. 112/1998, S. 40 ff.

Kornmann, Reimer: Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept überprüfen. In: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue

Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S. 40 - 50

Korte, Jochen: Soziale Erziehung in der Grundschule. In: Grundschule. Heft 1/1996, S. 50 - 52

Krech, David/Crutchfield, Richard S. u. a.: Grundlagen der Psychologie. Weinheim 1992

Kreuzer, Max: Ausgleichende Erziehung. Förderung in der Grundschule. München 1982

Lehmann, Thomas/Oelkers, Jürgen/Bönsch, Manfred: Ist die Grundschule eine sozialpädagogische Einrichtung? In: Grundschule. Heft 5/1999, S. 46 f.

Leßmann, Beate: „Ich finde, dass ...“ Gesprächskultur: persönlichkeitsstärkend! In: Grundschulunterricht. Heft 1/2002, S. 20 – 24

Mangelsdorf, Marei: Die Vielfalt für das didaktische Handeln nutzen. In: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S. 51 - 84

Margies, Dieter/Knapp, Rudolf/Gampe, Harald/Rieger, Gerald: Der Bildungsgang in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Ausbildungsordnung Grundschule – Neuwied, Kriftel, Berlin 1997

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001

Ders.: Richtlinien für die Grundschule. Veröffentlicht in der Schriftenreihe: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 2002. Düsseldorf 2001 (unveränderter Neudruck, 1. Auflage 1985)

Ders.: Betreuung von Schülerinnen und Schülern in Schulen vor und nach dem Unterricht (Primarstufe und Sekundarstufe I) Runderlass v. 19.2.2001. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001

Ministerium für Schule und Weiterbildung: Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. Runderlass v. 8.12.1997. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001, S. 12/17

Ders: Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule. Runderlass vom 19.3.1997. In: Bereinigte Amtliche Sammlung der

Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001, S. 13/8 – 13/11

Mörsberger, Heribert: Schulkindergarten. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main 1997 (4., vollständig überarbeitete Auflage), S. 800 f.

Naegle, Ingrid M.: Das Lernen lernen. Lern- und Arbeitstechniken für Grundschüler. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage), S. 240 - 250

Nordt, Gabriele/Kesberg, Edith: Hausaufgabenbetreuung im Hort. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 199 - 210

Oelkers, Jürgen/Bönsch, Manfred/Lehmann, Thomas: Ist die Grundschule eine sozialpädagogische Einrichtung? In: Grundschule. Heft 5/1999, S. 46 f.

Oerter, Rolf: Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik, Handbuch für Studium & Praxis. München 1991, S. 158 – 171

Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998 (4., korrigierte Auflage)

Opp, Günther/Helbig, Paul/Speck-Hamdan, Angelika u. a. : Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1999

Petillon, Hanns/Flor, Doris: Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs „Lern- und Spielschule“ in Rheinland-Pfalz. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 157 ff.

Pfaffenberger, Hans. in: Friedländer, W./Pfaffenberger, H.: Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied 1966, S. 3, 7. Zitiert nach: Schilling, Johannes: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied, Krieffel, Berlin 1997, S. 268

Portmann, Rosemarie: Schulaufnahme: Einschulung aller Kinder. In: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S. 20 - 39

Pressel, Alfred/Pressel, Ingeborg: Sozialisation. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main 1997 (4., vollständig überarbeitete Auflage), S. 877 ff.

Richtlinien für die Grundschule: s. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

Röhr, Martina: Kommunikation anregen – Verstehen fördern. In: Grundschulunterricht. Heft 1/2002, S. 3 – 8

Rosenthal, R./Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim, Berlin, Basel 1971

Schemel, Manfred/Zimmermann, Edda: Schulsozialarbeit als Gestaltung des Schulalltags. Ein Erfahrungsbericht aus Cottbus. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 259 - 268

Schießl, Egon: Präventives Arbeiten mit auffälligen Grundschulern. In: Fölling-Albers, Maria u. a.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel 1995 (2., unveränderte Auflage), S. 117 ff.

Schilling, Johannes: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995 (2. Auflage)

Schilling, Johannes: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997

Schmidt, H.-L.: Theorien der Sozialpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme vorliegender Entwürfe und Konturen eines handlungstheoretischen Neuansatzes. Rheinstetten 1981

Schoeler, Udo/Winter, Ute: Das Arbeitsfeld der Sozialpädagogin. In: Burk, Karlheinz/Mangelsdorf, Marei/Schoeler, Udo u. a.: Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs-homogenen Gruppen. Weinheim und Basel 1998, S. 107 ff.

Schulmitwirkungsgesetz (SchMG): Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen vom 13. Dezember 1977, zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. Juni 1994. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001, S. 1/12 f.

Schulordnungsgesetz Nordrhein-Westfalen: Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen v. 8. April 1952, zuletzt geändert durch Gesetz v. 9. Mai 2000

Singer, Kurt: Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim und Basel 2000

Sörensen, Bernd (Hrsg.): Bevor Kinder zu ‚Fällen‘ werden. Kooperationspartner für die Grundschule, Informationen, Fallbeispiele. Seelze-Velber 1997

Statistisches Bundesamt: Arbeitsunterlage zur Fachserie 11, Reihe 1, 2000/01, Tabellen 10 und 11, Wiesbaden 2002

Statistisches Bundesamt Deutschland 2002, Mikrozensus 2000 – Erwerbstätigkeit von Müttern, <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2001/pl680031.htm> Internet v. 13.03.02

Statistisches Bundesamt Deutschland 2002, Mikrozensus 2000 – Höheres Einkommen durch qualifizierte Bildungsabschlüsse, <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2001/p3120031.htm> Internet v. 13.03.02

Statistisches Bundesamt Deutschland 2002, Schulstatistik – Ausländische Schüler und Schülerinnen nach Schularten, Allgemeinbil..., <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab9.htm> Internet v. 13.03.02

Statistisches Bundesamt Deutschland 2002, Schulstatistik – Schüler und Schülerinnen nach Schularten, Allgemeinbildende Schulen, <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab5.htm> Internet v. 13.03.02

Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2001. Wiesbaden 2001

Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 3, Tabelle 2902 D 2000, Bonn 2000

Struck, Peter: Erziehung von gestern - Schüler von heute – Schule von morgen. München 2000 (ungekürzte Ausgabe, erste Ausgabe 1997)

Süddeutsche Zeitung: Ruhende Lehrer. Ausgabe Nr. 261 vom 13. November 2001, S. V2/16

Ulich, Klaus: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen · Beziehungskonflikte · Zufriedenheit. Weinheim und Basel 1996

Ders.: Lehrerin werden ... In: Grundschule. Heft 3/2002, S. 56 – 58

Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. In: Kringe, Wolfgang: Die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. Spielregel der Demokratie. Düsseldorf 1990

Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung gemäß § 26 b SchVG – AO-GS) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. November 1996, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Dezember 2000. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Stichtag 1.7.2001. 16. Ausgabe. Düsseldorf/Frechen 2001

Wendt, Peter: Lehrerängste als Herausforderung und Chance. In: Grundschule. Heft 6/2001, S. 14 – 16

Westfälische Allgemeine Zeitung, Essen, Ausgabe Datteln v. 10.01.2002, Rubrik „Aus dem Ruhrgebiet“

Wichert, Gabriele: Kinder und Familien in Notsituationen. Von der Arbeit des Kinderschutzbundes. In: Sörensen, Bernd (Hrsg.): Bevor Kinder zu ‚Fällen‘ werden. Kooperationspartner für die Grundschule, Informationen, Fallbeispiele. Seelze-Velber 1997, S. 168 - 175

Winter, Ute: Teamarbeit und Förderplanung in einer Schule ohne Vorklasse. Ein Bericht aus dem hessischen Modellversuch „Neukonzeption des Schulanfangs“. In: Fatke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 126 - 140

Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Heinsberg 1995 (3., erweiterte Auflage)

Wittenbruch, Wilhelm: Schulleben. „Grundschule als Lebensort für Kinder“. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1996 (3., unveränderte Auflage), S. 199 - 212

Wulfers, Wilfried: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit. Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisierungsmöglichkeiten. In: Fatke, Reinhard / Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Band 100. Frankfurt am Main 1997, S. 54 - 67

Erklärung: Ich versichere, dass ich die vorgelegte Diplomarbeit selbständig angefertigt und alle verwendeten Hilfsmittel angegeben habe.

Datteln, 15. Mai 2002