

Vorwort

Schule als Lebens- und Erfahrungsraum

Wenn in Zeiten, in denen vor allem von Effektivierung des Bildungssystems die Rede ist, von Vergleichsarbeiten und Output-Steuerung, von Standards oder Schulrankings, eine Handreichung mit dem anspruchsvollen Titel „Erziehen heißt bilden“ erscheint, dann darf man dies aus pädagogischer Perspektive für ein gutes Zeichen halten: Macht dies doch mit Entschiedenheit darauf aufmerksam, dass Schule nicht lediglich eine Qualifizierungsfunktion hat, nicht nur auf die Vermittlung verwertbarer Abschlüsse und gut messbarer Kenntnisse zielt, sondern dass sie auch und vor allem Kindern und Jugendlichen dabei helfen muss, ihre Persönlichkeit zu entfalten und gleichzeitig Verantwortung für eine befriedigende Gestaltung ihres eigenen Lebens in Solidarität mit anderen zu übernehmen. Hartmut von Hentig, dessen 80. Geburtstag just in diesem Jahr in Berlin gefeiert wurde, hat mit guten Gründen immer wieder eine Schule gefordert, die nicht nur *Lern-* und *Aufenthaltort*, sondern auch *Lebensort* ist:¹ Schule müsse sowohl *die Sachen klären* als auch *die Menschen stärken* – und sie müsse es häufig zuerst mit den Lebensproblemen der Schülerinnen/Schüler aufnehmen, bevor deren Lernprobleme gelöst werden könnten. Nur eine „Schule als Polis“ könne den Heranwachsenden hinreichend Gelegenheiten bieten, sich selbst zu bilden und gemeinsam die eigenen Angelegenheiten zu regeln, mit anderen Worten: Demokratie leben zu lernen.

Dass Ganztagschulen hierzu im Vergleich zu Halbtagschulen erweiterte Möglichkeiten bieten, liegt auf der Hand. Der Ausbau ganztägiger Erziehung ist deshalb zu begrüßen. Dennoch ist eine solche Entwicklung kein „Selbstläufer“. Sie kann nur gelingen, wenn die Verknüpfung kognitiven, affektiven und sozialen Lernens auch tatsächlich stattfindet, wenn Unterrichts- und Erziehungsauftrag nicht voneinander abgespalten, sondern aufeinander bezogen werden und sich wechselseitig stützen. Gleichzeitig wissen wir aber auch, wie schwierig diese Forderung zu realisieren ist, welche Überforderung der Lehrkräfte unter den derzeitigen Rahmenbedingungen damit verbunden sein kann und dass personelle Ressourcen und Stützsysteme notwendig sind. Unsere skandinavischen Nachbarn – und auch andere erfolgreiche PISA-Länder – zeigen deutlich, wie fruchtbar sich die Integration unterschiedlicher pädagogisch-psychologischer Kompetenzen auf die Qualität von Unterricht und Schulleben auswirken kann. Individualisierung des Lernens und Stärkung sozialer und personaler Kompetenzen gehören zusammen – und sie werden bei Schülerinnen und Schülern besonders nachhaltig gefördert, wenn Lehrkräfte untereinander ebenso kooperieren wie mit anderen Fachkräften – seien es nun Erzieherinnen/Erzieher, Schulsozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter, Psychologinnen/Psychologen oder sonstige Bezugspersonen. Die Zusammenschau verschiedener Perspektiven weitet den Blick, vervielfacht die diagnostischen Möglichkeiten, erlaubt gezielte Förderung auf unterschiedlichen Ebenen.

Die hier vorgelegte Handreichung geht von einer solchen Aufgabenbestimmung von Schule und dem dahinter stehenden Bildungsverständnis aus. Sie wendet sich vor allem an Erzieherinnen und Erzieher, aber auch an Lehrkräfte, die gemeinsam mit ihnen eine solche Kooperation auf- und ausbauen wollen. Vor dem Hintergrund eines erweiterten Lern- und Erziehungsbegriffs, der vor allem die Selbsttätigkeit und Selbststeuerung der lernenden Subjekte ins Zentrum rückt, werden hier Möglichkeiten aufgezeigt, wie schul- und sozialpädagogische Kompetenzen gemeinsam in die Anregung und unterstützende Begleitung von Bildungsprozessen eingebracht werden können. Auch Erzieherinnen und Erzieher verstehen sich zunehmend als zuständig für die Gestaltung

¹ v. Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. München/Wien 1993, S.190

anregender Lernumgebungen und verfügen über spezifische Kompetenzen insbesondere in der spielerischen Gestaltung von Lernprozessen. Das gilt für ganz unterschiedliche Felder, etwa in der Bewegungs- und Gesundheitserziehung, in künstlerisch-kreativen Bereichen, in der sprachlich-kommunikativen Förderung und insgesamt in der kindgemäßen Erschließung von Weltwissen. Umgekehrt wurden gerade im Bereich der Grundschulen in der jüngeren Vergangenheit eine Menge innovativer Veränderungen bei der Gestaltung der Unterrichts- und Lernkultur verwirklicht. Die methodisch-didaktische Vielfalt ist im Vergleich zu anderen Schulstufen und -formen beeindruckend stark ausgeprägt, die Strategien des „Schule-neu-denken“ sind an vielen Schulen bereits weit fortgeschritten. Daran hatten strukturelle Veränderungen – etwa die Ausgestaltung zur „verlässlichen Halbtagsschule“ oder auch die Erprobung von Ganztags-erziehung – nachweislich einen spürbaren Anteil.² Gerade auch die Kooperation zwischen den Berufsgruppen an den „Nahtstellen“ des Bildungssystems – z. B. zwischen Erzieherinnen in der vorschulischer Erziehung und den Lehrkräften der Primarstufe, in der Sekundarstufe zwischen Schule und Jugendhilfe – hat maßgeblich zu dieser positiven Entwicklung beigetragen. Beide Gruppen können sich gegenseitig anregen und ergänzen.

In der hier präsentierten Handreichung stehen das soziale und kommunikative Lernen im Zentrum. Das ist kein Zufall – für gelingende Lernprozesse ist es eine notwendige Basis. Pädagoginnen/Pädagogen erhalten hier eine Fülle von Anregungen, wie solche Fähigkeiten vermittelt und trainiert werden können, welche diagnostischen Möglichkeiten in der Beobachtung spielerischer Aktivitäten stecken und wie Förderung erwünschter Verhaltensweisen gelingen kann – und zwar in heterogenen Gruppen ohne Aussonderung. Es wäre jedoch ein Missverständnis, die Kooperationsmöglichkeiten zwischen beiden Berufsgruppen auf den Bereich von Betreuung, Freizeitgestaltung oder auf ein „soziales Anhängsel“ beschränken zu wollen. Ausgeschöpft werden kann das Innovationspotential vor allem dann, wenn solche Kooperation in das „Kerngeschäft“ von Schule – die Vorbereitung, Gestaltung und Auswertung von Unterricht – integriert wird. Die „Klärung der Sachen“ muss verschränkt werden mit der „Stärkung der Menschen“ und die intensive Kommunikation und wechselseitige Unterstützung verschiedener pädagogischer Fachleute kann die Möglichkeiten des Ausbaus von Bildungseinrichtungen zum Lebens- und Erfahrungsraum dabei entscheidend vorantreiben.

In der Bildungsregion Berlin-Brandenburg machen sich viele Schulen auf diesen Weg. Sie finden in den übersichtlich nach unterschiedlichen Handlungsfeldern geordneten Arbeitshilfen sehr konkrete Unterstützung. Insofern kann man dieser Handreichung nur eine weite Verbreitung und viel Erfolg wünschen.

Potsdam, im Oktober 2005

Marianne Horstkemper

Professorin für Allgemeine Didaktik und Empirische Schulforschung

² vgl. Holtappels, Heinz-Günter: Ganztagschule und Schulöffnung. Weinheim und München 1994