

Johannsen, Hans-Werner

Was wird aus der "Vollen Halbtagschule"? Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 324-339



Quellenangabe/ Reference:

Johannsen, Hans-Werner: Was wird aus der "Vollen Halbtagschule"? Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 324-339 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309346 - DOI: 10.25656/01:30934

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309346>

<https://doi.org/10.25656/01:30934>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

278

Viel Wasser, wenig Wein

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Herzog hat ein „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmannstiftung das Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ vorgelegt. Gegen die Leichtfertigkeit dieser programmatischen Äußerungen wird mit Günter Grass das „Plädoyer für die Erlernung der Langsamkeit“ und das „Prinzip Zweifel“ gestellt – damit das Konzept „erneuerte Bildung“ nicht allzu wässrig bleibt.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht

In dieser Erinnerung an den vor 100 Jahren geborenen Reformpädagogen geht es nicht nur darum, sein pädagogisches Werk zu würdigen. Vielmehr geht es um die Frage, ob wir in der Auseinandersetzung mit Reichweins bildungs- und gesellschaftspolitischen Positionen unsere eigenen aktuellen Zielsetzungen und Handlungsweisen klären könnten und schärfen sollten.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

In der bildungspolitischen Diskussion kommt nach Meinung der Autoren ein Aspekt zu kurz: Es ist Aufgabe der Schule, allen Kindern jene zentralen Kompetenzen zu vermitteln, die diese zur Mitwirkung in einer demokratischen Gesellschaft benötigen. Dieser Anspruch wird in den USA erneut diskutiert und von der dortigen Lehrer-Gewerkschaft unterstützt. In einer weiten und öffentlichen Diskussion wird versucht, solche Standards eines Kern-Curriculums zu entwickeln und verbindlich zu machen – als Voraussetzung für Kooperation und Solidarität.

Trägerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Der Forderung nach einem verbindlichen Curriculum – wie sie von Böttcher und Hirsch erhoben wird – wird hier widersprochen: Wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum gewünschten Erfolg kommen, liegt dies nicht an mangelnder Verbindlichkeit der Inhalte, sondern daran, wie diese vermittelt werden sollen. Es fehlen didaktische Konzepte, wie die Schule auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre zum Teil dramatischen Lebensprobleme eingehen kann. Dies wird an Beispielen aus der Bielefelder Laborschule eindrucksvoll verdeutlicht.

Die Leserinnen und Leser der „Deutschen Schule“ sind herzlich eingeladen, diese Diskussion fortzuführen!

Hans-Werner Johannsen

324

Was wird aus den „Vollen Halbtagschulen“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Seit gut 10 Jahren ist in Deutschland mit der „Vollen Halbtagschule“ eine Grundschulreform auf dem Weg, den Bereich der grundlegenden Bildung in einer kinder- und familienfreundlichen Primarstufenschule zukunftsweisend zu verändern. Rund 500 dieser Reformgrundschulen in Niedersachsen, Hessen und Bremen sind mit ihren kindgerecht rhythmisierten Schulvormittagen inzwischen fest in der Schulstruktur „implementiert“. Aufgrund fehlender Finanzen in den Länderhaushalten droht diese Reform allerdings stecken zu bleiben oder durch Standardabsenkungen an Fahrt zu verlieren. Mit „intelligenten Lösungen“ sollte hier gegengesteuert werden.

Richard Sigel

340

Wege zu Offenem Unterricht in der Grundschule

Offenen Unterricht gestalten zu können, ist keineswegs selbstverständlich. Neue Aufgaben und Ansprüche müssen bewältigt und bearbeitet werden. Kollegialer Austausch und Fortbildung machen Schwierigkeiten, aber auch Ansätze und Erfolge deutlich.

Manfred Bönsch

351

Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik

Sponsoring und Werbung in der Schule

Durch Sponsoring sollen Schulen die personellen und materiellen Möglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel verbessern können. Dies ist nicht ganz unproblematisch. Sinn und Unsinn, Grenzen und Möglichkeiten sind frühzeitig zu reflektieren, um das materielle Denken nicht auch in Schulen unkontrolliert zum bestimmenden Moment werden zu lassen.

Marianne Wiedenmann

359

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Im Alltag (fast) aller Schulen haben Schülerinnen und Schüler immer häufiger Sprechprobleme. Die zum Teil schwierigen Symptome sollten und können nach integrativen Konzepten besser gefördert werden. An sechs Beispielen wird gezeigt, wie im 'normalen' Unterricht solchen Problemen begegnet und den Kindern geholfen werden kann.

„Themenwoche“

Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium

In einem ganz gewöhnlichen Gymnasium wurde versucht, die aktuellen Forderungen nach fächerübergreifendem Lernen nicht nur in Projekten einzelner Lehrkräfte umzusetzen, sondern in Form einer „Themenwoche“ mit der ganzen Schule zu realisieren. Der Entstehungsprozess und die Durchführung werden in der Absicht beschrieben, praktische Hinweise für einen solchen Reformschritt an einem Gymnasium zu geben.

Dieter Wunder

383

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Mit zwei Beiträgen in Heft 1/99 hat „Die Deutsche Schule“ eine Diskussion über die Beziehungen zwischen Ost- und Westdeutschen anstoßen bzw. vertiefen wollen. – In diesem Heft werden Rückfragen und Einwände formuliert, Tatsachen der damalige Situation in Erinnerung gerufen und Deutungen zum Verständnis der andauernden Schwierigkeiten entworfen. Die Diskussion soll fortgesetzt werden.

Neuerscheinungen:

- Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. (HGH)
- Peter Meusburger: Bildungsgeographie (HGH)
- Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (Schnurer)
- Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (B.G.)
- Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. (Schnurer)
- Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. (Iben)
- Klaus-Jürgen Tillmann und Beate Wischer (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. (JöS)
- Gerhard Regenthal: Corporate Identity in Schulen. (JöS)
- Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“ (JöS)
- Bildung auf einen Blick. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 3

Pedagogy on the offensive:

Hans-Georg Herrlitz

Much Water, Little Wine

278

The education initiative of the Bertelsmann foundation, under the patronage of president Herzog, has presented its memorandum: "Winning the future – renewing education". Against the carelessness of these programmatic opinions – to speak with Günter Grass, the 'learning of slowness' and the 'principle of doubt' shall be put so that concept of "renewed education" shall not remain too 'watery'.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – the political intention of pedagogy

This reminder of Reichwein's 100th anniversary not only intends to celebrate his achievement; it also puts forth the question whether we can use the efforts to come to terms with his societal and educational positions to clarify and sharpen our own current aims and actions.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

On the necessity of a mandatory core-curriculum

Or: no key-qualifications without knowledge

According to the authors, the education debate overlooks one vital aspect: it is the purpose of the public school to impart to all students those central competences they need to have to participate in a democratic society. These claims, supported by the American Federation of Teachers, is being re-discussed in the U.S. In a broad and public debate an attempt is made to develop – and make mandatory – core-curriculum standards as a condition for cooperation and solidarity.

Annemarie von der Groeben

311

Deceptive Securities

Or: Canons don't make better schools

Demands for a compulsive curriculum – as voiced by Böttcher and Hirsch are opposed here: if students don't succeed it is not due to a lack of compulsory standard of content, but rather to how this knowledge is imparted. There is a lack of didactic concepts addressing the issue of how schools are to deal with diversity and the at times dramatic problems of students. This shall be illustrated with impressive examples taken from the Bielefeld laboratory school.

The readers of The Deutsche Schule are strongly encouraged to continue this debate!

What will become of the „Volle Halbtagschule“?

Between Reform and the Prolongation of Instruction

With the 'full half-day school' a primary school reform is on its way to fundamentally change the realm of basic instruction. Close to 500 of these reform primary schools in Lower Saxony, Hesse and Bremen with their child adequate periodization of school-mornings have been implemented. Due to a lack of finances in the state budgets the reform threatens to stagnate or to lose impact. This tendency should be countered with intelligent solutions.

Richard Sigel

340

Ways to Open Instruction in Elementary Schools

How to organize open instruction is by no means self-evident. New demands and claims have to be addressed and dealt with. Further education and interchange among colleagues illustrate the difficulties as well as successes.

Manfred Bönsch

351

Everybody Wins? The relation of Money and Pedagogy.

Sponsoring and Advertisement in Schools

Sponsoring of schools is widely regarded to be a good opportunity to improve the financial resources for staff and equipment. But this is also problematic. Sense and senselessness, limits and possibilities are to be reflected early on to avoid uncontrolled materialistic thinking become the determining factor in schools.

Marianne Wiedenmann

359

Concepts for Language Support in the Context of School Development

Teachers are increasingly concerned with language problems of pupils, especially in primary school. More promising than additional speech-therapy are integrative concepts. Six examples shall illustrate how within the context of 'normal' instruction, these problems might be effectively addressed and the children be helped.

Ute Stock, Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer und Jochen Riege

373

“Theme Week”

Making Reform Work: The Example of a skeptical Gymnasium

In a conventional gymnasium the attempt has been made to realize the current demand for 'subject-overlapping' learning in the form of a school-wide 'theme week'. The various steps are described with the intention to provide practical guidelines.

Dieter Wunder

383

Reasons for Misunderstanding in German Unification

With two contributions in number 1/99, the Deutsche Schule wanted to initiate respectively deepen the discussion on the relation between East- and West Germans. – In the current issue questions and objections are being voiced, facts of that time recalled and possible interpretations for an understanding of the continuing difficulties provided. The discussion shall be continued.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Was wird aus der „Vollen Halbtagschule“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Die „*Volle Halbtagschule*“ gilt inzwischen als gut eingeführte und bewährte *Reformgrundschule*. Es gibt in Deutschland zur Zeit rund 450 solcher Schulen, überwiegend in den Bundesländern Niedersachsen und Hessen, dort unter dem Namen „Grundschule mit verlässlichen Öffnungszeiten“ („*Ganze Halbtagschule*“). Die ersten entstanden vor zehn Jahren als Weiterentwicklung der Grundschule und der Sonderschule zu einer für die Eltern verlässlichen Schule mit festen verbindlichen Schulzeiten. Zugleich ermöglichten sie mit ihrer neuen „reformpädagogischen“ Konzeption allen Kindern ein „Lernen in neuen Rhythmen“ (*Arbeitskreis Grundschule* u.a. 1996,178). Die „*Volle Halbtagschule*“ kann deshalb als eine gelungene schulische und bildungspolitische Antwort auf das soziale Phänomen der „veränderten Kindheit“ bezeichnet werden. Im *europäischen Vergleich* zeigt sich allerdings, dass Deutschland auch im Bereich der Grundschulen starken „Nachholbedarf“ hat. Während im übrigen Europa auch für Grundschulen die Ganztagschule die Regel ist, gibt es in Deutschland mit nur 120 Ganztagsgrundschulen (= 1% der Grundschulen) vorerst die Diskussion um den richtigen Zwischenschritt. „*Volle Halbtagschule*“ für alle Kinder oder „Grundschulbetreuung“ als freiwilliges Angebot über den Unterricht hinaus ist darum eine der Diskussionslinien bei uns.

Die „*Volle Halbtagschule*“ reiht sich ein in die Reihe der *großen Reformvorhaben der modernen kindorientierten Primarstufenpädagogik* (vgl. Carle 1998, 453), die seit rund 20 Jahren die Grundschule zu der reformintensivsten Schulstufe und Schulform werden ließen. Hervorzuheben sind

- (1.) die *Integration behinderter Kinder*, von denen mittlerweile in Deutschland rund 5% – im Saarland und in Schleswig-Holstein schon annähernd 25% – die Regelschulen besuchen,
- (2.) die *Öffnung des Unterrichts*, das weitgehend selbständige Lernen in individualisierenden und differenzierenden Formen, das rund 10% der Grundschulen konsequent und 70% in Teilbereichen durchführen,
- (3.) die Lern- und Leistungsbewertung in Form von *Entwicklungsberichten*, die bis auf Sachsen und Thüringen inzwischen in den Klassenstufen 1 und 2 aller Bundesländer die Regel sind,
- (4.) die *flexible Eingangsphase* der Grundschule in den ersten beiden Schuljahren, in der am Schulanfang auf Schulreife und Zurückstellungen verzichtet wird und die in Bremen, Berlin, Brandenburg, Hamburg und Schleswig-Holstein schulgesetzlich verankert ist.

Diese vier Entwicklungen finden ihren *Kristallisationspunkt* in einer Reformgrundschule mit dem Namen „*Volle Halbtagschule*“, die mit der tra-

ditionellen, einseitig unterrichtszentrierten Schulpädagogik nur noch wenig gemeinsam hat. Als *Ergebnis eines pädagogischen Schulentwicklungsprozesses* stellt sie sich offensiv den neuen Aufgaben, die sich mit den Stichworten „veränderter Kindheit“ und „familienfreundlicherer Schulorganisation“ beschreiben lassen. Mit ihrer pädagogisch ausgereiften Konzeption bietet sie eine überzeugende Antwort auf diese neuen gesellschaftlichen Herausforderungen.

Nichts läge näher, die „Vollen Halbtagschulen“ nach dieser erfolgreichen „Implementationsphase“ (Rolff 1993,170) jetzt bundesweit einzuführen. Ganz in diesem Sinne schreiben die Autoren des Buches „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“: „Unter den von uns vorgeschlagenen Reformmaßnahmen, ... sollte unseres Erachtens die *Ganze Halbtagschule allererste Priorität* genießen. Die als pädagogische Einheit geführte verlässliche Ganze Halbtagschule für alle Kinder entspricht sowohl den gesellschafts- und familienpolitischen Erfordernissen unserer Zeit als auch den pädagogischen Notwendigkeiten, wie wir in dieser Empfehlung ausführlich begründet haben“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 282).

Die Wirklichkeit sieht allerdings anders aus! Der „Vollen Halbtagschule“ als dem Kernstück der Grundschulreform des letzten Jahrzehnts droht in Niedersachsen unter dem *Sparzwang* des Landeshaushalts demnächst das „Aus“. So jedenfalls muss wohl die Ankündigung der neuen niedersächsischen Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper vom November 1998 gedeutet werden, in den kommenden zehn Jahren schrittweise *alle niedersächsischen Grundschulen* zu „verlässlichen Grundschulen“ mit festen Schulzeiten zu machen.

Ist das der Weg, den die „Volle Halbtagschule“ gehen wird? Ist damit die *Rücknahme* eines wesentlichen Teils der *pädagogischen Grundschulreform* der letzten Jahre verbunden? Wie sieht die Entwicklung in den anderen Bundesländern aus? Was ist aus dem additiven „Sparmodell“ der Betreuten Grundschule – auf das eine Reihe von Bundesländern weiter setzt – geworden? Gibt es Hinweise auf eine Zusammenführung beider Konzeptionen zu einer dann „sparsameren“ Alternative? Und wie ist diese einzuschätzen? Es ist Zeit für eine Art *Zwischenbilanz* über einen Bereich der Schulentwicklung, der nach Art und Umfang durchaus Beachtliches aufzuweisen hat. Fortsetzung der pädagogische Grundschulreform oder lediglich etwas mehr Unterricht und längerer Verbleib in der Schule heißt denn auch die Ausgangsfrage, auf die der folgende Beitrag eine Antwort geben will.

1. Der Hintergrund: Die Sozialisations- und Betreuungslücke

Werfen wir zuerst einen kurzen Blick auf den gesellschaftspolitischen Hintergrund dieses Schulentwicklungsprozesses hin zu „Vollen Halbtagschulen“ oder zu „Betreuungseinrichtungen an Grundschulen“. Ausgangspunkt ist das, was zumeist unter dem Begriff „veränderte Kindheit“ zusammengefasst wird. Dieser Forschungsbereich ist in der Literatur sehr umfangreich aufgearbeitet worden, so dass darauf an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden muss.

In der modernen „enttraditionalisierten Risikogesellschaft“ (Beck 1986) mit zunehmender Individualisierung der Lebenslagen kommt es zwangsläufig

zu einer *Pluralität auch der kindlichen Lebenswelten*. Die Formen der Ein-Kind-Familie und der Ein-Eltern-Familie mit allen ihren Auswirkungen auf kindliche Sozialisation nehmen nicht mehr nur in den Ballungszentren zu. Dazu kommen die sich in den letzten beiden Jahrzehnten wieder verstärkenden sozialen Unterschiede, die zu verwöhnten und verplanten „Konsum-Kindern“ auf der einen Seite und von Sozialhilfe abhängigen und mit Mangelserfahrungen aufwachsenden Kindern von „Modernisierungsverlierern“ auf der anderen Seite führen. Durch das weitgehende Fehlen natürlicher als auch gemeinschaftlicher Lebens- und Spielräume und seine Kompensation durch vermehrten Fernseh-, Video- und Computergebrauch wird Kindheit zunehmend isolierter, verinselter und anonymisierter. Diese Kinder kommen dann mit großen Erwartungen, einer ausgeprägten Ich-zentrierung, aber gering entwickelter Frustrationstoleranz, mit sehr unterschiedlicher Anstrengungsbereitschaft und häufig geringer Sozialfähigkeit in die Schule, wo sie ihren Platz in der neuen Lerngruppe erst mühsam finden müssen (vgl. von Hentig 1993).

Mit der zunehmenden Berufstätigkeit der Frauen kommt das familienpolitische Motiv der verlässlichen Versorgung und Betreuung der Kinder hinzu. Wechselnde Schulanfangszeiten der Kinder und plötzlicher Unterrichtsausfall bei Krankheit der Lehrkraft sind Kennzeichen einer *wenig familienfreundlichen Schule* in Deutschland. Die Kinder und Familien brauchen heute ein *soziales Stützsystem* in Form fester, verlässlicher schulischer Öffnungszeiten kombiniert mit veränderten pädagogischen Angeboten, damit die gesellschaftliche „*Betreuungs- und Sozialisationslücke*“ (Winterhager-Schmid 1994, 298) geschlossen werden kann. Genau hierauf wollen die „Volle Halbtagsschule“ und die verschiedenen Betreuungseinrichtungen an Grundschulen eine Antwort geben.

2. Die „Volle Halbtagsschule“ als zentraler Bestandteil der Grundschulreform

Folgen wir Warnken (1992), dann ist die „*Volle Halbtagsschule*“ das „spektakulärste Reformvorhaben seit Einführung der Gesamtschule“. Sie entspricht dem Wunsch der Eltern nach der zeitlich verlässlichen Schule und formuliert zugleich einen reformpädagogischen Gestaltungsanspruch, der von seiner theoretischen Begründung und von seiner praktischen Umsetzung her als beispielhaft gelten kann. Als „Bausteine“ (Burk 1990) oder „Baulemente“ (Warnken 1994) der „Vollen Halbtagsschule“ werden immer wieder genannt:

- (1.) die *durchgängig feste Öffnungszeit* z.B. von 7.30 Uhr bis 13.00 Uhr, die auch eingehalten wird, wenn die Lehrerin oder der Lehrer wegen Krankheit oder wegen Teilnahme einer Fortbildung etc. nicht in der Schule sein kann;
- (2.) ein „*Gleitender Schulanfang*“, der den Schülern Zeit lässt, sich gedanklich zu ordnen, sich mitzuteilen, zu spielen und auf den folgenden Unterricht einzustellen – er endet mit dem Morgenkreis, in dem auch schon Planungen und Absprachen für den weiteren Tagesverlauf getroffen werden;
- (3.) der Unterricht in den Kernzeit-Blöcken mit gelenkter Arbeit z.B. als fachlicher *Lehrgang* in Mathematik, aber oft auch als differenzierte Arbeitszeit (*Wochenplanarbeit*);

- (4.) die *aktiven Spielpausen*, möglichst zwei von mindestens 15 – besser 30 Minuten –, die den Bewegungsbedürfnissen der Kinder entgegenkommen, aber auch der Entspannung und Erholung dienen, nach Möglichkeit auf einem in Aktivitätszonen gegliederten Schulhof mit Spielgeräten;
- (5.) ein *gemeinsam in der Klasse eingenommenes „gesundes“ Frühstück*, bei dessen Zubereitung hilfreiche Eltern die Schule unterstützen und das gleichzeitig zu Gesprächen oder zur Unterhaltung – Geschichten vortragen – genutzt werden kann;
- (6.) die *jahrgangs- und klassenübergreifenden „freiwilligen“ Arbeitsgemeinschaften und Projekte* zu den Bereichen Werken/Basteln, Theater, Tanz, Musik, Bewegung, Sport, Lesen, Computer usw.;
- (7.) die besonderen *Förderangebote* für lernschwächere und schwierigere Kinder;
- (8.) der *gleitende Schluss* mit Abschlusskreis, Spielangeboten oder auch Hausaufgabenhilfe;
- (9.) die *Einbindung und Mitbestimmung* von Schülern, Eltern und beteiligten *Kooperationspartnern*.

Wesentlich für diese Reformgrundschule ist zweierlei, der Abschied von der alten „Stundenschule“ und die Hinwendung zu einem „sinnvollen Lebens- und Lernrhythmus“ (Petersen/Schwarz 1997, 128) sowie die Einbeziehung wirklich „aller Kinder“ in dieses neue „Haus des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995, 77).

Zu einer solchen Grundschule gehört natürlich ein „*reformfreudiges Kollegium*“, das sich über die neu rhythmisierte Vormittagsgestaltung hinaus auch offenen Unterrichtsformen widmet und die Schule zu einem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum für alle Kinder ausstattet. Dazu gehört aber als wesentliche Voraussetzung auch eine *bessere Versorgung der Schule mit Lehrerstunden*. Ein etwa 20%iger Zuschlag bei den Lehrplanstellen ist notwendig, um die zusätzlichen Aktivitäten, aber auch die im Schulbetrieb nicht ausbleibende Vertretung zu organisieren. Zumindest für *einen Teil der Kinder* wird bei Bedarf über den Vormittag hinaus ein auf den *Nachmittag bezogenes zusätzliches Angebot* vorgehalten. Dazu ist die Organisation eines Mittagessens notwendig. Leistbar ist das nur durch die Einbeziehung von Sozialpädagogen.

In *Niedersachsen und in Hessen* wurden auf diesem konzeptionellen Hintergrund bis heute rund 450 „*Volle Halbtagschulen*“ eingerichtet, in Niedersachsen 300, in Hessen 150. Auf Ausschreibungen der jeweiligen Ministerien konnten sich interessierte Schulen mit ihrer pädagogischen Konzeption bewerben. Es zeugt vom großen schulreformerischen Potential der Grundschulen, dass jeweils wesentlich mehr Anträge aus den Schulen heraus gestellt wurden als neue Kapazitäten an „*Vollen Halbtagschulen*“ von den Ministerien bereit gestellt werden konnten. Damit war es *zugleich eine Reform von unten*, denn die Ministerien setzten auf Freiwilligkeit und stellten die notwendigen Ressourcen zur Verfügung. Niedersachsens ehemaliger Kultusminister Rolf Wernstedt formulierte die Zielvorgabe, „die niedersächsischen Schulen innerhalb der nächsten drei Legislaturperioden zu vollen Halbtagschulen zu entwickeln“. Offenbar gab es Anfang der neunziger Jahre eine für die „*Volle Halbtagschule*“ äußerst *günstige Interessen-*

identität auf zumindest dreierlei Ebenen, die auch genutzt wurde: Eltern wünschten eine längere tägliche Schulzeit, Grundschulen artikulierten ein starkes Bedürfnis, sich weiter zu entwickeln, die Landtage und die Kultusbürokratien stellten die zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung.

Wie erfolgreich waren diese neuen Reformgrundschulen mit dem Namen „Volle Halbtagschule“? Dazu werden Praxisberichte und die empirische Untersuchung von Holtappels (1997) zu den „Vollen Halbtagschulen“ in Niedersachsen herangezogen, die dieser wissenschaftlich begleitete.

Am Beispiel der „Vollen Halbtagsgrundschule Wardenburg“ (Längsfeld 1996) aus Niedersachsen soll die konkrete pädagogische Praxis einer „Vollen Halbtagschulen“ vorgestellt werden. Schon 1992 hat diese Schule den Status der Vollen Halbtagschule erhalten, der 1995 auch gesetzlich als zweite Schulform für die Grundschule abgesichert wurde. Das bedeutet, dass alle Kinder von 7.55 Uhr bis 12.55 Uhr in der Schule verbleiben. Zusätzlich erhält die Schule für jede 1. und 2. Klasse 7,5 Lehrerwochenstunden, für jede 3. und 4. Klasse 3,5 Lehrerwochenstunden und für die Vertretung pro Klasse noch einmal 2 Lehrerwochenstunden. Der Förderunterricht wird integrativ erteilt. Zunächst einigte man sich auf ein *gemeinsames Konzept*, das ausdrücklich auf die „unterschiedlichen Ausgangslagen der Kolleginnen“ Rücksicht nahm, die „lehrerzentrierten Phasen deutlich verminderte“, den „musisch-technischen Bereich ausweitete“, Übungen in den Vormittag integrierte, um weitgehend auf Hausaufgaben zu verzichten, eine individualisierte Lernentwicklung mit Berichtszeugnissen im dritten und vierten Schuljahr vorsah, „teilautonome LehrerInnenteams“ aufbaute und ein „Kinder-Informations-Zentrum und eine Textwerkstatt“ aufwies. Der Vormittag wurde anhand eines „*Wochenstrukturplanes*“ in drei Unterrichtsblöcke und zwei verbindliche Pausenabschnitte eingeteilt. Im Anschluss an die erste Pause findet das gemeinsame Frühstück statt. In den drei Lernabschnitten können die Unterrichts- und zusätzlichen kleinen Pausenzeiten individuell festgesetzt werden. Ausdrücklich wird eine zu enge „methodische Festlegung“ für alle Lehrkräfte nicht angestrebt. Die Woche endet mit einem „Forum“, auf dem jeweils eine Klasse Beiträge aus ihrer Unterrichtsarbeit präsentiert. An Stelle von Fachkonferenzen fungieren „*Jahrgangskonferenzen*“, in denen die Jahrgangsteams ihre inhaltlichen Schwerpunkte festsetzen, Fortbildungen und pädagogische Werkstattgespräche vorbereiten und organisatorisch abstimmen. Nach Auffassung Längfelds hat sich die Organisationsform Volle Halbtagsgrundschule an seiner Schule „bewährt“, sie ist „kein besonderer Zustand mehr“ und wird auch „von den Eltern geschätzt und intensiv genutzt“ (ebd. S. 27). Aber auch die Kinder erscheinen „weniger hektisch und verunsichert“, die Mitglieder der Jahrgangsteams begreifen sich als „gleichermaßen für die Erziehung der Kinder verantwortlich“. Als „unverzichtbare Voraussetzung“ (ebd.) wird die *Vertretungsreserve* betrachtet.

Von ganz ähnlichen Erfahrungen berichtete in einem Workshop auf dem GEW-Grundschultag 1993 in Bordesholm Heidemarie Ballasch, die Rektorin der „Grundschule Am Lehmanager“ in Braunschweig. Ergänzend fügte sie hinzu: Kinder würden nicht nur „geparkt“, auch für sie entstände „mehr Verlässlichkeit“, in den Lehrer-Teams würden „mehr pädagogische Absprachen“ getroffen werden.

Doch sollen auftretende *Probleme* nicht verschwiegen werden. Da ist von „hoher Flexibilität der KollegInnen bei Vertretungsbedarf“ die Rede, von „zeitaufwendiger Organisation“, von „unzureichendem Raumangebot“, von „hoher Fluktuation im Lehrerkollegium“, von fehlender Einflussmöglichkeit der Schulleitung bei neuer Stellenbesetzung, von „einer Diskrepanz zwischen Zielvorstellung und täglicher Realität“ (Die Grundschrift 99/1996, 23). Dass ein gutes Konzept ohne die Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen in der Praxis „wie aneinandergereihte Notmaßnahmen“ aussehen kann, darüber berichtet Carle (1998,42). Aber selbst mit optimaler Lehrerversorgung und schlüssig ausformuliertem pädagogischen Konzept ist nicht gewährleistet, dass auch reformpädagogisch gearbeitet wird, wenn die Schulleitung das fertige Konzept vorgibt und die gemeinsame Motivation in erster Linie die „bessere Versorgung der Schule mit Lehrerstunden“ ist. Wie dem auch sei, man wird nicht umhin kommen, Beck Recht zu geben, wenn sie feststellt, dass viele unterschiedliche Wege zu diesem Ziel denkbar sind. „Aber ohne eine permanente Arbeit am pädagogischen Konzept einer Schule bleiben die Betreuungsangebote eine sozialpolitische Notmaßnahme. Werden sie jedoch zur Grundlage für die Arbeit an einem pädagogischen Konzept, dann sind Betreuungsangebote ein sinnvoller Weg zu einer besseren Grundschule“ (Beck 1996, S. 22).

Unter dem Titel „*Grundschule bis mittags*“ hat Holtappels eine empirische Studie über die Zeitorganisation und die Qualitätsentwicklung der „Vollen Halbtagschulen“ in Niedersachsen vorgelegt. Für ihn stellt das niedersächsische Konzept der „Vollen Halbtagschule“ den von „allen Bundesländern schlüssigsten Ansatz dar: Die täglich gleichbleibende Schulzeit bis mittags (von in der Regel fünf Zeitstunden) gilt verbindlich für alle Schüler/innen der Schule und ermöglicht so eine weitgehend flexible, kind- und lerngerechte Gestaltung des Schulvormittags“ (Holtappels 1996, 1).

Mittels einer *Schulbefragung*, an der 1994 insgesamt 105 von 162 Schulen teilnahmen und einer *Lehrerbefragung* unter 256 Lehrkräften in 56 ausgewählten Schulen sowie der Auswertung von jeweils 25 schriftlichen Schulkonzepten und Schulberichten in Verbindung mit Schulbesuchen und Lehrer-Interviews steht damit umfangreiches empirisches Datenmaterial zur Verfügung, um begründete Aussagen über die Qualität der „Vollen Halbtagschulen“ machen zu können. Als *zentrale Konzeptelemente* stellt Holtappels

- den flexiblen und kindgerechten Lernrhythmus,
- die differenziertere Lernorganisation (offene Unterrichtsformen, anregende Gestaltung der Lernräume, Schulleben),
- die besondere Lernförderung für Lernschwächere (75%) und die Entlastung der Elternhäuser von Hausaufgaben (50%) heraus.

Daneben hat es einen „beachtlichen Entwicklungsschub in der Lernkultur“ gegeben (Freiarbeit, Wochenplan, Klassenraum- und Schulhofgestaltung, aktive Spielpausen, gleitender Anfang, Schülervorfürungen). Ein hoher Entwicklungsstand wird bei der „Lehrerkooperation“ erreicht (66% tauschen Unterrichtsmaterial aus, 33% erstellen es gemeinsam, 36% arbeiten im Team zusammen, 50% bei der Leistungsmessung und 42% bei Fördermaßnahmen). Fortschritte hat es auch in der „individuellen Kompetenz-

entwicklung der Lehrkräfte“ gegeben, da sie durch teilweise Doppelbesetzungen, Tandems oder Jahrgangsteams ihre professionellen Fähigkeiten erweitern konnten. Für 85% der Lehrkräfte steht fest, dass sie die „selbstgesetzten Ziele“ (Teamarbeit, Tagesrhythmisierung, ruhigere Atmosphäre, erweiterte Lernangebote, aktiveres Schulleben) erreicht haben, 62% stellen gar die Lösung „drängender Schulprobleme“ heraus. Allerdings berichten 86% der Schulen auch von *neuen Problemen*, so von einer höheren Arbeitsbelastung im Bereich „Planung und Organisation“, von mehr Zeitbelastung durch die „Umstellung pädagogischer Arbeitsweisen“ und von zusätzlichen „psychischen Belastungen“ durch den Verlust von Routine und bei Konflikten innerhalb der notwendig werdenden Konsensfindung. Das Lern- und Erziehungsklima wird als „schülerorientierter“ beschrieben, das „Arbeitsklima im Kollegium“ als gut. „*Schlüsselmerkmale*“ für das Gelingen dieser neuen Form von Qualitätsentwicklung von Grundschulen sind:

- die „Innovationsbereitschaft im Kollegium“,
- ein schon „vorhandenes Sockelniveau im Entwicklungsstand der Lernkultur“,
- eine „initiierende Schulleitung und innere Steuerung durch tragende Kräfte“,
- eine hohe „Akzeptanz und Partizipation im Kollegium“,
- die „Teambildung und intensive Lehrerverkooperation“ und
- die „lokale Unterstützung von außen“ (Schulaufsicht, Schulträger, Eltern).

Außerordentlich hilfreich waren rückblickend das „überzeugende Rahmenkonzept“ auf kultusministerieller Steuerungsebene, die Verpflichtung zur Vorlage eines „pädagogischen Konzepts“ und ein begleitendes „Unterstützungssystem“ mit Fortbildung, Beratung und Vernetzung zwischen den Schulen. Zusammenfassend stellt Holtappels fest: „Das Projekt Volle Halbtagschule erweist sich jedenfalls als Beispiel für sozial- und bildungspolitisch erforderliche und gut angelegte Investition der Qualitätsentwicklung im Erziehungswesen.“

Wohl unstrittig ist, dass die „Volle Halbtagschule“ als ein aktuelles Schulentwicklungsprojekt zur *Qualitätsverbesserung von Schule* beiträgt. Sie hat sich in der Praxis bewährt und hat in aller Regel zu einem effizienten Einsatz der zusätzlich zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel geführt.

3. Betreuungseinrichtungen an Grundschulen als additive Erweiterung

Ganz anders als Niedersachsen oder Hessen hat eine Reihe weiterer Bundesländer auf die „Sozialisations- und Betreuungslücke“ reagiert. Nordrhein-Westfalen mit seiner „Schule von acht bis eins“ – an 2800 Grundschulen (80% der Grundschulen) –, das Saarland mit seinen „Betreuenden Nachbarschaftsschulen“ – an 50 Grundschulen (13%) – oder Schleswig-Holstein mit seiner „Betreuten Grundschule“ – an 293 Grundschulen (50%) –, um nur einige zu nennen, stellen den *Betreuungsaspekt in den Mittelpunkt*.

Dieser Ansatz zielt primär auf den *familiären Betreuungsbedarf für Grundschul Kinder* über die häufig unregelmäßig auf die Wochentage verteilte Un-

terrichtszeit hinaus. Burk hat dafür treffend den Ausdruck „Stundenschule mit zusätzlichem Betreuungsangebot“ (1990,18) geprägt, der deutlich macht, dass damit keine pädagogische Reform der gesamten Grundschularbeit angestrebt wird, sondern nur eine den Unterricht ergänzende Betreuung der Kinder. Diese „*additiv*“ vor und nach dem eigentlichen Unterricht hinzukommende Betreuungszeit richtet sich nach dem örtlichen Bedarf und stellt ein *freiwilliges Angebot* dar, das Eltern für ihre Kinder zumeist bei eigener Kostenbeteiligung nutzen können. Als Personal fungieren denn auch nicht Lehrkräfte, sondern Eltern, Honorarkräfte, Zivildienstleistende oder Erzieherinnen.

Wiederum ganz anders ist die Sachlage zum Betreuungsproblem in den *neuen Bundesländern*. Dort gab es schon zu DDR-Zeiten ein hervorragend ausgebautes *Hortsystem als integralen Bestandteil der Grundschulen*, das selbstverständlich allen Kindern offenstand und von bis zu 90% der Kinder besucht wurde (Frank/Pelzer 96,16). Damit konnte im Prinzip eine – wie es hieß – „ganztägige Bildung und Erziehung“ in den Klassenstufen 1 bis 4 gewährleistet werden. Hort und Unterricht bildeten organisatorisch/inhaltlich eine Einheit, die dadurch erleichtert wurde, dass die Fachkräfte an den Grundschulen und Horten die gleiche Ausbildung erhielten. Nach der Wende wurde die „starke inhaltliche Verknüpfung mit dem Schulunterricht aufgegeben zugunsten eines eigenen sozial- und freizeitpädagogischen Profils der Hortarbeit“ (ebd. 17). Heute werden die Horte noch von rund 60% der Grundschul Kinder besucht. Es gibt deshalb in den neuen Bundesländern *keine nennenswerte Betreuungslücke*, so dass auch eine Diskussion um eine konzeptionelle Erweiterung der Grundschule zu Formen wie der „Vollen Halbtagschule“ ausblieb.

Gegen die „additiven Betreuungseinrichtungen“ ist eingewendet worden, dass es sich um Einrichtungen mit *sehr unterschiedlicher Qualität* handelt, die z.T. als „*Billigmodelle*“ über eine bloße Aufbewahrung und Beaufsichtigung der Kinder nicht hinauskommen. Ohne nennenswerte finanzielle Unterstützung durch das Land wurden z.B. in *Schleswig-Holstein* bis 1998 an 293 Grundschulen oder Grundschulteilen (knapp 50% der Grundschulen) Betreuungseinrichtungen geschaffen. Städten wie Flensburg und Eckernförde gelang es sogar, alle Grundschulen einzubeziehen. Rund 8000 Grundschul Kinder befinden sich derzeit landesweit in schulischer Betreuung. Das entspricht aber nur einem Anteil von etwa 6% aller GrundschülerInnen. Allerdings wurden damit in relativ kurzer Zeit an den Schulen mehr Betreuungsplätze geschaffen als Hortplätze im Land zur Verfügung stehen.

Häufig waren aber nicht einmal die Gemeinden als Schulträger bereit, die *Trägerschaft* dieser Einrichtung zu übernehmen, so dass in 136 Fällen Trägervereine gegründet werden mussten. Trägervereinen ist aber häufig die Einstellung von Fachkräften – auch wenn es ABM-Stellen sind – mit zuviel Risiko verbunden, so dass es vielfach nur zur Einstellung von *Honorarkräften* kam, die dann stundenweise auf 620,-DM-Basis beschäftigt werden. Seit 1998 bezuschusst das Land Betreuungskräfte in sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen mit 20% der Personalkosten, wenn die ABM-Förderung ausgelaufen ist. Damit sind dann zumeist auch durch-

gängige Beschäftigungszeiten für die Betreuungskräfte verbunden, die deutlich stärker in den Schulalltag eingebunden werden können.

Die mehr pädagogisch ausgerichtete Kritik an den Betreuungseinrichtungen führt an, dass im Gegensatz zu den Vollen Halbtagschulen durch die Freiwilligkeit des Angebots eine *sozial selektierte Schülerschaft* entsteht. Außerdem entscheidet „der Geldbeutel der Eltern“ über die Teilnahme. Durch die ständig wechselnde Gruppenzusammensetzung können die Betreuungskräfte oft keine gezielte pädagogische Förderung erreichen, sondern müssen sich mit einer unbefriedigenden *Situationspädagogik* abfinden. Als wenig befriedigend wird auch der häufige *Bezugspersonenwechsel* beschrieben, der in den Betreuten Grundschulen anzutreffen ist, die nur mit Elternhilfe oder auf Honorarbasis arbeiten. In den *altersgemischten Betreuungsgruppen* liegen demgegenüber wohl eher Vorteile. Ältere Kinder wachsen so in Helferrollen hinein und können auch Führungsaufgaben wahrnehmen, die ihnen u.U. im Klassenverband verwehrt bleiben.

Auch bei den Betreuungseinrichtungen wird eines sehr deutlich. Jede Einrichtung ist anders, und insgesamt sind sie, was ihre Qualität angeht, wesentlich unterschiedlicher als die „Vollen Halbtagschulen“. Auf *Mindeststandards* vor allem beim Personal und in der Raumfrage ist Wert zu legen. Die „additive Betreuungsschule“ bleibt wohl in erster Linie eine für die Landeshaushalte und öffentlichen Schulträger kostengünstige Antwort auf das familiäre Betreuungsproblem und weniger ein pädagogisches Schulentwicklungs-konzept.

4. Flächendeckende Modelle mit Standardabsenkung – Was Politik aus Reformen macht

Das Bundesland *Hamburg* hat 1996 als erstes Bundesland begonnen, seine Grundschulen flächendeckend zu sogenannten „*Verlässlichen Halbtagsgrundschulen*“ weiter zu entwickeln. In einem Stufenplan, der von 4 Regionen ausgeht, werden bis zum Schuljahr 1999/2000 alle Hamburger Grundschulen einbezogen sein. Feste tägliche Unterrichtszeit ist von 8.00 bis 13.00 Uhr. In den ersten beiden Klassenstufen gibt es wöchentlich 23 Pflichtstunden für alle Kinder, hinzu kommt eine offene Eingangs- und Schlussphase, für die 4 Stunden angesetzt sind. Die Teilnahme daran ist den Kindern freigestellt. Im 3. und 4. Schuljahr stehen 25 Pflichtstunden für alle Kinder auf dem Stundenplan. Zugleich wurde eine Abkehr vom starren 45-Minuten-Takt beschlossen, um eine Rhythmisierung des Schulvormittags zu erreichen. Kritisiert wurde von Seiten der GEW das Vorgehen und die Finanzierung des Konzepts: Die Reform werde als „Top-down-Modell“ den Schulen übergestülpt, „finanziert“ durch eine Pflichtstundenerhöhung für die Lehrkräfte, die Kürzung der Förder- und Präventionsstunden und den Abbau von Stellen im Kindertagesstättenbereich (Zimdahl 1998). Dem Wunsch nach familienfreundlichen Öffnungszeiten entspricht die „*Verlässliche Halbtagsgrundschule*“. Daneben sind Anlehnungen an das pädagogische Modell der „Vollen Halbtagschule“ unverkennbar. Was fehlt sind aber ausreichende Personalressourcen für Vertretungen, Doppelbesetzungen und Förderunterricht. Die Schulreform droht auf halbem Weg stecken zu bleiben.

Einen ähnlichen Weg wie Hamburg beschreitet das Bundesland *Rheinland-Pfalz*. Als Teil des Schulentwicklungskonzepts „*KOSI 2010*“ (Konzept zur Sicherung der Unterrichtsversorgung bis zum Jahre 2010) hat man zum Schuljahr 1998/99 flächendeckend und für alle Kinder die „*Grundschule mit verlässlichen Öffnungszeiten*“ eingeführt. „Mehr Zeit für Kinder“ heißt es im ministeriellen Informationsblatt. Für die Kinder der Klassenstufen 1 und 2 ist die verbindliche Unterrichtszeit auf 4 Zeitstunden von 8 bis 12 Uhr festgelegt, für die der Klassenstufen 3 und 4 auf täglich 5 Zeitstunden von 8 bis 13 Uhr. Neu ist das „Betreute Frühstück“, für das täglich 15 Minuten veranschlagt sind. Der Unterricht in den Fächern Deutsch und Sachunterricht wird zu einem Lernbereich zusammengefasst. Ziel ist ein verstärkt fächerübergreifendes, projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten. Eine erste Fremdsprachenbegegnung soll integrativ erfolgen. Ähnlich wie in Hamburg werden auch in Rheinland-Pfalz die notwendigen Lehrerplanstellen durch eine Erhöhung der Lehrerwochenstunden und durch ein neues Bemessungsverfahren „erwirtschaftet“. Neuerdings wird die Unterrichtsstunde mit 50 Minuten berechnet und das Regelstundendeputat im Gegenzug von 28 auf 25 reduziert. Hinzu kommen 75 Minuten für das betreute Frühstück. Da die 25. Pflichtstunde „flexibel“ bleiben soll, steht sie für den gleitenden Beginn oder eine Nachbetreuung sowie für Förderunterricht oder Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung. Kritisiert wird neben der immanenten faktischen Arbeitszeitverlängerung die insgesamt niedrigere Wochenstundenbemessung für die Einzelschule, die dazu führen wird, dass weniger Differenzierungsmöglichkeiten angeboten werden können. Hinzu kommt das Fehlen einer Personalreserve, was zu einem strukturellen Unterrichtsdefizit und zur Mehrbelastung der Lehrkräfte führen dürfte. Auch in Rheinland-Pfalz wird in erster Linie dem Betreuungsbedarf Rechnung getragen. Zu einer wirklichen Grundschulreform wird es hier wegen des Fehlens der dafür notwendigen personellen Ressourcen wohl kaum kommen.

Niedersachsen wird als nächstes Bundesland mit einem ähnlichen Modell folgen. Denn die niedersächsische Kultusministerin Jürgens-Pieper hat angekündigt, vom kommenden Schuljahr an, in den nächsten zehn Jahren schrittweise alle niedersächsischen Grundschulen zu „*verlässlichen Grundschulen*“ mit festen Schulzeiten umzuwandeln. Für die Klassen 3 und 4 ist eine Kernunterrichtszeit von 8.00 bis 13.00 Uhr geplant, für die Klassen 1 und 2 von 9.00 bis 13.00 Uhr. In den dritten und vierten Klassen soll Englisch unterrichtet werden, wozu der Unterricht um zwei Stunden auf 26 Wochenstunden erhöht werden wird. Beginnen will Frau Jürgens-Pieper mit 400 Schulen, darunter den vorhandenen 300 „Vollen Halbtagsschulen“. Jährlich sollen dann 100 weitere Schulen „verlässliche Grundschulen“ werden. Für die offenbar bisher zu teuren Vertretungsstunden sollen Studenten, pensionierte Lehrkräfte oder andere Pädagogen eingesetzt werden, die aus einem jeder Einzelschule zugewiesenen besonderen Personal-Budget finanziert werden. Die reinen Betreuungszeiten, zu denen z.B. der gleitende Anfang gehört, sollen zukünftig von Hilfskräften oder Eltern bewältigt werden. In der Zeit von 8.00 bis 9.00 Uhr können auf diese Weise in den Klassenstufen 1 und 2 etliche Lehrerstunden eingespart werden. Die Teilnahme der Kinder daran wird freiwillig sein. Auf den ersten Blick sicher ein Schritt in Richtung „Sparmodell“, diese neue niedersächsische „verlässliche

Grundschule“! Der hohe Standard in der Lehrerversorgung der „Vollen Halbtagschule“ wird zurückgefahren, Teile des pädagogischen Konzepts werden durch die Freiwilligkeit weitgehend außer Kraft gesetzt.

Wiederum etwas anders soll die Grundschulentwicklung in Berlin verlaufen, die unter dem Namen „Grundschulreform 2000“ firmiert und u.a. die „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ zum Ziel hat. In Berlin muss auf die unterschiedliche Entwicklung im West- und Ostteil der Stadt Rücksicht genommen werden. Während im Westteil die Halbtagschule die Regel ist, gibt es im Ostteil einen Offenen Ganztagsbetrieb mit einer hortähnlichen Betreuung. Mit der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ mit einer offenen Rahmenzeit von 7.00 – 14.00 Uhr oder von 7.30 – 13.00 Uhr will man die Lernzeit erweitern, aber auch flexible Gruppenbezüge schaffen. Während für die unterrichtsbezogenen Teile – Klassenstufe 1/2 je 20 Wochenstunden, Klassenstufe 3/4 je 24 Wochenstunden und Klassenstufe 5/6 je 28 Wochenstunden – Lehrkräfte zuständig sein sollen, sind für die ergänzenden sozialpädagogischen Aktivitäten ErzieherInnen vorgesehen. Diese sollen ausdrücklich in die Schulen „integriert“ werden. Über die konkrete Ausgestaltung des neu rhythmisierten Schulvormittags sollen die Schulen im Rahmen ihrer Schulprogrammgestaltung selbst entscheiden. Die Senatsverwaltung rechnet mit insgesamt 730 zusätzlichen Lehrer- und 500 Erzieherstellen, die zur flächendeckenden Umsetzung des Berliner Modells gebraucht werden. 1999 soll voraussichtlich mit 10 Modellschulen gestartet werden. Auch in Berlin sollen die tägliche Anfangs- und Schlussphase freiwillig sein. Über ein neues Lehrerarbeitszeitmodell wird schon laut nachgedacht. Allerdings sollen die Ganztagsangebote erhalten bleiben. Es ist ein anspruchsvolles und durch die Einbeziehung der Sozialpädagogik neu ausgerichtetes Modell, diese Berliner „Verlässliche Halbtagsgrundschule“. Da die Umsetzung noch aussteht, kann ein Scheitern aus finanziellen Engpässen aber auch hier nicht ausgeschlossen werden.

In Hessen arbeiten zur Zeit 145 Grundschulen nach dem Modell der „Grundschule mit festen Öffnungszeiten“ von 8.00 bis 13.00 Uhr, das weitgehend dem Konzept der „Vollen Halbtagschule“ entspricht. Mit der Abkehr von der Organisationseinheit der 45-Minuten-Stunde soll der Vormittag zu einer ungetrennten pädagogischen Einheit von Unterricht und Betreuung verschmelzen. Im Rahmen eines *BLK-Modellversuchs zur „Binnenoptimierung der Grundschularbeit“* wurde in Hessen auch ein neues Lehrerarbeitszeitmodell entwickelt. Dieses sogenannte „Präsenzzeit-Modell“ unterscheidet Arbeitszeiten mit Kindern, Vor- und Nachbereitungszeiten und Organisationsaufgaben. Als Arbeitszeit in der Schule wurden „26 Zeitstunden“ plus X festgelegt. Das X steht für „Teamtreffen oder Konferenzen, zur Erleichterung der Planung und der Dienstabläufe“ (Burk u.a. 1998, 30). Kernstück der Reform aber soll der erweiterte Lern- und Unterrichtsbegriff bleiben, wie er in den „Bausteinen“ der „Vollen Halbtagschule“ inhaltlich innovativ beschrieben wird. Hessen beabsichtigt, bis zum Jahr 2003 alle Grundschulen in Halbtagsgrundschulen umzuwandeln.

Alle dargestellten Beispiele zeigen deutlich, wie sich die Bildungspolitik in den Bundesländern die Weiterentwicklung des bewährten Konzepts der pädagogische Grundschulreform „Volle Halbtagschule“ vorstellt. Die

flächendeckende Einführung der neuen verlässlichen Halbtagsgrundschule wird mit *Abstrichen am Konzept* der „Vollen Halbtagschule“ und mit *Mehrbelastungen* der GrundschullehrerInnen „erkauft“. Dafür gibt es den Begriff *Standardabsenkung*. Dass damit dennoch in der Regel eine pädagogische Verbesserung gegenüber der alten „Stunden-Grundschule“ verbunden sein wird, darf allerdings auch nicht unterschlagen werden. Den Elternwünschen nach verlässlichen Grundschulzeiten wird voll entsprochen. Für die Mehrheit der Eltern hat die pädagogische Grundschulreform sicher nicht die zentrale Bedeutung, die sie in der Schule oder in der Erziehungswissenschaft inzwischen eingenommen hat. Es darf vermutet werden, dass sich in den kommenden Jahren weitere Bundesländer – auch die, die bisher auf additive Betreuungskonzepte setzen – einem Modell in die aufgezeigte Richtung anschließen werden. Was bleibt positiv zu vermerken? Da muss sicherlich die *gestiegene Anerkennung der Bedeutung der Grundschularbeit* insgesamt angeführt werden. In der Öffentlichkeit beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass wesentlich mehr sächliche und personelle Ressourcen in die Grundschule fließen müssen, weil dort die Grundlagen für weiteres Lernen gelegt werden. Damit verbunden ist eine *Ausweitung der Lernzeit*. Sicherlich ist das auch eine Antwort auf „TIMSS“ (Baumert u.a. 1997), der großen internationalen OECD-Studie zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, die den deutschen MittelstufenschülerInnen allenfalls „durchschnittliche“ Leistungen bescheinigte. Das folgende Muster zeichnet sich ab: Eine Grundschule für alle Kinder von 8.00 bis 13.00 Uhr als *verlässliche Vormittagsschule*. Sie kann je nach Ressourcenausstattung und der Innovationsbereitschaft des Kollegiums im Rahmen ihrer Schulprogrammentwicklung den Kindern auch neue Lernrhythmen ermöglichen.

5. Ein sozialpädagogisch erweiterter Lernbegriff für die Grundschule?

Eine offene Frage ist bisher, ob diese verlässliche Vormittagsschule durchgängig von Lehrkräften gestaltet werden soll oder ob es Sinn macht, auch auf sozialpädagogische Kompetenzen zurückzugreifen. Dabei sollte diese Frage zuallererst aus dem *Blickwinkel der Kinder* betrachtet werden. Braucht das heutige Grundschulkind, das in aller Regel vorher drei Jahre den Kindergarten besucht hat, weiterhin die sozialpädagogische Unterstützung, um in den vier oder sechs Jahren Grundschule zu einem „*lernkompetenten Menschen*“ zu werden? Oder wird diese Aufgabe besser nur von LehrerInnen wahrgenommen, die als Experten für Unterricht mit hoher Professionalität Bildungsprozesse organisieren? Muss die Grundschule sozialpädagogischer werden? Diese Fragestellung berührt ein Dogma im Selbstverständnis vieler Grundschullehrkräfte und der Lehrgewerkschaft, die darin eine Bedrohung sehen. Ist meine Arbeit mit einem Mal nicht mehr gut genug, wird gefragt. Was ist, wenn Erzieherinnen in die Grundschule kommen? Reicht dann nicht für uns Grundschullehrkräfte auch eine Ausbildung an Fachhochschulen aus? Kann das nicht auch zu ungewollten Konsequenzen wie Gehaltssenkungen führen? Diese Befürchtungen sind ernst zu nehmen. Und sie sind, wenn man die bildungspolitischen Strategien aus den Kultusministerien verfolgt, auch nicht

unbegründet. Trotzdem ist die Frage nach dem *sozialpädagogisch erweiterten Lernbegriff der Grundschule* in erster Linie eine pädagogische. Gleichwohl muss deutlich ausgesprochen werden, dass die Sozialpädagogik nie die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile der Grundschulpädagogik wird abdecken können. Diese sind in ihrem Umfang durch so anspruchsvolle pädagogische Konzepte wie den „Offenen Unterricht“ (Wallrabenstein 1993) oder die „Integration“ behinderter Kinder in Regelschulen eher noch gestiegen. Das bedeutet aber, dass sich die Grundschulpädagogik vom Studienumfang und vom Studienort her *universitär* definieren muss.

Die „Verwissenschaftlichung“ der Schulpädagogik vor allem seit den siebziger Jahren hat dazu geführt, dass die „traditionelle sozialerzieherische Orientierung der Grundschule eingeschränkt oder zumindest gefährdet“ (Fatke/Valtin 1997,9) ist. Der zunehmende öffentliche Druck auf die Grundschule in Richtung „Leistungs- und Konkurrenzschule“ hatte zwangsläufig eine *Vernachlässigung der sozialerzieherischen Funktion* zur Folge. Auf der anderen Seite wird die früher mehr in den Sekundarschulen anzutreffende Problematik der „Jugendsozialisation“ mit gehäuften sozialen Auffälligkeiten (Medieneinflüssen, Gewalt, Missbrauch, Mobbing, Drogen, Verwahrlosung usw.) zunehmend auch ein Problem der Grundschulen. Vor allem in sozialen Brennpunkten muss sich die Grundschule zuerst den „Lebensproblemen“ (von Hentig 1976,96) der heute heranwachsenden Kindern widmen, bevor sie zu den eigentlichen Lernaufgaben übergeht.

Durch die Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenzen und Handlungsansätze in die Grundschularbeit wird die traditionelle Trennung zwischen Sozialpädagogik und Schulpädagogik immer fragwürdiger. Nach Bönsch entsteht das Problem da, „wo Schulleben und Unterricht und sozialpädagogisches Ergänzungskonzept im Interesse der Kinder und ihrer Eltern aufeinander bezogen werden müssen im Sinne von Erfahrungsaustausch, tatsächlicher Lebenshilfe, Aufeinanderbezogensein und wechselseitiger Ergänzung“ (1998,9). Dabei sind die zusätzlichen sozialpädagogischen Angebote so in das Schulkonzept zu integrieren, dass neben den ergänzenden Angeboten wie Mittagsimbiss, Hausaufgabenbetreuung und Spiel- und Beschäftigungsangeboten, auch *parallel zum Unterricht* neue Lernmöglichkeiten aufgebaut werden können. Im Rahmen einer *erzieherischen Einzelfallhilfe* kann Kindern mit sozialen Problemen oder Verhaltensauffälligkeiten der zeitweise Ausstieg aus dem Unterricht ermöglicht werden, um ihnen durch persönliche Ansprache und Aufmerksamkeit akuten Problemdruck zu nehmen. Diese temporäre sozialpädagogische Hilfe hilft allen, den Kindern, die sich selbst zum Lernhindernis geworden sind, aber auch ihrer Lerngruppe, die sich wieder dem eigentlichen Unterricht widmen kann, und den Lehrkräften, die vom eminent schwierigen Konfliktmanagement während des Unterrichts entlastet werden. Darüber hinaus könnten die Sozialpädagogen auch Kontakt mit dem Elternhaus aufnehmen und Erziehungsberatung leisten. Für Hilfen dieser Art ist der Begriff „*pädagogische Insel*“ geprägt worden. Weitere inzwischen erprobte Formen einer in Schule integrierten Sozialpädagogik sind „*Schüler- oder Pausencafés*“ und „*Schülerclubs*“. Aber auch die Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenz als zeitweilige Doppelbesetzung in der *flexiblen*

zweijährigen Schuleingangsphase macht die Grundschule sozialpädagogischer und erleichtert den Übergang zwischen Kindergarten und Schule.

Neben den rechtlichen, nur schulgesetzlich zu regelnden Problemen und der zusätzlichen Ressourcenbereitstellung scheint das *gegenseitige Misstrauen der unterschiedlichen pädagogischen Professionen* im konkreten Schulalltag das Hauptproblem auf dem Weg zur dauerhaften Integration der Sozialpädagogik in die Grundschule zu sein. Natürlich müssen die sozialpädagogischen Fachkräfte Teil des Kollegiums mit allen Rechten werden. Sie unterstehen der Fach- und Dienstaufsicht der Schulleitung und sollten in großen Schulen selbst Teil der Schulleitung werden können. Sie müssen an allen Konferenzen als stimmberechtigte Mitglieder teilnehmen dürfen, nicht als HilfslehrerIn, sondern als Fachkraft für *lebensweltorientiertes Lernen*, für die Ich- und Persönlichkeitsstärkung der SchülerInnen als Voraussetzung für ein sozialkompetentes Miteinander, ohne das Schule heute nicht auskommt.

6. Gibt es ein Konsensmodell für die Grundschule der Zukunft?

Die Grundschulen in Deutschland sind zur Zeit auf dem Weg, sich auseinander zu entwickeln. Das mag für richtig halten, wer auf die Profilbildung und Schulprogrammentwicklung der Einzelschule setzt und Schulvielfalt schon per se für den pädagogisch richtigen Weg hält. Unverkennbar sind aber auch die qualitativen Unterschiede zwischen den Grundschulen und den vorgestellten Grundschulkonzepten. Zwischen der „Stunden-Grundschule“ ohne jede zusätzliche Betreuung, die über eine minimale Unterrichtsversorgung hinaus wenig bietet, und der sozialpädagogisch ausgerichteten „Vollen Halbtagschule“ mit Mittagstisch und ergänzenden Nachmittagsangeboten klaffen pädagogische Welten. Ein pädagogisches Konsensmodell für die Grundschule ist demnach gefragt. Kinder haben – zumal in der Grundschule – einen grundgesetzlich abgesicherten Anspruch auf Schulen, die nach sozialstaatlichen Kriterien vergleichbar bleiben müssen. Damit soll nicht einer Anpassung auf einem mittleren Niveau das Wort geredet werden, wohl aber der Ausrichtung aller Grundschulen an einem Modell zukunftsorientierter und kindgerechter Grundschulpädagogik. Dieses kann nur die „Volle Halbtagschule“ sein, die mit ihren „Bausteinen“ und den „neuen Lernrhythmen“ als bewährte pädagogische Reformgrundschule zum Grundschulstandard werden sollte.

Vor diesem Hintergrund sind die derzeitigen Entwicklungen in Hamburg, Hessen und Berlin wohl eher positiv, die in Rheinland-Pfalz als vielleicht nicht weit genug und die in Niedersachsen als teilweiser Rückschritt einzuschätzen. Bremen plant offensichtlich ähnliches. Zu befürchten ist, dass bei der kleinen Zahl der „Vollen Halbtagschulen“ die Standards gesenkt, die übrigen zur verlässlichen Vormittagsgrundschule ausgebaut werden. In den neuen Bundesländern stehen die mit den Grundschulen verbundenen Horte, die bisher den Betreuungsbedarf abdecken, wegen der stark rückläufigen Grundschülerzahlen vor Existenzproblemen. Was aus den „additiven“ freiwilligen Betreuungseinrichtungen für verhältnismäßig wenige Kinder an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, in Schleswig-Holstein und im Saarland wird, ist vorerst noch offen. Aus ihnen ließen sich durch Aufstockung zu einer Kernunterrichtszeit von 8.00 bis 12.00 oder 13.00 Uhr

aber Übergangsmodelle entwickeln. Baden-Württemberg will vorerst nur seine Kernzeitenbetreuung weiter ausbauen, die an einem Drittel der Grundschulen besteht Bayern kündigt an, die „kind- und familiengerechte Halbtagschule“ von 7.30 bis 13.00 Uhr dort einzuführen, wo Eltern es wünschen. Inwieweit sozialpädagogische Fachkräfte in die Grundschularbeit einbezogen werden, ist noch eine offene Frage. Hier scheinen die Überlegungen in Berlin am weitesten fortgeschritten. Dass auch ErzieherInnen ihren Beitrag zur optimalen pädagogischen Entwicklung jedes einzelnen Kindes leisten können – und häufig wohl auch müssen –, ist allerdings eine Erkenntnis, die sich in den Köpfen der Lehrkräfte, der Schulverwaltungen und der Bildungspolitikern erst ganz allmählich zu entwickeln beginnt.

Offen bleibt die Frage der Finanzierbarkeit einer so weit gefassten Grundschulreform, wie es die „Volle Halbtagschule“ niedersächsischer oder hessischer Prägung ist. Viele Länderhaushalte sind in den letzten Jahren an die Grenzen der Belastbarkeit gestoßen. Eine weitere Finanzierung wünschenswerter pädagogischer Reformen über zusätzliche Kreditaufnahmen erübrigt sich. Allein in Schleswig-Holstein müssten nach Berechnungen des Bildungsministeriums annähernd 800 Lehrerplanstellen neu geschaffen werden, um eine entsprechend ausgebaute „Volle Halbtagschule“ landesweit einzuführen. Das wird nicht machbar sein. Sogenannte „intelligente Lösungen“ – in ihren Auswirkungen weitgehend kostenneutral – sind deshalb gefragt. Möglichkeiten der Umschichtung von Lehrerplanstellen innerhalb des Schulbereichs, z.B. aus der Sek. I oder Sek. II in den Grundschulbereich, sollten nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Auch über sinnvolle Klassengrößen muss nachgedacht werden. Die gleiche Klassenfrequenz, der gleiche Klassenteiler, von Klassenstufe 1 bis Klassenstufe 11 bzw. 13, machen unter pädagogischen Gesichtspunkten wenig Sinn. Kleine Kinder brauchen kleine Klassengrößen, ältere Schülerinnen und Schüler müssen und können in etwas größeren Klassenverbänden selbständiger lernen. Außerdem sind kleine Schritte und mutige Konzepte angesagt. Ein Stufenplan zur Einführung der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ wie in Hamburg, die Staffelung des Kernzeitbereichs nach Klassenstufen wie in Rheinland-Pfalz, Freiwilligkeit und Verknüpfung mit einem aussagekräftigen Konzept wie ursprünglich in Niedersachsen oder die gezielte Einbindung von sozialpädagogischem Personal wie jetzt in Berlin geplant, sind mögliche und sinnvolle Wege, trotz bestehender Haushaltsenge die Reform der Grundschule zu einer „verlässlichen Halbtagsgrundschule“ auf den Weg zu bringen. Fehlende Finanzen dürfen nicht Grund dafür sein, eine als richtig erkannte Reform auf die lange Bank zu schieben. In der Wissens- und Informationsgesellschaft der Zukunft wird die grundlegende Bildung im schulischen Primarbereich zu einer mit entscheidenden Schlüsselqualifikation für lebenslanges Lernen und damit auch zu einer Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands auf globalisierten Märkten. Das haben unsere europäischen Partner erkannt, die mit ihren Ganztagschulsystemen im Primarbereich auf der „Überholspur“ stehen. Unsere Grundschulen wollen die Herausforderung annehmen, sie entscheiden sich zunehmend für die „Volle Halbtagschule“. Aber sie brauchen auch die Unterstützung der Politik, denn aus dem Stand heraus ist diese Schulreform nicht machbar.

Literatur

- Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Verband Bildung und Erziehung (Hg.): Zukunft der Kinder – Grundschule 2000. Bonn/Frankfurt 1996
- Baumert, J. / Lehmann R. u.a.: TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Beck, G.: Auf dem Weg zur ganzen Halbtagschule. In: Die Grundschulzeitschrift. 99, 1996, S. 20-22
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Bönsch, M.: Die Grundschule sozialpädagogisch ausrichten. In: Erziehung und Wissenschaft, Niedersachsen 11/98, S. 9
- Burk, K. (Hg.): Die Ganze Halbtagschule. Frankfurt 1990
- Burk, K. u.a.: Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Weinheim u. Basel 1998
- Carle, U.: Grundschule in Entwicklung. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 4, S. 453-469
- Carle, U.: Mehr Zeit für Kinder – Engpässe der Entwicklung. In: GEW Berlin (Hg.): Mehr Zeit für Kinder. Grundschule mit zuverlässigen Öffnungszeiten. Berlin 1998, S. 41-46
- Die Grundschulzeitschrift. 99, 1996
- Fatke, R. / Valtin, R. (Hg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Frankfurt 1997
- Faust-Siehl, G. u.a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Frankfurt 1996
- Frank, K. / Pelzer, S.: Hort, Schule – und was noch? Betreuungsangebote für Schulkinder. Eine Bestandsaufnahme. München 1996
- Hentig, H. v.: Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993
- Holtappels, H.-G.: Schulzeit als Qualifikationsfaktor. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 3, S. 327-343
- Holtappels, H.-G.: Grundschule bis mittag. Manuskript. Dortmund 1996
- Holtappels, H.-G.: Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim/München 1997
- Johannsen, H.-W.: Auf dem Weg zur „vollen Halbtagschule“. In: Die Deutsche Schule. 84, 1992, 4, S. 513-519
- Johannsen, H.-W.: Überlegungen zu einem Minimalkatalog für ‚Betreute Grundschulen‘. In: Erziehung und Wissenschaft. Schleswig-Holstein. 1994, 7/8, S. 10-13
- Längsfeld, V.: Volle Halbtagsgrundschule Wardenburg. In: Die Grundschulzeitschrift. 99, 1996, S. 24-27
- Petersen, S. / Schwarz, H.: Zwischen Pflichtstunden und neuen Arbeitszeitmodellen. Reformpraxis in Grundschulen. In: Combe, A. / Riecke-Baulecke, Th. (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim 1997, S. 125-148
- Rolf, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München 1993
- Wallrabenstein, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek 1991
- Warnken, G.: Ein Versuch, Schule neu zu denken. In: Erziehung und Wissenschaft. Niedersachsen. 1992, 8, S.12f.
- Warnken, G.: Die „Volle Halbtagschule“ – Eine Herausforderung, Schule neu zu gestalten. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 3, S. 314-326
- Winterhager-Schmid, L.: Kultivierung des Kinderalltag in der „Vollen Halbtagschule“. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 3, S. 296-313
- Zimdahl, G.: Erfahrungen in anderen Bundesländern. In: GEW Berlin (Hg.): „Mehr Zeit für Kinder“. Grundschule mit zuverlässigen Öffnungszeiten. Berlin 1998, S. 30-33

Hans-Werner Johannsen, geb. 1950, Dr. paed., Dipl. Päd., 1973 bis 1990 Lehrer an verschiedenen Grund- und Hauptschulen, Beratungslehrer, seit 1990 Schulleiter der Grund- und Hauptschule Weding;

Anschrift (privat): Meisenweg 7, 24963 Tarp; Email: H-W.Johannsen@t-online.de