Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Schule

Die GEW informiert

Kleine Klassen

Große Klasse!

Argumente für einen sachlichen Umgang mit einer umstrittenen Frage

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

GEW

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt
069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Verantwortlich: Marianne Demmer
Redaktion: Bettina Hackenspiel, Martina Schmerr
Gestaltung: Bettina Hackenspiel
Druck: Leutheußer Druck, Coburg

Artikelnr.: 1346
ISBN: 978-3-939470-41-0

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop
(www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20),
Mindestbestellmenge: 10 Exemplare, Einzelpreis 0,80 Euro, Preise zzgl.
Verpackungs- und Versandkosten von zurzeit 6,96 Euro brutto.

Einzelexemplare können Sie anfordern unter: broschueren@gew.de,
Fax: 069/78973-70161. Einzelpreis 1,00 Euro inkl. Versandkosten.

August 2009

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Ein Blick auf die Zahlen 6

Lehrerinnen und Lehrer wollen kleine Klassen – warum? 8

Was sagen wissenschaftliche Studien? 10

Die deutschsprachige Schulforschung
Die Ergebnisse auf dem Prüfstand
Brief einer Lehrerin an die Bildungsforschung
Internationale Schulforschung
Ergebnisse der Längsschnittstudie STAR

Und das Fazit? Automatisch geht gar nichts! 20

Schlussfolgerungen 21

TALIS Studie: Große Klassen beeinflussen den Unterrichtsstil ... 22

Argumente pro Kleine Klassen 23

Anhang: 24

Literaturhinweis „Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung“
Adressen der GEW Landesverbände
Antrag auf Mitgliedschaft in der GEW

~~Große~~ Klassen
Kleine

Vorwort

Schüler und Lehrer erschreckt es - die Finanzminister freut es. In mehr oder weniger großen Abständen wird der Öffentlichkeit mitgeteilt: Schulleistungen hängen nicht von der Klassengröße ab. Unter Berufung auf wissenschaftliche Untersuchungen wird der weit verbreiteten Einschätzung, in kleineren Klassen ließe sich besser lernen, der Garaus gemacht. Bildungsökonomen verweisen auf die hohen Kosten etwa für zusätzliche Lehrer und geben Empfehlungen, die einer Kosten-Nutzen-Logik folgen.

Macht es tatsächlich keinen Unterschied, ob in Klassen von 18 oder 30 Schülern unterrichtet wird? Ist die Überzeugung der pädagogischen Akteure, dass große Klassen die Arbeit erschweren und den Lernerfolg negativ beeinträchtigen schlicht und ergreifend „falsch“ und hält sie keiner wissenschaftlichen Überprüfung stand?

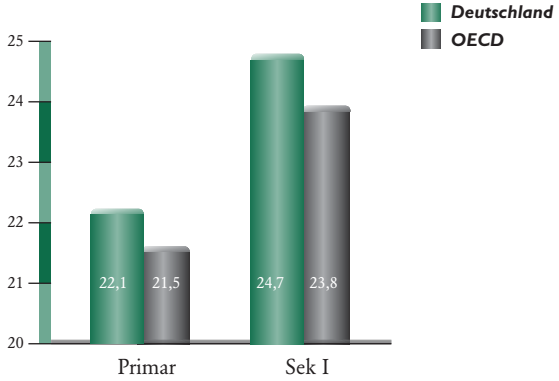
Die vorliegende Broschüre will den Stand der Diskussion zusammenfassen und Argumente dafür liefern, dass der Wunsch vieler Lehrer, Schüler und Eltern nach kleinen Klassen nicht nur vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen seine Berechtigung hat.

Marianne Demmer
Stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Die Klassengröße und das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern und Lehrkräften stellen im internationalen Vergleich wichtige Kennzahlen für die Rahmenbedingungen von Unterricht dar. Deutschland schneidet im internationalen Vergleich auch bei der Klassengröße nicht gut ab.
Der deutsche Durchschnittswert liegt auf allen Bildungsstufen über dem Durchschnitt der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Die Zahlen sprechen eine noch deutlichere Sprache wenn man berücksichtigt, dass in den OECD-Mittelwert auch Länder wie Japan, Korea und Mexiko eingehen mit durchschnittlichen Klassengrößen weit über 30, und dass bei den deutschen Durchschnittswerten die niedrigen Werte der Sonderschulen einfließen. Auch bei der Schüler-Lehrer-Relation zeigt sich ein ähnliches Bild.

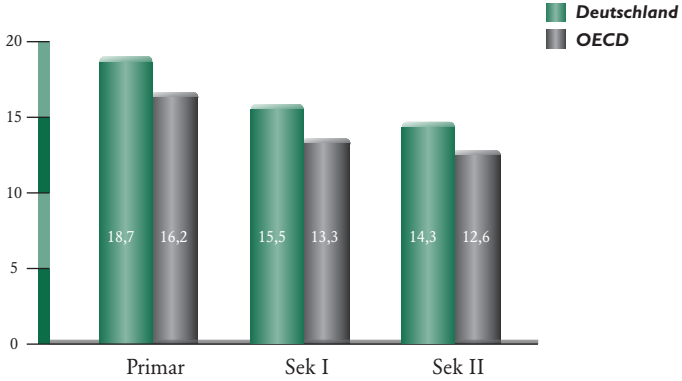
Durchschnittliche Klassengröße 2006

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Internationale Bildungsindikatoren, 2008



Durchschnittliche Betreuungsrelation (Schüler pro Lehrer) Schuljahr 2006

Quelle: OECD Bildung auf einen Blick, 2008



Es fällt auf, wie ungünstig sich die Situation vor allem in den frühen Bildungsphasen für Deutschland darstellt. Bei allen Mittelwertvergleichen muss man berücksichtigen, dass die Situation in den einzelnen Schulklassen völlig unterschiedlich sein kann. Die größten Unterschiede sind in Bayern möglich: Dort lässt der Klassenbildungserlass für Grundschulen Klassen mit 13 Schüler/innen ebenso zu wie solche mit 30.

Grundschulen: Vorgaben für die Klassenbildung im Schuljahr 2008/2009 und durchschnittliche Klassengröße in den Bundesländern 2007

Bundesland	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Untergrenze	16	13	(1)	15	22	(1)	13	20	28(2)	18	-	-	15	10	18	(3)
Obergrenze	31	30		28	27		28	28	28(2)	30	30	29	28	28	29	
Durchschnitt *	21,8	23,0	23,6	21,8	22,0	24,2	20,8	19,0	20,9	23,4	21,5	21,4	19,5	17,8	21,6	19,6

Quelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz „Vorgaben für die Klassenbildung im Schuljahr 2008/2009“, März 2009
(1) Es gelten Orientierungswerte für die Lehrerzuweisung, innerhalb derer die Schulen über die Klassenbildung frei entscheiden können
(2) Vorgabe eines Klassenteilers auf Klassenstufenebene (Richtzahl)
(3) auf der Grundlage der global zugewiesenen Wochenstunden entscheidet die Schule in eigener pädagogischer Verantwortung
* Quelle: Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 186, März 2009

Forderungen nach kleineren Klassen beruhen häufig auf der subjektiven Theorie, dass dies eine Bedingung für gute Schülerleistungen sei. Diese weit verbreitete Annahme wird jedoch nur für den Grundschulbereich durch empirische Untersuchungen unterstützt. Und auch nur dann, wenn die Gruppengröße deutlich unter die in Deutschland üblichen Durchschnittswerte gesenkt wird und zwischen 13 und 17 Schüler/innen liegt.

„Die Qualität des Schulsystems zeigt sich auf Seiten der Schüler/innen in guten Schulleistungen, einem hohen Maß an Chancengleichheit sowie an sozialen und personalen Kompetenzen, die für ein Leben in einer unsicheren und globalisierten Welt notwendig sind. In diesem Sinne verstandene Qualität ist angewiesen auf gute Lernbedingungen für die Schüler/innen und gute Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal. Nur gesunde und motivierte Lehrerinnen und Lehrer in einer anregenden Lernumgebung sind in der Lage, erfolgreich die Lern- und Entwicklungsprozesse der jungen Generation zu steuern und zu begleiten.“

Marianne Demmer im GEW-Pressehintergrundgespräch „Ökonomie schlägt Pädagogik?“ am 2. September 2008 in Berlin

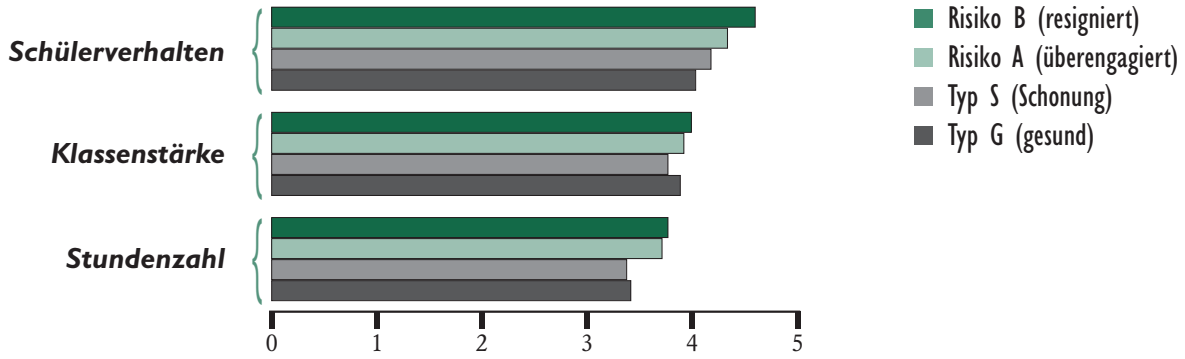
Und selbst das allein reicht nicht aus. Empirische Schul- und Unterrichtsforschungen haben auch gezeigt, dass kleine Klassen zwar eine günstige Rahmenbedingung für erfolgreiches Lernen darstellen, jedoch nicht automatisch eine höhere Unterrichtsqualität bewirken. Sie sind nur dann von Vorteil, wenn es den Lehrer/innen und Schüler/innen gelingt, deren Potenzial auch im Unterricht zu nutzen, indem individuell unterrichtet und differenziertes und eigenständiges Lernen gefördert wird. Für eine allgemeine, erhebliche Kosten verursachende Forderung nach kleinen Klassen in allen Schulen geben empirische Untersuchungen wenig Unterstützung.

Lehrerinnen und Lehrer bestehen dennoch auf kleineren Klassen – warum?

In allen Belastungsstudien zur Lehrerarbeit spielt der Faktor „Klassengröße“ eine zentrale Rolle. Auch die aktuelle TALIS-Studie (s. Infokasten auf Seite 22), in deren Rahmen Lehrkräfte zu ihren Arbeitsbedingungen befragt wurden, offenbart die Unzufriedenheit vieler Lehrer mit der Größe der Klassen.

Die Potsdamer Studie zur Lehrergesundheit von Arold, Schaarschmidt u.a. zeigt ein ähnliches Bild: Die Klassenstärke rangiert auf einer 5er Skala ganz oben auf Platz zwei der Belastungsfaktoren - nach „Verhalten schwieriger Schüler“ und noch vor der Höhe der zu erteilenden Stundenzahl. In dieser Einschätzung sind sich die Lehrkräfte einig, unabhängig davon, ob es sich bei den Befragten um einen aktiven oder eher resignierten Lehrertypus handelt. In einer ähnlich angelegten Studie der Freiburger Universitätsklinik für den südbadischen Raum wird die Klassenstärke sogar als der von Lehrern am stärksten erlebte Belastungsfaktor ermittelt. (vgl. Freiburger Schulstudie von Prof. Joachim Bauer, 2004)

Einschätzung des Belastungsgrades durch Lehrkräfte
(Quelle: Potsdamer Studie zur Lehrergesundheit, Schaarschmidt/Arold/Kieschke 2003)



Die Frage nach dem Zusammenhang von schulischer Leistung und der Ressourcenausstattung von Schulen ist seit Beginn der Bildungsforschung Gegenstand empirischer Untersuchungen. Erste Untersuchungen zum Einfluss des Faktors „Klassengröße“ auf Schülerleistungen wurden bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts durchgeführt.

Seither sind viele tausend wissenschaftliche Arbeiten zu dieser Frage erschienen – begleitet von einer kaum überschaubaren Zahl an Publikationen, die sich um eine Analyse und Einschätzung dieser Forschungsergebnisse bemühen. Ein gemeinsamer Nenner ist schwerlich auszumachen. Für nahezu jede Wirkungsbehauptung lässt sich eine Einzelstudie auffinden, die sie stützt.

Die deutschsprachige Schulforschung

Die deutschsprachige Schulforschung kommt überwiegend zu dem Ergebnis, dass es keinen statistisch relevanten Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schulleistung gibt. Insbesondere die Ergebnisse neuerer bildungsökonomischer Forschungen bestimmen die öffentliche Diskussion, da sie nicht nur innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung Position beziehen, sondern auf ihrer Basis auch weit reichende bildungspolitische Entscheidungen legitimiert werden.

Für Aufsehen haben zuletzt die Ergebnisse der bildungsökonomischen Forschungen von Martin West und Ludger Wößmann gesorgt. Ihre Analysen basieren auf den Daten der TIMS-Studien. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ist eine von der IEA (Inter-

national Association for the Evaluation of Educational Achievement) seit 1995 alle vier Jahre durchgeführte Untersuchung zur Mathematik- und Naturwissenschaftsleistung in der Grundschule und Sekundarstufe I+II.

Im Vergleich zur PISA-Studie, die in jeder Klasse nur einzelne Schüler getestet hat, hat TIMSS den Vorteil, dass in jeder Schule eine komplette siebte und eine komplette achte Klasse getestet wurde.

Die vorhandene Datenstruktur erscheint den Autoren besonders geeignet, um Effekte der Klassengröße zu bestimmen. Die methodische Herausforderung besteht darin, den kausalen Effekt der Klassengröße auf die Schülerleistung nur dann analysieren zu können, wenn es gelingt, diesen Effekt von jenen Zusammenhängen zwischen Klassengröße und Schülerleistung zu trennen, die beispielsweise aufgrund von Wahlentscheidungen der Eltern, Lehrer oder Schulleitung entstehen. Ohne Trennung dieser Effekte kommt es zwangsläufig zu verzerrten Ergebnissen und gelegentlich zu abwegigen Befunden wie dem, dass größere Klassen mit besseren Leistungen einhergehen.

West und Wößmann nehmen diese Herausforderung an, unterziehen die TIMSS-Datensätze einem komplizierten Analyseverfahren und kommen mittels ihrer Identifikationsstrategie zu dem abschließenden Ergebnis: „In der Mittelstufe in Deutschland sind die Schulleistungen in Mathematik nicht abhängig von der Klassengröße“. Im internationalen Vergleich zeige sich, dass erst ab einer Klassengröße von 60 ein negativer Effekt auf die Lernleistung der Schüler zu beobachten ist.

Dieser Abschnitt basiert auf einer Studie der GEW und der Max-Traeger-Stiftung (MTS) . Die Expertise geht der Frage nach, wie eigentlich bildungsökonomische Forschungsergebnisse zustande kommen und wie valide diese Ergebnisse sind, die so viel Aufsehen erregen. Die Ergebnisse der Studie von Gundel Schümer und Manfred Weiß sind brisant. (Kurzbeschreibung und Bestellmöglichkeiten s. S. 24)

Eine kritische Betrachtung der bildungsökonomischen Forschung ist in dem Maße von besonderer Bedeutung, wie der Bildungsökonomie eine entscheidende Rolle in der Politikberatung zuteil wird und aus ihren Forschungsergebnissen für die Schulpraxis relevante politisch administrative Steuerungsimpulse abgeleitet werden.

Das Niveau des methodischen Vorgehens von Wößmann und Kollegen ist zwar beeindruckend, ersetzt aber nicht die offensichtlich fehlenden Institutionenkenntnisse. Deshalb ist zu fragen, ob ihre Interpretationen der Schul- und Unterrichtsrealität gerecht werden und ob ihre Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen haltbar sind.

Die Ergebnisse auf dem Prüfstand

Wößmann geben die Ergebnisse Anlass zur Forderung, die Einstellung von neuen Lehrern zu überdenken, da die damit verbundenen hohen Kosten in keinem Verhältnis zum Nutzen stünden. „Die Bildungspolitik in Deutschland sollte sich statt auf die Erhöhung der Ausgaben lieber auf institutionelle Reformen konzentrieren“, empfiehlt Wößmann und fordert ein zentrales Abitur.

Diese kurz geschlossenen Empfehlungen lassen Relativierungen und Problematisierungen der Ergebnisse vermissen. So wird nicht reflektiert, dass die Befunde, die auf Testergebnissen im mathematischen und naturwissenschaft-

lichen Bereich beruhen, fachspezifisch sein könnten. Dafür gibt es inzwischen allerdings empirische Belege. So hat die 2001 von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) gezeigt, dass kleinere Klassen im Englischunterricht mehr Kommunikationsmöglichkeiten bieten, was sich – anders als bei mathematischen Lernzielen – durchaus positiv auf das Hörverständnis von Schülern auswirkt.
(siehe auch www.dipf.de/projekte)

DESI

Ferner wird nicht thematisiert, nach welchen Methoden und mit welchen Mitteln die Schüler unterrichtet wurden. Das heißt, der Effekt der Klassengröße müsste im Zusammenhang mit Unterrichtsprozessen untersucht werden. Auch vermisst man bei den Ländervergleichen Hinweise auf die sozialen und kulturellen Bedingungen, unter denen in verschiedenen Ländern gelernt und unterrichtet wird. Wie sich große bzw kleine Klassen auf die Schülerleistungen auswirken, hängt schließlich auch mit kulturspezifischen Erziehungs- und Unterrichtsstilen zusammen.

Besonders problematisch ist zudem, dass nicht berücksichtigt wird, dass Schülerleistungen im allgemeinen Ergebnisse langjähriger Lernprozesse in und außerhalb der Schule sind. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Testleistungen der in TIMSS untersuchten Klassen unmittelbar das Ergebnis des Unterrichts sind, der im Schuljahr der Datenerhebung erfolgt ist. Manche Schüler haben vielleicht jahrelang in kleinen Klassen gelernt und intensiven Unterricht in Mathematik oder Naturwissenschaften genossen, bevor sie in die in TIMSS untersuchte Klasse kamen.

Wer all diese Randbedingungen ignoriert, braucht sich über schwache, nicht signifikante Wirkungen der Klassengröße auf die Schülerleistungen nicht zu wundern.

Fazit

Die nicht beobachteten Effekte sind auf falsche Annahmen, nicht ausreichende Daten und die Nichtberücksichtigung der schulischen und kulturellen Rahmenbedingungen zurückzuführen. Die Befunde haben keine Beweiskraft.

Liebe Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher!

Im Bericht des Instituts für Qualitätsentwicklung über die Ergebnisse der Schulinspektionen, der kurz vor Ostern von Ministerin Henzler veröffentlicht wurde, las ich Folgendes:
„Einen praktisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Lerngruppengröße und Kriterien guten Unterrichts lässt sich anhand der vorliegenden Daten zur Unterrichtbeobachtung nicht nachweisen.“
Grammatisch nicht ganz richtig, aber so steht es da auf Seite 86: schwarz auf weiß. „Kleine Klassen machen Schüler nicht besser“, lautete die Überschrift in einem Artikel der Frankfurter Rundschau vom 24. April 2009 über die „Forschungsergebnisse“ der Bochumer Schulforscherin Grit im Brahm. Ihre Befunde haben mich überrascht. Deshalb möchte ich Ihnen, liebe Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher, einen Tausch anbieten.

Während ich an Ihrer Stelle die Ergebnisse von Unterrichtsbesuchen auswerte, biete ich Ihnen an, meinen Unterricht zu übernehmen, am besten den in der Mittelstufe mit über 30 pubertierenden Jugendlichen pro Klasse.

Ich kann mir vorstellen, dass Sie vor Beginn Ihrer unterrichtspraktischen Tätigkeit an meiner Schule viele Stunden damit verbringen werden, differenzierendes Unterrichtsmaterial vorzubereiten, das die Schulbücher – wie Sie wissen – noch nicht zu bieten haben. Hervorragend präpariert im Kampf gegen Frontalunterricht und didaktischen Einheitsbrei betreten Sie also an einem Montag die 8a und verteilen unterschiedliches Arbeitsmaterial, auf dem Sie Ziffern zur Gruppenbildung notiert haben. Vielleicht werden Sie merken, dass schon die Einteilung der Gruppen weniger reibungslos funktioniert, als Sie sich das vorgestellt haben. Bernd und Michael wollen partout nicht zusammenarbeiten, und aus dem Augenwinkel nehmen Sie wahr, dass Dilara und Robin mit Turhan und Nathalie die Materialien tauschen, um in einer Gruppe zu sein. Einige Jungen umringen Sie, weil sie trotz eindeutiger Formulierung die Arbeitsanweisung nicht verstanden haben. Sie freuen sich, als schließlich alle Gruppen sich gefunden haben und am Arbeiten sind.

Vier besonders begabte Schüler haben Sie mit einem Rechercheauftrag in die Bibliothek geschickt. Obwohl sich mittlerweile nur noch 28 Schüler im Klassenraum befinden, werden Sie nach einigen Minuten feststellen, dass der Geräuschpegel auf ein unangenehmes Maß angeschwollen ist. Sie nehmen sich vor, später eine Kollegin nach zusätzlichen Räumen zu fragen, auf die die Gruppen ausweichen können, aber die Antwort wird negativ ausfallen, denn solche Räume existieren nicht. Sie ermahnen also die Schüler, sich mit leiseren Stimmen zu verständigen, aber der Stimmbruch macht auch den willigen Jungen einen Strich durch die Rechnung. Vielleicht besitzen Sie eine feste Stimme, einen grimmig-entschlossenen Gesichtsausdruck und eine natürliche Autorität, sodass die Schüler sich bis zum Rest der Stunde im Flüsterton unterhalten. Wahrscheinlicher ist, dass Sie die

Brief einer Lehrerin an die Bildungsforschung

Schüler noch mehrmals ermahnen müssen und dass Sie einen leichten Kopfschmerz verspüren, wenn Sie schließlich alle zur Auswertungsrunde zurück ins Plenum bitten.
Ich rede vom Idealfall: von einer netten Klasse mit höflichen, sozial kompetenten und lernwilligen Schülern. Versuchen Sie die Gruppenarbeit mal bei den anderen! Widerstehen Sie nun der Versuchung, Ihr Notenbuch gleich nach Ende der Stunde zu zücken, um sich Notizen zur Mitarbeit der Schüler zu machen! Bringen Sie die Vorzüge der leistungsdifferenzierenden Arbeit in fünf weiteren Unterrichtsstunden auch den anderen Klassen nahe! Sicher haben Sie nach der siebten Stunde noch eine Besprechung mit den Fachkollegen vom Jahrgangsteam, bevor Sie nach Hause gehen, um dort die Arbeitserzeugnisse Ihrer Schüler zu benoten, Ihren Unterricht zu evaluieren und neue Stunden planen. Sehen Sie sich dann, vor dem Schlafengehen, die Klassenlisten an! Erinnern Sie sich an den stillen Bahir aus der 8a? Oder die schüchterne Melissa aus der 7d? Wie ist es denen in Ihren Stunden ergangen? Haben sie geschrieben und sich Notizen gemacht? Haben sie die Gruppenarbeit aktiv mitgestaltet? Oder haben sie geträumt und auf ihrem Block Karokästchen ausgemalt? Jede Wette: An den polternden Kenan, der Sie „Alder“ nannte, können Sie sich genau erinnern! Aber was ist mit Svenja, Larissa und Yasin?

Vielleicht wird unsere Kleinstadt ein paar Tage später von einer Grippewelle heimgesucht. Sie betreten die 8a und stellen fest, dass 9 von 32 Schülern fehlen. Sie spüren die Veränderung sofort. Schon vor der Begrüßung merken Sie es am anderen Geräuschpegel, der in der Klasse herrscht, als Sie den Raum betreten. Die Schüler wirken ruhiger, gelassener und ausgeglichener. Auch Sie fühlen sich erleichtert, obwohl Sie ja wissen, dass die Klassenstärke keine nennenswerten Auswirkungen auf den Unterricht hat. An diesem Tag vollzieht sich die Gruppeneinteilung reibungslos. Die Gruppenarbeit verläuft ruhig und konzentriert, obwohl Sie keine Schüler in die Bibliothek schicken. Sie haben Gelegenheit, sich mit Bahir und Larissa zu unterhalten, und wenn die Grippewelle in allen Klassen gewütet hat, werden Sie sich vermutlich am Abend auch noch an Svenja und Yasin erinnern.
Aber vergessen Sie nicht, wir beide haben getauscht! Ich bin Bildungsforscherin und spreche mich gerade im Interview mit dem Hessischen Rundfunk gegen kleinere Klassen aus. Die Investitionen lohnen nicht, sage ich, guter Unterricht hat mit der Klassengröße nichts zu tun.

Ihre
Dagmar Hofmann aus Hanau

Dieser Leserbrief erschien zuerst in der HLZ 6/2009
(Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung)

Internationale Studien

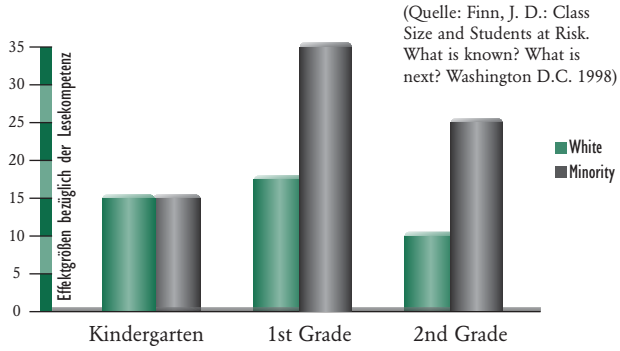
Auch andere nationale Studien können keine eindeutigen Effekte der Klassengröße auf die Leistungsentwicklung von Schülern feststellen. Auf internationaler Ebene hingegen belegen neuere Studien recht eindeutig, dass eine kleine Klasse Einfluss auf die Schülerleistungen bewirken kann.

Das Tennessee Student Teacher Achievement Ratio-Project (STAR)

Um den Prozess des Lernens über einen längeren Zeitraum in den Blick zu bekommen, wurde im Jahr 1985 in Tennessee/USA eine groß angelegte Längsschnittstudie mit 11.600 Kindern begonnen. Für STAR wurden Schüler nach Zufallsregeln Klassen zugewiesen, die folglich in Bezug auf die Leistungen und die soziale Herkunft der Schüler heterogen zusammengesetzt waren. (Zusammenfassung der Ergebnisse s. S. 18)

Die Schüler und Lehrer wurden drei Versuchsbedingungen zugeordnet: Normalklassen mit 22 bis 26 Schülern, kleineren Klassen mit 13 bis 17 Schülern und Normalklassen mit Assistenzlehrern oder -lehrerinnen. In diesen Klassen verblieben die Schüler drei Jahre. Ab der 4. Klasse wurden die

Positiver Effekt kleiner Klassen am Beispiel der Lesekompetenz



(Quelle: Finn, J. D.: Class Size and Students at Risk. What is known? What is next? Washington D.C. 1998)

Teilnehmer wieder Klassen normaler Größe zugeteilt, ihre Leistungen jedoch weiterhin gemessen und ihre Motivation, Arbeitshaltung und Schulkarrieren erfasst. Eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse durch die unabhängige American Educational Research Association (AERA-Studie 2003) zeigt:

Zumindest für Grundschulen haben kleine Klassen (13-17 Schüler) nachweislich positive langfristige Wirkungen. Es

zeigte sich, dass der positive Effekt kleiner Klassen bei sozial benachteiligten Kindern (Minority) doppelt so stark ausgeprägt war wie bei Kindern der Majorität (White). Dieser Befund ist besonders interessant vor dem Hintergrund der zuletzt in PISA und IGLU festgestellten gravierenden Bildungsbenachteiligung von Schülern aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Hier besteht besonderer Handlungsbedarf umso mehr, als die migrationsspezifische Heterogenität stetig wächst (s. OECD Bildung auf einen Blick 2007).

Class Size Studie

Ebenso wie bei STAR bestätigt auch die 1996 begonnene Londoner Class Size Studie den positiven Effekt kleiner Klassen insbesondere bei Kindern aus ungünstigeren sozioökonomischen Verhältnissen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, „dass auch in England recht klare Effekte zugunsten kleiner Klassen nachgewiesen werden konnten; allerdings nicht im selben Umfang wie bei STAR. Es wird deutlich, dass Schüler in den unteren Jahrgangsstufen (K-3) in kleinen Klassen in Mathematik- und Lesetests besser abschneiden, dass sie insbesondere nach ihrem ersten Schuljahr, dem Lehrer bzw. dem Unterricht insgesamt

mehr Aufmerksamkeit schenken und häufiger aufgabenbezogen arbeiten als ihre Mitschüler in großen Klassen.“[1] Im Gegensatz zu STAR konnte im Rahmen dieser Studie der Langzeiteffekt jedoch nicht nachgewiesen werden.

(1) im Brahm, Grit (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: Bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 1

Kleine Klassen lohnen sich – zumindest in der Grundschule

Als positive Effekte werden berichtet:

- Steigerung der Leistungen im Lesen und in Mathematik
- Verringerung der Leistungskluft zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen
- Reduktion des Anteils an Klassenwiederholungen (Sitzenbleiben)
- Weniger Disziplinprobleme
- Abnahme der Drop-out-Quoten
- Zunahme des Übergangs zu weiterführenden Schulen

Diese Effekte sind besonders stark bei Kindern ethnischer Minderheiten und für Schulen in sozialen Brennpunkten.

Als mögliche Gründe für die positiven Effekte kleiner Klassen werden genannt:

- Lehrer/innen wenden sich in kleinen Klassen stärker einzelnen Schüler/innen zu.[2]
- Schüler/innen nehmen häufiger aktiv am Unterricht teil.
- Ihre Konzentration auf die Aufgaben nimmt zu und Störungen des Unterrichts gehen zurück.
- Der Einsatz von Unterrichtsassistenten (Doppelbesetzung) oder die Einstellung von Lehrer/innen für spezielle Fördermaßnahmen (äußere Differenzierung) zahlt sich dagegen nicht aus.

[1] Zusammenfassung von Hans Brügelmann nach: AERA (2003): Class size: Counting students can count. In: Research Points, Vol. 1, No. 2, 1-4.

Eine optimale Nutzung des Potenzials kleiner Klassen ist aber abhängig von folgenden Bedingungen:

- Kleine Gruppen müssen früh beginnen, möglichst schon im Kindergarten oder in der ersten Klasse.
- Die Zahl der Kinder pro Klasse muss deutlich unter 20 liegen; als förderlich haben sich 13-17 Kinder in einer Gruppe erwiesen.
- Falls die verfügbaren finanziellen Mittel sehr begrenzt sind, sollte die Maßnahme sich auf Gruppen mit ungünstigen Voraussetzungen konzentrieren: vor allem in sozialen Brennpunkten bzw. bei einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund.
- Der Unterricht in kleinen Gruppen sollte keine Ausnahme darstellen, sondern sich auf alle Schultage und jeweils den ganzen Tag erstrecken.
- Der Unterricht in kleinen Gruppen muss über mindestens die ersten beiden Schuljahre andauern – um langfristige Wirkungen abzusichern, über drei bis vier Jahre.

(2) Siehe auch Infokasten TALIS auf Seite 22. Allerdings zeigen andere Studien, dass sich der Unterrichtsstil von Lehrer/innen nicht automatisch verändert, vgl. Shapson, S.M. et al. (1980): An experimental study of the effects of class size. In: American Educational Research Journal, Vol. 17, 141-152. Insofern kommt das Potenzial kleiner Klassen oft erst nach begleitenden Fortbildungsmaßnahmen zur Geltung.

Und das Fazit? Automatisch geht gar nichts!

Nicht erst seit PISA ist bekannt, dass es keine einfachen kausalen Erklärungen für pädagogische Prozesse und das Niveau der Schulleistungen gibt.

Mehr Unterricht führt ebenso wenig automatisch zu besseren Leistungen wie es kleinere Klassen, ein Zentralabitur oder Bildungsstandards tun, um nur auf einige der pädagogischen Heilsbringer der jüngsten Zeit hinzuweisen.

Die Wirkungszusammenhänge in der Pädagogik sind hoch komplex und man tut gut daran, sich den Blick für die konkrete Situation zu bewahren. Eine nur bildungsökonomische Sichtweise wird der Realität in unseren Schulen nicht gerecht und schon gar nicht der Situation des einzelnen jungen Menschen.

In der einen Klasse mag der Unterricht mit 30 Kindern durchaus praktikabel sein, in der anderen können bereits 15 zu viel sein, wenn das Recht auf Bildung und individuelle Förderung für jedes Kind in Deutschland garantiert werden und auf die Lehrergesundheit geachtet werden soll.

Schlussfolgerungen

Lerngruppen mit besonderen pädagogischen Problemen und Herausforderungen müssen deutlich weniger als 20 Teilnehmer/innen haben und die notwendige personelle und sächliche Unterstützung bekommen. Je jünger die Kinder, desto kleiner sollten die Gruppen sein.
Der demografisch bedingte Schülerrückgang schafft den notwendigen finanziellen Spielraum.

Schulen brauchen Handlungsfreiheit, um angemessen mit ihrer konkreten Situation umgehen zu können. Internationale und nationale Erfahrungen mit größerer Entscheidungsfreiheit bei der Klassenbildung müssen sorgfältig evaluiert werden.

Das Lehren und Lernen in Gruppen – ob klein oder groß – ist für jeden Pädagogen und jede Pädagogin eine große Herausforderung. Lehrerinnen und Lehrer müssen in Aus- und Fortbildung die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Schüler aktivierenden und unterstützenden „Klassenmanagement“ erwerben können.

TALIS-Studie: *Große Klassen beeinflussen den Unterrichtsstil*

"TALIS results also show that across countries fewer student-oriented practices are used in larger classes. This suggests that larger class sizes limit the possibility to be responsive to each individual student." *(Internationale TALIS-Studie, S. 122)*

Erstmals wurden Lehrerinnen und Lehrer international vergleichend von der OECD befragt. Bei der TALIS-Studie (Teaching And Learning International Survey) handelt es sich nicht um ein „Lehrer-PISA“ mit Ranking-Listen, sondern um einen höchst spannenden und hilfreichen Blick in den Alltag von Lehrkräften und Schulleitungen.

Dafür hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) nicht interessiert und eine Beteiligung Deutschlands an der Studie abgelehnt. Gerade die KMK, die gerne immer wieder betont, es komme nur auf den Unterricht an, Klassenstärken oder die frühe Selektion in Deutschland spielten keine Rolle, hat kein Interesse daran gezeigt, was aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen für effektives Lehren und Lernen wichtig ist.

Die GEW wollte es jedoch auch für Deutschland wissen. Sie hat die Studie mittels der OECD-Fragebögen unter GEW-Mitgliedern selbst durchgeführt. Ergebnis: Über ein Drittel der Lehrkräfte muss Klassen mit mehr als 25 Schülern unterrichten. Die große Bereitschaft zu effektiverem Lehren und Lernen wird dabei täglich auf eine harte Probe gestellt. Lehrermangel, fehlendes Unterstützungspersonal, aber auch unzureichende Lernmaterialien, bauliche und räumliche Mängel behindern wirksames Lernen in großem Stil. Hinzu kommen Störungen des Unterrichts und administrative Aufgaben, die ungefähr ein Viertel der zur Verfügung stehenden Lernzeit beanspruchen.

Erwähnenswert ist, dass die Unterrichtspraxis stark von den Überzeugungen über den „richtigen“ Unterrichtsstil abweicht. Theoretisch vertreten Lehrerinnen und Lehrer eine konstruktivistische Auffassung von Unterricht, der stark schülerorientiert sein sollte. Dass in größeren Kassen weniger schülerorientierte Methoden eingesetzt werden, legt die Vermutung nahe, dass die Klassengröße den Unterrichtsstil beeinflusst. Ebenso plausibel ist die Vermutung, dass es schulformspezifische Unterrichtsstile gibt.

Näheres zur **TALIS-GEW-Studie** siehe: www.gew.de/TALIS-Studie_Verkannte_Helden_des_Alltags.html
Internationale Studie: OECD (Hg.): Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris 2009 • www.oecd.org/edu/talis/firstresults

Argumente pro kleine Klassen

Viele Studien, die die Klassengröße für nicht wichtig befinden, weisen Mängel auf.

Kleine Klassen begünstigen die Schülerorientierung des Unterrichts.

Benachteiligte Kinder profitieren besonders von kleinen Klassen.

Kleine Klassen lohnen sich besonders für Grundschulen.

Kleine Klassen tragen zum Wohlbefinden und zur Gesundheit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bei.

Kleine Klassen sind auch eine Frage der Demokratie und Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. Die skandinavischen Länder haben das erkannt und ermöglichen deutlich kleinere Lerngruppen.

Die Klassengrößen in Deutschland liegen durchgängig über dem OECD-Schnitt.

Weiterführende Literatur

In den letzten Jahren erscheinen regelmäßig Schlagzeilen, die sich auf bildungsökonomische Studien beziehen, wie etwa „Klassengrößen sind für das Lernen unerheblich“ oder „Bessere Leistungen an Privatschulen“. Der Einfluss von Schlagzeile und Wirtschaftswissenschaft auf die handelnden Schul- und Finanzpolitiker ist in der Regel stärker als die Erfahrungen der Betroffenen - insbesondere dann, wenn die Forschungsergebnisse (finanz-) politisch willkommen sind.

Die GEW und Max-Traeger-Stiftung (MTS) haben eine Expertise in Auftrag gegeben, die der Frage nachgeht, wie eigentlich die Forschungsergebnisse zustande kommen und wie valide diese Ergebnisse sind, die soviel Aufsehen erregen.

Gundel Schümer und Manfred Weiß setzten sich dabei inbesondere mit dem bildungsökonomischen Ansatz von Hanushek und Wößmann auseinander. Neben Klassengrößen und Privatschulen stehen Abschlussprüfungen, Schulautonomie und Schulwettbewerbe im Zentrum der Untersuchung.

Siehe: ww.gew.de/Bildungsoekonomie_und_Qualitaet_der_Schulbildung.html

Die Broschüre ist als Download sowie über die GEW-Landesverbände oder den GEW-Shop (www.gew-shop.de) zu beziehen. (www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20), Mindestbestellmenge: 10 Exemplare, Einzelpreis 3,00 Euro, Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten von zurzeit 6,96 Euro brutto). Einzelexemplare können bestellt werden unter: broschueren@gew.de, Fax: 069/78973-70161. Einzelpreis 4,20 Euro inkl. Versandkosten.

Der kurze Weg zur GEW

GEW Baden-Württemberg
Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern
Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
info@bayern.gew.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin
Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg
Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen
Löningstraße 35
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg
Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern
Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
landesverband@mvp.gew.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen
Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen
Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland
Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen
Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein
Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen
Heinrich-Mann--Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand, Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin
Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

Antrag auf Mitgliedschaft in der GEW

Bitte in Druckschrift ausfüllen

Frau / Herr Nachname (Titel), Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon E-Mail

Geburtsdatum Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer Bankleitzahl

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel) beschäftigt seit Fachgruppe

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe Tarif- / Besoldungsgebiet

Bruttoeinkommen monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb/Dienststelle Träger des Betriebs/der Dienststelle

Straße, Nr. des Betriebs/der Dienststelle Postleitzahl, Ort

Beschäftigungsverhältnis:

- ❍ Honorarkraft
- ❍ angestellt
- ❍ beurlaubt ohne Bezüge
- ❍ beamtet
- ❍ teilzeitbeschäftigt mit ____Std./Woche
- ❍ teilzeitbeschäftigt mit ____Prozent
- ❍ in Rente/ pensioniert
- ❍ im Studium
- ❍ Altersteilzeit
- ❍ in Elternzeit
- ❍ befristet bis_____
- ❍ Referendariat/Berufspraktikum
- ❍ arbeitslos
- ❍ Sonstiges_____

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- Beamtinnen und Beamte zahlen 0,75 Prozent der 6. Stufe
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.
Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum Unterschrift

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt. Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW (s. Rückseite) oder an den Hauptvorstand:

GEW Hauptvorstand
Postfach 90 04 09
60444 Frankfurt am Main