

Hagemann, Karen

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

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 209-229. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)*



Quellenangabe/ Reference:

Hagemann, Karen: Die Ganztagsschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive - In: Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 209-229 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69661 - DOI: 10.25656/01:6966*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69661>

<https://doi.org/10.25656/01:6966>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

Karen Hagemann

Die Ganztagsschule als Politikum

Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive

„Die Schule im Jahr 2000 wird eine ‚Tagesheimschule‘ von 8.00 bis 16.30 Uhr sein. Das bedeutet keineswegs, daß die Zahl der Unterrichtsstunden einfach vermehrt wird, sondern man wird Erfahrungen der Jugendpflege und der Gruppenpädagogik weitgehend berücksichtigen. Dazu gehört auch all das, was in der schwedischen und zum Teil auch in der angelsächsischen Schule selbstverständlich ist: das gemeinsame Mittagessen, die Mittagsruhe, Sport und Spiel. Die neue Schule bietet individuelle Studiemöglichkeiten in Werkstatt, Labor oder Bibliothek. Sie ist offen für die Initiative der Schüler und ein Ort jugendgemäßen Lebens und Arbeitens“ (Furck 1963, S. 505).

Dieses Zukunftsprogramm entwarf Carl-Ludwig Furck, Professor für Schulpädagogik in Hamburg, 1963 unter dem Titel „Schule für das Jahr 2000“ in der *Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft – Neue Sammlung*. In seinem Entwurf griff er viele Ideen der reformpädagogischen Bewegung auf, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts für eine kind- und jugendgemäße Gestaltung der Schule eingesetzt hatte, vor allem aber der Schulreform, die in Großbritannien, Schweden und den USA nach dem Zweiten Weltkrieg mit zunehmender Intensität betrieben wurde. Dem Vorbild dieser Länder folgend plädierte Furck für die Einführung der zehnklassigen „Einheitsschule“ mit interner Leistungsdifferenzierung und fakultativen Kursangeboten als Regelschule, der ein obligatorischer einjähriger „Schulkindergarten“ ab dem 5. Lebensjahr vorangehen und sich je nach Begabung bis zum zwölften Schuljahr eine „Berufsfachschule“ oder eine auf das Studium vorbereitende „Studienschule“ anschließen sollten. Selbstverständlich war für ihn, dass die „Schule im Jahr 2000“ eine „Tagesheimschule“ sein würde, denn nur im Rahmen eines ganztägigen Angebots könne die Schule zu einem die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich fördernden „Lebensraum“ ausgestaltet werden (vgl. Furck 1963, S. 503).

Dieses von Furck vor 46 Jahren entworfene „utopische Programm“ traf in der Bundesrepublik zunächst nur in einem kleinen Kreis von engagierten Schulreformern auf Zustimmung. Im Kontext des bildungspolitischen Aufbruchs in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde die Idee der Ganztagsschule dann erstmals breiter öffentlich erörtert, aber nur in einer relativ kleinen Zahl von Versuchsschulen umgesetzt. Mit der Anfang der 1980er-Jahre einsetzenden bildungspolitischen Stagnationsphase verschwand die Ganztagserziehung wieder aus dem Blickfeld des öffentlichen Interesses. Daran änderte auch die deutsch-deutsche Wiedervereinigung nichts. Das in der DDR seit Ende der 1950er-Jahre mit wachsender Intensität ausgebaut System ganztägiger Betreuung, Erziehung

und Bildung mittels „Tagesheim“, „Tagesschule“ und einer Kombination aus Halbtagschule und „integriertem Schulhort“ (vgl. Hagemann 2006; Mattes 2009) wurde nach der Wende in den neuen Bundesländern zwar weitergeführt, wenn auch in erheblich eingeschränktem Umfang, gewann aber keine Vorbildfunktion für die alten Bundesländer. In der Folge gingen Ende der 1990er-Jahre im Bundesdurchschnitt nach wie vor nur 5% aller Schulkinder unter 14 Jahren in eine Ganztagschule. Zudem besuchten nicht mehr als 4% im Westen und 19% im Osten einen Hort. Der Anteil der 3- bis 6-jährigen Kinder, die einen Kindergarten besuchten, war zwar im Bundesdurchschnitt mit 78% deutlich höher, doch hatten nur 19% der Einrichtungen im Westen, hingegen 98% im Osten Deutschlands ein ganztägiges Betreuungsangebot (vgl. Ganztagschulen in Deutschland 1996; Hagemann 2006, S. 221).

Zwar wurde seit den 1970er-Jahren vor allem von Teilen der neuen Frauenbewegung und Frauen in FDP, SPD und Gewerkschaften immer wieder das mangelhafte ganztägige Betreuungsangebot für Kindergarten- und Schulkinder beklagt, das zu massiven Problemen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf führte, doch erst vor wenigen Jahren rückte dieses Defizit in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit (vgl. Hagemann/Gottschall 2002). Wichtigster Auslöser für diesen Wandel waren neben dem dramatischen Geburtenrückgang¹, der die Zukunft des Wohlfahrtsstaats gefährdet, dem von der Wirtschaft zunehmend beklagten Mangel an qualifizierten weiblichen Arbeitskräften (vgl. BMFSFJ 2006b) und der wiederholten Kritik der Europäischen Union und der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) an dem unzureichenden Kinderbetreuungsangebot im Westen Deutschlands (vgl. OECD 2004, S. 70ff.; 2006, S. 339ff.) der „PISA-Schock“: Die 2001 veröffentlichte Studie des *Programme for International Student Assessment*, die von der OECD in Auftrag gegeben wurde, verwies schonungslos auf die eklatanten Mängel des bundesdeutschen Bildungswesens, das unter 32 teilnehmenden Industriestaaten erst auf dem 22. Platz landete, weit abgeschlagen hinter den Spitzenreitern Finnland und Kanada (vgl. OECD 2001). In der bundesdeutschen Debatte, die unmittelbar nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 einsetzte, stand als eine zentrale Maßnahme schnell der Ausbau der Ganztags-erziehung für Vor- und Grundschulkindern im Zentrum. Gefordert wurden erstmals über die Parteigrenzen hinweg vor allem mehr Ganztagschulen, die nicht nur als wichtige Maßnahme für eine Vergrößerung der sozialen Chancengleichheit und eine gelungene gesellschaftliche Integration von Migrantenkindern, sondern auch als zentrale Voraussetzung für die Realisierung gleicher ökonomischer und sozialer Chancen für Frauen diskutiert wurden (vgl. BMFSFJ 2005a; 2006a, S. XXVII). Von Bund und Ländern wurde deshalb im Mai 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) gestartet. Mit diesem mit vier Mrd. Euro ausgestatteten und auf (zunächst) vier Jahre angelegten Programm sollte der bedarfsgerechte Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, d.h. der „Ausbau und die Weiterentwicklung“ neuer Ganztagschulen, die „Schaffung zusätzlicher Plätze“ an bestehenden Ganztagschulen und die „qualita-

1 Die Geburtenrate lag 2006 in der BRD bei 1,3, in Dänemark und Schweden hingegen bei 1,9 und in Frankreich gar bei 2,0 (vgl. PRB 2008).

tive Weiterentwicklung“ von Ganztagsangeboten gefördert werden.² Als „Ganztagschulen“ wurden in dem Programm alle Schulen definiert,

- bei denen im Primar- und Sekundarbereich I über den „vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot“ gemacht wird, das „täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“,
- die an allen Tagen des Ganztagsbetriebes ein Mittagessen bereitstellen, und
- die ihre nachmittäglichen Angebote „unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung“ organisieren und in „enger Kooperation mit der Schulleitung“ durchführen, dabei muss ein „konzeptioneller Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht“ bestehen (vgl. KMK 2008, S. 4).

Seit 2003 wurden mit den IZBB-Mitteln zwar 12.132 „Maßnahmen“ an bundesweit fast 6.400 Schulen durchgeführt.³ Gemäß der jüngsten Statistik des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder stieg allein die Zahl der Grundschulen mit „Ganztagsschulbetrieb“ zwischen 2002 und 2006 von 1.757 auf 4.878, d.h. deren Anteil an allen Grundschulen erhöhte sich von 10% auf 29%. Doch bei der Mehrzahl handelte es sich um „offene“ Ganztagsangebote (vgl. KMK 2008, S. 8 u. 14). In der Praxis wird aufgrund der obigen Definition häufig schlicht die alte Halbtagschule weitergeführt und lediglich durch das fakultative Angebot von Mittagessen und Nachmittagsbetreuung ergänzt, für deren Kosten die Eltern aufkommen müssen. Der Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Grundschüler und -schülerinnen ist in der Folge zwar zwischen 2002 und 2006 von 4% auf 13% angestiegen, doch im internationalen Vergleich ist er damit immer noch sehr gering (vgl. KMK 2008, S. 10). Das Deutsche Jugendinstitut e.V. kommt deshalb in seinem jüngsten „Zahlenspiegel“ zur „Kindertagesbetreuung“ zu dem Schluss, dass von einem Paradigmenwechsel in der Praxis bisher nicht die Rede sein könne: Aus der Sicht der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik gäbe es „aktuell noch keine Anzeichen für einen Systemwechsel weg vom Hort hin zur Ganztagschule“ (DJI 2008, S. 55). Die Inanspruchnahme von Hortangeboten sei – mit Ausnahme von Berlin – seit Anfang des Jahrhunderts vielmehr unverändert: „Wenn man die bekannten Überschneidungen (Doppelzählungen) herausrechnet und als einheitliche Bezugsgröße die Kinder von sechs bis unter zehn Jahren wählt, liegt in Westdeutschland die Quote der Inanspruchnahme sowohl von Hortangeboten als auch von Ganztagschulen bei jeweils 5%“ (DJI 2008, S. 55; BMFSFJ 2005a, S. 486–495).

Wie ist diese anhaltende strukturelle Dominanz des Halbtagsmodells in der Bundesrepublik zu erklären und welche Folgen hat sie? Diesen Fragen, die in der Forschung bisher nur unzureichend beantwortet werden (vgl. Otto/Coelen 2005; Rekus/Ladenthin 2005; Allemann-Ghionda 2008), will ich in meinem Beitrag nachgehen. Um sie beantworten zu können, ist es notwendig, das Thema im konfliktreichen Schnittfeld von Wirt-

2 Zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), 28.9.2008: <http://www.bmbf.de/de/3735.php>.

3 Ganztagschulen – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, 28.9.2008: <http://www.bmbf.de/de/1125.php>.

schaft, Gesellschaft, Kultur und Politik zu verorten und die Geschlechterperspektive systematisch einzubeziehen. Ein Erklärungsmodell, das zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage beitragen kann, ist das Konzept der „Pfadabhängigkeit“, das den Prozesscharakter von Politiken und den sie tragenden Institutionen betont und die Verfestigung einmal gefundener Problemlösungen zu erklären versucht. Dieses Konzept geht von der Überlegung aus, dass mit der Durchsetzung eines Musters, dem Ablauf von Zeit und dem wiederholten Gebrauch die materiellen und kulturellen Kosten der Änderung steigen (vgl. Pierson 2000). Diesem Ansatz folgend kann die obige Frage nur in historischer Perspektive beantwortet werden.⁴

1. Vom traditionellen Ganztagsunterricht zur Halbtagschule

Im höheren Schulwesen herrschte im deutschsprachigen Raum – wie fast überall in Europa – seit der frühen Neuzeit ein ganztägiger Unterricht vor, der von einer längeren Mittagspause unterbrochen wurde, die gemäß dem bürgerlichen Familienideal am häuslichen Mittagstisch verbracht werden sollte. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich Halbtagsunterricht in den höheren Schulen durchzusetzen, zunächst allerdings nur an einzelnen Großstadtgymnasien. Hauptgrund hierfür war die seit den 1830er-Jahren zunächst von Mediziner*innen, später auch von Pädagogen vehement vorgetragene „Überbürdungsklage“. Aufgrund zu langer Schulzeiten in Verbindung mit mehrstündigen Hausaufgaben und immer weiteren Schulwegen, seien die Schüler nervös und kränklich, hätten zu wenig Bewegung und seien schließlich gar wehruntauglich. Als Ausweg wurden nicht etwa eine Stundenverkürzung, eine Reduzierung der Hausarbeiten und das Angebot eines Schulmittagstisches vorgeschlagen, sondern die Einführung des ungeteilten Vormittagsunterrichts. Auf diese Weise sollte schlicht der Zeitaufwand für die Schulwege halbiert werden. Halbtagsunterricht war in Preußen für höhere Schulen seit 1890 generell gestattet und wurde 1911 mit der Einführung der 50-minütigen Kurzstunde allgemein. Die anderen Bundesstaaten folgten dem preußischen Beispiel (vgl. Lohmann 1965, S. 25–45; 1967).

Im niederen Schulwesen, das allgemein sehr viel später eingeführt wurde, bereitete die Durchsetzung der Schulpflicht lange erhebliche Probleme, denn sie war mit der üblichen Kinderarbeit nicht vereinbar und bedeutete deshalb einen radikalen Eingriff in die Arbeits- und Lebensverhältnisse breiter Bevölkerungskreise. Dementsprechend sahen fast alle territorialstaatlichen Schulreglements des 18. und 19. Jahrhunderts, auch das preußische General-Landschulreglement von 1763, vielfältige Ausnahmen von der ganztägigen geteilten Unterrichtszeit vor, die an den „Volksschulen“ dem Vorbild der höheren Schulen folgend durchgesetzt werden sollte. Die üblichsten Formen waren die „Somerschule“, die durch verkürzten Unterricht in den Sommermonaten einen Einsatz der

4 Einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung der Zeitpolitik von Kindergarten, Vorschule und Grundschule in Ost- und Westeuropa bietet: Hagemann/Jaraus/Allemann-Ghionda 2009.

Kinder in der Landwirtschaft ermöglichte, und die „Fabrikschule“, die regulierte Kinderfabrikarbeit mit einem erheblich reduzierten Schulbesuch verband und im Deutschen Reich erst 1891 zusammen mit jeglicher Fabrikarbeit von schulpflichtigen Kindern unter 13 Jahren verboten wurde (vgl. Lohmann 1965, S. 25–45).

Während sich in den Städten für die Volksschulen im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine Schulzeitregelung nach dem Vorbild der höheren Schulen durchsetzte, d.h. die ganztägige geteilte Unterrichtszeit mit langer Mittagspause, kam es auf dem Lande seit der Jahrhundertmitte zu einer gegenläufigen Entwicklung. Hier setzte sich allerorts im Deutschen Reich die Halbtagschule in Verbindung mit Schichtunterricht als ein pragmatischer Ausweg aus den unzumutbaren, weil chronisch unterfinanzierten Schulverhältnissen durch. So gestattete Preußen bereits seit 1872 Halbtagsunterricht, wenn die Kinderzahl in einer Klasse 80 überstieg oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl von Kindern nicht ausreichte bzw. die Finanzen die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht erlaubten (vgl. ebd., S. 13–24).

Als sich in den höheren Schulen um die Jahrhundertwende der Halbtagsunterricht weitgehend durchgesetzt hatte, begann die Lehrerschaft der städtischen Volksschulen zu fordern, dass die Volksschulen dem Vorbild der höheren Schulen folgen und ebenfalls eine „ungeteilte Unterrichtszeit“ einführen sollten. Sie verteidigte ihre Standesinteressen und argumentierte, dass Lehrer der Volksschulen nicht schlechter gestellt werden dürften als die der höheren Schulen. Mit ihrer Forderung fand sie Gehör bei den Schulverwaltungen, die Halbtagsunterricht als eine Sparmöglichkeit begrüßten. Nach der Jahrhundertwende begann sich in der Folge der Halbtagsunterricht auch in den städtischen Volksschulen durchzusetzen. Der eklatante Lehrermangel während des Ersten Weltkriegs beschleunigte diese Entwicklung. Ein Erlass des preußischen Ministeriums aus dem Jahr 1920, der Volksschulen erstmals ohne jegliche Bedingungen die Einführung des Halbtagsunterrichts ermöglichte, bestätigte so de facto nur eine Entwicklung, die sich schon durchgesetzt hatte. Wie bei den höheren Schulen war auch bei den Volksschulen Preußen der Vorreiter dieser Entwicklung, die vor allem von der Lehrerschaft einhellig begrüßt wurde (vgl. ebd., S. 45ff.). Sie war überall die treibende Kraft für die Einführung des Halbtagsunterrichts gewesen, nicht zuletzt, wie es 1917 in einem Artikel aus dem „Lexikon der Pädagogik“ hieß, weil die „ungeteilte Unterrichtszeit mit dem Vorteil verknüpft“ sei, „während der ganzen Schulzeit den Nachmittag zur freien Verfügung zu haben“ (Wolff 1917, S. 378).

Alle reformpädagogischen Initiativen, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts für neue Formen des ganztägigen Unterrichts in der einen oder anderen Form einsetzten, allen voran die Landerziehungsheimbewegung, die Wald- und Freiluftschulbewegung sowie die Arbeits- und Einheitsschulbewegung, konnten am vorherrschenden Trend nichts ändern. Die Reformpädagogen fanden mit ihrer Kritik an der „Lernschule“ und ihrer Forderung nach einer ganzheitlichen, von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgehenden Schularbeit, die Unterricht und Erziehung im Schullalltag verband und deshalb mehr Zeit erforderte, nur in kulturkritischen Kreisen des Bildungsbürgertums, insbesondere der Jugendbewegung, sowie der Arbeiterbewegung Gehör (vgl. Ludwig 1993, Bd. 1). Dominierende Ansicht war und blieb auch in der Weimarer Republik, dass die Schule vorrangig der Wissensvermittlung zu dienen habe.

Dies sollte selbst für die Volksschulen gelten. Die soziale und „sittliche“ Erziehung wurde primär der Familie übertragen. Diese Aufgabenteilung bewahrte vor allem die Lehrerschaft der höheren Schulen vor der von ihr befürchteten „Entwissenschaftlichung“ und damit „Dequalifizierung“ ihres Berufs und stabilisierte in Verbindung mit dem mehrgliedrigen segregierenden Schulsystem zugleich die schichtenspezifische Sozialisation der Kinder und Jugendlichen und damit die bestehenden gesellschaftliche Hierarchien.

Sämtliche sozialerzieherischen und fürsorgerischen Aufgaben wurden an die Ende des 19. Jahrhunderts entstehende und sich schnell professionalisierende Jugendpflege verwiesen. Diese Arbeitsteilung wurde in der Weimarer Republik mit der Reichsschulkonferenz von 1920 und dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 institutionell festgeschrieben. Während das deutsche Schulsystem – trotz seiner föderativen Grundstruktur – bereits in den 1920er-Jahren ein im europäischen Vergleich beispielloses Maß der Durchsetzung staatlichen Zwangs zur schulischen Egalisierung erreicht und damit einhergehend das ehemals quantitativ bedeutende Privatschulwesen entscheidend zurückgedrängt hatte, waren in der Jugendpflege aufgrund des Subsidiaritätsprinzips neben dem Staat auch freie Träger, vor allem die Kirchen, in erheblichem Maß tätig. Gemäß dem RJWG durfte die Jugendpflege nur insoweit aktiv werden, als der in der Weimarer Verfassung verankerte Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wurde. Schule und damit Unterricht wurden in der Weimarer Republik zu einer primär dem Staat obliegenden Aufgabe. Erziehung hingegen schrieb die Verfassung als Elternrecht und Elternpflicht fest (vgl. Peukert 1989, S. 309; Zymek 1989, S. 178).

Ganztägig geöffnete Krippen und „Tagesheime“ für Klein- und Vorschulkinder und „Warteschulen“ und Horte für Schulkinder wurden nur als „soziale Notmaßnahme“ für „Problemkinder“ aus „gestörten“, „unvollständigen“ oder „einkommensschwachen“ Familien akzeptiert, in denen die Mutter „erwerbstätig sein musste“. Öffentliche Ganztags-erziehung wurde generell als „Gefahr für die Familie“ und als Mittel „zur Verstaatlichung der Kindererziehung“ diskreditiert. Die bei Teilen des städtischen Bürgertums seit der Mitte des 19. Jahrhunderts beliebten privat betriebenen Fröbelkindergärten, die als frühkindliche Bildungseinrichtung betrieben wurden und für die in der Regel eine erhebliche Gebühr erhoben wurde, waren nur am Vormittag geöffnet (vgl. Hagemann 2006, S. 229ff.).

Das Dritte Reich setzte die in der Weimarer Republik intensiv betriebene Vereinheitlichung des Schulwesens fort, versuchte aber zugleich die übliche Trennung von Unterricht und Erziehung systematisch zu überwinden. Die Schule sollte zu einer Institution der „Totalerziehung des deutschen Menschen“ ausgebaut werden, die im Zusammenwirken mit den nationalsozialistischen Jugendorganisationen wie der Hitlerjugend die Kinder und Jugendlichen kollektiv im nationalsozialistischen Geist zu formen hatte. Die NS-Gemeinschaftserziehung trat in breiter Front in Konkurrenz zur Familie (vgl. Lange-wiesche/Tenorth 1989, S. 20ff.; Flessau/Nyssen/Pätzold 1987). Der Zweite Weltkrieg führte dann erstmals zu einem intensiven Ausbau von Tagesheimen und Kindergärten durch den Staat. Die Kriegswirtschaft benötigte dringend Arbeitskräfte um die eingezogenen Männer zu ersetzen, die ausländischen Zwangsarbeiter reichten nicht. Auch Ehefrauen und Mütter sollten nun erwerbstätig werden. Die Zahl der angebotenen Plätze in

Kindergarten oder Tagesheim stieg zwischen 1930 und 1940 von 422.000 auf 1.123.000, der Anteil der Kinder in diesen Einrichtungen erhöhte sich von 13% auf 31% (vgl. Hagemann 2006, S. 232f.).

2. Diskurse und Politiken zur Ganztagschule seit 1945

Der Nationalsozialismus trennte die deutsche Schulentwicklung nachhaltig von Reformdebatten ab, die im anglo-amerikanischen und skandinavischen Raum in den 1930er- und 1940er Jahren anhielten. Viele renommierte Mitstreiter der reformpädagogischen Bewegung der Weimarer Republik hatten nach 1933 emigrieren müssen. Ihre Projekte wurden geschlossen und gerieten in Vergessenheit (vgl. Ludwig 1993, Bd. 1, S. 315–341). Die allgemeine Not nach Kriegsende ließ wenig Raum für die Beschäftigung mit Schulreformplänen. Es fehlte an den elementarsten Voraussetzungen für eine Schularbeit, nicht nur an geeigneten Schulräumen mit entsprechender Einrichtung und Unterrichtsmaterial, sondern auch an durch den Nationalsozialismus unbelastetem Lehrpersonal. Daher stand schlicht die Aufgabe im Vordergrund, eine Beschulung der Kinder und Jugendlichen überhaupt zu ermöglichen.⁵ Dies führte in der Praxis dazu, dass einfach am Schulwesen der Weimarer Republik angeknüpft wurde (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 354ff.).

Diese handfesten Problemen waren auch eine Ursache für das Scheitern der Schulreforminitiativen der westlichen Alliierten, insbesondere der Amerikaner, die sich am anglo-amerikanischen Modell der *comprehensive school*, einer Gesamtschule mit ganztägigem Unterricht und vielfältigem Kursangebot, orientierten, das entscheidend durch die Vorstellungen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey geformt worden war (vgl. Die Ziele 1948). Dieser betonte die sozialerzieherische und staatsbürgerliche Funktion der Schule, die die Kinder und Jugendlichen zu lebenslangem Lernen und demokratischem und sozialem Verhalten befähigen sollte (vgl. Lohmann 1965, S. 68ff.). Diese Zielbestimmung der Schularbeit korrespondiert mit der *Re-Education*-Politik der Amerikaner und Briten (vgl. Fuchs/Pöschl 1986).

Derartige Reformvorstellungen stießen bei westdeutschen Politikern nach 1945 auf wenig Gegenliebe. Vor allem bürgerlich-liberale und christlich-konservative Kreise entwickelten ihre Vorstellungen zur Bildungspolitik in der Nachkriegszeit in einer dreifachen Frontenbildung: in Abgrenzung gegen das desavouierte NS-Erziehungssystem mit seiner Tendenz zu einer totalitären Gemeinschaftserziehung, die die Jugend von der Familie entfremdet hatte; in Abgrenzung zur Schulpolitik in der sowjetischen Besatzungszone, die bewusst an die reformpädagogische Tradition der Weimarer Republik, insbesondere das vom „Bund Entschiedener Schulreformer“ propagierte Konzept der „elastischen Einheits- und Arbeitsschule“, anknüpfte (vgl. Deiters 1946; Uhlig 1994); aber auch in Abgrenzung gegen das *Re-Education*-Programm der Westalliierten und die von ihnen verfolgte Schulreform, die als dem „deutschen Wesen“ nicht gemäß abgelehnt

5 Vgl. als allgemeinen Überblick zur Entwicklung des Bildungswesens in der BRD: Führ/Furck 1998.

wurde. Stattdessen griffen sie auf die neuhumanistische deutsche Bildungstradition des 19. Jahrhunderts zurück und auf das nationalpolitische Bildungskonzept, das Bildung und Kultur zum Kern der „deutschen Nation“ erklärte, und plädierten für die Beibehaltung des mehrgliedrigen Halbtagsschulsystems (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 354ff.).

Ein gemeinsamer Kern aller drei Frontlinien war die Skepsis gegen jede Form der ganztägigen Einheits- und Gemeinschaftserziehung von Kindern und Jugendlichen und die Betonung der Familie als primärer Erziehungsinstitution. Diese Position scheint auch bei vielen Eltern auf Zustimmung gestoßen zu sein. Sie fürchteten offenbar nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus einen neuerlichen Verlust ihres Erziehungseinflusses und ihrer Autorität. Der Rückzug in den politikfernen und deshalb vermeintlich von der Schuld des Nationalsozialismus unbefleckten Raum der Familie, schien zudem die ersehnte Ruhe und Stabilität zu bieten. Das Ideal der heilen Familienwelt dürfte gerade wegen der instabilen, ihm zuwiderlaufenden Familienverhältnisse nach Kriegsende – erinnert sei nur an die große Zahl allein ernährender und erziehender Frauen – für viele so erstrebenswert gewesen sein (vgl. Heinemann 1996). Vor allem die Kirchen und die CDU/CSU verfolgten eine Politik der Re-Stabilisierung der Familie und der Re-Christianisierung der Gesellschaft (vgl. Moeller 1997). Die Bestimmungen zu Familie und Schulwesen im Grundgesetz spiegeln diese Politik und knüpften an die entsprechenden Artikel der Weimarer Verfassung an. Die bereits in der Weimarer Republik eingeführte Arbeitsteilung zwischen Staat, Jugendpflege und Familie wurde erneut rechtlich festgeschrieben und institutionell fortgeführt. Der Föderalismus in der Bildungspolitik wurde ebenso beibehalten wie das Subsidiaritätsprinzip in der Jugendpflege.

2.1 *Tagesheimschule als soziale Hilfe: Frühe Forderungen*

In dieser gesellschaftlichen und politischen Konstellation hatten grundlegende strukturelle Schulreformen keine Chance. Demgemäß schrieb das „Düsseldorfer Abkommen“ der Kultusministerkonferenz von 1955 das bestehende mehrgliedrige Schulsystem für zehn Jahre fest und erlaubte Reformversuche nur im bestehenden strukturellen Rahmen (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 463). Reformen konzentrierten sich vor allem auf Inhalte und Methoden (vgl. Puaca 2009). Die Ganztagschule war in der Folge bis Mitte der 1950er Jahre im bildungspolitischen Diskurs so gut wie kein Thema.

Lediglich einzelne plädierten für die „Tagesheimschule“. Besonders einflussreich war der Göttinger Philosophie- und Pädagogikprofessor Herman Nohl, der seit 1946 die Zeitschrift *Die Sammlung* herausgab. Hier forderte er bereits 1947 in dem breit rezipierten Aufsatz „Die pädagogische Aufgaben der Gegenwart“ die Einführung von „Tagesheimschulen“ als einer sozialen Maßnahme im Kampf gegen die zeitspezifische Not der Kinder und Jugendlichen (vgl. Nohl 1947). In die gleiche Richtung zielte Lina Mayer-Kulenkampf, Pädagogikdozentin am Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin, in dem Beitrag „Gedanken zur Schule heute“, der im selben Jahr in der Zeitschrift *Die Schule* erschien. Da viele Kinder sich selbst überlassen blieben, weil „ungezählte Väter“ fehlten und die Mütter zur Erwerbsarbeit gezwungen seien, um das alltägliche Überleben zu sichern,

müsse für sie eine ganztägige Betreuung aus einer Hand angeboten werden. Der Schule obläge es, „neben dem Unterricht die seelische, sittliche und weltanschauliche Pflege“ zu gewährleisten, wenn das Elternhaus sie nicht mehr geben könne (vgl. Mayer-Kulenkampf 1947).

Diese Argumentationslinie bestimmte bis Mitte der 1950er Jahre die wenigen veröffentlichten Plädoyers für die Ganztagschule und wurde selbst von der 1955 gegründeten „Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“ (GGT) vertreten (vgl. GGT 1958; 1962). Ihr erster Vorsitzender, der sozialdemokratische Frankfurter Stadtrat Theodor Gläss, forderte dementsprechend in dem programmatischen Artikel „Die Tagesheimschule als soziale Hilfe“, der der 1956 von der GGT veröffentlichten Sondernummer der Zeitschrift *Die Sammlung* vorangestellt war, Ganztagsbetreuung primär für Kinder aus „gefährdeten Familien“. Deren Zahl würde seit dem Kriegsende sprunghaft ansteigen, denn infolge des raschen gesellschaftlichen Wandels verliere die Familie mehr und mehr ihre „erzieherische Kraft“. Als besonders problematische Zeitphänomene machte er die große Zahl von allein erziehenden Müttern, insbesondere Kriegerwitwen, die sinkende Größe und damit schwindende sozialerzieherische Kompetenz der Familien und die steigende Müttererwerbstätigkeit aus, die zu einer wachsenden Zahl von „Schlüsselkindern“ führen würden. Hier müsse geholfen werden. Einen Haupteinwand der christlich-konservativen Ganztagschul-Kritiker vorwegnehmend betonte er, die „Tagesheimschule“ werde das Kind nicht der Familie entfremden, sondern das Familienleben entlasten, indem sie u.a. dafür Sorge, dass die Kinder ein warmes Mittagessen erhielten und die Schularbeiten unter qualifiziert pädagogischer Aufsicht in der Schule erledigt werden. Das so hoch gehaltene häusliche Mittagessen im Familienkreis fände im Alltag aufgrund der Entwicklung der außerhäuslichen Arbeitszeiten nur noch in wenigen Familien statt (vgl. Gläss 1956).

Bis Anfang der 1960er-Jahre änderte sich an dieser sozialpädagogischen Begründung in den Plädoyers für die „Tagesheimschule“ wenig. Ganz ähnlich war die Argumentation für eine ganztägige öffentliche Betreuung und Erziehung von Vorschulkindern, deren Befürworter sich ebenfalls nicht durchsetzen konnten. Bis Ende der 1960er-Jahre wurde auch dieses Angebot nicht wesentlich ausgebaut. Der Anteil der 3- bis 6-Jährigen in einem Kindergarten stieg von 34% im Jahr 1955 auf 38% im Jahr 1970. Drei Viertel aller Einrichtungen waren nur halbtags offen. Ein Hortplatz wurde nur für einen verschwindend kleinen Teil der Grundschul Kinder angeboten, vor allem für Kinder aus „sozial gefährdeten“ Familien (vgl. Hagemann 2006, S. 236).

2.2 Ganztagerziehung, Familie und Frauenarbeit: Öffentliche Kontroversen

Intensiver setzte die bundesdeutsche Debatte über die Ganztagschule erst in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre im Kontext der Auseinandersetzungen um die Einführung der vom DGB propagierten Fünf-Tage-Woche ein. In die Diskussion der Frage, ob die Fünf-Tage-Woche parallel auch in den Schulen eingeführt werden sollte, brachte die GGT als schulorganisatorische Lösung den Vorschlag des ganztägigen Unterrichts ein. Sie argumentierte, dass das gemeinsame Familienleben erheblich gewinnen würde, wenn die

Schulzeit den Arbeitszeiten des Erwerbslebens angepasst werde (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 475ff.). Gerne wurde in diesem Zusammenhang auf das positive Beispiel ausländischer Schulsysteme mit Ganztagsunterricht wie in Schweden und den USA verwiesen. Die GGT brachte in ihrer seit 1961 erscheinenden Zeitschrift *Die Tagesheimschule* regelmäßig entsprechende Berichte (vgl. Schultze 1965; Beile 1967).

Der Widerstand gegen die „Tagesheimschule“ blieb bis Mitte der 1960er-Jahre ungeachtet aller Initiativen der GGT so massiv, dass selbst die Einrichtung von Versuchsschulen eine Ausnahme blieb. Bis 1958 konnten nicht mehr als acht eröffnet werden. Bis 1966 stieg deren Zahl zwar auf 36 an, doch davon waren 15 Privatschulen.⁶ Zu den Hauptgegnern der „Tagesheimschule“ zählten die beiden großen Kirchen, die CDU/CSU, die christlich-konservativen Familienverbände und die organisierte Ärzte- und Lehrerschaft, vor allem der „Deutsche Philologenverband“, aber auch Teile der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Selbst die CDU-Frauenorganisation wandte sich sehr lange gegen diese Forderung (vgl. Hagemann 2006, S. 235ff.). Die erforderlichen Mehrfinanzen für Personal und Räume spielten in der Argumentation der Ganztagschulgegner zu diesem Zeitpunkt eine bemerkenswert geringe Rolle, wengleich vor allem von Bildungspolitikern betont wurde, dass die vorhandenen Finanzmittel zunächst zur Beseitigung des Lehrer- und Raummangels genutzt werden sollten, statt sie in „fragwürdige Experimente“ zu investieren (vgl. Rank 1957; Beigler 1962). Auch die erklärte Gefahr einer Überforderung der Leistungsfähigkeit der Schüler durch ganztägigen Unterricht und die Unmöglichkeit einer gesunden Verpflegung im Rahmen einer gemeinschaftlichen Schulspeisung, die vor allem von Ärzten betont wurde, standen nicht im Vordergrund (vgl. Lechler 1958; Triebold 1957, S. 25–29; Hellbrügge/Rutenfranz/Graf 1960). Auch argumentierten nur noch wenige Lehrkräfte so offen wie vor dem Zweiten Weltkrieg für ihr ständiges Interesse an der Halbtagschule, die ihnen eine hochflexible Arbeitszeit bot. Hauptargument der Gegner war vielmehr, dass die Ganztagschule die Erziehungsmöglichkeiten der Familie in ihrer Substanz bedrohen und die Kinder der Familie entfremden würde. Sie befürchteten, dass der Ausbau eines ganztägigen Betreuungs- und Bildungsangebots die weitere Zunahme der in ihren Augen familienzersetzenden Müttererwerbstätigkeit befördern würde (vgl. Herrmann 1955; 1959; Pross 1956; Rank 1957; Ringshausen 1958; Ulich 1958; Linde 1963; Hammel 1963). Mit Blick auf die DDR, die seit Ende der 1950er Jahre die öffentliche Ganztagserschulung systematisch ausbaute (vgl. Hagemann 2006; Mattes 2009, und in diesem Band), wurden alle Initiativen in Richtung einer Ganztagschule als „sozialistische Verstaatlichungs- und Sozialisierungstendenz“ diffamiert (vgl. Pöggeler 1957). Die Verweigerung von Ganztagsangeboten wurde gar explizit als Strategie gegen die Müttererwerbstätigkeit empfohlen (vgl. Speck 1957, S. 137).

Doch auch in DGB- und SPD-Kreisen, ja selbst in der GGT, bestand bis weit in die 1960er-Jahre hinein ein breiter Konsens, dass Klein- und Schulkinder zur Mutter ins

6 Die ersten acht Tagesheimschulen in der BRD entstanden in Regensburg (1954), Kassel, München, Schongau, Stuttgart (1955), Frankfurt a.M. (1956), Kassel (1957), und Hamburg (1958) (vgl. Tagesheimschulen 1966).

Haus gehörten und eine ganztägige Betreuung nur als ergänzende „soziale Hilfsmaßnahme“ wünschenswert sei. Selbst die Frauenabteilungen von DGB und SPD und die weit überwiegende Mehrheit ihrer Funktionärinnen vertraten lange diese Position (vgl. Hagemann 2006, S. 237f.). Bestärkt wurden sie in dieser Haltung von der sozialwissenschaftlichen Forschung, die die Müttererwerbstätigkeit lange als soziales Problem wahrnahm und unüberprüft die Notwendigkeit der uneingeschränkten mütterlichen Zuwendung für die Entwicklung des Kindes behauptete (vgl. Gottschall 1999). „Schlüsselkind“ wurde in diesem Diskurs zu einer Metapher für die negativen sozialen Folgen mütterlicher Erwerbstätigkeit (vgl. Schmidt 2006).

Tagesheimschulbefürworter und -gegner teilten so bis Ende der 1960er-Jahre letztlich das gleiche kulturelle Konstrukt als Referenzmodell: das im Rechtssystem festgeschriebene, durch die Familienpolitik der christlich-liberalen Bundesregierung geförderte und über die Medien verbreitete Leitbild der Ernährer/Hausfrau-Familie (vgl. Ruhl 1994, S. 201–260). Ökonomische Basis der kulturellen Dominanz dieses Leitbildes war das Wirtschaftswunder, das es erstmals selbst Arbeiterehefrauen gestattete, mit der Geburt des ersten Kindes die Erwerbstätigkeit zumindest für einige Jahre aufzugeben. Die 1950er- und 1960er-Jahre gelten deshalb in der Forschung zur BRD als das „goldene Zeitalter der Normalfamilie“ (BMFSFJ 2006a, S. 75). Festgeschrieben wurde dieses Leitbild im Kontext des Kalten Krieges zudem wie das mehrgliedrige Halbtagsschulsystem durch die unmittelbare Frontstellung der BRD zur DDR. Bildungs- und Familienpolitik kam eine zentrale Funktion in der politischen Abgrenzung zum DDR-Regime zu (vgl. Hagemann 2006, S. 238f.).

Erst als nach dem Mauerbau im August 1961 der ständige Zustrom neuer Arbeitskräfte aus dem Osten stoppte, der wachsende Arbeitskräftemangel nicht mehr allein mit der Anwerbung von „Gastarbeitern“ zu befriedigen war und die boomende Wirtschaft zunehmend für eine Teilzeitbeschäftigung von Ehefrauen und Müttern warb, begann sich die gesellschaftliche Einstellung zur Müttererwerbstätigkeit langsam zu wandeln. Zumindest der „Zuverdienst“ von Müttern wurde zunehmend akzeptiert und als Lösung zur Vereinbarkeit von Mutterschaft und Beruf empfohlen (vgl. Oertzen 1999, S. 85–119). Das „modernisierte“ Leitbild der Ernährer/Hausfrau-Zuverdienerin-Familie wurde zur Norm. In der Tat machte eine wachsende Zahl von Frauen von der Möglichkeit einer Teilzeitbeschäftigung Gebrauch. Der Anteil der „aus eigenem Entschluss“ Teilzeit arbeitenden Frauen an allen abhängig beschäftigten Frauen stieg gemäß einer Zählung des Statistischen Bundesamtes von ca. 7% im Jahr 1960 auf 19% im Jahr 1971 an (vgl. ebd., S. 229). Überwiegend waren dies ältere Ehefrauen, vor allem aber Mütter. 1970 waren entsprechend von den abhängig beschäftigten Ehefrauen ohne Kinder 30% teilzeitbeschäftigt, von den abhängig beschäftigten Ehefrauen mit Kindern hingegen 50%. Nur rund 20% aller Mütter waren 1970 kontinuierlich vollwerbstätig. Die meisten folgten dem „Drei-Phasen-Modell“ das Vollerwerbstätigkeit bis zum ersten Kind, dann eine Unterbrechung der Berufstätigkeit, und später Teilzeitarbeit empfahl (vgl. ebd., S. 230; Maier 1993, S. 260, 269). In der Folge erhöhte sich der Anteil der erwerbstätigen Frauen an allen 15- bis 64-jährigen Frauen zwischen 1960 und 1980 von 47% auf 50%. Vor allem Ehefrauen und Mütter wurden zunehmend erwerbstätig. Der Anteil der verheirateten

Frauen an allen erwerbstätigen Frauen stieg zwischen 1957 und 1965 von 31% auf 43% und der Anteil der erwerbstätigen Mütter von 16% auf 20%. (vgl. Oertzen 1999, S. 230; Maier 1993, S. 260, 269; Niehus 2001, S. 224) Diese Entwicklung bedeutete jedoch nicht, dass die Vorstellung, Hauptaufgabe einer jeden „guten Mutter“ sei die Erziehung ihrer Kinder, in Frage gestellt wurde. Nach Kindergarten und Schule hatten auch teilzeiterwerbstätige Mütter bedingungslos für ihre Kinder da zu sein. Berufliche Vollzeitkarriere und Mutterschaft galten nach wie vor als unvereinbar. Noch 1982 glaubten 87% aller westdeutschen Frauen, „dass Kleinkinder unter der Berufstätigkeit der Mutter leiden würden“⁷ (BMFSFJ 2006a, S. 72).

Kritik an dem vorherrschenden Frauen- und Familienideal wurde erst seit den späten 1960er Jahren im Kontext der neuen Frauenbewegung laut. Erwerbsarbeit wurde von ihr unabhängig von Familienstand und Mutterschaft als ein Rechtsanspruch von Frauen proklamiert und daraus ein Recht auf ein entsprechendes Betreuungsangebot für Kinder berufstätiger Mütter abgeleitet. Die beiden ab 1976 bzw. 1977 erscheinenden einflussreichsten feministischen Frauenzeitschriften – *Courage* und *Emma* – zeigen jedoch, dass das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nie ein Zentralthema der neuen Frauenbewegung war, was vermutlich mit deren Alters- und Sozialstruktur zu erklären sein dürfte: Es waren überwiegend junge und ledige Frauen, die in dieser Bewegung aktiv wurden. Anders verlief die Debatte in den Reihen der Gewerkschafts- und SPD-Frauen. Sie forderten seit den 1970er-Jahren immer vehementer einen Ausbau des ganztägigen Betreuungsangebots in Krippen, Kindergärten und Horten. Ganztagschulen spielten allerdings auch in ihren Debatten nur eine nachrangige Rolle (vgl. Wrede 1973; Weber 1979). Was in der BRD zudem fehlte, war eine breite Koalition von neuer Frauenbewegung, Sozialdemokratie und Gewerkschaften, die sich wie in Frankreich oder Schweden in den 1970er-Jahren vehement für den Ausbau einer ganztägigen Betreuung, Erziehung und Bildung für *alle* Kinder einsetzte und dies als bildungspolitische wie frauen- und familienpolitische Reform propagierte (vgl. Hagemann 2006, S. 242ff.).

2.3 *Ganztagschule und Gesamtschule: Bildungsökonomie und Ideologie*

Erst im Kontext der Bildungsreformbestrebungen seit Mitte der 1960er Jahre erhielt das Projekt der Ganztagschule in der Bundesrepublik einen merklichen Aufschwung. Der nunmehr auch von der Politik anerkannte Rückstand in der bundesdeutschen Bildungsentwicklung – Georg Picht prägte hierfür 1964 das medienwirksame Schlagwort von der „deutschen Bildungskatastrophe“ (vgl. Picht 1964) – setzte erhebliche Reformkräfte frei. Das „Hamburger Abkommen“ der Kultusministerkonferenz von 1964 schuf die strukturellen Voraussetzungen für weitreichende Bildungsreformen, die vom 1965 gegründeten „Deutschen Bildungsrat“ und der 1966 an die Regierung gelangten Großen Koalition entschieden vorangetrieben wurden. Ziel war eine Angleichung der bundes-

7 Heute sind dies im Westen Deutschlands immerhin noch 66%, im Osten hingegen nur 39% (vgl. BMFSFJ 2006a, S. 72).

deutschen Bildungsstandards an das westliche Ausland. Im Interesse der Wirtschaftsentwicklung sollten die Bildungsreserven effizient ausgeschöpft und die Bildungs- und Lernprozesse optimiert werden. Dieses bildungsökonomische Denken wurde kombiniert mit einer sozialpolitischen und staatsbürgerlichen Argumentation, die „Bildung als Bürgerrecht“ (vgl. Dahrendorf 1968) betrachtete und die Beförderung der sozialen Chancengleichheit durch Strukturreformen im Bildungssystem erreichen wollte. Teil der vom Bildungsrat vorgeschlagenen Reformen war die versuchsweise Einführung der Gesamtschule, die gemäß einer Empfehlung aus dem Jahr 1969 in der Regel als Ganztagschule organisiert werden sollte. Die Ganztagschule wurde damit nun primär als ein Mittel zur Förderung von gleichen Bildungschancen propagiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969; KMK 1969). Der Bildungsgesamtplan von 1973 setzte die Zielmarke für den Ganztagschulausbau hoch: So sollten 1980 15% und 1985 30% aller allgemein bildenden Schulen ganztätig sein. Gedacht wurde dabei primär an „vollgebundene Ganztagschulen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969; KMK 1969).

Als „Versuchsschule“ wurde die ganztätige Schule seit Mitte der 1960er-Jahre in der BRD in den verschiedensten Varianten eingeführt und erprobt. Die Zahl der Ganztagschulen stieg von 36 im Jahr 1966 auf 311 im Jahr 1977 und erreichte 1987 eine Zahl von 562. Damit waren allerdings insgesamt nicht mehr als 5% aller Schulen ganztags offen. 1977 wurden 98 dieser Schulen (31%) privat betrieben, 1987 gar 246 (44%). Da Privatschulen in der Regel ein Schulgeld erheben mussten, waren sie eher genötigt, sich den Elternwünschen anzupassen, die ansonsten in der bundesdeutschen Debatte über die Schulzeitorganisation eine bemerkenswert geringe Rolle spielen. Nur 44 aller Ganztagschulen waren Grundschulen. Die Bundesländer mit der höchsten Zahl an Ganztagschulen waren 1988 Bayern (192), Nordrhein-Westfalen (117) und Baden-Württemberg (116), doch während in Bayern und Baden-Württemberg die Mehrzahl der Schulen private Träger hatte, wurden sie in Nordrhein-Westfalen überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert und als Gesamtschulen betrieben (vgl. Hagemann 2006, 242f.).

Zunächst fanden die Schulversuche relativ breite Unterstützung. Vor allem in Expertenkreisen wurde die „Ganztagschule“ im Bildungsdiskurs der 1960er- und 1970er-Jahre zu einer Chiffre für Modernität und gesellschaftlichen Wandel (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, S. 545ff.). Sie galt als die angemessene Schulform der „modernen Industriegesellschaft“ des Westens. Auch die Kindergartenerziehung wurde erheblich ausgebaut. Die Betreuungsquote von 3- bis 6-jährigen Kindern stieg zwischen 1970 und 1980 von 38% auf 79%, allerdings waren nach wie vor mehr als 80% der Einrichtungen nur halbtags offen. Ein systematischer Ausbau der ganztätigen Kindergarten- und Vorschulerziehung stand nie ernsthaft zur Diskussion. Der Kindergarten wurde nun als eine die Familie ergänzende nicht aber die Familie ersetzende Bildungseinrichtung propagiert. Die wenigen Ganztagsplätze standen nach wie vor ausschließlich Kindern aus „Problemfamilien“ offen. Gleiches galt für die geringe Zahl von Horten, die nie von mehr als 5% der Grundschulkindern besucht wurden (vgl. Hagemann 2006, S. 236).

Mitte der 1970er-Jahre ging die Periode des extensiven Ausbaus des Bildungswesens und der intensiven Reformbemühungen ihrem Ende entgegen. Nach der Regierungsübernahme der sozial-liberalen Koalition 1969 setzten schnell wieder heftige ideologi-

sche Kontroversen zur Bildungspolitik ein, in deren Zentrum die ganztägige Gesamtschule rückte. Ganztags- und Gesamtschule wurden im öffentlichen Diskurs zunehmend gleichgesetzt, ungeachtet der Tatsache, dass bis 1989 nie mehr als ein Drittel aller Ganztagschulen Gesamtschulen waren. Vor allem CDU und CSU nutzten seit Anfang der 1970er-Jahre erneut das Negativklischee DDR und denunzierten die ganztägige Gesamtschule als „sozialistische Einheitsschule“, die sie entsprechend vehement ablehnten (vgl. Tillmann 1996).

Im Kontext der wachsenden ökonomischen Probleme und einer steigenden Staatsverschuldung kam seit den 1970er Jahren dann als weiteres Argument gegen die Ausdehnung der Ganztags- und Gesamtschule die Finanzierungsvorbehalt hinzu. Bildungspolitische Großplanungen wie die Einführung der Ganztagschule galten nun schlicht als nicht mehr finanzierbar (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 2). Zudem wollte die christlich-liberale Koalition, die seit 1982 die Regierung stellte, die schnell wachsende Arbeitslosigkeit nicht durch eine Förderung der Müttererwerbstätigkeit steigern. Weshalb sie den Ausbau von Ganztagskindergärten und -schulen in Ländern und Kommunen blockierte, nun aber zumeist mit dem Argument diese seien „zu teuer“. Der Blick auf die Verteilung der staatlichen Finanzmittel zeigt allerdings, dass es mehr der politische Wille als das Geld war, der fehlte. Die Mittel waren vorhanden, wurden aber gemäß der familien- und sozialpolitischen Prioritätssetzung der CDU/CSU nicht in den Ausbau eines ganztägigen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssystems investiert, sondern in die Subvention der individuellen Familien. Der jüngste Familienbericht kommt dementsprechend zu dem Schluss, dass die gesamte Politik in der Bundesrepublik bis in die Gegenwart auf den „Erhalt der Versorgerehe“ gezielt habe (vgl. BMFSFJ 2006a, S. 77–80).

Ignoriert wurde bei dieser Politik nicht nur der sich seit den 1960er-Jahren stetig beschleunigende strukturelle Wandel von Ehe, Familie und Geschlechterbeziehungen und die wachsende Kinderarmut (vgl. ebd., S. 68–103), sondern auch der Mütter- und Elternwille. Die Politik nahm schlicht nicht zur Kenntnis, dass der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindergarten- und Grundschulkindern kontinuierlich sehr viel größer war als das Angebot. Alle Erhebungen unter westdeutschen Eltern verwiesen seit Anfang der 1960er-Jahre z.B. konstant auf ein durchschnittliches Nachfragepotential nach Ganztagsplätzen für Schulkinder von mindestens 40% (vgl. Holtappels 1995, S. 35ff.; Bargel 1991). Die repräsentative *Brigitte*-Befragung von Müttern mit schulpflichtigen Kindern unter 13 Jahren aus dem Jahr 1992 ergab gar, dass sich 87% schulische Angebote am Nachmittag und 45% eine reguläre Ganztagschule wünschten (vgl. Ohde 1992, S. 38f., 54). Die Mehrzahl der erwerbstätigen Mütter in der BRD musste stets auf informelle Lösungen der Kinderbetreuung zurückgreifen. Eine umfangreiche Erhebung des Deutschen Jugendinstituts ergab Mitte der 1980er Jahre etwa, dass nur 14% einen Platz für ihr Kind in Krippe, Kindergarten oder Hort gefunden hatten. 32% der Kinder wurden durch die Großeltern, 12% vom Partner, 7% durch ältere Geschwister, 6% von Nachbarn und Bekannten, 3% durch Kindermädchen, 2% von Elterninitiativen und 1% durch Tagesmütter betreut. 6% der Mütter beaufsichtigten die Kinder neben der eigenen Erwerbsarbeit. 12% der Kinder hatten keine Betreuung (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 27ff.).

Der anhaltende Mangel an Ganztagsangeboten hat erheblich mit dazu beigetragen, dass die alte Bundesrepublik im europäischen Vergleich zu den Ländern mit der niedrigsten Erwerbsquote von Frauen im Alter von 15 bis 64 Jahren gehörte, die 1989 bei 56% lag, in der DDR hingegen bei 88%, in Schweden bei 84%, in Dänemark bei 76%, und in Frankreich bei 57% (vgl. Moss 1990, S. 6ff.). Eine Folge der massiven Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf war der dramatische Geburtenrückgang. Die Geburtenrate fiel in der BRD von 2,32 im Jahr 1970, dem Nachkriegshöchststand, auf 1,43 im Jahr 1990 und war damit bereits damals eine der niedrigsten in Europa.⁸ Vor allem die wachsende Zahl von Frauen mit höherer Schulbildung und Studium wollte nicht mehr auf eine berufliche Karriere verzichten.

2.4 Ein Staat – zwei Traditionen: Die Entwicklung seit der Wende

An der beschriebenen Situation hat sich in den 1990er-Jahren nicht viel geändert. Aufgrund der hohen symbolischen Bedeutung, die dem mehrgliedrigen Halbtagschulsystem in der Abgrenzung zur DDR beigemessen worden war, wurde das ausgebaute System der Ganztagerziehung ebenso dramatisch abgebaut wie die Einheitsschule der ehemaligen DDR, die zehnklassige allgemein bildende Polytechnische Oberschule. Beides konnte im restaurativen politischen Klima der Wiedervereinigung nicht als Modell für den Westen der Bundesrepublik fungieren. Doch die Situation in den neuen Bundesländern blieb nach wie vor sehr viel besser als in den alten: 1999 wurden im Bundesdurchschnitt 78% aller 3- bis 6-Jährigen in einem Kindergarten betreut, aber nur 19% der Einrichtungen im Westen, hingegen 98% der Einrichtungen im Osten waren ganztags offen; für 4% aller Schulkinder im Westen und 19% im Osten stand ein Hortplatz zur Verfügung. Nicht mehr als 5% aller Schüler und Schülerinnen besuchten zudem im Bundesdurchschnitt eine Ganztagschule (vgl. Esch/Stöbe-Blossey 2002, S. 4). Auch hier war die Situation in den neuen Bundesländern deutlich besser als in den alten: 2002, d.h. vor Beginn des IZBB-Programms, wiesen Sachsen und Berlin mit je 22% und Thüringen mit 21% den höchsten Anteil an Schülern und Schülerinnen auf, die an einem „Ganztagsbetrieb“ in ihren Schulen teilnahmen, gefolgt von Nordrhein-Westfalen mit 15%, Hessen mit 14% und Brandenburg mit 11% (vgl. KMK 2004, S. 6f.).

Die allgemeine Erwerbsbeteiligung von Frauen stieg in den 1990er-Jahren in der Bundesrepublik zwar weiter an, nicht zuletzt infolge des deutlich höheren Anteils von erwerbstätigen Frauen in den neuen Bundesländern, der zwar nach der Wende aufgrund der ökonomischen Entwicklung im Osten zurückging, aber weiterhin deutlich höher lag als in den alten Bundesländern. Die Müttererwerbstätigkeit blieb aber vergleichsweise niedrig, vor allem im Westen. Zudem arbeiteten hier nach wie vor die meisten Mütter nur Teilzeit. 1999 waren in den alten Bundesländern 10% der Mütter mit 3- bis 6-jährigen Kindern und 16% der Mütter mit 6- bis 11-jährigen Kindern vollzeiterwerbstätig, in den

8 In Frankreich ging sie im gleichen Zeitraum von 2.61 auf 1.81 zurück, in Dänemark von 2.35 auf 1.54, und in Schweden von 2.16 auf 1.91. (vgl. Global Virtual University 2008).

neuen Bundesländern hingegen 36% bzw. 40%. Eine Teilzeitbeschäftigung übten im Westen 43% der Mütter mit 3- bis 6-jährigen Kindern und 48% der Mütter mit 6- bis 11-jährigen Kindern aus, im Osten waren dies nur 29% bzw. 28% (vgl. Esch/Stöbe-Blossey 2002, S. 4). Während es für Ostdeutsche auch zwanzig Jahre nach der Wende noch selbstverständlich ist, dass beide Elternteile vollerbstätig sind und Kinder ganztägig außerhalb der Familie betreut werden, bestehen gegen beides im Westen weiterhin ganz erhebliche Vorbehalte. So befürchteten im Jahr 2005 nur 25% aller Frauen in den neuen Bundesländern, aber immerhin 40% in den alten, dass institutionelle Ganztageserziehung nicht gut für die Entwicklung eines Kindes sei (vgl. BMFSFJ 2005b, S. 7f.).

Auch die Reformen der letzten sechs Jahre und der intensive Diskurs über die Notwendigkeit des Ausbaus der Ganztageserziehung haben an dieser Situation in der Praxis wenig ändern können. Weder wurde eine merkbliche Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf noch eine signifikante Erhöhung der sozialen Chancengleichheit erreicht. Ein Paradigmenwechsel hin zur Ganztageserziehung kann nicht proklamiert werden, wenn die Inanspruchnahme von Hortangeboten und Ganztagssschulen in der Altersgruppe der Kinder von sechs bis unter zehn Jahren immer noch nur bei jeweils 5% liegt (vgl. DJI 2008, S. 55). Soziale Chancengleichheit für Kinder aus Unterschichts- oder Migrantenfamilien lässt sich mit dem Ausbau offener kostenpflichtiger Ganztagsangebote nicht erreichen. Hierzu wäre ein gebundenes und kostenloses Angebot notwendig. Auch zur Lösung des Problems der Vereinbarkeit von Familie und Beruf tragen die IZBB-Maßnahmen zumeist wenig bei, da sie die üblichen Arbeitszeiten vollberufstätiger Eltern häufig nicht berücksichtigen und damit nicht „bedarfsgerecht“ sind (vgl. BMFSFJ 2005b, S. 486–495).

Wie stark sich das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor stellt, zeigen die jüngsten Zahlen der OECD. Zwar liegt die durchschnittliche Erwerbsbeteiligung aller 15- bis 64-jährigen Frauen in der BRD mit 66% heute über dem EU-Durchschnitt, doch zum einen arbeiteten davon 37% halbtags, sehr viel mehr als in anderen Ländern mit einer vergleichbar hohen Frauenerwerbsquote. In Schweden, dem Land mit der höchsten Erwerbsbeteiligung von Frauen, liegt der Prozentsatz bei 77% (davon arbeiten 21% halbtags), gefolgt von Dänemark mit einer Frauenerwerbsquote von 76% (davon arbeiten 24% halbtags), und Frankreich mit 64% (davon arbeiten 23% halbtags). Zum anderen gehört die BRD nach wie vor zu den Ländern mit der niedrigsten Müttererwerbstätigkeit; im Bundesdurchschnitt sind 38% aller Mütter mit unter 12-jährigen und 43% aller Mütter mit unter 6-jährigen Kindern erwerbstätig. In Schweden hingegen liegt die Erwerbstätigkeit bei den Müttern mit unter 12-jährigen Kindern bei 86% und mit unter 6-jährigen Kindern bei 44%, in Dänemark bei 77% bzw. 74% und in Frankreich bei 55% bzw. 65% (vgl. OECD 2006, S. 309, 320, 325, 333, 408). Diese Zahlen machen nicht nur den erheblichen Nachholbedarf im Vergleich zu anderen entwickelten Ländern in der EU deutlich, in denen das Modell einer Zwei-Ernährer-Familie schon seit Jahren gesellschaftliche Norm ist. Die anhaltende Differenz der Erwerbsquote von Müttern mit Kindergarten- und Schulkindern in der Bundesrepublik verweist zudem deutlich darauf, dass letztere die größten Probleme haben, Familie und Beruf zu vereinbaren, was das im internationalen Vergleich nach wie vor extrem niedrige Ganztagsan-

gebot für Grundschulkindern widerspiegelt. Um eine nachhaltige Änderung einzuleiten, sind weiterreichende Strukturreformen als die Einführung einer „Ganztagschule light“ notwendig.

3. Resümee

Nur in gesellschafts- und geschlechterhistorischer Perspektive wird die Persistenz des mehrgliedrigen Halbtagsystems in der Bundesrepublik verständlich. Dieser Pfad wurde bereits im 19. Jahrhundert eingeschlagen, in den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems und der Jugendpflege seit der Weimarer Republik verankert und nach 1945 fortgeschrieben. Verstärkt wurde er durch die kulturell dominierenden Konzepte von Bildung und Erziehung und die damit verbundenen Vorstellungen einer „angemessenen“ Aufgabenteilung von Familie, Gesellschaft und Staat, die zugleich die geschlechtspezifische Arbeitsteilung in der Familie und die sozialen Hierarchien in der Gesellschaft sicherten. Von Bedeutung waren zudem die Durchsetzungsfähigkeit einzelner Interessengruppen sowie die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage.

Vor allem vier Faktoren haben nach 1945 zur besonders nachhaltigen Pfadabhängigkeit des bundesdeutschen Halbtagsystems beigetragen: zum *ersten* die unmittelbare Frontstellung zur DDR, mit der die BRD während des Kalten Krieges in einem Verhältnis permanenter Abgrenzung und Verflechtung verbunden war (vgl. Kleßmann 1993). Politiken der DDR stießen wie in einem mechanischen Abwehrreflex in der BRD auf Ablehnung. Dazu gehörten Einheitsschule und Ganztageserziehung ebenso wie mütterliche Vollerwerbstätigkeit. Zum *zweiten* die damit einhergehende anhaltende Ideologisierung der bildungspolitischen Debatten in der BRD, die der Suche nach sachgerechten Lösungen und Kompromissen in erheblichem Maße im Wege stand. Das mehrgliedrige Halbtagsystem wurde wie seine notwendige Ergänzung, die Ernährer-Hausfrau-Familie, zu einem Symbol westlicher Freiheit überhöht. Zum *dritten* der bemerkenswert starke und andauernde Einfluss von christlich-konservativen Kreisen auf die Sozial-, Familien und Bildungspolitik, denen es im Rahmen ihrer Politik einer Re-Christianisierung und Re-Familialisierung nach 1945 erstmals gelang, das Modell der Ernährer/Hausfrau-Familie für breite, weit über das Bürgertum hinausgehende soziale Schichten als verbindlich festzuschreiben. Vor allem die bürgerliche Mittel- und Oberschicht hatte lange wenig Interesse an der Veränderung einer Politik, die soziale Hierarchien in der Gesellschaft reproduzierte. Und zum *vierten* die Ignorierung des Elternwillens und damit einhergehend das Fehlen einer breiten Bewegung für eine Ganztageserziehung als bildungs-, frauen- und familienpolitische Maßnahme in der Reformperiode der 1970er-Jahre.

Traditionelle Strukturen und kulturelle Vorstellungen zu Bildung, Erziehung und Familie, die politische Abgrenzung zum Osten, bildungspolitische Ideologisierung und Interessenpolitik bestimmten so in erheblichem Maße die westdeutsche Bildungspolitik zur Ganztageserziehung und verhinderten, dass in der BRD seit Ende der 1960er-Jahre – als andere westeuropäische Länder Bildungssystem, Sozial- und Familienpolitik wirkungsvoll zu modernisieren begannen – eine zeitgemäße Politik nicht nur diskutiert,

sondern auch nachhaltig durchgesetzt wurde. Die Folgen zeigen sich bis heute. Noch immer bestehen zumindest im politisch dominierenden Westen der Bundesrepublik ganz erhebliche Vorbehalte gegen die von Carl-Ludwig Furck bereits 1963 vorgeschlagene „Schule der Zukunft“: eine gebundene ganztägige zehnklassige Einheitsschule mit obligatorischer Vorschule.⁹

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2008): Ganztagsysteme in Europa – Zeitstrukturierung im internationalen Vergleich. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VfS, S. 674–683.
- Bargel, T. (1991): Bestands- und Bedarfsanalysen zu Ganztagschulen und Ganztagsangeboten. In: Bargel, T./Kuthe, M. (Hrsg.) (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bad Honnef: Bundesdruckerei, S. 67–85.
- Bargel, T./Kuthe, M. (Hrsg.) (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf, Bad Honnef: Bundesdruckerei.
- Beigler, L. (1962): Fünftageweche auch im Schulwesen? Köln: Bund.
- Beile, W. (1967): Die Ganztagschule in England. In: Tagesheimschule 7, H. 4, S. 80–82.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005a): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005b): Monitor Familienforschung, Nr. 4. 2005: Mütter und Beruf: Realitäten und Perspektiven. Berlin: Bundesdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006a): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Bericht der Sachverständigenkommission. Bonn: Bundesdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006b): Wachstumseffekte einer bevölkerungsorientierten Familienpolitik, hrsg. mit dem Bundesverband der Deutschen Industrie und dem Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln: Bundesdruckerei.
- Dahrendorf, R. (1968): Bildung als Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück: Nannen-Verlag.
- Deiters, H. (1946): Die deutsche Schulreform in der sowjetischen Besatzungszone. In: Die Schule 1, H. 8, S. 3–7.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart: Bundesdruckerei.
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (2008): Abteilung Kinderbetreuung, Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Dortmund: Selbstverlag.
- Die Ziele der Amerikanischen Militärregierung bei der Neuordnung der deutschen Erziehung (1948). In: Pädagogische Welt 2, H. 9, S. 555–560.
- Esch, K./Stöbe-Blossey, S. (2002): Kinderbetreuung: Ganztags für alle? Differenzierte Arbeitszeiten erfordern flexible Angebote. In: IAT Report 9, S. 1–10.
- Flessau, K.I./Nyssen, E./Pätzold, G. (1987): Erziehung im Nationalsozialismus. „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln u.a.: Böhlau.

9 Der Aufsatz beruht auf den Forschungen, die ich mit meinem Habilitationsvortrag zu diesem Thema im November 2000 begonnen und im Rahmen eines von der Volkswagen-Stiftung finanzierten und von mir geleiteten Projektes mit dem Titel „Zwischen Ideologie und Ökonomie: Das Politikum der Ganztagschule im deutsch-deutschen Vergleich“ fortgeführt habe.

- Fuchs, H.-W./Pöschl, K.-P. (1986): Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949. München: Minerva.
- Führ, C./Furck, C.L. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart, Teilbd. 1: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck.
- Furck, C.-L. (1963): Schule für das Jahr 2000. Ein utopischer Plan. In: Neue Sammlung 3, S. 501–508.
- Ganztagschulen in Deutschland (1996). In: Die Ganztagschule 36, H. 2/3, S. 86–89.
- Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. (GGT) (Hrsg.) (1958): Theorie und Praxis der Tagesheimschule. Bd. 1, Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. (GGT) (Hrsg.) (1962): Theorie und Praxis der Tagesheimschule. Bd. 2, Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Gläss, T. (1956): Die Tagesheimschule als soziale Hilfe. In: Die Sammlung 11, S. 169–173.
- Global Virtual University (2008): Total Fertility Rates (<http://globalis.gvu.unu.edu/indicator.cfm?IndicatorID=138>; Abrufdatum: 28.09.2008)
- Gottschall, K. (1999): Erwerbstätigkeit und Elternschaft als Gegenstand soziologischer Forschung. In: Zeitschrift für Frauenforschung 4, H. 3, S. 19–33.
- 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./Gottschall, K. (2002): Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 41, S. 12–22.
- Hagemann, K./Jaraus, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) (2009): Children, Families and States: Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.
- Hammel, W. (1963): Die Ganztagschule in Diskussion und Verwirklichung, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung 8, S. 385–391.
- Heinemann, E. (1996): Complete Families, Half Families, No Families at All: Female-Headed Households and the Reconstruction of the Family in the Early Federal Republic. In: Central European History 29, H. 1, S. 19–60.
- Hellbrügge, T./Rutenfranz, J./Graf, O. (Hrsg.) (1960): Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart: Thieme.
- Herrmann, L. (1955): Brauchen wir wirklich Tagesheimschulen? In: Hessische Lehrerzeitung 8, H. 23, S. 377f.
- Herrmann, L. (1959): Tagesheimschule und Fünftageswoche. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 11, S. 184–186.
- Holtappels, H.G. (1995): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich.
- Kleißmann, C. (1993): Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 29/30, S. 30–41.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1969): Vereinbarung zur Durchführung der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vom 23./24. Februar 1968 zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Beschluss vom 3. Juli 1969. In: Bundesanzeiger 21, Nr. 137.
- Kultusministerkonferenz (KMK) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2004): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, 2002 und 2003. Bonn: Bundesdruckerei.
- Kultusministerkonferenz (KMK) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2008): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, 2002 und 2006. Bonn: Bundesdruckerei.
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (1989): Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der

- deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus. München: Beck, S. 2–24.
- Lechler, H. (1958): Gedanken eines Arztes zur 5-Tage-Woche in der Schule. In: *Der Evangelische Erzieher* 20, S. 192–195.
- Linde, H. (1963): Die Tagesschule. Tagesheimschule – Ganztagschule – Offene Schule. Ein soziologischer Beitrag zur Diskussion einer aktuellen pädagogischen Forderung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lohmann, J. (1965): Das Problem der Ganztagschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen (Phil. Diss.).
- Lohmann, J. (1967): Die Entwicklung des Halb- und Ganztagschulwesens. Eine vergleichende Darstellung in verschiedenen Ländern. In: *Paedagogica Historica* 7, H. 1, S. 132–181.
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule. Bd. 1 u. 2, Köln u.a.: Böhlau.
- Maier, F. (1993): Zwischen Arbeitsmarkt und Familie – Frauenarbeit in den alten Bundesländern. In: G. Helwig/Nickel, H. M. (Hrsg.), *Frauen in Deutschland 1945-1992*. Berlin: Akademie Verlag, S. 257–280.
- Mattes, M. (2009): „Time Politics“ in the East German Education System in the 1960/70s. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and States: Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Mayer-Kulenkampf, L. (1947): Gedanken zur Schule heute. In: *Die Schule* (Aug. 1947): Nachdruck in: *Die Sammlung* 11 (1956), H. 4/5, sowie: Lohmann, J. (1967) (Hrsg.): *Die Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–36.
- Moeller, R.G. (1997): *Geschützte Mütter. Frauen und Familien in der westdeutschen Nachkriegspolitik*. München: DTV.
- Moss, P. (1990): *Kinderbetreuung in der Europäischen Gemeinschaft 1985–1990*. Sonderheft „Frauen Europas“, Nr. 31. Brüssel: EG.
- Niehus, M. (2001): *Familie, Frau und Gesellschaft. Studien zur Strukturgeschichte der Familie in Westdeutschland, 1945-1960*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1947): Pädagogische Aufgaben der Gegenwart, in: *Die Sammlung* 2, S. 694–701.
- Oertzen, C. von (1999): *Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienen. Geschlechterpolitik und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, 1948–1969*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ohde, J. (1992): *Kinderbetreuung in Deutschland. Eine repräsentative gesamtdeutsche Studie über die Situation von Müttern mit Kindern unter 13 Jahren im Auftrag der Zeitschrift BRIGITTE*. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001): *Programme for International Student Assessment (PISA): Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. Im Auftrag der Kultusminister der Länder und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Peukert, D.J.K. (1989): Sozialpädagogik. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus*. München: Beck, S. 307–336.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.

- Pierson, P. (2000): Increasing Returns, Path Dependency, and the Study of Politics. In: *American Political Science Review* 94, H. 2, S. 251–267.
- Pöggeler, F. (1957): Tagesheimschule und Ganztagschule. In: *Der katholische Erzieher* 10, S. 19.
- Population Reference Bureau (PRB) (2008): Fertility Rates for Low Birth-Rate Countries, 1995 to most recent Year (<http://www.prb.org/pdf07/TFRTable.pdf>; Abrufdatum 01.07.2008).
- Pross, B. (1956): Was sagen die Eltern zur Tagesheimschule. In: *Die Sammlung* 11, H. 4/5, S. 14–17.
- Puaca, B.M. (2009): *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945–1965*. New York/Oxford: Berghahn.
- Rank, K. (1957): Tagesheimschulen. In: *Die Bayerische Schule* 10, H. 33, S. 495.
- Rekus, J./Ladenthin, V. (Hrsg.) (2005): *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim/München: Juventa.
- Ringshausen, K. (1958): Fünftagewoche in der Schule, Ganztagschule – Ja oder Nein? In: *Der Evangelische Erzieher* 20, S. 165–167.
- Ruhl, K.-J. (1994): *Verordnete Unterordnung. Berufstätige Frauen zwischen Wirtschaftswachstum und konservativer Ideologie in der Nachkriegszeit (1945-1963)*. München: Oldenbourg.
- Schmidt, U.C. (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.
- Schultze, W. (1965): Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslandes. In: *Die Tagesheimschule* 5, H. 1, S. 1–13.
- Speck, O. (1957): Zur pädagogischen Problematik der Erwerbstätigkeit von Müttern. In: *Jugendwohl* 38, S. 134–139.
- „Tagesheimschulen in Westdeutschland“, In: *Die Tagesheimschule* 6 (1966), S. 56f.
- Tillmann, K.-J. (1996): 25 Jahre Gesamtschule – ein Rückblick. In: Gudjons, H./Köpke, A. (Hrsg.): *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische Bilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–78.
- Triebold, K. (1957): *Gesundes Schulleben: Anregungen für eine planmäßige wirksame Gesundheitspflege und -erziehung in der Schule*. In: *Deutsche Gesellschaft für Freiluft-erziehung und Schulgesundheitspflege* (Hrsg.). Brackwede: Selbstverlag.
- Uhlig, C. (1994): *Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik: Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren*. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Bd. 1: *Die Teilung der Pädagogik (1945-1965)*. Weinheim: DSV, S. 251–273.
- Ulich, E. (1958): Zur Frage der Fünf-Tage-Woche in der Schule. In: *Zeitschrift für Experimentelle und angewandte Psychologie* 5, S. 428–450.
- Weber, M. (1979): Wie sehr brauchen wir die Ganztagschule? In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 30, S. 79–84.
- Wolff, J.J. (1917): Unterrichtszeit. In: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 5. Freiburg/Br., S. 375–379.
- Wrede, R. (1973): Ganztagschule – eine Bedingung zur Durchsetzung der Gleichberechtigung. In: *Die Tagesheimschule* 13, S. 27–28.
- Zymek, B. (1989): Schulen. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus. München: Beck, S. 155–208.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Karen Hagemann, James G. Kenan, Distinguished Professor of History, University of North Carolina at Chapel Hill, History Department, Hamilton Hall, CB # 3195, Chapel Hill, North Carolina 27599-3195, USA, E-Mail: hagemann@unc.edu