

Mattes, Monika

Ganztagerziehung in der DDR. "Tagesschule" und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 230-246. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)

urn:nbn:de:0111-opus-69670



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

Ganztägige Bildung und Betreuung

Herausgegeben von
Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41155

Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung	7
--	---

Ganztagschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots	18
--	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagschule	40
--	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen	63
---	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?	81
---	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt	106
---	-----

Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement	124
---	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe	143
--	-----

Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) 168

Betreuung und Zeitpolitik

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? 190

Karen Hagemann

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive 209

Monika Mattes

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre 230

Livia Sz. Oláh

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit 247

Ivo Züchner

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien 266

Monika Mattes

Ganztageserziehung in der DDR

„Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre¹

Auch fast zwanzig Jahre nach ihrem Ende ist die DDR noch immer höchst präsent, wenn es in der Bundesrepublik um die Verständigung über den Komplex Erziehung, Staat und Familie geht. Der ostdeutsche Staat dient dabei, wie die jüngsten Diskussionen um den Ausbau der Krippenerziehung gezeigt haben, zumeist als negativ besetzte Chiffre für verstaatlichte Ganztageserziehung. Erst jüngst setzt sich die Erkenntnis durch, dass es sich im europäischen Vergleich eher bei der alten Bundesrepublik mit ihrer auf dem Halbtagsmodell basierenden Zeitpolitik für Kindergarten und Schule um einen Sonderfall handelt (vgl. Hagemann/Gottschall 2002; Hagemann 2006; Hagemann/Mattes 2008). Die DDR wies hingegen mit ihrem auf Ganztägigkeit ausgelegten Bildungs- und Erziehungssystem und der hohen Frauenerwerbstätigkeit mehr Parallelen mit westeuropäischen Staaten wie Frankreich und Schweden auf als mit dem westdeutschen Nachbarstaat.

Die DDR entwickelte sich im Verlauf ihrer vierzigjährigen Geschichte zu einem staatssozialistischen Wohlfahrtsregime, das Kindererziehung in stärkerem Maße als jemals zuvor als Staatsaufgabe fest schrieb und die Betreuungseinrichtungen für Kinder zentralstaatlich plante und bereitstellte (vgl. Makkai 1994, S. 189). Für die Charakterisierung der frühen DDR der 1950er- und 1960er-Jahre erweist sich der Begriff „Erziehungsdiktatur“ als Folie für das hochideologische Feld von Schule und Erziehung als durchaus treffend (vgl. Ansorg 1995, S. 15f.; Tenorth 1997, S. 83f.; Wierling 2002, S. 107ff.). Für die spätere Phase lässt sich eher mit Konrad Jarausch von einer „Fürsorgediktatur“ sprechen, akzentuiert dieser Begriff doch das Element einer umfassenden, die politische Stabilität und Legitimität fördernden Sozialpolitik, welche auch ein breites Kinderbetreuungsangebot einschloss (vgl. Jarausch 1998, S. 33–46). Zu einem weiteren Charakteristikum der DDR gehörte, dass sie mit der Bundesrepublik durch eine, so der von Christoph Kleßmann geprägte Begriff, „asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte“ verbunden war. Diese politische Konkurrenzbeziehung zwischen beiden deutschen Staaten, welche durch Momente von Abgrenzung, Bezugnahme und Verflechtung geprägt war, veränderte sich im Lauf des Kalten Krieges. Seit dem Mauerbau traten in

1 Der Beitrag entstand im Rahmen der Forschung für ein von der Volkswagenstiftung finanziertes Projekt mit dem Titel „Zwischen Ideologie und Ökonomie: Das Politikum der Ganztageschule im deutsch-deutschen Vergleich (1945–1989)“, das von Prof. Dr. Karen Hagemann (University of North Carolina, Chapel Hill) geleitet wird, der ich für Anregungen und Kommentare danken möchte.

der wechselseitigen Perzeption zur scharfen Abgrenzungsrhetorik nun verstärkt auch Pragmatismus und Nüchternheit hinzu, die bis zu konvergenztheoretischen Annahmen einer zunehmenden Annäherung westlicher und östlicher Industriegesellschaften reichten (vgl. Kleßmann 1993; Hagemann 2006; Hagemann/Mattes 2008).

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie ganztägige Bildung und Erziehung in der DDR zum gesellschaftlichen Normalfall wurde. Warum wurde Ganztagserziehung seit den späten 1950er-Jahren ein zentrales Thema der DDR-Bildungspolitik? Welche Faktoren – politische und ideologische Intentionen ebenso wie ökonomische und gesellschaftliche Notwendigkeiten – schufen eine die Einführung von Ganztagserziehung begünstigende Konstellation? Und schließlich, warum setzte sich statt der ursprünglich propagierten „Tagesschule“ die Halbtagschule mit Hort als Form der Ganztagserziehung durch? Im Folgenden liegt der Fokus zunächst auf der kurzen Zeitspanne der späten 1950er- und frühen 1960er-Jahre, die für die Ganztagschuldebatte der DDR einen einmaligen Höhepunkt bildet. In einem ersten Schritt soll die spezifische historische Konstellation 1958–1960, welche zur Einführung von Ganztagserziehung führte, rekonstruiert und dabei Dimensionen wie Gesellschaft, Arbeitsmarkt, Bildung berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick zweitens auf die zeitgleichen Politiken und Debatten über das Experiment der so genannten Tagesschule. Drittens schließlich wird die Etablierung von ganztägiger Bildung und Erziehung mit einer breiteren zeitlichen Perspektive in die 1960er- und 1970er-Jahre eingeordnet.

1. Politische und gesellschaftliche Konstellationen Ende der 1950er-Jahre

Im Osten Deutschlands dominierte im Bildungswesen nach 1945 – anders als in der Bundesrepublik – der Bruch mit den alten Strukturen: Entnazifizierung, Neulehrer-Bewegung, Verdrängung der Kirche und Gegen-Privilegierung lauten hierfür die zentralen Stichworte. Die achtjährige Einheitsschule für alle hob die traditionelle Differenzierung in Volksschule und Höhere Schule auf und brach mit dem „bürgerlichen Bildungsmonopol“ (vgl. Jessen 2004, S. 225; Geißler 2000). Die bereits mit der Konstituierung des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert etablierte scharfe institutionelle Trennung von Erziehung und Bildung wurde gelockert, indem Kindergarten und Schulhort erstmals in das Bildungssystem integriert wurden (vgl. Reyer 2006; Müller 1989). Öffentliche Kindererziehung war fortan Staatsaufgabe im Gegensatz zum Westen Deutschlands, wo an die plurale Wohlfahrtsträgerstruktur der Weimarer Republik angeknüpft wurde. Die Familie als traditionelle Erziehungsinstanz galt als historisch belastet und somit ungeeignet, das weit reichende gesellschaftliche Umbauprojekt voranzubringen (vgl. Ansoarg 1997, S. 15f.; Balluseck 1994, S. 186; Tenorth 1997, S. 83f.).

Das Netz staatlicher Kindererziehungseinrichtungen war in den 1950er-Jahren noch sehr lose geknüpft. Zu den unterschiedlichen Angeboten der Kinderbetreuung gehörten neben dem traditionellen Hort improvisierte Formen wie Hausaufgabenzimmer oder aber neue Varianten wie Pioniergruppen und Schulklubs. Sie alle richteten ihre nachmit-

täglichen Freizeitangebote vor allem an die Kinder erwerbstätiger Mütter. Der Großteil der Kinder erwerbstätiger Eltern blieb allerdings unbetreut oder verbrachte den Nachmittag bei Großeltern oder in anderen privaten Betreuungsarrangements (vgl. Ansong 1993, S. 183, 189; Geißler 2004).

Warum kam Ganztageserziehung Ende der 1950er-Jahre auf die pädagogische und politische Agenda? Nie zuvor waren Kindererziehung und Frauenerwerbsarbeit so intensiv diskutiert und politisch forciert worden. Es haben hier, so die These, unterschiedliche, sich gegenseitig verstärkende Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, in der Bildungspolitik, aber auch hinsichtlich der politisch-ideologischen Konzepte und parteilichen Ambitionen zusammengewirkt und eine Situation geschaffen, die die Einführung von Ganztageserziehung begünstigte (vgl. Hagemann 2006; Hagemann/Mattes 2008). Auf dem *Arbeitsmarkt* hatte der Arbeitskräftemangel Ende der 1950er-Jahre bedrohliche Ausmaße angenommen. Die DDR-Regierung sah die Realisierung des Siebenjahrplanes in Gefahr mitsamt dessen Ziel, die Bundesrepublik auf wirtschaftlichem Gebiet zu überholen. Hunderttausende Menschen, vornehmlich junge ausgebildete Männer, verließen die DDR über die noch offene deutsch-deutsche Grenze (vgl. Hoffmann 1999). Um die hoch fliegenden wirtschaftlichen Ziele zu erreichen, war es nun unabdingbar geworden, auch verheiratete Frauen und Mütter für den Arbeitsmarkt zu mobilisieren (vgl. Trappe 1995; Budde 1997; Nickel 1993). Der Frauenanteil an der erwerbstätigen Bevölkerung stagnierte seit 1955. Hauptsächlich unverheiratete Frauen, Kriegswitwen und allein erziehende Mütter waren bis dahin erwerbstätig geworden.

Im Jahre 1958 hatte die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) auf ihrem V. Parteitag eine breite ideologische Offensive gestartet, die, ausgehend von der sozialistischen Emanzipationstheorie, Frauen dazu aufrief, ihr Recht auf Arbeit zu realisieren. Die noch weit verbreitete traditionelle Vorstellung der Mutter und „unproduktiven Hausfrau“ wurde scharf kritisiert. Die gesellschaftlich neu zu implementierende kulturelle Norm der „guten Mutter“ war die erwerbstätige Mutter, die am sozialistischen Aufbau teilnimmt und dadurch einen günstigen Erziehungseinfluss auf ihre Kinder ausüben kann (vgl. Obertreis 1986, S. 140ff.; Mattes 1996).² Der Gewinnung von Müttern für die Erwerbsarbeit stand allerdings ein eklatanter Mangel an Kinderbetreuungseinrichtungen entgegen. Die SED erklärte die stagnierende Mütterbeschäftigung im November 1958 damit, dass insbesondere für Schulkinder kaum eine regelmäßige Nachmittagsbetreuung im Hort vorhanden war. Nur 8 Prozent der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren gingen nach einer dem Zentralkomitee (ZK) der SED vorliegenden Erhebung in einen Hort. Vergleichsweise günstig war die Betreuungssituation der jüngeren Kinder: Immerhin besuchten 1958 45 Prozent der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren einen Kindergarten (vgl. Auszüge aus Materialien, BBF 2322).

Auf dem Feld der *Bildungspolitik* verfolgten Partei und Regierung seit den späten 1950er-Jahren ebenfalls ambitionierte Ziele (vgl. Führ/Furck 1998; Tenorth 1997). Ein

2 Die Massenorganisation Demokratischer Frauenbund Deutschland (DFD) initiierte im Rahmen dieser Offensive die Kampagne der so genannten Hausfrauenbrigaden, um Frauen bei ihrer Emanzipation zu „helfen“, durch temporäre Arbeitseinsätze vornehmlich in der Industrie ihren häuslichen Horizont zu erweitern (Mattes 1996).

zentrales Element des Siebenjahrplanes war die Einführung der zehnklassigen „allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ bis 1964, die die achtklassige „demokratische Einheitsschule“ ersetzen sollte. Faktisch war allerdings die flächendeckende Einführung der zehnklassigen Schule erst in den späten 1970er-Jahren realisiert worden (vgl. Geißler 2006, S. 48f.). Um die sozialistische Bildungsreform voranzutreiben, berief das Politbüro der SED im Jahre 1958 eine Schulkommission ein, in der neben Parteifunktionären auch Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung sowie Bildungsexperten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) vertreten waren und die bis 1961 die Schulpolitik der DDR bestimmte.

Nachdem auf dem V. Parteitag 1958 das Ziel propagiert worden war, an jeder Schule einen Hort einzurichten, spielte Ganztagserziehung mittels Hort und Ganztagschule eine Schlüsselrolle in der parteilich initiierten Bildungsdebatte. Das Gesetz über den Siebenjahrplan sah vor, bis 1965 die Hortplätze mehr als zu verdoppeln (vgl. DPZI 1960, S. 6). Die neue Schulordnung von November 1959 definierte „den Hort als Stätte systematischer Bildung und Erziehung“ und legte „entsprechende Maßnahmen fest, die seine Eingliederung in das pädagogische Geschehen der Schule sichern sollen“ (Lindner 1963, S. 1091f.). Von einer ganztägigen pädagogischen Betreuung versprach man sich vor allem ein effektives Instrument zur Verbesserung der schulischen Leistungen gerade im Hinblick auf die neu eingeführte Zehnklassenschule. Es hatte sich gezeigt, dass es für viele Schüler, insbesondere für die Arbeiter- und Bauernkinder, schwierig war, den Lernstoff und die Hausaufgaben zu bewältigen. In einigen Regionen der DDR lag die so genannte Sitzenbleiberquote besonders hoch (vgl. Schreiben von Neugebauer an Senf vom 5.2.1960, BBF 2538; dazu auch Geißler 2000). Wissenschaftler des DPZI entwickelten Konzepte und Zeitpläne dafür, wie der ganztägige Lernprozess zu organisieren sei, damit alle Schüler den zehnklassigen Schulabschluss erfolgreich absolvierten.

Neben einer konkreten Schulreform ging es für Partei und Regierung Ende der 1950er-Jahre auch um politisch-ideologische Erziehung und moralische Mobilisierung der gesamten Gesellschaft, um den Aufbau des Sozialismus voranzubringen. In allen Fragen der Erziehung entwickelte sich die Sowjetpädagogik zur normativen Richtschnur (vgl. Lost 2000). Ihr Leitgedanke, den „Neuen Sozialistischen Menschen“ zu schaffen, inspirierte die Diskurse über „sozialistische Gemeinschaftserziehung“. Charakteristisch für die zahlreichen Beiträge in pädagogischen Zeitschriften war der erzieherische Optimismus dieser Jahre mit seinem tief sitzenden Glauben an die Allmacht von Erziehung zur Optimierung des menschlichen Charakters (vgl. Wierling 1994, S. 417). Für den Erfolg des gesellschaftlichen Erziehungsprojekts war es aus Sicht der herrschenden Partei notwendig, den Einfluss konkurrierender Erziehungsagenturen wie Familie und Kirche zurückzudrängen. Die Tatsache, dass die breite Mehrheit der jüngeren Schulkinder ihren Nachmittag auf der Straße oder in ihren von „altmodischen“ Einstellungen geprägten Familien verbrachte, schien deren Erziehungsbedarf in den Augen von Staat und Partei umso notwendiger zu machen. Insbesondere bei den oft für die nachmittägliche Kinderbetreuung eingesetzten Großeltern „finden sich die Überreste der kapitalistischen Gesellschaft im Bewusstsein und in der Lebensführung, die einen ungünstigen Einfluss auf die heranwachsende Generation ausüben. Es ist bekannt, dass kleinbürgerliche Auffas-

sungen und Verhaltensweisen in der Familie weitaus stärker in Erscheinung treten als zum Beispiel im Betrieb. Die ganztägige staatliche Erziehung schaltet diese unkontrollierbaren und oftmals negativen Einflüsse weitgehend aus und ersetzt sie durch eine planmäßige und systematische Erziehung.“ (Drewelow 1962, S. 11).

2. Die Tagesschule der DDR – Akteure und Argumente

Um 1959/60 beherrschte mit der Tagesschule eine neue Schulform als „Schule der kommunistischen Zukunft“ für kurze Zeit das bildungspolitische Programm der DDR. Zwei kurze Phasen sind zu unterscheiden. *Erstens* gab es eine Art Inkubationsphase um 1958/59, als die ersten ganztägigen Versuchsschulen gegründet wurden und die Debatte um Ganztags-erziehung vernehmlich anschwellte. In der *zweiten Phase* erreichte das Thema Tagesschule um 1960 einen kurzen Höhepunkt, als mithilfe einer politischen Kampagne eine breite Gründungswelle von Tagesschulen inszeniert wurde.

Am Anfang des Tagesschulexperiments stand ein nahezu vollständiger personeller Austausch der Führungspositionen im Bereich Volksbildung im Jahr 1958, um Reformimpulse, die der Entstalinisierungskurs des XX. Parteitag der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (KPdSU) auch in der DDR ausgelöst hatte, zu unterbinden. Waren die ersten so genannten Tagesheimschulen – 1957 war die erste in Berlin-Treptow gegründet worden – noch im Kontext der kurzen Reformzeit entstanden, wurde die alte reformpädagogische Idee des ganztägigen Lernortes Schule nun ganz in den Dienst des propagierten sozialistischen Aufbaus gestellt (vgl. Gebhardt 1993, S. 992). Bereits Ende 1957 hatte die SED-Spitze das DPZI instruiert, einen Versuch mit Tagesschulen vorzubereiten. Ab 1958 sollten diese Experimentalschulen als dauerhafte Einrichtungen Ganztags-erziehung insbesondere für „Arbeiter- und Bauernkinder“ institutionalisieren (vgl. Auszüge aus Materialien, BBF, DPZI 2322). Bis Ende 1958 waren elf Tagesschulen als Versuchsschulen entstanden. Zwei zentrale Referenzpunkte lassen sich für diese Entscheidung ausmachen: *Zum einen* orientierte man sich am Vorbild Sowjetunion, wo die neu propagierte bildungspolitische Maxime eine stärkere „Verbindung der Schule mit dem Leben“ forderte. Seit 1957 wurden sowjetische Tagesschulen und so genannte „Gruppen des verlängerten Tages“ gegründet, seit 1959 kamen verstärkt Internate hinzu. Schule war das zentrale Feld, auf dem die sowjetpädagogischen Visionen des „Neuen Menschen“ realisierbar erschienen – einerseits dadurch, dass der staatliche Erziehungseinfluss zeitlich ausgeweitet wurde und andererseits durch eine curriculare Mischung aus kognitivem Lernen, Sport und sozialen Aktivitäten (vgl. Anweiler 1961, S. 402f.). *Zum anderen* schauten die Bildungspolitiker der DDR aufmerksam auf die zeitgleich stattfindende Debatte über Ganztags-erziehung in der Bundesrepublik. Dort waren seit 1956 die ersten Ganztags-schulen ins Leben gerufen worden (vgl. Ludwig 1993, 498ff.). Wissenschaftler und Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung nahmen zumindest bis zum Mauerbau in Westdeutschland an Tagungen und anderen Veranstaltungen zum Thema Ganztags-schule teil (vgl. Protokoll der Arbeitstagung vom 2.4.1959, SAPMO-BArch, DR 2/23560.)

Der Diskurs über Ganztagserziehung, der sich um 1958/59 in pädagogischen Zeitschriften, aber auch in unveröffentlichten Quellen entfaltete, setzte sich aus unterschiedlichen, häufig auch koexistierenden bildungsökonomischen, sozial- und gesellschaftspolitischen Argumenten und Denkfiguren zusammen. In Anlehnung an die sowjetische Idee der „Gemeinschaftserziehung“ versprach man sich vom ganztägigen Aufenthalt im Schülerkollektiv einen günstigen Einfluss auf die Herausbildung der kommunistischen Persönlichkeit. Im Hinblick auf die polytechnische Bildung wurde die Ganztagserziehung als institutionelle Möglichkeit diskutiert, auch für Grundschüler, die noch keinen Tag in der Produktion verbrachten, eine engere Verbindung zwischen Betrieb und Schule herzustellen, um sie dadurch früher auf Arbeitswelt und zukünftigen Beruf vorzubereiten (vgl. Sektor Polytechnische Bildung und Oberschulen, SAPMO-BArch, SED, DY 30//IV 2/9.05/9). Ein anderes gängiges Begründungsmuster für ganztägige Erziehungseinrichtungen knüpfte an das traditionelle sozialpolitische Argument an, das mit paternalistischem Gestus von der „Sorge“ für die „Kinder unserer werktätigen Mütter“ sprach (Schünemann 1959; Autorenkollektiv 1972, S. 11). Kinderbetreuung blieb dem mütterlichen Pflichtenkreis zugeordnet und wurde nicht als elterliche Aufgabe aufgefasst. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Familie und Gesellschaft blieb unhinterfragt.

Weitere Schlüsselwörter im Diskurs über Ganztagserziehung waren „Klasse“ und „soziale Gleichheit“. Zu diesem Zeitpunkt wurden beide organisatorischen Varianten von Ganztagserziehung, Tagesschulen ebenso wie Schulhorte, primär für die Zielgruppe der „Arbeiter- und Bauernkinder“ eingerichtet. Der praktische Grund für diese Beschränkung lag in dem vorherrschenden Mangel an Personal und Räumlichkeiten. Gesellschaftspolitisch wurde dies damit begründet, dass „Arbeiter- und Bauernkinder“ besonders gefördert werden sollten und Ganztageseinrichtungen dabei eine Kompensationsfunktion zukäme, um das soziale und kulturelle Kapital dieser Kinder zu erweitern (vgl. DPZI 1960, S. 53, 67). Auch böte die Ganztagsunterbringung die Möglichkeit intensiver ideologischer Schulung, die dazu beitrage müsse, dass „Arbeiterkinder ihre historische Ausgabe als die neue führende Klasse erkennen“ (Gesichtspunkte, BBF DPZI 2322). In solchen Redefiguren zeigten sich vor allem die Bemühungen, Tagesschule und Hort als Einrichtungen für besonders privilegierte Kinder positiv umzuwerten, gehörten doch per definitionem „Arbeiter- und Bauernkinder“ der neuen Elite an. Solche Interpretationen erschienen anschlussfähig an die traditionellen sozialpolitischen Vorstellungen vom Hort als Fürsorgeeinrichtung für Arbeiterfamilien, die u.a. unter Erziehungswissenschaftlern und Lehrern noch weit verbreitet waren.

Die in der DDR in den späten 1950er-Jahren entstandenen Tagesschulen wiesen offenbar solch verblüffende Ähnlichkeiten mit den ersten Tagesheimschulen der Bundesrepublik auf, dass es auf beiden Seiten der Grenze geboten war, sich vom Konkurrenzmodell zu distanzieren. In beiden deutschen Staaten waren diese Schulen in industriellen Ballungsgebieten mit entsprechend hoher Frauenerwerbsquote errichtet worden. Arbeiterkinder stellten die Mehrheit unter den Schülern und entgegen der politischen Absicht konzentrierten sich die „schwierigen Kinder“ in den Ganztagschulen (vgl. Döbler 1960, BBF 2538; Dombrowski 1964). Während aber in Westdeutschland die so genannten Schlüsselkinder die Debatten über Müttererwerbsarbeit beherrschten (vgl. Schmidt

2006), passten solche Bilder nicht zum Selbstverständnis des sozialistischen Staates und waren im offiziellen Diskurs zu vermeiden. Mit mäandernden Argumentationsschleifen versuchte etwa der Rostocker Erziehungswissenschaftler Horst Drewelow das Besondere des DDR-Modells herauszustreichen:

„Die Tagesheimschule in der DDR ist keine Anstalt im Sinne der kapitalistischen Fürsorgeerziehung und ist weit davon entfernt, eine Einrichtung für leistungsschwache Schüler oder für halb Verwahrloste zu sein. (...) Die große Hilfe, die die Tagesheimschulen den Arbeiter- und Bauernfamilien gewähren, ist nicht eine sozialfürsorgerische Betreuung. Vielmehr geht es bei der Erziehung in der Tagesheimschule darum, dass in ihr die Arbeiter- und Bauernkinder die Ausbildung erhalten, die sie befähigt, ‚das große Werk ihrer Väter fortzuführen‘, das heißt, den sozialistischen Staat, seine Wirtschaft und Kultur zu lenken und zu leiten.“ (Drewelow 1962, S. 49)

Die *zweite Phase* verdichtete sich im ersten Halbjahr 1960 in der politischen und ideologischen Kampagne zur flächendeckenden Einführung der Tagesschule (vgl. Gebhardt 1993). Im November 1959 forderte das ZK der SED in einem Schreiben alle Parteiorganisationen an den Schulen dazu auf, „dass mithilfe des Schulhortes schrittweise zur vollen Tageserziehung übergegangen wird“ (Auszüge aus Materialien, BBF, DPZI 2322). Nicht mehr ausschließlich „Arbeiter- und Bauernkinder“ waren hier im Fokus, sondern es galt, *alle* Kinder in diese „Schule der kommunistischen Zukunft“ einzu beziehen. Die Schulkommission der SED legte fest, dass 1975 der Übergang zur Tagesschule abgeschlossen sein sollte (vgl. Thesen der Expertengruppe, BArch, DR 2/6305, Bl. 69f.). Sie definierte die Tagesschule als „höhere Stufe unserer sozialistischen Schule“ und als besseres Instrument „unsere Erziehungsziele zu erreichen“ (Schlussbemerkungen 1960, BBF, 2538). Die Verschmelzung von Schule und Hort sollte diesen neuen Schultyp hervorbringen. Allerdings besaß die neue Bildungspolitik auch eine versteckte Agenda. So sah man offenbar in Anlehnung an das sowjetische Beispiel das erziehungspolitische Fernziel in einer Internatserziehung für alle Schüler. Tagesschulen wurden somit nur als eine Etappe auf dem Weg zur „internatsmäßigen Bildung und Erziehung“ betrachtet. So sollten ab 1975 „zur Vorbereitung des Übergangs zur Internatserziehung aller Schüler“ zunächst 150 Internatsschulen eingerichtet werden, um dadurch die „Höherführung des Prozesses der Ganztageserziehung“ zu erproben (Beschluss, SAPMO-BArch, DR 2/5390).

Als Walter Ulbricht im Januar 1960 die politische Kampagne im Neuen Deutschland eröffnete, indem er ganztägige Bildung und Erziehung in Form von Tagesschulen für *alle* Kinder propagierte, blieben die Internatsschulen unerwähnt (vgl. Neues Deutschland vom 20.1.1960). Während das Ministerium für Volksbildung mit komplizierten Berechnungen des Personal- und Mittelbedarfs befasst war, vollzog sich die Kampagne in Form von „Massenaussprachen“ vor Ort und Neugründungen von Tagesschulen. Bis Ende 1960 waren 56 Tagesschulen entstanden (vgl. Drewelow 1962, S. 44). Die Bildungsverwaltung, d.h. die Räte der Bezirke und Kreise, hatten zusammen mit Parteiorganisationen und Schulleitern zu entscheiden, ob die jeweilige Schule politisch und praktisch „reif“ war für eine neue Zeitorganisation. Ausschlaggebend waren dabei der Grad der Kooperation zwischen Lehrern und Erzieherinnen, deren politische Einstellun-

gen ebenso wichtig waren wie die Frage, ob ausreichend Räume vorhanden waren. Für eine kurze Zeit schien sich die Kampagne mit einer starken Eigendynamik zu entwickeln. In einigen Bezirken haben Schulräte und Parteisekretäre Schulen zu Tagesschulen erklärt, ohne die Beschränkungen auf die vorgegebenen Planzahlen zu berücksichtigen. Auf dem Land überschneidet sich die Tagesschulkampagne mit der forcierten Kollektivierung der Landwirtschaft (vgl. Lindner/Rettke 1960; Janke 1960).

Wie nun wurde die „von oben“ von der Parteispitze angestoßene bildungspolitische Kampagne „unten“ von den Adressaten, insbesondere von Lehrern, Erzieherinnen und Eltern, aber auch den anderen institutionellen Akteuren wie der Schulverwaltung auf Kreis- und Bezirksebene und den Kirchen aufgenommen? Die weit verbreitete Reaktion schien Konfusion und Ablehnung gewesen zu sein. Ohne dass es genauer quantifizierbar wäre, entsteht der Eindruck, dass die Tagesschule in der Bevölkerung der DDR um 1960 keineswegs mehrheitsfähig war (vgl. Gebhardt 1993). Nach einem dem Ministerium für Volksbildung vorliegenden Inspektionsbericht unterstützte nur eine Minderheit von erwerbstätigen Eltern aus Arbeiterfamilien, die zumeist Parteimitglieder waren, die Ausweitung der Tageserziehung durch Tagesschulen und Horte. Die meisten Eltern scheinen den neuen Tagesschulkurs der SED abgelehnt und als unrechtmäßige Einmischung in ihr elterliches Erziehungsrecht wahrgenommen zu haben. Vor allem Ärzte, Lehrer und Pfarrer, d.h. das Bildungsbürgertum, sprachen sich gegen die Tagesschule aus. Ihr Hauptargument war, dass mit der Tageserziehung die Familie zerstört und die Kinder vom Elternhaus entfremdet würden. Die Inspektoren des Ministeriums notierten etwa für den Kreis Annaberg folgende Meinung: „Bei der Durchsetzung der Ganztageserziehung besteht die Gefahr, die Kinder zu einem Herdentier zu erziehen. Der Staat verfolgt den Zweck, den Eltern die Kinder wegzunehmen.“ Im Kreis Auerbach im Vogtland sei vom Vorsitzenden der CDU die Besorgnis geäußert worden, „was aus der Religionsunterweisung der Schüler wird, wenn sich eine ganztägige Betreuung der Schüler durchgesetzt habe“ (Schreiben vom 23.12.1959, SAPMO-BArch, DY 6/3939). War Religion bereits aus dem Stundenplan verbannt worden, wurde nun nicht zu Unrecht befürchtet, auch der von den Kirchen organisierte nachmittägliche Religionsunterricht könne bei staatlicher Ganztageserziehung nicht mehr durchgeführt werden (vgl. Argumentation zu Verleumdungen des Schulgesetzes, SAPMO-BArch, DY 6/3939; Maßnahmen kirchlicher Kreise, SAPMO-BArch, DY 30/IV 2/9.05/9). Ärzte sahen die Gesundheit der Kinder durch Überforderung gefährdet. Diese Argumente ähnelten in bemerkenswerter Weise denen, die zur gleichen Zeit in der BRD gegen die „Tagesheimschule“ vorgetragen wurden (vgl. Hagemann 2006; 2009, in diesem Band).

Auch viele Arbeiterfamilien identifizierten sich nicht mit den bildungspolitischen Zielen von Partei und Regierung. Sie lehnten die Verlängerung der Schulzeit ab – ihre Kinder sollten möglichst früh arbeiten gehen und den Eltern nicht auf der Tasche liegen. Bei einem ganztägigen Erziehungssystem, so befürchteten manche, konnten Kinder nicht mehr im Haushalt helfen. Gerade im Arbeitermilieu beinhaltete die tief verwurzelte Vorstellung vom elterlichen Recht am Kind auch die Verfügung über dessen Arbeitskraft. Um dieses Argument zu entkräften, wurde von offizieller Seite entgegengehalten, dass Tageserziehung die Hilfsbereitschaft und das Pflichtbewusstsein erhöhen würde.

Doch auch auf Seiten der Lehrerschaft war wenig Bereitschaft vorhanden, über den auf Wissensvermittlung ausgerichteten Unterricht am Vormittag hinaus für die Kinderbetreuung am Nachmittag eingesetzt zu werden (vgl. Einschätzung, SAPMO-BArch, DY 6/3939). Diese Haltung hatte ebenfalls eine lange Tradition und war gleichermaßen im deutschen Westen anzutreffen (vgl. Hagemann 2006; 2009).

Schließlich wurde der Plan, die Tagesschule innerhalb weniger Jahre flächendeckend einzuführen, im Sommer 1960 gestoppt. Der Übergang zur Tagesschule wurde von der SED-Führung fortan nur noch „schrittweise und ohne zusätzliche Kosten“ zu realisieren versucht. Hauptursache hierfür war die fehlende Finanzplanung für die Realisierung der Tagesschule. Das Ministerium für Volksbildung hatte es versäumt, im Konsens mit der Staatlichen Plankommission die benötigten Personal- und Sachmittel detailliert abzustimmen und den vorgegebenen Planzahlen anzupassen. Hinzu kam die sich unkalkulierbar zuspitzende gesellschaftliche und wirtschaftliche Krise vor dem Mauerbau. Der Anteil von Lehrern und Ärzten unter den aus der DDR Flüchtenden war sprunghaft angestiegen. Im ZK der SED interpretierte man dies als direkte Reaktion dieser Berufsgruppen auf die Tagesschulkampagne (vgl. Gebhardt 1993, S. 1002).

3. Ganztagerziehung in der „sozialistischen Bildungsgesellschaft“

Nachdem die Existenzkrise der DDR mit dem Mauerbau im August 1961 beendet worden war, begannen sich die ostdeutsche Wirtschaft und Gesellschaft zu stabilisieren. Gerade im Vergleich zur Bundesrepublik wies die DDR in den 1960er- und 1970er-Jahren auf Feldern wie Bildung und Frauenerwerbstätigkeit einen deutlichen Modernisierungsvorsprung auf, der sie auch für den westdeutschen Konkurrenten zum Schrittmacher und heimlichen Vorbild machte. Die ganztägige Bildung und Erziehung in Form einer Kombination von Halbtagschule und Hort schien der Garant für beides zu sein: Zum einen versprach sie, Kinder besser auf das Leben und Arbeiten in der von der „Wissenschaftlich-Technischen Revolution“ geprägten sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten. Zum anderen ermöglichte sie es Frauen, mit Öffnungszeiten von sechs Uhr morgens bis sechs Uhr oder später abends Familie und berufliche Karriere zu vereinbaren.

In den frühen 1960er-Jahren entstanden zwar neue Tagesschulen, auf der bildungspolitischen Agenda der SED jedoch wurde die Tagesschule zunehmend an den Rand gedrängt. Sie war nun weniger Gegenstand des politischen als vielmehr des wissenschaftlichen Interesses. Im Jahre 1962 wurde die Forschungsgemeinschaft Tagesschule unter Leitung des DPZI gebildet mit dem Ziel, den Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule anhand von Versuchsschulen für die beiden Stadtteile Berlin-Köpenick und Leipzig-Südwest zu untersuchen (vgl. Goetze 1963; Beschluss des Präsidiums des Ministerrates, SAPMO-BArch, DR 2/23561; Kirchhöfer/Merkens 2005). Mitte der 1960er-Jahre bilanzierte das Ministerium für Volksbildung, dass es in der Praxis keine prinzipiellen Unterschiede in der Schulleistung von Kindern von Tagesschulen und solchen von Halbtagschulen gab (vgl. Einschätzung des Entwicklungsstandes der Tagesschulen, SAPMO-BArch, DR 2/23569). Die fehlende politische Unterstützung der Tagesschulidee von Sei-

ten der neuen Bildungsministerin Margot Honecker zusammen mit der mangelhaften personellen und materiellen Ausstattung der Schulen selbst, trugen zur Marginalisierung der Tagesschule bei. Das neue Bildungsgesetz von 1965 erwähnte die Tagesschulen nur noch mit dem vagen Versprechen, diese „entsprechend der ökonomischen Möglichkeiten auszubauen“ (Unser Bildungssystem 1965, S. 101).

Statt auf Tagesschulen wurde seit Anfang der 1960er-Jahre unter dem Etikett der „Tageserziehung“ auf die kostengünstigere Alternative der Kombination aus Halbtagschule und Hort gesetzt. Es kam zu einer enormen Expansion der Hortbetreuung. Im Jahre 1960 besuchten nur 13 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 14 Jahren einen Schulhort (vgl. Statistisches Jahrbuch 1960/61). Zehn Jahre später, 1970, waren es bereits 47 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 10 Jahren, 1980 75 Prozent und schließlich 1989 81 Prozent der gleichen Altersgruppe (vgl. Winkler 1990, S. 144). Der hohe Grad an Hortbetreuung spiegelte aber nicht nur die reale Expansion wider, sondern war auch Effekt der demografischen Entwicklung (vgl. Winkler 1990, S. 24).³

Ganztageserziehung definierte sich in den 1960er-Jahren, als die Diskurse über Schule und Erziehung stark von den Visionen einer auf Wissenschaft und Technik basierenden sozialistischen Gesellschaft basierten, auch über utilitaristische ökonomische und politische Zwecke. Es ginge darum, „solche Menschen heranzubilden, die den Prozess der wissenschaftlichen Revolution steuern und leiten können.“ Da aber die Lehrpläne hinsichtlich der Stofffülle bereits ausgelastet seien, sollten Zeitreserven im außerunterrichtlichen Bereich erschlossen werden (Der Klub, S. 11f.).⁴ Es galt, die Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu fördern und auf den zukünftigen Bedarf an bestimmten Qualifikationen hin zu lenken. Das sozialistische Bildungsgesetz von 1965, mit dem sich die DDR „auf dem Weg zur Bildungsnation“ sah, zielte auf die Heranbildung von „allseitig gebildete(n) und harmonisch entwickelte(n) sozialistische(n) Persönlichkeiten“, die eine bejahende Haltung gegenüber Arbeit und gesellschaftlicher Nützlichkeit einnehmen. Tageserziehung wurde dabei als „fest[e] Bestandteil des einheitlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses“ definiert (Unser Bildungssystem 1965, S. 100f.).

Trotz des modern anmutenden Labels der Tageserziehung veränderte sich der traditionelle Hort nur allmählich. Partei und pädagogische Wissenschaft bemühten sich um dessen Prestigesteigerung und Modernisierung, doch offenbar war das alte Bild des Hortes als Fürsorgeeinrichtung für arme Arbeiterkinder tief verankert. Für Wissenschaftler und Bildungsreformer gaben solche Eltern immer wieder Anlass zur Klage, die in „Ganztageserziehung nicht den Ausdruck der großzügigen und wissenschaftlich fundierten Schulpolitik unseres Arbeiter-und-Bauern-Staates, sondern den Schulhort der Weimarer Republik sehen, der ein Asyl für ‚Schlüsselkinder‘ war und sich in der Nähe der Armenhäuser und Barackenwohnungen befand“ (Janke 1960, S. 562). Auch würden viele Eltern den Hort als drohendes Strafinstrument bei der Kindererziehung einsetzen. So konstatierten Wissenschaftler des DPZI 1960: „Wir müssen unsere gesamte Bevölkerung

3 Seit Mitte der 1960er-Jahre ging die Geburtenrate zurück, seit 1971 sank sie rapide. Mitte der 1970er-Jahre kehrte sich der Trend nur vorübergehend um.

4 Viele Artikel der Zeitschrift *Ganztägige Bildung und Erziehung*, die vor ihrer Umbenennung 1963 *Sozialistische Erziehung* hieß, widmeten sich dem Thema.

dazu erziehen, von Äußerungen wie ‚Wenn Du nicht gehorchst, dann kommst Du in den Hort‘ abzulassen.“ (DPZI 1960, S. 33). Staat, Partei und Wissenschaft sahen großen Propagandabedarf, um neue positive Bilder vom Hort als attraktiven Bildungs- und Freizeitort in Umlauf zu bringen. Tageserziehung sollte für Kinder und ihre Eltern gleichermaßen attraktiv werden. Ließen sich die Kinder über interessante Nachmittagsaktivitäten gewinnen, dann würden auch die Eltern dem sozialistischen Staat mehr Sympathie entgegen bringen. Immer wieder galt es dabei, den Bildungsaspekt anstelle der traditionellen Aufbewahrungsfunktion zu betonen. So seien „Schulhorte zu modernen Erziehungs- und Bildungsstätten für unsere Jugend zu entwickeln“. Dabei sei „Tageserziehung aus der Enge einer sich ausschließlich in einem Klassenkollektiv abspielenden Tätigkeit herauszuführen und den Schülern Gelegenheit zu geben, sich für bestimmte Tätigkeiten auf der Grundlage ihrer Interessen zu entscheiden.“ (Rudolf 1964a, S. 651).

Die gesellschaftliche Akzeptanz der nachmittäglichen Hortbetreuung nahm in den 1960er-Jahren nur langsam zu, zum einen weil sich alte Vorurteile lange hielten, zum anderen aber auch, weil es in den Horten an qualifizierten Erzieherinnen fehlte und sie auch räumlich häufig improvisierte Notlösungen waren. Selbst noch in den 1970er-Jahren gaben viele Frauen bei Schuleintritt der Kinder ihre Vollzeitarbeit zugunsten einer Teilzeitstelle auf, um die nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung und Versorgung ihrer Kinder zu übernehmen. In Frauenzeitschriften wurde daher regelmäßig auf positive Beispiele von Horten verwiesen, in denen Schulkinder ihre Schulaufgaben sorgfältig erledigten und einem interessanten Nachmittagsprogramm nachgingen. Eine Horterzieherin akzentuierte noch 1968 eher unfreiwillig den Sonderstatus der „Hortkinder“:

„Unsere Kinder, die die Tageserziehung besuchen, brauchen viel Liebe und Verständnis. Deshalb sei es doch sehr wichtig, diesen Schülern zu helfen, sich als Normalschüler zu betrachten und ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Unsere Hortkinder stehen in der Leistung den Hauskindern in keiner Hinsicht nach.“ (Eichelbaum 1968, S. 4f.).

Die angestrebte Verzahnung von Halbtagschule und Hort wurde in der Praxis von vielerlei Problemen verhindert. Zumeist, so scheint es, handelte es sich dabei um zwei getrennt nebeneinanderher existierende Einrichtungen. Viele Schuldirektoren und Lehrer sahen im Hort auch in den 1970er-Jahren noch „ein Nachhilfeeinstitut für leistungsschwache Schüler“ (Zieber 1971) und besaßen ein ausgesprochenes Distinktionsbedürfnis gegenüber den schlechter ausgebildeten Erzieherinnen. Diese klagten wiederum häufig darüber, im Erziehungsbetrieb das „fünfte Rad am Wagen“ zu sein, wurden sie doch nur selten zu schulinternen Beratungen und Versammlungen eingeladen (vgl. Milde/Wasser 1964; Bolz 1964; Rudolf 1964b). Bis weit in die 1960er-Jahre hingegen hatten die meisten Erzieherinnen keine formale Ausbildung; viele hatten bestenfalls einen Kurzlehrgang besucht. In den späten 1970er-Jahren wurden die Ausbildungen für Horterzieher/innen und für Grundschullehrer/innen vereinheitlicht – ein wichtiger Schritt in Richtung einer Professionalisierung und mehr Anerkennung (vgl. Waterkamp 1987, S. 384f.).

Ein zunehmend dichtes Netzwerk unterschiedlicher Freizeitangebote entstand, bei dem Schulhorte ihr Programm mit den Aktivitäten von Arbeitsgruppen, Klubs, Sport- und anderen Zirkeln und mit den Kinder- und Jugendmassenorganisationen Junge Pio-

niere und Freie Deutsche Jugend (FDJ) abzustimmen hatten. Für viele Schuldirektoren und Lehrer schien es nicht einfach gewesen zu sein, die verschiedenen institutionellen Aktivitäten der Schule selbst, der dort verankerten politischen Organisationen wie Pioniere und FDJ sowie der ebenfalls für Sport und Freizeit zuständigen Betriebe zu koordinieren und Unterricht, politische Erziehung und Freizeit durch effektive Zeitorganisation miteinander zu verbinden. Im Mai 1966 führte dies zur scharfen Kritik der Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, die bemängelte, dass „an der Mehrzahl unserer Schulen die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht befriedigen kann.“ (Honecker 1966, S. 32f.). Von einem Kollektiv bestehend aus Lehrern und Erzieherinnen könne keine Rede sein. Die Pionierorganisation habe zu wenig Einfluss und auch die Interessen der Kinder würden nicht berücksichtigt. Honecker forderte: „Es muß uns gelingen, ein vielseitiges, interessantes und gesellschaftlich nützliches Leben im Schülerkollektiv zu entwickeln, das eine optimistische und freudvolle Atmosphäre für die Kinder im Schulhort schaffen hilft.“ (Ebd.)

Aber auch in den Folgejahren schien sich die Situation nur allmählich zu verbessern – wegen der konkurrierenden und dabei sich gegenseitig lähmenden Akteure der Ganztagserziehung, aber auch weil beim Mangel an qualifizierten Erzieherinnen und an attraktiven Freizeitangeboten und -örtlichkeiten nur allmählich Abhilfe geschaffen werden konnte. Entgegen aller Rhetorik über die zentrale Bedeutung der Horterziehung und entsprechenden Bemühungen, diese zu verbessern, stand niemals außer Frage, dass Unterricht und Wissensvermittlung gegenüber dem Nachmittagsprogramm in jedem Fall Priorität hatten. Somit blieb das sowjetische Konzept von Schulerziehung, das dem Lehrer eine zentrale und dominierende Rolle zuschrieb, mit bemerkenswerter Kontinuität während vierzig Jahren DDR in Kraft (vgl. Tenorth 2000, S. 285).

Die Halbtagschule und Hort umfassende Ganztagserziehung wurde mit ihrer stetigen Ausweitung zumindest für Grundschul Kinder zunehmend „normal“. Dies traf auch auf die Implementierung der „werk tätigen Frau und Mutter“ als kultureller Norm zu. Die Frauenerwerbstätigkeit stieg in den 1960er- und 1970er-Jahren kontinuierlich an. Im Jahre 1955 gingen 52 Prozent der weiblichen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter einer lohnabhängigen Beschäftigung nach, 1970 waren es bereits 66 Prozent, 1980 73 Prozent und 1989 schließlich 78 Prozent (ohne Auszubildende und Studierende) (vgl. Winkler 1990, S. 63). Frauen profitierten von einer allgemeinen Verbesserung des Bildungssystems wie auch von speziellen Qualifizierungs- und Förderprogrammen für Frauen. Allerdings blieben die Geschlechterhierarchien des Arbeitsmarktes bekanntlich aufrechterhalten. Wenn immer mehr Frauen in den späten 1960er-Jahren zur Teilzeitarbeit übergangen, war das vermutlich eine Folge der 1967 eingeführten Fünftageswoche, mit der sich der Arbeitstag um 45 Minuten täglich verlängerte. Für erwerbstätige Mütter machte dies das Alltagsmanagement zwischen Erwerb und Familie noch schwieriger. Im Jahre 1970 arbeiteten bereits 32,5 Prozent der erwerbstätigen Frauen in Teilzeitarbeit (vgl. Obertreis 1986, S. 306).

Die Familienpolitik der DDR trug dazu bei, die „zwei Ernährer-Hausfrau-Familie“ zu institutionalisieren und die staatssozialistische Gesellschaft zu stabilisieren. Das Familiengesetzbuch von 1965 betonte die prinzipielle Interessensidentität zwischen Staat

und Familie und schrieb der Familie bei der Erziehung von Kindern wieder eine größere Bedeutung zu. Das Gesetz funktionalisierte die Familie für die Stabilisierung und Reproduktion der Gesellschaft (vgl. Hagemann 2006). Der alleinige Zweck der Heirat wurde damit begründet, dass für die „sozialistische Gesellschaft“ Kinder hervorgebracht und erzogen werden müssen. Die Gleichberechtigung der Geschlechter war zweitrangig. Kurz nachdem das Familiengesetzbuch in Kraft getreten war, zeigte sich mit der wachsenden Scheidungsrate und den zurückgehenden Geburtenzahlen, dass viele Frauen damit überfordert waren, bezahlte und unbezahlte Arbeit im Alltag zu vereinbaren. Seit den frühen 1970er-Jahren reagierte die neue Staatsführung unter Erich Honecker auf die besorgniserregende Entwicklung mit einem breit angelegten sozialpolitischen Programm, das auf die bessere Vereinbarung von Erwerbsarbeit und Mutterschaft zielte. Die Verlängerung des Schwangerschafts- bzw. Wochenurlaub, ein einjähriges Babyjahr, Verkürzung der Arbeitszeit für Mütter, bezahlte Freistellung bei Krankheit des Kindes waren Maßnahmen, die an Frauen als Mütter, nicht aber an Männer als Väter gerichtet waren. Diese Politik zielte auf die Aufwertung von Mutterschaft, indem sie Mütter der jüngeren Generation privilegierte mit dem Ergebnis, dass nicht etwa Elternschaft, sondern die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern gestärkt wurde (vgl. Gerhard 1994, S. 391f.; Obertreis 1986, S. 292ff.).

4. Schluss

Während der vierzigjährigen Existenz der DDR war die volkswirtschaftlich notwendige Arbeitsmarktintegration von Frauen ohne Zweifel der Hauptgrund dafür, staatliche Ganztags-erziehung auszubauen. Hinzu kam, insbesondere in der frühen Phase der 1950er- und 1960er-Jahre, das Motiv einer stark gesellschaftspolitisch und ideologisch ausgerichteten Bildungspolitik – „soziale Gleichheit“ und die Ausbildung der „sozialistischen Persönlichkeit“ waren dabei wesentliche Prinzipien der mit Ganztags-erziehung verbundenen politischen und pädagogischen Konzepte. Wenn es in der DDR mittelfristig gelang, ein System der ganztägigen Bildung und Erziehung in Form einer Kombination von Halbtags-schule und Hort durchzusetzen, hatte dies viel mit den politischen Rahmenbedingungen zu tun. Die DDR war anders als die föderalistisch organisierte Bundesrepublik ein Zentralstaat mit dem Anspruch, soziale und politische Prozesse durch zentrale Planung zu steuern. Charakteristisch hierfür waren ein strikt zentralistisches und diktatorisches Entscheidungssystem und die Ausschaltung konkurrierender politischer Kräfte und Ideen, d.h. einer Öffentlichkeit im westlichen Sinn.

Seit den 1970er-Jahren war das breite Netz staatlich bereitgestellter Kinderbetreuung ein Zentralelement der paternalistischen Wohlfahrtspolitik der DDR ebenso wie die von Honecker eingeleiteten und an Mütter adressierten sozialpolitischen Maßnahmen zur besseren Vereinbarung von Beruf und Familie. Bei genauerem Hinsehen wird allerdings sichtbar, dass der Bruch mit dem westdeutschen Entwicklungspfad sehr viel weniger tief war als es Partei und Staat behaupteten. Die Kontinuität traditioneller Geschlechterbeziehungen in der Familie und am Arbeitsplatz ist bereits gut erforscht. Aber auch im Sys-

tem von Schule und Kinderbetreuung lassen sich neben Elementen des Bruchs, wie ihn die auf die gesellschaftliche Neuformierung gerichteten sowjetischen Erziehungskonzepte repräsentierten, Momente von mentaler Kontinuität aufzeigen. Bei vielen Lehrern blieben das traditionelle Selbstverständnis als Wissensvermittler und eine gegenüber dem Erzieherberuf distinktive Berufskultur erhalten, die auch das weitgehende Desinteresse am Hortgeschehen einschloss. Inwieweit die von Lehrern dominierte Gewerkschaft Unterricht und Erziehung zur Verstärkung dieser Haltung beitrug, wäre genauer zu erforschen. Was die schulische Zeitorganisation betrifft, so bestand die traditionelle Halbtagschule, wenn auch in der Form der Einheitsschule, mehr oder weniger fort, lediglich erweitert durch ein Mittagessen und ein von vielen Akteuren bestrittenes Nachmittagsprogramm. Die staatlich organisierte Ganztags-erziehung der DDR war schließlich immer auch ein Machtinstrument, um Familie und Gesellschaft zu stabilisieren. Sie gehörte zu den staatlich hoch subventionierten Selbstverständlichkeiten des DDR-Alltags und trug durch ihre Kostenintensität langfristig zu den wachsenden wirtschaftlichen Problemen bei, die schließlich in die finale Krise des zweiten deutschen Staates mündeten.

Literatur

Archivalien

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (BBF):

Auszüge aus Materialien und Dokumenten der Partei und Regierung zu Fragen der Ganztags-erziehung, o.D., um 1960, BBF 2322.

Döbler, A., Bericht über die Konferenz der Pionierleiter der Tagesheimschulen am 13.2.1960 in der Zentralleitung, BBF 2538.

Gesichtspunkte für die Arbeit in den Ganztags-schulen vom 6. Mai 1958, BBF 2322.

Schlussbemerkungen der Genossen Neugebauer und Prof. Hager auf der Sitzung der Schul-kommission über Fragen der ganztägigen Bildung und Erziehung am 23.3.1960, BBF 2538.

Schreiben von Neugebauer an Senf vom 5.2.1960, BBF 2538.

Bundesarchiv Berlin (BArch) und Stiftung der Parteien und Massenorganisationen im Bundesarchiv Berlin (SAPMO-BArch):

Argumentation zu Verleumdungen des Schulgesetzes und der Schulordnung durch einige re-aktionäre Kirchenkreise, SAPMO-BArch, DY 6/3939.

Beschluss über die Einführung der ganztägigen Bildung und Erziehung in der DDR, SAPMO-BArch, DR 2/5390.

Beschluss des Präsidiums des Ministerrates über den schrittweisen Aufbau der Tagesschulen in Berlin-Köpenick und Leipzig-Südwest, SAPMO-BArch, DR 2/23561.

Einschätzung des Entwicklungsstandes der Tagesschulen, SAPMO-BArch, DR 2/23569.

Einschätzung über den Stand der Volksdiskussion (Min. Volksbildung), 12.12.1959, SAPMO-BArch, DY 6/3939.

Maßnahmen kirchlicher Kreise gegen das Schulgesetz, SAPMO-BArch, DY 30/IV 2/9.05/9.

Protokoll der Arbeitstagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule vom 2.4.1959 in der Tagesheimschule Frankfurt/M., Am Bornheimer Hang, SAPMO-BArch, DR 2/23560.

Schreiben vom 23.12.1959, Ministerium für Volksbildung Abt. Hauptinspektion, SAPMO-BArch, DY 6/3939.

Sektor Polytechnische Bildung und Oberschulen: Arbeitsplan für die Zeit vom 1.1.–30.6.1960. 1960, SAPMO-BArch, SED, DY 30/IV 2/9.05/9.

Thesen der Expertengruppe über die Entwicklung der gesellschaftlichen Erziehung in den Jahren 1965 bis 1980, BArch, DR 2/630.

Literatur

- Ansorg, L. (1993): „Für Frieden und Sozialismus – seid bereit!“ Zur politischen Instrumentalisierung der Jungen Pioniere von Beginn ihrer Gründung bis Ende der 1950er Jahre. In: Kocka, J. (Hrsg.): Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien. Berlin: Akademie-Verlag, S. 169–189.
- Ansorg, L. (1997): Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der fünfziger Jahre. Berlin: Akademie-Verlag.
- Anweiler, O. (Hrsg.) (1961): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Autorenkollektiv unter der Leitung von W. Günther 1972: Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort. Empfehlungen für die Arbeit der Horterzieher, Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Balluseck, H. von (1994): Die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Geschichte der Zuständigkeiten, Strukturen und Argumentationslinien. In: Soziale Arbeit 4, H. 6, S. 182–200.
- Bolz, C. (1964): Alte Vorstellungen vom Hort hemmten unsere Arbeit. In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, H. 3, S. 18–20.
- Budde, G. (1997): Frauen arbeiten. Weibliche Erwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Der Klub ist kein Privileg der Tagesschule. In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, 1964, H. 7, S. 10–17.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.) (1960): Aus der Arbeit in den Schulhorten. Gedanken und Erfahrungen, o. O.
- Dombrowski, H. (1964): Die Tagesschule kann sich nur schrittweise entwickeln. In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, H. 2, S. 6–10.
- Drewelow, H. (1962): Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztags-erziehung, Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Eichelbaum, R. (1968): Unsere Hortkinder stehen den Hauskindern nicht nach: In: Deutsche Lehrerzeitung 15, H. 34, S. 4–5.
- Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck.
- Gebhardt, B. (1993): Die Tagesschule der DDR. Betrachtungen zum sozialistischen Konzept der Ganztags-erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 6, S. 991–1006.
- Geißler, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M.: Lang.
- Geißler, G. (2004): Ganztags-erziehung in der DDR. In: Rother, U./Appel, S./Ludwig, H. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztags-erziehung. Investitionen in die Zukunft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 160–170.
- Geißler, G. (2006): Bildungs- und Schulpolitik. In: Burrichter, C./Nakath, D./Stephan, G. (Hrsg.): Deutsche Zeitgeschichte von 1945 bis 2000. Gesellschaft – Staat – Politik. Ein Handbuch. Berlin: Dietz, S. 911–947.
- Gerhard, U. (1994): Die staatlich institutionalisierte Lösung der Frauenfrage. Zur Geschichte der Geschlechterverhältnisse in der DDR. In: Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 383–403.
- Goetze, W. (1963): Beratung der Forschungsgemeinschaft Tagesschule. In: Pädagogik 18, H. 2, S. 218–219.

- Hagemann, K. (2006): Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: *Social Politics* 13, H. 1, S. 217–260.
- Hagemann, K. (2009): Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 209–229.
- Hagemann, K./Gottschall, K. (2002): Die Halbtagsschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa?. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 41, S. 12–22.
- Hagemann, K./Mattes, M. (2008): Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, S. 7–14.
- Hoffmann, F. (1999): Junge Zuwanderer in Westdeutschland: Struktur, Aufnahme und Integration junger Flüchtlinge aus der SBZ und der DDR in Westdeutschland (1945-1961). Frankfurt/M.: Lang.
- Honecker, M. (1966): Nächste Schritte bei der Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Referat des Ministers für Volksbildung, M. Honecker, auf der zentralen Arbeitsberatung der Bezirks- und Kreisschulräte zur Vorbereitung des Schul- und Lehrjahres 1966/67 am 12. und 13. Mai 1966 in Berlin. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 13, H. 21, S. 32–33.
- Janke, P. (1960): Vom Mehrstufenunterricht zur Ganztagserziehung. Erfahrungen aus dem Kreis Sondershausen. In: *Pädagogik* 15, Nr. 6, S. 562–568.
- Jarausch, K. (1998): Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 20, S. 33–46.
- Jessen, R. (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre. In: Haupt, H.-G. (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft – die 60er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel*. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 209–231.
- Kirchhöfer D./Merkens H. (Hrsg.) (2005): *Vergessene Experimente: Schulversuche in der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kleßmann, C. (1993): Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 29–30, S. 30–41.
- Lindner, W. (1963): Zur Gestaltung des einheitliche, ganztägigen pädagogischen Prozesses in der Tagesschule. In: *Pädagogik* 18, H. 12, S. 1091–1101.
- Lindner, H./Rettke, H. (1960): Die Schule im vollgenossenschaftlichen Dorf. In: *Pädagogik* 15, H. 5, S. 406–414.
- Lost, C. (2000): *Sowjetpädagogik: Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ludwig, H. (1993): *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*, Bd. 2: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule nach dem Ende des 2. Weltkrieges bis zur Gegenwart 1945-1990. Köln u.a.: Böhlau.
- Makkai, T. (1994): *Social Policy and Gender in Eastern Europe*. In: Sainsbury, D. (Hrsg.): *Gendering Welfare States*. Cambridge: Sage, S. 188–205.
- Mattes, M. (1996): „Vom Ich zum Wir“. Hausfrauenbrigaden in der DDR 1958-61. In: *1999. Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts* 11, H. 2, S. 36–61.
- Milde, E./Wasser, H. (1964): Wir beseitigen das Nebeneinander von Schule und Hort. In: *Ganztägige Bildung und Erziehung* 2, H. 1, S. 15–16.
- Müller, B. (1989): *Öffentliche Kleinkinderziehung im Deutschen Kaiserreich: Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Neues Deutschland vom 20.1.1960.

- Nickel, H. (1993): ‚Mitgestalterinnen des Sozialismus‘. Frauenarbeit in der DDR. In: Helwig, G./Nickel, H. M. (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945-1992. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 233–256.
- Obertreis, G. (1986): Familienpolitik in der DDR 1945-1980, Opladen: Leske und Budrich.
- Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudolf, R. (1964a): Fachkonferenz Horterziehung. In: Pädagogik 19, H. 7, S. 651.
- Rudolf, R. (1964b): Pädagogen dritter Klasse? In: Ganztägige Bildung und Erziehung 2, H. 8, 16–19.
- Schmidt, U. (2006): Das Problem heißt: Schlüsselkind. Die Schlüsselkinderzählung als geschlechterpolitische Inszenierung im Kalten Krieg. In: Lindenberger, T. (Hrsg.): Massenmedien im Kalten Krieg. Köln u.a.: Böhlau, S. 171–202.
- Schünemann, H. (1959): Mutti ist jetzt ganz beruhigt. In: Frau von heute 13, H. 5, S. 12–13.
- Statistisches Jahrbuch 1960/61 der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin (DDR): Deutscher Zentralverlag.
- Tenorth, H.-E. (1997): Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte? In: Tenorth, H.-E./Häder, S. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 69–96.
- Tenorth, H.-E. (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Trappe, H. (1995): Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik, Berlin: Akademie-Verlag.
- Unser Bildungssystem – wichtiger Schritt auf dem Wege zur gebildeten Nation. Materialien der 12. Sitzung der Volkskammer der DDR und das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965), (Aus der Tätigkeit der Volkskammer und ihrer Ausschüsse) Berlin: Staatsverlag.
- Waterkamp, D. (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR, Berlin: Spitz.
- Wierling, D. (1994): Die Jugend als innerer Feind. Konflikt in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: In Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 404–425.
- Wierling, D. (2002): Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie, Berlin: Links.
- Winkler, G. (Hrsg.) (1990): Frauenreport ,90, Berlin: Die Wirtschaft.
- Zieber, E (1971): Erfahrungen über die Tätigkeit der Fachkommission Tageserziehung zur schrittweisen Verbesserung der Arbeit in den Schulhorten des Kreises Angermünde, Angermünde (schreibmaschinengeschriebener Text).

Anschrift der Autorin

Dr. Monika Mattes, Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, Am Neuen Markt 1, 14467 Potsdam.