

Fischer, Christian; Ludwig, Harald

Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 11-22. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2010)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fischer, Christian; Ludwig, Harald: Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 11-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80277

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der



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

Jahrbuch Ganztagsschule 2010

Vielseitig fördern

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Anne Breuer, Thomas
Coelen, Ulrich Deinet, Christian Fischer,
Lars Gillessen, Janina Hamf, Sabine
Heinbockel, Walter Herzog, Heide
Hollmer, Heinz Günter Holtappels,
Maria Icking, Susan Kagelmacher,
Susanne Kortas, Harald Ludwig, Petra
Neumann, Ulrike Popp, Franz Prüß,
Kerstin Rabenstein, Rolf Richter,
Elisabeth Schlemmer, Matthias Schöpa,
Marianne Schüpbach, Anna Schütz,
Uwe Schulz, Esther Serwe, Anna Lena
Wagener, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2009

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

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.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974511-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Vielseitig fördern	
Christian Fischer, Harald Ludwig Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule	11
Kerstin Rabenstein Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein Fallvergleich	23
Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagschule (2)	34
Elisabeth Schlemmer Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen	48
Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen?.....	67
Ulrike Popp Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen	79
Praxis	
Lars Gillessen Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz	91
Sabine Heinbockel Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention	101
Pädagogische Grundlagen	
Petra Neumann Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene Folgerungen für die Ganztagschule	115

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung 129

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung 139

Ulrich Deinet, Maria Icking

Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW 152

Berichte aus den Bundesländern

Susan Kagelmacher, Heide Hollmer

Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein 167

Ganztagsschule in der Schweiz

Walter Herzog

Klassisch oder modular? Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität 181

Nachrichten

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg

Ganztagsschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik. Der Ganztagsschulkongress des BMBF 2008 in Berlin 191

Rolf Richter

Qualität an Ganztagsschulen. Ganztagsschulkongress der GGT 2008 in Hannover 202

Marianne Schüpbach

Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 216

Uwe Schulz

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen 221

Rezensionen

- Anne Breuer, Anna Schütz
Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule.
Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008..... 226
- Harald Ludwig
Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer
an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 227

Neuerscheinungen

- Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der
Ganztagsbildung. VS Verlag, Wiesbaden 2008 232
- Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):
Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und
Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.
Juventa Verlag, Weinheim und München 2009 232
- Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale
Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie.
Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 233

Anhang

- GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) 234
- GGT-Beitrittsformular 238
- Autorinnen und Autoren 240
- Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher 250

Christian Fischer, Harald Ludwig

Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule

Die Ergebnisse der PISA-Studien und anderer internationaler Vergleichsstudien zu Schülerleistungen haben der Verbreitung von Ganztagschulen und ihrer bildungspolitischen Befürwortung in Deutschland einen neuen kräftigen Impuls gegeben, wengleich auch vorher schon andere Faktoren in dieser Richtung wirksam waren und teilweise – zum Beispiel in Rheinland-Pfalz – bereits bildungspolitische Maßnahmen für eine Ausweitung des Ganztagsschulangebots getroffen worden waren. Indessen haben die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien diese anderen Faktoren überlagert und als unerwünschte Nebenwirkung die Ganztagschule in eine einseitige Perspektive gerückt. Denn die Organisation der Schule als Ganztagschule, die im internationalen Bereich in unterschiedlichen Formen die Regel ist, wurde als eine wesentliche Voraussetzung für die besseren Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern angesehen. Auch wenn ein wissenschaftlich eindeutiger Beweis für einen solchen Zusammenhang fehlt, galt in der Folgezeit die Ganztagschule als geeignetes Mittel, um die intellektuellen Leistungen von Jungen und Mädchen, wie sie in den Leistungsvergleichsstudien gemessen werden, in Deutschland zu steigern.¹

Diese einseitige Instrumentalisierung der Ganztagschule für Zwecke der intellektuellen Leistungssteigerung erhielt zusätzliche Nahrung durch die bildungspolitische Maßnahme einer Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien bis zum Abitur auf acht Jahre, durch die der Schülerschaft in Deutschland zu einem mit anderen Ländern vergleichbaren früheren Studiums- und Berufseinstieg verholfen werden soll. Man versäumte es aber, die bei einer solchen Schulzeitverkürzung erforderliche Konzentration schulischer Lerninhalte angemessen und reflektiert vorzunehmen. Die Halbtagsschule ist mit dieser bildungspolitischen Maßnahme überfordert und muss zunehmend auch Unterricht in den Nachmittag verlegen. Da erschien die Ganztagschule als ein geeignetes Mittel, das „Turbo-Abitur“ zu realisieren, ohne die Konzentration des schulischen Lernstoffes im notwendigen und sinnvollen Umfang leisten zu müssen. Auch dies führt zu einer Verkürzung der Aufgaben der Ganztagschule, zu denen zwar auch die Förderung besserer intellektueller Leistungen gehört, aber eingebettet in eine *vielseitige Förderung* der jungen Menschen im Sinne einer umfassenden Menschenbildung für alle.²

Diese *pädagogische* Aufgabe der Ganztagschule sollte in der gegenwärtigen Situation nicht aus dem Auge verloren werden. Denn in pädagogischer Perspektive

besteht die Kernaufgabe von Erziehung und Bildung darin, jeden jungen Menschen in seinen vielfältigen Begabungen und Möglichkeiten zu fördern.³ Auch die Ganztagschule ist diesem Anliegen verpflichtet. Das soll im Folgenden in einem zweifachen Ansatz aufgezeigt werden: in historisch-systematischer Perspektive und in der Sicht der aktuellen Begabungsforschung.

I. Vielseitig fördern an Ganztagschulen in historisch-systematischer Perspektive

1. Zum Konzept der modernen Ganztagschule in Schulmodellen der Reformpädagogik

Die moderne Ganztagschule hat ihren Ursprung in umfassenden pädagogischen Reformbestrebungen, die zu Ende des 19. Jahrhunderts einsetzen und in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreichten.⁴ Im 19. Jahrhundert war eine ganztägige Schulorganisation allgemein verbreitet, die den Unterricht verbunden mit einer etwa zweistündigen außerschulischen Mittagspause auf den Vormittag und den Nachmittag verteilte. International entwickelte sich daraus, zunächst vor allem in den angelsächsischen Ländern, eine neue Form ganztägiger Schulerziehung, in der die Institution Schule zusätzliche Erziehungs- und Bildungsaufgaben zusammen mit sozialpädagogischen Intentionen übernahm: die moderne Ganztagschule. Dazu gehörte auch die Übernahme der Mittagspause in die schulische Verantwortung mit der Schaffung von Möglichkeiten für eine Mittagmahlzeit in der Schule. Der gesamte Tagesablauf vom frühen Morgen bis in den späten Nachmittag hinein sollte nach einem pädagogischen Gesamtkonzept gestaltet werden, das in kritischer Wendung gegen die intellektuelle Einseitigkeit der „alten Schule“ von dem Leitgedanken einer vielseitigen Förderung der jungen Menschen getragen war.

Besonderen Einfluss auf diese Neukonzeption der Ganztagschule hatten die reformpädagogischen Einrichtungen der *Landerziehungsheime*, wie sie als Internate in ländlicher Umgebung von Hermann Lietz (1868-1919) begründet worden waren und mit unterschiedlichen Gestaltungsformen auch von anderen Reformpädagogen, wie Gustav Wyneken (1875-1964), Paul Geheeb (1870-1961), Kurt Hahn (1886-1974) u.a. aufgegriffen wurden. In dem Erziehungs- und Bildungsziel dieser Einrichtungen kommt der Gedanke der vielseitigen Förderung junger Menschen klar zum Ausdruck.

So heißt es etwa bei Hermann Lietz in seinem Gründungsaufwurf von 1898, er wolle in dem „Deutschen Landerziehungsheim“ *„das Ziel verfolgen, die mir anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbstständigen Charakteren zu erziehen; zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, stark*

wollen“.⁵ Entsprechend sind auch die pädagogischen Mittel, mit denen er dieses Ziel erreichen will, breit gestreut. Neben „einem den Gesetzen der Erziehungskunst und -wissenschaft entsprechenden wissenschaftlichen Unterricht“, der bei Lietz bezeichnenderweise erst an letzter Stelle aufgeführt wird, nennt er „Verlegung der Erziehung aus der Stadt heraus“, „Zusammenleben, -spielen, -arbeiten von Zöglingen und Erziehern“, „streng hygienische Lebensweise“, „tägliche Körperübungen“, „tägliche praktische körperliche Beschäftigungen“ handwerklicher Art, „tägliche Kunstübung“, „besondere Veranstaltungen zur Pflege des sittlich-religiösen und vaterländischen Sinnes“.⁶ Befreit man dieses Programm bei Lietz von seinen zeitgebundenen und ideologischen Akzentuierungen patriarchalischer, geschlechtsspezifischer und nationalistischer Art, die es teilweise aufweist,⁷ so kommt darin das Ideal umfassender Menschenbildung zum Ausdruck, wie es seit der Aufklärung in der klassischen Pädagogik bei Rousseau, Pestalozzi, Humboldt u.a. entwickelt und begründet worden ist, auf die sich Lietz und andere Reformpädagogen ebenso berufen wie auf die Pädagogik der Philanthropen oder Friedrich Fröbels.

Eine liberale, demokratische und menschheitlich-interkulturell orientierte Ausprägung dieses Ziels einer umfassenden Förderung junger Menschen finden wir in der Schulkonzeption von Paul Geheeb, dem Gründer der heute noch bestehenden Odenwaldschule (Deutschland) und „Ecole d’Humanité“ (Schweiz). Erziehung und Demokratie gehören für Geheeb unlösbar zusammen. Wie kein anderer Reformpädagoge tritt er für die Gleichberechtigung der Geschlechter und Koedukation ein. Bildung ist ihm eine zutiefst individuelle Aufgabe, die aber nur im Spannungsbogen von Individuum und Gemeinschaft erfolgen kann. Ziel der Erziehung ist es, jedem jungen Menschen die Möglichkeiten zur Entfaltung seiner je besonderen Potenziale zu geben. Wiederholt zitiert er ein von Goethe stammendes Distichon: „*Gleich sei keiner dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten!* –*Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich*“. Solchen Anforderungen muss auch Schule gerecht werden. Geheeb realisiert daher in seinen Schulgründungen ein vielfältiges anregungsreiches Schulprogramm, das dem Einzelnen durch viele Wahlmöglichkeiten, auch im Bereich des in Kursen organisierten Unterrichts, ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Partizipation ermöglicht und ihn in all seinen Fähigkeiten fördern soll. Heterogenität ist für ihn pädagogisch wertvoller als Homogenität. Schule wird als Lebensstätte des jungen Menschen organisiert, an deren Gestaltung jeder – Schüler und Lehrer – in der „Schulgemeinde“ mit gleichem Stimmrecht mitwirken kann.

Schon früh wurde *an den Landerziehungsheimen kritisiert*, dass es sich um Internate handelte, deren begrüßenswerte Reformpädagogik nur einer Minderheit von Schülerinnen und Schülern zugute komme. Als Alternative dazu wurde vorgeschlagen, das reformpädagogische Konzept ganztägiger Erziehung und Bildung im Rahmen von Tagesschulen umzusetzen. Diesen sollte ein Zeitrahmen vom frühen Morgen bis zum späten Nachmittag zur Verfügung stehen. Möglichkeiten einer engen

Zusammenarbeit mit dem Elternhaus sollten gewahrt bleiben. Man wandte sich dabei einerseits gegen die in Deutschland damals immer mehr eingeführte Halbtagsschule, aber auch gegen die traditionelle ganztägig organisierte Unterrichtsschule des 19. Jahrhunderts. Ein frühes Beispiel für eine solche moderne Ganztagschule ist das *Konzept einer „Erziehungsschule“*, das Ernst Kapff 1906 vorstellte.⁸ Dieser Reformpädagoge übernimmt weitgehend das Konzept vielseitiger Förderung der Landerziehungsheime, erweitert es aber in kritischer Wendung gegen die Landerziehungsheime als pädagogische Inseln in ländlicher Abgeschiedenheit durch eine Anbindung seiner als „*Halbinternat*“ bezeichneten Schule an die städtische Kultur und deren Bildungsmöglichkeiten sowie die positiv eingeschätzten Möglichkeiten der modernen industriellen Arbeitswelt. Eine Lage am Rande der Stadt und eine Überwindung künstlicher Isolation der Institution Schule durch deren Öffnung im Rahmen einer intensiven Exkursionspädagogik gelten ihm als wichtige Elemente des neuen Konzeptes, zu dem auch ein spezieller Förderunterricht für Jungen und Mädchen mit Lernschwierigkeiten zählt.

Realisiert wurde ein solches Konzept einer modernen Ganztagschule erstmals im Rahmen der *Wald- und Freiluftschulbewegung* der damaligen Reformpädagogik, deren besonderes Anliegen die *Gesundheitsförderung* ihrer Schülerschaft war. Im Jahr 1904 wurde in Berlin-Charlottenburg in einer Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizinern erstmals eine solche Schule am Rande der Stadt in Charlottenburg bei Berlin gegründet. Die Aufgaben der Gesundheitserziehung und Unterstützung sozial benachteiligter Kinder wurden im Rahmen eines Konzeptes vielseitiger Förderung an solchen Schulen besonders betont. Es stellte eine Synthese gesundheitsfürsorglicher, sozialpädagogischer sowie pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen und Maßnahmen dar. Neben einem an den Prinzipien der Individualisierung, der Selbsttätigkeit, der Lebensnähe und der Anschauung orientierten Unterricht kennzeichnete ein reichhaltiges Schulleben diese Einrichtungen. Dazu 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. Für gesunde Mahlzeiten, die nach ärztlichen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden, war ebenso gesorgt wie für die notwendigen Ruhe- und Erholungsphasen. Von einem solchen Gemeinschaftsleben, in dem sich ein persönlich geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickeln konnte, erwartete man 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.

Ganztagschulen mit solchen Förderkonzepten wurden in der damaligen Reformpädagogik von vielen Seiten vorgeschlagen. Zur *Zeit der Weimarer Republik* erhielten sie im Rahmen der Demokratisierungsbestrebungen zusätzliche Akzente.

Deutlicher als zuvor wurde die Notwendigkeit der Förderung *aller* Kinder betont und die stärkere, allerdings kritische Einbeziehung der modernen Arbeitswelt in das Bildungsprogramm der Schule gefordert. Ein Beispiel stellt *die als Ganztagschule organisierte „Elastische Einheitsschule“* des Reformpädagogen Paul Oestreich (1878-1959) und des Bundes Entschiedener Schulreformer dar. Zugrunde liegt seinem Schulkonzept ein differenzierter Begabungsbegriff. Ein einseitig intellektuelles Verständnis von „Begabung“ ist abzulehnen. „Begabt“ ist jeder, der Eine sprachlich, der Andere mathematisch, der Dritte manuell, der Eine vielfach, der Andere einsträngig.⁹ Es geht um eine umfassende Förderung des Menschen. „Körper“, „Triebleben“, „Gefühl“, „Wille“, „Verstand“ des Menschen sollen gefördert und in höchstmöglichem Maße entwickelt werden.¹⁰ Die latenten Möglichkeiten des jungen Menschen werden erst in einem lang dauernden Prozess vielfältiger Anregungen und Herausforderungen sichtbar. Heterogenität der Lerngruppen ist für die Gestaltung dieses Prozesses überwiegend hilfreicher als Homogenität. Allerdings ist auch darauf zu achten, dass die Fähigeren gemäß ihren Möglichkeiten in der Gemeinschaft und in bestimmten Bereichen durch besondere Maßnahmen, z.B. die Einrichtung von „Intensivgruppen“, gefördert werden.¹¹ Angesichts der Abhängigkeit von „Begabung“ auch vom sozialen Milieu und der unterschiedlich ausgeprägten Bildungsorientiertheit der Eltern darf es für Oestreich keine frühe Auslese geben.

Er konzipiert daher seine Schule in curricularer und institutioneller Hinsicht als „Gesamtschule“ für alle Kinder und Jugendlichen. Sie soll „Lebensschule“ sein, welche die Verbindung zur Lebenswelt der jungen Menschen wahrt, ihre Lebensprobleme beachtet und Ort der „Jugendkultur“ ist. Als „Produktionsschule“ soll sie möglichst alle Bereiche des praktischen Lebens in sich aufnehmen oder in Form von außerschulischen Praktika den Schülern nahebringen. Vor allem aber soll diese Schule, um die Vielfalt ihrer Aufgaben erfüllen zu können, „Ganztagschule“ sein. Als solche soll sie die Hausaufgaben in ihre unmittelbare pädagogisch-didaktische Verantwortung übernehmen, den Schülern Methoden des selbstständigen Arbeitens vermitteln und ihnen im Rahmen eines rhythmisierten Schullebens eine Vielzahl von Betätigungen auch praktischer Art anbieten und dabei individualisieren. Auch Erholung und Spiel sollen in ihr Platz finden. Insgesamt soll diese Schule nach amerikanischem Vorbild soziales und kulturelles Zentrum ihres Umfeldes werden, in das auch Aufgaben der Erwachsenenbildung integriert sind. In einer solchen Schule wird für Oestreich auch eine wirksame politische Bildung und Erziehung überhaupt erst möglich.

Auch wenn die Vorstellungen Oestreichs sicher eine utopische Übersteigerung der Erwartungen an die Institution Schule darstellen, so spiegelt sich darin doch deutlich die Orientierung der Konzeption der Ganztagschule an einer „Pädagogik der Vielfalt“ wider. Entsprechendes gilt von anderen damaligen Entwürfen der Schule als Ganztagschule – etwa von Fritz Karsen oder Kurt Hahn – und ihren vereinzelt Realisierungen. In der *Zeit der nationalsozialistischen Diktatur* kommen

diese Entwicklungen zum Erliegen, wenn auch nicht ganz. Denn in Nischen des Systems können in den ersten Jahren des NS-Regimes noch einige Entwicklungen stattfinden, welche die reformpädagogisch geprägte Ganztagschule und ihre Didaktik weiterführen (jüdische Bildungseinrichtungen; Adolf Reichweins Schule in Tiefensee), und auch in der deutschen Exilpädagogik finden sich zukunftsweisende Ansätze, die nach Ende des Zweiten Weltkriegs in die Reformdiskussion in Deutschland eingebracht werden (z.B. von Minna Specht, Kurt Hahn, Paul Geheeb).

2. Vielseitige Förderung in Ganztagschulkonzeptionen nach dem Zweiten Weltkrieg

Keineswegs waren die *zwei Jahrzehnte zwischen 1945 und 1965* in Deutschland ein Zeitraum ohne Schulreformbestrebungen. Vielmehr gab es ein beachtliches Spektrum an Konzepten und Reformschulen, die weitgehend an der Reformpädagogik der vornationalsozialistischen Zeit anknüpften.¹² Allerdings blieben sie zunächst ohne eine angemessene Breitenwirkung. Dazu rechnen auch die zahlreichen Entwürfe für ganztägig geführte Schulformen und deren seit Mitte der 50er Jahre einsetzenden Realisierungen, die von dem 1955 gegründeten und heute noch bestehenden Ganztagschulverband, der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule, maßgeblich gefördert wurden.¹³ Bekannte Reformpädagogen wie Herman Nohl, Lina Mayer-Kulenkampff, Minna Specht, Kurt Hahn, Hermann Klitscher unterstützten diese Entwicklung und brachten ihre Vorstellungen ein. Herman Nohl etwa entwirft sein Modell einer Tagesheimschule in weit ausholenden Überlegungen im Schnittpunkt von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Trotz der Unterschiedlichkeit der Entwürfe bleiben alle dem *Leitgedanken einer umfassenden Förderung des jungen Menschen* verbunden. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre erhält die Ganztagschule im Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung der Fünftageswoche sogar eine bemerkenswerte öffentliche Aufmerksamkeit. Zu Beginn der 60er Jahre wird die Ganztagschule auch *Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*.

Als Beispiel sei hier die Untersuchung Walter Schultzes genannt, der hinsichtlich der Schulentwicklung in Bildungssystemen des Westens und des Ostens die Konvergenzthese vertrat, parallele Prozesse hin zur modernen Ganztagschule konstatierte und formulierte: „*Diese Schulen befassen sich über den lehrplanmäßigen Unterricht hinaus mit der Studienüberwachung, mit der Freizeitgestaltung und mit Formen außerschulischen Bildungserwerbs und versuchen, durch ein reiches Bildungsangebot Interessen zu entfalten, und betreiben durch den Zwang zur Gestaltung des Schullebens eine soziale Erziehung, die ... Wirkungen ermöglicht, die in der Halbtagschule niemals erreicht werden können*“.¹⁴ Sie sind ferner bestrebt, „*Begabungen zu fördern, die aufgrund von Geburt und Herkunft bisher nicht den Weg zur weiterführenden Bildung finden konnten*“. In dieser Perspektive einer umfassenden Förderung *aller* ist die

Tagesheimschule für Schultze, wie für zahlreiche andere Erziehungswissenschaftler der damaligen Zeit „eine Schule der Zukunft“.¹⁵

Indessen wird diese Zielsetzung einer vielseitigen Förderung im *Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975* im Zusammenhang mit den damals einsetzenden sozialwissenschaftlich geprägten Schulreformbestrebungen zunächst deutlich eingeschränkt. Denn trotz der Kontinuität in der äußeren Entwicklung – die Zahl der Ganztagschulen 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. Indessen werden neben diesen neuartigen Denkformen, die durchaus auch einen „Modernisierungsschub“ mit sich bringen, auch traditionelle Ansätze pädagogisch-anthropologischer Ausrichtung 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.

Im Zusammenhang mit der Kritik, die seit der Mitte der 70er Jahre an der Einseitigkeit dieser Schulreform geübt wurde, ergeben sich für die Ganztagschulentwicklung neue Aufgabenstellungen für die innere Ausgestaltung von Seiten der *Sozial- und der Freizeitpädagogik sowie der Interkulturellen Pädagogik*. 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. So tritt vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule in der Folgezeit wieder stärker in den Vordergrund. In der Phase neuer Expansion ganztägiger Schulerziehung seit etwa 2002 droht indessen – wie anfangs aufgezeigt – erneut eine einseitige Inanspruchnahme ganztägiger Schulerziehung für Zwecke intellektueller Leistungsförderung, die in mancher Beziehung mit der im Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975 vergleichbar ist.

3. Resümee

In historisch-systematischer Perspektive gehört die Aufgabe einer umfassenden Förderung ihrer Schülerschaft zum Kernbestand der Idee der modernen Ganztagschule. Diese beinhaltet nicht lediglich eine zeitliche Neuorganisation gegenüber der Halbtagschule, sondern in kritischer Absetzung von der einseitig auf intellektuelle Förderung zielenden traditionellen Schule – sei es in Ganztags- oder Halbtagsform – ein verändertes Verständnis von Schule. Im Rahmen der modernen Ganztagschule wird Schule neu gedacht. Förderung in der Ganztagschule bedeutet dabei einerseits gezielte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf, etwa von Kindern aus sozial schwierigen Lebenssituationen oder aus einem kulturell anders geprägten Umfeld, von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten, aber auch von besonders begabten Jungen und Mädchen.¹⁶ Förderung meint aber in einem noch weiteren Sinn, jedem einzelnen jungen Menschen Hilfe zu leisten bei Aufbau und Entfaltung des gesamten Spektrums seiner Fähigkeiten. Es geht darum, umfassende Menschenbildung zu ermöglichen.¹⁷

Unabdingbare Voraussetzung dafür ist zwar ein inhaltlich, organisatorisch und methodisch entsprechend angelegter Unterricht,¹⁸ aber auch außerunterrichtliche Gestaltungselemente ganztägiger Schulerziehung verdienen angemessene Beachtung. Gesundheits-, Freizeit-, Sozialerziehung, Sport, musisch-künstlerische Bildung, handwerklich-praktische Förderung, Berufsorientierung, Partizipation, Meditation sollten im Rahmen ganztägiger Schulerziehung in unterschiedlichen Formen berücksichtigt werden und nicht der Instrumentalisierung der schulischen Ganztagsorganisation für Zwecke der intellektuellen Leistungsförderung zum Opfer fallen oder nur noch eine marginale Rolle spielen.

II. Vielseitige Förderung in der Perspektive aktueller Begabungsforschung

1. Begabung

Unter Begabung versteht man die individuelle Befähigung zu bestimmten Leistungen. Diese kann sich auf die Gesamtheit oder auf spezielle Bereiche des individuellen Dispositionssystems beziehen. Hinsichtlich der Bedingungsfaktoren von Begabung besteht in der Begabungsforschung mittlerweile weitgehend Einigkeit, dass Begabungen sich durch Interaktion von Anlagen und Umwelt entwickeln, wobei einige Begabungsforscher eine eher anlagebedingte Begabung von einer eher umweltabhängigen Leistungsentfaltung differenzieren.

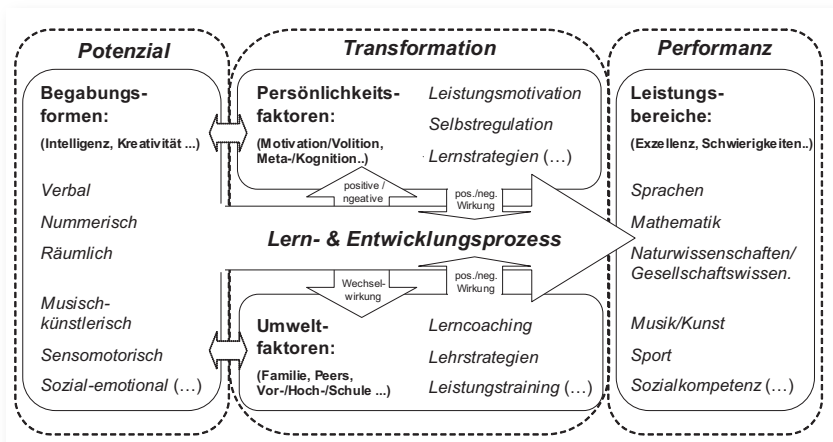
Seit der von Heinrich Roth Ende der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts geprägten Debatte hat sich in Abgrenzung von einem statischen ein dynamisches Begabungsverständnis durchgesetzt, d.h. die Auffassung, dass für Begabung kulturelle

Anregungen aller Art eine entscheidende Bedeutung haben, wobei durchaus die Wechselwirkung von Ererbtem und Erworbenem beachtet wird.¹⁹

Dieses Verständnis der Anlage-Umwelt-Interaktion liegt der heute noch weitgehend anerkannten Begabungsdefinition von Hans Aebli zugrunde, der vorschlägt, „dass man Begabung als die Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren ansehen sollte, welche die Leistungs- und Lernbereitschaft eines Menschen in einem bestimmten Verhaltensbereich bedingen.“²⁰ Deutlich wird hier zwischen Begabung und Leistung differenziert. Diese Unterscheidung findet sich ebenso in aktuellen Definitionen zur Hochbegabung, etwa von Kurt A. Heller, der Hochbegabung als individuelles Fähigkeitspotential für herausragende Leistungen betrachtet. Franz Weinert etwa stellt Lernen als den entscheidenden Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung dar, wobei neben Persönlichkeitsfaktoren wiederum Umwelteinflüssen große Bedeutung für den Lernprozess zukommt. Der Umwelteinfluss zeigt sich vor allem in der Relevanz der Begabungsförderung für die Umsetzung von Begabung in Leistung.²¹

Neuere Begabungsmodelle, wie etwa das Münchener Begabungsmodell von Kurt A. Heller oder das Differenzierte Begabungsmodell von François Gagné,²² enthalten verschiedene Begabungsformen. Diese beziehen sich auf den intellektuellen (z.B. verbale, numerische, räumliche Begabung) und nichtintellektuellen Bereich (z.B. musisch-künstlerische, sensomotorische, sozial-emotionale Begabung), wie beispielsweise im Integrativen Begabungsmodell verdeutlicht wird (vgl. Abbildung 1).²³ Damit zeigt sich, dass Begabung zumeist weiter gefasst wird als der Intelligenzbegriff, der vor allem für Begabungsformen im intellektuellen Bereich im Sinne einer geistigen Allgemeinbegabung verwendet wird.

Abbildung 1: Integratives Begabungsmodell (Fischer, 2008)



2. Förderung

Auf diesem Hintergrund geht Begabtenförderung über Hilfen zur Erzielung intellektueller Leistungen deutlich hinaus. Unter Förderung versteht man die gezielte Unterstützung vor allem von Personen. Bezogen auf die nachwachsende Generation (z.B. Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene) dient Förderung vor allem der Entfaltung von Begabungen und der Entwicklung der Persönlichkeit. In der Regel wendet sich Förderung mit speziellen Maßnahmen an bestimmte Zielgruppen (z.B. Kinder mit speziellen Behinderungen oder besonderen Begabungen) im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich. Nicht zuletzt die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA, IGLU) insbesondere deutschsprachiger Länder haben in den letzten Jahren zu einer Erweiterung der klassischen Fördermaßnahmen (z.B. in Förderschulen oder im Förderunterricht) geführt. Hierdurch gewinnen neuere Förderungsformen (z.B. Individuelle Förderung, Begabtenförderung, Frühkindliche Förderung, Sprachförderung) und damit eng verbunden eine verbesserte Förderqualifikation von Erziehenden und Lehrenden zunehmend an Bedeutung.

Im traditionellen Sinne betrifft Förderung vor allem Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B. Lernschwierigkeiten und/oder Migrationshintergrund). Dazu werden im schulischen Kontext in Form von Förderunterricht bzw. Förderkursen zusätzliche Lernhilfen zum Regelunterricht im Rahmen der äußeren Differenzierung angeboten, die im Rahmen der inneren Differenzierung nicht durchgeführt werden können. Dagegen bezieht sich Begabtenförderung auf die hierzu konträre Gruppe überdurchschnittlich begabter Menschen in Form einer speziellen Unterstützung durch wirtschaftliche oder programmatische Maßnahmen mit dem Ziel, jedem zu einer seiner Begabung entsprechenden Entfaltung zu verhelfen. In den 60er und 70er Jahren hatte man dabei vor allem die Forderung nach Ausschöpfung von Begabungsreserven insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern im Blick. Seit den 90er Jahren wurde diese Diskussion um eine optimierte Breitenförderung erweitert, in dem die lange tabuisierte Forderung nach einer expliziten Hochbegabtenförderung (im Sinne von Elitenförderung) zunehmend beachtet und mittels spezieller Förderangebote (z.B. Akzeleration, Enrichment, Grouping) umgesetzt wird.²⁴

Die relativ neu geführte Debatte um Individuelle Förderung ist hingegen auf breite Zielgruppen im schulischen Kontext (z.B. Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Migrationshintergrund, Hochbegabung) ausgerichtet.²⁵ Nach Auffassung von Hilbert Meyer bedeutet Individuelle Förderung, *„jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“*.²⁶ Dazu bedarf es Lernsituationen, *„in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren*

können“.²⁷ Konkret erfordert Individuelle Förderung somit eine systematische Anpassung des schulischen Forder- und Förderangebotes an die kindlichen Forder- und Förderbedürfnisse, was eine konsequente Anwendung von pädagogischer Diagnostik voraussetzt.

3. Resümee

Bei ganztägig geführten Schulen kann solche Förderung durch geeignete Unterrichtsinhalte und -formen, aber auch durch besondere zusätzliche Angebote, im Rahmen eines pädagogischen Gesamtprogramms intensiver berücksichtigt werden als in Halbtagschulen. Um den unterschiedlichen Begabungen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden, bedarf es in der Ganztagschule auch in Zukunft eines vielseitigen Förderprogramms ohne Verengung auf bloße Steigerung intellektueller Leistungsfähigkeit.

Anmerkungen

- 1 Exemplarisch sei auf die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Buhlmann verwiesen, die das von ihr vorgelegte Vier-Milliarden-Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zur Förderung von Ganztagschulen u.a. begründete: „In zehn Jahren wollen wir einen Spitzenplatz bei PISA einnehmen.“
- 2 Zur Genese der bildungspolitischen Verengung des Förderbegriffs vgl. den folgenden Beitrag von K. Rabenstein.
- 3 So formuliert etwa das Schulgesetz von NRW 2005/2006 in §1: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ In §2 (4) heißt es u.a.: „Die Schule ... fördert die Entfaltung der Person, die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt.“
- 4 Vgl. Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, 2 Bände, Reihe Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Band 51/1 und 51/2, Köln u.a. 1993; Ludwig, H.: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004 – Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, S. 25-41; Ludwig, H.: Geschichte der modernen Ganztagschule. In: Coelen, Th./Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 517-526.
- 5 Lietz, H.: Der Gründungsaufwurf von 1898. In: Dietrich, Theo (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn 1967, S. 15-17, Zitat S. 15.
- 6 Ebd., S. 15 f.
- 7 Vgl. die Kritik bei Ludwig, a.a.O. (1993), S. 72-75.
- 8 Kapff, Ernst: Die Erziehungsschule. Stuttgart o.J. (1906).
- 9 Oestreich, Paul: Zum Einheitsschulgedanken. In: Oestreich, P. (Hrsg.): Entschiedene Schulreform. Berlin 1920, S. 16-27, Zitat S. 19.
- 10 Oestreich, Paul: Die Einheitsschule als Schule der Menschenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Schöpferische Erziehung. Berlin-Fichtenau 1920, S. 22-30; Zitate S. 23.

- 11 Vgl. Oestreich, Paul: Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule, 2. durchges. Aufl., Berlin 1923, S. 41 f.
- 12 Vgl. Chiout, Herbert: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland – Neue Wege und Inhalte der Volksschule. Dortmund 1955; Dühlmeier, Bernd: Und die Schule bewegte sich doch – Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn 2004.
- 13 Vgl. Ludwig, Harald, a.a.O. (Entstehung und Entwicklung ...) 1993, Band 2.
- 14 Schultze, Walter: Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslands. In: tagesheimschule 5 (1965), S. 1-13; Zitat S. 11.
- 15 Ebd.
- 16 Vgl. Schulgesetz NRW 2005/2006 in §2: „(9) Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden besonders gefördert ... (10) Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler. ... (11) Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.“
- 17 Vgl. Winkler, Michael: Förderung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 173-181: „Förderung bezieht sich auf alle Domänen menschlich-personaler Existenz, mithin auf kognitive ebenso wie auf emotional-affektive und auf motorische Leistungs- und Handlungsfelder, zumal diese sich gegenseitig beeinflussen.“ (S. 176).
- 18 Vgl. Prüß, Franz: Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 538-547.
- 19 Roth, Heinrich: Begabung und Lernen. Stuttgart 1968.
- 20 Ebd., S. 163
- 21 Vgl. Fischer, Christian/Ludwig, Harald (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster 2006.
- 22 Vgl. Sternberg, Robert J./Davidson, Janet E. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge 2005.
- 23 Vgl. Fischer, Christian/Mönks, Franz J./Westphal, Ursel (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Münster 2008.
- 24 Vgl. Fischer, Christian/Mönks, Franz J./Grindel, Esther (Hrsg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster 2004; ferner: „journal für begabtenförderung“ 1/2008 (Themenheft „Ganztagschule und Begabtenförderung“).
- 25 Vgl. Fischer, Christian/Westphal, Ursel/Fischer-Ontrup, Christiane (Hrsg.): Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Berlin 2009
- 26 Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 4. Aufl., Berlin 2007, S. 97.
- 27 Ebd.