

Ludwig, Harald

Ganztagsschule und Reformpädagogik

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms.* Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2005, S. 33-53. - (Schulpädagogik; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Harald: Ganztagsschule und Reformpädagogik - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms.* Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2005, S. 33-53 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30354 - DOI: 10.25656/01:3035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30354>

<https://doi.org/10.25656/01:3035>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF?

**Schulpädagogische Betrachtung eines
bildungspolitischen Investitionsprogramms**

Toni Hansel (Hg.)



**Centaurus Verlag
Herbolzheim 2005**

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

ISBN 3-8255-0614-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2005

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	7
2	Grußwort des Dekans der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski	
	Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms	11
2.1	Literatur	13
3	Eröffnung des Symposiums durch den Studiendekan der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Nieke	
	Ganztagsschule als Bestandteil von Ganztagsbildung	14
3.1	Literatur	18

Perspektiven einer revitalisierten Reformidee

4	Toni Hansel	
	Ganztagsschule – Angebot für eine Optimierung von Unterrichtsversorgung und Unterrichtsqualität	20
4.1	Vorbemerkung	20
4.2	Ganztagsschule - nicht Erweiterung, sondern Vertiefung des Schulzweckes	23
4.3	Voraussetzungen für die Einrichtung von Ganztagschulen	25
4.4	Schulpädagogische Gestaltungsgrundsätze der Ganztagschule	26
4.5	Fazit	29
4.6	Literatur	32

5	Harald Ludwig	
	Ganztagsschule und Reformpädagogik	33
5.1	Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztagsziehung?	34
5.2	Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule	39
5.2.1	Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime	39
5.2.2	Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung	43
5.2.3	Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung	48
5.2.4	Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman Nohls	50
5.3	Reformpädagogisch gestaltete Ganztagschule als Schule der Zukunft?	52

Ganztagsschule und gesellschaftliche Vernetzung

6	Thomas Coelen	
	Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis	56
6.1	Zur Idee hinter dem Begriff ,Ganztagsbildung	57
6.2	Unterscheidung von Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung	58
6.3	Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe	61
6.4	Zwischenbetrachtung: Bildung 2030	69
6.5	Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt	70
6.6	Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung	80
6.7	Literatur	81
7	Stefan Küpper	
	Die Bedeutung der Ganztagschule für den Wirtschaftsstandort Deutschland	86

Ganztagsschule als bildungspolitische Option

8	Michael Becker/Ute Debold	
	Entwicklungsschub für Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA	102
8.1	Einleitung	102
8.2	Die Ganztagsschule in gebundener Form	104
8.3	Das Evaluierungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern	107
8.4	Probleme, Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform	108
8.5	Ziele und Kriterien der pädagogischen Konzepte	112
8.6	Grundpositionen der Unterrichtsgestaltung an Ganztagsschulen	114
8.7	Resümee	117
9	Jörg-Dieter Gauger	
	Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit	119
9.1	Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	119
9.2	Bildungspolitik ohne Profil	120
9.3	Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert	121
9.3.1	Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagsschule“ in Medien und Öffentlichkeit	123
9.3.2	Plausible Argumente finden	129
9.3.3	Der Jubelchor	137
9.4	Finanzielle Anreize	138
9.5	Permanente Erfolgsmeldung	140

Neue Wege aus dem schulpraktischen Reformstau?

10	Angela Schulz	
	Ganztagsschulen und die richtige Antwort auf PISA: Ein Erfahrungsbericht	146
11	Bernd Ostermeyer	
	Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung auf dem Prüfstand schulpraktischen Alltagshandelns	152
11.1	Jugend und Schule in veränderter Gesellschaft	152
11.2	Was kann und was soll Schule leisten?	154
11.3	Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung realistisch betrachtet	157
11.4	Zum Umgang mit dem 'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung im schulischen Alltag'	161
12	Eckhardt Preuß	
	Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule	164
12.1	Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des Themas	164
12.2	Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“	166
12.3	Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. Klafki) - kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003	168
12.3.1	Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“	169
12.3.2	Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange“	170
12.4	Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes	173
12.5	Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis	175

12.6	Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten	177
12.7	Literatur	179

Kulturelle Netzwerke und schulische Verantwortung

13 Eckart Pankoke

	„Offene Ganztagsschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung	182
13.1	Schul-Geschichte(n)	182
13.2	Neue Perspektiven und Horizonte	184
13.3	Selbstgestaltung neuer Zeiten und Räume	185
13.4	Projekt-Partnerschaften	187
13.5	Außerschulische Kooperations-Partner	187
13.6	Entwicklungs-Strategien der Schulreform	190
13.7	Selbständigkeit und Selbststeuerung der Organisations- und Relationsentwicklung	191
13.8	Offene Schule und aktive Öffentlichkeit	195
13.9	(Inter-)kulturelle Netzwerke und Lernprozesse	196
13.10	Bilanz und Perspektive	197

14 Cristina Allemann-Ghionda

	Ganztagsschule internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?	199
14.1	Einleitung	199
14.2	Das internationale Panorama	200
14.2.1	Zur Entstehung der Volksschule für die Massen	200
14.2.2	Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)	202
14.2.3	Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung	203
14.3	Frankreich: Die Ganztagsschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept	205
14.3.1	Das Vermächtnis der Französischen Revolution	205
14.3.2	Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule	207

14.3.3	Erwerbstätige Mütter – akzeptiert	209
14.3.4	Vorschulerziehung und Chancengleichheit	209
14.3.5	Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht	210
14.3.6	Kommentar	211
14.4	Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?	212
14.4.1	Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien	212
14.4.2	Die Ganztagsschule in Italien	214
14.4.3	Ganztagsschule in der Schweiz	216
14.4.4	Ganztagsschule in Russland	217
14.5	Schluss	219
14.6	Literatur	222
15	Toni Hansel	
	Was leistet Ganztagsschule?	224
15.1	Vorbemerkung	224
15.2	Modellalternativen ganztagsschulischer Förderung	226
15.3	Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagsschulen?	229
15.4	Wachsender Konsens	232
15.5	Was leistet die Ganztagsschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?	235
15.6	Fazit	248
15.7	Literatur	248
16	Autorenspiegel	250
17	Namensregister	253

5 Ganztagsschule und Reformpädagogik

Zur aktuellen Ganztagsschuldebatte und ihrer historischen Verankerung in Deutschland

Seitdem in Deutschland internationale Vergleichsstudien zu Schülerleistungen Lernrückstände deutscher Schülerinnen und Schüler in der Öffentlichkeit bekannt gemacht haben, ist eine intensive Diskussion um eine Reform von Schule und Unterricht entbrannt. Einen zentralen Problempunkt bildet dabei die Frage, ob und wie die heute in Deutschland vorherrschende Halbtags- oder Vormittagsschule in eine ganztägig geführte Institution umgewandelt werden kann und soll. Zusätzliche Impulse erhält diese Diskussion durch den wachsenden Betreuungsbedarf vieler berufstätiger Eltern für ihre Kinder am Nachmittag. Dies hat in vielen Bundesländern zu entsprechenden bildungs-politischen Maßnahmen geführt. Zumindest soll das Angebot an Ganztagsschulen erheblich ausgeweitet werden. Nach wie vor wenig bewusst ist dabei die Tatsache, dass die Bemühungen um die Einrichtung moderner Ganztagsschulen auch in Deutschland nicht neu sind, sondern auf eine mehr als 100jährige Geschichte zurückblicken können. Dieser historischen Verankerung soll in diesem Beitrag vor allem im Hinblick auf die Wurzeln ganztägiger Schulerziehung in der klassischen Reformpädagogik zwischen 1890 und 1940 nachgegangen werden, um dadurch den Betrachtungshorizont für die heutige Diskussion zu erweitern und zu bereichern.¹

¹Es handelt sich bei diesen Ausführungen um die aktualisierte Fassung eines Vortrags, der bereits in der Zeitschrift „Pädagogische Rundschau“ 49 (1995), S.31-43, veröffentlicht wurde.

5.1 Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztageserziehung?

„Die Schule im Jahr 2000 wird eine ‚Tagesheimschule‘ von 8.00 bis 16.30 Uhr sein. Das bedeutet keineswegs, daß die Zahl der Unterrichtsstunden einfach vermehrt wird, sondern man wird Erfahrungen der Jugendpflege und der Gruppenpädagogik weitgehend berücksichtigen. Dazu gehört auch all das, was in der schwedischen und zum Teil auch der angelsächsischen Schule selbstverständlich ist: das gemeinsame Mittagessen, die Mittagsruhe, Sport und Spiel. Die neue Schule bietet individuelle Studienmöglichkeiten in Werkstatt, Labor oder Bibliothek. Sie ist offen für die Initiative der Schüler und ein Ort jugendgemäßen Lebens und Arbeitens.“

Diese Sätze schrieb im Jahre 1963 der Erziehungswissenschaftler Carl Ludwig FURCK, ein Schüler Herman NOHLS, im Entwurf eines Schulplans für das Jahr 2000.² FURCK stand damals mit seiner Ansicht nicht allein. Viele Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitiker in der Bundesrepublik Deutschland wie Theodor BALLAUFF, Franz PÖGGELER, Hellmut BECKER, Walter SCHULTZE u.a. erblickten in den 60er Jahren trotz aller Unterschiedlichkeit ihrer Denkansätze und Ausgangspunkte in der Tagesheim- bzw. Ganztagschule die „Schule der Zukunft“. Auch in der damaligen DDR wurde 1962 von Horst DREWELow ein Buch über die Tagesheimschule unter diesem Titel veröffentlicht.³ In dieser Zeit eines regen Interesses an ganztägig organisierten Schulen erschien auch eine Untersuchung, die bis in die jüngste Zeit die Auffassung der Erziehungswissenschaft über das Entstehen der modernen Ganztagschule in Deutschland entscheidend geprägt hat. Es handelt sich um

² FURCK, C.L.: Schule für das Jahr 2000 – Ein utopischer Plan, in: Neue Sammlung 3 (1963), S.501-508, Zitat S.506.

³ Vgl. BALLAUFF, Th.: Die Schule der Zukunft, Bochum o. J. (1963); PÖGGELER, F.: Freizeitpädagogik – Ein Entwurf, Freiburg i.Br. o. J. (1965); BECKER, H.: Die freie Schule in der modernen Gesellschaft, in: BECKER, H. u.a. (Hrsg.): Erziehung und Politik – Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, Frankfurt a. M. 1960, S.144-151; SCHULTZE, W.: Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslands, in: Tagesheimschule 5 (1965), S.1-13; DREWELow, H.: Die Schule der Zukunft – Die Tagesheimschule in der DDR und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztageserziehung, Berlin (Ost) 1962.

die Buchveröffentlichung einer Dissertation von Joachim LOHMANN mit dem Titel „Das Problem der Ganztagschule“, die an der Universität Würzburg unter der Obhut von Albert REBLE entstanden ist.⁴

LOHMANNs anspruchsvolle Untersuchung enthält neben systematischen Überlegungen zur Ganztagschule, die auch empirische Forschungsergebnisse einbeziehen, einen ausführlichen historisch-vergleichenden Teil. Darin behandelt der Verfasser allerdings nicht die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, sondern die Umwandlung der traditionellen Ganztagschule in eine halbtägig organisierte Unterrichtsschule. Unter „traditioneller Ganztagschule“ ist eine Form der Schulorganisation zu verstehen, wie sie im 19. Jahrhundert in Deutschland und in anderen Ländern allgemein üblich war. Der Unterricht wurde auf den Vor- und Nachmittag verteilt, etwa von 8-12 Uhr und von 14-16 Uhr. Während der zweistündigen Mittagspause gingen die Schüler nach Hause, um dort im Kreis der Familie das Mittagessen einzunehmen, eine Ruhepause einzulegen und dann zum Nachmittagsunterricht in die Schule zurückzukehren. Treffend wurde diese Organisationsform als „Schule mit geteiltem Unterricht“ bezeichnet. LOHMANN zeigt im einzelnen auf, wie sich aus dieser traditionellen Form der Schulorganisation, die schon COMENIUS im 17. Jahrhundert empfiehlt, in Deutschland die heute geläufige halbtägige Unterrichtsschule entwickelte. In den angelsächsischen Ländern hingegen habe die Schule einen ganztägigen Organisationsrahmen beibehalten, aber zugleich neue Strukturelemente in sich aufgenommen. Sie habe ihre Aufgabenstellung erweitert und sei damit zur „modernen Ganztagschule“ geworden. Eine Leitfunktion sei dabei der amerikanischen Ganztagschule zugefallen. Schultheoretisch abgesichert habe die neue Konzeption in den USA vor allem die Pädagogik des amerikanischen Reformpädagogen John DEWEY (1859-1952).

⁴ LOHMANN, J.: Das Problem der Ganztagschule, Ratingen 1965.

In Deutschland hingegen sei es – so die Auffassung von LOHMANN – zu einer Neukonzeption einer ganztägig geführten Schule nicht gekommen. Dort habe man die neuen, durch die gesellschaftliche und politische Entwicklung bedingten, sozialen und pädagogischen Aufgaben als eine Angelegenheit der Familie und der außerschulischen Jugendhilfe betrachtet. In diesem Zusammenhang geht der Autor auf wenigen Seiten auch auf die deutsche Reformpädagogik ein. Es werden hier sehr pauschal und summarisch die Frage des Einflusses der Jugendbewegung auf die Schulentwicklung sowie ganztagsrelevante Ansätze bei Hermann LIETZ, Georg KERSCHENSTEINER und Paul OESTREICH angesprochen. Ein unmittelbarer Einfluss der Jugendbewegung auf die Schulentwicklung wird von LOHMANN verneint. Die knappe Betrachtung der drei Reformpädagogen schließt der Verfasser mit dem Urteil ab: „Kein anderer Pädagoge (sc. der Reformpädagogik, H.L.) außer LIETZ, KERSCHENSTEINER und OESTREICH hat eine Erziehung durch die Ganztagschule befürwortet. Und auch diese drei haben sich nur am Rande dafür eingesetzt. So bleibt die Reformpädagogik ohne bedeutenden Einfluss auf eine moderne Form der Ganztags-erziehung.“⁵ In Deutschland sei erst nach 1945 eine entsprechende Diskussion entstanden, angestoßen vor allem durch die Beiträge von Lina MAYER-KULENKAMPFF und Herman NOHL aus dem Jahre 1947.⁶ Diese hätten unter dem Eindruck der katastrophalen Notlage der Nachkriegszeit die Einführung von „Tagesheimschulen“ zur Behebung der sozialen Not von Kindern und Jugendlichen gefordert. Damit habe die ganztägige Schule in Deutschland zunächst den Charakter einer sozialen Sonderschule erhalten und sei in diesem Sinne auch seit Mitte der 50er Jahre erstmals verwirklicht worden. Erst später habe man – seit dem Ende der 50er Jahre – diese sozialpädagogische Engführung ganztägiger Schulerziehung zu überwinden begonnen und unter Rückgriff auf die Gestaltung des Schulwesens in anderen Ländern die Ganztagschule als moderne Schule für alle konzipiert und zu realisieren gesucht.

⁵ LOHMANN, a.a.O., S.88.

⁶ MAYER-KULENKAMPFF, L.: Gedanken zur Schule heute, in: Die Schule 2 (1947), H.8, S.1-6; NOHL, H.: Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart, in: Die Sammlung 2 (1947), S.694-701.

Diese Auffassung LOHMANNs ist in der Folgezeit, in der man mehr an sozialwissenschaftlichen Ansätzen interessiert war als an historisch-systematischen Fragestellungen, von der deutschen Erziehungswissenschaft übernommen worden und findet sich in allen einschlägigen Beiträgen, soweit sie überhaupt dieser Frage Beachtung schenken, bis in die jüngste Zeit. So lesen wir beispielsweise in einem 1994 erschienenen umfangreichen Buch von Heinz Günter HOLTAPPELS „Ganztagsschule und Schulöffnung“: „Die ersten Forderungen zur Errichtung von Ganztagsschulen stammen aus der Nachkriegszeit und resultieren aus den durch den Zweiten Weltkrieg bewirkten sozialen Problemen.“⁷ Besonders seltsam mutet es an, dass der Verfasser dieser Untersuchung zwar wiederholt darauf hinweist, dass viele Aspekte der heutigen Diskussion um die moderne Ganztagschule bereits zu Zeiten der Reformpädagogik diskutiert worden seien. So nennt er etwa Aspekte der Schulkritik, Formen projektorientierten und handlungsorientierten Lernens, ja sogar Schulkonzepte der Reformpädagogik, wobei neben dem Engländer REDDIE und dem Amerikaner DEWEY auch die deutschen Pädagogen LIETZ und PETERSEN sowie KERSCHENSTEINER berücksichtigt werden.⁸ Er weist auch auf „Parallelen zwischen Ganztagschule und Lebensgemeinschaftsschule (insbesondere bei PAULSEN und REICHWEIN)“ hin.⁹ Aber die im Rahmen der Reformpädagogik entwickelten und realisierten Modelle einer ganztägig geführten Schule bleiben völlig unerwähnt. Ebenso wenig wird beachtet, dass die Forderung nach Tagesheimschulen in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg zwar durch die damalige Notlage mitveranlasst war, aber gleichwohl an reformpädagogische Vorstellungen zur Gestaltung einer ganztägigen Schule anknüpfte, die von diesem Anlass durchaus unabhängig waren. Dazu gehören auch Bemühungen um die Rhythmisierung des Schultages oder um Öffnung der Schule, wie sie von HOLTAPPELS als neue Errungenschaften dargestellt oder lediglich der angelsächsischen Reformpädagogik zugeordnet werden.¹⁰

⁷ HOLTAPPELS, H. G.: Ganztagsschule und Schulöffnung – Perspektiven für die Schulentwicklung, Weinheim/München 1994, S.89.

⁸ Vgl. HOLTAPPELS, a.a.O., S.28; S.64ff, S.72ff; S.81ff.

⁹ Ebd., S.107

¹⁰ Vgl. ebd., S.109ff; S.142ff

Die fehlende Berücksichtigung historischer Zusammenhänge nahm zuweilen groteske Formen an. So kritisierte zum Beispiel Gerhard STEINDORF in seiner „Einführung in die Schulpädagogik“ zu Recht, dass der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen von 1968 „unverständlicherweise die Leistungen der vorausgehenden fünfzehn Jahre unberücksichtigt läßt“.¹¹ Ich denke, man wird hier aber noch weiter ausgreifen müssen und die Leistungen auch der früheren deutschen Reformpädagogik für Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule in die aktuelle Diskussion einbeziehen müssen. Denn entgegen der noch heute weit verbreiteten Auffassung hat die moderne Ganztagschule in Deutschland wesentliche Wurzeln in der deutschen Reformpädagogik und die Entwicklung nach 1945 in Deutschland stellt keinen gedanklichen Neubeginn dar, sondern steht in einer Kontinuität mit diesen Bemühungen der vorausgegangenen Reformpädagogik.¹²

Im Folgenden möchte ich einige Aspekte dieser Bedeutung der Reformpädagogik für die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland aufzeigen.

¹¹ STEINDORF, G.: Einführung in die Schulpädagogik, 3. verb. Aufl., Bad Heilbrunn 1976, S.149.

¹² Vgl. hierzu ausführlich LUDWIG, H.: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hg. von Ch. FÜHR und W. MITTER, Bd.51/1 und 51/2, Köln u.a. 1993.

5.2 Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule

5.2.1 Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime

Zu Recht wird gelegentlich darauf verwiesen, dass die Pädagogik der deutschen Landerziehungsheime wichtige Impulse für die Gestaltung der Ganztagschule in Deutschland gegeben habe. Allerdings wird dabei übersehen, dass dieser Einfluss nicht erst in der Entwicklung nach 1945 einsetzt, sondern schon kurz nach der Gründung des ersten deutschen Landerziehungsheims durch Hermann LIETZ im Jahre 1898. Es wird zudem meist nicht beachtet, dass dieser Einfluss vornehmlich in Gestalt einer kritischen Auseinandersetzung mit der Institution des Landerziehungsheims erfolgt.

Hermann LIETZ wollte mit seinem „Deutschen Land-Erziehungs-Heim“ eine Alternative schaffen zur traditionellen Unterrichtsschule des 19. Jahrhunderts. Die kognitive Einseitigkeit und der strenge Formalismus dieser „alten Schule“ sollte im Rahmen eines Gemeinschaftslebens im Internat in naturnaher ländlicher Umgebung überwunden werden durch ein vielseitiges pädagogisches Programm, das auf eine ganzheitliche Menschenbildung ausgerichtet war und unter der Leitidee der Erziehung stand. Deshalb wurde ein rhythmisierter Tagesablauf entworfen, in dem sich Unterricht vereinte mit körperlichen Betätigungen sportlicher und handwerklicher Art, mit Formen musisch-künstlerischer Bildung und nicht zuletzt mit kontemplativen Elementen in Gestalt der Besinnungsstunden der abendlichen „Kapelle“. Dies alles war eingebettet in ein umfassendes Schulleben, zu dem auch die Schulreise als ein die Geschlossenheit der Institution aufbrechendes Element gehörte. Dieses Schulleben sollte den personalen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, aber auch zwischen den jungen Menschen selbst genügend Raum geben. Schule sollte nicht nur Lern-, sondern auch Lebensstätte des jungen Menschen und seiner Lehrer und Erzieher sein.

Als der Pädagoge Ernst KAPFF im Jahre 1906 in einer Schrift mit dem Titel „Die Erziehungsschule“ seinen Entwurf einer Ganztagschule vorlegt, die kein Internat sein soll, sondern eine Tagesschule, bezieht er sich neben Einrichtungen des englischen und amerikanischen Schulwesens ausdrücklich auf die Konzeption des Landerziehungsheims von Hermann LIETZ und knüpft an dessen pädagogische Intentionen an. Schärfer noch als LIETZ begründet KAPFF seine Forderung nach einer Neukonzeption der Schule mit dem gesellschaftlichen Wandel, der sich im Zuge der Entwicklung zur Industriegesellschaft vollzogen hat und noch vollzieht. Insbesondere teilt KAPFF die These des Landerziehungsheimgründers, die Unterrichtsschule alter Art beruhe „auf der falschen Voraussetzung, daß das Haus die Erziehungsarbeit am Zögling vornehme, während sie selbst nur mit seiner intellektuellen Ausbildung und der damit notwendig verbundenen Regierung zu tun habe“. Angesichts „der Einbuße, welche die erzieherische Bedeutung der Familie, der Nachbarschaft usw. infolge der Begleiterscheinungen des Industrialismus ... erlitten hat und täglich mehr erleidet“, sei eine solche Aufgabenteilung obsolet. Auch die Schule müsse sich der immer mehr ausufernden Erziehungsnot annehmen.¹³

Indessen ist das Landerziehungsheim als Internat für KAPFF hauptsächlich aus drei Gründen keine angemessene institutionelle Antwort auf die Forderungen der Zeit. Denn erstens würden in dieser Einrichtung „in der Weise ROUSSEAUS Kultur und Zivilisation einseitig von der Seite ihrer schädigenden Einflüsse bewertet und die Zöglinge vor der Berührung mit ihrem Getriebe in ländliche Abgeschiedenheit geflüchtet“.¹⁴ Der Pädagoge KAPFF sieht jedoch in der industriellen Entwicklung auch positive Aspekte und strebt eine aktive Auseinandersetzung des jungen Menschen mit ihr an. Zweitens lasse das Internat der Familienerziehung zu wenig Raum. Auf diese könne jedoch nicht verzichtet werden. Vielmehr solle schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit in engster Verbindung mit dem Elternhaus erfolgen. Die Schule

¹³ KAPFF, E.: Die Erziehungsschule – Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips, Stuttgart o. J. (1906), S.12 und S.19.

¹⁴ Ebd., S.17.

soll sogar durch entsprechende Elternarbeit dazu beitragen, die erlahmende Erziehungskraft und -verantwortung vieler Eltern wieder zu stärken. Es komme drittens hinzu, dass nur wenige Eltern in der Lage sein würden, die hohen Kosten für eine Internatserziehung aufzubringen.

Die Organisationsform von Schule, in der die Vorteile der Landerziehungsheimpädagogik zur Geltung kommen können, ohne die genannten gravierenden Nachteile aufzuweisen, ist für KAPFF das „Halbinternat“. Es handelt sich um eine Tageseinrichtung am Rande der Stadt, wo man die Vorteile einer naturnahen Umgebung nutzen kann, aber zugleich auch die Nähe zum Elternhaus und zum kulturellen und zivilisatorischen Angebot der Stadt gewährleistet bleibt. In seiner Schrift entwirft der Pädagoge ein detailliertes Programm für die organisatorische, pädagogische und didaktische Gestaltung einer solchen Schule. Dazu gehören die Gewährung eines Mittagessens, die Einführung einer Hausaufgabenbetreuung bzw. eines Förderunterrichts, die Gestaltung eines abwechslungsreichen Schullebens einschließlich intensiver Elternarbeit, der Einbezug handwerklicher Arbeiten in Werkstätten und im Garten und eine auf Öffnung der Schule hin angelegte Exkursionspädagogik, in deren Rahmen das natürliche, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Umfeld der Schule durch regelmäßige Ausflüge und Unterrichtsgänge bildungsmäßig erschlossen werden soll.

Ähnliche Entwürfe einer modernen Ganztagschule sind auch aus dem Kreis der Landerziehungsheimgründer selbst vorgelegt worden. So schlägt Gustav WYNEKEN, der Initiator des Internates „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“, im Jahre 1910 Tageseinrichtungen am Rande der Stadt vor, für die er in Anlehnung an eine Einrichtung in Sparta die Bezeichnung „Syssitien“ benutzt.¹⁵ Er füllt diesen Organisationsrahmen inhaltlich mit den Vorstellungen seiner Internatpädagogik und will den jungen Menschen ein isoliertes und autonomes Jugendreich ermöglichen. Im Unter-

schied zu KAPFF verbindet sich allerdings bei WYNEKEN mit dieser Konzeption eine Geringschätzung der Familienerziehung. Weder die Konzeption von KAPFF noch die von WYNEKEN wurde vor dem Ersten Weltkrieg verwirklicht.

Nach Ende dieses Krieges wurde aus dem Kreise der Landerziehungsheime wiederholt die Einrichtung solcher Tagesheimschulen angeregt. Am bekanntesten sind die Bemühungen von Kurt HAHN, dem Gründer der Internatsschule Schloss Salem. HAHN wollte um 1930 das Konzept einer „Stadttrandschule“ realisieren, das inhaltlich an seinem zunächst für die Internatserziehung gedachten Entwurf einer Erlebnispädagogik ausgerichtet war. Durch die Machtübernahme des Nationalsozialismus kam es nicht mehr zur Verwirklichung der schon weit gediehenen Planungen. HAHN hat jedoch seine reformpädagogischen Vorstellungen im Exil in England weiterentwickelt und sie nach dem Zweiten Weltkrieg in die damalige Diskussion um eine ganztägig organisierte Schule eingebracht.¹⁶ Entsprechendes gilt auch von Minna SPECHT, die in den 20er Jahren zusammen mit dem Philosophen Leonard NELSON das Landerziehungsheim Walkemühle gegründet hatte und nach 1933 reformpädagogische Ansätze ganztägiger Schulerziehung im Exil in Dänemark und England weiterentwickelte. Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm sie für einige Jahre die Leitung der von Paul GEHEEB 1910 gegründeten Odenwaldschule und gab der Diskussion um die Ganztagsschule in den 50er Jahren wichtige Impulse.¹⁷

Auch Hermann LIETZ hatte 1919 in seinem Werk „Des Vaterlandes Not und Hoffnung“ die Gründung von „Tages-Landheimen“ bzw. „Tages-Waldheimen“ am Rande der Großstädte vorgeschlagen und für deren inhaltliche Ausgestaltung an seine Landerziehungsheimpädagogik angeknüpft. Allerdings hatte er als Adressaten

¹⁵ WYNEKEN, G./HALM, A. (Hrsg): Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910 – Abhandlungen zum Programm der Freien Schulgemeinde, Jena 1910.

¹⁶ Vgl. HAHN, K.: Erziehung zur Verantwortung – Reden und Aufsätze, Stuttgart o. J. (1958).

¹⁷ Vgl. SPECHT, M.: Stadttrandschule und Landerziehungsheime, in: Die Sammlung 11 (1956), S.192-195; ferner SPECHT, M.: Erfahrungen mit der Ganztagsschule – Bericht über eine Studienfahrt nach England, in: Die Sammlung 12 (1957), S.262-265.

dieser Einrichtungen schwächliche oder gesundheitlich gefährdete Kinder aus den großen Städten vorgesehen. „Vormittags werden sie unterrichtet und machen ihre Arbeiten, zu Mittag speisen sie da; nachmittags spielen sie auf der Wiese, arbeiten in Garten und Werkstätte. Abends kehren sie zu ihren Eltern zurück.“¹⁸ LOHMANN kommentiert diesen Vorschlag so: „Damit entwirft LIETZ als erster deutsche Pädagoge einen Plan für eine moderne Ganztagschule. Aber sein Vorschlag blieb ohne praktischen Erfolg.“¹⁹ Abgesehen davon, dass die knappen Sätze von LIETZ kaum als „Plan“ bezeichnet werden können und dass längst vor ihm andere Pädagogen entsprechende Vorschläge gemacht hatten, waren zum Zeitpunkt, als LIETZ diesen Vorschlag machte, Einrichtungen dieser Art längst verwirklicht. Sie waren entstanden im Rahmen einer reformpädagogischen Richtung, die zwar enge Bezüge zur Landerziehungsheimpädagogik hat, aber auch auf davon unabhängige Wurzeln zurückgeht. Es handelt sich um die Wald- und Freiluftschulbewegung.

5.2.2 Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung

In den gängigen Darstellungen der Reformpädagogik wird diese Richtung völlig ignoriert, obwohl sie wie die Landerziehungsheimpädagogik in vielen Ländern verbreitet und seit den 20er Jahren international organisiert war, große Kongresse veranstaltete und auch nach dem 2. Weltkrieg ihre Bemühungen fortsetzte. Das Modell der „Waldschule“ ist das Ergebnis einer ins 19. Jahrhundert zurückreichenden Zusammenarbeit von Pädagogen und Mediziner.²⁰ Es ging ursprünglich darum, eine Synthese von Gesundheitsfürsorge und Bildungshilfe für gesundheitlich gefährdete Kinder zu finden. Denn man hatte erkannt, dass für viele physisch schwache Kinder ein mehrwöchiger Kuraufenthalt in den Ferien – wie er seit der 2. Hälfte des

¹⁸ LIETZ, H.: Des Vaterlandes Not und Hoffnung – Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung, Veckenstedt a. H. 1919, S.63.

¹⁹ LOHMANN, J.: a.a.O., S.68.

²⁰ Vgl. dazu BENNACK, J.: Gesundheit und Schule – Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen, Köln u.a. 1990

19. Jahrhunderts in verschiedenen Formen eingeführt worden war – zur dauerhaften Festigung der Gesundheit nicht ausreichte und diese Kinder zudem auch einer bildungsmäßigen Förderung bedurften, wofür bei den Aufenthalten in den Erholungsstätten nicht gesorgt war.

Bereits 1881 hatte daher der Arzt Dr. BAGINSKY in einem Antrag an die Stadtverwaltung in Berlin die Einrichtung einer „Waldschule“ am Rande der Stadt gefordert. Diese Initiative blieb damals noch ohne Erfolg. Im Jahr 1904 jedoch wurde als erste Schule dieser Art durch den Stadtschulrat H. NEUFERT und den Medizinalrat B. BENDIX die Waldschule in Charlottenburg gegründet. Es handelte sich um eine Schule in einem Kiefernwald am Rande der Stadt, in der kränkliche, gesundheitlich gefährdete Großstadtkinder aus verschiedenen Charlottenburger Volksschulen ganztägig betreut wurden, um sie durch den Aufenthalt in der freien Natur, die Waldluft, angemessene Ernährung und hygienische Lebensweise sowie durch viel Bewegung und Spiel, aber auch Ruhe und Stille gesundheitlich zu fördern, zugleich aber für ihre Bildungsbedürfnisse zu sorgen.²¹

Die Kinder erhielten ihren Unterricht möglichst im Freien. Die Klassen umfassten nur 20 bis 25 Jungen und Mädchen statt der damals üblichen 40 bis 50. Die Unterrichtsstunden sollten eine Dauer von 30 Minuten nicht überschreiten. Der Lehrplan der Waldschule entsprach mit einigen Kürzungen dem der Volksschule. Im Sinne der Reformpädagogik wurde eine Individualisierung des Unterrichts angestrebt, das Prinzip der Selbsttätigkeit stark betont und die Grundsätze der Anschauung und der Lebensnähe realisiert. Nicht alle Klassen hatten gleichzeitig Unterricht. Kinder, die unterrichtsfrei waren, beschäftigten sich nach freier Wahl. Pädagogisch zweifelhafte „Erziehungsmittel“ wie die Prügelstrafe, aber auch schroffe Zurechtweisung, scharfer Spott und Sarkasmus, waren verpönt. Für gesunde Mahlzeiten, die nach ärztlichen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden, war ebenso gesorgt wie für die

²¹ Vgl. NEUFERT, H.: Die Waldschule, in: PORGER, G. (Hrsg.): Pädagogische Zeit- und Streitfragen, 2.Aufl., Bielefeld/Leipzig 1926, S.130-136.

notwendigen Ruhe- und Erholungsphasen. Zum abwechslungsreichen Schulleben gehörten Spiel und Sport, handwerkliche Betätigungen verschiedener Art, Lesen, Deklamations-, Theater- und Musikabende, Feste und Ausstellungen, besondere Kurs-Angebote – wie zum Beispiel ein Erste-Hilfe-Kurs – und eine intensive Elternarbeit. Von einem solchen Gemeinschaftsleben, in dem sich ein persönlich geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickeln konnte, erwartete man auch über den Unterricht hinaus Gelegenheiten zu vielfältiger Interessenbildung (im Sinne HERBARTS), insbesondere auch zur Förderung der sozialen Interessen. So fand etwa die wechselseitige Schülerhilfe ein reiches Betätigungsfeld, aber auch Elemente der Schüler-selbstverwaltung konnten in diesem Rahmen entfaltet werden. Es ging darum, eine lebendige, fröhliche und ungezwungene Lern- und Lebensatmosphäre zu schaffen.

Nach der ersten Gründung in Charlottenburg kam es bald zu weiteren Einrichtungen dieser Art. Bereits 1906 empfiehlt ein Erlass des preußischen Kultusministeriums die Schaffung von Waldschulen nach dem Charlottenburger Vorbild. Auch im Ausland wird die Idee aufgegriffen und in verschiedenen Varianten realisiert. Nach einem Rückschlag durch den Ersten Weltkrieg breitet sich die Bewegung in den 20er Jahren erneut aus. Um die Mitte der 20er Jahre soll es in Deutschland über 40 Tageswaldschulen gegeben haben, die im Sinne der Volkswaldschule Charlottenburg arbeiteten; 1931 sollen es etwa 70 gewesen sein.²²

Wichtig für die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland ist nun, dass im Verlauf dieses Expansionsprozesses die Konzeption der „Waldschule“ bzw. „Freiluftschule“ als ganztägig geführte Einrichtung *eine mehrfache Ausweitung* erfuhr. Zum einen sollten Waldschulen nicht mehr nur für Volksschüler gedacht sein,

²² Vgl. TRIEBOLD, K.: Erholungs- und Heilstätten, in: Handbuch der Pädagogik, hg. von H. NOHL und L. PALLAT, Bd.5: Sozialpädagogik, Langensalza 1929, S.85-94; TRIEBOLD, K.: Gegenwärtiger Stand der deutschen Freiluftschulbewegung, in: TRIEBOLD, K. (Hrsg.): Die Freiluftschulbewegung – Darstellung ihres gegenwärtigen internationalen Stands, Berlin 1931, S.58-77; DIEDERICH, W.: Bestandsaufnahme über Freiluft- und Waldschulen in Deutschland, in: Pädagogisches Zentralblatt 1931, S.121-136.

sondern auch für Jungen und Mädchen der höheren Schulen, ja schließlich aller Schularten. In diesem Sinne wurde bereits 1910 die höhere Waldschule Charlottenburg gegründet, die allerdings zunächst nur die Unterstufenklassen umfasste. Eine zweite Ausweitung bestand darin, dass die Arbeit der Waldschule, die ursprünglich nur auf die Sommermonate beschränkt war, auf das ganze Schuljahr ausgedehnt wurde. Als besonders wichtige Erweiterung kam schließlich hinzu, dass man die Waldschule nicht mehr nur als Sonderschule für erholungsbedürftige Kinder verstand, sondern als Einrichtung, die auch für gesunde Kinder als ideale Gestalt der neuen Schule anzusehen sei.

Bereits 1910 hatte der Waldschulexperte K. KÖNIG in einem ausführlichen Artikel über die Waldschule in W. REINs Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik diesen Schultyp als Modell für die Reformpädagogik bezeichnet.²³ Im Jahr 1914 legte der Kieler Pädagoge Eduard EDERT einen Schulplan vor, in dem diese Ausweitung ausdrücklich vollzogen wurde. „Man braucht nur“, heißt es bei ihm, „den Charlottenburger Gedanken zu Ende denken, was dort glücklich begonnen wurde, ganz auszuführen, und unsere Tagesschule ist da: statt einer nur die Unterstufe umfassenden Sommerschule für erholungsbedürftige Kinder eine selbständige, voll ausgebaut, das ganze Jahr geöffnete Anstalt, die in der Hauptsache für gesunde bzw. gesund gewordene Kinder bestimmt ist, eine Anstalt, die zugleich das Arbeits- und Erziehungsprinzip verwirklicht, kurz ein Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb. So oder ähnlich wird die zukünftige Schule der Großstadt aussehen...“.²⁴ In diesen Sätzen klingen zugleich die beiden anderen reformpädagogischen Strömungen an, welchen die Tagesschule EDERTs besonders verpflichtet ist: die Landerziehungsheim- und die Arbeitsschulbewegung. EDERT entwickelt einen detaillierten Plan für sein Schulmodell, in dem er auch organisatorische Einzelfragen und Möglichkeiten der Finanzierung erörtert und sich mit kritischen Einwänden auseinandersetzt. Ob-

²³ Vgl. KÖNIG, K.: Die Waldschule, in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hg. von W. REIN, 2.Aufl., Bd.10, Langensalza 1910, S.63-111.

wohl schon ein geeignetes Gelände für die neue Schule gefunden war, kam es – vermutlich wegen des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs – nicht zur Realisierung dieses umfassenden Plans einer modernen Ganztagschule.

Dies wurde jedoch nach dem Ende dieses Krieges nachgeholt, wenn auch nicht in Kiel. Im Jahr 1923 erreichte Wilhelm KRAUSE, der Leiter der höheren Waldschule in Berlin-Charlottenburg, dass seine Schule nun als „eine selbständige, das ganze Jahr geöffnete Tagesschule ..., ein Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb“ geführt wurde.²⁵ Schrittweise wurde diese ganztägig geführte Einrichtung bis in die 30er Jahre hinein zu einer bis zum Abitur führenden Vollanstalt ausgebaut. Eine weitere Ganztagschule dieser Art wurde 1932 als Schule in freier Trägerschaft in Leipzig gegründet, u.a. mit Unterstützung des Pädagogen Theodor LITT. Pädagogisch stand sie unter dem besonderen Einfluss der Freien Schulgemeinde Wickersdorf von Gustav WYNEKEN, wo der Schulleiter BERGELT zwei Jahre tätig gewesen war.²⁶ Die gesundheitsprophylaktische Engführung, unter der manche Waldschulpädagogen die Waldschule für gesunde Kinder noch sahen, war in diesen Gründungen eindeutig überwunden. Eine reformpädagogisch geprägte moderne Ganztagschule für alle war in Form von Modellschulen realisiert.

Zusätzliche Impulse für die Gestaltung der Schule als ganztägige Erziehungseinrichtung gingen vor allem in den 20er Jahren von einer weiteren Strömung der Reformpädagogik aus: der Arbeitsschulbewegung.

²⁴ EDERT, E.: Die Tagesschule, die Schule der Großstadt – Der Plan ihrer Ausführung in Kiel, Leipzig/Berlin 1914, S.6.

²⁵KRAUSE, W.: Die Höhere Waldschule, in: NYDAHL, J. (Hrsg.): Das Berliner Schulwesen, Berlin 1928, S.316-326; Zitat S.316; ferner KRAUSE, W.: Die Höhere Waldschule Berlin-Charlottenburg – Ein Beitrag zur Lösung des Problems „Die neue Schule“, Berlin 1929, S.10.

²⁶Vgl. SCHEDE, F./BERGELT, A.: Neugestaltung der höheren Schule im Sinne der Freiluftschule, in: TRIEBOLD, K. (Hrsg.), a.a.O., S.139-142; ferner MERKER, F.: Die Waldschule Leipzig 1932-1939 – Eine Ganztagschule, in: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S.445-462.

5.2.3 Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung

Man kann zwar zeigen, dass auch die Arbeitsschulkonzeption Georg KERSCHENSTEINERS für die Ganztagschulentwicklung in Deutschland von Bedeutung geworden ist,²⁷ aber ich beschränke mich hier auf Entwürfe der sozialistischen Richtung der Arbeitsschulbewegung, weil in deren Rahmen besonders differenzierte Ganztagschulentwürfe vorgelegt worden sind. Hier ist vor allem das Modell der „Elastischen Einheitsschule“ zu nennen, wie es von Paul OESTREICH und anderen Pädagogen des von ihm geleiteten „Bundes Entschiedener Schulreformer“ entwickelt worden ist.²⁸

OESTREICH entwirft die neue Schule als „*Gesamtschule*“, d.h. als eine Schule, die *alle* jungen Menschen umfasst, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Begabung oder ihrer Konfession. Es ist eine Stufenschule, die von der Säuglingskrippe bis zur Hochschule reicht und in der Sekundarstufe im Rahmen eines differenzierten Kern-Kurs-Systems den individuellen Begabungen und Interessen Rechnung tragen soll. Insofern ist es eine „*elastische* Einheitsschule“. Diese Einrichtung soll zugleich „*Produktionsschule*“ sein, d.h. sie soll im Sinne KERSCHENSTEINERS praktisch-technisches und praktisch-soziales Handeln, aber darüber hinaus auch die industrielle Produktion in ihre Arbeit einbeziehen. Dies trage dazu bei, die Schule zur „*Lebensschule*“ zu machen, d.h. zu einer Institution, die ein intensives Schulleben in sich entfaltet und zu einer „Stätte der Jugendkultur“ wird, ohne dabei aber zu einer pädagogischen Insel zu werden wie bei G. WYNEKEN. Vielmehr soll es eine Schule sein, „die in das Leben nach allen Richtungen hinausfließt und die das

²⁷ Vgl. dazu LUDWIG, H., a.a.O., Bd.1, S.243-254; Bd.2, S.406,S.420; S.440; u. ö.

²⁸ Vgl. OESTREICH, P.: Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule (Vorträge), 2.durchges. Aufl., Berlin 1923.

Leben von allen Seiten in sich hineinzieht“.²⁹ Es geht also um die Öffnung von Schule einschließlich des Einbezugs von Eltern und anderen Erwachsenen.

Eine Einrichtung, der so viele Aufgaben übertragen werden, kann dies nicht als eine auf den Vormittag beschränkte Schule leisten. Sie muss daher als Ganztagschule möglichst am Rande der Stadt organisiert werden. OESTREICH führt eine Fülle von Gründen für die Ganztagsform an – er spricht von „*Tagesschule*“ -, wie sie auch in der gegenwärtigen Diskussion vorgebracht werden. Dazu gehört der Gedanke, dass die ganztägig organisierte Schule eine Rhythmisierung des Schullebens erlaube gemäß „dem täglichen Rhythmus der menschlichen Leib-Geistigkeit“.

Diese Begründung ist von H. HARLESS, einem Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, unter dem Titel „Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe“ aufgrund eigener Erfahrungen in der Internatspraxis ausführlich dargestellt worden³⁰. Die Vormittagsschule mit ihrer hektischen Aneinanderreihung von Unterrichtsstunden hat nur geringe Möglichkeiten den Erfordernissen des Zeitgesetzes und den damit gegebenen Bedürfnissen junger Menschen nach einer rhythmisierten Gestaltung des schulischen Geschehens Rechnung zu tragen. Das Internat hat diese Möglichkeiten, ist aber nur wenigen vorbehalten. So schlägt HARLESS als Ausweg für die große Mehrzahl der Schüler eine Organisation der öffentlichen Schule als „Tages-Heimschule“ am Stadtrand vor. Andere Mitglieder des Bundes, wie Wilhelm GANZENMÜLLER und Wilhelm HOEPNER, begründen die „Tagesschule“ als Forderung moderner Großstadtpädagogik.³¹ HOEPNER kommt dabei zu der Erkenntnis, dass

²⁹ P. OESTREICH in einer Rede bei der Reichsschulkonferenz, zit. nach: Die Reichsschulkonferenz 1920 – Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen – Amtlicher Bericht, erstellt vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, S.534.

³⁰ Vgl. HARLESS, H.: Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe, in: OESTREICH, P. /TACKE, O. (Hrsg.): Der neue Lehrer – Die notwendige Lehrerbildung – Beiträge zur Entschiedenen Schulreform, Osterwick a. Harz 1926, S.73-81.

³¹ Vgl. GANZENMÜLLER, W.: Die elastische Einheitsschule als großstädtische Bildungsanstalt, in: OESTREICH, P./HOEPNER, W. (Hrsg.): Großstadt und Erziehung Berlin / Itzehoe o. J. (1927); HOEPNER, W.: Die praktische Durchführung der Produktionsschule in der Stadt, in: Die Neue Erziehung 12 (1930), H.7, S.484-496.

der Unterschied zwischen Stadt und Land immer mehr an Bedeutung verlieren werde: „Die Technisierung und Industrialisierung der Welt ist epochales Gesetz.“ Eine Sehnsucht nach der „Idylle einstigen Seins“ sei unangebracht und die ganztägig organisierte Schule der Großstadt sei daher die Schule der Zukunft überhaupt.³²

Schließlich sei noch der Entwurf einer Gesamtschule in Ganztagsform erwähnt, den Fritz KARSEN in Berlin am Ende der 20er Jahre vorlegt.³³ Dieser entwickelt sein Konzept aus der Idee der rationalisierten Schule. Er bedient sich dabei zweckrationaler Denkformen, wie wir sie später erst wieder in bildungs-ökonomisch orientierten Gedankengängen der 60er und 70er Jahre und teilweise der gegenwärtigen Diskussion finden. Sein Modell stand kurz vor der Verwirklichung, kam dann jedoch wegen der Wirtschaftskrise und der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten nicht mehr zur Ausführung.

5.2.4 Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman NOHLS

Es ist vielleicht etwas ungewohnt, Herman NOHL als Schulpädagogen zu charakterisieren. Sicherlich trifft es zu, dass es ihm ein besonderes Anliegen war, die Pädagogik insgesamt auf eine neue Grundlage zu stellen und ihr neue Gebiete außerhalb der Schule zu erschließen. Gleichwohl hat er sich immer wieder auch mit den traditionellen Erziehungsfeldern von Familie und Schule beschäftigt. NOHL legte zwar erst 1947 seine Konzeption der Schule als Tagesheimschule vor, auf die dann bei der weiteren Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland bis zur Mitte der 60er Jahre immer wieder zurückgegriffen wurde.³⁴

³² HOEPNER, W., a.a.O., S.485

³³ Vgl. KARSEN, F./TAUT, B.: Die Dammwegschule Neukölln, Berlin 1928

³⁴ Vgl. NOHL, H., a.a.O.

Dieser Entwurf ist jedoch keineswegs, wie dies in der Regel verstanden wird, ein Neben- und Zufallsprodukt seines pädagogischen Denkens im Hinblick auf die speziellen Nöte der Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Man kann vielmehr zeigen, dass diese Schulkonzeption das Endprodukt eines anspruchsvollen schultheoretischen Denkens im Schnittpunkt und Spannungsfeld bildungstheoretischer und sozialpädagogischer Überlegungen ist. Dieses Denken hat seine Wurzeln bereits in den 20er und 30er Jahren und lässt sich nur aus NOHLs Gesamtwerk rekonstruieren. Versucht man dies, so ergibt sich ein Schulmodell, das zwar in mancher Hinsicht nur skizzenhaft ausgeführt wird, insgesamt aber ein differenziertes Konzept einer reformpädagogisch geprägten modernen Ganztagschule darstellt.³⁵

Wir haben mit den dargelegten Beispielen das Spektrum der reformpädagogischen Beiträge zur Konzeption einer modernen Ganztagschule noch keineswegs ausgeschöpft. So ist etwa daran zu erinnern, dass auch Peter PETERSENS Jena-Plan-Schule als Schule unter der Idee der Erziehung eine hohe Affinität zur modernen Ganztagschule aufweist. Kaum bekannt ist, dass PETERSEN Mitte der 30er Jahre plante, seine Universitätsschule in Jena zu einer Tagesheimschule auszubauen und noch Ende des 2. Weltkriegs für kurze Zeit eine solche Einrichtung in Jena ins Leben rief.³⁶ Auch Berthold OTTOS Zukunftsschule, die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, Adolf REICHWEINS Landschule in Tiefensee enthalten Ansätze und Vorschläge zur Gestaltung einer ganztägig geführten Schule.³⁷ Schließlich gingen wichtige Impulse für die schulische Ganztagerziehung auch von der reformpädagogischen Schullandheimbewegung aus.³⁸

³⁵ Vgl. zu NOHLs Ganztagschulkonzeption ausführlich LUDWIG, H., a.a.O., Bd.2, S.370-414.

³⁶ Vgl. PETERSEN, U. K.: Der Jena-Plan – Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens, Frankfurt a. M. u.a.1991, S.84f; HEINTZE, K.: Die Tagesheimschule in Jena – Ein Versuch der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt, in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 7 (1956), S.83-86; LUDWIG, H., a.a.O., Bd.1, S.293-313.

³⁷ Vgl. LUDWIG, H., a.a.O., Bd.1, S.329-339; Bd.2, S.466-469.

³⁸ Vgl. LUDWIG, H., a.a.O., Bd.1, S.235-241; Bd.2, S.437f, S.469-473.

5.3 Reformpädagogisch gestaltete Ganztagschule als Schule der Zukunft?

Kehren wir abschließend noch einmal zu dem Ausgangszitat von Carl Ludwig FURCK zurück. Was FURCK dort als Schule für das Jahr 2000 beschreibt, entspricht den dargestellten reformpädagogischen Vorstellungen. In der seit Mitte der 60er Jahre einsetzenden sozialwissenschaftlich orientierten Schulreform traten allerdings diese reformpädagogischen Gestaltungsmomente für ganztägige Schulerziehung, die in engem Bezug zu allgemeinen anthropologisch-pädagogischen Prämissen stehen, zugunsten funktionaler und gesellschaftsbezogener Aspekte zurück.

Wenn in der Gegenwart aus Gründen, die überwiegend schon der Reformpädagogik geläufig waren, in Deutschland eine Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen gefordert wird, so sollte man dieses Erbe der Reformpädagogik nicht unbeachtet lassen, sondern es einbringen in den Diskurs zur Grundlegung und Gestaltung solcher Schulen. Aktuelle Fehlwege wie das Vorhaben, die Zeitreserven der Ganztagsorganisation als Ausgleich für eine Verkürzung der zum Abitur benötigten Schulzeit auf 12 Jahre für Unterrichtszwecke zu nutzen, könnten dann eher vermieden werden. Vor allem aber könnte die reformpädagogische Einsicht Boden gewinnen, dass die Einführung einer modernen Ganztagschule untrennbar verbunden sein muss mit einer inneren Neugestaltung der Schule. Dafür bieten die Schulmodelle der Reformpädagogik eine Fülle von Anregungen und Ideen, die trotz mancher Fortschritte – vor allem in den Grundschulen – längst noch nicht für die Praxis unserer Schulen fruchtbar gemacht sind. Es könnte sich dann vielleicht das Wort Hans WENKES, eines Schülers Eduard SPRANGERS, aus dem Jahr 1958 bewahrheiten, der damals meinte: „Die Ganztagschule sehe ich nicht als Notbehelf an, zu dem uns eine unbequeme Ordnung des sozialen Lebens zwingt, sondern als das Ziel einer

Entwicklung, in der unser deutsches Bildungswesen seit Beginn dieses Jahrhunderts und für alle deutlich seit dem Ende des ersten Weltkriegs steht“.³⁹

³⁹ WENKE, H.: Für und wider die Fünftageweche, in: Bamberger, R. u.a.: Das Kind in unserer Zeit, Stuttgart 1958, S.121-134, Zitat S.129f; vgl. ferner WENKE, H.: Die Ganztagschule in der Lebensordnung unserer Zeit, in: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (Hrsg.): Theorie und Praxis der Tagesheimschule, Frankfurt a. M. 1958, S.7-18.