

Ludwig, Harald

Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 25-41. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2004)



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Harald: Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 25-41 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20520 - DOI: 10.25656/01:2052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20520>

<https://doi.org/10.25656/01:2052>

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

Digitalisiert

L. 018. 54(058) alr

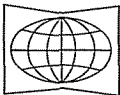
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2004

Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



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. 2003

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 Autoren- auskunft. 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.

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wehrhitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main**

05/242, 2004

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
1. Leitthema	
1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht	10
1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule	25
1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule	42
1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder	54
2. Entwicklung in den Bundesländern	
2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern	61
2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland	71
3. Pädagogische Grundlagen	
3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen	85
3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung	101
3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden?	107

4. Beiträge zur Praxis

- 4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagsschulen
Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an
Räumlichkeiten und Ausstattung 112
- 4.2 Volker Nitzschke: Ganztagsschule und Studium künftiger
Lehrerinnen und Lehrer 124
- 4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagsschule
Hegelsberg in Kassel 131

5. Ganztagsschule und Schulöffnung

- 5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule
und Jugendhilfe 141
- 5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagsschule und Schulöffnung als
Rahmen pädagogischer Schulreform 164

6. Ganztagsschule und Ausland

- 6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen
vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde
und Erfahrungen aus den USA 188
- 6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagsschule – Ein Blick über
den Tellerrand 206
- 6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe 217

7. Stellungnahmen

- 7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Für mehr Ganztagschulen 227
- 7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe 232
- 7.3 Deutscher Philologenverband
Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den
Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe 237
- 7.4 Bundeselternrat
Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit
in Deutschland 249

7.5	Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule	251
7.6	Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig	255
7.7	Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen	257
8.	Nachrichten	
8.1	Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagsschulkongress 2002 in Kaiserslautern	263
8.2	Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung	265
9.	Anhang	
9.1	Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik	268
9.2	GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	274
9.3	GGT-Beitrittsformular	276
	Autorinnen und Autoren	277

Harald Ludwig

Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert

Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule

Die aktuelle Diskussion in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit um eine Ausdehnung des Angebots an ganztägiger Schulerziehung und die hierfür geeigneten Formen ist für die Schulentwicklung in Deutschland grundsätzlich nicht neu, hat jedoch durch die jüngsten Erörterungen über gesellschaftliche Wandlungen und eine „veränderte Kindheit“ und deren schulpädagogische und didaktische Konsequenzen zusätzliche Impulse und Aspekte erhalten (vgl. z.B. Rolff/Zimmermann 1985; Fölling-Albers (Hrsg.) 1989; Ludwig 1993, Bd. I, 3-12). Bereits in der zweiten Hälfte der 50er Jahre gab es eine intensive Diskussion um ganztägige Schulerziehung. Erhebliche Resonanz in der Öffentlichkeit erhielt diese Diskussion damals durch einen gesellschaftlichen und ökonomischen Vorgang von weitreichender Bedeutung: die Einführung der Fünftagewoche in der Arbeitswelt. Viele sahen damals in der Umgestaltung der sechstägigen Halbtagschule zur Ganztagsschule mit Fünftagewoche eine geeignete Möglichkeit, die schulische Arbeit auf den neuen Rhythmus in der Arbeitswelt einzustellen und damit gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, 475 ff.).

Einsichtige Pädagogen warnten damals davor, die Diskussion um eine ganztägige Schulerziehung ausschließlich oder auch nur vornehmlich in dieser gesellschaftlich-ökonomischen Perspektive zu betreiben. Entscheidend müssten pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte sein. Einer von ihnen war der damals einflussreiche Pädagogikprofessor und Bildungspolitiker Hans Wenke, ein Schüler Eduard Sprangers, der in seinem Plädoyer für die Ganztagsschule feststellte, dass nicht die Fünftagewoche und zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile die Hauptgründe für eine Befürwortung dieser Schulform seien. Denn „die Ganztagsschule 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 1. Weltkrieges steht“ (1958, 129 f.). Wenke sah in der Ganztagsschule ein Ergebnis der Bemühungen um Schulreform, wie sie seit Ende des 19. Jahrhunderts

von der reformpädagogischen Bewegung unternommen worden sind. Diese Auffassung wird von anderen Pädagogen der damaligen Zeit geteilt.

Es dürfte auch bei der aktuellen Erörterung von Problemen ganztägiger Schulerziehung angemessen sein, diese Perspektive nicht aus dem Auge zu verlieren. Andernfalls läuft man Gefahr, hinter ein historisch erreichbares Niveau der Diskussion zurückzufallen und sich lediglich an möglicherweise vordergründigen Tagesproblemen zu orientieren. Es soll daher im Folgenden versucht werden, einen Überblick über die historische Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland und die reformpädagogischen Beiträge zu ihrer Konzeption und damit eine Skizze „historischer Empirie“ (Th. Ballauf) für die heutige Ganztagsschule zu bieten (vgl. dazu ausführlich Ludwig 1993).

1. Traditionelle und moderne Ganztagsschule

Zunächst dürfte es angesichts des Mangels an historischem Bewusstsein empfehlenswert sein, daran zu erinnern, dass in Deutschland wie auch in anderen Ländern eine ganztägige Organisation der Schule im 19. Jahrhundert allgemein üblich war. Der Unterricht fand in der Regel von 8 bis 12 Uhr und nachmittags von 14 bis 16 Uhr statt. In der zweistündigen Mittagspause gingen Lehrer und Schüler nach Hause, um im Kreis der Familie das Mittagessen einzunehmen und eine Ruhepause einzulegen. Nach dem Nachmittagsunterricht waren von den Schülern noch Hausaufgaben zu erledigen, von den Lehrern Vor- und Nachbereitungen zum Unterricht. Eine solche Form der Schulorganisation hatte bereits im 17. Jahrhundert der Pädagoge Johann Amos Comenius (1590–1670) empfohlen. Sie entsprach der damals weithin üblichen Zeitaufteilung in der Arbeitswelt, vor allem der des Handwerkers. Diese Organisationsform hielt sich in Deutschland im Volksschulbereich noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein. Man könnte sie als traditionelle Ganztagsschule bezeichnen. Ihr inhaltliches Hauptkennzeichen war die Konzentration auf Unterricht. Sie wurde deshalb auch zutreffend als „Schule mit geteilter Unterrichtszeit“ bezeichnet.

Die uns Deutschen heute geläufige Vormittagsschule setzte sich in Deutschland erst seit Ende des 19. Jahrhunderts zunächst im höheren Schulwesen, dann auch im Volksschulwesen durch. Maßgebliche Gründe waren im Bereich der Volksschule die Rücksichtnahme auf die damals noch verbreitete Kinderarbeit in Landwirtschaft und Gewerbe und die wegen Klassenüberfüllung erforderliche Einführung eines Schichtunterrichts. Im Bereich des höheren Schulwesens waren es die weiten Schulwege, die viermal am Tag zurückzulegen waren, sowie die Klage, die Schüler seien durch die übliche Form des Schulunterrichts am Vor- und Nachmittag und zusätzliche Hausaufgaben überbelastet. Diese „Überbürdungsklage“, wurde bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts überwiegend von Medizinern vorgebracht. Durch die Einführung der „ungeteilten Unterrichtszeit“ änderte sich am Grundcharakter

der Schule jedoch nicht viel. Auch die neu entstandene Halbtagschule blieb primär Unterrichtsschule (vgl. Lohmann 1965).

In anderen Ländern wie den USA und England, aber auch in Frankreich wurde die ganztägige Schulorganisation beibehalten. Aber vor allem in den angelsächsischen Ländern reichte man die hergebrachte Ganztagsform mit neuen Elementen an und entwickelte sie zur modernen Ganztagschule weiter. Im Rahmen dieser modernen Ganztagschule übernimmt die Schule im Unterschied zur traditionellen Unterrichtsschule in Ganztags- oder Halbtagsform zusätzliche Aufgaben, die über den Unterricht hinausgehen: erzieherische Aufgaben (vor allem im Bereich der Sozial- und Freizeiterziehung); sozialpädagogische und sozialpolitische Aufgaben (soziale Hilfe; Erleichterung von Berufstätigkeit von Müttern; Anpassung an die Fünftageswoche in der Arbeitswelt; Verbesserung von Chancengleichheit); didaktisch-pädagogische Aufgaben (ganzheitliche Menschenbildung; Einbeziehung handwerklicher Betätigungen; bessere Vorbereitung auf die moderne Arbeitswelt; mehr Möglichkeiten für politische Bildung; mehr Spiel und Sport sowie musische Aktivitäten; Förderung individueller Neigungen und Interessen; Lösung des Hausaufgabenproblems). Insbesondere die Schule in den USA entwickelte sich in diesem Sinne. Ihre theoretische Fundierung erhielt sie dort vor allem durch den amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952). Auf diese Entwicklungen im ausländischen Schulwesen soll hier nicht näher eingegangen werden (vgl. Lohmann 1965; Ludwig 1993, Bd. I, 36 ff.).

2. Ganztagschulmodelle der frühen Reformpädagogik

In Deutschland forderten zur gleichen Zeit, als sich dort die Halbtagschule durchzusetzen begann, Reformpädagogen eine Ganztagschule, die sich allerdings von der hergebrachten Schule mit geteilter Unterrichtszeit am Vor- und Nachmittag pädagogisch-didaktisch erheblich unterscheiden sollte. Vorbild waren neben den angelsächsischen Schulen vor allem die deutschen Landerziehungsheime, wie sie von Hermann Lietz (1868–1919) als Internatsschulen mit einer reformpädagogischen Konzeption zu Ende des 19. Jahrhunderts gegründet worden waren. 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.

Ein Beispiel für eine Ganztagsschulkonzeption in Anlehnung an das Landerziehungsheim von Lietz stellt der Schulentwurf des Reformpädagogen Ernst Kapff dar, den dieser in seiner 1906 erschienen Schrift „Die Erziehungsschule“ vorgelegt hat. Schon der Titel der Schrift bezeichnet die geänderte programmatische Ausrichtung gegenüber der traditionellen Unterrichtsschule (vgl. Kapff 1906; Ludwig 1993, Bd. I, 76 ff.).

Schärfer noch als dies bei Lietz geschehen war, 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“ (1906, 12). 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 überholt. Auch die Schule müsse sich der immer mehr ausufernden Erziehungsnot annehmen (ebd., 19).

„Halbinternat“ als Ergänzung der häuslichen Erziehung

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“ (ebd., 17). 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 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 Landerziehung 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. Die Jungen und Mädchen sollen mit der Bahn als modernem Verkehrsmittel morgens in diese Schule fahren und am späten Nachmittag wieder zu ihren Eltern zurückkehren. An zwei von sechs Schultagen pro Woche soll nachmittags frei sein, um auch Gelegenheit zu privaten Unternehmungen zu geben. Der Pädagoge entwirft 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.

Der Reformpädagoge fordert ferner unter Berufung auf den Selbstverwaltungsgedanken bei dem preußischen Reformer Freiherr vom Stein eine stärkere Autonomie der Schule. Dadurch sollen die politische Reife des Volkes gefördert und „Gefahren der Bureaukratisierung“ vermieden werden. Die neue Tageseinrichtung soll sich deshalb nicht in staatlicher Trägerschaft befinden, sondern von einer „Schulgemeinde“ unterhalten und verwaltet werden, die sich aus den Eltern der Schüler, früheren Schülern und weiteren „Freunden des Erziehungswesens“ zusammensetzt. Vorbild sind die englischen „School Societies“. Kapff erhofft sich von einer solchen Form der Schulträgerschaft mehr Spielraum für die pädagogische Gestaltung der Schule. Allerdings sollen Recht und Pflicht des Staates zur Aufsicht über das Schulwesen bestehen bleiben. Dem Staat könnten solche Schulen in freier Trägerschaft als „pädagogisches Laboratorium“ nützlich sein. Wegen der öffentlichen Funktion dieser Schule könne man mit Recht staatliche und kommunale Unterstützung erwarten.

Dieses Konzept des Reformpädagogen wurde damals nicht realisiert. Kapff blieb jedoch mit seinen Vorstellungen nicht allein. So legte zum Beispiel Gustav Wyneken (1875–1964), der Gründer des Internats „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“, 1910 Vorschläge vor zu einer Verwirklichung seiner Internatspädagogik im Rahmen einer ganztagig organisierten Tagesschule (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 86 ff.). Wichtiger noch als solche Pläne wurde für die Ganztagsschulentwicklung eine Schulkonzeption, die im Rahmen der damaligen Reformpädagogik auch in die Praxis umgesetzt wurde. Es handelt sich um das Konzept der Wald- und Freiluftschule (vgl. ebd., 211 ff.).

Das Modell „Waldschule“

Es ist bemerkenswert, dass das Modell der „Waldschule“ das Ergebnis einer ins 19. Jahrhundert zurückreichenden Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizern ist (vgl. Bennack 1990). 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 zweiten Hälfte des 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, die dem Stress dieser Schulen nicht gewachsen waren, 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 (vgl. Neufert 1926).

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 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, 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. Wichtig für die Entwicklung der modernen Ganztagsschule 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, 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 die Sommermonate umfasste, 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 Karl König in einem ausführlichen Artikel über die Waldschule in Wilhelm Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik diesen Schultyp als Modell für die Reformpädagogik bezeichnet (vgl. König 1910). 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 selbstständige, voll ausgebaute, 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 müssen ...“ (Edert 1914, 6). Edert entwickelt einen detaillierten Plan für sein Schulmodell, der auch organisatorische Einzelfragen und Möglichkeiten der Finanzierung erörtert und sich mit kritischen Einwänden auseinander setzt. Obwohl 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 Ganztagsschule.

3. Ganztagsschulmodelle der Reformpädagogik zur Weimarer Zeit

Nach dem Ende des 1. Weltkrieges, dem politischen Umsturz und der Begründung der Weimarer Republik ergaben sich für die Entwicklung reformpädagogisch geprägter moderner Ganztagsschulen neue Impulse. Die Wald- und Freiluftschulbewegung, die während des Krieges einen Rückschlag erlebt hatte, erhielt nun einen neuen Aufschwung. Ganztägig arbeitende Einrichtungen für gesundheitlich gefährdete Kinder, wie sie auch Hermann Lietz 1919 empfahl (vgl. Lietz 1919), wurden in zunehmender Zahl begründet, sicherlich auch unter dem Eindruck der Not der Inflationszeit. 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 (vgl. Triebold 1929; Triebold 1931).

Wichtiger war indessen noch, dass im Zuge dieser Expansion auch Schulen begründet wurden, die nicht der Beschränkung auf gesundheitlich gefährdete Kinder unterlagen. Im Jahr 1923 erreichte Wilhelm Krause, der Leiter der höheren Waldschule in Berlin-Charlottenburg, dass seine Schule nun als „eine selbstständige, das ganze Jahr geöffnete Tagesschule ..., ein Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb“, geführt wurde, wie dies schon Edert in Kiel 1914 geplant hatte (Krause 1928, 316; vgl. Krause 1929). Schrittweise wurde diese ganztägig geführte Einrichtung bis in die 30er Jahre hinein zu einer bis zum Abitur führenden Vollanstalt ausgebaut (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 224 ff.). Eine weitere Ganztagsschule 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 (vgl. Schede/Bergelt 1931; Merker 1987; Ludwig 1993, Bd. I, 228 f.). Die gesundheitsprophylaktische Engführung, unter der manche Waldschulpädagogen die Waldschule für gesunde Kinder noch sahen, war in diesen Gründungen eindeutig überwunden. Eine reformpädagogisch geprägte moderne Ganztagsschule für alle war in Form von Modellschulen realisiert.

Die Arbeitsschulbewegung

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. Man kann zwar zeigen, dass auch die Arbeitsschulkonzeption Georg Kerschensteiners für die Ganztagsschulentwicklung in Deutschland von Bedeutung geworden ist (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 243 ff.), aber ich beschränke mich hier auf Entwürfe der sozialistischen Richtung der Arbeitsschulbewegung, weil in deren Rahmen besonders differenzierte Ganz-

tagsschulentwürfe 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 (vgl. Oestreich 1923; Ludwig 1987a).

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 Leben von allen Seiten in sich hineinzieht“ (Reichsschulkonferenz 1921, 534). 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 Ganztagsschule 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“ auf Grund eigener Erfahrungen in der Internatspraxis ausführlich dargestellt worden (vgl. Harless 1926). 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 (vgl. Ganzenmüller 1927; Hoepner 1930). Hoepner kommt dabei zu der Erkenntnis, dass 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 (Hoepfner 1930, 485).

Die „rationalisierte Schule“

Besonderes Interesse verdient in unserem Zusammenhang der Schulplan für die Dammwegschule Neukölln, den der Berliner Reformpädagoge Fritz Karsen im Jahr 1928 zusammen mit dem Architekten Bruno Taut ausgearbeitet hat (Karsen/Taut 1928). Denn in diesem Entwurf einer „Gesamtschule“ (ebd., 12 u.ö.), die zugleich als Ganztagschule gedacht ist, äußert sich eine neue Form betriebswirtschaftlich orientierter, funktionaler Rationalität, wie sie damals in der deutschen Reformpädagogik ungewöhnlich war. Karsen hatte sich von seinen ursprünglich stark lebensphilosophisch geprägten Ausgangspunkten erheblich entfernt. Er will mit dem neuen Plan die Idee der rationalisierten Schule verwirklichen.

Institutionell gesehen bedeutete dies eine Zusammenfassung der verschiedenen Schulformen in einer „einheitlichen Schule“ (ebd. 10), die sich nach Altersstufen gliedert aufbaut und für alle Kinder des Einschulungsbezirks gedacht ist. In der an die vierjährige Unterstufe (Grundschule) anschließenden Mittelstufe kennt Karsen nur noch eine teilweise „Differenzierung nach der wissenschaftlichen und nach der praktischen Seite“. Vor dem 8. Schuljahr soll keine endgültige Entscheidung über den Schulweg des jungen Menschen getroffen werden und auch danach sollen noch Übergangsmöglichkeiten erhalten bleiben. Die Schüler der praktisch betonten Gruppe verlassen nach der mittleren Reife die Gesamtschule, die der mehr theoretisch orientierten Gruppe besuchen eine Oberstufe, die sich in vier Zweige gliedert: wirtschaftlich-sozial, technisch-mathematisch, künstlerisch, philologisch-sprachlich. In dieser Weise lässt sich nach Karsen eine rationellere Schullaufbahnlenkung ermöglichen als bei getrennten Institutionen.

Rationalisierung der Schule erfordert weiterhin den Ausbau der neuen Institution zur Großschule. Karsens Plan sieht etwa 3000 Schüler, Jungen und Mädchen, vor. Nur in einer so großen Institution können die Räume und Materialien voll ausgenutzt werden. Differenzierung und Spezialisierung in wünschenswertem Ausmaß sind möglich. Die Rationalisierung soll auch den gesamten Ablauf des Schulgeschehens erfassen. Zur besseren Raumausnützung führt Karsen ein Fachraumsystem ein, wofür er Anregungen den „neueren amerikanischen Schulen“ verdankt, die er 1927 aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte.

Aus der Rationalisierungsidee ergibt sich auch die Forderung, die schulischen Einrichtungen ganztägig zu nutzen. Sie stehen „den ganzen Tag den Schülern zur Verfügung, so dass der Unterricht selber sich zum Arbeitsleben in den Klassen weitet und eine über die heute übliche Zeit hinausgehende Dauer bis in den

Nachmittag erhält“ (Karsen 1927/1928, 811). Natürlich soll auch für Zeiten der Erholung Sorge getragen werden. Speiseräume, Spielplätze, Turnsäle, Schwimmbad, Gemeinschaftsräume u.a.m. sind deshalb notwendige Einrichtungen der neuen Schule (vgl. ebd.). Daneben gebieten auch soziale Gründe, die neue Schule als „Lebensraum“ für Schüler und Lehrer zu gestalten (vgl. Karsen/Taut 1928, 21 f.) und sie darüber hinaus auch für „Eltern und Freunde“ zu öffnen und sie „mit dem allgemeinen Leben der Bevölkerung (zu) verbinden“. Die Grundschule soll allerdings von der Organisation als Ganztagsschule ausgenommen sein.

Die Rationalisierung umfasst auch die Verwaltung und Aufgabenverteilung der neuen Schule. Die Vereinigung aller Befugnisse in der Hand des Direktors erscheint Karsen als „merkwürdige Vorstellung einer patriarchalischen Zeit“. Im „Zeitalter der Spezialisierung“ bedarf es einer Aufteilung der Verantwortung nach sachbezogenen Funktionen. Der Berliner Reformpädagoge schlägt die Einführung von verantwortlichen Leitern der verschiedenen Stufen der „Gesamtschule“ vor sowie der verschiedenen Zweige der Oberstufe. Ein weiterer Lehrer soll sich speziell den Verwaltungsaufgaben im engeren Sinn widmen, ein anderer mit der Leitung des Sportbereichs beauftragt werden. Darüber hinaus könnte „diese Gesamtschule“ mit Hilfe entsprechender Spezialisten bisher völlig unberücksichtigte Aufgaben übernehmen, etwa Aufgaben wissenschaftlicher Begleitung des Schulmodells oder schulpсихologische Beratung.

Ein diszipliniertes Zusammenleben in der neuen Schule soll durch eine „sachliche Betriebsordnung“, gesichert und so auf eine rationale Basis gestellt werden. Karsen verweist auf die Tatsache, dass der Mensch der modernen demokratischen Gesellschaft „überall in Massenorganisationen“ eingespannt sei, „im Beruf und außerhalb des Berufs“. Auf diese Notwendigkeit des Gegenwartslebens müsse die Schule vorbereiten. Rationalisierung der Schule beinhaltet für Karsen schließlich auch eine Neufassung des Gemeinschaftsbegriffs. „Gemeinschaft“ bedeutet ihm nun eindeutig „Solidarität der am gleichen Werk arbeitenden Menschen“ (ebd., 6). Im Gegensatz zu „einer gewissen Gemeinschaftsromantik“ in den Gemeinschaftsschulen der ersten Nachkriegsjahre sei in letzter Zeit immer klarer geworden, „dass die neue Schule nicht in erster Linie Gemeinschaftsempfindungen zu pflegen und zu wecken, sondern nüchterne Gemeinschaftsarbeit zu leisten habe“ (ebd.). Dem soll auch die Unterrichtsgestaltung entsprechen. Der Reformpädagoge sieht für die Gesamtschule schwerpunktmäßig kooperative Arbeitsformen vor, Gruppenarbeit und projektartiges Vorgehen, wie er sie an seinen Reformschulen bereits eingeführt hatte (ebd., 7, vgl. dazu Radde 1973, 106 ff.).

Nimmt man all diese Anforderungen zusammen, so kommt man nach Karsen „zu einer rationalisierten Schule, in der es keinen Leerlauf von Kräften, keinen Leerlauf von sachlichen Mitteln, keinen Leerlauf von Zeit und Raum gibt“ (1927/1928, 811). Es ist selbstverständlich, dass der geplante Neubau für diese Gesamtschule ganz auf diese Erfordernisse ausgerichtet sein sollte. Das Projekt hatte gute

Aussichten auf Verwirklichung. Ein Probeklassenraum wurde noch 1928 erstellt, weitere Mittel wurden bewilligt. Doch die Wirtschaftskrise von 1929/30 ließ es dann doch nicht zur Ausführung kommen (vgl. Radde 1973, 84 f.; 192 f.). Die Machtübernahme der Nationalsozialisten machte der Reformarbeit Karsens, der jüdischer Abstammung war und ins Exil gehen musste, endgültig ein Ende.

Auch andere Konzeptionen für ganztägige Schulerziehung, wie sie aus dem Kreis der Landerziehungsheime in den 1920er Jahren vorgelegt wurden, konnten wegen der nationalsozialistischen Herrschaft nicht realisiert werden. Am bekanntesten sind die Bemühungen von Kurt Hahn, dem Begründer 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. Die weit gediehenen Planungen mussten jedoch abgebrochen werden. Hahn ging ins Exil.

Versucht man, aus den hier beschriebenen reformpädagogischen Ganztagsschul-entwürfen zentrale Strukturelemente für eine moderne Ganztagsschule zusammenzustellen, so ergeben sich vor allem die folgenden: Mittagsmahlzeit und Freizeitangebote; Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen; Förderunterricht; Integration der Hausaufgaben in die Schule; neue Unterrichtsformen („Offene“ Unterrichtsgestaltung, Gruppenarbeit; Projekte); flexible Stundenplangestaltung und Rhythmisierung; enge Kooperation mit Eltern; Intensivierung des Schullebens; Ausgestaltung als Lebensraum; Öffnung der Schule zum „Leben“; Ausbau des schulischen Beratungswesens; mehr Gelegenheit für Schüleraktivitäten; Wandlungen der Lehrerrolle. Es sind dies im Wesentlichen die Elemente, die auch heute noch für eine Ganztagsschule als wichtig angesehen werden müssen.

4. Ganztagsschulrelevante Entwicklungen zur Zeit des Nationalsozialismus

Unter dem Nationalsozialismus wurde die Entfaltung reformpädagogischer Schulreformbestrebungen unmöglich gemacht. Das Schul- und Bildungswesen wurde im Sinne der Ideologie des Regimes formiert. Gleichwohl kann man nicht von einem völligen Abbruch reformpädagogischer Bemühungen sprechen.

Zunächst ist hier auf Weiterführungen der Reformpädagogik im Exil zu verweisen (vgl. Feidel-Mertz ((Hrsg.)) 1983). So hat etwa Kurt Hahn seine Vorstellungen in England weiterentwickelt und sie nach dem 2. Weltkrieg erneut in die damalige Diskussion um eine ganztägig organisierte Schule eingebracht (vgl. Hahn 1958). Entsprechendes gilt auch von Minna Specht, die in den 1920er Jahren zusammen mit dem Philosophen Leonard Nelson das Landerziehungsheim Walkemühle gegründet hatte und nach 1933 reformpädagogische Ansätze ganztägiger Schulerziehung in Exilschulen in Dänemark und England erprobte. Bemerkenswert im Hinblick auf heutige Bestrebungen sind insbesondere die Versuche, die Minna

Specht, Gustav Heckmann und andere Pädagogen aus dem Umkreis Leonard Nelsons im Hinblick auf eine Öffnung der Schule und der Nutzung der Schulumgebung als Lernfeld unternommen haben (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 187 ff.). Hingewiesen sei auch auf die Mitarbeit Minna Spechts an einem Ganztagschulkonzept, das in Anlehnung an das Modell Paul Oestreichs von einer sozialistisch orientierten Emigrantengruppe in den 30er Jahren in Paris entworfen wurde. Noch bedeutsamer waren die Schulpläne der in England gegründeten britisch-deutschen Gruppe „German Educational Reconstruction“ (G.E.R.), die nach Kriegsende bis weit in die 50er Jahre hinein im westlichen Deutschland wirkte und viele deutsche Pädagogen im Rahmen von Austauschprogrammen mit dem englischen Schulwesen bekannt machte. Minna Specht übernahm nach dem 2. Weltkrieg für einige Jahre die Leitung der von Paul Geheeb 1910 gegründeten Odenwaldschule und gab der Diskussion um die Ganztagschule in den 50er Jahren wichtige Impulse (vgl. Specht 1956; 1957).

Aber auch innerhalb Deutschlands konnten in verschiedener Form während der ersten Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft für die Ganztagschulentwicklung wichtige reformpädagogische Ansätze noch bewahrt oder sogar weiterentwickelt werden. So wurden etwa in jüdischen Erziehungs- und Schuleinrichtungen, in welche die antisemitische NS-Politik die jüdischen Deutschen zunächst aussonderte, wie der Theodor-Herzl-Schule in Berlin oder den Landschulheimen Caputh bei Potsdam und Herrlingen bei Ulm reformpädagogische Ansätze beibehalten. Adolf Reichweins Schulmodell in Tiefensee brachte sogar wichtige neue Impulse (vgl. Ludwig 1993, Bd. II, 328 ff.). Schließlich konnte auch Peter Petersen seine Jena-Plan-Pädagogik fortsetzen – allerdings um den Preis mancher aus heutiger Sicht fragwürdiger Anpassungen an das NS-Regime – und 1936 einen Plan für den Ausbau seiner Universitätsschule als Ganztagschule vorlegen, der allerdings nicht verwirklicht wurde. Erst gegen Ende des 2. Weltkriegs realisierte Petersen kurzzeitig eine Tagesheimschule (vgl. ebd., 305 ff.).

5. Die Wiederaufnahme der Bemühungen um moderne Ganztagschulen nach dem 2. Weltkrieg

Schon bald nach Ende des 2. Weltkriegs und der Beseitigung des NS-Regimes wurden Bestrebungen zur Errichtung moderner Ganztagschulen wieder aufgenommen. Da diese Entwicklung bekannter ist als die der vorangegangenen Jahrzehnte soll sie hier nur überblicksartig behandelt werden.

Besonders bekannt geworden sind die Konzepte, welche Lina Mayer-Kulenkampff und Herman Nohl 1947 vorgelegt haben. Sie erwuchsen aus dem Geist der Reformpädagogik. Insbesondere der Entwurf Herman Nohls ist 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. Welt-

krieg. 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 (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, 370-414).

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule

Weitere reformpädagogisch orientierte Entwürfe für ganztägige Schulerziehung kamen hinzu (vgl. ebd., 415 ff.). Seit Mitte der 50er Jahre erfolgten erste Verwirklichungen dieser neuen Pläne, nicht zuletzt dank der Bemühungen des 1955 von Reformpädagogen gegründeten Ganztagsschulverbandes „Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule“, der sich auch heute noch um die Verbreitung, Weiterentwicklung und Realisierung ganztägiger Schulerziehung bemüht. Man kann sagen, dass in diesen von reformpädagogischem Denken geprägten Bestrebungen zwischen 1945 und 1965 alle wichtigen Formen ganztägiger Schulerziehung konzipiert und realisiert wurden, die auch in der heutigen Diskussion eine Rolle spielen. Das Für und Wider der Ganztagsschule wurde vor allem in der zweiten Hälfte der 50er Jahre auch öffentlich intensiv erörtert. Erstmals wurden in dem Jahrzehnt zwischen 1955 und 1965 auch empirische Forschungsergebnisse größeren Umfangs zu Fragen ganztägiger Schulerziehung vorgelegt. Am Ende dieser zwei Jahrzehnte umfassenden Entwicklungsphase ist die moderne Ganztagsschule, wenn auch in geringer Zahl, ein fester Bestandteil des deutschen Schulwesens geworden und bildungspolitisch als Versuch und Angebot weithin akzeptiert.

Es ist bedauerlich, dass diese Entwicklungsarbeit im Bereich ganztägiger Schulerziehung in der nun folgenden Phase sozialwissenschaftlich und sozialpolitisch orientierter Bildungsreform zwischen 1965 und 1975 für die Gestaltung von Ganztagsschulen nicht angemessen aufgenommen wurde. Allerdings erhielt die Ganztagsschulentwicklung insbesondere durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1968 und 1969 erheblichen Auftrieb. Es stand die bereits in Konzeptionen der 20er und 50er Jahre enthaltene Verknüpfung von Ganztagsschule und Gesamtschule nun eindeutig im Vordergrund der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bemühungen. Trotz der Kontinuität in der äußeren Entwicklung – die Zahl der Ganztagsschulen nimmt in diesem Jahrzehnt erheblich zu – ergeben sich für die innere Entwicklung nicht unbeachtliche Diskontinuitäten. Sie bestehen einerseits darin, dass die traditionellen Motive der Begabungsförderung und Verbesserung der Chancengleichheit durch ganztägige Schulerziehung nun eine so beherrschende Bedeutung erhalten, dass das reiche Spektrum der

übrigen Zielsetzungen nicht mehr angemessen zur Geltung kommt; andererseits zeigen sie sich in der sozialwissenschaftlichen Umschrift des die moderne Ganztagschule fundierenden Begründungszusammenhangs.

Auf dem Hintergrund eines behavioristisch akzentuierten Lernbegriffs wird Schule als bestmögliche Organisation von Lernprozessen verstanden und die Ganztagschulorganisation vornehmlich funktional als Optimierungsmittel für dieses Zentralverständnis von Schule gesehen. Auch die neuen Ganztags Gesamtschulen sind zunächst von dieser Auffassung geprägt, die in mancher Hinsicht an eine Wiederbelebung der traditionellen „Lernschule“ auf neuem Niveau erinnert und damit der von der Kritik an deren intellektuellen Einseitigkeit bestimmten modernen Ganztagschule reformpädagogischer Prägung widerspricht. Im weiteren Verlauf hat die Gesamtschule der Ganztagschulentwicklung wichtige neue Impulse gegeben (vgl. Ludwig 1987b). Indessen werden neben diesen neuartigen Denkformen auch traditionelle Ansätze pädagogisch-anthropologischer Ausrichtung, wenngleich weniger beachtet, weitergeführt – etwa wenn Probleme der Rhythmisierung des Unterrichts bzw. des Tagesablaufs in der Ganztagschule, Fragen der Belastbarkeit von Schülern und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung diskutiert werden. Es ist wohl als ein Verdienst der „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule“ anzusehen, dass bei aller Offenheit für die neuen Ansätze doch auch die innere Kontinuität zur bisherigen Entwicklung ganztägiger Schulerziehung gewahrt wurde.

Noch stärker kommt der Rückgriff auf reformpädagogisches Denken in der Phase der Ganztagschulentwicklung in Deutschland zum Ausdruck, welche im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Ernüchterung und der kritischen Überprüfung der sozialwissenschaftlich geprägten Bildungsreform etwa ab 1975 anzusetzen ist. Bei aller Kritik, die von den verschiedensten Standpunkten her geübt wird, versucht man doch überwiegend, den durch den „Modernisierungsschub“ erreichten Fortschritt in der Entwicklung des Schulwesens zu erhalten. Für die Ganztagschulentwicklung ergeben sich neue Anstöße für die innere Ausgestaltung von Seiten der Sozial-, der Freizeit- sowie der Ausländerpädagogik (vgl. z.B. Hoyer/Kennedy ((Hrsg.)) 1978; Ludwig 1987c; Raab, E. u.a. 1987). Aber auch die Schulpädagogik besinnt sich wieder stärker auf freiere, an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierte Lernformen und entdeckt die Konzeption des „Schullebens“ neu, wie überhaupt reformpädagogische Unterrichts- und Schulmodelle abermals auf großes Interesse stoßen und auch für Formen ganztägiger Schulerziehung fruchtbar gemacht werden. Schließlich ist hervorzuheben, dass in dieser Phase eine Fülle von Ergebnissen empirischer Forschung zu Fragen der Ganztagschule vorgelegt wird, die jedoch viele Fragen unbeantwortet lassen (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, 578 ff.).

Seit Ende der 80er Jahre erfolgte eine Neubelebung der Bemühungen um ganztägige Schulerziehung, wie sie sich etwa in der auf das Schuljahr 1988/89

bezogenen empirischen Erhebung zu Angebot und Nachfrage hinsichtlich ganztägiger Schulerziehung von Bargel und Kuthe (1991) dokumentiert. Die seitdem andauernden Bemühungen werden erheblich durch die im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung Deutschlands entstandene Knappheit öffentlicher Ressourcen behindert und führen u.a. zur Entwicklung zahlreicher Zwischenstufen auf dem Weg zu einer modernen Ganztagsschule (vgl. z.B. Appel 1991; Burk ((Hrsg.)) 1990). Es besteht die Gefahr, dass im Rahmen dieser Entwicklung die im Laufe der Ganztagsschulgeschichte erarbeiteten und erprobten pädagogisch-didaktischen Standards für ganztägige Schulerziehung nicht eingehalten werden. Die Einbringung dieser fast hundertjährigen Entwicklung in den aktuellen Diskurs erscheint daher dringlich. Denn die Gründe, die schon zu Anfang unseres Jahrhunderts zur Forderung nach modernen Ganztagsschulen führten, haben sich durch die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen noch verschärft und zusätzliche Dimensionen erhalten. Es ist daher anzunehmen, dass auch das deutsche Schulwesen sich in Richtung auf ein ausgedehnteres Angebot an ganztägiger Schulerziehung weiterentwickeln wird, wie man sie in unterschiedlichen Formen im mehr und mehr zusammenwachsenden Europa überwiegend praktiziert (vgl. Scheipl 1990; Renz 1991).

Literatur

- Appel, St.: Formen und Bildungsmöglichkeiten ganztägig geführter Schulen in Deutschland. In: Die Ganztagschule, Sonderheft 1991, S. 3-20
- Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagschule – Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn 1991
- Bennack, J.: Gesundheit und Schule – Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen. Köln u. a. 1990
- Burk, K. (Hrsg.): Die ganze Halbtagschule. Frankfurt/M. 1990
- Edert, E.: Die Tagesschule – die Schule der Großstadt. Der Plan ihrer Ausführung in Kiel. Leipzig/Berlin 1914
- Feidel-Mertz, H. (Hrsg.): Schule im Exil. Reinbek 1983
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt/M. 1989
- Ganzenmüller, W.: Die elastische Einheitsschule als großstädtische Bildungsanstalt. In: Oestreich, P./Hoepner, W. (Hg. Großstadt und Erziehung, Berlin/Itzehoe o. J. (1927), S. 100
- Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart o. J.
- Hariess, H.: Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe. In: Oestreich, P./Täcke, O. (Hrsg.): Der neue Lehrer. Osterwieck a. H. 1926, S. 73-81
- Hoepner, W.: Die praktische Durchführung der Produktionsschule in der Stadt. In: Die neue Erziehung 12 (1930), H. 7, S. 484-496

- Hoyer, K./Kennedy, M. (Hrsg.): Freizeit und Schule. Braunschweig 1978
- Kapff, E.: Die Erziehungsschule, Stuttgart o. J. (1906)
- Karsen, F.: Die geplante Gesamtschule in Neukölln. In: Die Scholle 4 (1927/28), S. 805-811
- Karsen, F./Taut, B.: Die Dammwegschule Neukölln. Berlin 1928
- König, K.: Die Waldschule. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, 2. Aufl., Bd. 10. Langensalza 1910, S. 63-111
- Krause, W.: Die Höhere Waldschule. In: Nydahl, J. (Hrsg.): Das Berliner Schulwesen. Berlin 1928, S. 316-326
- Krause, W.: Die Höhere Waldschule Berlin Charlottenburg. Berlin 1929
- Lietz, H.: Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Veckenstedt a. H. 1919
- Lohmann, J.: Das Problem der Ganztagschule. Ratingen 1965
- Ludwig, H.: Die Schulkonzeption Paul Oestreichs und des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Gesamtschul-Informationen 18 (1987), H.3/4, S. 191-219 (a)
- Ludwig, H.: Gesamtschule und Ganztagschule. In: Gesamtschul-Information 18 (1987), H.3/4, S. 125-154 (b)
- Ludwig, H.: Ganztagschule und Ausländerkinder. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 305-319 (c)
- Ludwig, H.: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 51, 2 Teilbände. Köln u.a. 1993
- Mayer-Kulenkampff, L.: Gedanken zur Schule heute. In: Die Schule 2 (1947), H. 8, S. 1-6
- Merker, F.: Die Waldschule Leipzig 1932-1939 – Eine Ganztagschule. In: Pädagogische Rundschau 41/1987, S. 445-462
- Neufert, H.: Die Waldschule. In: Porger, G. (Hrsg.): Pädagogische Zeit- und Streitfragen. Bielefeld/Leipzig, 2. Aufl., 1926, S. 130-136 (erstmalig 1906)
- Nohl, H.: Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Die Sammlung 2 (1947), S. 694-701
- Oestreich, P.: Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule, 2. Aufl. Berlin 1923
- Raab, E. u.a.: Handbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/München 1987
- Radde, G.: Fritz Karsen – Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973
- Reichsschulkonferenz: Die Reichsschulkonferenz 1920 – Amtlicher Bericht, erstellt vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921, Neudruck Glashütten 1972
- Renz, M.: Ganztagschule und Ganztagsbetreuung in den Mitgliedsstaaten der europäischen Gemeinschaft. In: Die Ganztagschule 31 (1991), S. 181-193
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim/Basel 1985
- Schede, F./Bergelt, A.: Neugestaltung der höheren Schule im Sinn der Freiluftschule. In: Triebold, K. (Hrsg.): Die Freiluftschulbewegung. Berlin 1931, S. 139-142
- Scheipl, J.: Ganztägiges Schulwesen im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 140 (1990), S. 322-332
- Specht, M.: Stadtrandschule und Landerziehungsheime. In: Die Sammlung 11 (1956), S. 192-195
- Specht, M.: Erfahrungen mit der Ganztagschule – Bericht über eine Studienfahrt nach England. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 262-265
- Triebold, K.: Erholungs- und Heilstätten, in: Handbuch der Pädagogik, hg. von H. Nohl u. L. Pallat, Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza 1929, S. 85-94
- Triebold, K.: Gegenwärtiger Stand der deutschen Freiluftschulbewegung. In: Triebold, K. (Hrsg.): Die Freiluftschulbewegung. Berlin 1931, S. 58-77
- Wenke, H.: Für- und wider die Fünftagewoche. In: Bamberger, R. u. a.: Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart 1958, S. 121-134