



Universität Potsdam

Diether Hopf

## Kindergarten, Vorschule und Grundschule

first published in:

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Strukturen und Entwicklungen im Überblick / Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck- Institut für Bildungsforschung (Jürgen Baumert ...). - 4., völlig überarb. u. erw. Ausg. - Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenb. Verl., 1994. - S. 292-340

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 97

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3634/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-36346>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 97

## 5. Kindergarten, Vorschule und Grundschule (Elementar- und Primarbereich)

Der Grundstein für die Primarschule, wie wir sie heute in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland kennen, wurde in den zwanziger Jahren gelegt, in denen durch das Reichsgrundschulgesetz und die Ideen der Reformpädagogik eine durchgreifende Neuorientierung des Grundhulsektors erfolgte. Nach dem Zweiten Weltkrieg sind in den alten Ländern der Bundesrepublik wesentliche Aspekte jener Bestrebungen wieder aufgegriffen worden mit der Folge, daß die Grundschule im Unterschied zu den Schultypen der Sekundarstufen lange Jahre als weitgehend ausgereift und stabil und nur noch im Detail als veränderungsbedürftig galt. Selbst die mit großer Öffentlichkeitsbeteiligung geführte Kampagne für kleinere Klassen in der Grundschule, die ihren Höhepunkt Ende der sechziger Jahre erlebte, galt weniger der Einführung neuer Ziele und Methoden, sondern sollte vor allem altbekannten Ansätzen zur breiteren Realisierung verhelfen.

In der DDR sind die Entwicklungen wesentlich anders verlaufen. Dort griff man nicht auf die Vorgaben der zwanziger Jahre zurück, sondern machte den Primarsektor zu einem Bestandteil der seit 1965 etablierten zehnklassigen Polytechnischen Oberschule. Während es in den meisten der alten Bundesländer eine vierjährige, eigenständige Grundschule gab – die Varianten bestanden hier zum einen in der sechsjährigen Grundschule in Berlin und zeitweise auch in anderen norddeutschen Ländern, zum anderen in der traditionellen Volksschule mit den Klassenstufen 1 bis 8, vor allem in süddeutschen Ländern, schließlich in überleitenden Institutionen wie Förder- oder Orientierungsstufen (Klassen 5 und 6) zum Beispiel in Hessen oder Niedersachsen –, so bestand in der DDR der Kern der Grundschule nur aus den Klassen 1 bis 3 der Polytechnischen Oberschule, der sogenannten Unterstufe, während die Klasse 4 als Übergang zu den durch Fachunterricht bestimmten höheren Klassenstufen und somit als unterste Klasse der Mittelstufe galt, in der freilich der Unterstufenlehrer Deutsch und Mathematik weiter unterrichten sollte. Ab Klasse 5 setzten dann neben differenziertem Fachunterricht (insbeson-

dere Naturwissenschaften) obligatorischer Russischunterricht sowie der polytechnische Unterricht einschließlich praktischer Arbeit im Betrieb ein. In groben Zügen entsprachen einander daher am ehesten die Klassen 1 bis 4 in der alten BRD und die Klassen 1 bis 3 in der DDR.

Seit dem 1.7. 1991 herrschen in allen 16 Bundesländern, wenn man einmal von den – verfassungskonformen – Bundesländervarianten abieht, einheitliche Verhältnisse, die im wesentlichen denen der alten Bundesländer entsprechen; die schulstrukturellen Spezifika der DDR gehören der Vergangenheit an. Gegenwärtig beobachtbare Übergangsformen, beispielsweise die vielerorts noch praktizierte «Ganztagsform» der Grundschule, die in der DDR die Normalform war und den Kindern Unterbringung bis 16 oder 18 Uhr gewährte – institutionell handelt es sich hier um Schulhorte für die Klassen 1 bis 4, die auch zusätzliche Lernangebote offerierten und an den Schulen selbst lokalisiert waren –, dürften nur Bestand haben, soweit sie in den neuen Schulgesetzen verankert sind.

Was den *Elementarbereich* – das sind Kindergärten und andere vorschulische Einrichtungen – betrifft, bestanden zwischen BRD und DDR ausgeprägte Unterschiede, die sich seit der Vereinigung aber ebenfalls im Sinne einer allmählichen Angleichung an die westdeutschen Verhältnisse einzuebnen scheinen.

Die *außerfamiliäre Betreuung der Kinder vor dem dritten Geburtstag* wird hier nicht ausführlich behandelt, obwohl sie in der DDR eine hohe Bedeutung hatte. So besuchten dort ab Mitte der achtziger Jahre etwa drei Viertel der Kleinkinder die flächendeckend angebotenen Krippen, während in den alten Ländern der Bundesrepublik zum gleichen Zeitpunkt lediglich 2 Prozent der unter Dreijährigen in Krabbelstuben oder Kinderkrippen untergebracht waren. In der DDR waren diese Institutionen aus ähnlichen Gründen wie die weiter unten beschriebenen Einrichtungen des Elementarbereiches etabliert worden, und es wurde kontinuierlich darauf hingewiesen, man müsse «die guten Bedingungen der Krippen für eine frühzeitige Erziehung der Kinder im Sinne der sozialistischen Moral und des sozialistischen Humanismus immer stärker zur Wirkung» bringen. Die ökonomische Unterstützung der Eltern war dabei sehr ausgedehnt, und sie machten von dem Angebot ausgiebigen Gebrauch. Die Einrichtungen gehörten nicht wie die des Elementarbereichs zum Ministerium für Volksbildung, sondern unterstanden der Aufsicht durch das Ministerium für Gesundheit. Seit der Wiedervereinigung ist ein erheblicher Rückgang ihrer Nutzung eingetreten, der sich aus den neuerdings damit verbundenen finanziellen Belastungen, aber auch aus der zunehmenden Arbeitslosigkeit der Eltern und den damit gegebenen Möglichkeiten der häuslichen Kinderbetreuung erklären dürfte.

Daß die außerfamiliäre Betreuung in der primären Sozialisation für die Entwicklung des individuellen Kindes von erheblicher Bedeutung ist, gilt als unbestritten. Um so notwendiger ist deren optimale Ausgestaltung. Diese war in der DDR offenbar durchaus nicht immer gewährleistet. So gab es auch, und zwar bereits vor der Wiedervereinigung, Stimmen, die vor den Folgen dieser Betreuung eindringlich gewarnt haben. Dabei wurden auch grundsätzliche Bedenken geäußert und insbesondere die ausge dehnte «Weggabe» von Säuglingen und Kleinstkindern problematisiert. Da in den achtziger Jahren in der DDR bereits die Nachfolgeneration der Krippenkinder herangewachsen war, wurden im Zuge dieser Kritik bestimmte, als problematisch angesehene soziale Phänomene wie zum Beispiel die hohe Scheidungsrate bei den Eltern der Krippenkinder auf Störungen der primären Sozialisation der Elterngeneration zurückgeführt. Dabei wurde auch darauf hingewiesen, daß man mit der Betreuung der Kleinstkinder zwar dem Ziel der Gleichberechtigung der Frau ein gutes Stück nähergekommen sei, daß aber vergessen worden sei, das schwächste Glied der Familie, das Kind, das seine Interessen noch nicht äußern könne, in die Überlegungen zur Gleichberechtigung einzubeziehen. Derartiger Kritik wurde während der Existenz der DDR allerdings kaum Öffentlichkeit zugestanden; die Ungesicherheit mancher Argumente wurde demzufolge natürlich ebensowenig thematisiert.

Ähnliche Argumente sind freilich auch in der Bundesrepublik immer wieder aufgetaucht, sie bezogen sich allerdings meist auf etwas ältere Kinder. Bemerkenswert an dem geschilderten Sachverhalt ist aber etwas Allgemeines, dessen es sich bewußt zu sein gilt, wann immer man über das Erziehungswesen von BRD und DDR spricht. Wenn institutionalisierte Erziehung überhaupt Wirkung auf die Betroffenen hat – und im Fall der außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern dürfte daran nicht zu zweifeln sein –, so stehen sich nach der Einigung von DDR und BRD Menschengruppen mit recht unterschiedlichen Erfahrungen gegenüber, durch die sie schon seit frühester Kindheit geprägt worden sind und die in der Entwicklung ihrer Werte eine bedeutsame Rolle gespielt haben. Die Unterschiede erstrecken sich dabei nicht nur auf die Personen, die gegenwärtig noch Kinder sind, sondern betreffen aufgrund der jahrzehntelang bestehenden unterschiedlichen Lebenswelten praktisch die ganze Erwachsenenpopulation (ausgenommen vielleicht die Menschen im Rentenalter, die ihre Kindheit freilich in der Zeit des Nationalsozialismus verbracht haben). Man wird deshalb mit vielerlei Friktionen der unterschiedlichen «Welten», die sich dabei herausgebildet haben, rechnen und gegenseitiges Verständnis für die Verschiedenheit aufbringen müssen.

Aufgrund der zu beobachtenden Durchsetzung der westdeutschen

Verhältnisse sowohl im Primar- als auch im Elementarsektor wird im folgenden der Darstellung und Diskussion der Situation in den alten Bundesländern mehr Platz eingeräumt als der Darstellung der Verhältnisse in der DDR und den sich entwickelnden Zwischenformen in den neuen Bundesländern und Ost-Berlin. Damit ist nicht gesagt, daß die westdeutschen Formen in jedem Fall als die wünschenswerteren anzusehen sind. Im Gegenteil scheint die mit der Vereinigung sich eröffnende einmalige Chance, wichtige gesellschaftliche Bereiche neu zu durchdenken und zu ordnen, auch im schulischen Sektor kaum wahrgenommen, jedenfalls viel zuwenig genutzt zu werden.

## 5.1 Der Elementarbereich

Zum Elementarbereich in den alten Bundesländern gehören Kindergärten und vorschulische Einrichtungen, das heißt alle öffentlichen oder privaten Institutionen, die für Kinder vom Ende des dritten Lebensjahres an bis zum Beginn der Schule eine meist halbtägige, manchmal auch ganztägige familienergänzende Erziehung anbieten. Der Besuch von Kindergärten ist freiwillig.

In der Bundesrepublik stand 1960 im Durchschnitt nur für jedes dritte Kind im Alter von drei bis unter sechs Jahren ein Platz im Kindergarten zur Verfügung. Nachdrückliche, in der Öffentlichkeit erhobene Forderungen haben dazu geführt, daß sich zwischen 1968 und 1978 das Angebot an Kindergartenplätzen insgesamt von Jahr zu Jahr deutlich erhöht hat; noch immer freilich fehlt im Durchschnitt für eines von fünf Kindern ein Platz im Kindergarten. Dabei muß berücksichtigt werden, daß erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen. So konnten 1990 in Schleswig-Holstein und Hamburg nur 56 Prozent der Kinder in Kindergärten aufgenommen werden, in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg standen dagegen für praktisch alle Drei- bis Fünfjährigen Kindergartenplätze zur Verfügung. Genaue quantitative Angaben können im übrigen nicht gemacht werden, da die Zahlen über Kindergärten auch Einrichtungen enthalten, die mit altersgemischten Gruppen arbeiten, also auch Krippenkinder und/oder Hortkinder aufnehmen. In den Tageseinrichtungen für Drei- bis Fünfjährige nahmen im Bundesdurchschnitt 5 Prozent der Plätze altersgemischte Gruppen ein, in Schleswig-Holstein sowie in Bremen 10 und in Hamburg sogar 15 Prozent.

Infolge der gegenwärtig nur geringfügig und wahrscheinlich auch nur vorübergehend steigenden Geburtenzahlen in den alten Bundesländern, aber auch aufgrund eines zunehmenden Druckes der Öffentlichkeit kann

man davon ausgehen, daß sich die Verhältnisse weiter verbessern werden, zumal die Diskussion um die Verankerung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz 1992 zu einer entsprechenden Novellierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes geführt hat.

Bundesweit entfallen, entsprechend dem Konzept der familienergänzenden Erziehung, lediglich 15 Prozent der Plätze auf Ganztagsbetreuung (1990). Allerdings unterscheiden sich die Bundesländer mit Extremwerten von einerseits 100 Prozent in Berlin und andererseits etwa 5 Prozent in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen erheblich voneinander. Für berufstätige Mütter ergeben sich aus einem geringen und zeitlich eingeschränkten Betreuungsangebot besondere Probleme (vgl. auch Abschn. 4.10).

Die Betreuung der Kinder in Kindergärten liegt überwiegend in der Hand von Erzieherinnen, auch von Kinderpflegerinnen, Sozialpädagoginnen und Hilfspersonal, nicht von Lehrern. Erzieher werden im Unterschied zu Lehrern nicht an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen, sondern in Fachschulen ausgebildet (drei- bis vierjährige Ausbildung, die zur Sekundarstufe II gerechnet wird). Zuständig für diese Einrichtungen sind die Ministerien für die Bereiche Familie, Jugend, Soziales und Gesundheit. Lediglich in Bayern unterstehen sie dem Kultusministerium.

Die Kindergärten in den alten Bundesländern werden mehrheitlich von freien Trägern (wie den Kirchen, dem Diakonischen Werk, dem Deutschen Caritasverband, dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, der Arbeiterwohlfahrt, dem Deutschen Roten Kreuz usw.) betrieben; nur etwa ein Drittel gehört zur öffentlichen Hand. Die Eltern beteiligen sich an den Kosten, eine staatliche Aufsicht gibt es nur in begrenzter Form im Rahmen der Heimaufsicht durch die Jugendämter (§§ 78 ff. KJHG). Die Kindergärtnerinnen sind nicht an einen inhaltlich verbindlichen, übergreifenden Lehrplan gebunden; freies Spiel, sprachliche und allgemeine kognitive Förderung, soziales Lernen sowie musische und gymnastische Aktivitäten kennzeichnen gegenwärtig die Arbeit im Kindergarten. Bestrebungen in Richtung auf eine «Verschulung» des Kindergartens in den sechziger Jahren – beispielsweise in Form des frühen Lesenlernens – haben sich nicht durchsetzen können. Neuere Bestrebungen folgen im Gegenteil vor allem dem sogenannten Situationsansatz, der durch die Einbeziehung und Bearbeitung konkreter Lebensprobleme der Kinder charakterisiert ist, und betonen die im freien Spiel der Kinder enthaltenen Lernchancen.

Wie bei den Kindergärten ist auch der Besuch der Vorklassen sowie des ersten Jahres von Eingangsstufen, die ebenfalls dem Elementarbereich zugehören, von wenigen Ausnahmen abgesehen freiwillig. Vorklassen

und Eingangsstufen dienen dem Zweck, den Übergang vom Kindergarten oder aus der Familie in die Schule allmählich und ohne Bruch vorstatten gehen zu lassen. Die Eingangsstufen – es gibt sie in den Ländern Hessen, Hamburg, Bremen und Berlin – sind organisatorisch entweder mit dem Kindergarten oder der Grundschule – als zweijährige Eingangsstufe für Fünf- und Sechsjährige oder als dreijährige Eingangsstufe für Fünf- bis Siebenjährige – verbunden. Die Vorklassen sind der Grundschule zugeordnet; sie werden überwiegend von Kindern besucht, die erst nach dem Stichtag (30. Juni), das heißt also in der zweiten Jahreshälfte des folgenden Schuljahres, sechs Jahre alt werden.

Die den Grundschulen zugeordneten vorschulischen Einrichtungen erleichtern den Erziehern und Lehrern die Kooperation durch die räumliche Nähe. Sie sind deshalb besonders gut dafür geeignet, die erstrebte bruchlose Entwicklung des Lernprozesses für die Kinder zu gewährleisten.

Die Zahl derjenigen Kinder, die in vorschulischen Einrichtungen an den öffentlichen Schulen betreut werden und dadurch die Chance erhalten, sich frühzeitig und allmählich auf die Pflichtschule vorzubereiten, ist verhältnismäßig gering. Im gesamten Bundesgebiet besuchten im Jahr 1990 nur 3 Prozent der Fünfjährigen und 7 Prozent der Sechsjährigen vorschulische Einrichtungen, die den öffentlichen Schulen angegliedert sind. Hinter diesen Durchschnittszahlen verbergen sich wiederum erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, die bei den Sechsjährigen zwischen 3 Prozent in Rheinland-Pfalz und Saarland bzw. 29 Prozent in Hamburg und 28 Prozent in Berlin-West liegen, wobei die in Berlin stark besuchten Vorschulgruppen der Kindergärten nicht berücksichtigt sind.

Kinder, die erst in der zweiten Hälfte des Jahres ihr sechstes Lebensjahr vollenden, können unter bestimmten Voraussetzungen vorzeitig eingeschult werden. Umgekehrt können schulpflichtige Kinder, die nach dem Ergebnis der Schulreifeprüfung oder aufgrund der Eindrücke der Lehrer während der ersten Unterrichtsmonate noch nicht die erforderliche Reife zu besitzen scheinen, vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Solche Kinder besuchen dann meist einen Schulkindergarten oder eine Vorklasse. Sie sollen dort besonders gefördert werden, damit sie die Voraussetzungen zum erfolgreichen Lernen in der Grundschule erwerben. Die Schulkindergärten nehmen also eine Sonderstellung zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich ein. In zwei der neuen Bundesländer sind vergleichbare Einrichtungen vorgesehen.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß der Elementarbereich überall in den alten Bundesländern weiter ausgebaut wird, so daß die Mehrheit der betroffenen Jahrgänge Plätze finden wird. Wenig wahrscheinlich dagegen

ist die weitere Verbreitung der Eingangsstufe, einer Einrichtung, die den Kindern – nach den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates von 1970 – vom fünften Lebensjahr an für zwei Jahre zur Verfügung stehen sollte und die aufgrund ihrer einheitlichen Organisation und der allmählich vom Spielen zum Lernen führenden inneren Gestaltung als besonders geeignet angesehen wird, um den Kindern den Übergang in die Institution Schule zu erleichtern. In einigen Experimentalschulen hat man mit dieser Einrichtung außerordentlich gute Erfahrungen gemacht. Um so bedauerlicher ist die Stagnation des Ausbaus dieser Einrichtung.

In der DDR hat es von früh an ein umfassendes Angebot an Plätzen im Elementarbereich gegeben. So besuchten 1965 bereits 53 Prozent der Altersgruppe Kindergärten und andere Einrichtungen, seit 1977 betrug der Wert etwa 90 Prozent. Die Einrichtungen unterstanden dem Ministerium für Volksbildung. Hintergrund für die frühe und großzügige Einrichtung dieser Institution war, ähnlich wie bei den Kinderkrippen, einerseits das Ziel, die Befreiung vor allem der Frauen von den «Zwängen der Kleinarbeit der Hauswirtschaft» zu erreichen sowie beide Eltern dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen, andererseits die Familienerziehung durch eine staatlich angeleitete Erziehung während des Tages zu begleiten, um die Herausbildung «sozialistischer Persönlichkeiten» zu fördern. Der Besuch der vorschulischen Einrichtungen war dabei zwar nicht Pflicht, aber doch eine Art Selbstverständlichkeit, die von den Betroffenen weithin genutzt wurde. Organisatorisch war der vorschulische Sektor aufgeteilt in kommunale (86 Prozent), betriebliche und genossenschaftliche (11 Prozent) sowie kirchliche Einrichtungen (3 Prozent) (Kindergärten, Wohnkindergärten, Ernte- und andere Saisonkindergärten). Die Kinder wurden insbesondere im letzten Jahr vor Schulbeginn auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsplanes für den Kindergarten gezielt auf die Schule vorbereitet, wie aus den Programmen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten des Ministeriums für Volksbildung hervorgeht, die bereits schulfachspezifische, detaillierte Hinweise enthalten.

## 5.2 Die Grundschule

In allen Schulen der Bundesrepublik Deutschland beginnt das Schuljahr am 1. August. An diesem Tag werden Kinder, die bis zum 30. Juni des Jahres sechs Jahre alt geworden sind, schulpflichtig. So bestimmen es das «Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens» von 1964 und



1971 (auch «Hamburger Abkommen» genannt) und die Schulgesetze der neuen Bundesländer. Die Eltern werden öffentlich, auf deutsch und mancherorts in Migrantsprachen aufgefordert, ihre Kinder in der Schule anzumelden. Vielerorts wird eine Schulreifeuntersuchung durchgeführt. Etwa die Hälfte der Sechsjährigen, aber praktisch alle Siebenjährigen eines Jahrgangs gehen zur Schule. Die überwiegende Mehrheit der Kinder besucht die öffentliche, für alle Kinder gemeinsame Grundschule; eine Minderheit besucht diejenigen Gesamtschulen, die auch eine Grundstufe führen. Privatschulen gibt es nur in geringer Zahl. Die Grundschule dauert in vierzehn Ländern der Bundesrepublik vier Jahre, in Berlin und Brandenburg sechs Jahre, sie wird auch Primarbereich genannt. In den neuen Bundesländern werden oft noch, wie in den Zeiten vor der Vereinigung, Horte angeboten, so daß zahlreiche Grundschüler nach wie vor ganztägig betreut werden. Die Kosten für diese Einrichtungen werden teilweise, und meist nur noch für eine begrenzte Zahl von Jahren, vom Schulträger übernommen. Es ist zu erwarten, daß die quantitative Bedeutung der ganztägigen Betreuung deutlich zurückgehen wird, sobald die Eltern mit den Kosten belastet werden, wie es die Schulgesetze der meisten neuen Bundesländer vorsehen.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die quantitativen Verhältnisse und ihre Entwicklungen vorgestellt (Schüler, Schulen, Klassen, Lehrer). Sodann werden Ziele und Arbeitsweise der Grundschule diskutiert. Im abschließenden Teil steht die Leistungsthematik im Vordergrund. In allen Abschnitten werden nach Möglichkeit Vergleiche zwischen den Verhältnissen in der BRD und der DDR gezogen.

### 5.2.1 Schüler, Schulen, Klassen

#### *Schüler*

Im Elementar- wie im Primarbereich hat die Bevölkerungsentwicklung für eine Verbesserung der Arbeits- und Lernbedingungen der Schüler und Lehrer gesorgt. Ursache hierfür ist vor allem die demographische Entwicklung, die aus der Besetzung der Geburtenjahrgänge von 1946 an hervorgeht. Von besonderem Interesse ist dabei der scharfe Abfall der Geburtenziffern zwischen etwa 1966 und 1973 gewesen, der mehr als ein Drittel betrug. Bedeutsam war gleichzeitig das rasche Anwachsen des Anteils ausländischer Kinder in den alten Bundesländern seit 1970, welches die schulischen und vorschulischen Einrichtungen dort vor neue Probleme gestellt hat (vgl. Kap. 7). Nach einem kurzen Anstieg in der ersten

Hälfte der neunziger Jahre in den alten Bundesländern ist insgesamt mit einem kontinuierlichen Abfall der Geburtenziffern zu rechnen (vgl. Abb. 4.1).

Wie dramatisch sich die demographischen Veränderungen in der Grundschule ausgewirkt haben macht die Abbildung 5.1 deutlich. Sie zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen der Klassen 1 bis 4 der Polytechnischen Oberschule in der DDR und der Grundschule in der BRD. Hierbei wurde das Jahr 1980 = 100 gesetzt, so daß insbesondere die im letzten Jahrzehnt auftretenden Abweichungen leichter erkennbar werden.

Insgesamt erkennt man eine große Ähnlichkeit der Entwicklungen in West und Ost. Die Graphik macht aber auch den bedeutsamsten Unterschied in den Entwicklungen in jüngster Zeit deutlich: den Anstieg der Schülerzahlen im Westen und den Rückgang im Osten.

In beiden Ländern erkennt man gleichgerichtete Trends, insbesondere in Hinsicht auf den starken Rückgang der Zahlen in den siebziger Jahren. Der Schülerrückgang ist in der BRD nicht ganz so einschneidend gewesen wie in der DDR: Hier sank die Zahl der Grundschüler von 4,2 Millionen im Jahr 1972 um etwa 45 Prozent auf 2,3 Millionen im Jahr 1985; er erhöhte sich bis 1990 geringfügig auf 2,5 Millionen. Der Schülerrückgang in der DDR betrug zwischen dem Maximum von 1968 (1,2 Mio.) und dem Tiefststand von 1982 (0,7 Mio.) sogar 57 Prozent; 1988 wurden in den Klassen 1 bis 4 dort wieder knapp 900000 Schüler gezählt, seitdem gehen die Zahlen wieder zurück.

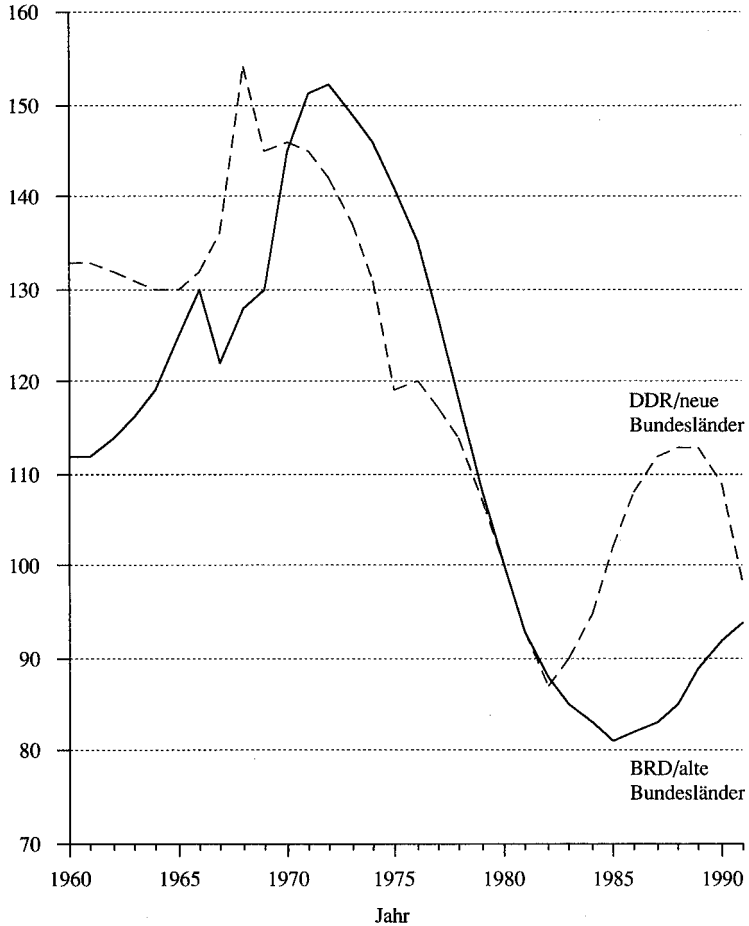
### *Schul- und Klassengröße*

Bemerkenswerte Veränderungen hat es in den letzten drei Jahrzehnten auch hinsichtlich der Schul- und der Klassengröße gegeben. Derartige Veränderungen sind für die alltägliche Lebenswelt der Kinder von großer Bedeutung. Abbildung 5.2 stellt der Entwicklung der Schülerzahlen je Schule die Veränderungen der Schüler je Klasse gegenüber, und zwar sowohl für die BRD als auch für die DDR. Die Zahlen sind auch hier relativiert und auf den Wert von 1960 bezogen.

Wenngleich die Datenbasis gewisse Probleme enthält, läßt sich mit hinreichender Sicherheit erkennen, daß in den beiden Gebieten zwischen 1960 und 1975 jeweils ein gegenläufiger Trend vorherrschte: Einerseits entwickelten sich wesentlich größere Schulen (BRD: von 170 Schülern pro Schule 1961 auf 340 im Jahr 1975; DDR: von 220 Schülern pro Schule im Jahr 1960 auf 510 im Jahr 1975), andererseits nahm die Klassengröße kontinuierlich ab (BRD: 1961: 37, 1975: 30; DDR: 1960: 28, 1975: 26).

Abb. 5.1: Schüler der Klassen 1 bis 4 von 1960–1991  
 – BRD<sup>1</sup>/alte Bundesländer<sup>2</sup> und DDR<sup>3</sup>/  
 neue Bundesländer<sup>1</sup> –

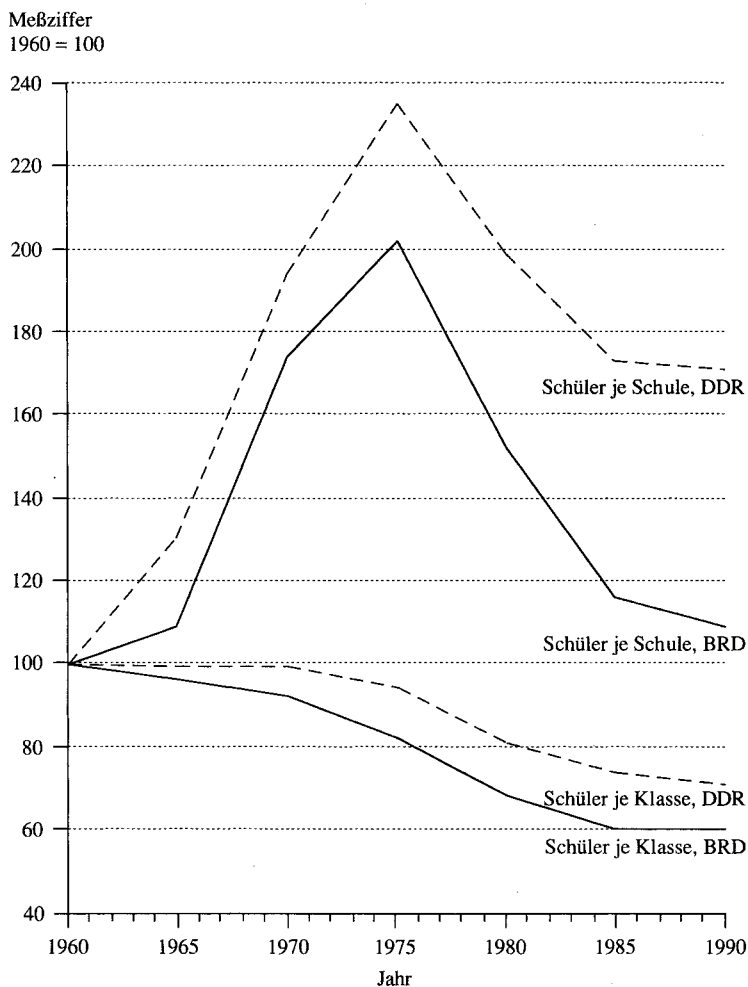
Meßziffer  
 1980 = 100



<sup>1</sup> Grundschulen. – <sup>2</sup> 1991 einschließlich Ost-Berlin. – <sup>3</sup> Polytechnische Oberschulen.

Datenquelle: KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1982 bis 1991 und frühere Jahre sowie Statistisches Jahrbuch der DDR 1990.

Abb. 5.2: Schüler je Schule und je Klasse 1960–1990  
 – BRD<sup>1</sup> und DDR<sup>2</sup> –



<sup>1</sup> Grund- und Hauptschulen einschließlich Orientierungsstufe.

<sup>2</sup> Zehnklassige Polytechnische Oberschule.

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1990 sowie Statistisches Amt der DDR, Statistisches Jahrbuch der DDR 1990 und frühere Jahre.

Daraus läßt sich ableiten, daß auch die Grundschüler zwischen 1960 und 1975 mehrheitlich deutlich größer werdende Schulen, aber kleiner werdende Klassen besuchten. Für die alten Bundesländer ist der starke Anstieg der Schulgröße teilweise aus der Auflösung der sogenannten Zwergschulen zu erklären; für die DDR dürfte die Erklärung in den staatlichen Planungen zu suchen sein, nach denen seit den siebziger Jahren besonders häufig die zweizügige Polytechnische Oberschule realisiert wurde, deren Gehäuse als Modell «Erfurt 69» vom Wohnungsbaukombinat Erfurt produziert wurde. Großstadtschulen waren allerdings oft größer. – Von 1975 bis 1989 sind die Schulen in beiden Ländern wieder kleiner geworden, wobei der Rückgang in der Bundesrepublik stärker ausgeprägt war. Auch die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse ist weiter gesunken (BRD: 22; DDR: 21). Dieser Trend vollzieht sich ungefähr parallel zum Abschwung der Schülerzahlen.

Was die Entwicklung im letzten Jahrzehnt betrifft, so bestand die gemeinsame Benutzung eines Gebäudes mit älteren Schülern (bis Klasse 10) in der DDR bis zuletzt fort, während sich in der BRD mit Ausnahme von Bayern und teilweise Baden-Württemberg die Grundschulen von den Hauptschulen getrennt haben, die Kinder der Klassen 1 bis 4 (oder 1 bis 6 in Berlin-West) also unter sich sind; zugleich mit dieser Trennung ist in den achtziger Jahren in der Bundesrepublik dann auch die durchschnittliche Schulgröße noch weiter gesunken.

Hinsichtlich der Klassengröße gibt es ebenfalls große Ähnlichkeiten zwischen der DDR und der BRD. Was den Alltag der Schüler betrifft, so findet der Unterricht also überall in gut überschaubaren Klassen statt. In den Pausen gibt es in den neuen Bundesländern nach wie vor die tägliche Begegnung mit Schülern bis zu Klasse 10, bis die Angleichung an die Verhältnisse in den alten Bundesländern abgeschlossen sein wird; in den alten Bundesländern dagegen sind die kleinen Kinder in kleinen Schulen und kleinen Klassen im wesentlichen unter sich.

Im übrigen unterscheiden sich die Verhältnisse zwischen den alten Bundesländern recht deutlich voneinander. Beispielsweise finden wir 1991 in saarländischen Grundschulen 20 Schüler je Klasse; in Bayern dagegen beträgt die Quote in demselben Schuljahr 24. Diese Zahlen verbergen als Mittelwerte naturgemäß die dahinter steckende Varianz, die aber nicht nur deshalb Erwähnung verdient, weil es noch immer Klassen mit einer so hohen Schülerzahl gibt, daß der Unterricht erheblich erschwert wird, sondern auch insofern, als seit den Zeiten des «Schülerberges» in erheblichem Maße Förderstunden, Teilungsunterricht, Legastheniekurse u. v. a. m. eingerichtet worden sind, in denen nur ein Teil der Kinder einer Klasse betreut wird. Für die Schüler und die Lehrer wech-

seln also Perioden mit Unterricht in der gesamten Klasse mit Stunden in recht kleinen, höchstens aus der Hälfte der Klasse bestehenden Gruppen ab. Andererseits sind die Durchschnittszahlen rein rechnerische Größen, nicht die realen Werte. Man kann davon ausgehen, daß im Jahresdurchschnitt täglich ein bis zwei Schüler pro Klasse aus Krankheits- oder sonstigen Gründen fehlen; die alltägliche, reale Größe der Gesamtklasse liegt also niedriger als die Durchschnittswerte angeben.

Die alte Frage, ob Kinder in kleinen Klassen mehr lernen als in großen, ist von der Wissenschaft trotz einer Vielzahl von Untersuchungen kontrovers beantwortet worden. Wenn man sich auf die Schulleistung als Kriterium beschränkt – eine freilich problematische Verengung der Fragestellung angesichts der weit über Leistung hinausgehenden Bildungsziele der Grundschule –, so zeigt sich in den westlichen Industrieländern, grob gesprochen, entgegen den populären Erwartungen kein eindeutiger Effekt; in großen Klassen scheint ebensoviel gelernt zu werden wie in kleinen. Allerdings gibt es neuerdings Arbeiten, die in groß angelegten Experimenten die Common-sense-Erwartungen auf bessere Leistungen in kleinen Klassen bestätigen. Über dieser Diskussion sollte man nicht vergessen, daß die hier angesprochene Frage durchaus nicht immer eine Frage sein muß. Beispielsweise legen die Waldorfschulen Wert darauf, daß die Klassen vergleichsweise groß bleiben; dahinter stehen andere Prioritäten in der pädagogischen Zielsetzung.

Als ein bemerkenswerter Befund läßt sich festhalten, daß zwischen den Entwicklungen in der BRD und der DDR vielerlei Ähnlichkeiten bestanden; oft waren die Unterschiede zwischen den alten Bundesländern größer als die zwischen BRD und DDR.

Was die materielle Ausstattung der Grundschulen betrifft, so gibt es in den alten Bundesländern zu Klagen keinen Anlaß. Den Schulen mangelt es meist nicht an Raum; Schulen mit inzwischen sehr kleiner Schülerzahl mußten bereits einen Teil ihrer Räume für andere öffentliche Zwecke freigeben. Freilich gibt es durchaus auch Fälle, wo die Vielfalt der Angebote im außerunterrichtlichen Bereich sowie der Fördermaßnahmen trotz stark reduzierter Schülerzahl wieder zu gewissen Engpässen geführt hat. – Das finanzielle Engagement der Eltern scheint ebenfalls in den letzten Jahren zurückgegangen zu sein; allerdings sind auch keine wirklichen Nöte mehr zu lindern, allenfalls helfen die durch die Eltern gefüllten «schwarzen Kassen» mit, außergewöhnliche schulische Initiativen zu unterstützen oder auch weniger gut gestellten Mitschülern beispielsweise bei Klassenreisen unter die Arme zu greifen. Den an der Mitgestaltung des Schullebens interessierten Eltern steht über diesen Weg eine größere Einflußnahme offen.

Die materielle Ausstattung der Grundschulen in der DDR ist zwar gewiß weniger reichhaltig als in der BRD gewesen, die Bedeutung jedoch, die dem Bildungswesen zugemessen wurde, hat keine wirklichen Mangelerscheinungen aufkommen lassen.

### *Kombinierte Klassen*

Aufgrund des Schülerrückgangs hat die Einrichtung selbständiger Grundschulen insbesondere in ländlichen Gebieten zu dem Problem geführt, daß nicht überall für einen zumutbaren Einzugsbereich voll gegliederte Schulen erhalten werden konnten. Dies jedenfalls ist der Hauptgrund für die Einrichtung sogenannter kombinierter Klassen in der Bundesrepublik. Insgesamt ist der Anteil kombinierter Klassen gegenwärtig mit durchschnittlich 1,5 Prozent nicht hoch; er lag 1960 immerhin noch bei etwa einem Drittel.

Mit dem beginnenden Abschwung der Schülerzahlen (nach 1975) in den alten Bundesländern insgesamt sind zunehmend kombinierte Klassen eingerichtet worden; nachdem das Schülertal erreicht worden war, hat sich die Lage wieder normalisiert. Nur Niedersachsen und Baden-Württemberg bilden eine Ausnahme. Die Gründe für die Einrichtung weiterer kombinierter Klassen sind vielfältig: So gibt es in Baden-Württemberg zunehmend Argumente gegen die weiten Schulwege, die sich durch die Zusammenlegung von Schulen ergeben hatten, und die damit verbundenen Transportkosten. Aber man strebt auch an, die Dorfschule wieder wie früher zu einem Mittelpunkt des Ortes zu machen, die seit Jahren leerstehenden Gebäude wiederzubeleben und die Lehrer möglichst ortsansässig werden zu lassen.

Die immer wieder aufgeworfene Frage, ob kombinierte Klassen für die Schüler Leistungs Nachteile mit sich bringen, läßt sich nicht befriedigend beantworten. Nach dem Stand unserer Kenntnisse ist ein schwerwiegender Leistungs nachteil unter normalen Bedingungen nicht zu befürchten. Gegliederte Schulen haben sich nicht als effektiver erwiesen, auch nicht unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Unbestritten sind allerdings die organisatorischen Probleme der kleinen Schulen, beispielsweise wenn ein Lehrer vertreten werden muß.

Gemessen an der geringen quantitativen Bedeutung hat die Frage der kombinierten Klassen eine erstaunlich hohe Aufmerksamkeit gefunden. Dies hängt möglicherweise mit der noch präsenten Erinnerung an die häufig geführte Debatte um die «Zwergschulen» zusammen, von denen man

überzeugt war, daß sie zu der ausgeprägten Chancengleichheit zwischen Stadt- und Landbevölkerung und zwischen den sozialen Schichten beigetragen hätten.

In der DDR hat es eine parallele Entwicklung und Diskussion aufgrund der dortigen Schulstrukturen nicht gegeben. Dort existierten nur bis 1960 noch einklassige Landschulen, ihre Zahl sank von 4114 im Jahr 1945/46 auf null im Jahr 1960/61, wobei ihre Anzahl jährlich kontinuierlich jeweils auf etwa ein Drittel bis die Hälfte gesenkt worden war. Während der Übergangszeit wurden vielerorts kombinierte Klassen eingerichtet, in denen nicht sämtliche, sondern nur ein Teil der Klassenstufen einer Schule gemeinsam unterrichtet wurden. Ab Mitte der sechziger Jahre gab es nur noch voll geliederte, zehnklassige Schulen, von denen freilich die meisten ein- bis zweizügig waren.

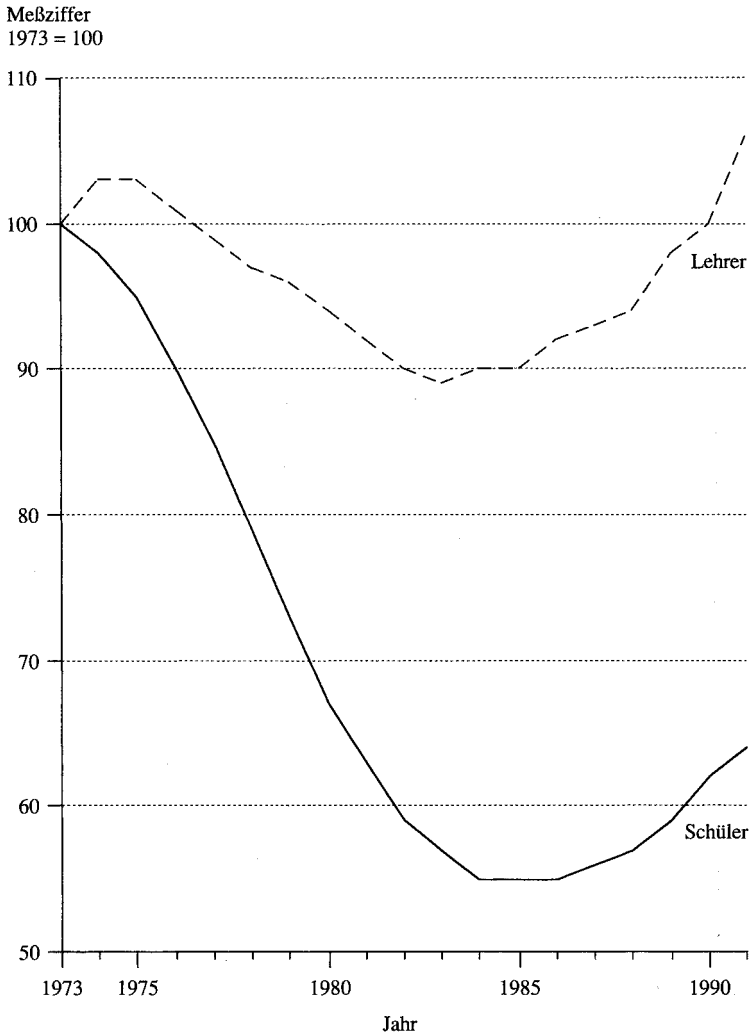
### 5.2.2 Lehrerinnen und Lehrer

Die Anzahl der an Grundschulen tätigen Lehrer hat sich in den letzten drei Jahrzehnten verändert, freilich bei weitem nicht in dem Maße wie die Schülerzahlen. In der Bundesrepublik sind die Zahlen von 127000 im Jahr 1974 (= Höchststand) auf 110000 im Jahr 1983 (= Tiefststand) zurückgegangen und danach wieder angestiegen (1991: 130461). Teilzeitlehrer sind bei diesen Zahlen in sogenannte Vollzeitlehreereinheiten («Vollzeitlehreräquivalente») umgerechnet. Die Abnahme zwischen 1974 und 1983 beträgt etwa 13 Prozent. Abbildung 5.3 macht deutlich, wie stark sich die quantitativen Veränderungen bei den Lehrern von denen der Schüler unterscheiden. Aus der sich öffnenden Schere erklären sich im wesentlichen auch die abnehmenden Klassenfrequenzen. Die Verschiebung hat ihren Grund vor allem darin, daß die Veränderungen bei den Schülerzahlen wesentlich rascher eingetreten sind, als dies bei der Lehrerschaft aufgrund der Altersstruktur, des niedrigen Durchschnittsalters sowie der rechtlichen Konsequenzen des Beamtenstatus der Fall sein konnte. Das parallele Ansteigen der Lehrer- und Schülerzahlen seit Mitte der achtziger Jahre zeigt, daß man die erreichten günstigen Relationen gehalten hat.

Die *Altersstruktur* der Lehrerschaft im Primarbereich hat sich in den Jahren der großen demographischen Umschwünge in den alten Bundesländern einschneidend verschoben. Abbildung 5.4 zeigt den Verlauf der Entwicklung seit dem Jahr 1975, in dem es in der Bundesrepublik noch zu etwa gleichen Teilen Lehrer unter 30, zwischen 30 und 40 und über 40 Jahren gegeben hat. Dadurch, daß über lange Jahre wegen des Schüler-



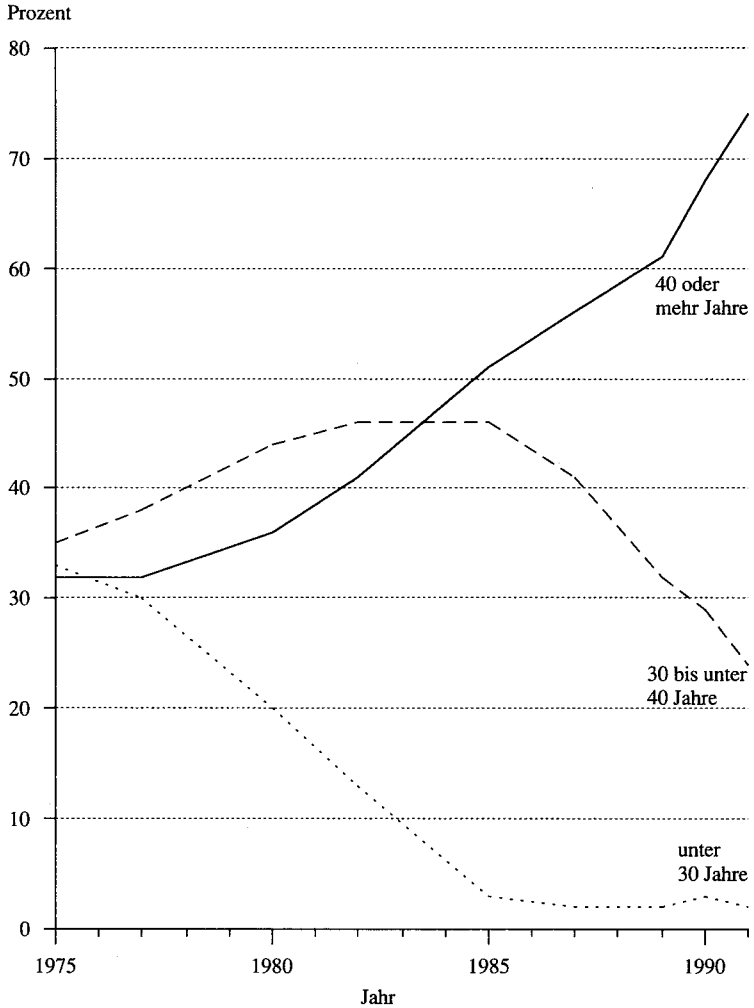
Abb. 5.3: Lehrer und Schüler an Grundschulen 1973–1991  
– BRD bzw. alte Bundesländer <sup>1</sup> –



<sup>1</sup> 1991 einschließlich Ost-Berlin.

Datenquelle: KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1982 bis 1991 und frühere Jahre.

Abb. 5.4: Lehrer mit Lehramtsprüfung für Grund- und Hauptschulen nach Altersgruppen 1975–1991  
 – BRD bzw. alte Bundesländer<sup>1</sup> –



<sup>1</sup> 1991 einschließlich Ost-Berlin.

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1991 und frühere Jahre.

rückgangs fast keine Junglehrer mehr eingestellt wurden, hat sich das Durchschnittsalter der Kollegien von Jahr zu Jahr um fast ein Jahr erhöht. Auch der Anstieg der Lehrerzahlen seit Mitte der achtziger Jahre hat an dem Bild nichts geändert, das zahlenmäßige Verhältnis von jungen zu alten Lehrern ist eher noch ungünstiger geworden.

Sicher wäre es nicht angemessen, deswegen pauschal von «Vergreisung» der Kollegien zu sprechen, unterschätzte man damit doch die Flexibilität der höheren Altersgruppen. Immerhin fehlen aber in den Schulen seit vielen Jahren die herausfordernden Anregungen, die von Berufsanfängern auszugehen pflegen, und den Kindern bietet sich ein enger werdendes Altersspektrum an Lehrern dar. Darüber hinaus sind heute bereits die Folgen jener Einstellungspolitik zu erkennen, die in dem sich ankündigenden Lehrermangel bestehen (gleichbleibende Klassengrößen vorausgesetzt).

Bei der feststellbaren Ähnlichkeit zwischen den Entwicklungen in den alten Bundesländern darf nicht vergessen werden, daß in der Einzelschule jeweils höchst unterschiedliche Verhältnisse herrschen können, da die Ausgangslagen der Schulen zu Beginn des Schülerrückgangs unterschiedlich aussahen und zudem ein einfallsreicher Schulleiter gelegentlich durchaus über Möglichkeiten verfügte, den Mangel an Junglehrern durch anderweitige Rekrutierungen, wenn auch meist nur auf Zeit (ABM-Kräfte, Sozialarbeiter), auszugleichen.

Was die Entwicklungen in der ehemaligen DDR betrifft, so stehen keine entsprechenden, für den Primarsektor getrennt auswertbaren Zahlen zur Verfügung. Bereits an dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, daß ein Vergleich zwischen der DDR und der BRD aus zwei Gründen problematisch ist. Zum einen sind in der SBZ 1945/46 etwa 70 Prozent der Lehrer aus politischen Gründen entlassen worden, so daß sich andere Rekrutierungsvoraussetzungen ergaben. Zum anderen benötigten die Unterstufenlehrer der DDR kein wissenschaftliches Studium, sondern konnten bereits nach der 10. Klasse der Polytechnischen Oberschule, also ohne Abitur und damit wesentlich jünger als ihre Kollegen im Westen, in die «Institute für Lehrerbildung» übergehen, wo sie in einer vierjährigen Ausbildung in drei Fächern – Deutsch, Mathematik sowie einem weiteren Fach – auf ihren Beruf vorbereitet wurden. Die Lehrerzahlen sind in der DDR seit Ende der siebziger Jahre auf ungefähr gleicher Höhe geblieben, woraus sich angesichts des dort ebenfalls beobachtbaren Schwunges der Schülerzahlen ein ähnliches Verhältnis ergibt wie in der Abbildung 5.3.

Naturgemäß hat in dem dargestellten Zeitraum auch das *zahlenmäßige Verhältnis von Schülern zu Lehrern* in den alten Bundesländern stark ab-

genommen (von 33,4 im Jahr 1973 auf 20 im Jahr 1987 und 20,3 im Jahr 1989). Diese Quote weicht übrigens mehr oder weniger von den durchschnittlichen Klassenfrequenzen ab, weil Lehrer auch andere Aufgaben als Klassenunterricht zu erfüllen haben, die wiederum im Lauf der Jahre mit der Veränderung des Primarschulwesens variieren. Auch in diesen Zahlen unterscheiden sich die alten Bundesländer deutlich voneinander. Im Jahr 1989 finden wir beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 22,2 Schüler je Lehrer; in Berlin-West dagegen betrug die Quote in demselben Schuljahr 17,8 (für die Klassen 1 bis 4).

Die wesentlich niedrigere Lehrer-Schüler-Quote in der Polytechnischen Oberschule der DDR von 12,5 im Jahr 1989 – die Quote schwankte in den letzten zehn Jahren zwischen 13,7 im Jahr 1980 und 11,8 für 1984 und 1985 – hängt mit den geringeren Deputaten der Lehrer zusammen, die seit 1979 in den Klassen 1 bis 8 bei 23 Wochenstunden (plus 2 variablen Stunden nach Bedarf) lagen. Die Unterschiede zwischen den Bezirken der DDR sind hier – wie bei den meisten anderen Indikatoren – weniger ausgeprägt als die zwischen den alten Bundesländern: Die Extremwerte lagen 1989 zwischen 13,3 (Rostock) und 11,1 (Suhl). Die Klassengröße wich mit einem Durchschnitt von 20,4 im Jahr 1989 nur unwesentlich von dem Wert für die alten Bundesländer (21,3) ab. Für den Alltag der Schulkinder ist die Klassengröße sicher ein wichtigeres Datum als die Lehrer-Schüler-Relation.

Die sich in diesen Zahlen spiegelnden Verhältnisse werden von den Lehrern zu Recht als günstig empfunden, und auch in der öffentlichen Diskussion hört man das Argument von der Überlastung der Lehrer durch eine zu große Zahl zu betreuender Schüler schon lange nicht mehr. Weltweit gehören diese Werte zu den günstigsten überhaupt, gibt es doch noch immer Länder, in denen die Schüler-Lehrer-Relation sogar über 60 liegt, wie Tabelle 5.1 ausweist.

Neben dem Unterrichten sind die Lehrer in die Arbeit unterschiedlicher schulischer Gremien wie etwa Gesamtlehrerkonferenz, Klassenkonferenz, Schulkonferenz eingebunden; auch besuchen viele von ihnen Fortbildungsveranstaltungen. Was die schulischen Gremien betrifft, so findet man an den Schulen der alten Bundesländer außerordentlich große Unterschiede in Art und Häufigkeit der Veranstaltungen. Auch gibt es markante Differenzen zwischen den Schulen hinsichtlich der Einbeziehung von Eltern in die Gremienarbeit (Schüler sind gewöhnlich nicht beteiligt). Hier gibt es noch viel Spielraum für Initiative; von der Schulleitung und dem Kollegium hängt es ab, ob sich die Schule den Eltern mehr oder weniger öffnet.

In der DDR gab es wesentlich andere Vorgaben. Die Lehrer hatten

Tab. 5.1: Schüler-Lehrer-Relation in der Primarstufe 1975, 1980 und 1987  
– Alle Länder der Welt –

Jahr	Schüler pro Lehrer					
	bis 20	21–30	31–40	41–50	51–60	über 60
	Zahl der Länder					
1975	39	68	49	20	13	4
1980	50	67	44	19	9	5
1987	53	74	39	15	6	7

Quelle: Unesco-Jahrbuch 1989.

neben ihrem Unterricht eine Fülle von Verpflichtungen, die auch stark in ihre Ferienzeit hineinreichten. Sie bestanden in der Leitung außerunterrichtlicher Arbeitsgemeinschaften, oft in Funktionärstätigkeit bei den Jungen Pionieren, der FDJ oder der Gewerkschaft, in der – stets außerunterrichtlichen – Weiterbildung, in der Mithilfe bei Ferienlagern oder Leistungswettkämpfen der Schüler.

In der Fortbildung gibt es ebenfalls große Unterschiede zwischen den Schulen. Sie sind zum einen durch die variierenden Regelungen in den Bundesländern bedingt, zum größeren Teil durch die Arrangements innerhalb der Einzelschule und die Bereitwilligkeit und das Interesse der Lehrer, auch an solchen Veranstaltungen teilzunehmen, die nicht auf Kosten der Unterrichtszeit gehen. Durchschnittlich besucht in den alten Bundesländern gegenwärtig mehr als die Hälfte eines Lehrerkollegiums während eines Schuljahres Fortbildungsveranstaltungen. Die Angebote der Lehrerfortbildungsinstitutionen sind durchweg sehr reichhaltig und qualitativ auf einem hohen Stand. Es mangelt allerdings meist an Akzentsetzungen, hinter denen ein pädagogisches Konzept erkennbar wird; vielmehr gewinnt man bei der Durchsicht der Angebote und bei der Inspektion der belegten Veranstaltungen, von Ausnahmen einzelner gezielter Programme in einzelnen Bundesländern abgesehen, das Bild einer bunten Melange, die mehr von dem ausgeprägten Individualismus der Teilnehmer zeugt, als daß sie darauf hindeutete, daß man gezielt einen bestimmten Problembereich an einer Schule in Angriff nehmen möchte.

Die Weiterbildung hat auch bei den Lehrern in der DDR eine bedeutende Rolle gespielt: Alle fünf Jahre nahm jeder Lehrer für ein Jahr an entsprechenden Veranstaltungen, die teilweise auch in die Ferien fielen, teil. Die Kurse betrafen die Fächer, psychologische und politische In-

halte u. v. a. m. In den Zeiten des starken Schülerrückgangs wurden viele Lehrer dabei auch für ein halbes Jahr vom Unterricht befreit.

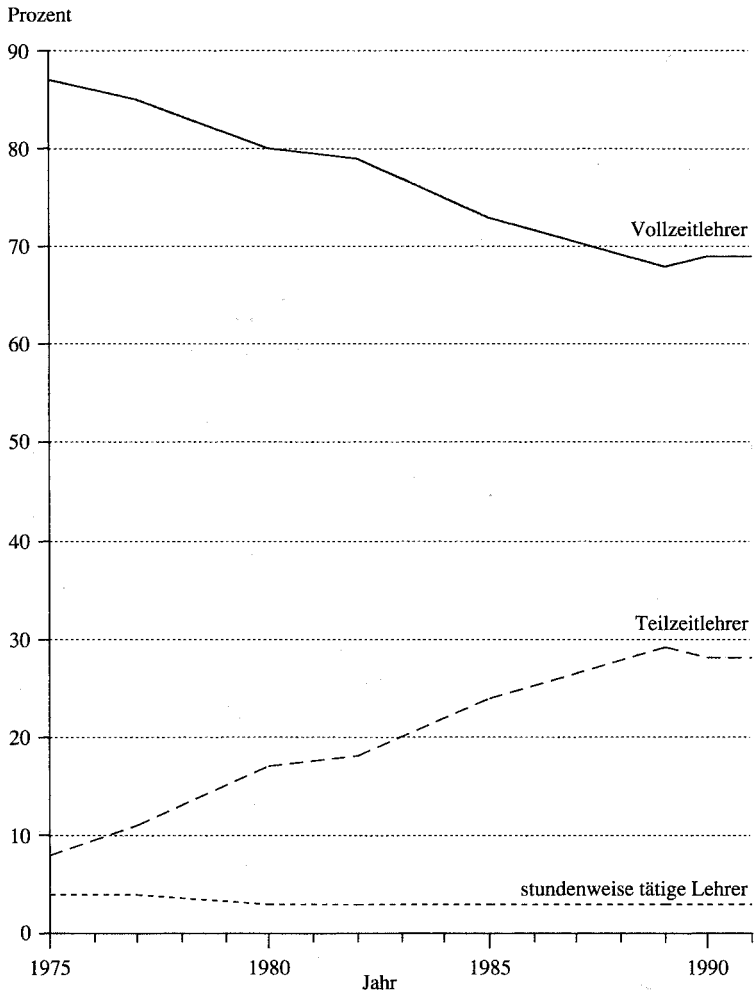
2/1.  
Re. f. Trotz des Rückgangs der Schülerzahlen um ein gutes Drittel sind die Lehrerkollegien in den alten Bundesländern erstaunlich stabile Gruppen geblieben, und auch die Fluktuation – sie liegt, grob gesprochen, bei jährlich einem abgehenden und einem neu hinzukommenden Lehrer pro Kollegium – hat sich in den letzten Jahren nicht wesentlich verändert. Der Hauptgrund hierfür dürfte in der erheblichen Zunahme der Teilzeitarbeit liegen, auf die im letzten Jahrzehnt immer mehr Lehrer übergegangen sind. In der Bundesrepublik hat es zwischen 1975 und 1991 eine eindrucksvolle Zunahme des Anteils der von Teilzeitlehrern in den Grund- und Hauptschulen erteilten Stunden von 8 auf 28 Prozent gegeben (vgl. Tab. 5.5). Betrachtet man nicht die erteilten Stunden, sondern die Anteile von Vollzeit- und Teilzeitlehrern in den Kollegien, so ergibt sich für die Grundschulen allein – erst seit 1989 ist eine getrennte Angabe möglich – sogar ein Teilzeitlehreranteil von 37 Prozent (gegenüber 53 Prozent Vollzeitlehrern und 9 Prozent stundenweise tätigen Lehrkräften).

Mit dem Anwachsen des Teilzeitlehreranteils konnten in Zeiten des drastischen Rückgangs der Schülerzahlen zahlreiche Kollegien in ihrer Zusammensetzung erhalten werden. Die beschriebene Entwicklung verläuft im übrigen in den alten Bundesländern relativ ähnlich, doch von Schule zu Schule höchst unterschiedlich; es gibt Schulen, an denen mehr als drei Viertel der Lehrer teilzeitlich unterrichten. Teilzeitlehrerstellen werden überwiegend von Frauen wahrgenommen: 1991 waren in den alten Bundesländern 91 Prozent der Teilzeitlehrerstellen an Grundschulen mit weiblichen Lehrkräften besetzt.

Vermehrte Teilzeitarbeit hat freilich den Überhang an Lehrerstunden – die Versorgung einer Schule mit Lehrerstunden wird gewöhnlich nach der Anzahl der Schüler bestimmt, wobei die Quoten von den Schulverwaltungen der Länder immer wieder neu festgelegt und den Realitäten angepaßt werden – nicht ganz auffangen können. Daraus sind den Schulen spürbare Entlastungen erwachsen, die beispielsweise dazu geführt haben, daß die aus Krankheit, Fortbildung o. ä. resultierenden Fehlstunden – dies dürften im Durchschnitt etwa 3 bis 5 Prozent der Unterrichtsstunden sein – inzwischen in den meisten der alten Bundesländer überwiegend durch Vertretungen aufgefangen werden können. Für die Schüler hat sich neben der beträchtlichen Verringerung der Klassengröße als weiterer Vorteil des Geburtenrückgangs somit auch eine Reduzierung der tatsächlich ausfallenden, nicht vertretenen Unterrichtsstunden ergeben.

Systematische Unterrichtsbeobachtungen und Schulbegehungen deuten darauf hin, daß die oft geäußerten Befürchtungen, die Zunahme des

Abb. 5.5: Wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden an Grund- und Hauptschulen nach Beschäftigungsumfang der Lehrer 1975–1991  
 – BRD bzw. alte Bundesländer<sup>1</sup> –



<sup>1</sup> 1991 einschließlich Ost-Berlin.

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1991 und frühere Jahre.

Teilzeitlehreranteils könne zu Einbußen in der Qualität führen, sich nicht bestätigen.

In der DDR, in der das Stundendeputat der Lehrer niedriger lag als in der BRD, hat es eine Entwicklung zu vermehrter Teilzeitarbeit nicht gegeben.

Das zahlenmäßige Verhältnis von Lehrerinnen zu Lehrern hat sich, nach dramatischen Veränderungen in den ersten 30 Jahren nach dem Krieg, in den alten Bundesländern in der letzten Zeit kaum mehr verändert, wie Abbildung 5.6 erkennen läßt: Es gibt etwa halb so viele Männer wie Frauen. Angesichts fehlender Neueinstellungen in den letzten Jahren wären stärkere Verschiebungen auch nicht möglich gewesen. Die Graphik betrifft Lehrer mit Lehramtsprüfung für Grund- und Hauptschulen, tatsächlich ist der Anteil der an Grundschulen unterrichtenden männlichen Lehrer noch geringer, worauf der Wert von 25 Prozent für das Jahr 1991 hinweist. Auch bei dieser Variable gibt es regionale Unterschiede. Beispielsweise betrug der Anteil der Frauen 1991 an Grundschulen in Bremen und Schleswig-Holstein 84 Prozent, an rheinland-pfälzischen dagegen 70 Prozent.

In der DDR sind recht ähnliche Entwicklungen zu beobachten. Dort überstieg zu Beginn der sechziger Jahre der Anteil der Frauen an den Lehrern der Polytechnischen Oberschulen ebenfalls die 50-Prozent-Marke; 1970 lag ihr Anteil bei 58 Prozent, bei den Junglehrern noch wesentlich höher.

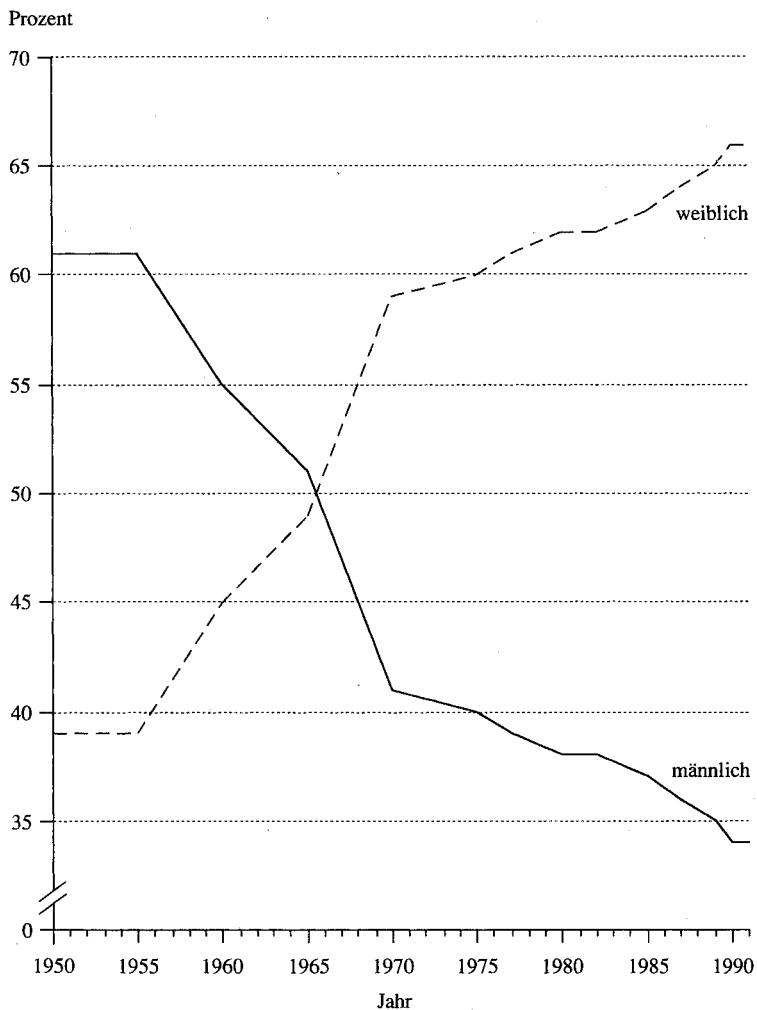
Nimmt man die Entwicklungen hinsichtlich Alter und Geschlecht zusammen, so treffen die Grundschulkinder in den alten Bundesländern heutzutage auf ein Lehrpersonal, das überwiegend aus Frauen mittleren und höheren Alters besteht, von denen zudem ein wachsender Anteil Teilzeitdeputate wahrnimmt und sich somit seltener überlastet fühlen dürfte. So gut die Kinder im konkreten Fall bei solchen Lehrerinnen aufgehoben sein werden, ihr Erfahrungsspektrum ist durch diese Entwicklungen enger geworden.

Welche Auswirkungen die schulstrukturelle Angleichung und die gegenwärtig vielfach noch offene Wiederbeschäftigung von Lehrern in den neuen Bundesländern haben, läßt sich gegenwärtig schwer prognostizieren (vgl. Abschn. 17.2).

Wenn man die Entwicklung der vergangenen zwei Jahrzehnte bilanziert, so läßt sich festhalten, daß trotz der gestiegenen Zahl ausländischer bzw. die deutsche Sprache nicht beherrschender Schüler in den Grundschulen der Bundesrepublik (vgl. Kap. 7) in den achtziger Jahren wesentlich weniger Schüler zu betreuen waren als zuvor, wobei zugleich die Lehrerschaft kaum abgenommen hat. Hieraus haben sich Möglichkeiten für



Abb. 5.6: Lehrer mit Lehramtsprüfung für Grund- und Hauptschulen nach Geschlecht 1950–1991  
 – BRD bzw. alte Bundesländer <sup>1</sup> –



<sup>1</sup> 1991 einschließlich Ost-Berlin.

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1991 und frühere Jahre.

Reformen unterschiedlicher Art ergeben – für eine ausgedehnte, gezielte Lehrerfortbildung etwa, die zu einer flexibleren, den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler besser entsprechenden Gestaltung des Unterrichts hätte führen können. Die Reaktionen der Schulverwaltungen auf den Rückgang der Schülerzahlen bestanden in den vergangenen Jahren freilich vor allem einerseits in einer schrittweisen Verringerung der Klassenfrequenzen, ja sogar der stillschweigenden Duldung von Unterschreitungen der Richtzahlen; andererseits in der Schließung und Zusammenlegung von Schulen. Nur in wenigen Fällen hat man die Chance des Schülerrückgangs im Sinne eines pädagogischen Konzeptes genutzt. Eine Neuorientierung in den neunziger Jahren bleibt abzuwarten.

In der DDR läßt sich anhand der Entwicklung der Schüler- und Lehrerzahlen eine ähnliche Schere wie in der BRD erkennen. Soweit bekannt, hat man die sich dadurch eröffnenden Chancen dazu genutzt, durch kleiner werdende Klassen das Dilemma des Unterrichts in heterogenen Gruppen aufzufangen, das sich aus der politischen Vorgabe einer einheitlichen Schule bis zur 10. Klasse, die mit minimalen Differenzierungsmaßnahmen auszukommen beanspruchte, ergeben hatte.

### 5.2.3 Zur Arbeitsweise der Grundschule

Die Grundschule als eine für alle Kinder gemeinsame Schule erhielt ihre Rechtsgrundlage erst in der Verfassung der Weimarer Republik von 1919. Seit der Diskussion der zwanziger Jahre, insbesondere seit dem Reichsgrundschulgesetz von 1920, richtete sich ihre Arbeit insbesondere an den Grundsätzen der Kindgemäßheit, «Anschauung», Lebensnähe, Ganzheit und Selbsttätigkeit aus. Diese Erziehungsprinzipien bestimmten die Didaktik und Methodik sowie die Organisationsformen des Unterrichts. Insbesondere die Vertreter der sogenannten Reformpädagogik grenzten die Aufgaben der Grundschule gegen die Tradition der «Lernschule» deutlich ab.

In der pädagogischen Diskussion galt die Grundschule seit den zwanziger Jahren und für lange Zeit als eine Einrichtung, in der die wesentlichen Reformen durchgesetzt worden waren und es nur noch um die Konsolidierung der Arbeit innerhalb der jeweiligen Schule ging, wenn man einmal von der Debatte Ende der fünfziger Jahre absieht. «Eindrucksvoller als andere Stufen unseres Schulwesens hat die Grundschule in der bisherigen Entwicklung ihre eigene Form gefunden», so formulierte im Jahre 1962 der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinen «Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule» diese Position. Die

Aufgaben der Grundschule wurden vom Deutschen Ausschuß in seinem Rahmenplan von 1959 folgendermaßen beschrieben:

- die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden;
- sie aus dem Spiel behutsam in die Haltung der Arbeit überzuleiten;
- Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen und ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt anschaulich tätig erfassen zu lassen;
- in mitmenschlichen Kontakten verpflichtende Bindungen entdecken zu lassen;
- die Muttersprache lebendig zu pflegen und nach der Hochsprache zu richten;
- die Kinder in Schrift und Zahl einzuführen, das Lesen, Schreiben und elementare Rechnen sicher und geläufig zu machen.

Erst etwa 1970 geriet die Grundschule wieder ins Zentrum der pädagogischen Diskussion. Kritik wurde vor allem unter den Gesichtspunkten der «sozialen Integration» und der «Chancengleichheit» geübt. So werde einerseits beispielsweise der erwünschte Kontakt zwischen Schülern unterschiedlicher Konfession oder die gleichgewichtige Versorgung von Land- und Stadtkindern – sei es aufgrund zu kleiner Einzugsgebiete, sei es durch die zu kurze Grundschulzeit – nicht hinreichend gewährleistet. Andererseits lasse es sich mit dem Gebot der Chancengleichheit nicht vereinbaren, daß die Lehrer den Unterricht zuwenig individuell gestalteten, um die besonderen Defizite von Kindern aus anregungsarmen Elternhäusern ausgleichen zu können. Außerdem werde durch die Übergangsauslese für die Sekundarschulen nicht genügend Rücksicht auf die möglicherweise sich noch entfaltenden Lernfähigkeiten der familiär benachteiligten Kinder genommen.

Der Deutsche Bildungsrat schlug 1970 im «Strukturplan für das Bildungswesen» eine zweijährige Eingangsstufe für die Fünf- bis Siebenjährigen vor, mit der Begründung, die frühe und mittlere Kindheit stelle nach den neueren Erkenntnissen über die Entwicklungs- und Erziehungsprozesse eine Periode besonders hoher Bildsamkeit dar. Und das Kriterium des «Kindgemäßen» reiche nicht mehr aus, um Maßstäbe für den Unterricht in der Schule setzen zu können. Für die Primarstufe forderte der Bildungsrat nun,

1. Lernprozesse so zu beginnen, daß sie später in ihrer grundlegenden Richtung nicht mehr geändert werden müssen;
2. ebenso sehr auf entdeckendes Lernen, selbständiges und kooperatives Arbeiten, Schulung im Problemlösen zu achten wie auf die zu erlernenden Inhalte selbst;

3. die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernhemmungen möglichst genau festzustellen;
4. die Anfänge der Naturwissenschaften und der Sozialwissenschaften sowie eine moderne Mathematik und Sprachlehre in «elementarisierter» Form bereits in den Unterricht des Primarbereiches aufzunehmen;
5. das Lernen von Sprache zu verstärken und neu zu ordnen;
6. die fachspezifischen Aufgaben im Kunst-, Musik- und Werkunterricht zu betonen;
7. die sogenannten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben usw.) durch Lehrgänge herauszulösen;
8. neue Lernbereiche, zum Beispiel eine erste Fremdsprache, einzuführen.

Die neuen Prinzipien waren vor allem: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Wissenschaftsorientierung sowie kompensatorische Erziehung zur Erhöhung der Chancengleichheit. Diese Grundsätze sind auch für die gegenwärtige Schulwirklichkeit in den alten Bundesländern Zielvorstellungen, für deren Realisierung noch manches getan werden müßte. Allerdings sind nicht alle diese Forderungen unbestritten geblieben. Insbesondere das Insistieren auf wissenschaftsorientiertem Unterricht in der Grundschule hat Widerspruch provoziert und in den Folgejahren ein Gegengewicht durch die stärkere Berücksichtigung des «Kindgemäßen» gefunden. Die kontroversen Grundpositionen haben zu bemerkenswert divergenten Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern geführt.

Der Unterricht an der Grundschule richtet sich auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie auf eine Einführung der Schüler in die Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften im Lernbereich Sachkunde. Hinzu kommen – mit einer geringeren Wochenstundenzahl – Musik, bildende Kunst, Werken sowie Religions- und Sportunterricht. Bis etwa 1970 wurden die Inhalte nicht einzeln im Stundenplan ausgewiesen, sondern als «Gesamtunterricht» und in der Regel von ein und demselben Lehrer vermittelt; Anordnung und Gewichtung der Unterrichtsinhalte konnte also nach den Bedürfnissen der jeweiligen Klasse ausgerichtet werden. Seit den siebziger Jahren wird anstelle des Gesamtunterrichts zunehmend Fachunterricht erteilt, und zwar meist von verschiedenen Lehrern. Einen Kompromiß zwischen Gesamt- und Fachunterricht stellt die Einteilung in Lernbereiche dar, wie sie im «Strukturplan» des Deutschen Bildungsrats 1970 vorgeschlagen wurde. Untersuchungen aus den letzten Jahren deuten darauf hin, daß Grundschullehrer in zunehmendem Maße mehr als ein «Fach» während derselben Schulstunde unterrichten, indem beispielsweise ein Text gelesen,

seine Inhalte im Rollenspiel dargestellt, Lieder dazu gesungen oder etwa auch darin enthaltene Rechenprobleme thematisiert werden. Häufiger noch trifft man auf die unverbundene Vermittlung der Inhalte von zwei Fächern innerhalb derselben Stunde, indem beispielsweise 20 Minuten Musik gemacht und in der übrigen Zeit Rechenunterricht erteilt wird.

Der Unterricht findet in der Regel vormittags statt, aufgeteilt in Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten. Neuerdings werden aufgrund eines steigenden Angebots an *außerunterrichtlichen Veranstaltungen* – beispielsweise im musischen Bereich – sowie wegen der inzwischen mindestens zwei freien Sonntage pro Monat gelegentlich auch Nachmittage einbezogen. Die Wochenstundenzahl beträgt für die Schüler der 1. Klasse durchschnittlich 19; sie steigt bis zur 4. Klasse auf durchschnittlich 26 Stunden pro Woche an; je nach den Regelungen in den Bundesländern liegen die Schwankungen durchschnittlich bei plus bzw. minus zwei bis drei Stunden pro Woche.

In allen alten Bundesländern gibt es seit vielen Jahren *besondere Unterrichtsveranstaltungen*, in denen Kinder in kleineren Gruppen zusammengefaßt werden. Diese tragen unterschiedliche Namen: Förderunterricht, LRS-Kurse (für lese- und rechtschreibschwache Kinder), Kleinklassen, Stützkurse usw.; sie dienen ursprünglich überwiegend der intensiveren Betreuung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Hierzu zählen die bereits genannten Kinder mit auffälligen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, ferner ausländische Kinder, die eine besondere sprachliche Förderung brauchen, Kinder mit besonderen Verhaltensstörungen und Lernproblemen, logopädiebedürftige Schüler u. v. a. m. Aber es gibt auch Angebote, die für sämtliche Kinder gedacht sind und diesen die Möglichkeit verschaffen sollen, in einer kleineren Gruppe mit ihrem Lehrer und ihren Mitschülern in engeren Kontakt zu kommen. Diese Stunden werden in der Regel Teilungsstunden genannt; an manchen Schulen, denen die Rahmenbedingungen der Schulverwaltung die Möglichkeit dazu geben, werden sie durch Kleinklassen ersetzt, die in der Regel primär für Problemschüler gedacht sind. Daneben gibt es Lehrer, die die für die Arbeit mit kleinen Gruppen verfügbaren Lehrerstunden auf Doppelbesetzungen in normal großen Klassen verwenden, in denen dann besondere Differenzierungsmaßnahmen erfolgen.

Generell läßt sich sagen, daß in letzter Zeit flexibler als noch vor etwa zehn Jahren die Möglichkeiten genutzt werden, die sich durch die verfügbaren Lehrerstunden bieten, und es zeigt sich eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung im Angebot solcher Kurse. Auffallend ist dabei die Tendenz zu einer besseren Versorgung der Ausländerkinder, vor allem aber zu stärkerer Individualisierung des Unterrichts bei den Schul-

anfängern, und zu kooperativem Unterricht, bei dem mehr als ein Erwachsener in der Klasse ist. Die neuerdings aufkommende Diskussion über eine besondere Förderung sogenannter hochbegabter Schüler hat im Schulalltag bislang keinen erwähnenswerten Niederschlag gefunden.

Die erwähnten Kurse finden sich im Stundenangebot der Schulen in quantitativ unterschiedlicher Ausprägung. Im Durchschnitt handelt es sich um 2 vorgeschriebene Stunden pro Woche, die Extreme liegen bei 0 Stunden (Schleswig-Holstein in Klassenstufe 4, zusätzliche Lehrerstunden sind allerdings möglich) und 6 Stunden (Bremen, Klasse 4). Häufig wird in der 1. und 2. Klassenstufe mehr Unterricht in getrennten Kleingruppen angeboten als in den höheren Klassen; nie sollen es auch dort jedoch mehr als 10 Stunden pro Woche werden (Berlin). Empirische Untersuchungen ergaben allerdings, daß manche Schulleiter entweder vorhandene Spielräume großzügig genutzt oder sich neue Möglichkeiten geschaffen haben, weshalb sich die Angebote der einzelnen Grundschulen – in ein und demselben Bundesland! – erheblich voneinander unterscheiden können; andererseits werden nicht selten die genannten Kleingruppenveranstaltungen – auch die zur Förderung von Problemkindern – als Eckstunden in den Stundenplan eingefügt und fallen deshalb besonders häufig aus. Auch aus diesen Gründen sollten Eltern nach Möglichkeit initiativ werden und Anregungen geben, falls sie bei ihren Kindern besondere Schwächen oder Bedürfnisse feststellen.

Die zu vermittelnden *Lerninhalte* der Grundschule sind in sogenannten Bildungs- oder Rahmenplänen festgelegt. Diese sind in den Bundesländern nicht in gleicher Weise verbindlich: Während manche Länder den Unterrichtsstoff für das gesamte Schuljahr vorschreiben, gewähren andere den Lehrern jährlich mehrere Wochen Freiraum zur eigenen Unterrichtsgestaltung, wieder andere betonen den Empfehlungscharakter der Vorschriften und erweitern dadurch den Entscheidungsspielraum der Lehrer. In der DDR hatten die Lehrpläne hohe Verbindlichkeit, und die Gleichschrittigkeit des Lernens über das ganze Land hinweg wurde strikt kontrolliert.

In der *methodischen Gestaltung des Unterrichts* sind die Lehrer frei. Man trifft in den Grundschulen gegenwärtig allerdings überwiegend auf eine Form des Unterrichts, in der der Lehrer im Mittelpunkt steht, Fragen stellt, korrigiert, neue Sachverhalte einführt, Übungs- und Wiederholungsperioden ansetzt und somit bis ins Detail bestimmt, was die Schüler tun sollen. Selten trifft man auf Unterrichtsformen, die den oben aufgeführten Prinzipien des Strukturplans entsprechen; dabei entscheiden sich die Lehrer meist für eine Gestaltung des Unterrichts, der die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler stärker zu berücksichti-

gen erlaubt. Die Schüler erarbeiten hier zum Beispiel in Gruppen selbstständig neue Sachverhalte oder arbeiten mit wechselnden Partnern zusammen. Derlei Unterrichtsverfahren werden von vielen Lehrern befürwortet, doch fehlt es vielfach an Vorbildern und an ausreichender Fortbildung. In den letzten zehn Jahren setzten sich flexiblere Unterrichtsverfahren zwar stärker durch, doch bei weitem nicht in dem Maße, wie man meinen könnte, wenn man sich die Klassenräume in Grundschulen ansieht: Dort trifft man heutzutage nur noch selten auf Bankreihen oder kahle Wände, vielmehr wirken die meisten Räume einladend, sind bunt geschmückt, die Kinder arbeiten in verschiedenen Sitzgruppen und finden gelegentlich sogar lernbereichsspezifische Lernecken vor. Doch der Unterricht zeigt, daß es in der überwiegenden Zahl der Stunden auch in derart ausgestatteten Klassenräumen noch immer der Lehrer ist, der das Unterrichtsgeschehen bis ins einzelne bestimmt, indem er beispielsweise ausgiebigen Gebrauch von der Wandtafel macht und damit die Kinder zwingt, sich ständig zu ihm umzudrehen. Die verbreitetste Form der Individualisierung dürfte die sogenannte Stillarbeit sein, während derer die Schüler an den gleichen oder, in Einzelfällen, an unterschiedlichen Aufgaben tätig sind und der Lehrer sich abwechselnd verschiedenen Schülern zuwendet, ihnen zusätzliche Erklärungen oder Hilfen gibt usw.

Insgesamt kann man festhalten, daß in der Grundschule in der ganz überwiegenden Zahl der Unterrichtsstunden ein ausgesprochen gutes Klima zwischen Lehrer und Schülern herrscht, daß meist in entspannter Atmosphäre und intensiv gelernt wird, daß selten ernste Konflikte auftauchen oder Strafen erteilt werden. Auch gehen die Kinder gewöhnlich recht ungezwungen und ohne Scheu mit ihren Lehrern um. So jedenfalls stellt sich die Situation auf der Grundlage zahlreicher Schulbegehungen und Unterrichtsbeobachtungen dar. Der Unterricht in den Sekundarschulen sieht da in vieler Hinsicht ganz anders aus, unterscheidet sich freilich auch in seinen Zielen und in den Merkmalen der jeweiligen Schülergruppe deutlich von den Verhältnissen in der Grundschule.

Auf zweierlei ist freilich hinzuweisen. Zum einen findet man in der Literatur über die Grundschule und ihren Unterricht nicht selten Urteile, die von dem wiedergegebenen abweichen. Solche Urteile stützen sich aber selten auf systematische Beobachtungen. Zum anderen wird von Lehrern aus der ehemaligen DDR, die in westdeutschen Grundschulen dem Unterricht beigewohnt haben, häufig mit Unbehagen angemerkt, ihnen sei unverständlich, wie bei soviel Chaos und Lautstärke überhaupt gelernt werden könne. Solche Äußerungen belegen deutlich die Verschiedenartigkeit des Alltags der Schulkinder hier und dort.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden stellen die ausländischen oder

des Deutschen nicht mächtigen Kinder in den alten Bundesländern ein besonderes Problem für die Grundschulen dar. Diese Schüler kommen oft mit ganz andersartigen Lernvoraussetzungen als ihre Klassenkameraden in die Schule, und der Lehrer muß versuchen, hierauf didaktisch und methodisch einzugehen. Von 1970 bis 1991 ist die Zahl der ausländischen Kinder an den Grund- und Hauptschulen auf fast das Vierfache gestiegen. Im Schuljahr 1991 waren insgesamt 12 Prozent der Grundschüler Kinder ausländischer Eltern. Ihre Herkunftsländer sind vorwiegend die Türkei, Jugoslawien, Italien, Griechenland und Spanien. Hinzu kommen neuerdings die Kinder der zahlreichen Aussiedler insbesondere aus Polen, der UdSSR bzw. den Nachfolgestaaten und Rumänien, die zwar als Deutsche gelten, aber meist über keinerlei Deutschkenntnisse verfügen. Auch nimmt die Zahl der Kinder von Asylbewerbern zu. In Gegenden, wo sich verschiedene Nationalitäten mischen, sind von den Schulen zusätzliche Probleme zu lösen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Gesamtstatistik außerordentlich große Schwankungen regionaler Art (innerhalb der Bundesländer) verbirgt; manche Schulen werden mehrheitlich von ausländischen Kindern besucht. Das Gelingen aller Versuche, diese Kinder zu integrieren und ihnen eine gute Ausbildung zu geben, hängt davon ab, daß ihre soziale Isolierung vermieden wird und daß in den Schulen Formen differenzierenden und individualisierenden Unterrichts entwickelt werden, die an die sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler, ihre Lerngewohnheiten und Fähigkeiten in der deutschen Sprache anknüpfen und somit eine gezielte Förderung erlauben (vgl. Kap. 7).

### *Zur Situation in der DDR*

In der DDR verlief die Entwicklung der Grundstufe wesentlich anders als in der BRD, und die Angleichung an die neuen Verhältnisse seit der Vereinigung wird als radikal empfunden. Allein schon der damalige Erziehungsauftrag der Schule, sie nämlich als «Instrument der Ideologie einer Klasse und ihrer Partei» zu sehen, hatte dazu geführt, die Verbindung zu den pädagogischen Entwicklungen und Traditionen der Vorkriegszeit nicht wieder aufzunehmen, obwohl dies bedeutete, den reformpädagogischen Bestrebungen, die es gerade in der Arbeiterbewegung gegeben hatte, keine Entfaltungsmöglichkeit zu geben. So ist davon gesprochen worden, daß der Unterricht vom Konzept her als ein «Weiterwirken der Herbartianer des 19. Jahrhunderts mit sozialistischem Inhalt» (Anweiler 1988, 154) gelten kann. Erst Ende der achtziger Jahre ist dem Lehrer eine größere methodische Freiheit zugestanden worden.



Was die schulischen Inhalte betrifft, so wurden als Grundlagen für die weiterführende Bildung in der Unterstufe Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Kenntnisse über die Natur, die Arbeit und die sozialistische Gesellschaft vermittelt. Hinzu kamen künstlerische Inhalte und Sport, nicht aber Religion. Werkunterricht und Schulgartenunterricht enthielten schon in der Unterstufe Elemente des polytechnischen Unterrichts. Die Wochstundenzahl lag zwischen 21 in der 1. Klasse und 27 in der 3. Klasse.

Die aus heutiger Sicht geübte Kritik richtet sich weniger gegen die Vermittlung der Kulturtechniken als vielmehr gegen die spezifische Prägung des ästhetischen und sozialen Lernbereichs und die vermittelten Wertorientierungen, ferner gegen den «Lehrplanfetischismus», die vorherrschende Abgrenzung der Fächer gegeneinander bzw. den Mangel an integrativen Elementen. Dabei wird freilich übersehen, daß es in den letzten Jahren der DDR durchaus Bemühungen gab, gerade das zuletzt genannte Problem besser zu lösen. Insofern treffen die besonders seit den achtziger Jahren in den alten Bundesländern wieder stärker betonten Bemühungen um die Integration von Schulfächern in den neuen Bundesländern auf Tendenzen ähnlicher Art, die sich dort in den letzten Jahren entwickelt hatten.

In der nach der Vereinigung ganz überwiegend zu beobachtenden Angleichung an westdeutsche Verhältnisse, die durch die fast ausschließliche Benutzung westdeutscher Lehrbücher massiv unterstützt wird, erscheint die Erneuerung in der sozialen und wertorientierenden Erziehung der Schüler, wie sie in Brandenburg ab 1992 mit der probeweisen Einführung des Faches Lebensgestaltung/Ethik/Religion versucht wird, als eine der seltenen produktiven Antworten auf die Herausforderungen und Chancen der Schulgestaltung nach dem Ende der DDR.

Natürlich standen auch die DDR-Lehrer vor dem Problem, wie sie mit der ausgeprägten Heterogenität der Kinder einer Schulklasse umgehen sollten. Denn diese war ebenso wie im Westen ein – wenn auch irritierender – Tatbestand, und es muß als eine Besonderheit hervorgehoben werden, daß es in der DDR möglich gewesen ist, jahrzehntelang in der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule mit einem Minimum an Differenzierung auszukommen und die angestrebte Einheitlichkeit durchzuhalten. Das Problem ist freilich nicht ganz undiskutiert geblieben: Beispielsweise haben Unterrichtsforscher in der DDR auf der Grundlage von Schülerbefragungen darauf hingewiesen, daß 40 Prozent der Schüler mit sehr guten Mathematikleistungen im dritten Schuljahr angaben, im Mathematikunterricht «oft nichts zu tun» zu haben und daß 87 Prozent dieser Schüler die gestellten Aufgaben «müheles» bewältigten. Dennoch richteten sich im normalen Unterricht nahezu alle Anforderungen der Lehrer

am durchschnittlichen Leistungsniveau der Klasse aus, so die weitere Beobachtung. Es sollte freilich nicht unbeachtet bleiben, daß in der DDR zumindest insofern eine weniger heterogene Schülerschaft unterrichtet wurde, als es dort so gut wie keine Ausländer- oder Aussiedlerkinder gab. Die besonderen schulischen Angebote an die Minderheit der Sorben – 1987 gab es sechs Polytechnische Oberschulen, in denen der gesamte Unterricht in Klasse 1 bis 4 auf Sorbisch abgehalten wurde, an 66 weiteren Schulen wurde Sorbisch als Zusatzfach angeboten – fallen quantitativ nicht ins Gewicht; die Sorben machten (1979) nur 0,7 Prozent der Bevölkerung aus und waren ohnehin alle des Deutschen mächtig. Die wenigen ausländischen Kinder wurden in der DDR überwiegend in Internaten oder anderen separaten Institutionen unterrichtet, in denen sie unter sich waren (vgl. Abschn. 7.1).

Obwohl es diese die Heterogenität wesentlich verstärkende Schülergruppe in der DDR faktisch nicht gab, muß es als besondere Leistung der Lehrer eingeschätzt werden, daß sie, auch ohne das Vorhandensein einer hochentwickelten «Parapädagogik», wie man sie in Form von privaten Nebenschulen oder Privatunterricht in Ländern wie Japan oder Griechenland vorfindet, in der Lage waren, mit der großen Verschiedenheit der Kinder zurechtzukommen. Berichte über das ganz erhebliche Engagement gerade der Unterstufenlehrer für die schwachen Lerner deuten darauf hin, daß hierin der wichtigste Grund dafür zu sehen ist, daß es überwiegend gelungen zu sein scheint, ein Zurückbleiben der langsam lernenden Kinder zu verhindern. Das Engagement der Lehrer bestand dabei nicht nur in der Formulierung und Auswertung zusätzlicher Aufgaben für die schwächeren Schüler, sondern es schlug sich insbesondere in Aktivitäten im Hort nieder, in denen die Arbeit der Schule insbesondere dann fortgesetzt wurde, wenn ein Zurückbleiben verhindert werden mußte. Dies galt auch in den letzten Jahren der DDR, als im Hort mehr Spielerisches in den Vordergrund rückte und die Reglementierung der Schüler nachließ.

Eine äußere Differenzierung gab es nur für die beiden Extreme, die Sonderschüler und die Hochbegabten. Einerseits wurde ein etwas niedrigerer Prozentsatz als im Westen von etwa 3 Prozent (im Unterschied zu den knapp 4 Prozent im Westen) auf Sonderschulen unterrichtet (vgl. Kap. 6). In den Klassen 1 und 2 gab es außerdem Kurse für lese- und rechtschreibschwache Kinder sowie in der 3. bis zur 5. Klassenstufe eigene Klassen für Verhaltensauffällige, die altersheterogen zusammengesetzt waren und in den letzten Jahren ungefähr 5 Prozent eines Jahrgangs betreuten (sogenannte A-Klassen). Förder- und Teilungsunterricht spielten keine Rolle, die Einrichtung dieser Formen widersprach ja dem

Anspruch einer Einheitsschule. Der außerunterrichtliche Bereich läßt sich freilich als tendenziell funktionales Äquivalent zu äußerer Differenzierung ansehen (vgl. Abschn. 4.11) und spielte auch in der Unterstufe bereits eine merkbare Rolle.

Andererseits wurden zu Beginn der 3. (und später noch einmal zu Beginn der 9.) Klasse besonders begabte Kinder in spezielle Förderungsinstitutionen überstellt, die für eine Vielzahl von Fächern – von Mathematik über Sprachen bis Musik oder Sport, bei den Drittklässlern ging es überwiegend um erweiterten Russischunterricht – entweder als Spezialklassen oder als Spezialschulen, teilweise auch als Internate, eingerichtet worden waren. Voraussetzung für die Aufnahme war neben den Spitzenleistungen der Kinder die politische Loyalität der Eltern. Eltern konnten es allerdings ablehnen, ihre Kinder in Spezialschulen zu geben. Von den Schulen wurde erwartet, daß sie ihr «Soll» erfüllten und eine entsprechende Anzahl von Schülern vorschlugen. Ungefähr 3 Prozent der Kinder einer Altersgruppe wurden in solchen Spezialeinrichtungen gefördert. Wenn sich die Kinder unter den neuen Anforderungen nicht erwartungsgemäß entwickelten, wurden sie an ihre Herkunftsschule zurücküberwiesen. Der Unterricht in den Spezialeinrichtungen war hoch individualisiert; die Lehrerschaft bestand aus besonders kompetenten Experten; Lehr- und Trainingserfolge wurden präzise vermessen und oft nach wissenschaftlichen Methoden optimiert.

Die gering ausgeprägte Differenzierung in der Polytechnischen Oberschule, die natürlich Probleme im Umgang mit der Heterogenität der Schulklasse aufwarf, dürfte zu einem gewissen Grad durch außerschulische Einrichtungen aufgefangen worden sein, die allerdings nicht den Charakter von Privatstunden trugen. Hierzu gehörten Schülerclubs, Schülerakademien und die wissenschaftlichen und technischen, meist von Hochschulen organisierten Schülergesellschaften, in denen weit über den Unterrichtsstoff hinausgegangen wurde. Nicht alle diese Formen waren schon in der Unterstufe anzutreffen.

Ob, in welchen Formen und in welchem Ausmaß von innerer Differenzierung Gebrauch gemacht wurde, läßt sich aufgrund systematischer Unterrichtsforschungen, die sich in gelegentlichen Beobachtungen wiedergefunden haben, recht zuverlässig beurteilen. Die Aussagen und Beobachtungsberichte über die starke Verbreitung des frontalen Unterrichtsstils legen die Vermutung nahe, daß flexiblere Formen der Unterrichtsorganisation kaum eine Rolle gespielt haben. Auch die wohl größte wissenschaftliche Beobachtungsstudie, die über viele Jahre, Fächer und Klassenstufen durchgeführt wurde, weist gerade die hier relevanten Dimensionen (insbesondere «Einsatz von Gruppenarbeit als eine kollektive

Form des Lernens», aber auch «Hoher Anteil selbständigen Wissenserwerbs») als überwiegend nicht bzw. schwach besetzt aus. Das Fehlen von Gruppenarbeit wurde dabei in allen Fächern außer Sport vermerkt, und es gab fast keine Unterschiede zwischen den Klassenstufen 1 bis 10. Auch weitere Berichte deuten darauf hin, daß Frontalunterricht die Normalform war, vermutlich in ausgeprägterer Weise als in den alten Bundesländern. Es sollte freilich nicht vergessen werden, daß auch in diesen noch Ende der siebziger Jahre in mehr als 90 Prozent der Stunden frontal unterrichtet wurde; erst in letzter Zeit ließen sich in der alten Bundesrepublik individualisierende Verfahren etwas häufiger beobachten. Die in der DDR vorwiegend geübte «frontale» Form des Unterrichtens hat zu Befürchtungen mancher Grundschulpädagogen Anlaß gegeben, durch die Vereinigung werde es zumindest mittelfristig eine deutliche Verstärkung lernschulartiger Verhältnisse in den Grundschulen geben, und die Entwicklungen zu individualisierenden, interaktionistischen Formen des Unterrichtens könnten einen empfindlichen Rückschlag erfahren. Andererseits ist davon auszugehen, daß mit der Veränderung des staatlichen Erziehungsauftrages an den Lehrer – ihm kam in DDR-Zeiten eine gesteigerte Bedeutung zu, da die Eltern deutlich geringere Rechte besaßen als in der BRD – sich auch die Lehrerzentriertheit reduzieren wird. Für die Lehrer bestand durch die ihnen zugeordnete besondere Rolle in der Erziehung und durch die Kontrolle ihrer Lehrleistungen ein für westliche Verhältnisse unbekannter Zwang, den Lehrplan zu realisieren; in einer solchen Situation liegt es nahe, zu lehrerzentrierten Verhaltensweisen im Unterricht zu greifen.

#### 5.2.4 Einschulung, Zeugnisse, «Sitzenbleiben», Schulleistungen und Übergang zur Sekundarschule

Die Grundschule ist die einzige wirkliche Gesamtschule in der Bundesrepublik, alle Kinder eines Jahrganges werden im Prinzip gemeinsam unterrichtet, obwohl sie sich bereits von der ersten Klasse an in ihren Leistungen und in vielen anderen wichtigen Aspekten erheblich voneinander unterscheiden. Gleichwohl gibt es hier selektive Elemente: Sonderschüler werden in eigene Schulen überwiesen (vgl. Kap. 6), manche Schüler müssen ein Schuljahr wiederholen, einige Kinder werden bei der Einschulung zurückgestellt bzw. vorzeitig eingeschult, am Ende der Grundschulzeit werden Empfehlungen für den Besuch unterschiedlich anspruchsvoller Sekundarschulen abgegeben. Entgegen der Erwartung sind die Anteile der genannten Gruppen während der vergangenen Jahre nicht konstant

geblieben, sondern haben sich zugleich mit den strukturellen Bedingungen (z. B. durchschnittliche Klassenfrequenz, Größe der Alterskohorte) und dem Zeitgeist (z. B. Elternwille) geändert.

In der DDR sind differenzierende und selektive Elemente wie die genannten eher Resultat zentraler Steuerung und andersartiger Definitionen gewesen, so daß sich ein abweichendes Bild ergibt. Art und Umfang unterscheiden sich wesentlich von den Verhältnissen in den alten Ländern der Bundesrepublik. Insbesondere hat die Absicht, Arbeiter- und Bauernkinder zu gleichen Schulleistungen zu befähigen wie Kinder der «Intelligenz», selektive Elemente zurücktreten lassen.

### *Einschulung*

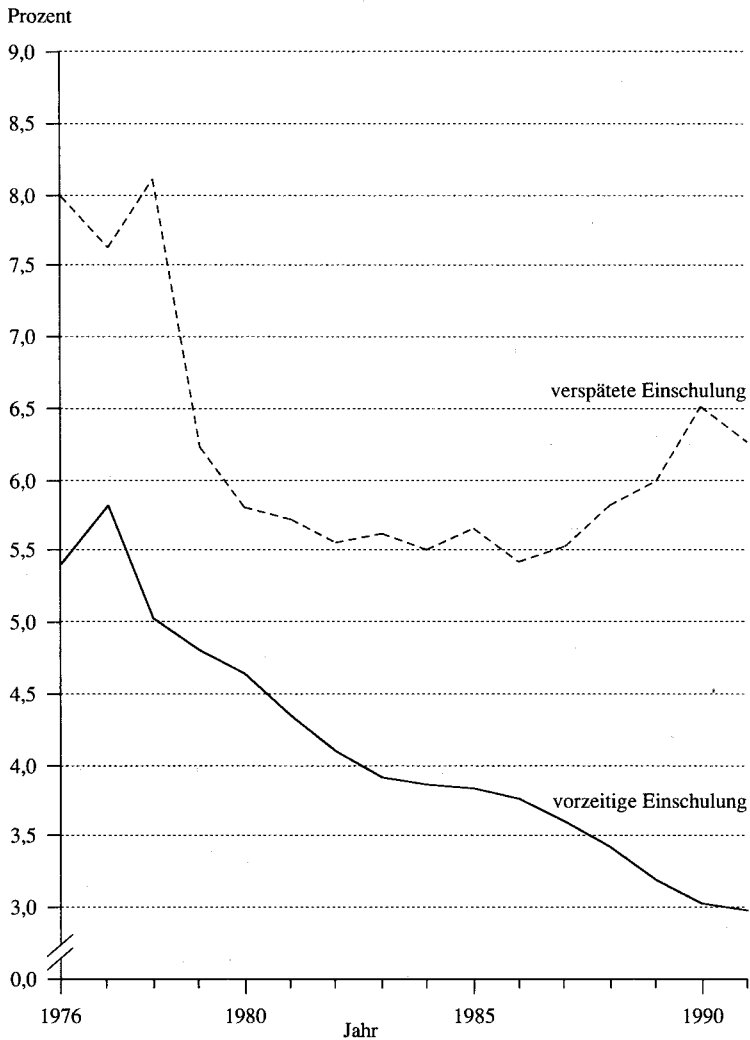
Abbildung 5.7 zeigt die Entwicklung der vorzeitigen bzw. verspäteten Einschulungen in den letzten eineinhalb Jahrzehnten.

Zunächst macht die Graphik deutlich, daß es in der Bundesrepublik im dargestellten Zeitraum einen merkbaren Rückgang bei den vorzeitigen Einschulungen von 5,4 Prozent auf 3 Prozent gegeben hat. Da der Anteil der verspäteten Einschulungen sich weniger deutlich geändert hat, bedeutet dies, daß die Schulanfänger heute im Durchschnitt etwas älter sind als vormals. Im übrigen muß man auch hier davon ausgehen, daß sich hinter den Durchschnittswerten erhebliche regionale Unterschiede verbergen können, die zudem nicht über die Zeit konstant sind.

Die Abnahme beider Quoten verläuft, ähnlich wie es bei dem Rückgang der Sonderschulquoten zu erkennen ist, ungefähr im Einklang mit der Abnahme der Schülerzahlen insgesamt. Hauptursache für diese Trends dürfte die sich zunehmend entspannende Lage in den Grundschulen gewesen sein: Deutlich kleinere Klassen eröffnen die Möglichkeit, daß sich der Lehrer der einzelnen Kinder in ihrer Verschiedenheit besser annimmt, so daß beispielsweise Eltern, die ihre Kinder für besonders begabt halten und deshalb zu einer vorzeitigen Einschulung neigen, mit einer stärkeren Zuwendung und damit individuellen Förderung rechnen können.

An Schulen mit Vorklassen sehen die Quoten naturgemäß etwas anders aus als an Schulen ohne Vorklassen oder fernab von Schulkindergärten oder ähnlichen Angeboten. Der minimale Anstieg des Angebots an Kindergarten- und Vorklassen- bzw. Schulkindergartenplätzen in den letzten zehn Jahren hat vermutlich kaum zur Entspannung beigetragen, allenfalls durch die Prioritätensetzung zugunsten des Vorklassenangebots.

Abb. 5.7: Besondere Einschulungen<sup>1</sup> an Grundschulen 1976–1991  
 – BRD bzw. alte Bundesländer –



<sup>1</sup> 1976 bis 1988 ohne Schleswig-Holstein, 1979 bis 1984 ohne Bremen.

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1991 und frühere Jahre.

Die Bedeutung der genannten Variablen für den Weg des Kindes durch die Schule ist nicht gering einzuschätzen. So ist in einer Längsschnittstudie zum Schulerfolg nach den Kriterien Sitzenbleiben und Sonderschulquoten in Nordrhein-Westfalen zutage getreten, daß gerade die Faktoren, die bei Schulbeginn wirksam werden, sich besonders nachhaltig auf den Erfolg während der Grundschulzeit auswirken.

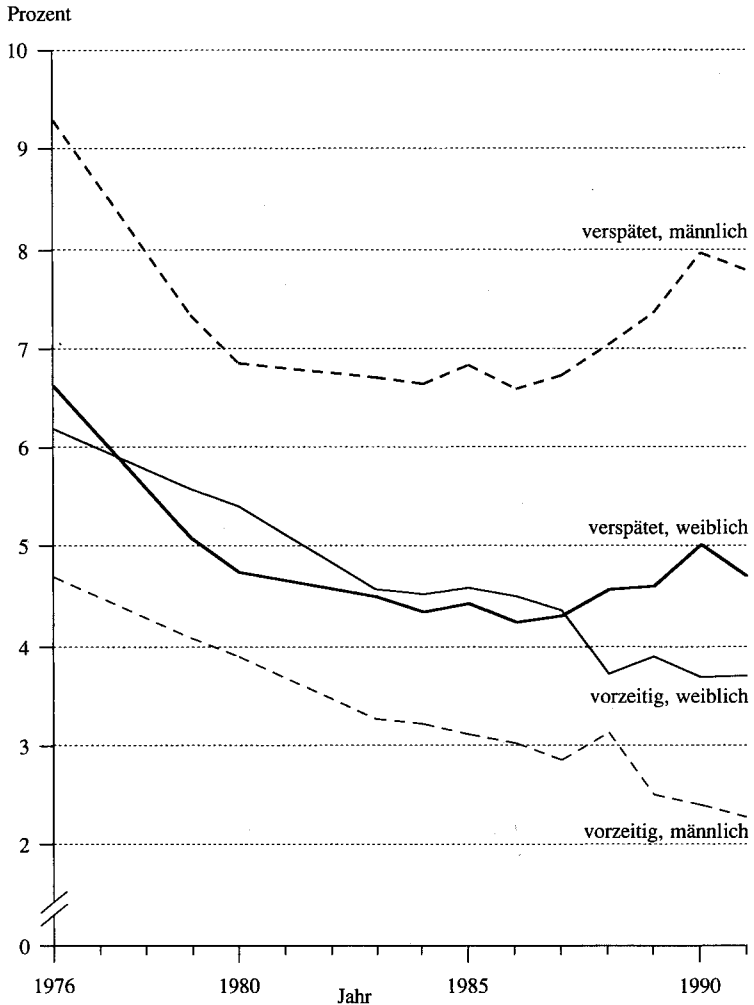
Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Hinsicht auf die besonderen Einschulungen sind recht ausgeprägt, wie Abbildung 5.8 zeigt, und liegen in der erwarteten Richtung.

Somit zeigt sich bereits bei Schulbeginn, was bis zum Schulende der Sekundarstufe II zu beobachten ist: die geringeren Schwierigkeiten der Mädchen, mit den Forderungen der Schule zurechtzukommen, was sich in unserem Zusammenhang unter anderem mit mehr vorzeitigen und weniger verspäteten Einschulungen als bei den Jungen, im übrigen in höheren Leistungen, seltenerem Sitzenbleiben äußert. In der jüngsten Zeit sind die Geschlechtsunterschiede besonders ausgeprägt: Die Schere zwischen den vorzeitig bzw. verspätet eingeschulenen Jungen ist besonders weit, während bei den Mädchen die Quote der vorzeitig Eingeschulenen sich kaum von der Quote der verspätet Eingeschulenen unterscheidet.

Es ist nicht ohne Interesse anzumerken, daß sich die alten Bundesländer in den beschriebenen Aspekten erheblich voneinander unterscheiden. So gab es beispielsweise im Jahr 1991 bei den vorzeitigen Einschulungen Extremwerte von 7 Prozent (Hessen) bzw. 2 Prozent (Baden-Württemberg) und bei den verspäteten Einschulungen von 20 Prozent (Bremen) bzw. 1 Prozent (Nordrhein-Westfalen). Diese Differenzen sind zwar im Fall einiger Länder, Bremen beispielsweise, zum überwiegenden Teil definitionsbedingt, doch bleiben bei Berücksichtigung dieser Fehlerquelle noch immer beträchtliche Unterschiede bestehen. Insbesondere dürften es strukturelle (z. B. das verfügbare Angebot von Schularten, insbesondere das Vorhandensein vorschulischer Einrichtungen an den Schulen) bzw. von außen kommende Faktoren (wie die demographische Entwicklung) sein, die mancherorts oder zu bestimmten Zeitpunkten Unerwartetes möglich machen. Auch dürften die länderweise unterschiedlichen Einschulungsverfahren eine Rolle spielen. Erkennbar wird aus den Länderunterschieden im übrigen die Verschiedenheit der Welten nördlich und südlich des Mains, wobei die Länder im Süden in denjenigen Aspekten, die für entwicklungsangepaßte Schulen charakteristisch sind (verspätete Einschulungen oder Zurückstellungen), unter dem Durchschnitt, bei den vorzeitigen Einschulungen dagegen meist über dem Durchschnitt liegen.

Hinsichtlich der DDR verfügen wir über nur spärliche Daten. Offizielle

Abb. 5.8: Besondere Einschulungen<sup>1</sup> an Grundschulen nach dem Geschlecht der Schüler 1976–1991  
 – BRD bzw. alte Bundesländer –



<sup>1</sup> 1976 bis 1988 ohne Schleswig-Holstein, 1979 bis 1984 ohne Bremen.

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1991 und frühere Jahre.



Statistiken, insbesondere die statistischen Jahrbücher der DDR, heranzuziehen ist, wie oft bemerkt, höchst problematisch. Ein Schulsystem, in dem es kein Versagen geben durfte, mußte besonders in einem sensiblen Bereich wie dem hier und im folgenden diskutierten Interesse daran haben, Erfolge zu dokumentieren, wie auch immer die Realität ausgesehen haben mag. Ein wichtiger Unterschied zur Bundesrepublik für die Ausgangslage der Kinder bei der Einschulung ist in dem hohen Betreuungsgrad in Einrichtungen der Vorschulerziehung zu erkennen, der zuletzt bei etwa 95 Prozent lag. In den vorschulischen Jahren wurden dabei die Kinder auch gezielt auf die Schule vorbereitet. Rückstellungen bei den Einschulungen gab es in der Frühzeit der Polytechnischen Oberschulen mit 7,2 Prozent (1966/67) der Kinder einer Altersgruppe noch in ähnlichen Größenordnungen wie in der Bundesrepublik; die Quote sank dann im Lauf eines Jahrzehnts auf etwa die Hälfte, und auch in den letzten Jahren gehen Schätzungen von etwa einem Kind pro Kindergartengruppe (das sind 18 bis 20 Kinder) aus, das auf Anraten des Kinderarztes und/oder der Kindergärtnerin zurückgestellt wurde.

### *Sitzenbleiben*

Die Grundschule ist ebenso wie die übrigen Schularten in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Jahrgangsprinzip gegliedert, das heißt, die Schüler steigen in der Regel jedes Jahr in eine höhere Klassenstufe auf. Voraussetzung für den Aufstieg sind jedoch ausreichende Schulleistungen. Zweimal im Schuljahr erhalten die Schüler Zeugnisse, in denen ihre Leistungen in den einzelnen Lernbereichen mit Noten zwischen 1 und 6 beurteilt werden. Dabei bedeutet 1 sehr gut, 2 gut, 3 befriedigend, 4 ausreichend, 5 mangelhaft und 6 ungenügend. Diese Notenskala gilt in allen Schulstufen und Schularten außer der Sekundarstufe II. Bei mehreren mangelhaften oder ungenügenden Leistungen muß ein Schüler eine ganze Jahrgangsstufe wiederholen («sitzenbleiben»).

Was die Zahl der Klassenwiederholungen und Nichtversetzungen betrifft, so gibt es erhebliche definitorische Abweichungen zwischen den Länderstatistiken. Diese Unterschiede erlauben eine Wiedergabe nur unter starkem Vorbehalt, und alle auf den offiziellen Statistiken beruhenden Veröffentlichungen, in denen Daten für alle Bundesländer zusammengefaßt sind, müssen mit größter Skepsis betrachtet werden. Als relativ gesichert können nur entweder länderweise durchgeführte Analysen oder ganz wenige grobe Trends gelten. So weisen die Datenreihen der Bundesländer als gemeinsamen Trend eine kontinuierliche Abnahme der

Sitzenbleiberquoten in der Grundschule für die Jahre 1975 bis 1990 auf, wie er sich stellvertretend an den Quoten in Nordrhein-Westfalen zeigt, vgl. Abbildung 5.9. Dieser Rückgang fällt ungefähr mit dem allgemeinen Abschwung der Schülerzahlen zusammen. Die Graphik zeigt ferner die – in der erwarteten Richtung liegenden – Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die um so stärker ausgeprägt sind, je höher die Sitzenbleiberquote insgesamt liegt.

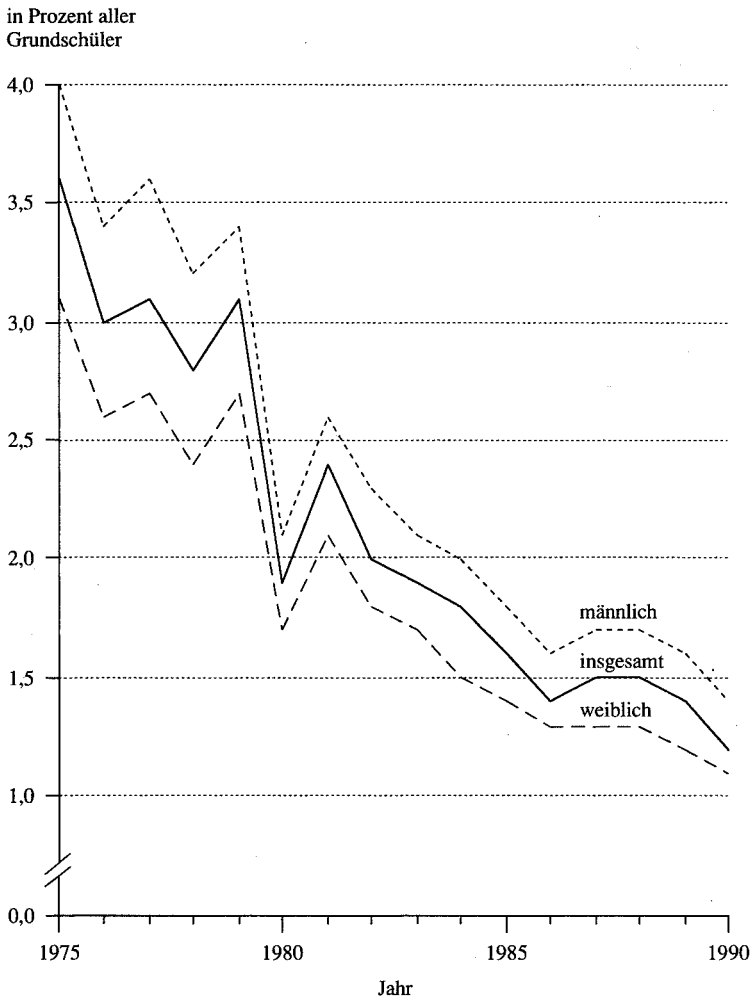
Die erwähnte Öffnung und Flexibilisierung der Grundschule, die mit der demographischen Entspannung und der Verkleinerung der Klassen einherging, ist sicher ein wichtiger Grund für die Verringerung der Sitzenbleiberzahlen. Aber nicht der einzige: Vielmehr sind in dem dargestellten Zeitraum auch bedeutsame Neuregelungen erfolgt, insbesondere die Einführung der Regelversetzung (überwiegend von Klasse 1 auf 2) in einigen Bundesländern und die Ersetzung der Zifferzensur in den ersten beiden Klassen durch verbale Beurteilungen (in Schleswig-Holstein gibt es seit 1991/92 verbale Beurteilungen in allen Klassenstufen der Grundschule). Die Einführung der Zeugnisse ohne Noten geht auf eine Empfehlung der KMK von 1970 zurück. Das Verfahren soll vor allem zu einer konkreten Empfehlung führen, was und wie ein Kind am besten weiterlernt. Untersuchungen zur Praxis und zu den Auswirkungen der verbalen Beurteilungen zeigen jedoch, daß zahlreiche Lehrer in ihren verbalen Umschreibungen im Grunde Zensuren vergeben und daß es nur wenigen gelingt, durch eine entsprechend genaue und ausführliche Beschreibung des Lernstandes eines Kindes konstruktiv verwertbare Hinweise auf Art und Inhalt des weiteren Lernens zu geben. In diesem Fall ergeben sich neue Chancen der Kommunikation sowohl mit dem Schüler als auch mit den Eltern.

Sicher hätten solche, auf frühe reformerische Forderungen zurückgreifende Neuerungen geringere Realisierungschancen gehabt, wenn sich nicht die Belastung der Lehrer durch die Verkleinerung der Klassen merkbar reduziert gehabt hätte. Doch waren Reformen in dieser Richtung nach einer seit Jahrzehnten geführten Debatte über die Nachteile des Sitzenbleibens und der Fragwürdigkeit der Zifferzensuren auch überfällig.

Die Sitzenbleiberquoten haben nicht nur insgesamt abgenommen, sondern es gibt auch zwischen den Klassenstufen andere Verläufe als vor Jahren. Die Abbildung 5.10, die sich aus den genannten Gründen der Datenqualität wiederum nur stellvertretend auf das größte Bundesland Nordrhein-Westfalen bezieht, zeigt dies durch die sich schneidenden Kurven mit besonderer Deutlichkeit.

Während bis etwa 1975 noch galt, daß die höchsten Quoten in der er-

Abb. 5.9: Nichtversetzte Schüler<sup>1</sup> an Grundschulen 1975–1990  
 – Nordrhein-Westfalen –

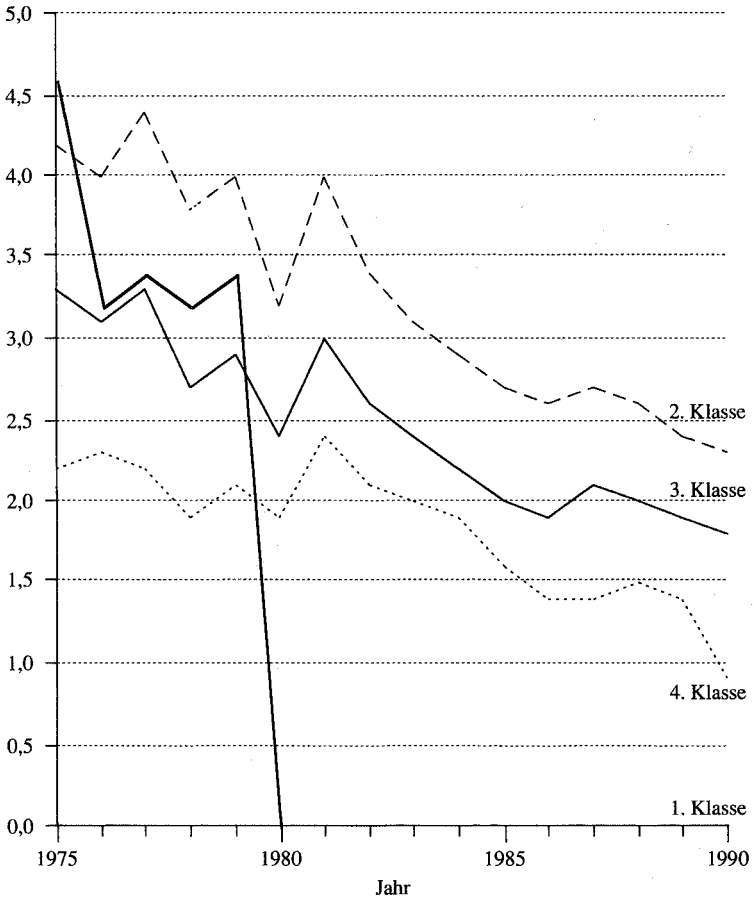


<sup>1</sup> Bis 1983 einschließlich Wiederholer und Zurückversetzte.

Datenquelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 1991 und frühere Jahre.

Abb. 5.10: Nichtversetzte Schüler<sup>1</sup> an Grundschulen nach Klassenstufen 1975–1990  
 – Nordrhein-Westfalen –

in Prozent der jeweiligen  
 Grundschüler insgesamt



<sup>1</sup> Bis 1983 einschließlich Wiederholer und Zurückversetzte.

Datenquelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 1991 und frühere Jahre.

sten Klasse zu finden waren, so haben sich vor allem durch die Einführung der sogenannten Regelversetzung, derzufolge alle Kinder mit ihrer Gruppe jahrgangsweise aufrücken und Lerndefizite durch Sonderveranstaltungen wettgemacht werden sollen, die Verhältnisse verändert, und der höchste Wert ist nun in Klasse 2 zu erkennen. Durch die Regelversetzung ist die Sitzenbleiberquote in der 1. Klasse 1980 folgerichtig zur niedrigsten von allen Klassenstufen geworden. Sitzenbleiben, insbesondere in der 1. Klasse, gab es danach nur noch in Einzelfällen – auf Antrag und mit Zustimmung der Eltern bzw. des Schulrates, sofern man davon ausgehen konnte, daß ein Kind durch die Wiederholung einer Klasse am besten gefördert würde.

In denjenigen Bundesländern, die die Regelversetzung eingeführt hatten, gab man dadurch den Kindern mehr Zeit, sich an die schulische Lebenswelt zu gewöhnen, und ersparte ihnen in der Anfangsklasse das Risiko eines Scheiterns und die damit verbundenen Zusatzbelastungen (neue Lerngruppe, mögliche Störungen in der Entwicklung des Selbstkonzeptes).

Hinsichtlich der Sitzenbleiberquoten gab und gibt es eindrucksvolle länderweise Unterschiede und zudem Veränderungen über die Zeit innerhalb von Ländern. Da diese Unterschiede jedoch oft durch abweichende Definitionen zustande kommen, ist beim Vergleich größte Vorsicht geboten. Feststellen läßt sich, daß manche Bundesländer kontinuierliche, andere dagegen recht sprunghafte Verläufe aufweisen. Nicht uninteressant, wengleich auf etwas unsicherer Datenbasis beruhend, ist die Beobachtung, daß Veränderungen im Umfeld der Grundschule (z. B. regionale demographische Entwicklungen oder strukturelle Änderungen anderer Schularten) durchaus Auswirkungen auf die Sitzenbleiberquoten haben können, auch wenn sie nur sehr indirekt damit zusammenhängen. Beispielsweise zeigen die Sitzenbleiberquoten in der Hauptschule im Zeitraum zwischen 1975 und 1984, als die Sitzenbleiberquoten an Grundschulen kontinuierlich sinken, einen ebenso kontinuierlichen Anstieg von etwa 2 Prozent auf etwa 3 Prozent. Wengleich vermutlich mehrere Ursachen für diese spiegelbildliche Entwicklung – Absinken hier, Anstieg dort – verantwortlich sind, sehen Hauptschullehrer einen ursächlichen Zusammenhang, der im Lauf der Zeit wiederum auf den Umgang der Grundschullehrer mit diesem Problem rückwirken könnte.

Was die Auswirkungen des Sitzenbleibens auf die Entwicklung der betroffenen Schüler angeht, so sind die Befunde der dazu angestellten Untersuchungen kontrovers und oft unbefriedigend. Neben entschieden vorgetragenen Belegen für das Sitzenbleiber-«Elend» sowie gut begründeten empirischen Untersuchungen im Ausland über die negativen Aus-

wirkungen gibt es auch Hinweise auf förderliche Effekte dieser Maßnahme, die es mehr Kindern erlaube, letztendlich zu höheren Schulabschlüssen zu gelangen. Zu bedenken ist bei einer Auswertung der vorliegenden Untersuchungen zum Thema, daß die Effekte des Sitzenbleibens in Zeiten hoher Klassenfrequenzen und erheblicher Sitzenbleiberquoten anders sein können als bei kleinen Klassen und niedrigen Quoten, in einer Situation also, in der es mehr Raum für gezielte Unterstützung der Betroffenen gibt. Für eine Gesamteinschätzung ist es außerdem wichtig, die Urteile der Lehrer der Sekundarstufen ernst zu nehmen, Bildungsmaßnahmen wie Bildungsschicksale also nicht nur partiell, hier also: schulart-spezifisch, zu bewerten. Daß der Rückgang des Sitzenbleibens in der Grundschule beispielsweise in der Sicht von Hauptschullehrern mehr Probleme schafft als löst, darf bei einer Gesamtbewertung der Entwicklungstrends der letzten Jahre jedenfalls nicht unberücksichtigt bleiben.

Im übrigen muß bei einer Bewertung mitbedacht werden, daß es beim Sitzenbleiben kumulative Effekte gibt. Zum einen handelt es sich dabei um den Tatbestand, daß der Anteil an mindestens einmal sitzengebliebenen Schülern von Klassenstufe zu Klassenstufe wächst; die Abbildungen geben jedoch nur querschnittlich das einmalige Sitzenbleiben eines Schülers im jeweiligen Jahrgang wieder. Zum anderen sind es nicht selten dieselben Schüler, die nicht nur einmal, sondern zwei- oder gar mehrfach im Laufe der Jahre von dieser Maßnahme betroffen werden. Wir wissen über die individuellen und institutionellen Auswirkungen beider Aspekte bisher zu wenig.

Hinsichtlich der DDR sind wir hier auf die offiziellen und gerade in diesem Fall wohl kaum verlässlichen Statistiken angewiesen, galt es doch als Ziel, auf jede erdenkliche Weise dafür zu sorgen, daß Kinder das Klassenziel erreichten. Der für die sechziger Jahre berichtete Wert von etwa 4 Prozent sank bis Ende der achtziger Jahre auf etwa 1 Prozent. Das Sitzenbleiben war im übrigen nicht auf die höheren Klassen der Polytechnischen Oberschule beschränkt, sondern kam ebenfalls in der Unterstufe vor.

In den Schulen der DDR wurden große Anstrengungen unternommen, um den Lernfortschritt auch der schwachen Kinder soweit wie irgend möglich zu unterstützen. Hierzu wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen: besondere Unterstützung durch den Lehrer in kleinen Gruppen; Zusatzaufgaben und Lernzirkel (von Lehrern geleitete Gruppen der Jungen Pioniere) für die betroffenen Schüler; intensive Befragung und Beeinflussung von Lehrern, die einen Schüler ein Jahr wiederholen lassen wollten, durch die Schulleitung; Plazieren eines lernlangsamen Kindes neben einen besonders guten Schüler; Aufforderung an die Eltern, mit dem Kind zu Hause zusätzlich zu arbeiten; Benennung von guten Schü-

lern, die für das Mitkommen ihnen jeweils zugeordneter schwacher Schüler mitverantwortlich gemacht wurden und in sogenannten Lernkonferenzen öffentlich (in Anwesenheit von Schülern, Lehrern und teilweise Eltern) Rechenschaft geben mußten, wenn die erwünschten Erfolge ausblieben (ab der 1. Klasse, unter Leitung der Pionierorganisationen); diese Lernkonferenzen fanden ein bis zweimal im Jahr statt und enthielten als wichtiges Element auch die Selbstkritik bzw. Bekenntnisse und Selbstverpflichtung des schwachen Schülers. Wengleich manche Formen in der Praxis erheblichen Druck auf die Beteiligten ausgeübt haben dürften, ist nicht zu verkennen, daß in manchen der partnerunterstützenden Lernformen wirksame und, unter entsprechenden Zielvorstellungen, auch soziale Lernziele unterstützende Elemente gesehen werden können. In der konkreten Realisierung in den Schulen der DDR scheinen sie freilich neben der überhöhten Leistungsorientierung auch dafür gesorgt zu haben, daß lernlangsamen Kindern mit auswegloser Klarheit ihre Leistungsschwächen deutlich wurden; ein Effekt, der als entwicklungshemmend anzusehen ist, weil sich negative Überzeugungen des Kindes hinsichtlich der Beeinflussbarkeit des eigenen Schulschicksals herausbilden.

Wirft man einen Blick auf das Ausland, so erweisen sich die Sitzenbleiberquoten in der BRD und der DDR teils als niedrig, teils als mäßig hoch. Beispielsweise wurden in Brasilien im Jahr 1985 in den Klassen 1 bis 8 pro Klassenstufe durchschnittlich 20 Prozent der Kinder nicht versetzt; in Belgien betrug die Durchschnittszahl 16 Prozent (Klassen 1 bis 6, 1987) und in Portugal 15 Prozent (Klassen 1 bis 6, 1984). Keine Sitzenbleiber gibt es umgekehrt in Staaten wie Griechenland, Japan, in den skandinavischen Ländern oder in Korea. Solche Unterschiede erklären sich aus den höchst unterschiedlichen Schulstrukturen, und eine Bewertung setzt eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen Bildungslandschaft insgesamt voraus. Beispielsweise finden sich in Staaten ohne Sitzenbleiben wie in Griechenland oder Japan private, effektiv differenzierende Nebenschulen, ohne deren Besuch ein schulischer Aufstieg faktisch ausgeschlossen ist.

### *Schulleistungen*

Da wir über keine Untersuchungen verfügen, die eine Beschreibung der Lernerfolge der Grundschüler in West oder in Ost vor 1989 darstellen, auf deren Grundlage eine allgemeine Bewertung erfolgen könnte, beispielsweise durch die Gegenüberstellung der Lernziele und der Lernerfolge, sei hier lediglich auf die bedeutsamen Befunde einer repräsentativen Unter-

suchung über die Schulleistungen von Gymnasiasten in der 7. Klasse hingewiesen, deren Daten 1970 erhoben wurden. Bei einem Vergleich der Schulleistungen in Mathematik, Englisch und Deutsch zeigten sich hier beträchtliche Leistungsnachteile bei den Kindern, die eine sechsjährige Grundschule (Berlin und Bremen) besucht hatten, im Unterschied zu den Übergängern nach Klasse 4 in den anderen Bundesländern; diese Unterschiede hatten sich auch am Ende der 7. Klasse noch nicht ausgeglichen. Die Bewertung solcher Befunde muß sicher auch andere Faktoren berücksichtigen, beispielsweise die «Haltekraft» eines Schulsystems (wie viele Schüler jeder Altersgruppe wie weit kommen) oder die Verwirklichung der Ziele sozialen Lernens. Hierüber wissen wir in diesem Zusammenhang nicht genug.

Seit der Wiedervereinigung sind mehrere Studien mit dem Interesse begonnen worden festzustellen, wie sich der Unterricht in den beiden verschiedenen Systemen auf die Schulleistungen der Kinder ausgewirkt hat. In dem ersten bekannt gewordenen Projekt von Wissenschaftlern aus Rostock, Berlin und Bremen wurden die orthographischen Leistungen der Kinder untersucht, wobei man angesichts der besonderen Bedeutung der Rechtschreibung im Unterricht der DDR erwartete, daß deren Schüler höhere Leistungen erbringen würden. Die Ergebnisse zeigen, daß dies nur für die dort speziell eingeübten Wortschatzlisten, nicht aber für frei geschriebene Texte gilt, obwohl in den Schulen der DDR 12, in der BRD dagegen nur etwa 5 Wochenstunden auf die Einübung der Orthographie verwendet wurden. Diesen Befunden, die den Ergebnissen zahlreicher internationaler Leistungsuntersuchungen widersprechen, nach denen die Quantität des Unterrichtsangebots mit den erzielten Leistungen direkt zusammenhängt, stehen gegenteilige Befunde einer ebenfalls auf Orthographie bezogenen Untersuchung gegenüber. Ehe man über die Leistungswirkungen der beiden Unterrichtsformen und Schulsysteme wird Aussagen formulieren können, bleiben die Ergebnisse weiterer Untersuchungen, mit deren ersten Daten in Kürze zu rechnen ist, abzuwarten.

Festzuhalten ist, daß schon in der Unterstufe der Polytechnischen Oberschule die Wichtigkeit der Schulleistungen erkennbarer war und bewußter betont wurde als in den Grundschulen der Bundesrepublik. Dies geht einerseits aus den differenzierten Maßnahmen hervor, die Sitzbleiben verhindern sollten (s. o.); es wird ferner aus der Öffentlichkeit und Differenziertheit der Leistungsbewertung deutlich. Darüber hinaus wird bei näherem Hinsehen ein ganzes Bündel weiterer Indizien für die Leistungsorientiertheit deutlich, die allerdings nicht alle unterstufenbezogen sind: etwa die «Messe der Meister von morgen», die «Olympiaden» in manchen Schulfächern, an denen – im Unterschied zu ähnlichen



Wettbewerben in westdeutschen Schulen – alle Schulen teilnehmen mußten; der regelmäßige Schullappell montags früh und an den nationalen Feiertagen, in dem regelmäßig Schulleistung thematisiert wurde; die Schülerakademien, Computerkabinette usw. Hinzu kommen die von den Pionierorganisationen ausgehenden, diszipliniertes Lernen und schulischen Erfolg stark unterstützenden Maßnahmen. Andererseits sind Situationen, wie sie in den Grundschulen derjenigen alten Bundesländer beobachtet werden können, wo es noch eine Ausleseprüfung für die weiterführenden Schulen gibt: daß nämlich manchmal schon in der 3. Klasse ein erheblicher Teil der Schüler in den prüfungsrelevanten Fächern faktisch nicht mehr in den Unterricht einbezogen wird, weil er keine Chance auf eine Empfehlung zu einer höheren Schule hat, im Schulsystem der DDR nicht vorstellbar; hier hatte man den Anspruch der Einheitlichkeit in der Tat weitgehend eingelöst. Bei allem Zwang zum Erfolg scheint es auch, nach übereinstimmenden Berichten zu urteilen, eine nie nachlassende, intensive Zuwendung des Lehrers zu seinen Schülern gegeben zu haben. Berichte aus der Zeit nach der Vereinigung deuten auf einschneidende Veränderungen hin: eine starke Zunahme des Sitzenbleibens in den neuen Bundesländern und Ost-Berlin – ohne besondere Intervention oder Fürsorge, ja nicht einmal «Nachsorge» der Lehrer.

Zentrale Prüfungen und den Versuch, Vergleichbarkeit zwischen Leistungsurteilen herzustellen, konnte man in der BRD ebenso beobachten wie in der DDR. So ist an die zentralen Prüfungen am Ende der Grundschulzeit in Baden-Württemberg zu erinnern («kleines Abitur») sowie an die schulübergreifenden Sprachtests in West-Berlin nach Klasse 2. In der DDR gab es nur gelegentliche, dann aber meist Forschungszwecken dienende, gebietsübergreifende, zentral gestellte Arbeiten mit externer Bewertung. Zentralprüfungen gab es offiziell nur am Ende der Klassen 10 und 12. Im übrigen zensierten die Lehrer nach klassenimmanentem Maßstab; freilich unter strikterer Beachtung des Lehrplans, als es im Westen des Landes üblich war und ist.

### *Übergang zur Sekundarstufe*

Der Übergang der Schüler zum Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule und Gymnasium; Gesamtschule) wird in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Selbst der Zeitpunkt für den Übergang ist nicht überall gleich: In der Mehrzahl der Länder erfolgt er am Ende der 4. Klasse der Grundschule, in Berlin und Brandenburg dagegen, von Ausnahmen abgesehen, erst am Ende der 6. Klasse. Der Übergang auf die

Realschule und das Gymnasium ist für die betroffenen Schüler oft mit großen Belastungen in der letzten, aber auch schon der vorletzten Grundschulklasse verbunden, insbesondere, wenn das Hauptgewicht der Entscheidung auf der Empfehlung der Lehrer liegt sowie ein vorgegebener Notendurchschnitt erreicht sein muß und bei abweichenden Elternwünschen eine Übergangsausleseprüfung vorgeschrieben ist. Dies kann sogar dazu führen, daß sich Änderungen im schulischen Angebot ergeben, die beispielsweise in einer einseitigen Ausrichtung auf die für den Übergang für wichtig gehaltenen Lernbereiche bestehen. Solche Rückwirkungen treten nicht auf, wo die Grundschüler auf eine Gesamtschule oder Orientierungsstufe übergehen.

· In der DDR lag der Zeitpunkt, zu dem zukunftsentscheidende Leistungen vorgewiesen werden mußten, erst am Ende der 9. Klasse, so daß Rückwirkungen der beschriebenen Art auf die Grundstufe nicht zu vermuten sind.

In den letzten Jahren haben sich die Übergangsregelungen in nahezu allen alten Bundesländern dahingehend verändert, daß die Prüfungsverfahren für die Betroffenen weniger belastend sind. Das Problem bleibt freilich grundsätzlich bestehen, und künftige Entwicklungen müssen sorgfältig beachtet werden. Denn die genannten Nachteile ließen sich allenfalls in Kauf nehmen, wenn die Ausleseverfahren für die weiterführenden Schulen – zentral gestellte Normarbeiten, Prüfungen, Beurteilungen durch Lehrer usw. – den gewünschten Erfolg hätten. Gerade dies ist aber fraglich, wie mehrere empirische Untersuchungen über die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Übergangsauslese ergeben haben. Von allen Verfahren dürfte die im Vordergrund stehende Berücksichtigung des Elternwunsches – sofern die Eltern ihre Kinder nicht unterschätzen – das sinnvollste sein. Es übt die geringsten negativen Rückwirkungen auf den Unterricht in der Grundschule aus und eröffnet den Kindern Chancen zur Bewährung unter neuartigen Lernbedingungen. Zensuredurchschnitt und Resultate von Probearbeiten spiegeln ohnehin höchstens einen kleinen Teil der für den Erfolg auf weiterführenden Schulen wichtigen Fähigkeiten wider. Angesichts der großen Ungewißheit über die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes führt die durch unser Sekundarschulsystem weithin vorgegebene Notwendigkeit der Zuordnung der Zehnjährigen zu den drei traditionellen Typen der Sekundarschule dazu, daß in jedem Jahr eine große Zahl von Kindern von denjenigen schulischen Entwicklungsanreizen ausgeschlossen wird, die für sie besonders fruchtbar hätten werden können.