
EINBLICKE

– STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

#2 Die historische Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland

Die Ganztagschule spielt im aktuellen Bildungsdiskurs eine große Rolle. In vielen Ländern wie den USA, Kanada und England ist sie bereits seit langem Standard. Deutschland scheint sich dagegen etwas schwerer mit der Einführung der Ganztagschule zu tun. Dabei hat die Verteilung des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag auch hier lange Tradition.

Beschulung zur Jahrhundertwende 19./ 20. Jahrhundert

Durchsetzung des Halbtags

Zur Einführung der Schulpflicht Ende des 19. Jahrhunderts ging die Unterrichtszeit in ganztägiger Organisation vormittags von 08.00 Uhr bis 12.00 Uhr und nachmittags von 14.00 Uhr bis 16.00 Uhr. Neben städtischen Schulen gab es Sommerschulen als Teilzeitangebot und Fabriksschulen zur Ermöglichung von Bildung für Arbeiter*innenkinder (vgl. Rahm 2015, S. 67).

Sommerschulen wurden von Kindern aus Bauernfamilien an drei Tagen der Woche für drei Stunden besucht. In den Wintermonaten galt die ganztägige Beschulung als Pflicht. Sommerschulen zeichneten sich durch Lehrer*innen- und Raummangel aus. Fabriksschulen wurden zwar 1891 durch das Verbot von Kinderarbeit geschlossen, jedoch mussten die Kinder weiter im Haushalt aushelfen oder in der Landwirtschaft mitarbeiten.

Städtische Volksschulen, Sommerschulen und Fabriksschulen näherten sich Ende des

19. Jahrhunderts dem Konzept der Halbtagsbeschulung an (vgl. ebd.). „So waren es vorwiegend politische, ökonomische und medizinische Gründe, die zur Einführung des Halbtags führten: Kinderarbeit, räumliche und personelle Unterversorgung der Schulen, Fahr Schüler und die Debatte um die Überbürdung der Lernenden durch schulische Pflichten führten zur halbtägigen Unterrichtsschule. Diese fand auch die Zustimmung der Lehrerschaft.“ (Ludwig 1993, S. 34f.)

Reformpädagogische Visionen des Ganztags

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden mehrere Entwürfe der Ganztagschule realisiert. Die pädagogische Diskussion hinterfragte den Stellenwert, die Funktionen und die Aufgaben von Familie und Schule, um die Bildungspotenziale von Kindern zu nutzen (vgl. Rahm 2015, S. 69).

Das Alternativschulwesen wurde auf Basis der massiven Schulkritik ausgebaut. Die Halbtagschule galt als „Paukschule“, sowie als „Dressuranstalt“ (vgl. ebd.). Auch Kaiser Wilhelm II. äußerte sich 1890 auf einer Schulkonferenz in Berlin kritisch gegenüber dem öffentlichen Pflichtschulsystem. Die Schulen würden den Erziehungsauftrag vernachlässigen, die Lernenden mit einer großen Stofffülle überlasten und kaum lebensnahen Unterricht bieten. Lehrkräfte und Unterrichtsbeamte wurden ebenso kritisiert (vgl. ebd.). Aufklärerische Ideen wie von Jean-Jacques Rousseau kurbelten den reformpädagogischen Ganztags an: „Die Schule soll nicht länger Ort der Zurichtung

Alle Beiträge sind im Rahmen des Seminars „Sind Ganztagschulen gute Schulen?“ entstanden.

Verantwortlicher Dozent:

Christoph Bülau, M.A.

Stand: Mai 2019

Beitrag verfasst von:

Ngoc Lan Nguyen

Wiebke Bergjürgen

Herausgegeben von:

Christoph Bülau

Satz:

Alexandra Bär

Thomas Ahnfeld

ISSN 2699-3236

Persistente URN:

urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-371939

(Langzeitarchiv-PDF auf Qucosa-Server)

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von
Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

des Kindes auf die Vorstellungen der Erwachsenen sein.“ (ebd., S. 70) Pädagog*innen plädierten für eine lebensnähere und kindorientierte Schule (vgl. ebd.). In Form von Internaten oder Tagesschulen wurde der Ganzttag durchgeführt. Mit starkem Fokus auf den Eigenwert und die Rechte der Lernenden sollten Heranwachsende die Möglichkeit bekommen, sich individuell zu entfalten. In Kindern wurden mögliche kindliche Genies vermutet (vgl. ebd.), da sie als einzigartige Wesen mit vielen Potenzialen betrachtet und dementsprechend stark individualisiert gefördert wurden. Sie sollten in ihrer autonomen Entwicklung und vor allem vor der staatlichen Willkür geschützt werden (vgl. ebd.).

Die alternativen Schul- und Erziehungskonzepte von Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Peter Petersen, die im Folgenden vorgestellt werden, sollten sich deutlich von der Halbtagsschule abgrenzen. Elemente wie das gemeinsame Mittagessen, Förderunterricht, neue flexible Unterrichtsformen, Arbeitsgemeinschaften und die Integration von Hausaufgaben in die Schule wurden in den historischen Schulentwürfen bereits erkennbar und gaben der modernen Ganztagschulentwicklung ab den 1950er Jahren im 20. Jahrhundert wichtige Impulse (vgl. ebd., S. 72). Bis heute sind sie Diskussionsgegenstand und historische Ideengeber der aktuellen Ganztagschule in Deutschland.

Versuchsschulen

Landerziehungsheime

Der Pädagoge Hermann Lietz (1868-1919) gründete 1898 das erste Landerziehungsheim in Ilsenburg. Er gilt als Initiator der Erziehungsschulen in Deutschland und prägte das Bild einer Internatsschule mit dem Motto der Naturverbundenheit auf dem Lande und ohne Einfluss des Elternhauses (vgl. ebd.). Lietz war der Meinung, dass sich Kinder in der Großstadt nicht selbst entwickeln können und Naturtriebe unterdrückt werden müssten, sodass sie ungesund und unartig werden würden (vgl. ebd., S. 73).

Im familienähnlichen Gemeinschaftsleben seines Landeserziehungsheims stand die Charakterbildung im Mittelpunkt. Lernende sollten zu körperlich und geistig starken, seelisch gesunden, mutigen und „reinen“ Menschen erzogen werden. Mithilfe von Kunstübungen, Sport, einer gesunden Ernährung und der Beschäftigungen in der Natur sollte die Selbsterziehung zum sittlichen Charakter erfolgen. Der der Wissenschaft verpflichtete Unterricht verstand sich als Kunst (vgl. ebd., S. 75). Der Tagesablauf wurde engmaschig rhythmisiert und begann 6.10 Uhr morgens. Die Unterrichtsstunden standen neben Tätigkeiten wie „praktische Arbeit; Turnen; Spiel“ von 14.00 Uhr bis 16.00 Uhr oder dem Tagesabschluss in der Kapelle vor dem Zubettgehen um 20.30 Uhr (vgl. ebd., S. 76).

Die ganztägige Beschulung wurde beachtet, da die Familien dem Erziehungsauftrag nicht mehr gerecht wurden. Gesellschaftliche Prozesse wie die Industrialisierung und ständige Wohnortswechsel wie die Flucht in die Großstädte machten Erziehungsschulen erforderlich. Nach Lietz würde das Leben der Elterngeneration den Kindern schaden, sodass sie davor geschützt werden müssten (vgl. ebd., S. 74). Zudem lasse sich durch Erziehungsschulen die soziale Frage lösen, da Probleme durch Klassengegensätze und Heterogenität mithilfe der Heimerziehung behoben werden könnten (vgl. ebd., S. 73).

Zusammenfassend ist Lietz' Entwurf einer Internatsschule auf dem Lande ein ganzheitliches Erziehungsmodell, welches sich an idealistischen Familienwerten orientiert (vgl. ebd., S. 76). Das ganztägige Angebot bietet sowohl praktische als auch künstlerische Aktivitäten im Rahmen einer angemessenen Betreuung. Das gemeinschaftliche Miteinander verfolgt höchste Erziehungsziele und soll als ganzheitliche Vorbereitung auf das Leben gelten (vgl. ebd.).

Freie Schulgemeinde

Gustav Wyneken (1875-1964) entwickelte die Erziehungsschule weiter und gründete 1906 das Heim Wickersdorf. Das Schulkonzept zeigt eine ganztägige Beschulung

in Form von Internaten oder Tagesschulen, die ebenso abseits der Familienerziehung stattfindet. Der Pädagoge meinte, die Familie wäre als Entwicklungsort ungeeignet, weil die Kinder weder körperlich gefördert werden würden, noch in hygienischer Weise richtig erzogen werden könnten (vgl. ebd., S. 78). Die Persönlichkeitsentwicklung erfolge vor allem ab der Pubertät, sodass er der Jugend Entfaltungsmöglichkeiten geben und sie aus engen Familienverhältnissen herausführen wollte (vgl. ebd., S. 79). Weynekens Schulkonzept zeigt sehr ähnliche Merkmale wie die Erziehungsschule bei Lietz, jedoch legt die freie Schulgemeinde einen großen Wert auf das Verhältnis zwischen einem „Führer“ und einer Gefolgschaft. Es handelt sich jedoch um eine sog. freiwillige Bindung des Jugendlichen an einen Führer, welche zu sozialem Glück verhelfen soll (vgl. ebd., S. 82).

Gemeinschaftsschule

Die Alternativschule Peter Petersens (1884-1952), auch bekannt als Jena-Plan-Schule, betont das eigenverantwortliche Lernen im Gruppenunterricht. Sie sollte ein Lebensort für Kinder, Lehrkräfte und Eltern sein und die „Angehörigen des Volkes“ wahrnehmen und erziehen (vgl. ebd., S. 84). Eine ganzheitliche Bildung, kombiniert mit der Gemeinschaftserziehung und der Entwicklung von „sittlich-sozialen Persönlichkeiten“ (ebd., S. 87) im Rahmen eines rhythmisierten Schulalltags prägten den Schulentwurf. Die pädagogischen Grundformen des Miteinanders drückten sich durch Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier aus (vgl. ebd., S. 85).

An der Gemeinschaftsschule greift der Unterricht bis in den Nachmittag, jedoch ist sie nicht als Ganztagschule organisiert, da keine Freizeitangebote existieren und kein gemeinsames Mittagessen praktiziert wird. „Tendenziell weist die Gemeinschaftsschule damit über die Halbtagsschule als zeitlich und curricular begrenztes Unterrichtsangebot hinaus. Die Universitätschule in Jena trägt als universitär begleite-

tes Reformprojekt bei zur schul- und unterrichtstheoretischen Fundierung der Ganztags.“ (ebd., S. 88)

Als ausgereiftestes Modell der Reformbewegung, gab die Jena-Plan-Schule wichtige Impulse für den Ganztagsbetrieb (vgl. ebd., S. 83).

Idealismus und Machtmissbrauch

Die vorgestellten Pädagog*innen prägten die reformpädagogische Geschichte des Ganztags. Sie verband ihre politische Einstellung und Weltanschauung. Sie vertraten faschistische Ideologien. Lietz galt als antisemitisch und nationalistisch (vgl. ebd., S. 72). „Wyneken lebt[e] 1934 als Redner und Schriftsteller. Sein Versuch, im Nationalsozialismus erneut eine Leitungsfunktion zu übernehmen, scheitert[e].“ (Ludwig 1993, S. 86ff) „Die Orientierungen Petersens zur Zeit des Nationalsozialismus sind dokumentiert. Sie belegen die Möglichkeit einer Politisierung des Gemeinschaftsgedankens im Sinn einer völkischen Ideologie.“ (Oelkers 1992, S. 167f.)

Das Argument der Politisierung ist bei allen drei vorgestellten Schulentwürfen vorstellbar. Die Pädagog*innen entwickelten ihre Schulen mit einem überhöhten Menschenbild, sowie einer idealistischen Vorstellung von menschlichen Gemeinschaften (vgl. Rahm 2015, S. 90). Hier sollten die Individuen ihre Potenziale für die Verwirklichung einer übergeordneten Idee entfalten (vgl. ebd.). Vor allem das Führer-Gefolgschafts-Verhältnis birgt Gefahren, da Manipulation und Instrumentalisierung in engen personalen Beziehungen möglich sind (vgl. ebd.). Besonders zu betrachten sind die Formen von Gewalt und sexualisierte Übergriffe. Häufig wurden die Machtstellungen ausgenutzt und Schüler*innen systematisch überwacht. In den Landerziehungsheimen übernahmen Lehrkräfte die Aufsicht für jüngere Kinder und konnten somit Informationen an die Schulleitung weiterleiten (vgl. ebd., S. 91).

„Lietz wird ein herrischer Charakter zugeschrieben. Wenn er die Disziplin gefährdet sah, schlug er zu.“ (ebd.)

Sanktionen und paramilitärische Übungen gab es für Verstöße der strikten Kleiderordnung. Kritiker*innen berichteten, dass Schüler*innen für Renovierungen im Haus und Garten ausgenutzt worden waren (vgl. ebd.).

Wyneken wurde später wegen seiner homosexuellen Beziehungen zu Schüler*innen inhaftiert. Die starke Schulkritik als Auslöser der Alternativschulen verurteilte einst die Willkür der Pädagog*innen. In den Reformeinrichtungen wurden diese Willkür und ein systematischer Missbrauch erneut deutlich.

Folgen für die heutige Ganztagschulentwicklung

Die reformpädagogischen Visionen gelten als Ideengeber für Schüler*innenorientierung und Anerkennung der Rechte der Kinder der Schule (vgl. ebd., S. 92). Die Missbrauchsfälle sind zu analysieren und heute muss ein besonderes Augenmerk auf die pädagogische Professionalität gelegt werden. Die Distanz zu anvertrauten Kindern muss gewahrt werden und ihre Autonomie und Menschenwürde muss respektiert werden (vgl. ebd., S. 93).

Auch aktuell besteht die Debatte um die Zuständigkeit und die Funktionen von Familie und Schule. Die Gemeinschaftserziehung wird unter der Perspektive der ungleichen Bildungschancen diskutiert (vgl. ebd.).

Ganztagschulentwicklung in der Zeit des Nationalsozialismus

Die Entwicklung pädagogischer Schulreformen war zur Zeit des Nationalsozialismus kaum realisierbar. So prägte die NS-Politik mit ihrer Ideologie das Schulwesen (vgl. Ludwig 2004, S. 214). Jedoch konnten Pädagog*innen im Exil die Reformpädagogik weiterentwickeln und Schulen gründen. Eine von ihnen war Minna Specht, die in den 20er Jahren das Landerziehungsheim Walkemühle gründete und nach 1933 den Ganztags in Dänemark und England erprobte (vgl. ebd.). In Deutschland konnten

in verschiedenen Formen Ansätze beibehalten und weiterentwickelt werden. Beispielsweise konnte Petersens Jena-Plan-Schule, mit Anpassungen an das NS-Regime, bestehen bleiben. Einen Plan zum Ausbau seiner Universitätsschule als Ganztagschule legte Petersen 1936 vor, welcher jedoch nie umgesetzt wurde (vgl. ebd.). Petersen konnte gegen Ende des Zweiten Weltkriegs kurzzeitig eine Tagesheimschule realisieren (vgl. ebd., S. 215). Nach Kriegsende und der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Weiterentwicklung der modernen Ganztagschule vorangetrieben (vgl. ebd.).

Ganztagschule in der DDR

Einführung einer ganztägigen Betreuung

Die Bildungspolitik verfolgte das Ziel, das Bildungsprivileg der bürgerlichen Kinder aufzuheben. Als Folge dessen trennte sich die DDR von der Differenzierung zwischen Volksschule und Höherer Schule (vgl. Jessen 2004, S. 222) und baute die halbtägige Einheitsschule auf (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 12f.). Neben der Einführung der Einheitsschule wurden Kindergärten und Horte als Teil des Bildungssystems eingerichtet (vgl. ebd.), sowie freie Arbeitsnachmittage, die aus den Zeiten der Weimarer Republik übernommen wurden (vgl. Geißler 2004, S. 162). Es gab Nachmittagsangebote zum zusätzlichen Wissenserwerb, zur Erziehung und Freizeitgestaltung. Letzteres war oft verbunden mit politischer Erziehung, wie bei den wöchentlichen Pionernachmittagen oder den Vorbereitungsstunden auf die Jugendweihe (vgl. ebd.).

Allgemein war Schule in der DDR eng verbunden mit der sozialistischen Ideologie des Staates (vgl. ebd., S. 161). Die schulischen und außerschulischen Aktivitäten blieben jedoch vorerst gering und die Horteplätze waren den Kindern von arbeitstätigen Müttern vorbehalten. Folglich verbrachten viele Kinder und Jugendliche ihre Freizeit weiterhin auf der Straße (vgl. ebd., S. 162). Die Einführung einer ganztägigen

flächendeckenden Betreuung wurde als Möglichkeit gesehen, diesem Umstand entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Daneben sprachen weitere Gründe für ein ganztägiges Schulsystem: Durch die Abwanderung von Teilen der Bevölkerung in den Westen war die DDR ab den 1960er-Jahren verstärkt auf die Arbeitskraft der Frauen angewiesen, sodass die Kinder nicht zu Hause betreut werden konnten (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 14; Stötzel/Wagener 2014, S. 50). Außerdem wollte man durch den Hort, der nicht mehr länger nur Aufsichts- sondern auch Bildungsort sein sollte, die hohe Anzahl an Sitzbleibern*innen verringern und Arbeiter*innenkinder gezielt fördern. Dies sollte dazu beitragen, den Abschluss der 10. Klasse für alle zu ermöglichen (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 14).

Tagesschulen als allgemeiner Standard?

Neben dem Hortsystem wurden ab Ende der 1950er-Jahre außerdem Pläne für Tagesheimschulen verfolgt und noch 1957 konnten die ersten dieser Schulen eröffnet werden. Bis 1963 entstanden insgesamt 113 Tagesheimschulen (vgl. Geißler 2004, S. 162f.). Es wurden parallel Tagesheimschulklassen gegründet, welche als Zwischenschritt zur reinen Tagesheimschule gedacht waren (vgl. Markert 2011, S. 283). Die Schulen waren angelehnt an die Internatserziehung der UdSSR (vgl. Stötzel/Wagener 2014, S. 50).

Insgeheim sollten sie keine Dauerlösung, sondern lediglich ein Schritt zu einem breit ausgebauten Netz an Internatsschulen sein (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 14).

Im Jahr 1960 sprach Walter Ulbricht sich offiziell für eine „ganztägige Betreuung und Erziehung“ (Geißler 2004, S. 163) für alle Schüler*innen aus. An die Stelle der Horte sollten, da wo es die Bedingungen erlaubten, Tagesschulen treten (vgl. ebd.). Der begriffliche Wechsel zu „Tagesschule“ wurde vollzogen, da der Terminus offener und weniger bevormundend wirkte, als der vormalige Titel „Tagesheimschule“ (vgl. Markert 2011, S. 280).

In den Tagesschulen sollten Kinder mit arbeitstätigen Eltern ein Mittagessen bekommen, sowie eine anschließende Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote (vgl. Geißler 2004, S. 163). Auch hier wurde mit der Verminderung der Sitzbleiber*innenquoten argumentiert.

Dazu kam die Hoffnung, das hohe Lernpensum besser bewältigen zu können. Man versprach sich außerdem einen höheren staatlichen Einfluss auf die Erziehung (vgl. ebd.), während vom Staat als negativ eingestufte Einflüsse zurückgedrängt werden sollten (vgl. Markert 2011, S. 282). Die Auswirkungen der ganztägigen Beschulung der Kinder auf die Erwerbsmöglichkeiten der Eltern spielten eine ebenso entscheidende Rolle (vgl. Geißler 2004, S. 163). Sowohl die beschäftigungspolitische Argumentation als auch das Ziel der Leistungsverbesserung der Schüler*innen sind Aspekte, welche in der heutigen Debatte zur Ganztagschule noch relevant sind (vgl. Markert 2011, S. 307). Daneben decken sich auch weitere Vorteile, die man zu Beginn der 1960er-Jahre in der Tagesschule sah, mit den Argumenten, die heute für Ganztagschulen hervorgebracht werden: Vielfältigere Methoden, Hausaufgabenbetreuung, individuelle Förderung und „Rhythmisierung“ tauchen inhaltlich in den damals genannten Vorzügen auf – auch wenn sich die Begrifflichkeiten teilweise unterscheiden (vgl. ebd., S. 284f.).

Bis 1966 sollte die Tagesheimschule flächendeckend eingeführt werden. Allerdings wurde dieser Plan schnell verworfen, da nicht ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung standen (vgl. Geißler 2004, S. 164). Die begleitende Forschung, die sich mit den Tagesschulen befasste, konnte auch keine Effekte der Schulform belegen, die die teure Umsetzung legitimiert hätten (vgl. Markert 2011, S. 286). Des Weiteren stieß die allgemeine Einführung der Tagesschule auch seitens der Ärzte, Kirchen und Eltern auf Widerstand. Es wurde argumentiert, dass eine solche Schule die Kinder von ihren Eltern distanzieren würde, sie überanstrengen und das Elternrecht einschränken (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 14).

Anstatt die Tagesschulen allgemein einzuführen, blieben sie als Versuchsschulen bestehen, an denen verschiedene pädagogische Konzepte und kollektive Erziehungsformen ausprobiert wurden. Die Schulen hatten im Rahmen der Lehrpläne und der Aufgaben zur politischen Erziehung, wie dem Pionerauftrag und der Vorbereitung auf die Jugendweihe, eigenständige Profile. Wie an anderen Schulen der DDR in dieser Zeit, gab es an den Tagesschulen täglich zweimal Frühstück, ein warmes Mittagessen und „Vesper“ am Nachmittag. Die Schulen hatten Nachmittagsbetreuung für alle Schüler*innen und boten einen niedrigeren Betreuungsschlüssel als die Regelschule (vgl. Geißler 2004, S. 164f.). Von dieser unterschieden sie sich weiter durch eine veränderte Pausenregelung und das Verhältnis zwischen individueller und kollektiver Freizeit, sowie gelenkten und freien Methoden in den außerunterrichtlichen Angeboten (vgl. ebd.).

Zu den erprobten Konzepten der Tagesschulen gehörten Verzicht auf Hausaufgaben, unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften, Wechsel zwischen Konzentrations- und Entspannungsphasen und Kursunterricht am Nachmittag. Insgesamt blieb der Unterricht aber weitestgehend auf den Vormittag verteilt, sodass der Nachmittag in die Verantwortung von Erzieher*innen fiel (vgl. ebd.).

Ausbau der Regelschule

Während nach 1965 die Idee der allgemeinen Einführung der Tagesschule in den Hintergrund rückte und diese schließlich ausliefen (vgl. Geißler 2004, S. 165f.), konzentrierte man sich auf den Ausbau der Regelschulen (vgl. ebd.; Hagemann/Mattes 2009, S. 15). 1964/65 wurde diese Umorientierung gesetzlich festgelegt, während auf dem Papier der Ausbau der Tagesschulen schrittweise, in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Lage, fortgeführt werden sollte (vgl. Markert 2011, S. 287).

Im Rahmen des Regelschulbaus wurden die Angebote von Kindergärten und Schulhorten erweitert, sodass fast alle Kinder von diesen erreicht wurden. Weiter wurde das

Nachmittagsprogramm der Schulen vielfältiger. Es gab verschiedenste Arbeitsgemeinschaften und Sportgruppen. Ergänzt wurden diese Angebote durch außerschulische Freizeitaktivitäten, durch Angebote von Freizeiteinrichtungen und gesellschaftlichen Organisationen sowie Betrieben oder Forschungseinrichtungen. Auch das Unterrichtsangebot wurde durch den Ausbau verändert: Es wurden Zirkel und Arbeitsgemeinschaften für die Klassen 9 und 10 geschaffen, im Rahmen derer die Schüler*innen ihr Wissen vertiefen konnten.

Die Arbeitsgemeinschaften sollten auch auf die Klassen 7 und 8 ausgedehnt werden. Allerdings waren diese Pläne mit der Sorge verbunden, zu viel zu differenzieren (vgl. Geißler 2004, S. 166). Zu Beginn der 1980er Jahre begannen die meisten Schulen außerdem, den Posten der stellvertretenden Direktor*innen einzuführen, die für die Organisation außerschulischer Angebote zuständig waren (vgl. ebd., S. 167).

Nach dem Ausbau der Regelschule verfügte die DDR über „das weltweit und historisch wohl am dichtesten geknüpfte Netz von Erziehungseinrichtungen“ (ebd., S. 167). Dieses war für die Familien unentgeltlich und Unterrichtsausfall kam nur selten vor. Der Unterricht, der in diesem System stattfand, war geprägt durch Staatskonformität und parteiliche Erziehung und der Übergang zwischen Unterricht und Freizeit gestaltete sich fließend. Dabei wurden Eltern und „Erziehungskräfte“ aus Betrieben und staatlichen Einrichtungen in die Planung einkalkuliert (vgl. ebd.).

Regelschule der DDR – eine moderne Ganztagschule?

Nach Geißler erfüllte die ganztägige Regelschule der DDR der 1980er-Jahre fast alle Kriterien einer offenen Ganztagschule: Es gab Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten, Fördermaßnahmen, vielfältige Arbeitsgemeinschaften und Kurse, Projektarbeit, fakultativen Unterricht, Werkstattunterricht, Kooperationen mit außerschulischen Institutionen sowie ein warmes

Mittagessen (vgl. ebd.). Gleicht man die organisatorischen Merkmale der Schule in der DDR mit den formal-organisatorischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz 2010 für heutige Ganztagschulen ab, kommt man auch hier zu dem Schluss, dass sie die Kriterien erfüllen: Es gab an mehr als drei Tagen Angebote von mindestens sieben Zeitstunden. Weiter gab es Mahlzeiten, die alle in Anspruch nehmen konnten. Außerdem fielen auch die Aktivitäten am Nachmittag in die Verantwortung der Schulleitung (vgl. Markert 2011, S. 292). Ein deutlicher Unterschied zwischen der ganztägigen Schule in der DDR und den heutigen Ganztagschulen stellt natürlich die starke ideologische Prägung dar (vgl. ebd.).

Ende des ganztägigen Lernens

Die Effekte, die man sich von der ganztägigen Betreuung versprochen hatte, blieben unter den Erwartungen. Gerade die älteren Schüler*innen gestalteten ihre Freizeit trotz der Angebote noch individuell, da die schulischen Angebote wenig auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten waren, sondern eher politische und gesellschaftliche Ziele verfolgten.

Eine großflächige Teilnahme am Ganztag fand nur in den Klassenstufen 1 bis 4 durch die Zusammenarbeit mit dem Hort statt (vgl. Geißler 2004, S. 167f.). Auch die erhofften Effekte auf die Schüler*innenleistungen blieben gering: Etwa 14% der Schüler*innen gingen vor Abschluss der 10. Klasse ab. Die Notenspiegel verbesserten sich zwar, allerdings hing dies vor allem damit zusammen, dass die Lehrer*innen anhand der Zensuren ihrer Schüler*innen bewertet wurden (vgl. ebd., S. 168). Lediglich die beschäftigungspolitischen Auswirkungen entsprachen der Zielsetzung (vgl. Markert 2011, S. 293).

In den letzten Jahren der DDR wurden die Systemmöglichkeiten als erschöpft betrachtet und signifikante Effekte wurden nicht länger erwartet. Insgesamt schien eine Veränderung des Schulsystems erforderlich. Es konnte davon ausgegangen werden, dass der Unterricht am Sonnabend sich auf

lange Sicht nicht halten würde und die vermehrt auffälligen Jugendgruppen, die sich nicht in bestehende Gemeinschaften einordnen wollten, schienen ein Anzeichen für neue Bedürfnisse zu sein. Als Folge dessen trennte sich die Freizeitgestaltung im Jugendalter von der extremen schulischen Bindung und sollte stattdessen durch andere Organisationsformen, wie Künstler*innenverbände, übernommen werden. Die sozialistische Erziehung sollte weiterhin bestehen bleiben und gerade die Eltern waren in der Verantwortung, dies zu gewährleisten (vgl. Geißler 2004, S. 168).

Schule in der BRD

Festhalten am bekannten System

Im Gegensatz zur DDR gab es in der BRD wenig Interesse, eine ganztägige Schule einzuführen. Pädagogische Reformen stießen nach dem Krieg, gerade von bürgerlich-liberaler und christlich-konservativer Seite, aus drei Motivationen heraus auf Ablehnung: Man wollte sich sowohl vom Nationalsozialismus als auch von der DDR sowie den pädagogischen Ideen der Westalliierten abgrenzen (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 10). Während Erziehung in der DDR zur staatlichen Aufgabe wurde (vgl. ebd., S. 13), hielt man in der Bundesrepublik an der Trennung von Erziehung und Schule fest. Um das Bild der Ernährer-Hausfrau-Familien zu bewahren, wurden Hortplätze bewusst geringgehalten. Ganztägige Betreuung wurde im Westen nur als Lösung für soziale Notlagen verstanden und fiel damit weiterhin in die Verantwortung der Jugendfürsorge (vgl. ebd., S. 11). Auch die selektierende Mehrgliedrigkeit des Schulsystems wurde weiter aufrechterhalten und mit ihr die geringe Zahl an Unterschichtskindern, die Gymnasien oder Universitäten besuchten (vgl. Jessen 2004, S. 211).

Die Ganztagschule, für die sich sowohl Vertreter*innen der Reformpädagogik, als auch die 1955 gegründete Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e. V. aussprachen, wurde vehement abgelehnt. Die Argumentation, mit der ganztägigen

Schule als Maßnahme der zeitspezifischen Notlage der Kinder entgegenzuwirken, traf ebenso wenig auf Zustimmung, wie die Begründung des Gewinns für das Familienleben, der durch die Anpassung der Schulzeit an die Arbeitszeiten erreicht würde (vgl. Hagemann/Mattes 2009, S. 11). Die genannten Gründe für die Ablehnung der Ganztagschule gestalteten sich ähnlich wie im Osten: Ärzte sprachen von Überanstrengung der Kinder, die katholische Kirche befürchtete eine Entfremdung der Kinder von ihren Familien und eine Einschränkung des Erziehungsrechts der Eltern. Weiter wurde argumentiert, dass eine ganztägige Betreuung die Eltern dazu anstifte, ihre Erziehungsverantwortung abzugeben. Neben den Ärzten und der katholischen Kirche, sprachen sich auch Sozialwissenschaftler*innen, Unionsparteien und Lehrer*innenverbände gegen die Tagesschulen aus. Die ganztägige Schule schien höchstens als Hilfsmaßnahme für Familien denkbar, die keinerlei Möglichkeit hatten, ihre Kinder zu Hause zu betreuen (vgl. ebd., S. 11f.).

Während des wirtschaftlichen Aufschwungs der 1950er- und 60er Jahre stieg zwar die Zahl der Teilzeitarbeitsplätze für Frauen an, allerdings wurden erwerbstätige Mütter durch Kinderärzte und Sozialwissenschaftler*innen stark kritisiert (vgl. ebd., S. 12).

Ganztagschuldebatte zu Zeiten der „Bildungskatastrophe“

Nach dem „Sputnikschock“ am Ende der 1950er-Jahre wurde in der BRD von einer „Bildungskatastrophe“ gesprochen, welche eine Diskussionsplattform für reformpädagogische Ideen eröffnete. Die Abgrenzung zur Bildungspolitik der DDR rückte in den Hintergrund und der Fokus fiel auf das Ziel, die Chancengleichheit zu verbessern. In Folge dessen plädierte der Deutsche Bildungsrat für den Ausbau von Ganztagschulen und Vorschulerziehung. Es wurden ganztägige Versuchsschulen gegründet und die Betreuungsplätze in Kindergärten signifikant erhöht. Allerdings war eine

große Mehrheit der Kindergärten nur halbtags geöffnet (vgl. ebd., S. 16). Der Ausbau der ganztägigen Vorschulerziehung stand nie ernsthaft zur Debatte und die Institutionen wurden als „Familien ergänzende, nicht aber Familien ersetzende Bildungseinrichtungen“ (ebd., S. 16) beworben.

Die Versuchsschulen stießen zunächst auf großen Zuspruch und wurden in den 1960er-Jahren als moderne und zeitlich angemessene Schulform gehandelt. Mit dem Regierungswechsel 1969 wandelte sich dieses Bild jedoch rasch. Die Distanzierung von der Ideologie der DDR wurde durch die Unionsparteien abermals aufgegriffen und die Ganztagschule als „sozialistische Einheitsschule“ abgelehnt. Auch die Finanzierbarkeit des Schulausbaus wurde als Argument gegen die Ganztagschulen angeführt, was nach Hagemann und Mattes aber eher ein Vorwand war (vgl. ebd., S. 16). Betreuungsangebote für Kinder im Vorschulalter blieben zum großen Teil halbtags. Weniger als zehn Prozent der Kinder im Elementarbereich gingen an eine Ganztagschule oder besuchten einen Hort. Entsprechend wurde Müttern zur Teilzeitarbeit geraten, sodass sie weiterhin Mittagessen zubereiten und Hausaufgaben betreuen konnten. Während in Ostdeutschland gegen Ende der 1980er Jahre 78 % der Frauen erwerbstätig waren, lag die Quote in der Bundesrepublik bei 53 %. Die „Ernährer-Hausfrau/Zuverdienerin-Familie“ blieb das Ideal (vgl. ebd.).

Entwicklung nach dem Mauerfall

Nach dem Mauerfall und der Wiedervereinigung 1989/90, wurde das Schulsystem des Westens in den neuen Bundesländern übernommen. Sowohl die Halbtagschule als auch die segregierenden Strukturen wurden in Ostdeutschland eingeführt. Zwar blieben die ganztägigen Kindergärten größtenteils bestehen, die Betreuungsangebote für Schulkinder wurden jedoch stark abgebaut. Trotz des Abbaus war das Netz an Erziehungseinrichtungen weiterhin dichter, als das in Westdeutschland (vgl. ebd.,

S. 17). Bis heute sind in den ostdeutschen Bundesländern Horteinrichtungen weiter verbreitet, welche die ganztagschulische Entwicklung begünstigen (vgl. Markert 2011, S. 277f.).

Entwicklung im 21. Jahrhundert

Durch die Ergebnisse von internationalen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, IGLU) und der PISA Studie im Jahr 2000 wurde das schlechte Abschneiden deutscher 15-jähriger Schüler*innen deutlich (vgl. Stötzel/Wagener 2014, S. 52). Daraufhin hat die Kultusministerkonferenz (KMK) das Ziel aufgestellt, dass deutsche Schüler*innen bis 2013 bei der PISA Studie zu den Besten gehören sollen.

Es festigte sich die Annahme, dass eine ganztägige Beschulung wirksam für eine Leistungsverbesserung sei und die soziale Ungleichheit und somit Bildungsbenachteiligung reduziere (vgl. ebd.). Die schlechten Ergebnisse kurbelten massive Fördermaßnahmen an. Der Bund investierte ab 2003 vier Milliarden Euro in den Ausbau und die Gestaltung von Ganztagschulen. Mithilfe des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ wurden zwischen 2003 und 2009 die Infrastruktur von Schulen ausgebaut und die wissenschaftliche Begleitung finanziert (vgl. ebd.). Diese empirische Begleitforschung sollte „wissenschaftliche Erkenntnisse über die Struktur, Entwicklung und Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland“ (ebd., S. 54) dokumentieren. Die StEG-Studie (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) stand im Mittelpunkt (vgl. ebd.), jedoch wurden keine pädagogischen Maßnahmen ergriffen und beispielsweise benötigte Lehrkräfte eingestellt, da die Gelder des Bundeshaushalts nicht für die Bildungsaufgaben der Länder verwendet werden dürfen. Die Mittel wurden anhand der Schüler*innenzahlen für die Länder vergeben (vgl. ebd., S. 53).

Auch das Förderprogramm „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) stärkte die Reformierung

des Bildungssystems und führte zwischen 2008 und 2010 empirische Forschungen zu verschiedenen Schwerpunkten durch (vgl. ebd., S. 54).

Ziele der Ganztagschule

Ganztagschulen sollen eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit ermöglichen, die Schüler*innen individuell fördern, ihnen Partizipation gewähren und Integration und Bildungschancen ermöglichen (vgl. ebd., S. 55).

Wirksamkeit

Die Wirksamkeit der Ganztagsbeschulung ist bereits in Studien dokumentiert. Vor allem auf alleinerziehenden Familien lastet ein großes Armutsrisiko (vgl. ebd., S. 56). „Derzeit ist jedes Zehnte Kind, von dem (nur) ein Elternteil erwerbstätig ist, mit Armut konfrontiert.“ (ebd.) Um die Familien finanziell zu entlasten, muss die Aufnahme eines Berufs unterstützt werden und vor allem die Frauenerwerbsquote steigen. Aus dem Vierten Nationalen Bildungsbericht von 2012 ist ersichtlich, dass die Zahl der erwerbstätigen Frauen zwischen 2006 und 2009 deutlich gestiegen ist, was auf die Betreuung durch Ganztagschulen zurückzuführen ist (vgl. ebd.).

Laut der StEG-Studie erleben Familien und vor allem Mütter durch die Ganztagschule Entlastung (vgl. ebd., S. 57). Zudem werden Doppel-Verdiener-Familien ermöglicht, besonders wenn das Kind die Grundschule besucht und somit eine verlässliche Betreuung sichergestellt wird (vgl. ebd.).

Die moderne Ganztagschule zielt nicht auf die alleinige Ausweitung des Schulalltags ab, sondern beabsichtigt die bestmögliche Förderung von Lernenden. Mit der steigenden Heterogenität in der Gesellschaft, als auch im Klassenzimmer, wird eine individuelle Förderung unabdingbar. Möglichkeiten der Hausaufgabenbetreuung oder musikalische und sportliche Zusatzangebote bestehen. Des Weiteren zeigt sich beispielsweise auch im informellen Lernsetting des gemeinsamen Mittagessens der Schüler*innen ein soziales Lernen (vgl. ebd., S.

58). Hier sind die Kinder im Austausch miteinander, erlernen Tischregeln und soziale Kompetenzen werden gefördert (vgl. ebd.). Durch außerschulische Kooperationspartner haben Kinder die Möglichkeit, individuellen Freizeitaktivitäten und Neigungen nachzugehen (vgl. ebd., S. 59). Möglicherweise eröffnen sich Lernchancen, die ohne eine ganztägige Beschulung nicht möglich wären. Heranwachsende in einer schwierigen sozialen Lage können durch das Personal und die Mitschüler*innen der Ganztagschule eine bessere Unterstützung erfahren (vgl. ebd., S. 63).

Laut dem Vierten Nationalen Bildungsbericht fällt auf, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, welcher ein möglicher Aspekt für Bildungsungleichheit sein kann, die deutsche Sprache bei ganztägiger Beschulung besser sprechen können (vgl. ebd.). Genauso wird im Bericht deutlich, dass das Bildungsniveau von Familien mit Migrationshintergrund steigt (vgl. ebd.). Jedoch sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu betrachten, da die „Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge nicht eindeutig geklärt“ (ebd., S. 63) sind. Denn ein Migrationshintergrund bedeutet nicht automatisch eine Bildungsbenachteiligung, sondern stellt lediglich einen möglichen Aspekt dar (vgl. ebd.).

Ganztagschule im internationalen Vergleich

Bei der Auseinandersetzung mit den Ganztagschulbetrieben im Ausland muss deutlich gesagt werden, dass verschiedene Kontextbedingungen und „Praktiken im Ausland immer vor dem Hintergrund der eigenen Wahrnehmungsfolie betrachtet werden“ (Amos 2015, S. 152). Das bedeutet, dass die Ganztagschule in anderen Ländern andere Merkmale trägt und nicht direkt mit der deutschen verglichen werden kann.

Im Folgenden werden die Länder England (nicht Großbritannien), die USA und Kanada betrachtet. Durch Auswahl wird die Vielfalt der Umsetzung von Ganztagschule deutlich, da dort schon lange der Ganz-

tagsbetrieb die Norm ist (vgl. ebd.). International betrachtet decken sich die Bildungsziele der ausgewählten Länder (vgl. ebd., S. 155). „Bildungsgerechtigkeit, Ausschöpfung von Begabungsreserven, umfassende Förderung aller SuS, Berufstätigkeit beider Elternteile oder berufliche Beanspruchung Alleinerziehender“ (ebd.) stehen auch im Zentrum internationaler Ganztagschuldebatten.

England

Englands Schulsystem grenzt sich mit seiner Heterogenität, größerer Schulautonomie und Unübersichtlichkeit von Deutschland ab (vgl. ebd., S. 156). In einem Artikel der Zeitung „The Independent“ aus dem Jahr 2015 wird die politische Forderung geäußert, dass englische Schüler*innen 45 Stunden pro Woche und 45 Wochen pro Jahr beschult werden sollten (vgl. ebd.). Das stärkste Argument für diese neue Zeitstruktur ist die Entlastung der Eltern und vor allem die Unterstützung für Frauen, die durch die ganztägige Beschulung ihrer Kinder einem Beruf nachgehen können (vgl. ebd., S. 157). Im Mittelpunkt der Diskussion steht das Ziel, dass jede/r Schüler*in es schaffen soll, den Schulabschluss zu erlangen (vgl. ebd., S. 159).

Die britischen Konservativen kritisieren Lehrer*innen für ihre vermeintliche Faulheit und meinen, Schule sei zu wichtig um sie Lehrer*innen zu überlassen. Zugleich wird auch beschrieben, dass die englischen Lehrkräfte der Reform der Zeitstruktur positiv gegenüberstehen würden und diese tolerieren (vgl. ebd.). „Als Pädagogen sähen sie die Chancen eines aus dem engen Zeitkorsett befreiten Unterrichts. Der Unterricht werde entspannter, weniger gehetzt und gestresst. Ein solcher Unterricht böte mehr Zeit für Erklärungen und Erkundungen sowie mehr Zeit zum Wiederholen und Üben.“ (ebd., S. 157)

Die englische Lehrgewerkschaft National Union Teachers vermutet in der gleichen Ausgabe des „Independent“ größtenteils ökonomische Interessen der Politik (vgl. ebd.). Sie sprechen die verlorene Zeit

durch den Ganztagsbesuch an und kritisieren die Sicht auf das Kind als „Hindernis“ (vgl. ebd., S. 158).

USA

In den USA wurde erst 1870 die Schulpflicht eingeführt und schon ab 1920 wurde der Ganztagsschulbetrieb aufgenommen (vgl. ebd., S. 156). Eine starke Schulautonomie und größere Gestaltungsspielräume durch die Handhabe der Kommunen sind Merkmale des Schulsystems (vgl. ebd., S. 160).

Eine Besonderheit bilden die „Charter Schools“ der USA (vgl. ebd.). Sie ermöglichen amerikanischen Lernenden einen gewaltigen Gestaltungsspielraum innerhalb des staatlichen Schulwesens (vgl. ebd.).

In der Regel besucht der/die Schüler*in die Schule von 07:00 bis 18:00 Uhr und belegt nach dem Unterricht am Nachmittag Sport-, Musik-, Theater- oder Kunstkurse o.ä. (vgl. ebd., S. 161). Die Notwendigkeit der Förderung sozial benachteiligter Kinder wird schnell ersichtlich durch das Schrumpfen der Mittelklasse und das Wachsen der „working poor“ Familien. Eltern üben mehrere Jobs aus, um überhaupt das Existenzminimum zu sichern (vgl. ebd., S. 162). Hier sind die Eltern dem Zusatzangebot der Schule sehr positiv gegenüber eingestellt (vgl. ebd., S. 161).

Es existieren auch KIPP Charter Schools, die mit dem speziellen Ziel der Förderung für benachteiligte Kinder und Jugendliche arbeiten (vgl. ebd., S. 163).

Kanada

Die Beschulung in Kanada setzt sich nicht so stark mit der Ganztagsschuldebatte auseinander. Die Schüler*innen besuchen von 08.30-15.30 Uhr die Schule. Als einwanderungsfreundliches Land ist es auch bekannt als das „Land des modernen Multikulturalismus.“ (vgl. ebd., S. 165) Besondere bildungspolitische Themen für Kanada bleiben die Inklusion und Diversität (vgl. ebd., S. 164). „Dementsprechend wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern vorausgesetzt.“ (ebd.) So wird nicht die Notwendigkeit gesehen, die

Erziehungsaufgaben so stark wie in anderen Ländern auf die Schule zu übertragen und insgesamt wird keine Ausdehnung des Schulalltags angestrebt. (vgl. ebd.)

Literatur

Amos, Karin (2015): Stand und Entwicklungen der Ganztagschulbildung im angelsächsischen Raum. In: *Bildung und Erziehung*, 68. Jg., H. 2, S.151-171.[Themenheft Ganztagschulbildung in internationaler Perspektive].

Friedrich, Hans-Edwin: „One Hundred Years from this Day...“. Zur Semantik der Zukunft in den 1960er Jahren. *Science-Fiction in der Bundesrepublik Deutschland und Wissenschaftliche Phantastik der DDR*. In: Haupt, H.-G., Requate, J. (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel*. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Wallstein Verlag GmbH. Göttingen, S. 133-164.

Geißler, Gert (2004): Ganztagschule in der DDR. In: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft*. Schwalbach/Ts. S. 160-170.

Hagemann, Karen/Mattes, Monika (2009): Ganztags-erziehung im deutsch-deutschen Vergleich. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFd, Familienforschung 2009/1, 9-17, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-201749>, zuletzt zugegriffen am 13.05.2019.

Jessen, Ralph (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der siebziger Jahre. In: Haupt, H.-G., Requate, J. (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel*. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Wallstein Verlag GmbH. Göttingen, S. 209-231.

Ludwig, Harald (2004): Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland. In: Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden, S. 209-219.

Ludwig, Harald (1993): *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*. Bd. 1. Köln: Böhlau.

Markert, Thomas (2011): Das hatten wir doch alles schon!? Die sächsische „Schule mit Ganztagsangebot“ vor dem Horizont der ostdeutschen Bildungsgeschichte. In: Hans Gängler/Thomas Markert (Hrsg.): *Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis*. Weinheim, S. 277-314.

Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa.

Rahm, Sibylle (2015): Zur (reformpädagogischen) Geschichte der Ganztagschule. In: Sibylle Rahm, Kerstin Rabenstein und Christian Norewski (Hrsg.): *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim, S. 65-93.

Stötzel, Janina/Wagener, Anna L. (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: Thomas Coelen, Ludwig Stecher (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim / Basel, S. 49-64.