

Ludwig, Harald

Grundschule als Ganztagsschule. Zu Möglichkeiten und Grenzen ganztägiger Schulerziehung im Grundschulalter

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 79-89. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2005)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ludwig, Harald: Grundschule als Ganztagsschule. Zu Möglichkeiten und Grenzen ganztägiger Schulerziehung im Grundschulalter - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 79-89 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26520

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

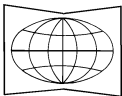
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenanskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden
Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISSN 1613-1576
ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Investitionen in die Zukunft	
Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40
Berichte aus den Bundesländern	
Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68
Pädagogische Grundlagen	
Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermeer 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Harald Ludwig

Grundschule als Ganztagschule

Zu Möglichkeiten und Grenzen ganztägiger Schulerziehung im Grundschulalter

In den letzten Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland die Forderung nach Ausweitung und Verbesserung ganztägiger Betreuung für Kinder von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen verstärkt erhoben worden. Politiker aller Parteien haben diese Forderung aufgegriffen und suchen nach Wegen, ihr trotz begrenzter Finanzierungsmöglichkeiten zu entsprechen. Das Problem wird nicht nur in pädagogischen Fachzeitschriften diskutiert, sondern auch in den Massenmedien. Im Rahmen dieser allgemeinen gesellschaftlichen Nachfrage nach mehr öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten für Kinder hat die verstärkte Forderung nach Ausweitung des Angebots an ganztägiger Schulerziehung ihren konjunkturellen Ort. Dass hier in der Tat ein erheblicher Nachholbedarf besteht – vor allem im Bereich der Grundschule –, zeigt eine Bestandsaufnahme für ganztägige Schulerziehung in Deutschland und Europa.

1. Zum Stand ganztägiger Grundschulerziehung in Deutschland und Europa

1.1 Grundschule als Ganztagschule in Deutschland

Eine vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie der Konstanzer Bildungsforscher Tino Bargel und Manfred Kuthe ermittelte schon vor 15 Jahren im Hinblick auf das Angebot ganztägiger Schulerziehung im *Primarbereich* ein besonders hohes Defizit. Unter den 852 ganztägig organisierten Schulformen, die in der Bundesrepublik Deutschland im allgemein bildenden Schulwesen für das Bezugsjahr 1988/1989 gezählt wurden, waren 127 Grundschulen. Gemessen an der Gesamtzahl der Grundschulen entsprach dies einem Prozentsatz von 0,9 %. Bezogen auf die Gesamtschülerzahl der Grundschulen bedeutete dies, dass nur 1,1 % der Grundschüler 1988/1989 eine Ganztagschule besuchten. Für die Sekundarstufe I hingegen ergab sich eine Versorgungsquote mit ganztägiger Schulerziehung von durchschnittlich 8,4 %, wobei für verschiedene Schulformen in der Sekundarstufe I erhebliche Unterschiede bestanden. Nimmt man für den Primarbereich die Versorgung durch Horte und für die Sekundarstufe die Versorgung durch Heime oder Internate hinzu, so ergeben sich Versorgungsquoten mit

institutioneller Ganztagserziehung von 5,5 % für Kinder im Grundschulalter und von 10,1 % für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I (vgl. Bargel/Kuthe 1991).

Diesem Angebot stand jedoch nach Bargel und Kuthe eine wesentlich höhere Nachfrage gegenüber. Anhand einer Sekundäranalyse verschiedener empirischer Untersuchungen aus den Jahren 1958 bis 1989 ermittelten sie einen relativ stabilen Wunsch von etwa 40 % der erwachsenen Bevölkerung nach Ganztagssschulen. Diese Größe bezeichnen die Bildungsforscher als „Standardbedarf“. Bei bestimmten Bevölkerungsgruppen – z.B. doppelt berufstätigen Eltern, allein Erziehenden, Familien mit niedrigerem Sozialstatus – ergeben sich noch höhere Nachfragewerte. Indessen erweist sich die Annahme als verfehlt, der Wunsch nach ganztägiger Schulerziehung sei fast ausschließlich das Anliegen von Bevölkerungsgruppen mit bestimmten sozialen Merkmalen. Denn auch bei nicht-berufstätigen Müttern und zusammen lebenden Eltern ergeben sich Nachfragewerte bis etwa 40 %. Lediglich das Merkmal eines höheren Bildungs- und Berufsstatus scheint einen stärker diskriminierenden Effekt zu zeigen. Je höher der Status, desto geringer ist die Zustimmung zur Ganztagssschule.

Das Institut für Schulentwicklung der Universität Dortmund hat bei regelmäßig durchgeführten repräsentativen Befragungen festgestellt, dass die Zustimmung zur Ganztagssschule („Es sollten mehr Ganztagssschulen eingerichtet werden.“) in der Bevölkerung in den Jahren von 1991 bis 2002 von 39 % auf 55 % gestiegen ist. 1997 waren es noch 42 %, im Jahr 2000 dann bereits 48 % (vgl. Rolff/Klemm 1990 ff.) Eine FORSA-Umfrage von September 2003 soll nach einer Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sogar eine Zustimmung von 79 % zu einer flächendeckenden Einführung von Ganztagssschulen ermittelt haben.

Als irrig erwies die empirische Forschung die Annahme, das geringere Angebot ganztägig geführter Grundschulen im Vergleich zur Sekundarstufe I bekunde auch einen geringeren Bedarf in dieser Schulstufe. Eher ist das Gegenteil der Fall. Mehrere Untersuchungen, die von Bargel und Kuthe ausgewertet wurden, kommen nämlich zu einem Nachfragewert von etwa 50 % für ganztägig geführte Grundschulen. Diese Größe wird daher von den Konstanzer Bildungsforschern als Standardbedarf für die Grundschule bezeichnet. Allerdings ist dabei darauf hinzuweisen, dass von vielen Eltern eine verlässliche Gundschulzeit etwa von 8 Uhr bis 13 oder 14 Uhr als ein hinreichendes „ganztägiges“ Betreuungsangebot angesehen wird. Die in diesem Zusammenhang damals entwickelten Konzeptionen einer „betreuenden Grundschule“ oder einer „Grundschule als vollständige Halbtags-schule“ müssen daher auch in den Umkreis des Themas „Grundschule als Ganztags-schule“ einbezogen werden. Schließlich sei angemerkt, dass auch vorliegende Akzeptanzuntersuchungen für ganztägig geführte Grundschulen in konsolidierter Form mit über 80 % ähnlich hohe Akzeptanzwerte zeigten wie für andere Schular-ten in Ganztagsform.

An diesen Befunden hat sich bis heute noch nicht sehr viel geändert. Nach einem Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) vom November 2002 mit statistischem Material zur Ganztagschule besuchen bundesweit nur 2,2 % der Grundschüler eine Ganztagschule. „Damit ist die Grundschule die Schulart mit dem gemessen an den Schülerzahlen geringsten Ganztagsanteil.“ Mehr als zwei Drittel dieser Grundschüler entfallen auf die Länder Thüringen und Berlin. Alle übrigen Bundesländer weisen Raten zwischen 2,9 % im Saarland und 0,3 % in Bremen auf. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen gebe es überhaupt keine Ganztagsangebote für Grundschüler (vgl. KMK 2002, 14 f.). Auch wenn dieses Zahlenmaterial nicht sehr zuverlässig ist (vgl. Appel/Rutz 2002) und sehr unterschiedliche Formen ganztägiger Schulorganisation darunter gefasst werden – in Thüringen sind es beispielsweise überwiegend Kombinationen von Grundschulen und Horten –, so ergibt sich dennoch, dass der Nachholbedarf an Ganztagsangeboten im Grundschulbereich besonders hoch ist. Nicht ohne Grund zielen die aktuellen bildungspolitischen Initiativen der Länder Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen zur Ausweitung des Angebots an ganztägiger Schulerziehung vor allem in NRW schwerpunktmäßig auf den Grundschulbereich (vgl. zur aktuellen Situation Held 2003; Rother 2003; Ottweiler 2003). In NRW sollen bis zum Jahr 2007 etwa 2.500 Grundschulen als „offene Ganztagschulen“ organisiert sein. Von etwa 800.000 Grundschulern sollen dann 200.000 einen Ganztagsplatz erhalten können.

Im Zeichen einer trotz aller Schwierigkeiten sich verstärkenden europäischen Integration wird man sich nicht auf die Betrachtung der Grundschule als Ganztagschule in Deutschland beschränken dürfen. Vielmehr ist wenigstens ein kurzer Blick auf die Situation in den Ländern der EU angebracht.

1.2 Grundschule als Ganztagschule in europäischen Ländern

Einen differenzierten Einblick in das Schulwesen anderer Länder zu gewinnen, erweist sich als schwierig. In der Fachliteratur vorliegende Informationen entsprechen oft nicht dem neuesten Stand und bleiben zu global. Eigene Studienaufenthalte – so begrüßenswert sie sind – führen meist nur zu partiellen Eindrücken, ohne den Überblick über das Ganze und seinen Zusammenhang zu ermöglichen.

Aus Untersuchungen aus der Zeit um 1990 ergibt sich, dass damals außer Deutschland lediglich Griechenland keinen verpflichtenden Unterricht an Nachmittagen für seine Schulen kannte (vgl. GEW Baden-Württemberg 1991; Renz 1991). Für Dänemark galt dies zwar auch, aber hier blieb es den lokalen Behörden überlassen, wie sie das vorgeschriebene Unterrichtsvolumen über den Tag verteilen, so dass sehr unterschiedliche Organisationsformen praktiziert wurden, darunter auch ganztägige. In Griechenland fand wegen Raummangels vielfach noch Schichtunterricht statt. In Portugal war das teilweise ebenfalls noch der Fall. In Italien gab es Halbtags- und Ganztagschulen nebeneinander, oft als Zweige an

derselben Schule. Großbritannien und Frankreich wiesen eine lange Ganztagschultradition auf. Spanien war erst in der Zeit nach Franco zu einer modernen Ganztagschulorganisation übergegangen.

Allerdings bedeutet die Tatsache, dass die Schule ihre Aktivitäten auch auf den Nachmittag ausdehnt, keineswegs immer, dass sie auch eine Betreuung und Förderung der Kinder über Mittag übernimmt. So gingen in Luxemburg die Grundschul Kinder nach dem Vormittagsunterricht von 8 bis 12 Uhr überwiegend nach Hause und kehrten an drei Tagen in der Woche zum Nachmittagsunterricht von 14 bis 16 Uhr wieder in die Schule zurück. In den Niederlanden, wo der Grundschulunterricht in der Regel von 9 bis 16 Uhr dauerte mit einer zweistündigen Mittagspause von 12 bis 14 Uhr, sind die Schulen seit 1983 verpflichtet, den Kindern in der Mittagspause einen Aufenthalt in der Schule zu ermöglichen. Allerdings müssen die Eltern die Schule dazu auffordern und überwiegend selbst die Beaufsichtigung organisieren und bezahlen. Ähnlich war es in Belgien, wo sich die Kommunen an der Finanzierung zusätzlicher Betreuungszeiten in den Schulen, auch vor Unterrichtsbeginn und nach Unterrichtsende, beteiligten. Aufsichts- und Förderungsaufgaben in diesen Zeiten wurden in Belgien auf freiwilliger Basis möglichst Lehrern übertragen. Ein warmes Mittagessen wurde in Belgien wie auch in manchen anderen EU-Ländern (Niederlande, Dänemark, Portugal, Irland) überwiegend nicht angeboten, sondern nur ein Raum zum Verzehr mitgebrachter Speisen zur Verfügung gestellt. Auch Möglichkeiten von Förderunterricht, Hausaufgabenhilfen, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitaktivitäten fanden sich nicht überall und erfolgten, soweit sie geboten wurden, in unterschiedlichem Ausmaß und nicht immer in der Verantwortung der Schule.

Schon diese wenigen Hinweise zeigen, dass eine ganztägig organisierte Grundschule in den Ländern der Europäischen Union zwar die Regel war und ist, aber in diesem Rahmen die *Qualität* der sozialen und pädagogischen Betreuung und Förderung sehr differiert. Deshalb ist in dieser europäischen Perspektive wichtiger noch als eine Zustandsbeschreibung die Feststellung, dass sich allenthalben eine Tendenz zeigt, das Angebot ganztägiger Schulerziehung und zusätzlicher Betreuung von Schulkindern zu erweitern und – soweit es schon in beachtlichem Umfang vorhanden ist, wie z.B. in Frankreich – *qualitativ* zu verbessern. Es setzt sich damit eine Tendenz fort, die von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bereits in den 60er-Jahren konstatiert wurde.

Damals kam der Komparatist Walter Schultze bei einem Vergleich der Schulentwicklung in westlichen und östlichen (damals kommunistisch regierten) Ländern Europas zu dem Ergebnis, dass sich auch im Hinblick auf den Ausbau ganztägiger Schulerziehung die Konvergenzthese bestätigen lasse. Denn unabhängig von den unterschiedlichen Ideologien ließ sich in den verschiedenen industriegesellschaftlich geprägten Ländern ein Bemühen aufzeigen, die Schulen über ihren bisherigen lehrplanmäßigen Unterricht hinaus mit Schulaufgabenbetreuung, Anregungen zur

Freizeitgestaltung, Formen der außerunterrichtlichen Bildungs- und Interessenförderung, sozialerzieherischen und sozialintegrativen Aufgaben sowie kompensatorischer Begabungsförderung zu betrauen und dafür einen ganztägigen Organisationsrahmen zu nutzen. Als gemeinsamen Grundgedanken identifizierte Schultze das Motiv einer „Erweiterung des Auftrags unserer Schule, indem sie sich auf der Grundlage eines viel weiter gefassten Lernbegriffs von einer bloßen Unterrichtsanstalt zum Lebensraum des Kindes ausweitet. Überall, wo man diesen Gedanken konsequent durchdenkt, kommt man sowohl im Osten wie im Westen ganz offenbar zu tagesheimschulartigen Einrichtungen“ (1965, 11f.). In ihrer Problem- skizze zu ganztägiger Erziehung in der Schule finden Ursula Neumann und Jörg Ramseger (1990) bei ihrer Analyse der Situation in der EG zu einem ähnlichen Ergebnis.

Neuere Untersuchungen der europäischen Situation bestätigen im Wesentlichen die älteren Bestandsaufnahmen und das Vorherrschen unterschiedlicher Formen ganztägiger Schulerziehung in Europa (und weltweit). Auch die von Schultze festgestellte Grundtendenz lässt sich an aktuellen Beispielen aus verschiedenen Ländern bestätigen (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 2003; Renz 2003).

Nun könnte man gegenüber solchen Bezugnahmen auf europäische Entwicklungen einwenden, dass es keineswegs zwingend sei, das, was in anderen Ländern verwirklicht sei oder angestrebt werde, auch in Deutschland einzuführen. In unserem Land habe die Organisation der Schule als Halbtagschule und die damit getroffene Aufgabenverteilung zwischen Elternhaus und Schule eine lange Tradition. Sie sei historisch gewachsen und habe sich bewährt. Solche kulturellen Traditionen sollten auch im Rahmen einer europäischen Integration nicht leichtfertig zu Gunsten vorschneller Anpassungen aufgegeben werden. Angesichts dieses Bedenkens empfiehlt sich eine kurze Vergewisserung über die historische Dimension der Ganztagsschule in Deutschland.

2. Die Ganztagsschule in Deutschland in historischer Perspektive

Zunächst gilt es daran zu erinnern, dass im 19. Jahrhundert eine ganztägige Schulorganisation, bei welcher der Unterricht auf den Vor- und Nachmittag verteilt wurde, auch in Deutschland im Bereich der Volksschule die Regelform und im höheren Schulwesen sogar die alleinige Organisationsform darstellte. Erst um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert hat sich in Deutschland zunehmend die uns heute geläufige halbtägige Schulorganisation durchgesetzt, während in den angelsächsischen Ländern die Schule zwar einen ganztägigen Organisationsrahmen beibehielt, aber zugleich neue Strukturelemente in sich aufnahm und ihre Aufgabenstellung erweiterte, damit zur „modernen Ganztagsschule“ wurde.

Allerdings lässt sich zeigen, dass bereits seit der Frühzeit der Reformpädagogik auch in Deutschland immer wieder Entwürfe moderner Ganztagsschulen vorgelegt

und teilweise auch realisiert worden sind, etwa von Ernst Kapff (1906), Gustav Wyneken (1910), Eduard Edert (1914). Maßgebend für die Konzeption einer solchen reformpädagogisch orientierten „Tagesschule“ oder „Tages-Heimschule“ – manche Autoren sprechen auch von „Halbinternat“ – waren vor allem Einflüsse der Landerziehungsheimbewegung, der Wald- und Freiluftschulbewegung, der Arbeitsschulbewegung, später auch der Schullandheimbewegung sowie Vorbilder aus dem angelsächsischen Schulwesen.

Im Jahr 1904 wurde in Charlottenburg in Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizinern unter dem Begriff „Waldschule“ die erste moderne Ganztagschule in Deutschland im Bereich des Volksschulwesens gegründet. Sie sollte gesundheitlich gefährdete Kinder – Jungen und Mädchen – den Belastungen der Normalschule – wir würden heute von „Schulstress“ sprechen – entziehen und ihnen in einer kindgerechten Form pädagogische und gesundheitliche Förderung bieten. Dieser ersten Gründung folgten bald weitere im In- und Ausland, auch im Bereich des höheren Schulwesens (vgl. König 1910). Die sozialpädagogische Einschränkung einer Einrichtung für gesundheitlich gefährdete Kinder wurde konzeptionell schon vor dem Ersten Weltkrieg überwunden (vgl. Edert 1914) und seit den 20er-Jahren auch in Schulmodellen realisiert. Neue Ganztagschulkonzeptionen von der „Elastischen Einheitsschule“ Paul Oestreichs und des Bundes unterschiedener Schulreformer über Fritz Karsens rationalisierte Großschule bis hin zu Kurt Hahns „Stadtrandschule“ kamen hinzu.

Die Machtübernahme des Nationalsozialismus machte einer weiteren Realisierung und Expansion solcher Ganztagschulen ein Ende, wenn auch einzelne – etwa die höhere Waldschule in Berlin-Charlottenburg – noch bis in den Zweiten Weltkrieg hinein weiterarbeiten und auch z.B. Peter Petersen und Adolf Reichwein in ihren Schulmodellen wichtige Elemente für ganztägige Schulerziehung im Sinne der Reformpädagogik weiterentwickeln konnten. Nach 1945 setzte dann, zunächst in Anknüpfung an die reformpädagogischen Bestrebungen vor 1933, erneut das Bemühen um Konzeption und Realisierung moderner Ganztagschulen in Deutschland ein, das dann in mehreren Schüben zu der heute bestehenden Situation führte (vgl. zu dieser Entwicklung im einzelne Ludwig 1993; 2003a und 2003b).

Was bedeuten nun solche historischen Überlegungen für die Frage nach einer ganztägigen Gestaltung der Grundschule in der heutigen Zeit? Zunächst ergibt sich daraus ein Fundus von Denkansätzen, Argumentationsformen, pädagogischen und didaktischen Ideen und Erfahrungen im Hinblick auf ganztägige Schulerziehung, die jede gegenwarts- und zukunftsbezogene Reflexion dieses Problemkreises einbeziehen sollte, wenn sie nicht Gefahr laufen will, unter einem historisch möglichen Reflexionsniveau zu bleiben. Ferner zeigt sich damit auch in der Entwicklung des deutschen Bildungswesens seit der Jahrhundertwende eine grundlegende Tendenz, die auf eine immer stärkere Durchsetzung moderner ganztägiger Schulerziehung hinzuzielen scheint, auch wenn sich diese nicht in einer gradlinigen, ungebrochenen

Entfaltung vollzieht, sondern in einer Folge von Kontinuitäten und Diskontinuitäten, Weiterführungen und Abbrüchen. Schließlich lässt die Aufarbeitung dieser Entwicklung erkennen, dass die Bemühungen um die Organisation der Schule als Ganztagschule in Deutschland nicht auf eine Restaurierung jener auf Unterricht beschränkten ganztägigen Schule des 19. Jahrhunderts ausgerichtet sind, sondern der erweiterte Zeitrahmen als Chance für eine innere Neugestaltung der Schule gesehen wird, die ihr entscheidendes Maß am Kind und seinen Bedürfnissen auf dem Wege zu Selbstständigkeit und Mündigkeit nimmt.

Damit ist zugleich der Punkt erreicht, von dem her erst eine *pädagogische* Legitimierung einer ganztägig geführten Grundschule möglich ist. Denn die Artikulierung gesellschaftlicher Bedürfnisse oder allgemeine Entwicklungstendenzen, die sich international oder historisch aufweisen lassen, stellen ja zunächst allenfalls Fakten – eher vielleicht noch Konstrukte – dar, die ihre Legitimation nicht in sich selbst tragen. Es wäre ja durchaus denkbar, dass es sich um Fehlentwicklungen handelt. Die Frage nach einer Gestaltung der Grundschule als Ganztagschule bedarf daher – unbeschadet der Notwendigkeit und Ergiebigkeit der sozialwissenschaftlich-empirischen, der international vergleichenden und der historischen Perspektive – noch einer pädagogisch-systematischen Betrachtung.

3. Grundschule als Ganztagschule in systematischer Perspektive

Eine vollständige Theorie der Grundschule als Ganztagschule müsste anknüpfen an eine allgemeine Theorie der Schule, die dort gewonnenen Erkenntnisse auf einen ganztägigen Organisationsrahmen von Schule beziehen und schließlich die modifizierende Bedeutung der Entwicklungsstufe von Kindern im Grundschulalter bedenken. Dies alles kann hier natürlich nicht geleistet werden. Ich muss mich auf einige mehr skizzenhafte Hinweise beschränken. Dabei gehe ich davon aus, dass Grundschule zu verstehen ist als Stätte grundlegender, ganzheitlicher Bildung für Kinder auf ihrem Weg zu Selbstständigkeit und Mündigkeit in der Lebenswelt des Menschen.

Als Schlüsselfrage in diesem Zusammenhang kann man formulieren: Was brauchen Kinder im Grundschulalter heute als erzieherische Hilfe auf diesem Weg und welche Personen und Institutionen können ihnen diese in angemessener Form zuteil werden lassen? Zur Beantwortung des ersten Teils dieser Frage bedarf es einer Analyse der Grundbedürfnisse von Kindern. Theoretisch abzusichern wäre sie durch Rückgriffe auf anthropologisch-pädagogische und psychologische Forschungen zur Kindheit, aber auch auf soziologisch orientierte Ansätze. Hat uns doch die neuere Kindheitsforschung die historisch-gesellschaftliche und kulturelle Mitbedingtheit von Kindheit, ihren Erscheinungsformen und Realisierungsmöglichkeiten besonders nachdrücklich vor Augen geführt. Ich nenne hier nur exemplarisch

einige Grundbedürfnisse von Kindern, wie sie im Grundschulalter in besonderer Weise in Erscheinung treten. Kinder haben *biologisch-körperliche* Grundbedürfnisse, etwa das Verlangen nach Bewegung, nach Betätigung ihrer Sinne, nach manipulativem Umgang mit Dingen. Sie zeigen eine Fülle von *emotionalen und sozialen* Bedürfnissen, etwa nach Zuwendung und Geborgenheit, nach Lob und Anerkennung, nach Stabilität und Sicherheit im Umgang mit Personen, Räumen und Kommunikationsformen, nach rhythmischer Gestaltung von Zeitabläufen, nach Beziehungen zu und Aktivitäten mit Gleichaltrigen, nach Kommunikation, nach Wagnis und Abenteuer. Sie offenbaren zahlreiche *personal-geistige* Bedürfnisse, etwa nach Exploration ihrer Umwelt und neuen Erfahrungen, nach Wissen, nach Erkennen von Zusammenhängen, nach moralischer Orientierung und Übernahme von Verantwortung, nach kreativer Mitgestaltung und Selbstständigkeit, nach ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen, nach Stille und Kontemplation, nach Sinnerfüllung, nach spontaner Selbstäußerung, nach Selbstverwirklichung.

Das Kind braucht Gelegenheit, diesen Bedürfnissen nachzukommen und ihnen eine humane Gestaltung zu geben. Dies kann nicht in einem bloßen, in irgendeinem Sinne als natürlich verstandenem Wachsenlassen geschehen, sondern bedarf der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit der physischen und sozialen Umwelt, die in unserer immer komplexer werdenden Welt in zunehmendem Maße durch Institutionen unterstützt werden muss. Familie, Nachbarschaft und Schule sind für das Grundschulkind die Räume, in denen es in erster Linie dieser Aufgabe seines Selbstaufbaus nachkommt. Sind sie heute so beschaffen, dass sie dem Anspruch des Kindes auf Entfaltung seiner Persönlichkeit genügend gerecht werden?

Man wird hier zunächst darauf hinweisen müssen, dass die Möglichkeiten, welche die genannten Lebensfelder dem Kind bieten, einem historischen Wandel unterworfen sind. Die Expansion der Institution Schule ist ja ein besonders auffälliges Ergebnis dieses Wandels in der Neuzeit. Sie hat Aufgaben übernommen, die in früheren Zeiten von Familie und Nachbarschaft (im höheren Kindes- und im Jugendalter auch dem Beruf) geleistet werden konnten. Dieser Prozess eines Wandels der Leistungsfähigkeit verschiedener Lebensfelder für den Selbstaufbau des jungen Menschen scheint weiter voranzuschreiten. In der Debatte der jüngsten Zeit wird dies unter dem Stichwort „veränderte Kindheit“ diskutiert. Dabei handelt es sich freilich nicht um völlig neue Entwicklungen, sondern eher um Verschärfung und Neuakzentuierung von Erscheinungen, wie sie schon seit langem beobachtet werden konnten und etwa von den Vertretern der Reformpädagogik seit Ende des 19. Jahrhunderts zum Anlass ihrer pädagogischen Neukonzeptionen genommen worden sind.

Es geht dabei um Wandlungen in der Familienstruktur und in der Erfahrungswelt des außerschulischen Alltags des Kindes überhaupt. So verweist man auf die

beschleunigte Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen bzw. Müttern verbunden mit einer veränderten Einstellung der Frauen zum Beruf. Der Anteil allein erziehender Mütter (und Väter) hat sich erhöht. Das Aufwachsen mit Geschwistern, erst recht mit mehreren, wird immer seltener. Solche Entwicklungen scheinen sich in Zukunft noch fortzusetzen und zu verstärken. Hinzu kommt die Tatsache, dass Haushalt und Wohnung in der heute üblichen Form Kindern nur geringe unmittelbare Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Dies gilt auch von einer Vielzahl der modernen Spielsachen, von denen manche Kinderzimmer überquellen. Fernsehen und elektronisches Spielzeug erhalten immer mehr eine dominierende Rolle in der Freizeit von Kindern. Die Möglichkeiten eines wenig gesteuerten Kinderlebens in der häuslichen Umgebung werden zunehmend eingeschränkt. Allein die Gefahren des Straßenverkehrs nicht nur in den Städten erzwingen dies. Kontakte zu Kindern in der Nachbarschaft sind infolge isolierter Lebensweise, aber auch des Geburtenrückgangs, nur schwer zu finden. Das kindliche Leben verlagert sich auf künstlich geschaffene Inseln unter Aufsicht und Leitung von Experten.

Diese und weitere Gegebenheiten haben zur Folge, dass viele der oben genannten Grundbedürfnisse von Kindern in Familie und Nachbarschaft nicht mehr genügend zur Geltung kommen können. Die einseitige Konzentration auf bildorientierte Medien wie das Fernsehen führt zu einer Verkümmern der sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten und zu einer ikonischen Form der Weltaneignung. Eine nicht abreißende Folge von Bildern erschwert das Nachdenken und Herstellen von Zusammenhängen. Die allgemeine Konsummentalität lässt die Eigentätigkeit des Kindes erlahmen. Kreatives Gestalten findet zu selten statt. Spontane kindliche Lebensäußerungen haben nur wenig Raum. Soziale Kontakte zu Erwachsenen und Gleichaltrigen in Familie und Nachbarschaft sind stark reduziert. Körperliche Betätigungen des Kindes sinken auf einen niedrigen Stand. Die Reizüberflutung lässt das Verlangen nach Stille und Kontemplation nicht zur Geltung kommen.

Wenn die Grundschule – wie die Schule überhaupt – die Aufgabe übernehmen soll, gegenüber solchen Erscheinungen ausgleichend und unterstützend tätig zu werden, so wird sie sich einer inneren Neugestaltung unterziehen müssen. Dazu gehören nicht nur zusätzliche Aktivitäten, etwa sportliche, musisch-künstlerische und handwerkliche Angebote zur Anregung von Interessen, zur Förderung von Eigenaktivität und sinnvoller Freizeitgestaltung, die stärkere Berücksichtigung von Spiel und Feier wie überhaupt eine reichhaltige Gestaltung des Schullebens, das auch Möglichkeiten zum Rückzug, zur Stille, zur Kontemplation enthalten sollte. Die Veränderungen müssen sich auch auf den Unterricht selbst beziehen und neben einer kindgerechten Rhythmisierung des Schulgeschehens solche Lernformen stärker berücksichtigen, welche die Selbsttätigkeit und Kooperationsfähigkeit der Kinder mehr herausfordern, etwa gruppenunterrichtliche Verfahren, Projekte, Freiarbeit. Die Schule sollte sich mehr nach außen öffnen und ihre Umgebung als Lern- und Erfahrungsfeld einbeziehen. Ansätze zu all dem sind in der heutigen

Grundschule vorhanden. Die Veränderung und Erweiterung ihrer Zeitstruktur über die vollständige Halbtagschule bis hin zur Ganztagschule würde jedoch erst notwendige Voraussetzungen für eine intensive Weiterentwicklung in der beschriebenen Richtung schaffen. Dabei kann für die Grundschule mit Rücksicht auf die Altersstufe und die Wünsche der Eltern eine Ganztagschule nach dem Modell der „offenen Schule“ zunächst Priorität haben, bei der das Pflichtprogramm am Vormittag liegt und weitere Angebote über Mittag und am Nachmittag fakultativ erfolgen.

Allerdings sollte man auch Grenzen sehen, die der Schule von der ihr eigenen Struktur her trotz aller Veränderung gesetzt sind. Grundbedürfnisse wie das nach Sicherheit und Geborgenheit oder das nach personaler Nähe und individueller Zuwendung oder das nach Rückzug und Stille wird auch eine als Lebensstätte des Kindes gestaltete Grundschule trotz allen Bemühens nie in dem Maße erfüllen können, wie dies etwa die Familie kann. Was sensible Kinder auch in einer pädagogisch anspruchsvoll gestalteten Erziehungsinstitution vermissen könnten, hat Otto Braun (1920), ein Schüler Paul Geheeb, des Gründers der Odenwaldschule, in einem Kindergedicht einmal so zum Ausdruck gebracht:

„Am liebsten sink ich in mein eignes Ich,
 In meine eigene Seele still zurück
 und schweife in das Reich der Phantasie.
 Oder ich denke über große Dinge,
 Über Probleme dieser Wunderwelt
 Das alles kann ich hier nicht, keine Zeit!“

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2003): Ganztagschule im internationalen Vergleich. In: Rekus, J. (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster, S. 49-63, vgl. ferner in: Appel, St. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 206-216
- Appel, St./Rutz, G. (2002): Die wundersame Vermehrung von Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule, 42. Jg., H. 4, S.150-153
- Appel, St./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Ganztagschule 2004 – Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1991): Ganztagschule – Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn
- Braun, O. (1920): Aus nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten. Berlin
- Edert, E. (1914): Die Tagesschule – die Schule der Großstadt. Der Plan ihrer Ausführung in Kiel. Leipzig/Berlin

- GEW Baden-Württemberg (Hrsg.) (1991): Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart
- Held, K.-H. (2003): Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Kapff, E. (1906): Die Erziehungsschule. Stuttgart
- Kultusministerkonferenz (2002): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Vorlage des Unterausschusses Schuldaten vom 26.11.2002 (geheftetes Infomaterial)
- König, K. (1910): Die Waldschule. In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl., Bd. 10. Langensalza, S. 63-111
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 51, 2 Bände. Köln/Weimar/Wien
- Ludwig, H. (2003a): Die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland – Ein historischer Überblick in systematischer Absicht. In: Rekus, J. (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster, S. 28-48
- Ludwig, H. (2003b): Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert – Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule. In: Appel, St. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 25-41
- Neumann, U./Ramseger, J. (1990): Ganztägige Erziehung in der Schule – Eine Problemskizze. Universität Hamburg
- Ottweiler, O. (2003): Aktuelle Forderungen nach Ganztagschulen. In: Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster, S. 4-27
- Rekus, J. (Hrsg.) (2003): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 20. Münster
- Renz, M. (1991): Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. In: Die Ganztagschule 31 (1991), S. 181-193
- Renz, M. (2003): Ganztagschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit? In: Schulverwaltung Spezial H. 1, S. 40-42
- Rolff, H.-G./Klemm, K. (Hrsg.) (1980 ff.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim
- Rother, U. (2003): Ist Deutschland auf dem Wege zur Ganztagschule? – Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: Appel, St. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 61-70
- Schultze, W. (1965): Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslands. In: Tagesheimschule, S. 1-13
- Wyneken, G./Halm, A. (Hrsg.) (1910): Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910. Jena