

Klassengröße

Matthias v. Saldern

Erschienen in: Rost, D.H (Hrsg.) Handwörterbuch Päd. Psychologie.. Weinheim: PVU, 1998. 239-242.

1 Begriffsbestimmung

Die Definition von Klassengröße (KG; auch: Klassenfrequenz, oder -stärke; engl. „class size“) ist nicht einheitlich. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, daß in der Bundesrepublik die vorgegebene Organisationsform *Klasse* nicht eindeutig definiert ist: Den Begriff der Klasse kann man einerseits auf die Schülergruppe beziehen, andererseits aber auch umgangssprachlich auf den Raum, in dem die Schülergruppe lernt (genauer: Klassenraum). In unserem Zusammenhang ist unter Klasse die Schülergruppe zu verstehen. Eine Schulklasse ist eine Gruppe von Schülern mit nahezu fixer Schülerzahl, die dauerhaft besteht, um unter Anleitung zu lernen. Unterrichtsorganisationen wie in der reformierten Oberstufe oder in der Gesamtschule (Team-Kleingruppen-Modell) fallen hier nicht drunter. KG ist also die Anzahl von Schülern in einer für einen längeren Zeitraum zusammengefaßten Gruppe von Schülern, die unter Anleitung lernen.

Im Hinblick auf die KGNforschung hat diese Definition zwei Schwachstellen, die allerdings kaum zu umgehen sind: Schulklassen unterliegen einerseits über die Jahre einer Veränderung ihrer Größe. Die Größe der Klasse ist andererseits auch dann noch gleich, wenn Zu- und Abgänger sich die Waage halten. Beides erschwert besonders in Längsschnittuntersuchungen die Modellierung von Effekten der KG auf andere Variablen.

2 Gesellschaftliche Dimension

Kaum eine andere Variable wird gesellschaftspolitisch so stark diskutiert wie die KG. Denn die KG wird in vielerlei Hinsicht als Qualitätsmerkmal von Schule schlechthin angesehen. Eltern gehen davon aus, daß kleinere Klassen (Kn) zu einer besseren Unterrichtsqualität führen. Schüler stufen kleinere Kn als angenehmer ein, wobei unsichere und schlechte Schülerinnen und Schüler in großen Kn Vorteile darin sehen, sich besser dem Zugriff der Lehrkraft entziehen zu können. Die Kultusadministration steht in dem Dilemma, innerhalb finanzieller Grenzen pädagogisch wünschenswerte Entscheidungen treffen zu müssen. Die KG wirkt sich nämlich neben der Schüler- und Lehrerwochenstundenzahl direkt auf die Kosten von Schule aus. Sollte es zu einer größeren Selbständigkeit von Schulen kommen, dann wäre es allerdings denkbar, daß die KGn von den Schulen je nach Bedarf festgelegt werden. Die Lehrerverbände sind bezüglich der Frage der KG häufig aktiv geworden. Auch für sie sind kleinere Kn meßbares Qualitätsmerkmal für unser Schulsystem, sie wird aber eingebettet in einen ganzen Komplex von Fragen zur Verbesserung der Schulqualität im allgemeinen. Lehrkräfte haben ihre ganz eigene Auffassung zur KG. Reduktion ist zwar gewünscht, wird aber argumentativ in andere Variablen wie Fach, Klassenstufe etc. eingebettet. Zudem rücken für viele Lehrer (zumindest der Sekundarstufe I) andere Variablen in den Vordergrund wie Klassenzusammensetzung, Heterogenität der Klasse usw..

3 Theoretische Ansätze

Es gibt keine abgegrenzte Theorie der KG, wohl aber die Möglichkeit, vorhandene vorwiegend ökopyschologische Theorien zu ihrer theoretischen Einbettung zu nutzen. Umwelt als objektive Tatsache wurde besonders in den Konzeptionen von Wohlwill (1973), Barker (1968) und Brunswik (1934) präferiert. Wohlwills Ansatz betont, daß Umwelt einen direkten Einfluß auf das Verhalten hat. Diese Annahme kann die Wirkung der KG nicht erklären, weil sie eine latente Variable ist. Barkers Ansatz des behavior setting-Ansatz spezifiziert eine Synomorphie von Umwelt und Verhalten. Man

zeigt „Klassenzimmerverhalten“, wenn man sich in einem Klassenzimmer befindet. Barker scheint gestützt durch die soziologische Normauffassung. Denn ein ähnliches Phänomen wird in der Soziologie unter dem Begriff Norm oder auch Normbefolgung beschrieben. Der Einfluß der KG wäre demnach von der Rolle oder Wertigkeit, die sie im Klassengeschehen innehat abhängig. Beide Ansätze können aber ebensowenig wie Wohlwills Ansatz klären, warum es Verhaltensunterschiede zwischen Personen in der gleichen objektiven Umwelt (Schulklasse) gibt. Brunswik zufolge wäre KG keine Oberflächenvariable, sondern hat ihren theoretischen Status in Form einer distalen Variablen. Dies verpflichtet zur Suche nach den entsprechenden verhaltenswirksamen proximalen Variablen (bei KG z.B. Lärmpegel, Enge des Raumes etc.). Dieser Ansatz ist für die zukünftige Forschung vielversprechend.

Die oben genannten Ansätze sind noch verhältnismäßig jung im Vergleich zu denen, die schon früh auf die subjektive Bedeutung der Situation hingewiesen haben. Denn die objektive Wirkung kann noch nicht die Intensität der gesellschaftlichen Diskussion erklären. Es war bei dem derzeitigen Erkenntnisstand ein maßgeblicher Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, W.I. Thomas (Thomas & Thomas, 1928), der die subjektive Bedeutung einer Situation hervorhob. Die KG erlangt dann eine Bedeutung wenn diese durch Kommunikation zugewiesen wird. Im Gegensatz zu Lewin (1963) versuchte diese Konzeption zu erklären, wieso Situationen überhaupt Bedeutung gewinnen, nämlich durch Interaktion. Lewin befaßte sich gar nicht mehr mit der objektiven Situation, für ihn war Situation per se subjektiv. KG kann eine subjektive Valenz haben und dadurch wirken, auch wenn sie vielleicht objektiv nicht wichtig ist.

Das need-press-Konzept von Murray (1938) ist stark interaktionistisch, versöhnt also den objektiven mit dem subjektiven Zugang: Die Wirkung der Umwelt entfaltet sich über objektive Faktoren (alpha press) und subjektiven Faktoren (beta-press). Das hierarchische Konzept von Bronfenbrenner (1981) betont den besonderen Erlebniswert der vermittelten Umwelt. In dieser Konzeption wäre KG nur eine von vielen Variablen.

Es finden sich deutliche Überschneidungen und Ergänzungen in den dargestellten Theorien. Gleichzeitig können auch Diskrepanzen zwischen den Theorien festgestellt werden, die eine Einordnung aller Ansätze in ein umfassendes konsistentes Modell nicht erlauben. Es bedarf noch weiterer theoriegestützter Forschung, wobei die enorme subjektive Wirkung der KG ebenso der Untersuchung bedarf wie deren objektive, offenbar über andere Variablen vermittelte Wirkung (→ Lernumwelt/Ökologische Psychologie).

4 Entwicklung der KG seit dem 18. Jahrhundert

In der Vergangenheit hat sich allerdings gezeigt, daß die Verantwortlichen kleinere Kn anstreben: Die KGn haben sich in den verschiedenen Schularten seit der Einführung der Schulpflicht, aber auch schon vorher, verringert. Diese Verringerung hatte aber ein unterschiedliches Ausgangsniveau: Während im niederen Schulwesen teilweise KGn um die 100 Schüler zu finden waren, kann man in den Schulen des höheren Schulwesens schon relativ früh kleinere Kn beobachten. Bereits im Mittelalter und in der frühen Neuzeit gab es immer wieder Empfehlungen darüber, wie groß eine Klasse oder Schülergruppe sein sollte, um gute Lernerfolge zu erzielen.

Ein qualitativer Sprung ist im 19. Jahrhundert festzustellen, und zwar im Zuge der wachsenden Verantwortung, die der Staat für die schulische Bildung übernahm. Verordnungen und Richtlinien zeugen von einer immer stärker werdenden Integration der Schule in den allgemeinen Gesetzesapparat. Dies gilt auch für die Festlegung von KGn. Auffallend ist dabei jedoch die Tatsache, daß zwischen den Richtwerten und der schulischen Wirklichkeit große Diskrepanzen bestanden. Dies zeigt, daß die Nicht-Einhaltung von Richtlinien, so auch im Falle der KGn, häufig keine Konsequenzen nach sich zog.

Die Institutionalisierung der Schule führte zu zwei für die Veränderung der KG relevanten Einschnitten: nämlich zur Einführung der Jahrgangsklasse und damit zur

Abschaffung des Fachklassensystems. Die Ersetzung der alten Gruppierungsart nach der individuellen Leistung durch die Gruppierung nach der Jahrgangszugehörigkeit erhöhte entscheidend den Stellenwert der schulischen Komponente KG. Diese aus bürokratischen Gründen durchgeführte Reform ist bis heute aus entwicklungspsychologischen Gründen umstritten.

Die tatsächlichen KGn hingen von verschiedenen Faktoren ab. Auffallend häufig fand man kleinere Kn in Privatschulen. So nimmt es nicht wunder, daß historisch gesehen die Privatschulen gerade für die wohlhabenderen Schichten - neben anderen Gründen - immer attraktiv geblieben sind.

Auffallend war während des gesamten 19. und frühen 20. Jahrhunderts der große Stadt-Land-Unterschied hinsichtlich der KG. Auch hier drückte sich das wirtschaftliche Gefälle aus und wurde erneut durch die vergleichsweise schlechtere Ausbildung auf dem Lande reproduziert.

Die Tatsache, daß die deutsche Gesellschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert eine Klassengesellschaft war, drückte sich auch in den Schüler-Lehrer-Relationen aus: Die Volksschulen, in die der überwiegende Teil der Bevölkerung (bis zu 90%) ging, hatten im allgemeinen die schlechtesten Schüler-Lehrer-Relationen, d.h., die Kn waren in diesem Schultyp am größten. Am anderen Ende der Skala lagen die Höheren Schulen.

5 Klassengröße als Forschungsgegenstand

Zwischen Forschungsaktivitäten zur KG und den Diskussionen über die Wirkung der KG ist eine stärkere Diskrepanz zu beobachten. Erst seit Beginn der 60er Jahre ist ein starker Anstieg der Zahl der Publikationen zur Wirkung der KG festzustellen, wobei eine für psychologische Forschung typische Zeitverschiebung zwischen den USA und Deutschland besteht. Dabei ist der Beginn der Diskussion über die KG wohl eher ein Produkt von Publikationen über eine neuere Methode zur Zusammenfassung von Forschungsergebnissen: der Metaanalyse (→Metaanalyse).

Glass und Mitarbeiter (Glass & Smith, 1978) führten neben ihren Psychotherapiestudien auch Metaanalysen zur KG durch, die eine starke publizistische Verbreitung erreichten, und zwar ganz im Widerspruch zur schwachen Qualität der Metaanalysen (v. Saldern, 1992). Denn bei diesen Studien wurden - und dies ist der Hauptkritikpunkt - nicht nur Klassen mit durchschnittlichen Größen einbezogen, sondern auch Tenniskurse mit nur einem Schüler. Die nachgewiesenen Effekte sind genau hierauf zurückzuführen. Weiterhin sind die Kurse im amerikanischen System mit dem deutschen Klassensystem nicht vereinbar: Die Kurse setzen sich immer wieder neu zusammen, während die Wirkung der KG vermutlich nicht unabhängig von der Lebensdauer der Gruppe ist.

Nach diesen Studien wurde auch in Deutschland zum Thema KG in einem Sammelband (Ingenkamp, Petillon & Weiß, 1985) publiziert, wobei es sich hier ausschließlich um Sekundäranalysen von in anderen Zusammenhang erhobenen Datensätzen handelt. Die Ergebnisse wiesen keine großen Effekte auf, was wegen der geringen Varianz der KG in den herangezogenen Studien schon aus methodischen Gründen nicht zu erwarten war.

Die bisher umfangreichste Untersuchung führte v. Saldern (1993a,b,c) durch, wobei auch hier umfangreiche Studien zur Wirkung der KG auf Schülervariablen fehlen. In jüngster Zeit werden nicht häufig, aber regelmäßig empirische Studien zur Wirkung der KG vorgelegt (z.B. Wild & Rost, 1995; Wilberg & Rost, 1997).

Vorliegende Forschungsergebnisse können mit größter Vorsicht wie folgt zusammengefaßt werden:

- (a) KG hat keine oder eine geringe Beziehung zu Einstellungsvariablen der Schüler.
- (b) KG hat einen Effekt auf das Klima in der Gruppe (→ Sozialklima).
- (c) KG hat einen kleinen Effekt auf die Sprachleistungen.
- (d) KG hat einen sehr kleinen Effekt oder keinen Effekt auf Mathematikleistung bzw. Geschichtsleistung.
- (e) KG hat einen Effekt auf sonstiges Lehrer- und Schülerverhalten.

Die Ergebnisse scheinen zur Enttäuschung von Lehrkräften und Eltern nicht zwangsläufig für kleinere Kn zu sprechen. Dies wäre aber ein voreiliger Schluß, denn

die hier referierten Ergebnisse sind nicht als fundierte Endprodukte theoriegeleiteter Untersuchungen zu betrachten, sondern sie müssen eher als Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen gesehen werden. Insofern muß man nachträglich den Studien den Status der Hypothesengenerierung und nicht der Hypothesentestung zuweisen. Insbesondere fehlt der wichtige Bezug zum didaktisch-methodischen Verhalten der Lehrkraft: Es wäre theoretisch und praktisch sinnvoll zu wissen, ob es für bestimmte didaktische Situationen annähernd optimale Werte gibt. Solange aber gerade in den weiterführenden Schulen der Frontalunterricht erste Wahl zu sein scheint, wird es schwierig werden, Feldforschung in der notwendigen didaktischen Breite zu betreiben: Bei reinen Frontalunterricht ist die Größe eher gleichgültig. Bei offenen Unterrichtsformen hingegen stellt sich die Größe der Gruppe als Hemmnis dar, was aber auch schlicht daher kommt, daß die Raumgröße der Klassenzimmer nicht verändert werden kann (flexible Wände). Neben dem methodischen Vorgehen der Lehrkraft liegt eine weitere intervenierende Variable im unterrichteten Fach: In kommunikationsintensiven Fächern haben die Schülerinnen und Schüler zwangsläufig weniger Gelegenheit zum Reden. Wenn aber die Lehrkraft die Schüler nicht kommunizieren läßt, dann hat auch die KG keinen Effekt in den sprachlichen Fächern. Es gilt also festzuhalten, daß die angewendete Methodik und die Spezifika eines Faches die Wirkung der KG beeinflussen. Dies bedeutet aber auch, daß weitere Studien ohne die Berücksichtigung zumindest dieser beiden Variablen sinnlos erscheinen müssen. Ungeklärt ist auch noch der Status der Variable Klassengröße. Die Größe einer Gruppe wirkt ja nicht direkt, so daß ihr eher der Status einer distalen Variablen zukommt. Es gilt die Frage zu klären, welche proximalen Variablen bei unterschiedlichen Klassengrößen ihre Wirkung entfalten. Es gibt bei Feldforschung im weiteren noch das Problem, daß die KGn durch Verwaltungsvorschriften innerhalb eines Jahrgangs in ihrer Varianz eingeschränkt sind. Effekte sind also schon aus methodischen Gründen nicht zu erwarten, es sei denn, man

faßt z.B. Grundschulklassen und Oberstufenkurse zusammen. Ob dies Sinn macht, muß nachgewiesen werden.

6. KG in der Bildungsplanung

Die Institutionen der Bildungsberatung (Deutscher Ausschuß, Bildungsrat) haben sich in ihren diversen Gutachten und Stellungnahmen kaum mit der KG beschäftigt. Der einzige Bereich, über den unter diesem Aspekt nachgedacht wurde, ist das Sonderschulwesen, das sich generell durch kleinere Kn (ca. 15 Schülerinnen und Schüler) auszeichnet.

Die Kultusministerkonferenz hat sich mit KG nicht direkt beschäftigt. Selbst in zentralen Abkommen spielt sie keine Rolle. Dabei stellt sich allerdings berechtigt die Frage, ob gerade KG das zentrale Qualitätsmerkmal von Schule ist. Man muß der KMK zugestehen, daß Faktoren des Schulsystems in erster Linie nicht auf Klassenebene angesiedelt sind. Dennoch oder gerade deshalb sind die Beschlüsse der KMK auch ein Indiz für den Stellenwert der KG als bildungspolitische Komponente. KG muß wohl eher als ein Kriterium der Umsetzung der Beschlüsse der KMK auf Landesebene angesehen werden.

Die KG spielt deshalb auf Landesebene als Planungsfaktor sehr wohl eine Rolle. Die Regelungen zur Klassenbildung, welche auch die Klassenmeßzahlen einschließen, sind in der einzelnen Bundesländern in Umfang und Detailgrad sehr unterschiedlich und sind deshalb schwer direkt zu vergleichen. Der entscheidende Kostenfaktor ist dabei die Relation zwischen Lehrern und Schülern. Die KG ist allerdings für diesen Faktor nicht alleine verantwortlich, sondern es kommen hinzu: Lehrerwochenstunden und Schülerwochenstunden. Diese Erkenntnis ist wichtig, um zu verstehen, daß die Formel: je kleiner, desto teurer, so nicht stimmt.

Nach dieser Beschäftigung mit kultusadministrativer Planung liegen auch Stellungnahmen der politischen Organisationen zur KG vor: Parteien, Gewerkschaften

und Kirchen fordern generell kleinere Kn. Dieses Ergebnis muß allerdings noch durch intensive Archivarbeit untermauert werden.

7 Ausblick

Die meisten bisherigen Studien sind in Anlage und Durchführung mit anderen Studien aus der pädagogisch-psychologischen Forschung nicht vergleichbar. Man darf sich bei diesem Urteil von der Zahl der Studien nicht beeindrucken lassen. Es deutet sich an, daß ein genereller Vergleich zwischen Kn unterschiedlicher Größe allein und ohne Berücksichtigung moderierender Variablen (wie Unterrichtsmethodik) dem Gegenstand nicht angemessen ist.

Wer auf die Frage "Sind kleine Kn besser?" eine Antwort fordert, dem wird man beim jetzigen Wissensstand mit Vorsicht antworten: Je kleiner die Klasse, desto besser kann der Lernerfolg sowohl im kognitiven als auch im sozial-emotionalen Bereich sein. Aber dieser positive Effekt der geringeren KG stellt sich nicht automatisch ein und gilt nicht für alle Schüler, Lernbereiche und Lernphasen gleichermaßen. Wenn man sich vor Augen führt, daß gerade die letzten beiden Jahrzehnte deutliche Verminderungen der KGn gebracht haben, dann muß man fragen, ob sich daraus die pädagogisch erwünschten und erwarteten Erfolge ergeben haben. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand zeigen sich, wenn überhaupt nur für Teilbereiche Effekte. Das heißt aber auch, daß in anderen Teilbereichen kein Effekt eingetreten ist (bei Berücksichtigung der geringen Qualität einzelner Studien). Die durch die zeitweise abnehmende Geburtenrate verkleinerten Kn hätten für pädagogische Verbesserungen genutzt werden können. Die von Ingenkamp et al. (1985) geforderte Flexibilität in der Zusammensetzung der Lerngruppen ist noch lange nicht erreicht.

Die Frage ist aber, ob sich die Möglichkeiten tatsächlich verbessert haben. Vielleicht - und dies wäre eine zu prüfende These - fing die Verkleinerung der Kn nur negative Effekte auf, die in der gleichen Zeit immer relevanter wurden wie z.B. zunehmender

Leistungsdruck, Reizüberflutung, immer höherer Anteil von Kindern mit schlechten Deutschkenntnissen usw. Bei Richtigkeit dieser Vermutung müßten sowohl auf der Ebene der Verwaltung als auch in der Forschung Konsequenzen gezogen werden.

Literatur

- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brunswik, E. (1934). *Wahrnehmung und Gegenstandswelt*. Leipzig und Wien: Deuticke.
- Glass, G.V. & Smith, M.L. (1978). *Meta-analysis of research on the relationship of class-size and achievement*. Far West Laboratory for Educational Research. Boulder/CO.
- Ingenkamp, K., Petillon, H. & Weiß, M. (Hrsg.) (1985). *Klassengröße: Je kleiner, desto besser?* Weinheim: Beltz.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Saldern, M. v. (1985). Der Einfluß der Klassenfrequenz auf die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen* (S. 130-146). Landau: EWH Rheinland-Pfalz.
- Saldern, M. v. (1992). Metaanalysen zur Klassengröße - eine Kritik. *Empirische Pädagogik*, 6, 293-314.
- Saldern, M. v. (1993a). *Gruppengröße - eine humanökologische Perspektive*. St. Augustin: Academia.
- Saldern, M. v. (1993b). *Klassengröße als Forschungsgegenstand*. Landau: Verlag der Universität.
- Saldern, M. v. (1993c). *Klassengröße gestern und heute*. Landau: Verlag der Universität.
- Thomas, W. & Thomas, D.S. (1928). *The child in America*. New York: Knopf.
- Wilberg, S. & Rost, D.H. (1997). Klassengröße und Geschichtskennntnisse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, xxx-xxx.

Wild, K.P. & Rost, D.H. (1995). Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 78-90.

Wohlwill, J.F. (1973). The environment is not in the head. In W.F.E. Preiser (Hrsg.), *Environmental design research* (Band 2, pp. 166-181). Stroudsburg: Dowden, Hutchison & Ross.