

Hans-Günther Roßbach

Entwicklungen im Kindergarten und in der Grundschule

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über einige übergreifende gesellschaftliche Rahmenentwicklungen im Bereich von Kindergarten und Grundschule (Schülerzahlen, mütterliche Erwerbstätigkeit, Alleinerziehende, Gestaltungsautonomie) und diskutiert die möglichen Auswirkungen dieser Entwicklungen auf zukünftige Veränderungen im Bereich von Kindergarten und Grundschule sowie die Verzahnung dieser beiden Bereiche.

Summary

Development in Kindergarten and Primary School
The article considers some general societal structural developments in the areas of kindergarten and primary school (number of students in the classroom, maternal employment, single parenting, school autonomy). It also discusses the possible effects of these developments on future changes in the areas of kindergarten and primary school, as well as the integration of these two sectors.

Pädagogische Institutionen sind in vielfältiger Weise mit anderen gesellschaftlichen Bereichen verbunden. Abgesehen von prinzipiell möglichen Abkopplungen (vgl. INCKEMANN 1997) verändern sie sich in Abhängigkeit von Entwicklungen in den anderen gesellschaftlichen Bereichen, wirken selbst aber auch auf diese zurück. Aus der Sicht des Kindes haben dabei Geschehnisse und Entwicklungen in einem dieser Bereiche Auswirkungen auf die parallel existierenden weiteren Bereiche des Kindes (parallele Perspektive) wie auch auf die biografisch folgenden Lebensbereiche (biografische Perspektive). Beide Perspektiven müssen im Auge behalten werden, wenn Entwicklungen in Kindergarten¹ und Grundschule betrachtet werden. Der folgende Beitrag beansprucht nicht, alle Entwicklungen in Kindergarten und Grundschule bzw. alle gesellschaftlichen Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf Kindergarten und Grundschule umfassend zu betrachten. Vielmehr werde ich in meinem Beitrag – eingeschränkter – einige übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen skizzieren und anschließend in ihren möglichen Auswirkungen auf Veränderungen in Kindergarten und Grundschule diskutieren und auf die Verzahnung dieser beiden Bildungsstufen eingehen.

1 Gesellschaftliche Entwicklungen

Bevölkerungsentwicklung und Jahrgangsstärken stellen zentrale Parameter dar, um Entwicklungen im Kindergarten- und Grundschulbereich abschätzen zu können. Tabelle 1

enthält Ergebnisse von Modellrechnungen zur Bevölkerungsentwicklung, die vom STATISTISCHEN BUNDESAMT (vgl. 1996) durchgeführt wurden. Wiedergegeben sind – jeweils differenziert nach altem und neuem Bundesgebiet – Schätzungen der Anzahlen der Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren und der Kinder im Alter von sechs bis unter zehn Jahren, um den jeweiligen Bestand an Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter (bei vierjähriger Grundschule) zu verdeutlichen.²

Tabelle 1: Bevölkerungsprognose nach ausgewählten Altersgruppen; 1995 bis 2040 in 5-Jahresschritten; Angaben in 1000

	Kinder im Alter von 3 bis unter 6		Kinder im Alter von 6 bis unter 10	
	Früheres Bundesgebiet	Neue Länder und Ost-Berlin	Früheres Bundesgebiet	Neue Länder und Ost-Berlin
1995	2255,3	473,0	2846,6	835,0
2000	2087,9	259,3	3061,4	475,1
2005	1791,7	321,6	2721,0	380,1
2010	1534,4	388,9	2302,4	463,8
2015	1465,2	409,7	2025,8	540,5
2020	1494,4	379,8	1989,9	548,2
2025	1488,2	300,5	2025,8	484,5
2030	1385,4	245,5	1979,3	377,0
2035	1233,1	245,7	1810,7	327,8
2040	1115,5	264,3	1612,4	340,8

Quelle: Eigene Berechnungen nach STATISTISCHES BUNDESAMT 1996; zu den Modellannahmen vgl. Anmerkung 2.

In beiden Altersgruppen zeigen sich im früheren Bundesgebiet parallele, aber um etwa fünf Jahre versetzte Entwicklungen. Die Bestandszahlen sinken jeweils, bis in dem Zeitraum von 2015 bis 2025 für den Kindergarten und 2020 bis 2030 für die Grundschule ein Plateau erreicht wird (im Kindergartenalter bei rund zwei Drittel und im Grundschulalter bei rund 70% der Ausgangslage des Jahres 1995). Danach sinken die Bestandszahlen wieder kontinuierlich bis 2040 auf etwa die Hälfte der Ausgangslage im Kindergartenalter (absolut rund 1,1 Mill. Kinder weniger) und auf 57% der Ausgangslage im Grundschulalter (absolut rund 1,2 Mill. Kinder weniger). In den neuen Bundesländern und Ost-Berlin hingegen zeigt sich für den Kinderbestand im Kindergarten- und Grundschulalter eine andere Entwicklung. Der Ausgangsbestand von 1995 sinkt jeweils sehr drastisch, bis 2000 eine Talsohle im Kindergartenalter (mit 55% des Ausgangsbestandes) und 2005 eine Talsohle im Grundschulalter (mit 45% des Ausgangsbestandes) erreicht wird. Danach steigen die Bestandszahlen wieder deutlich an, um rund 150.000 Kinder im Kindergartenalter bis 2015 und um fast 170.000 Kinder im Grundschulalter bis 2020. Ab 2015 bzw. 2020 setzt ein neues Sinken ein, wobei 2030 die vorherigen Talsohlen wieder erreicht werden. Bei den Kindern im Grundschulalter wird bis 2035 ein weiteres Sinken um 50.000 Kinder (gegenüber 2005 und 2030) erwartet.

Als weitere zentrale Parameter zur Abschätzung von Entwicklungen im Kindergarten- und Grundschulbereich werden mütterliche Erwerbstätigkeit und Familienstand betrachtet. Tabelle 2 enthält hierzu rückblickend – auf der Basis der Mikrozensusbefragungen der jeweiligen Jahre – entsprechende Angaben.³

Table 2: Anteile von Kindern mit erwerbstätiger bzw. erwerbsloser Mutter sowie alleinerziehender Bezugsperson; Ergebnisse des Mikrozensus, April des jeweiligen Jahres; Angaben in Prozent

	Neue Länder und Ost-Berlin				Früheres Bundesgebiet							
	Kinder von 3 bis unter 6		Kinder von 6 bis unter 10		Kinder von 3 bis unter 6				Kinder von 6 bis unter 10			
	1991	1997	1991	1997	1974	1982	1991	1997	1974	1982	1991	1997
<u>Anteil Kinder</u>												
• mit erwerbstätiger Mutter	78,8	52,1	80,9	65,8	34,2	34,9	40,3	43,6	37,1	37,9	46,9	48,2
• mit erwerbsloser Mutter	16,0	30,2	14,2	23,3	0,5	3,4	4,8	6,3	0,5	3,0	4,7	5,6
• mit erwerbstätiger bzw. erwerbsloser Mutter	94,8	81,9	95,1	89,1	34,7	38,4	45,2	49,9	37,6	40,9	51,6	53,8
<u>Anteil Kinder</u>												
• mit alleinerziehender Be- zugsperson	18,7	34,0	18,0	27,4	5,3	7,4	10,3	12,8	6,3	9,0	11,4	14,8
• mit alleinerziehender weiblicher Bezugsperson	16,6	29,4	16,3	24,6	4,8	6,7	9,3	11,0	5,6	8,0	9,9	12,7
<u>Anteil Kinder</u>												
• mit erwerbstätiger bzw. erwerbsloser allein- erziehender Mutter an al- len Kindern mit al- leinerziehender Mutter	100	88,5	98,6	90,6	58,6	53,0	63,6	62,2	56,6	57,0	71,7	68,0

Quelle: Eigene Berechnungen nach Unterlagen des Statistischen Bundesamtes; für 1974 und 1982 Sonderauswertungen des Mikrozensus.

Im früheren Bundesgebiet sind in beiden Altersgruppen die Anteile der Kinder mit einer erwerbstätigen bzw. erwerbslosen Mutter seit 1974 kontinuierlich gestiegen. Hatte 1974 etwa jedes dritte drei- bis unter sechsjährige Kind eine erwerbstätige Mutter bzw. eine Mutter, die sich um eine Erwerbstätigkeit bemühte, so traf dies 1997 für die Hälfte aller Kinder zu. Die Quoten bei den Kindern im Grundschulalter liegen jeweils um rund 3% bis 5% höher. Das Steigen der Erwerbsquote (d.h. der Quoten der Erwerbstätigen und der Erwerbslosen) ordnet sich in einen generellen Trend einer Zunahme der Erwerbsorientierung von Müttern mit Kindern unter 18 Jahren ein (ZAHN 1999, S.29). Ob sich im früheren Bundesgebiet der beschriebene Anstieg der Quoten von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter mit einer erwerbstätigen bzw. erwerbslosen Mütter – ungebremst oder abgeschwächt – weiter fortsetzen wird, kann hier nicht beantwortet werden. KLEMM u.a. (1990, S. 52ff.) vermuten, dass insgesamt die Erwerbsquoten von Frauen – u.a. aufgrund von gewandelten Einstellungen von Mädchen und jungen Frauen, dem durch die Bildungsexpansion erhöhten Bildungs- und Ausbildungsniveau wie auch aufgrund des im Vergleich zu anderen europäischen Ländern insgesamt noch niedrigen Niveaus – weiter steigen werden. In den neuen Bundesländern und Ost-Berlin liegen die Anteile von Kindern mit einer erwerbstätigen bzw. erwerbslosen Mutter in beiden Altersgruppen deutlich höher. Acht von zehn Kindern im Kindergartenalter und neun von zehn Kindern im Grundschulalter haben eine erwerbstätige bzw. erwerbslose Mutter. Seit 1991 sind die

Anteile der erwerbstätigen Mütter stark gesunken, gleichzeitig haben aber die Anteile der erwerbslosen Mütter deutlich zugenommen. Dies kann als Indikator dafür angesehen werden, dass die Erwerbsorientierung nicht in dem Ausmaß gesunken ist wie die Erwerbstätigkeit selbst (vgl. allgemein ZAHN 1999, S. 32). Dennoch lässt sich für die Zukunft ein gewisser Anpassungsprozess an die im früheren Bundesgebiet gegebene Situation erwarten.

Im Hinblick auf die Abschätzung von Betreuungsbedürfnissen ist der Umfang der mütterlichen Erwerbstätigkeit von besonderer Bedeutung. Für Deutschland insgesamt hatten 1997 von allen drei- bis unter zehnjährigen Kindern mit einer erwerbstätigen Mutter 46,6% eine Mutter, die bis 20 Stunden pro Woche erwerbstätig war, 19,8% eine Mutter mit 21 bis 35 Stunden Erwerbstätigkeit und 33,6% eine Mutter mit mehr als 35 Stunden Erwerbstätigkeit (Ergebnisse des Mikrozensus; ohne Tabelle). Dabei liegt die Vollzeitquote in den neuen Bundesländern höher als im früheren Bundesgebiet (vgl. ZAHN 1999, S. 37f.). Im früheren Bundesgebiet lässt sich ein kontinuierlicher Trend zu Teilzeitbeschäftigungen feststellen. Während 1972 von allen erwerbstätigen Frauen mit Kindern unter 15 Jahren 22% bis 20 Stunden pro Woche erwerbstätig waren, steigt dieser Anteil bis 1997 auf 47% (Ergebnisse des Mikrozensus). HAKIM (vgl. 1998) sieht einen historischen Trend zur Teilzeitbeschäftigung von Frauen in modernen Gesellschaften, in den nun auch zunehmend die osteuropäischen Länder bzw. die Länder mit vorheriger zentralistisch gesteuerter Ökonomie einbezogen würden. Die Teilzeitbeschäftigung sei unter der Voraussetzung, dass es einen „Hauptverdiener“ als Partner gibt, nicht erzwungen, sondern eine bewusste und freiwillige Wahl der Frauen, um Erwerbstätigkeit und andere Aufgaben (nicht zwingend, aber überwiegend Kinderbetreuung) zu vereinbaren. Dem entspricht, dass mehr als 80% der Mütter in Westdeutschland als Gründe für Teilzeitarbeit familiäre Verpflichtungen angeben. Andererseits äußert gegenwärtig mehr als die Hälfte der Mütter in den neuen Ländern, dass sie die Teilzeitarbeit als Einschränkung erlebe und gerne mehr arbeiten wollte (vgl. ZAHN 1999, S. 33).

Die Anteile von Kindern mit einer alleinerziehenden Bezugsperson bzw. einer alleinerziehenden Mutter haben langfristig zugenommen. Während im früheren Bundesgebiet 1974 etwa jedes 21. Kind im Kindergartenalter und jedes 18. im Grundschulalter eine alleinerziehende Mutter hatte, gilt dies 1997 für jedes neunte bzw. jedes achte Kind. Deutlich höher sind die Anteile in den neuen Bundesländern. Die Tabelle 2 weist auch auf die hohen Quoten der Kinder mit einer alleinerziehenden erwerbstätigen bzw. erwerbslosen Mutter hin. Hier ist somit ein besonderer Betreuungsbedarf indiziert. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass „alleinerziehend“ in Tabelle 2 nicht zwingend eine entsprechende soziale Situation indiziert, da als Alleinerziehende auch diejenigen Mütter gelten, die in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft leben.

Für die Abschätzung der Entwicklungen im Kindergarten- und Grundschulbereich dürfte neben den Veränderungen in Schülerzahlen, mütterlicher Erwerbstätigkeit und Familienstand noch ein weiterer – internationaler – Entwicklungstrend eine Rolle spielen, der sich auf Steuerungsfragen des Bildungssystems bezieht und der unmittelbar die Gestaltung von Schule betrifft. Vor dem Hintergrund der Differenziertheit und Komplexität der Aufgabenstellungen und im Blick auf Probleme und Schwächen zentraler Steuerungsmechanismen sowie auf neue Konzeptualisierungen des Mitarbeiters (*productivity through people*) diskutieren private Unternehmen und öffentliche Verwaltung die Dezentralisierung und die Delegation von Entscheidungsbefugnissen auf untergeordnete Ebenen sowie die Beschränkung der jeweiligen oberen Ebenen auf zentrale Steuerungsfragen

(vgl. LANGE 1995, S. 26ff.; ROLFF 1995, S. 32f.). Verbunden mit weiteren Begründungen (z.B. Demokratisierung der Gesellschaft, pädagogische Freiheit als Funktionsprinzip der Schule, Betonung des Elternrechtes bei der Schulwahl, Erziehung zur Demokratie) wird in diesem Rahmen im Bildungssystem Gestaltungsautonomie für Schulen und die Entwicklung von Einzelschulen, die sich den Vorstellungen und Bedürfnissen der jeweiligen Schüler, Eltern und Lehrer öffnen, gefordert (vgl. allgemein z.B. AVENARIUS 1995; FISCHER/ROLFF 1997; LANGE 1995; ROLFF 1995, 1998). Für SCHEERENS (1994, S. 210) erscheint die Forderung nach Schulautonomie allerdings fast wie ein Allheilmittel, von dem erwartet wird, dass „... more school autonomy will in some miraculous way enhance quality and educational effectiveness.“ Die Erwartungen an die Möglichkeiten von Schulautonomie müssen somit mit Vorsicht betrachtet werden.

2 Entwicklungstendenzen in Kindergarten und Grundschule

Angesichts sinkender Kinderzahlen werden – wenn auch mit regionalen Unterschieden – die Betriebsgrößen von Kindergärten und Grundschulen sinken. Zum Teil wird der Rückgang der Kinderzahlen – ähnlich wie beim Rückgang der Schülerzahlen in den alten Bundesländern seit Beginn der 70er Jahre (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1994, S. 316) – zur Verkleinerung der Gruppen- und Klassengrößen und damit zu verbesserten Betreuungsrelationen führen. Allerdings dürften die Möglichkeiten der Gruppenverkleinerung bei im Durchschnitt schon relativ kleinen Gruppen und angesichts der knappen Finanzlage langfristig begrenzt sein. Zudem muss die besondere Situation in den neuen Bundesländern berücksichtigt werden. Während in den alten Bundesländern das Sinken der Kinderzahlen kontinuierlich erfolgt, steigen sie in den neuen Bundesländern im Kindergartenbereich nach 2000 und im Grundschulbereich nach 2005 zunächst wieder stark an, um dann in etwa 15 bis 20 Jahren wieder deutlich zu sinken. Kurzfristige Reaktionen auf diese Veränderungen, die nicht den dann schon zeitnahen Wiederanstieg im Auge haben, dürften deshalb unangemessen sein.

2.1 Entwicklungen im Kindergartenbereich

Im Kindergartenbereich erleichtert zunächst das Sinken der Kinderzahlen – speziell im früheren Bundesgebiet – die Erfüllung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz ab dem dritten Lebensjahr. Die Statistik der Jugendhilfe weist für das frühere Bundesgebiet 1.918.823 und für die neuen Länder und Ost-Berlin 552.865 verfügbare Plätze für Kindergartenkinder aus (Stand 31.12.1994; Mitteilung des Statistischen Bundesamtes). Da nicht nur Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren, sondern auch jüngere Kinder und vor allem ein großer Teil der Sechsjährigen den Kindergarten besuchen, müssen diese Platzzahlen reduziert werden, um sie den Kinderzahlen in Tabelle 1 gegenüberstellen zu können. Dazu wird geschätzt, dass etwa 85% der verfügbaren Plätze auf Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren entfallen, d.h. rund 1,65 Mill. Plätze im früheren Bundesgebiet und rund 475.000 in den neuen Ländern und Ost-Berlin.⁴ Im früheren Bundesgebiet deckt diese Platzzahl etwa ab 2005 den Bedarf; danach würden bei konstanter

Platzzahl rechnerisch deutliche Überkapazitäten entstehen. In den neuen Ländern und Ost-Berlin liegt die Anzahl der verfügbaren Plätze schon jetzt höher als die tatsächliche Kinderzahl; langfristig entstehen auch hier rechnerisch deutliche Überkapazitäten (wobei allerdings der Wiederaufschwung der Kinderzahlen bis 2015 die Überkapazitäten relativiert). Da gegenwärtig eher die älteren Kinder im Kindergartenalter einen Kindergarten besuchen, dürften bei sinkenden Kinderzahlen vor allem die Dreijährigen vermehrt einen Kindergartenplatz finden. Es kann davon ausgegangen werden, dass dann die überwältigende Mehrheit der Kinder auf eine mindestens dreijährige Besuchsdauer des Kindergartens zurückblicken kann, bevor sie in die Grundschule wechselt.

Im Hinblick auf die mütterliche Erwerbstätigkeit muss auch die tägliche Betreuungsdauer berücksichtigt werden. Anfang der 90er Jahre hat eine Expertenkommission beim BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND (vgl. 1992) den Bedarf an Ganztagsplätzen auf 30% geschätzt (ähnlich KLEMM u.a. 1990, S. 74).⁵ Gegenwärtig gibt es im früheren Bundesgebiet 324.969 Ganztagsplätze und in den neuen Ländern und Ost-Berlin 535.726 (Stand 31.12.1994; Mitteilung des Statistischen Bundesamtes); korrigiert um Plätze für jüngere und ältere Kinder (vgl. Anmerkung 4) entfallen auf Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren rund 275.000 bzw. 450.000 Ganztagsplätze. In den neuen Bundesländern sind damit fast alle Plätze als Ganztagsplätze ausgelegt, während im früheren Bundesgebiet zu keinem der Zeitpunkte bis 2040 die derzeit vorhandene Anzahl von Ganztagsplätzen ausreicht, um im Kindergarten den geschätzten Bedarf von 30% der Plätze zu erreichen (bei einem Bedarf von rund 630.000 Ganztagsplätzen in 2000 fehlen rund 350.000 Ganztagsplätze; in 2040 sinkt der Fehlbestand auf rund 50.000 Plätze). Zu berücksichtigen sind dabei erhebliche regionale Disparitäten, da die Ganztagsplätze besonders in den Großstädten zu finden sind. Vor diesem Hintergrund sind somit erhebliche Anstrengungen erforderlich, um den Bedarf an Ganztagsplätzen abzudecken. Zudem stellt sich auch für die anderen Kindergartenplätze die Frage einer stärkeren Anpassung der Öffnungszeiten an die Betreuungsbedürfnisse der Mütter. Die häufig anzutreffenden Öffnungszeiten von 8 bis 12 Uhr (bzw. kürzer) erfüllen nicht die Betreuungsbedürfnisse von Müttern, da damit eine Erwerbstätigkeit auch im Umfang von 20 Wochenstunden nur schwer möglich ist. Gleichwohl dürfte das allgemeine Sinken der Kinderzahlen – und damit die Freisetzung von Kapazitäten – in Zukunft erleichtern, die Betreuungszeiten im Kindergarten auszuweiten.

Für die Kinder im Kindergartenalter führen die skizzierten Entwicklungen zu einem insgesamt erhöhten Einbezug in institutionelle Umwelten (im Sinne von: mehr Kinder, mehr Jahre und länger im Tagesablauf), der für die Kinder und ihre Familien positiv eingeschätzt werden kann. Es ist zu erwarten, dass dadurch die Betreuungsprobleme speziell von Kindern erwerbstätiger Mütter, die durch unzureichende institutionelle Betreuungszeiten im Tagesablauf entstehen, reduziert werden können. Wie eine für das frühere Bundesgebiet repräsentative Befragung von Müttern mit Kindern im Kindergartenalter zeigt (TIETZE/ROßBACH 1991, S. 566ff.), sind gegenwärtig die Familien mit einer voll erwerbstätigen Mutter vorzugsweise auf private Betreuungsarrangements (häufig durch Großeltern) als Ergänzung des Kindergartens angewiesen. Diese Arrangements werden aber nicht selten als Konfliktpotential charakterisiert. Zum anderen weist eine neuere Untersuchung darauf hin, dass der Eintritt eines Kindes in den Kindergarten in vielen Fällen positive Auswirkungen auf die Lebenssituation der Mütter hat (Aufnahme bzw. Erweiterung von Erwerbstätigkeit, beruflicher Ausbildung/Weiterbildung und Studium; vermehrte Teilnahme an kulturellen, politischen, sportlichen Aktivitäten oder an Freizeit-

aktivitäten) sowie die innerfamiliären Beziehungen (positivere Beziehungen des Kindes zu den Eltern und Geschwistern, vermehrte gemeinsame Zeit für die Eltern) und das außerfamiliale soziale Netzwerk von Kindern und Eltern (Kind und Eltern gewinnen neue Freunde und Kontakte) (vgl. TIETZE u.a. 1998, S. 148ff.) verbessert. Nicht zuletzt dürften sich für die Grundschule in curricularer und methodischer Hinsicht Konsequenzen aufgrund der Ausweitung des Kindergartenbesuchs ergeben (z.B. höheres Ausmaß an vorgängigen Gruppenerfahrungen der Kinder, u.U. verbesserte Leistungsvoraussetzungen der Kinder).

Die skizzierten Ausweitungen des Kindergartenbesuchs werden vermutlich aber nicht ausreichen, um angesichts sinkender Kinderzahlen Schließungen von Kindergärten zu vermeiden. Vor diesem Hintergrund und angesichts der vorhandenen Kindergartenkapazitäten liegen zwei weitere Ausweitungen innerhalb des Kinder- und Jugendhilfebereiches nahe. Zum einen lässt sich eine vermehrte Aufnahme jüngerer Kinder (unter drei Jahren) in Kindergärten erwarten, wodurch auch die besonderen Möglichkeiten anerkannt würden, diesen Kinder notwendige Erfahrungen in einer Gruppe von Gleichaltrigen zu bieten. Zum anderen ist auch eine Verlagerung der vorhandenen Kapazitäten nach „oben“ in den Hortbereich, d.h. in die außerschulische Betreuung von Schulkindern, möglich (s. Abschnitt 2.2).

2.2 Entwicklungen im Grundschulbereich

Das Sinken der Kinderzahlen führt im Grundschulbereich speziell in ländlichen Regionen zu sehr kleinen Grundschulen, in denen nach den derzeit üblichen Regelungen und Erlassen keine Jahrgangsklassen mehr gebildet werden können. Auf diese Situation kann unterschiedlich reagiert werden (vgl. auch KLEMM 1997, S. 138ff.; ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1994, S. 305f.). Eine erste Reaktion könnte in der Schließung von sehr kleinen Grundschulen und dem Transport der Schüler zu Mittelpunktschulen bestehen. Zum einen werden aber Bedenken gegen (zu) weite Schulwege bei Kindern dieser Altersgruppe geäußert, zum anderen wird mit dem Verlust der Grundschule vor Ort auch eine kulturelle Ausdünnung in den kleinen ländlichen Gemeinden befürchtet (vgl. KRAMER 1997). Weiterhin müssten bei einem erneuten Anstieg der Schülerzahlen Grundschulen wieder neu eingerichtet werden. Um Schließungen von Grundschulen zu vermeiden, den Schülern weite Transportwege zu ersparen und gegebenenfalls bei wieder steigenden Schülerzahlen Kapazitäten vor Ort zu haben, wird gegenwärtig als zweite Reaktion die Bildung von jahrgangsübergreifenden bzw. altersgemischten Klassen diskutiert. Bei dieser Diskussion spielen nicht nur die durch sinkende Kinderzahlen erzeugten Zwänge eine Rolle, vielmehr werden auch besondere Erwartungen an das kognitive und soziale Lernen in altersgemischten Gruppen gestellt (vgl. zur Diskussion insgesamt LAGING 1999). Allerdings müssen die entsprechenden Erwartungen wie auch Befürchtungen, dass die Schüler in jahrgangsübergreifenden Klassen zu wenig lernen, realistisch gesehen werden. Ein Forschungsüberblick macht deutlich, dass sich bei jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Unterricht weder Vor- noch Nachteile gegenüber herkömmlichen Unterricht in Jahrgangsklassen zeigen (vgl. ROßBACH 1999). Eine dritte Reaktionsmöglichkeit besteht schließlich darin, vorübergehend oder mittelfristig das Unterschreiten von Richtwerten zur Bildung von Klassen zu akzeptieren. Welche Lösung auch immer gewählt werden

wird, die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen von Grundschulern wird je nach besuchter Grundschule zunehmen, z.B. im Hinblick auf die Wohnortnähe der Grundschule, im Hinblick auf die alters- und leistungsmäßige Zusammensetzung ihrer Klassen oder im Hinblick auf die erfahrenen Klassengrößen und Lehrer-Schüler-Relationen während der Grundschulzeit.

Sinkende Bestandszahlen in Grundschulen und kleinere Klassen dürften auch die grundschulinternen Selektionsprozesse – Sitzenbleiben, Überweisung zu einer Sonderschule – beeinflussen und die Tendenz zur integrativen Förderung in der jeweiligen Grundschulklasse befördern. Im Hinblick auf das Sitzenbleiben in der Grundschule lässt sich – auch wenn freiwillige Wiederholungen einer Klassenstufe berücksichtigt werden – bereits seit langem ein Trend zur Verringerung des Sitzenbleibens feststellen, der auch mit dem bereits stattgefundenen Schülerrückgang in Verbindung gebracht wird (vgl. EINSIEDLER/GLUMPLER 1989; TIETZE/ROBBACH 1998).

Die hohen Quoten von Grundschulkindern mit einer erwerbstätigen bzw. erwerbslosen Mutter oder mit einer alleinerziehenden Mutter und der damit gegebene Betreuungsbedarf werden – unabhängig davon, ob diese Quoten noch weiter steigen – auch im Grundschulbereich Druck auf eine Erweiterung institutioneller Betreuungen im Tagesablauf ausüben. Angesichts der erwähnten Tendenz zur Teilzeitarbeit von Müttern dürften zwar nicht immer Ganztagsbetreuungsangebote erforderlich sein und von den Eltern gewünscht werden, die üblichen täglichen Schulzeiten („Stundenschule“) ermöglichen aber auch nicht eine Teilzeitbeschäftigung. Die Expertenkommission beim BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND (vgl. 1992) hat Anfang der 90er Jahre – bezogen auf das frühere Bundesgebiet – geschätzt, dass 30% der Kinder im Grundschulalter einer ganztägigen Betreuung (in Grundschule oder Hort) bedürfen. Andere Schätzungen des (Mindest-)Bedarfs an ganztägiger Betreuung bewegen sich zwischen 20 und 30%, wobei für die neuen Bundesländer gegenwärtig ein deutlich höherer Bedarf (bis 60%) angenommen wird (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1994, S. 238; KLEMM u.a. 1990, S. 132; PELZER/FRANK 1997, S. 97f.; vgl. auch Anmerkung 5).

Genaue Angaben über die vorhandene Zahl von Ganztagsplätzen im Grundschulbereich liegen nicht vor. Nach PELZER/FRANK (vgl. 1997, S. 92f.) stehen nur an 0,85% der Grundschulen in den alten Bundesländern bei deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern Ganztagsplätze zur Verfügung. Für das Schuljahr 1993/94 bzw. 1994/95 weisen PELZER/FRANK – auf der Basis von Umfragen bei den zuständigen Länderministerien – 158.669 Hortplätze in den alten Bundesländern aus (was zu diesem Zeitpunkt einer Versorgungsquote von 5,6% für sechs- bis zehnjährige Schulkinder entspricht); allerdings befinden sich 83% der Hortplätze in Städten mit über 100.000 Einwohnern (vgl. PELZIG/FRANK 1997, S. 70f., S. 88). Wenn von einer gegenüber der heutigen Situation schon deutlich reduzierten Anzahl von 2 Millionen Grundschulern ausgegangen (vgl. Tab. 1; geschätzte Schülerzahl in den Jahren 2015 bis 2030) und wenn der Bedarf an ganztägiger Betreuung nur mit 20% angesetzt wird (d.h. rund 400.000 Plätze), so wird deutlich, welche Ausbauleistungen hier erforderlich werden. Ein nennenswerter Ausbau von Ganztagsstellen (als Addition von Pflichtunterricht am Vormittag durch Lehrer und u.U. freiwilligem Spiel-/Freizeitangebot am Nachmittag durch sozialpädagogisches Personal – und damit eine gewisse Trennung von Schul- und Sozialpädagogik – oder als eine beide Aspekte integrierende Konzeption) wird aufgrund der dafür erforderlichen Ressourcen (20 bis 40% höherer Lehrerberauf) nicht erwartet (vgl. BURK 1991, S. 36); zudem dürften

die Rollenerwartungen und die familialen Verpflichtungen der überwiegend weiblichen Lehrkräfte der Grundschule mit Ausweitungen der Anwesenheitszeiten in der Grundschule konfliktieren. Es ist eher zu erwarten, dass der Bedarf an ganztägiger Betreuung vermehrt durch die Kombination von Grundschule und Hortbetreuung (an räumlich getrennten Orten oder „unter einem Dach“) abgedeckt werden kann – nicht zuletzt, weil bei den sinkenden Kinderzahlen im Jugendhilfebereich (Kindergarten) entsprechende Kapazitäten frei werden.⁶

In den neuen Bundesländern stellt sich die Situation anders dar. In der DDR war eine ganztägige Betreuung für Kinder im Grundschulalter die Regel; die Halbtagsgrundschule war in ein System der Hortbetreuung und in weitere außerunterrichtliche Betreuungen eingebettet (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1994, S. 241ff.). Auch heute sind Ganztagschulen im engeren Sinne in den neuen Bundesländern nicht vorgesehen. Eine ganztägige Betreuung wird durch die Kombination von Schule und Hort geleistet, wobei die frühere enge Verbindung zwischen Hort und Schule zunehmend aufgegeben wird und sich in der Hortarbeit ein eigenes sozial- und freizeitpädagogisches Profil entwickelt (PELZER/FRANK 1997, S. 73ff.). Nach einer Umfrage bei den zuständigen Länderministerien (PELZER/FRANK 1997, S. 90) gab es 1994/95 bzw. 1995/96 in den neuen Bundesländern 497.815 Hortplätze (was zu diesem Zeitpunkt einer Versorgungsquote von 60% für sechs- bis zehnjährige Schulkinder entspricht).⁷ Ein Vergleich der Anzahl der vorhandenen Hortplätze mit den Schülerzahlen (vgl. Tab. 1) macht deutlich, dass nach deutlichen Überkapazitäten im Jahr 2005 bei konstanten Platzzahlen bis etwa 2025 faktisch eine 100prozentige Versorgung möglich wäre und danach erhebliche Überkapazitäten vorhanden wären.

Die gegenwärtigen Schulzeiten in der Grundschule dürften den Müttern kaum eine Halbtagsbeschäftigung ermöglichen. Vor diesem Hintergrund gibt es verschiedene Modelle, an den Schultagen eine feste, regelmäßige Betreuungszeit von 8.00 bis 13.00 oder 14.00 Uhr sicherzustellen. Neben familien- bzw. frauenpolitischen Begründungen spielen hier auch pädagogische Gesichtspunkte im Hinblick auf eine innere Reform der Grundschule eine Rolle, wie die Ablösung der Stundenschule im 45-Minuten-Takt, Lernen in neuen Rhythmen, offener Anfang, Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule (vgl. z.B. BURK 1991). Die Bezeichnungen dieser Modelle sind vielfältig; PELZER/FRANK (1997, S. 82f.) haben fast 20 verschiedene Begriffe gezählt, u.a.: Volle Halbtagschule, Ganze Halbtagsgrundschule, Grundschule mit festen Öffnungszeiten, Betreuende Grundschule, Verlässliche Grundschule, Mittagsbetreuung an Volksschulen, Kernzeitenbetreuung an Grundschulen oder Grundschule von acht bis eins. Je nach Bundesland unterscheiden sich diese Modelle u.a. danach, ob primär (teuere) Lehrkräfte eingesetzt werden oder auch anderes Personal (z.B. Erzieherinnen, Sozialpädagogen, Eltern) einbezogen wird, ob unterrichtliche und betreuende Tätigkeiten integriert oder zeitlich addiert werden, ob die Teilnahme freiwillig oder verpflichtend ist (vgl. HOLTAPPELS/ZIMMERMANN 1990, S. 180ff.). Genaue Daten über die Verbreitung dieser Modelle sind gegenwärtig nicht bekannt. PELZER/FRANK (1997, S. 94) schätzen, dass in den alten Bundesländern zwischen 2% und 4% der Grundschüler mit diesen Angeboten erreicht werden, wobei sich gegenwärtig wohl eine geringe Zunahme abzeichnet. Ob die teilweise vehement geäußerte Forderung nach (teueren) integrierten Modellen (vgl. z.B. BURK 1999, S. 125f.) angesichts knapper Kassen durchgehalten werden kann, ist allerdings eine offene Frage. Dabei ist die Diskussion um erweiterte schulische Angebote in den neuen Bundesländern auch unter dem Gesichtspunkt des Erhalts von Arbeitsplätzen zu sehen.

Schulische Angebote, die Lehrkräfte als Betreuungspersonal vorsehen, würden angesichts der vorhandenen Kapazitäten zu einer weiteren Zunahme der Arbeitslosigkeit von Hortzieherinnen führen (vgl. PELZER/FRANK 1997, S. 81).

2.3 Übergreifende Entwicklungen

In Kindergarten und Grundschule zeigen sich somit parallele Entwicklungen im Hinblick auf eine zeitliche Ausweitung der täglichen Anwesenheitszeiten in der jeweiligen Institution und damit auch auf eine Integration der beiden Funktionen der Bildung und Betreuung. Die Verbindung von Bildung und Betreuung hat für den Kindergarten eine lange Tradition (vgl. TIETZE 1993); für die Grundschule ist damit eher eine neue Aufgabe bezeichnet. Bei gemeinsamen Orientierungen auf diese zwei Funktionen könnte sich auch ein Aufbrechen der gegenwärtigen, zum Teil scharfen Abgrenzungen von Kindergarten und Grundschule andeuten. Das heißt, es könnte der Druck zunehmen, alte Trennungen zugunsten einer Sicht aufzugeben, die mehr die Kontinuität der Entwicklung von Kindern betont und eine Annäherung von Kindergarten und Grundschule in einem dann vereinheitlichten System der Bildung und Betreuung der Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren anstrebt. Vergleichbare Entwicklungen können z.B. in den Niederlanden beobachtet werden, wo die Vorschulen und die sechsjährigen Grundschulen in eine achtjährige Primarschule (Basisschule) für Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren verwandelt wurden (vgl. BRINKMANN 1996). Allerdings dürfte in Deutschland gegenwärtig ein erheblicher Widerstand der Träger im Kindergartenbereich im Hinblick auf eine solche Vereinheitlichung zu erwarten sein.

Die sinkenden Schülerzahlen könnten auch noch eine andere Auswirkung auf die Verzahnung des Elementar- und des Primarbereichs haben. Trotz verschiedener Bemühungen, die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu verbessern, liegen die Zurückstellungsquoten zu Schulbeginn weiterhin recht hoch (je nach Bundesland bis zu 10% der Schulanfänger; vgl. ROBBACH/TIETZE 1996, S. 13ff.). Dies hat zu Schulversuchen mit einer „neuen“ Eingangsstufe geführt, die das erste und zweite Schuljahr umfasst, in die alle schulpflichtigen Kinder (ohne Zurückstellungen) eingeschult werden und in denen die Kinder – bei individuell unterschiedlicher Verweildauer – in jahrgangsübergreifenden, alters-, entwicklungs- und leistungsheterogenen Gruppen lernen. Vorher z.B. in Vorklassen oder Schulkindergärten gegebene Förderkapazitäten sollen dabei in das erste und zweite Schuljahr integriert werden (vgl. BURK/MANGELSDORF/SCHOELER u.a. 1998); bei sinkenden Schülerzahlen in der Grundschule ist deshalb zu vermuten, dass solche integrativen Lösungen zu Schulbeginn zunehmen werden (unabhängig davon, ob sie in ein oder zwei Schuljahre umfassender Form angeboten werden). Eine weitergehende Reaktion auf das Sinken der Schülerzahlen in der Grundschule wäre im Anschluss an das „alte“ Eingangsstufenmodell der 70er Jahre eine Verlängerung der Grundschulzeit um ein Jahr nach unten unter Einschluss der Fünfjährigen (letzter Altersjahrgang im Kindergarten). Bei einem solchen Modell, das eine zweijährige Eingangsstufe (für die Fünf- und Sechsjährigen) plus weitere drei Grundschuljahre umfassen würde, käme ein ganzer Schülerjahrgang zusätzlich in die Grundschule. Pädagogische Argumente für ein solches Eingangsstufenmodell lassen sich vorbringen; es ist in den 70er Jahren nicht gescheitert, weil es seine Ziele nicht erreicht hätte, sondern aus politischen Gründen: Die Freien Träger im Kindergartenbereich wollten ihren Einfluss auf die Altersgruppe der Fünfjährigen

behalten (FRIED u.a. 1992, S. 203ff.). Bei einer zukünftigen Diskussion um eine Ausweitung der Grundschule um ein Jahr nach unten dürfte deshalb wieder ein erheblicher Widerstand der Vertreter des Kindergartenbereichs zu erwarten sein. Bei der Ausweitung der Grundschule nach unten würde zugleich für den Kindergartenbereich der Druck zunehmen, sich selbst nach unten auszudehnen und z.B. die Zweijährigen mit aufzunehmen, um so den eigenen Bestand zu sichern.

Ich vermute weiter, dass es im Kindergartenbereich, dort, wo regional verschiedene Anbieter vorhanden sind, angesichts sinkender Kinderzahlen aufgrund des damit zunehmenden Platzangebots zu einem Wettbewerb zwischen den Kindergärten um die wenigen Kinder kommen wird. Eine stärkere Profilbildung und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Eltern dürften für diese die Möglichkeiten erweitern, ein für ihre Situation und ihre Zielvorstellungen passendes Angebot auswählen zu können. Im Bereich der Grundschule wird allerdings ein vergleichbarer Wettbewerb zwischen Grundschulen um Schüler nur eingeschränkt stattfinden können, solange am Prinzip verpflichtender Schulbezirke (Sprengelprinzip) festgehalten wird.⁸ Das damit aufgeworfene Problem muss aber allgemeiner in die Diskussion um Gestaltungsautonomie von Schulen eingeordnet werden. Gestaltungsautonomie impliziert, dass eine Schule ihr spezifisches pädagogisches Programm entwickelt und auch nach außen sichtbar macht. AVENARIUS (1995, S. 271) weist darauf hin, dass im Pflichtschulbereich Gestaltungsautonomie bzw. schulische Selbstverwaltung nicht zur Folge haben darf, dass die Eltern (und Schüler), die mit dem pädagogischen Konzept ihrer Schule nicht einverstanden sind, „sich auf Gedeih und Verderb dem Willen der Mehrheit fügen müssen“. Den Eltern müsste vielmehr die Möglichkeit eingeräumt werden, ihr Kind auf eine andere Schule zu schicken, was nur bei Auflockerung der Sprengelpflicht möglich ist. In Gebieten, in denen faktisch ein Zwang zum Besuch einer bestimmten Schule besteht, müsste der Gestaltungsspielraum der Schule mit Rücksicht auf einen Minderheitenschutz von vornherein begrenzt bleiben. INCKEMANN (1997, S. 296ff.) sieht grundsätzliche Probleme, wenn Gestaltungsautonomie bei Auflösung des Sprengelprinzips zu einem (marktorientierten) Wettbewerb zwischen den Grundschulen führt. Schulwahlfreiheit und Konkurrenzdruck zwischen Schulen seien kaum mit dem Prinzip der Chancengleichheit zu vereinbaren. Die Einzelschulen und Lehrkräfte würden potentiell einem erhöhten Außendruck durch Erwartungen von Eltern, Kommunalpolitikern, Kirchen, Bürgerinitiativen usw. ausgesetzt, der möglicherweise die Gefahr in sich birgt, nicht mehr die kindlichen Bedürfnisse und die pädagogische Verantwortung in den Vordergrund zu stellen. Ein weiteres Problem könnte bestehen in einer sozialen Entmischung der Grundschulen und einem Auseinanderdriften von wohlausgestatteten und ökonomisch schlecht gestellten Schulen, von gymnasial orientierten „Vorbereitungsschulen“ in mittelschichtorientierten Quartieren und „Lebenshilfesschulen“ in sozialen Brennpunkten. Im schlimmstmöglichen Fall – so INCKEMANN (vgl. 1997, S. 317) – könnte die Grundschule ihre Eigenständigkeit mit ihrer Konzeption als erste gemeinsame Schule für alle Kinder verlieren. Deshalb plädiert sie für den Grundschulbereich für eine moderate Gestaltungsautonomie bei Beibehaltung des Prinzips der wohnortnahen Sprengelschule – wodurch der Wettbewerb der Schulen um Schüler eingeschränkt bleibt.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff Kindergarten wird im Folgenden als Sammelbegriff für die verschiedenen institutionellen Betreuungs- und Erziehungsformen im Elementarbereich, d.h. für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn, verwendet.
- 2 Das Statistische Bundesamt hat Modellrechnungen nach verschiedenen Annahmen durchgeführt, deren unterschiedliche Ergebnisse hier nicht berichtet werden können. Da es an dieser Stelle nur um Verdeutlichungen geht, wurde pragmatisch ein Modell mit u.a. folgenden Annahmen ausgewählt: Bei der deutschen Bevölkerung werden Wanderungsgewinne aufgrund des Zuzugs von Aussiedlern mitgezählt, wobei angenommen wird, dass die Wanderungsgewinne bis 2040 jährlich abnehmen. Im Hinblick auf Ausländer wird für die Bevölkerung insgesamt von einem jährlichen Wanderungsgewinn von 100.000 Personen (bei Zunahme der Einbürgerungen auf 130.000 im Jahr 2039) ausgegangen. Für die deutsche Bevölkerung wird eine konstante Geburtenhäufigkeit im früheren Bundesgebiet unterstellt; für die neuen Länder und Ost-Berlin wird angenommen, dass bis zum Jahr 2005 die Geburtenhäufigkeit der alten Länder erreicht wird. Für Ausländer wird davon ausgegangen, dass die Geburtenrate sich bis 2030 auf die Hälfte des Abstandes zu derjenigen der deutschen Bevölkerung verringert und dann konstant bleibt. Ferner wird angenommen, dass die Sterblichkeit für Ausländer konstant bleibt. Für Deutsche nimmt im früheren Bundesgebiet die Lebenserwartung bis 2005 um ein Jahr zu, steigt dann bis 2030 um weitere zwei Jahre und bleibt danach konstant. In den neuen Ländern und Ost-Berlin erreicht die Lebenserwartung bis 2010 das Niveau im früheren Bundesgebiet zu Anfang der Modellrechnung und steigt dann bis 2039 auf die im früheren Bundesgebiet bereits 2030 erreichten Werte an. Basis für die Modellrechnungen sind Bevölkerungszahlen am 01.01.1994. Aufgrund der Abhängigkeit der Schätzungen von diesen Annahmen müssen die Angaben in Tabelle 1 mit Vorsicht betrachtet werden (vgl. auch die abweichenden älteren Schätzungen von KLEMM u.a. 1990).
- 3 Alle Ergebnisse der Mikrozensusserhebungen werden jeweils nach Unterlagen des Statistischen Bundesamtes berichtet. In Tabelle 2 werden als „erwerbstätig“ alle die gezählt, die in der Berichtswoche der Mikrozensusserhebung mindestens für eine Stunde eine Tätigkeit ausüben (auch wenn sie als arbeitslos gemeldet sind) oder diese Tätigkeit wegen Krankheit, Urlaub oder Erziehungsurlaub nicht ausüben. Als erwerbstätig werden somit auch die Mütter mit einem Kind in den angegebenen Altersgruppen gezählt, die wegen eines jüngeren Kindes (unter drei Jahren) in Erziehungsurlaub sind. Als „erwerbslos“ werden alle Personen ohne Arbeitsverhältnis gezählt, die sich um eine Arbeitsstelle bemühen (auch wenn sie nicht arbeitslos gemeldet sind).
- 4 Der Faktor 85% entspricht der Annahme, dass die Kindergartenplätze nicht auf drei, sondern auf dreieinhalb Jahrgänge entfallen.
- 5 Werden – ohne auf Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern einzugehen – die Anteile der Kinder in Deutschland mit einer erwerbstätigen bzw. erwerbslosen Mutter (1997: 53,5% bei Kindern von drei bis unter sechs Jahren und 60,8% bei Kindern von sechs bis unter zehn Jahren; Ergebnisse des Mikrozensus) in Beziehung zum Umfang der mütterlichen Erwerbstätigkeit gesetzt (vgl. weiter oben) und wird zugleich unterstellt, dass die erwerbslosen Mütter im gleichen Umfang erwerbstätig sein wollen wie die derzeit erwerbstätigen, so lässt sich schätzen, dass bei den drei- bis unter sechsjährigen Kindern etwa 24% eine Mutter haben, die weniger als 20 Stunden wöchentlich erwerbstätig ist bzw. sein möchte, 12% eine Mutter mit 21 bis 35 Stunden und 18% eine Mutter mit 36 und mehr Stunden. Die entsprechenden Werte bei Kindern im Alter von sechs bis unter zehn Jahren lauten: 27%, 13% und 21%. Wird von diesem Niveau ausgegangen und aufgrund des behaupteten historischen Trends zu Teilzeitbeschäftigungen (vgl. HAKIM 1998) geschätzt, dass der Anteil der Kinder mit einer voll-erwerbstätigen Mutter konstant bleibt, so benötigen etwa 20% (18% bis 21% der Kinder in den beiden Altersgruppen haben eine Mutter, die 36 und mehr Stunden pro Woche erwerbstätig ist bzw. sein möchte) bis 30% (insgesamt etwa 30% bis 34% der Kinder haben eine Mutter, die mehr als 20 Stunden pro Woche erwerbstätig ist bzw. sein möchte) aller Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter eine ganztägige Betreuung aufgrund der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter. Dies dürfte eine Mindestschätzung sein, da bei einer Gleichsetzung von aktueller Erwerbstätigkeit mit Bedarf nicht berücksichtigt wird, dass u.U. ein Teil der Mütter nicht oder weniger als gewünscht erwerbstätig ist, da er für seine Kinder keine geeignete Betreuungslösung gefunden hat. Zudem sind hier auch noch nicht die Betreuungsbedürfnisse von studierenden Müttern bzw. Müttern in Ausbildung berücksichtigt. Insofern dürfte eine Bedarfsschätzung von 30% eher eine Untergrenze des tatsächlichen Bedarfs markieren.
- 6 Bei solchen Kombinationsmodellen ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich in den alten Bundesländern Hort und Schule in ihrem jeweiligen Selbstverständnis weitgehend unabhängig voneinander entwickelt haben und der sozialpädagogische Auftrag des Hortes fast als Gegenmodell zur Schule verstanden wird (PELZER/FRANK 1997, S.72). Eine strenge Segmentierung zwischen Betreuung durch Sozialpädagogen/Er-

- zieherinnen auf der einen und Unterricht durch Grundschullehrkräfte auf der anderen Seite scheint angesichts einer gewissen Integration von sozialpädagogischen Funktionen in die Bildungsarbeit im engeren nicht wünschenswert – wenngleich eine personelle Trennung von Schule und Freizeit es den Schülern erleichtert, sich mit Sorgen und Problemen an erwachsene Bezugspersonen zu wenden, die nicht zugleich auch ihre Leistungen beurteilen (vgl. PELZER/FRANK 1997, S. 84; auch HOLTAPPELS/ZIMMERMANN 1990, S. 173ff.).
- 7 Die Statistik der Jugendhilfe zählt zum 31.12.1994 für die neuen Länder und Ost-Berlin nur 284.505 Hortplätze (nach Unterlagen des Statistischen Bundesamtes). Der Unterschied zu der im Text genannten Zahl von fast 500.000 Hortplätzen lässt sich dadurch erklären, dass in der Statistik der Jugendhilfe nicht die Hortplätze mitgezählt werden, die zu diesem Zeitpunkt (noch) in der Verantwortung des Bildungswesens lagen.
- 8 Eine gewisse Wahlfreiheit besteht gegenwärtig nur dort, wo neben Gemeinschaftsschulen auch staatliche Konfessionsschulen oder Grundschulen in freier Trägerschaft vorhanden sind.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. • Reinbek bei Hamburg.
- AVENARIUS, H. (1995): Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In: DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. – Weinheim, S. 253-279.
- BRINKMANN, G. (1996): Niederlande. In: ANWEILER, O./BOOS-NÜNNING, U./BRINKMANN, G./GLOWKA, D./GOETZE, D./HÖRNER, W./KUEBART, F./SCHÄFER, H.-P.: Bildungssysteme in Europa. • 4., völlig überarb. u. erw. Aufl. – Weinheim, S. 125-142.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND (1992): Finanzielle Folgen der Verbesserung der Tagesbetreuung von Kindern. Deutscher Bundestag. Ausschußdrucksache 0088. Sonderausschuß Schutz des ungeborenen Lebens. 12. Wahlperiode. – o. O.
- BURK, K. (1991): Grundschule in einer sich wandelnden Gesellschaft. Die Ganze Halbtagsgrundschule mit Betreuungsangeboten. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. • Weinheim, S. 26-37.
- BURK, K. (1999): Ganze Halbtagsgrundschule – gegenwärtige Situation. In: SCHMITT, R. (Hrsg.): BundesGrundschulKongress 1999. Auf der Schwelle zum dritten Jahrtausend. – Frankfurt am Main, S. 116-136.
- BURK, K./MANGELSDORF, M./SCHOELER, U. u. a. (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. – Weinheim.
- EINSIEDLER, W./GLUMPLER, E. (1989): Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens (unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule). In: Die Deutsche Schule, 81. Jg., S. 248-259.
- FISCHER, D./ROLFF, H.-G. (1997): Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 537-549.
- FRIED u. a. 1992 = FRIED, L./ROBBACH, H. G./TIETZE, W./WOLF, B. (1992): Elementarbereich. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, H. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. – Bd. 1. – Weinheim, S. 197-263.
- HAKIM, C. (1998): The expansion of women's part-time work in modern societies: a new perspective. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 561-576.
- HOLTAPPELS, H.G./ZIMMERMANN, P. (1990): Wandel von Familie und Kindheit – Konsequenzen für die Grundschule. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 6. – Weinheim, S. 149-184.
- INCKEMANN, E. (1997): Die Rolle der Schule im sozialen Wandel: Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule. – Bad Heilbrunn.
- KLEMM, K. (1997): Zur Grundschulentwicklung in Sachsen bei sinkenden Schülerzahlen. In: SANDFUCHS, U./STANGE, E.-M./KOST, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schüllerrückgang als pädagogische Herausforderung. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 135-140.
- KLEMM, K. u. a. (1990): Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. – Weinheim 1990.

- KRAMER, C. (1997): Schulpolitische Leitbilder und persönliche Einstellungen zu kleinen Grundschulen – Erfahrungen aus Vorarlberg und Baden-Württemberg. In: SANDFUCHS, U./STANGE, E.-M./KOST, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 77-93.
- LAGING, K. (Hrsg.) (1999): Altersgemischtes Lernen in der Schule. – Baltmannsweiler.
- LANGE, H. (1995): Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 21-37.
- PELZER, S./FRANK, K. (1997): Betreuungsangebote für Schulkinder. Eine Bestandsaufnahme. In: FATKE, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. – Frankfurt a. M., S. 68-101.
- ROLFF, H.-G. (1995): Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: DASCHNER, P./Rolff, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. – Weinheim, S. 31-54.
- ROLFF, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklungen zu systematisieren. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. – Weinheim, S. 295-326.
- ROBBACH, H.-G. (1999): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: LAGING, K. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. – Baltmannsweiler, S. 80-91.
- ROBBACH, H.-G./TIETZE, W. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. – Münster.
- SCHEERENS, J. (1994): Conceptual frameworks on school effectiveness: Rational control versus choice. In: REYNOLDS, D./CREEMERS, B. P. M./NESSELRODT, P. S./SCHAFFER, E. C./STRINGFIELD, S./TEDDLIE, C.: Advances in school effectiveness research and practice. – Oxford, pp. 207-215.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (1996): Modellrechnungen zur Bevölkerungsentwicklung bis zum Jahr 2040. Arbeitsunterlagen. – o. O.
- TIETZE, W. (1993): Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: TIETZE, W./ROBBACH, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. – Freiburg i. Br., S. 98-125.
- TIETZE, W./ROBBACH, H.-G. (1991): Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., S. 555-579.
- TIETZE, W./ROBBACH, H.-G. (1998): Sitzenbleiben. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim, S. 465-469.
- TIETZE u. a. 1998 = TIETZE, W. (Hrsg.)/MEISCHNER, T./GÄNSFUß, R./GRENNER, K./SCHUSTER, K.-M./VÖLKELE, P./ROBBACH, H.-G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied 1998.
- ZAHN, R. (1999): Die Erwerbsbeteiligung im Familienzusammenhang und ausgewählte Einflußfaktoren. Ergebnisse des Mikrozensus 1997. In: Wirtschaft und Statistik, H.1, S. 28-38.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Universität Lüneburg, Institut für Schul- und Hochschulforschung, 21332 Lüneburg, Tel.: 04131-781630, Fax: 04131-781631