Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 29

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

Monika Mattes

Der Zeitfaktor von Schule: Zur Begründung ganztägiger Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland 1955–1985

DOI: 10.25658/xm2j-8g71



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2023 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2644-0 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Monika Mattes

Der Zeitfaktor von Schule: Zur Begründung ganztägiger Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland 1955-1985

Zusammenfassung
Wieviel Zeit sollen Kinder und Jugendliche zu welchem pädagogischen und gesellschaftlichen Ziel und Zweck in der Schule verbringen? Anhand von schulpädagogischer Publizistik, Verbandspresse und Literatur rekonstruiert der Beitrag die Begründungen über Zeitbedarf und Zeitverwendung in der Schule, die in der alten Bundesrepublik mit der Debatte um Tagesheim- und Ganztagsschulen verbunden waren. Er fokussiert mit den Jahren um 1960 und um 1980 zwei Zeitabschnitte mit einer je eigenen Temporalität als Beschleunigung bzw. Verlangsamung, um dadurch das Auftauchen bzw. Verschwinden der Ganztagsschule in schulpädagogischen Diskursen zu verdeutlichen.

Tagesheimschule, Ganztagsschule, Gesamtschule, Familie, Fünftagewoche, Bildungsreform

Abstract
How much time should children and adolescents spend in school for what educational and social goal and purpose? On the basis of school pedagogical journalism, the press of associations and literature, the article reconstructs the rationales about time requirements and time use in school, which were connected with the debate about day home and all-day schools in the old Federal Republic. It focuses on the years around 1960 and around 1980, two periods of time, each with its own temporality as acceleration and deceleration, respectively, in order to illustrate the emergence and disappearance of all-day schooling in school pedagogical discourses.

Day home school, all-day school, comprehensive school, family, five-day week, education reform

Ein Schultag, der um die Mittagszeit endet, gehörte in der alten Bundesrepublik für die meisten Schüler*innen und ihre Lehrer*innen zu einer wenig hinterfragten sozialkulturellen Institution. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern Europas

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

konnte sich hier eine Schule mit einem pädagogischen Ganztagsangebot jahrzehntelang nicht durchsetzen. Im Jahr 1988/89 besuchten von allen Schüler*innen im allgemeinbildenden Schulwesen lediglich 5,4 Prozent eine Ganztagsschule.[1] Erst mit dem schlechten Abschneiden der Bundesrepublik in der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 erfolgte ein bildungspolitisches Umsteuern: Das von der rot-grünen Bundesregierung 2003 aufgelegte Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung' zielte auf den Ausbau ganztägiger Schulen bzw. Bildungsangebote – mit sukzessivem Erfolg: Verfügten etwa im Schuljahr 2002/2003 16,3 Prozent der Schulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I über Ganztagsangebote, waren es 2020/2021 bereits 71,5 Prozent.[2] Die sich derzeit abzeichnende Abkehr vom tradierten Pfad[3] der deutschen Halbtagsschule[4] wird begleitet von einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu „Ganztagsbildung"[5] respektive zum bildungstheoretischen Zusammenhang von Bildung und Zeit, die, unter anderem, um unterschiedliche Zeitauffassungen (kulturell-gesellschaftliche Zeit in Abgrenzung zu einer „objektiven Naturzeit") und um die individuellen psychogenetischen Folgen der sozialwissenschaftlich problematisierten gesellschaftlichen Beschleunigungsprozesse kreist.[6]

Für eine historische Perspektive, die nach den zeitgenössischen Deutungen und Begründungen der in der Schule verbrachten und pädagogisch gestalteten Zeit fragt, regt das JHB-Themenheft ‚Temporalitäten' dazu an, die Geschichte der westdeutschen Ganztagsschule mit der Frage nach den Zeitvorstellungen und Zeithorizonten der pädagogischen Akteure zu verbinden. Grundsätzlich steht schulisch verbrachte Zeit seit Etablierung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Frage nach der Grenzziehung zwischen den beiden Erziehungsinstitutionen Schule und Familie. Entsprechend wird in der historischen Forschung die Marginalität der westdeutschen Ganztagsschule mit der deutsch-deutschen Systemkonkurrenz im Kontext des Kaltes Krieges erklärt, trug das ganztägige Bildungs- und Betreuungssystem der DDR als tendenzielle Entgrenzung staatlich-schulischen Er-

1 Bei Grundschülerinnen und -schülern besuchten sogar nur 1,1 Prozent eine Ganztagsschule, weitere 4,4 Prozent verbrachten den Nachmittag in einem Schulhort, Internat oder Heim (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 102.

2 Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – KMK-Statistik 2017-2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf.

3 Zum sozialwissenschaftlichen Konzept der „Pfadabhängigkeit", das die langfristige Verfestigung einmal gefundener institutioneller Problemlösungen zu erklären versucht und sich für die historische Erklärung der schulischen Zeitstruktur eignet (vgl. Hagemann/Jarausch/Allemann-Ghionda (Hg.) 2011, S. 14).

4 Zur historischen Entwicklung des Ganztagsunterrichts im Höheren Schulwesen und zur Durchsetzung der Halbtagsschule im 19. Jahrhundert und anschließend auch in der Volksschule (vgl. Lohmann 1964, S. 25-45).

5 Bollweg u. a. 2020.

6 Cleppien 2020.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

ziehungseinflusses doch erheblich zur Persistenz der Halbtagsschule in der Bundesrepublik und den damit verbundenen Familien- und Geschlechterbildern bei.[7] Als Beharrungskraft wirkte auch die ausgeprägte institutionelle und professionelle Trennung der pädagogischen Praxisfelder Schule und Jugendhilfe: Seit der Weimarer Republik waren Bildung als staatliche Aufgabe und Erziehung als „oberste Pflicht" und „natürliches Recht" der Eltern gesetzlich fixiert und eine öffentliche Fürsorge und Kinderbetreuung war nur für unbeaufsichtigte Arbeiterkinder vorgesehen.[8]

Antworten auf die Frage, wieviel Zeit Kinder und Jugendliche zu welchem pädagogischen und gesellschaftlichen Ziel und Zweck in der Schule verbringen sollen, unterliegen übergeordneten bildungspolitischen Themenkonjunkturen, in die sich wandelnde gesellschaftliche Zeitvorstellungen wie Beschleunigung und Verlangsamung oder ein geweiteter und verengter Zukunftsbegriff eingelagert sind. Gerade im Bildungsbereich zeigt sich die Veränderung der vorherrschenden Zeithorizonte und Zukunftserwartungen der zeitgenössischen Akteure[9] von der Planungseuphorie der Reformphase zur Stagnation seit Mitte der 1970er Jahre besonders markant. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag zum einen, wann, wie und von wem die ganztägige Schule thematisiert wurde und zum anderen, inwieweit die dabei zu unterscheidenden Phasen der Thematisierung und Entthematisierung mit veränderten Zeitauffassungen einhergingen.

Wenn im Folgenden die Begründungen über Zeitstruktur, Zeitverwendung und Zeitbedarf in der Schule rekonstruiert werden, die mit der Debatte um Tagesheim- und Ganztagsschulen in der alten Bundesrepublik verbunden waren, handelt es sich um eine diskursanalytische Spurensuche. Dies betrifft insbesondere die Jahre nach dem ökonomischen und bildungspolitischen Boom, als das Projekt Ganztagsschule kaum noch thematisiert wurde und sich, wenn überhaupt, vor allem Befürworter dieser Schulform äußerten. Diese dominieren auch die hier zugrundeliegende Quellenbasis aus schulpädagogischer Publizistik, Lehrerverbandspresse und Literatur.

Der Beitrag gliedert sich mit den Jahren um 1960 und um 1980 in zwei Zeitabschnitte, die der Hochphase der Bildungsreform, in der die Ganztagsschule kurzzeitig als ‚Schule der Zukunft' galt, jeweils vorangingen bzw. ihr nachfolgten. Die Beleuchtung dieser beiden Phasen, denen sowohl im zeitgenössischen Erwartungshorizont als auch in der Zeitgeschichtsschreibung eine je eigene Temporalität als Beschleunigung bzw. Verlangsamung beigemessen wird, kann den Übergang vom vielthematisierten Reformprojekt zum diskursiven Verschwinden der Ganztagsschule verdeutlichen:

Erstens die dynamische Phase um 1960, als mit der kontroversen fachöffentlichen Debatte um die Fünftagewoche und die ersten Tagesheimschulen die Halbtagsstruktur der Schule unter Druck geriet: Warum und wie begannen sich im

7 Hagemann/Jarausch/Alleman-Ghionda. (Hg.) 2011; Hagemann/Mattes 2008; Mattes 2015.
8 Lohmann 1964, S. 43ff.
9 Graf 2012.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Inkubationsraum der Bildungsreform Positionen, die eine ganztägige Schule ablehnten, aufzuweichen? Inwiefern lässt sich von einer ‚Verwestlichung' der pädagogischen Begründungen für die zeitliche Ausweitung des Schultags sprechen? Zweitens die nach dem Scheitern der Bildungsreform als stagnierend wahrgenommenen Jahre um 1980, als die Ganztagsschule nach den ehrgeizigen Ausbauplänen des Deutschen Bildungsrats wieder von der politischen Agenda verschwand: Wie und seit wann sortierten sich in der schulpädagogischen Publizistik die Argumente neu? Inwiefern erwiesen sich hier (Gesamt-)Schulkritik, Schulforschung und die pädagogischen Humanisierungsdiskurse als anschlussfähig, um die von Kindern schulisch verbrachte Zeit im Sinne von Lebenszeit zu problematisieren?

1 Schulische Zeitorganisation und die Dynamisierung der Bildungsdiskussion um 1960

Anfang 1957 widmete der Sender Freies Berlin (SFB) seine Sendereihe ‚Aus der Schule geplaudert' einer pädagogischen Innovation, die an einer Grundschule in Berlin-Mariendorf die gewohnte Zeitordnung veränderte: Anstatt den Schultag nach dem Vormittagsunterricht enden zu lassen, waren eine Mittagsbetreuung mit gemeinsamer Mahlzeit und eine Nachmittagsbetreuung eingeführt worden. Friedrich Weigelt, Regierungsdirektor beim West-Berlin Senator für Volksbildung mit SPD-Parteibuch, erläuterte das schulische Programm wie folgt:

> „Als Überleitung zum Nachmittag gibt es eine Auslaufspielpause. Der Nachmittag wird ausgefüllt durch die verbindliche ruhige Beschäftigung mit den Schularbeiten oder einem persönlichen Studium; im Anschluß daran lösen sich die aus den Klassenverbänden gebildeten Arbeitsgemeinschaften in Beschäftigungs- und Spielgruppen auf. Da darf jeder seinem Hobby nachgehen, sein Steckenpferd reiten, singen, spielen, zeichnen, Blumen und Tiere betreuen, bei der Gartenarbeit helfen u. a. m. Diese Tätigkeit muss möglichst sinnvoll mit der Gemeinschaft verknüpft sein."[10]

Mit einer solchen „Tagesheimschule" wolle man die „Probe machen […], ob man Kindern die Familie ersetzen und den Nachmittag mit einer häuslichen Atmosphäre gestalten kann."[11] Das Berliner Beispiel war nicht das einzige Zeitexperiment dieser Art. Entsprechende Schulversuche, zum Teil nur kurzlebige Initiativen, konnten sich auf die Empfehlung zur ‚Errichtung von Versuchsschulen' des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" berufen.[12] Schubkraft bekam die pädagogische Diskussion über Tagesheimschulen durch die Kampagne des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) zur Fünftagewoche zum 1. Mai 1956, die die Frage aufwarf, wie sich das Schulwesen in seiner Zeitstruktur an die gesellschaftliche

10 Weigelt 1957, S. 71.
11 Ebd., S. 72.
12 Ludwig 1993, S. 463.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Arbeitszeitverkürzung anpassen sollte. Insbesondere in Städten, deren Industriebetriebe bereits zur Fünftagewoche übergegangen waren, standen die Schulen unter entsprechenden Anpassungsdruck. Die zeitliche Verlängerung des Schultags in den Nachmittag erschien, neben einer Reduzierung des Lernstoffs, als die naheliegende Lösung, den als Schultag wegfallenden Samstag zu kompensieren.
Friedrich Weigelt gehörte zu einem heterogenen reformpädagogisch orientierten Netzwerk von Pädagog*innen, die sich – zunächst mit Berufung auf Konzepte von Tagesheimen und Tagesheimschulen aus den 1920/30er Jahren – im Februar 1955 als Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) in Frankfurt/M. konstituiert hatten. Zu den Mitgliedern gehörten auch die kommunalen Initiatoren der ersten Tagesheimschulen, die seit Mitte der 1950er Jahre in mehreren vornehmlich sozialdemokratisch regierten westdeutschen Großstädten wie Kassel, Frankfurt, Berlin, Hamburg und Dortmund als Schulversuche mit Ganztagsbetrieb entstanden waren. Die GGT nutzte die öffentliche Diskussion um die Fünftagewoche, um die Idee der ganztägigen Schule in der pädagogischen Fachöffentlichkeit publizistisch zu popularisieren.[13].

1.1 Tagesheimschule und schulische Fünftagewoche

Die Debatte um Tagesheimschule und schulfreien Samstag lässt sich als Auseinandersetzung mit dem Anpassungs- und Modernisierungsdruck verstehen, den tiefgreifende wirtschaftliche und soziale Wandlungsprozesse auf das Schulwesen wie auf die westdeutsche Gesellschaft insgesamt ausübten. Dabei scheinen sowohl Gegner als auch Befürworter von Tagesheimschulen auf Semantiken der Beschleunigung zurückgegriffen zu haben, wurde der ideologisierte Schlagabtausch doch zu einem Zeitpunkt geführt, als in der Bundesrepublik der rasante Wandel der lebensweltlichen Bezüge greifbar wurde. Die Beschleunigungserfahrung, die eine ‚Modernisierung im Wiederaufbau' (Axel Schildt) mit ihren Entwicklungen von Industrie, Technik, Städtebau und Konsum hervorbrachte, wurde als besondere pädagogische Herausforderung diskutiert. Im Rekurs auf eine ältere Schulkritik plädierten von der Jugendbewegung beeinflusste Reformpädagogen wie Friedrich Weigelt für eine stärkere Öffnung der Schule gegenüber dem „Leben" und damit für die Abkehr von der alten Lernschule:

> „Die Schule darf sich nicht mit einer Dornröschenhecke umgeben. Sie führt kein Märchendasein in Abgeschiedenheit, sondern das Leben muss die Schulräume durchfluten […] Von der Schule aus gesehen ist das, was man Leben heißt ‚draußen', und das ist die rauhe Wirklichkeit, die tägliche Arbeit, die stets sich verändernde Gesellschaft, das rasende Tempo, die vorwärts schreitende Wirtschaft mit der seelisch-geistigen Bedrohung der Rationalisierung und Automation"[14]

13 Dies geschah über die verbandseigene Zeitschrift ‚Die Tagesheimschule' und über veröffentlichte Materialsammlungen und Schriften (vgl. Mattes 2015, S. 43ff).
14 Weigelt 1957, S. 71.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Aus dieser Sicht auf Schule als Lern- und Lebensort erhoffte man sich von der verlängerten Zeitspanne für erzieherische Einwirkung einen kindgerechten Schulunterricht, indem der „Lebensstil der Tagesheimschule sich auf den Arbeitsstil des Unterrichts auswirkt."[15] Der zeitliche Spielraum und ein anderer Tagesrhythmus versprachen einen „sinnvolleren, den einzelnen Altersstufen gemäßen Wechsel von Auflockerung, bewegtem Austausch und Aktivität einerseits und stiller Konzentration des Lernens, Aufnehmens, Übens andererseits." Die Lehrerrolle wurde in einer solchen ganztägigen Schularbeit weiter gefasst, indem die Lehrkraft ebenfalls „als Lernende[r] unter den Schülern" erlebt würde, „als eine[r], der zu Büchern greift, Experimente vorbereitet, mit seinen Kollegen Erfahrungen austauscht".[16]
In dem reformpädagogisch-geisteswissenschaftlichen Diskussionskontext im Umfeld der GGT war der in den Nachmittag ausgedehnte Schultag vor allem als Schutzwall konzipiert, der Schüler*innen vor moralisch-ethischer Gefährdung durch die Verlockungen der Konsumgesellschaft abschirmt und sie gleichzeitig pädagogisch dafür rüstet: So schrieb Herbert Frommberger, sozialdemokratischer Schulstadtrat in Dortmund, der Tagesheimschule den besonderen erzieherischen Auftrag zu, „Hilfe zu geben beim rechten Gebrauch der Freizeit […] ganz gleich ob geistiger oder materieller Art", denn die Gefahren seien für Kinder im „unbehüteten Raum" ungleich größer als in der schulisch-erzieherisch „gelenkten Freizeit". [17]
Fünftagewoche und Tagesheimschule wurden jedoch nur von einer kleinen pädagogischen Minderheit begrüßt. Noch weniger Diskutanten, wie etwa der kurzzeitige Hamburger Schulsenator Hans Wenke, propagierten die Ganztagsschule für alle als eine Schulform „in der Lebensordnung unserer Zeit".[18] Zeitgenössischen Bestandsaufnahmen zufolge gehörte „der größte Prozentsatz der Lehrkräfte aus allen Schulbereichen und -systemen zu den überzeugten Gegnern".[19] Diese argumentierten etwa mit der Überlastung der Schüler*innen durch die Zusammendrängung des Unterrichts auf nurmehr fünf Tage und damit, dass, berufsfachlich, „im Gegensatz zu den meisten beruflichen Routinearbeiten […] der Vorgang geistiger Aneignung und Erziehung nicht rationalisierbar" sei.[20]
Dass Befürworter wie Gegner ihre Argumente aus einer lebensweltlichen Veränderungsdynamik ableiteten, zeigt sich daran, dass beide auf den zeitgleichen Diskurs über das Phänomen des „Schlüsselkindes" rekurrierten, das mit der ansteigenden Müttererwerbstätigkeit auf der medialen Bildfläche erschienen war. Ging es Ersteren dabei mit der Argumentationsfigur des unbetreuten Kindes um eine mög-

15 Meyer 1964, S. 100.
16 Ebd.
17 Frommberger 1964, S. 106f.
18 Wenke 1958, S. 8.
19 Beigler 1962, S. 35.
20 Ebd. S. 36.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

lichst lückenlose erzieherische Einflussnahme, wurde für Letztere das „Kind mit dem Schlüssel um den Hals“ zu einer bedauernswerten Zeiterscheinung, die es einzudämmen galt. Vor dem Hintergrund, dass den frühen Tagesheimschulen in der Regel kommunale Erhebungen des konkreten Betreuungsbedarfs von Schulkindern vorausgingen, galt vielen Pädagog*innen die schulische Nachmittagsbetreuung „auf Kosten der Allgemeinheit“ nur für solche Kinder als legitim, bei denen eine kriegsbedingte soziale Notlage vorlag, weil sie aus sog. unvollständigen Familien ohne männlichen Ernährer stammten und „von den Fürsorgesätzen ihre Kinder nur hungern lassen und in Lumpen kleiden können“. Mütter hingegen, die lediglich arbeiteten, „weil sie sich sonst kein Fernsehgerät leisten können“, sollten nicht durch Tagesheimschulen zur Erwerbstätigkeit ermuntert werden, wie es in der ‚Neuen Deutschen Schule‘, Zeitschrift der GEW Nordrhein-Westfalen, hieß.[21] Tatsächlich geriet die Abgrenzung legitimer von illegitimen Gründen für die Inanspruchnahme von Tageheimschulen immer mehr in Fluss, je mehr mit der sich durchsetzenden Konsumgesellschaft nicht nur alleinerziehende, sondern auch verheiratete Mütter erwerbstätig wurden.[22]

Nicht zuletzt wurden immer auch Ordnungsvorstellungen über Familie, Geschlechterverhältnisse und Klassen-/Schichtzugehörigkeit verhandelt, wenn sich gewerkschaftlich organisierte (männliche) Lehrer in ihrer Verbandspresse gegen die Tagesheimschule positionierten. Mit der dynamischen Wirtschaftsentwicklung waren die gewohnten, mit einem bürgerlichen Familienleitbild korrespondierenden Zeitmuster unter Druck geraten.[23] Der Wegfall der gemeinsamen mittäglichen Familienmahlzeit wurde als Sinnbild für die rasche „Auflösung alter Ordnungen“ (Michael Wildt) erlebt.[24] Gerade Lehrer, deren Alltag nach wie vor von Schichtunterricht (aufgrund des Schulraummangels), großen Klassen und Lehrermangel bestimmt war, dürften die Familienmahlzeit als einen elementaren Bestandteil traditioneller familiärer Zeitordnung umso heftiger verteidigt haben, als diese für immer mehr Menschen real im Schwinden begriffen war.

Nicht nur Gymnasiallehrer hingen einem professionellen Selbstverständnis an, bei dem das Zeitprivileg der Vormittagsschule mit einem bürgerlichen Familienmodell samt nichterwerbstätiger Hausfrau und Mutter, gemeinsamen Mahlzeiten und zeitsouveräner Nachmittagsgestaltung kombiniert waren. Auch Volkschullehrkräfte betonten die Bedeutung der häuslichen Erziehung mit ihren Geschlechterrollenkonzepten wie die „Gerechtigkeit und gesunde Härte des Vaters und die

21 Fünf-Tage-Woche und Ganztagsschule 1957, S. 54f.

22 Mattes 2015, S. 58-61.

23 Die Zeitrhythmen im familiären Alltag veränderten sich dadurch, dass Arbeitsplatz und Familienwohnung immer häufiger getrennt waren, weil Industrialisierung, Urbanisierung und die Umstrukturierung ländlicher Räume zu einem Rückgang von Familienbetrieben und einen Anstieg von Berufspendlern führten.

24 Wildt 1996, Vom kleinen Wohlstand, S. 105f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Liebe und Güte der Mutter“ für die „ordentliche Entwicklung des Kindes“.[25] Ebenso waren hier antikommunistische und antiwestliche Diskurselemente eingewoben, wenn die ganztägige Schule als Gefährdung des „Fortbestands der Familie“ und der „Grundlagen unseres Volkes“ perhorresziert wurde.[26]
Derartige Rhetoriken der Abwehr erklären, warum der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ das Thema Tagesheimschule ausklammerte, als er 1959 in seinem hochumstrittenen ‚Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens‘ den dringenden Modernisierungsbedarf des bundesdeutschen Bildungswesens konstatierte. Der bildungspolitische Netzwerker und spätere Initiator des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Hellmut Becker sprach sich dafür aus, die Rahmenplan-Kontroverse nicht durch die umstrittene Tagesheimschule zu belasten.[27] Der Widerstand, auf den der Rahmenplan mit seinen Reformvorschlägen für das Gymnasium (Förderstufe bzw. grundständige Studienschule) stieß,[28] veranlassten das Ausschuss-Mitglied Georg Picht noch im Sommer 1959 zu der Einschätzung, dass die „ideologischen Vorurteile“ gegenüber der Tagesheimschule so stark seien, dass es seiner Meinung nach die nächsten 20 Jahre nicht gelänge, in dieser Frage etwas zu bewegen. Dass Picht sich irrte und die Dynamik der Bildungsreformdebatte im Anschluss an den Rahmenplan unterschätzte, zeigt sich daran, dass es den Fürsprechern ganztägiger Schulformen gelingen sollte, diesen Schultyp in der Reformagenda der westdeutschen Bildungspolitik der 1960er Jahre zu verankern.

1.2 Westliche Referenzhorizonte

Mit der sich internationalisierenden Bildungsdebatte veränderte sich die diskursive Rahmung für ganztägige Schulformen innerhalb weniger Jahre. Die Metapher des „Bildungswettlaufs“[29] beschrieb die Akzeleration, die die pädagogische Fachöffentlichkeit wahrnahm als „Veränderungen unserer Zeit, die ein schnelles Tempo angenommen und fast alle unsere Lebensbereiche erfaßt haben“, wie es in einer neuen Publikationsreihe des Herder-Verlags hieß.[30] Damit boten sich bildungsökonomische und gesellschaftspolitische Anknüpfungsmöglichkeiten, die Tagesheimschule als Ganztagsschule und Schultyp der modernen Industriegesellschaft neu zu definieren. Ein erster Schritt in Richtung paradigmatischer Neuverortung war die von der GGT initiierte internationale Tagung des Hamburger UNESCO-Instituts für Pädagogik Ende November 1961. Der Institutsdirektor

25 Zum Problem der Ganztagsschule 1957, S. 57.
26 Ebd., S. 58.
27 Vgl. Mattes 2015, S. 67f.
28 Gass-Bolm 2005, S. 177-183.
29 Froese u. a. (Hg.) 1961.
30 Das Zitat stammt aus der Beschreibung einer neuen Reihe im Freiburger Herder-Verlag, die unter dem Titel ‚Das pädagogische Gespräch‘ aktuelle Veröffentlichungen des katholischen Willmann-Instituts versammelte (vgl. Froese/Haas 1961, S. 2).

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Saul B. Robinsohn (1916-1972), Erziehungswissenschaftler und drei Jahre später Direktor des 1963 neu gegründeten MPI für Bildungsforschung in Berlin, kontrastierte die gängigen Vorurteile gegenüber der ganztägigen Schule mit neuen Begründungszusammenhängen in Form rhetorischer Fragen wie folgt:

> „Kann die übliche Schule in ihren bisherigen Grenzen ihrer Pflicht, den Übergang ins Arbeitsleben vorzubereiten, nachkommen? Kann sie den von ihr erwarteten Beitrag zur politischen Bildung und Erziehung leisten? […] Man meint, es sei die Tagesheimschule, die der Familie einschneidende ‚Funktionsberaubung', dem einzelnen Jugendlichen eine ‚Freiheitsberaubung' zufügt. Ist jedoch ein partieller Funktionsverlust der Familie nicht in Wirklichkeit eines der ursprünglichen Motive der Heimschul-Bewegung? Und droht von der Schule wirklich die Gefahr der sogenannten ‚Zwangskollektivierung' des Kindes? Kann die Schule nicht gerade zum Schonraum gegen Vermassung durch die Straße und andere Einflüsse werden?"[31]

War die ganztägige Schule in der Debatte um die Fünftagewoche noch als Schutzraum gegen die westliche Kultur konzipiert, so war es nun genau diese Öffnung gegenüber dem westlichen Wertesystem und Staatsbürgerkonzept, aus der ihre genuine Legitimation abgeleitet wurde. Wie neuere vergleichende Forschungen zeigen, trug das Konstrukt einer normativen Westlichkeit dazu bei, dass sich die westdeutsche Gesellschaft das Narrativ autoritärer deutscher Traditionen für das eigene Selbstbild aneignen konnte, das mit „1968" schließlich zum zentralen Motor des tiefgreifenden Gesellschafts- und Erziehungswandels werden sollte.[32]
Innerhalb des organisierten Lagers der Ganztagsschulbefürworter hatte sich Anfang der 1960er Jahre ein Generationswechsel vollzogen: Tonangebend waren in der GGT nun jüngere Verbandsmitglieder, zum Teil mit Auslandserfahrung, welche die Ganztagsschule als Projekt der westlichen Moderne neu akzentuierten. Hierzu gehörte etwa Georg Rutz (1928-2014), Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium und Ganztagsschulexperte im Deutschen Bildungsrat, der das Ganztagsprinzip in den Referenzrahmen Demokratieerziehung und Jugendbildung stellte: Ziel war es, „anteilnehmende, bewusste Staatsbürger" anstelle von „Untertanen" hervorzubringen.[33] Im Anschluss an Ralf Dahrendorfs Unterscheidung zwischen privaten und öffentlichen Tugenden müsse die Einübung von letzteren – etwa „Fairness, Toleranz, Selbstbewusstsein, Hilfsbereitschaft" etc. – an gesellschaftliche Institutionen wie die Schule delegiert werden, da die Kleinfamilie dies nicht leisten könne. Dadurch, dass diese Tugenden nicht „gelehrt" werden könnten, sondern „gelebt" werden müssten, sei der Umbau zu einem ganztägigen Sozialraum Schule notwendig.[34] Ähnlich sah der Schulrat und spätere Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen (1916-2003) in der Ganztagsschule en mini-

31 Pädagogische Erwartungen über die Ganztagsschule 1962, S. 1.
32 Levsen 2019, S. 618.
33 Rutz 1964.
34 Rutz 1964, S. 30.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

ature das „Modell einer pluralistischen Gesellschaft, in der verschiedene Interessen und Begegnungen stattfinden können". Die ganztägige Zeitstruktur ermögliche die Auseinandersetzung mit „Kulturgütern" und das Trainieren von Werten wie „rights, responsibility, relationship" und „common sense", definiert als „Bewusstsein von Werten, die das Leben tragen".[35]

Der Bezugspunkt der westlichen Demokratien implizierte eine dezidierte Abgrenzung vom sowjetischen Ganztagsmodell. Joachim Lohmann (*1935), Pädagoge und SPD-Schulpolitiker, stellte in seiner Dissertation über die Ganztagsschule der „sowjetischen und sowjetzonalen Tagesschule", die nur eine Steigerung der alten Lernschule sei, die westliche, am angelsächsischen Vorbild orientierte Ganztagsschule gegenüber, „welche eine liberale und offene Erziehung anstrebt" und durch sog. extracurricular activities die „Sozialintelligenz", aber auch die „Individualisierung durch Wahlmöglichkeiten" fördere.[36] Nach dem demokratisch-westlichen Vorbild sei der „deutsche Halbtagsunterricht" zu erweitern durch ein „Schulleben, das zu freiem Verhalten erzieht und die öffentlichen Tugenden herausfordert, wie es sich durch Arbeiten in der Schülerbibliothek, beim gemeinsamen Schulessen und in den Arbeitsgemeinschaften und Klubs der angelsächsischen Schule ergibt."[37]

Anfang der 1960er Jahre begann eine wachsende Zahl jüngerer Bildungsexperten und Pädagogen der ganztägigen Schule eine Modellfunktion zuzuschreiben, um die scharfe soziale Selektivität und mangelnde Leistungsfähigkeit des westdeutschen Schulsystems zu überwinden und neue Schulmodelle zu entwickeln. Als geeigneter Schultyp, die hierarchische Dreigliedrigkeit zugunsten eines längeren gemeinsamen Lernens aufzuheben, galt rasch die ganztägig organisierte Gesamtschule. Als einer der ersten westdeutschen Universitätsprofessoren sprach sich der Hamburger Erziehungswissenschaftler Carl-Ludwig Furck (1923-2011) im Jahr 1963 für diese Schulform aus und entwarf mit einem weiten Zukunftshorizont „Die Schule für das Jahr 2000" wie folgt:

> „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 Erfahrung der Jugendpflege und der Gruppenpädagogik weitgehend berücksichtigen. Dazu gehört auch all das, was in der schwedischen und zum Teil auch angelsächsischen Schule selbstverständlich ist: das gemeinsame Mittagessen, die Mittagsruhe, Sport und Spiel. Die neue Schule bietet individuelle Studienmöglichkeiten in Werkstatt, Labor oder Bibliothek. Sie ist offen für die Initiative der Schüler und ein Ort jugendgemäßen Lebens und Arbeitens. Die Schülermitverwaltung und die interessierten Eltern werden wohl mehr als bisher an der Gestaltung der Schule mitwirken können, zumal die neue äußere und innere Gliederung erlaubt, die Individualität des einzelnen

35 Hilligen 1964, S. 59.
36 Lohmann, das Problem der Ganztagsschule, S. 159.
37 Ebd., S. 37f. u. 41.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

> Schülers besser zu berücksichtigen und diese Schule mehr als nur Stätte des Unterrichts ist. In der modernen Schule werden Pädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen, der Arzt und der Zahnarzt eng zusammenarbeiten […]."[38]

Furcks Vision zeichnete sich nicht nur durch das Bekenntnis zu westlichen Reformvorbildern und modernen schulpädagogischen Ansätzen wie Gruppenpädagogik, Schulpsychologie und Schulsozialarbeit aus, sondern auch durch den Entwurf eines zukünftigen pädagogischen Dienstleistungszentrums, in dem unterschiedliche Professionen arbeitsteilig zusammenwirkten. Sie entsprach ganz den großformatigen Zukunftsentwürfen der Bildungsreform, die ein gutes Jahrzehnt später Makulatur waren.

2 „Erfahrungsraum" Schule und bildungspolitische Stagnation: Neupositionierungen um 1980

War das Projekt Gesamtschule bis zum Ende der Großen Koalition 1969 kurzzeitig von einem parteienübergreifenden Reformbündnis getragen, wurde es in den Verhandlungen um den Bildungsgesamtplan, in denen die SPD die Gesamtschule durchsetzen und die CDU diese verhindern wollte, zunehmend zerrieben und verschwand aus dem bildungspolitischen Diskurs.[39] Mit dem Konjunktureinbruch nach der ersten Ölkrise, der die wirtschaftliche Prosperitätsphase nach dem Zweiten Weltkrieg schlagartig beendete, setzten seit 1973/74 leere Staatskassen kostspielige Reformprojekte grundsätzlich unter Finanzierungsvorbehalt. Hatte sich der Erwartungshorizont der Bildungsreformer zuvor auf die Gewissheit einer gestaltbare Zukunft bezogen, waren es nun einerseits der verengte finanzielle Spielraum und andererseits die kritische Evaluierung von Modellprojekten wie der Gesamtschule, mit denen sich das Blickfeld in Bildungspolitik und Schulpädagogik auf die ernüchternde Gegenwart von Schule verkürzte. So beschrieb etwa der SPD-Fraktionsvorsitzende und vormalige Bundesbildungsminister Björn Engholm den Übergang vom pädagogischen Planungsoptimismus zur pessimistischen Bestandsaufnahme Mitte der 1980er Jahre selbstkritisch wie folgt:

> „In der Bildungsaufschwungsphase galt das Augenmerk mehr dem Aufbau eines möglichst großen, modernen und perfekten Bildungswesens als der Reform der pädagogischen Inhalte. Heute müssen wir uns eingestehen: Nicht wie groß, neu, modern die Bildungsstätten gebaut und ausgestattet sind, ist entscheidend, sondern wie es drinnen aussieht: Wer lehrt, was gelehrt und wie es gelehrt und gelernt wird. Wie die englische Rutter-Studie jedem Zweifler deutlich macht: Die schönste und modernste Schule versagt, wenn in ihr nicht mit Lust, Liebe und Kreativität gelernt, gelehrt und gelebt wird."[40]

38 Furck 1963, S. 506.
39 Mattes 2015, S. 133-138.
40 Engholm 1985, S. 8f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Damit waren insbesondere Großplanungen wie die auf Steigerung der höheren Bildungsabschlüsse gerichteten neuen Gesamtschulen gemeint. Hier sei man der „trügerische[n] Hoffnung" gewesen, „quantitative Erfolge würden auf Dauer schon automatisch in Qualität umschlagen."[41] Die größte wissenschaftliche Untersuchung zum Vergleich der Gesamtschule mit dem dreigliedrigen Schulsystem unter Leitung des Konstanzer Schulforschers Helmut Fend hatte jedoch zur Enttäuschung ihrer sozialdemokratischen Auftraggeber keine eindeutigen Hinweise liefern können, dass die Gesamtschule in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Schülerleistungen und Schulklima per se die bessere Schule sei.[42] Björn Engholm bezog sich in der Neubewertung des eigenen bildungspolitischen Handelns auf die vieldiskutierte britische Studie von Michael Rutter mit dem Titel ‚Fifteen Thousand Hours' von 1979.[43] Diese bot im schulmüden gesellschaftlichen Klima um 1980 eine neue sinnstiftende Perspektive, indem sie einen radikalen Blickwechsel ins ‚Hier und Jetzt' von Schule erzwang.

2.1 Die Rutter-Studie: Eine radikale Blickverschiebung

Der britische Kinderpsychiater Michael Rutter hatte in seiner Langzeitstudie an zwölf Londoner Sekundarschulen über die Wirkung und das „Ethos der sozialen Organisation Schule" geforscht. Mit ‚Fünfzehntausend Stunden' trug auch die deutsche Übersetzung von 1980 die von Schüler*innen und Lehrer*innen in der Schule verbrachte Lebenszeit eindringlich im Titel.[44] Die Rutter-Studie wurde in der Bundesrepublik, wo SPIEGEL und ZEIT für ihre Verbreitung sorgten,[45] nicht als ein pädagogisches Referenzwerk der angelsächsischen ‚westlichen Welt' gelesen, wie es vermutlich einige Jahre zuvor der Fall gewesen wäre. Vielmehr hatte ihr Rezeptionserfolg sowohl mit dem Erscheinungszeitpunkt als auch mit dem konsequent auf das Innenleben von Schule gerichteten Erkenntnisinteresse zu tun. Ohne direkt den Faktor Zeit im Schulalltag zu thematisieren, traf die Studie mit ihrem Fokus auf einem psychisch gesunderhaltenden Schulklima den Nerv einer öffentlich-medialen Debatte, bei der die in der Schule verbrachte Zeit mit negativen Erfahrungen wie „Schulangst" und „Schulstress" konnotiert war.[46] Der Zeithorizont dieser Debatte über ein allgemeines Leiden an und in der Schule richtete sich im Kontext verschärfter Krisenwahrnehmung nach Ende des ökonomischen Booms[47] nicht mehr auf die Zukunft, sondern war zusammengeschnurrt in den schulischen Unzulänglichkeiten der Gegenwart: Die bildungspolitische Polarisierung um die Gesamtschule, aber auch der gesamtgesellschaftliche Psy-

41 Ebd., S. 8.
42 Vgl. die differenzierte Zusammenfassung bei Fend 1982.
43 Rutter 1979.
44 Rutter 1980.
45 Vgl. "In A die Schlauen, in C die Doofen"; Matthiesen (1980).
46 Mattes 2017.
47 Doering-Manteuffel/Raphael 2008.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

choboom, neue Wertediskussionen[48] und die Entschulungsdebatte als grundsätzliche Kritik der Institution Schule[49] schärften die Aufmerksamkeit für die Defizite der vorausgegangenen Bildungsreform. In der Kritik standen etwa der schulische Notendruck an Gymnasien oder auch die Praktiken der hochselektiven Leistungseinstufung an den neuen Gesamtschulen.[50]

Vor dem Hintergrund des negativen öffentlichen Meinungsklimas in Bezug auf Schule, das von konservativen Forderungen nach einer „Tendenzwende" und einer neuen Werte- und Moralerziehung in Schule und Gesellschaft[51] und von linksliberalen Enttäuschungen gleichermaßen genährt wurde, weckte die Rutter-Studie neue Hoffnungen: Zum einen war sie anschlussfähig für die in beiden politischen Lagern verwendete Formel der „humanen Schule". So stellte etwa die ZEIT im Lichte des zeitgenössischen Humanisierungsdiskurses in Bezug auf Schule fest, Rutter habe gezeigt, „daß Lehren und Lernen etwas mit Stetigkeit und Gelassenheit, mit Pflicht und Hinwendung zu tun hat, daß Erziehen also vor allem eine menschliche Dimension umfassen muß, das haben wir in der Bundesrepublik zu sehr verdrängt."[52] Zum anderen schien Rutter die ebenfalls medial diskutierten US-amerikanischen Studien von James S. *Coleman* und Christopher *Jencks* aus den 1960er und 1970er Jahren zu widerlegen, wonach Schulen generell nur wenig zum Ausgleich individueller Bildungschancen beitrügen.[53]

Die große Resonanz in der pädagogischen Fachöffentlichkeit[54] verdankte sich vermutlich der Tatsache, dass mit Hartmut von Hentig ein populärer Erziehungswissenschaftler das Vorwort zur deutschen Ausgabe verfasste, nachdem er bereits das englische Original für das für kritische jüngere Pädagog*innen wichtige erziehungswissenschaftliche Magazin ‚betrifft: erziehung' rezensiert hatte.[55] Von Hentig, dessen eigene breitrezipierte Schrift ‚Was ist eine humane Schule' mit über sieben Auflagen zudem seit 1976 den westdeutschen Schulhumanisierungsdiskurs mitprägte, begrüßte die britische Studie vor allem als Ausweg aus der festgefahrenen Gesamtschuldebatte, der „unsere in bildungspolitischen Fragen […] festgebissene Aufmerksamkeit lösen könnte."[56] Die britische Studie könne die Aufmerksamkeit „von den technokratisch-spezialistischen Präokkupationen der modernen Pädagogik fortholen" und auf die Tatsache lenken, dass Schule auch ein „Produkt von Kooperation, pädagogischem common sense, Phantasie,

48 Vgl. Tändler 2016; Wehrs 2014.
49 Vgl. zur Debatte über Entschulung Hecht 2020.
50 Mattes 2017.
51 Hahn 1995, S. 194ff; Wehrs 2014; Mut zur Erziehung 1978; Gass-Bolm 2005, S. 394ff.
52 Matthiesen 1980.
53 Leschinsky 1981.
54 Vgl. zum Beispiel die Rezensionen in betrifft: erziehung Nr. 10/1979; Demokratische Erziehung 6. Jg., 1980, Nr. 4 und ZfPäd, Jg. 27, 1981, Nr. 4.
55 betrifft: erziehung Nr. 10/1979.
56 Hartmut von Hentig 1976, S. 11.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Hingabe, Fleiß, Verantwortungsbereitschaft" sei.[57] Laut von Hentig verspreche die zentrale Frage der Studie ‚Was macht eine gute Schule gut?' im Unterschied zu den Gesamtschulstudien mit ihren hochdifferenziert zerlegten Einzelfaktoren einen ganzheitlichen und dennoch empirisch-systematisch vergleichenden Zugriff auf den „sozialen Organismus" Schule als „ein Ganzes aus Vorstellung, Verhalten, Maßnahmen, Einrichtungen, Personen".[58] Bemerkenswert ist, dass weder Rutter noch von Hentig dem selbstverständlichen Ganztagsbetrieb der 12 untersuchten comprehensive schools besondere Aufmerksamkeit schenkten.

Mit ihrer zuversichtlichen Botschaft, die Prinzipien einer „guten Schule" lassen sich mit Blick auf deren schulischen Alltag ergründen, war die Rutter-Studie für die westdeutsche Schulforschung von großem Einfluss. Diese strebte nach den Befunden von Coleman und Jencks und nach den ambivalenten Ergebnissen der Gesamtschulstudien eine normative Neuperspektivierung an. Auch der kommunizierte Hauptbefund der Fend-Studie, wonach die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen wesentlich größer seien als die Schulsystemeffekte von Gesamtschule und traditionellem Schulsystem, lässt das neue Paradigma bereits erkennen.[59] Entsprechend fokussierte das Forschungsinteresse seit Anfang der 1980er Jahre nicht mehr auf die Systemfrage von Schule, sondern, wie es bei Helmut Fend hieß, auf die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit" und den Faktoren, die auf dieser Ebene „Schulqualität" ausmachen. Unter der Frage "Was ist eine gute Schule und wie ist sie zu verwirklichen?" gründete sich 1985 ein „Arbeitskreis Qualität von Schule".[60]

2.2 Suchbewegungen: Die Ganztagsschule im langen Schatten der Gesamtschule

Um 1980 gab es keine mit der Debatte um die Fünftagewoche vergleichbare Diskurskonstellation, die für das Thema schulische Zeitverwendung bzw. Ganztagsschule ähnliche Katalysatorwirkung hatte und wie in den späten 1950er Jahren entsprechend Pro- und Contra-Positionen bündelte. Weder die Rutter-Studie noch die Vergleichsuntersuchungen zur Gesamtschule gingen auf Fragen der schulischen Zeitorganisation ein. Auch die wissenschaftliche Begleitung für Ganztagsschulen, die der Deutsche Bildungsrat ursprünglich für über 40 Versuchsschulen aller Schulformen, in Stadt und Land und möglichst in allen Bundesländern vorgesehen hatte, stieß kaum auf öffentliche Resonanz. Sie blieb in Umfang, Durchführung und Dokumentation weit hinter dem Experimentalprogramm mit Gesamtschulen zurück. Eines ihrer Hauptergebnisse lautete, dass sich Schulleistungen und Schulerfolge von Schüler*innen, die Ganztagsschulen besuchten, kaum von Halbtagsschüler*innen unterschieden, obwohl diese zu einem höhe-

57 Ebd.
58 Ebd., S. 24.
59 Fend 1982.
60 Steffens/Bargel 1993.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

ren Anteil aus bildungsfernen Familien kamen.[61] Die Rezeption ging indessen im öffentlich-wissenschaftlichen Dissens über die Gesamtschule unter.
In der Tat lässt sich der lähmende Gesamtschulstreit im Umfeld reformbewegter Pädagog*innen als vorherrschende Temporalitätserfahrung beschreiben. In der schulpädagogischen Publizistik befand sich die Ganztagsschule bis Ende der 1970 Jahre stark im politischen Gravitationsfeld der Gesamtschule, gerade auch weil ein Teil der Gesamtschulen als Ganztagsschulen errichtet worden war. Viele Mitglieder der GGT gehörten gleichzeitig der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) an und betrachteten die Ganztagsschule zunächst vor allem als Instrument, um langfristig dem eigentlichen Reformziel Gesamtschule den Weg zu ebnen. Ab 1980 galt die Ganztagsschule Gesamtschulanhängern hingegen eher als Vehikel der Systemstabilisierung im dreigliedrigen Schulwesen. Einig war man sich retrospektiv darin, dass die enge konzeptionelle Verschränkung von Gesamtschule und Ganztagsschule ein Reformerschwernis gewesen sei, habe es doch weder für den Ganztagsbetrieb ausgebildet Lehrkräfte noch entsprechende curriculare Konzepte gegeben.[62] Generell wurde innerhalb der Gesamtschul-Community weniger der Zeitaspekt von Schule als die Kategorie des Raumes diskutiert, nachdem die neuen Gesamtschulbauten im medial-öffentlichen wie innerpädagogischen Humanisierungsdiskurs vielfach als inhumane, anonyme „Lernfabriken" und rationalisierte „Mammutschulen" kritisiert worden waren. Schule dürfe nicht nur wie in den Gesamtschulplanungen als Produktionsort von Lernleistungen begriffen werden, sondern müsse den nichtkognitiven z. B. räumlichen, sozialen und emotionalen Aspekten des Schulalltags gleichermaßen Beachtung schenken.[63]
Die in der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule organisierten Lehrer*innen, Schulräte und Wissenschaftler diskutierten vor der Folie der nunmehr geforderten „humanen Schule" unterschiedliche pädagogische Aspekte, die sich für eine Ganztagsstruktur fruchtbar machen ließen. So forderte man zum Beispiel, den neuen Begriff des „sozialen Lernens", der die sozialpsychologischen und sozialerzieherischen Anforderungen des schulischen Lernprozesses betonte, in Schulversuchen praktisch zu erproben.[64] Auch wurde die Schule als „ganzheitlicher" sozialpädagogischer Handlungsraum, der auch Freizeitpädagogik miteinschloss, neuentdeckt. Unter neuerlichem Rückgriff auf reformpädagogische Ideenbestände ließ sich eine ganztägige Schule entwerfen, die „vom Kinde aus" zu konzipieren sei. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff des „Schullebens" reaktiviert, der die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder in den Mittelpunkt

61 1976 beschloss die Bund-Länder-Kommission eine überregionale Auswertung der realisierten Modellversuche, die der Erziehungswissenschaftler Heinz-Jürgen Ipfling durchführte (vgl. Ipfling 1981).
62 Mattes 2015, S. 142f.
63 Mattes 2017.
64 Heck 1981, S. 3; Ludwig 1993, S. 572f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

rückte.[65] Als Wiederentdeckung aus dem Methodenarsenal der Reformpädagogik galt u. a. auch der „Projektunterricht", mit dem der „Entfremdung von der Lebenswirklichkeit der Schüler" entgegenzuwirken sei.[66]

Die meisten der in der GGT-Verbandszeitschrift ‚Tagesheimschule' bzw. ‚Die Ganztagsschule' (seit 1977) abgedruckten Beiträge konzentrierten sich um 1980 indessen vorrangig auf praktische Fragen ganztägiger Schulgestaltung wie Raumarchitektur, Mittagessen, Freizeitprogramm. Dezidierte Stellungnahmen zu den ideologisierten Bildungs- und Erziehungsdebatten finden sich kaum in der um politische Neutralität bemühten Zeitschrift. Vereinzelt trifft man auf Hinweise auf die physische und psychische Mehrbelastung der an ganztägigen Schulversuchen eingesetzten Lehrer*innen, die aus Stellenstreichungen infolge des finanziellen Sparkurses resultierten.[67]

Pessimistische Beschreibungen betonen die Diskrepanz zwischen der Aufbruchstimmung und Experimentierfreude aus den Reformjahren und der mit dem Reformabbruch auch emotional spürbaren Bewegungslosigkeit, die sich in einer „gewissen Ermüdung, einem gewissen, wenig artikulierbaren Enttäuschungs- und Alleingelassengefühl, einer partiellen Resignation bei denen, die an der praktischen Front stehen", zeige.[68]

Den Fürsprechern ganztägiger Schulformen gelang es angesichts der weitreichenden Schulreformmüdigkeit kaum, die Ganztagsschule erneut als attraktive Alternative offensiv zu bewerben. Die Rede von der humanen Schule, traditionelle Befürchtungen einer „Verschulung" des kindlichen Alltags und neue Forderungen nach „Entschulung" ließen die Aussicht auf die ganztägige schulische Anwesenheit von Kindern wenig reizvoll erscheinen. Dass eine Ganztagsschule auch Zeit „fürs Träumen, fürs ‚Gammeln' und auch für den ganz ungezwungenen Kontakt mit Gleichaltrigen" bieten könnte, wie es auf einer Tagung 1980 hieß, brachten die wenigsten mit dieser Schulform in Verbindung.[69] Der kleinste gemeinsame Nenner bestand darin, dass der Unterricht nicht einfach in den Nachmittag hineinverlängert werden sollte. Dies hatte Dieter Wunder, Leiter einer Hamburger Gesamtschule und späterer GEW-Vorsitzender, moniert und gefordert, dass Schule ihren Schüler*innen vielmehr einen „Lebensraum, der vielfältige menschliche Erfahrungen ermöglicht", bieten müsse.[70] Ähnlich führte die Zeitschrift ‚betrifft: erziehung' aus:

> „Ganztagsschulen sind in der Vergangenheit eingegangen an mangelnder pädagogischer Phantasie. Wenn eine traditionelle Schule auch noch über Mittag hinaus bis zum Abend verlängert wird, dann kann man als Schüler dagegen eigentlich nur revoltieren. Um eine

65 Appel 1978, S. 29-40.
66 Diegel 1985.
67 Bachmann 1976, S. 34.
68 Appel 1978, S. 29.
69 Heck 1981, S. 14.
70 Wunder 1980, S. 34.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

> Schule ganztägig sinnvoll und mit einigem Vergnügen erträglich zu machen, müsste man sie wohl mehr in ein Gemeindewesenzentrum verwandeln mit Lern- und Handlungschancen für ausländische wie deutsche Kinder und Erwachsene."[71]

Um 1980 blieb das Ganztagsschulthema auf eine kleine Gruppe von Pädagog*innen innerhalb der GGT beschränkt.[72] Selbst als der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierte „Gesprächskreis Bildungsplanung" mit seinen im April 1980 publizierten „Vorschlägen" das Thema kurz auf die bildungspolitische Agenda setzte und für den Ausbau von Ganztagsschulen als einem „alternativen schulischen Angebot" warb,[73] kam – anders als Ende der 1950er Jahre – keine vehemente Debatte um das Für und Wider auf. Dieses bildungspolitische Konzeptpapier begründete ein schulisches Ganztagsangebot vor allem sozialpolitisch im Hinblick auf die wachsenden Zahlen von Alleinerziehenden und von Kindern „ausländischer Arbeitnehmer".[74] Inwiefern die relative Entthematisierung nicht nur mit dem relativen bildungspolitischen Stillstand, sondern auch mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, welche die Halbtagsschule stärkten, zu erklären ist, ist abschließend stichpunktartig zu skizzieren.

2.3 Familien, Frauen, Halbtagsschulen

Wenn das Halbtagssystem als schulzeitliches Normalmodell um 1980 gleichsam zementiert erschien und kaum Forderungen nach einer anderen schulischen Zeitgestaltung aufkommen ließ, lassen sich hierfür zunächst zeitdiagnostische Deutungen heranziehen, die nach einer hochdynamischen Modernisierungs- und Prosperitätsphase auf Stagnation und das ‚Ende des Fortschritts' verwiesen. Verunsicherung und Zukunftsungewissheit schienen angesichts von Krise und Massenarbeitslosigkeit für das Festhalten am vertrauten Zeitformat von Schule förderlich gewesen zu sein. Hinter der zeitgenössischen Stillstandssemantik waren die die Halbtagsschule stützenden Entwicklungen jedoch vielschichtiger und gegenläufiger.

Auf dem Feld der Familien- und Geschlechterbeziehungen, deren Modernisierung durch ein eheliches Partnerschaftsmodell die sozialliberale Koalition angestrebt hatte, förderte die rasch wachsende Arbeitslosigkeit eine Retraditionalisierung von Geschlechterrollen. Die neokonservative „Tendenzwende" zusammen mit dem als dramatisch wahrgenommene Geburtenrückgang stärkten Ende der 1970er Jahre einen sozial- und familienpolitischen Diskurs, der unter dem Slogan der „Wahlfreiheit" gegen eine zu weit getriebene Frauenemanzipation und für eine Wiederaufwertung mütterlicher „Erziehungsarbeit" plädierte. Nicht nur in konservativen Kreisen, schrieb man der Familie nun wieder eine vermehrte Erziehungswirkung zu; auch

71 Mehr Ganztagsschulen 1978, S. 46f.
72 Kurzzeitig tauchte das Ganztagsschulthema während des Wahlkampfs in Hessen 1978 und in einem Themenheft der „Gewerkschaftlichen Bildungspolitik" auf (vgl. Mattes 2015, S. 145-147).
73 Vgl. Ganztagsschulen 1980, S. 87.
74 Ebd., S. 87f.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

in Gewerkschaften und SPD verbreitete sich, etwa durch eine von der NRW-Regierung in Auftrag gegebenen Studie, die Auffassung, dass „jene Kinder die besten Leistungsvoraussetzungen für die Schule mit[bringen], die aus Familien kommen, in denen nur ein Elternteil arbeitet."[75] Auch die westdeutsche Frauenbewegung war, anders als etwa in Frankreich und Schweden, keine politische Kraft zum Erreichen einer besseren Ganztagsbetreuung in Schule und Kindergarten. Unter Betonung weiblicher Differenz vertraten hier seit den 1970er Jahren feministische Strömungen Positionen selbstbestimmter „Weiblichkeit" und „neuer Mütterlichkeit".[76]

Als weiterer Stützpfeiler der bestehenden Halbtagsschule wirkte die strukturelle Entwicklung des Lehrerberufs. Die Bildungsexpansion hatte zu einem starken Anstieg von Abiturientinnen geführt, von denen sich viele, motiviert durch entsprechende Werbung, für den Lehrerinnenberuf entschieden. Einen besonderen Anreiz bot die Aussicht, während der „Familienphase" mit Rückkehrgarantie zeitweilig auszusteigen und nach Wiedereinstieg in Teilzeit zu arbeiten. War der Lehrerinnenberuf ursprünglich zölibatär angelegt, verstärkte die Möglichkeit, Beruf und Familie zeitlich zu vereinbaren, den raschen Feminisierungstrend. 1977 waren bereits fast zwei Drittel aller Pädagogikstudierenden weiblich bzw. 80 Prozent aller Lehrer*innen unter 25 Jahren. Die Halbtagsstruktur des westdeutschen Schulwesens trug fraglos zur Attraktivität des Lehrerinnenberufs für Frauen bei.[77]

1988 waren von allen allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik nur 3,3 Prozent Ganztagsschulen.[78] Das bedeutete, dass die wenigsten Eltern Ganztagsschulen aus eigener Anschauung kannten. Manche Eltern assoziierten damit Gesamtschulen oder die ganztägige schulische Betreuung der DDR, die Teile der CDU als abschreckendem Negativklischee zu reaktivieren versuchten. Aus Sicht der Schulforscher Tino Bargel und Manfred Kuthe waren durch lückenhafte Erhebungen und Fragekonstruktionen die Umfrageergebnisse zum Ganztagsschulkomplex zum Teil als wenig zuverlässig einzuschätzen. Laut einer Meinungsumfrage des Allensbach-Instituts von 1985 bejahten immerhin 58 Prozent der berufstätigen Mütter und 41 Prozent der nichtberufstätigen Mütter Ganztagsschulangebote.[79] In kommunalen Bedarfserhebungen sprach sich in den 1970/80er Jahren gleichbleibend ein Anteil von rund 40 Prozent der Befragten für die Einrichtung von mehr Ganztagsschulen aus. Daraus ließ sich allerdings kaum ein Nachfragepotential für eine zeitliche Ausweitung des Schultags ableiten. Abgesehen davon, dass die Befragten den Gegenstand, zu dem sie befragt wurden,

75 Die Familie ist wichtiger als Kindergarten und Schule (1978).

76 Vgl. Literaturangaben bei Mattes 2015, S. 155 u. 165.

77 Vgl. Literaturangaben bei Mattes 2015, S. 157f.

78 Zwischen 1978 und 1988 hatte sich die absolute Zahl von Ganztagsschulen von 300 auf 629 verdoppelt. Demgegenüber standen 3.169 Schulhorte. In der Regel war die Versorgung mit Nachmittagsbetreuung in Städten besser als auf dem Land bzw. für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 besser als für Grundschüler*innen (vgl. ausführlich Bargel/Kuthe 1991, S. 44 u. S. 61).

79 Ebd., S. 150.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

zumeist gar nicht kannten, zeigten auch die Datenerhebungen von Bargel/Kuthe, dass für Eltern Aspekte wie „Leistung" und „Wohlfühlen" des Kindes in der Schule einen viel höheren Stellenwert hatten als die Schulzeitgestaltung.[80]
Generell schienen sich um 1980 unter Eltern wie unter professionellen Pädagog*innen die Vorstellungen darüber, was eine „gute Schule" ausmacht, in Fluss zu befinden. Unzufriedenheit mit den vorangegangenen Schulreformen, aber auch die voranschreitende Ausdifferenzierung von Wertorientierungen und die Hinwendung zu Subjektivität und Alternativkultur führten zu wachsenden Ansprüchen und Erwartungen an Schule. Eine tendenziell schulkritische Haltung ließ die Vorstellung staatlicher Ganztagsschulen wenig populär erscheinen und manche Eltern eine der neu entstehenden Alternativschulen bevorzugen. Es verwundert daher kaum, dass das Projekt Ganztagsschule, wie die Schulforscher Bargel und Kuthe 1991 feststellten, in einen „Dornröschenschlaf" gefallen war.[81]

3 Schluss

Der Beitrag folgt der argumentativen Spur, den die Tagesheim- bzw. Ganztagsschule in der schulpädagogischen Publizistik zwischen den 1950er und 1980er Jahren hinterlassen hat und nimmt diese Schulform damit vor allem als ein diskursives Konstrukt und nicht in ihren realhistorischen Ausprägungen in den Blick. Die Frage nach dem temporalen Aspekt erweist sich dabei als überaus gewinnbringend, nicht nur um die Auseinandersetzungen um ganztägige Schulformen zu beleuchten, sondern um gleichzeitig Verschiebungen und Zäsuren in diesem Diskurs und die diskursprägenden Zeiterfahrungen der Akteure sichtbarer zu machen. Einen ersten Einschnitt, der zeithistorische Periodisierungen bestätigt, stellen die Jahre um 1960 dar, als sich die von einer großen Pädagogenmehrheit vehement vertretene Abwehr der ersten Tagesheimschulen innerhalb kürzester Zeit auflöste. Gleichzeitig verschwanden nun auch die von einer reformpädagogisch geprägten Minderheit hervorgebrachten Begründungen der Tagesheimschule als Schutzwall gegen die Konsumgesellschaft zugunsten einer neuen, auf die demokratischen Werte der westlichen Moderne rekurrierenden Argumentation: dabei wurde die nunmehr im Reformkatalog stehende moderne Ganztagsschule mit ihrem in den Nachmittag ausgedehnten Schultag als ein sozialer und demokratischer Trainingsraum zur Staatsbürger- und Demokratieerziehung und als Hebel für mehr Chancengleichheit akzentuiert.
Der Blick auf die Temporalität von Schule lässt auch den Einschnitt um 1980 deutlich hervortreten, als der visionär in die Zukunft gerichtete Zeithorizont der 1960er Jahre samt dem erziehungsoptimistischen Planungs- und Gestaltungs-

80 Ebd., S. 168.
81 Ebd., S. 2.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

willen der Boomphase abbrach. Die Lähmung der Bildungspolitik durch den Gesamtschulstreit zusammen mit den ernüchternden Ergebnissen der Gesamtschulforschung ließen die schulischen Entwicklungen seit den mittleren 1970er Jahren, gerade auch im Kontrast zum hohen Reformtempo zuvor, als stillgelegt oder zumindest verlangsamt erscheinen. Anstatt auf normative Zukunftsmodelle richtete sich der Zeit- und Interessenshorizont von Pädagogik und Schulforschung unter der allgemeinen Formel der „humanen Schule" im Schulalltag der Gegenwart ein – inspiriert auch durch die Wiederentdeckung reformpädagogischer Ideen. Diese perspektivische Neuausrichtung trug dazu bei, stärker für die Frage nach den Wirkungen der in der Schule verbrachten Zeit unter dem Begriff der „Schulqualität" zu sensibilisieren. Die hier skizzierten Diskurse lassen sich in neue bildungshistorische Befunde einordnen, die für die 1980er Jahre einen nur „scheinbaren Stillstand" konstatieren und den Übergangscharakter und die innere Weiterentwicklung des Bildungssystems betonen.[82]

Der Frage, inwiefern die pädagogischen Suchbewegungen und Neupositionierungen um 1980 als historischer Ausgangspunkt für die Einführung ganztägiger Schulangebote nach 2000 zu betrachten sind, kann hier nicht vertieft werden. Fest steht jedoch, dass das bildungspolitische Interesse an schulischer Zeit als einer zu bewirtschaftenden Ressource seither weiter zugenommen hat und sich vermehrt auf die effiziente Zeitnutzung zur Intensivierung schulischer Lernprozesse erstreckt.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2016 bis 2020. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf.

Appel, Stefan (1978): Fünftage-Ganztagsschule auch heute noch eine pädagogische Herausforderung. In: Die Ganztagsschule 18, H. 2, S. 29-40.

Bachmann, Walter (1976): Die gegenwärtige Situation der Ganztagsschulversuche in der BRD. In: Die Tagesheimschule 16, H. 3/4, S. 25-35.

Die Familie ist wichtiger als Kindergarten und Schule. In: Welt der Arbeit, Nr. 51/52, 21.12.1978.

Diegel, Hartmut (1985): Projektunterricht - Projekttage. Eine pädagogische Modeerscheinung? In: Die Ganztagsschule 25, H. 2/3, S. 43-55.

Froese, Leornhard/Haas, Rudolf (Hg.) (1961): Bildungswettlauf zwischen West und Ost, Freiburg.

Frommberger, Herbert (1964): Wird die Freiheit des Schülers durch die Ganztagsschule eingeengt? In: Klinger/Rutz (Hg.): Die Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt [Erstdruck 1962], S. 102-108.

Furck, Carl-Ludwig (1963): Schule für das Jahr 2000 – ein utopischer Plan. In: Neue Sammlung 3, S. 501-508.

Fünf-Tage-Woche und Ganztagsschule (1957). In: Neue Deutsche Schule 9, H. 4, S. 54f.

82 Hoffmann-Ocon/Criblez 2017.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Ganztagsschule. Schulsystem der 80er Jahre (1978). In: Erziehung und Wissenschaft 30, H. 5, S. 4.
Ganztagsschulen. Vorschläge des „Gesprächskreises Bildungsplanung" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zu einem alternativen schulischen Angebot vom 16. April 1980. In: informationen-bildung-wissenschaft, H. 5, 22.03.1980, S. 85-91.
Heck, Hartmut (1981): 10 Jahre Ganztagsschularbeit – Ein Problemaufriss. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Leben und Lernen in der Ganztagsschule. Dokumentation zur Internationalen Sonnenberg–Tagung vom 9.–15. November 1980. Braunschweig, S. 14.
Hentig, Hartmut von (1976): Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. München u. a.
Hilligen, Wolfgang (1964): Familienerziehung und Tagesheimschule in ihren Wechselbeziehungen. In: Klinger/Rutz: Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt S. 56-60.
»In A die Schlauen, in C die Doofen« Gesamtschulen in der Bundesrepublik (III): Der Forschungswirrwarr. In: DER SPIEGEL 17/1980.
Ipfling, Heinz-Jürgen (1981): Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bonn.
Leschinsky, Achim (1981): Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 519-538.
Lohmann, Joachim (1964): Das Problem der Ganztagsschule: Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen.
Matthiesen, Hayo (1980): Die ideale Schule. In: Die Zeit, H. 52 vom 19.12.1980.
Meyer, Werner (1964): Auswirkungen der Tagesheimschule auf das Verhältnis von Lehrern und Schülern und auf den Unterricht. In: Klinger/Rutz: Die Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt, S. 98-101.
Mehr Ganztagsschulen (1978). In: betrifft: erziehung 11, H. 11, S. 46f.
Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad- Godesberg (1978). Stuttgart.
Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (1962): Pädagogische Erwartungen über die Ganztagsschule. Bericht über die Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik vom 27. bis 29. November 1961.
Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet u. a. (Hg.) (1979): Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children. London.
Rutter, Michael/Höhn, Karl-Rudolf (Übers.)/Hentig, Harmut von (Hg.) (1980): Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim.
Rutz, Georg (1964): Die Tagesheimschule – Voraussetzungen der Schulreform? In: Tagungsbericht: Die Tagesheimschule. Wege und Möglichkeiten. Informationstagung am 5. und 6. März 1964 in Dortmund, S. 21-46.
Wunder, Dieter (1980): Ganztagsschule. Einführungsreferat auf der bildungspolitischen Konferenz des DGB 1979. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 31, H. 1, S. 33-42.
Weigelt, Friedrich (1957): Ganztagsschule. In: Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Erziehung und musische Bildung 8, H. 3, S. 71-73.
Wenke, Hans (1958): Ganztagsschule in der Lebensordnung unserer Zeit. In: Klinger/Rutz (1964): Die Tagesheimschule. Grundlagen und Erfahrungen. Frankfurt [Erstdruck 1958], S. 5-18.
Zum Problem der Ganztagsschule (1957). In: Neue Deutsche Schule 9, H. 4, S. 56-58.

Literatur

Bargel, Tino/Kuthe, Manfred (1991): Ganztagsschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bad Honnef.
Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung, 2. akt. und erw. Auflage. Wiesbaden.
Cleppien, Georg (2020): Zeittheoretische Überlegungen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. akt. und erweit. Auflage. Wiesbaden, S. 1695-1705.

https://doi.org/10.25658/xm2j-8g71

Engholm, Björn (Hg.) (1985): Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik. Frankfurt/M.
Fend, Helmut (Hg.) (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Graf, Rüdiger (2012): Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (22.10.2012), http://docupedia.de/zg/graf_zeit_und_zeitkonzeptionen_v2_de_2012, DOI: http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.266.v2.
Hagemann, Karen/Jarausch, Konrad H./Allemann-Ghionda, Cristina (Hg.) (2011): Children, Families, and States. Time Policies of Child Care, Preschool, and Primary Education in Europe. New York/Oxford.
Hahn, Silke (1995): Zwischen Re-education und Zweiter Bildungsreform. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion. In: G. Stötzel/M. Wengeler (Hg.), Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, S. 163-210
Hecht, Michael (2020): Entschulung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. akt. und erweit. Auflage. Wiesbaden, S. 1175-1187.
Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (2018): Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 23, Bad Heilbrunn.
Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975. Göttingen.
Ludwig, Harald (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland, Bd. 2. Köln u. a.
Mattes, Monika (2015): Das Projekt Ganztagsschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982). Köln u. a.
Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: ZfPäd, 63. Beiheft, S. 187-206.
Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
Wehrs, Nikolai (2014): Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft" in den 1970er Jahren. Göttingen.
Wildt, Michael (1996): Vom kleinen Wohlstand. Eine Konsumgeschichte der fünfziger Jahre. Frankfurt am Main.



https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/DP2URWLX

Autorin

Dr. Monika Mattes
https://orcid.org/0000-0001-9360-5604