



Analyse des „Klassenwiederholens“ im primaren und postprimaren Bereich



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Service de coordination de la recherche et de
l'innovation pédagogiques et technologiques

im Auftrag des:

Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

durchgeführt von:

Gitte Landgrebe (Glandgrebe@aol.com)

Koordination des Projektes:

Michel Lanners

Jérôme Levy

Mit der wertvollen Unterstützung von:

Anne-Marie Antony, Jean-Claude Fandel, Monique Melchers, Astrid Schorn, Manon Unsen, David Vallado

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT, 2006

2e édition corrigée

ISBN: 2-87995-636-6

url: www.script.lu

Analyse des „Klassenwiederholens“ im primären und postprimären Bereich



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Service de coordination de la recherche et de
l'innovation pédagogiques et technologiques

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Rahmenbedingungen der Analyse	7
2.	Einführung in das Thema	11
2.1	Schulischer Misserfolg (échec scolaire) und Klassenwiederholen (redoublement)	12
2.2	Allgemeine Erklärungsmuster für Schulversagen	15
2.3	Statistische Annäherung an das Thema „Klassenwiederholen“	16
2.3.1	Daten zum Primarbereich	17
2.3.2	Daten zum Sekundarbereich	19
3.	Pro und Contra Klassenwiederholung	39
4.	Gründe, die zur Klassenwiederholung führen	45
4.0	Kulturelle und gesellschaftliche Ursachen	46
	Schüler/-innen mit Migrationshintergrund	46
	Sprachprobleme	46
	Kinder aus sozial schwachen Familien	47
	Familiäre Probleme	47
	Unterschiedliche Bewertung von handwerklichen und akademischen Berufen	48
4.1	Individuelle Ursachen	48
4.2	Bildungs- und schulorganisatorische Ursachen	49
	Elternarbeit	49
	Lehrpläne	49
	Versetzungskriterien	50
	Nachprüfungen	50
	Orientierungsmaßnahmen	51
	Übergänge	51
	Teamteaching, interdisziplinäre Zusammenarbeit und fächerübergreifender Unterricht	52
	Entscheidungskompetenzen der Schule	52
	Bestehende Strukturen	52
	Qualitätskontrolle	52
4.3	Lehrer/-innen- und unterrichtsbezogene Ursachen	52
	Unterschiedliche Einstellungen zur Klassenwiederholung	52
	Unzureichend qualifiziertes Lehrpersonal beeinflusst die Qualität des Unterrichts	52
	Konzept für formative Evaluation fehlt	53
5.	Mögliche Lösungsansätze aus europäischen Ländern und aus Sicht der Expert/-innen	55
5.1	Individuelle Förderung der Schüler/-innen	56
5.2	Änderungen von Bildungskonzepten und Schulorganisation	57
	Verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern	57
	Überarbeiten der Lehrpläne	58
	Harmonisieren der Versetzungskriterien	58
	Anpassung des Konzeptes der Nachprüfungen.....	59
	Optimieren der Orientierung	59
	Erleichtern der Übergänge	60
	Förderung von Teamteaching, interdisziplinärer Zusammenarbeit und fächerübergreifendem Unterricht	60
	Verstärkte Autonomie der Schule	62
	Strukturelle Veränderungen	63
	Einführung von Evaluation und Qualitätskontrolle	63

5.3	Professionalisierung des Lehrpersonals	64
	Qualifizierung und kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte	64
	Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts erweitern	65
	Selbstevaluation in den Arbeitsalltag integrieren	66
6.	Zusammenfassung	67
Anlage	.....	71
Tabellenverzeichnis	.....	77
Abbildungsverzeichnis	.....	77
Literaturverzeichnis	.....	78
Internetadressen	.....	80
Glossar	.....	81



I.

Rahmenbedingungen der Analyse

Zielsetzung

Die vorliegende Analyse setzt an der Vorgabe an, eine pragmatische Studie zum Thema „Klassenwiederholen“ zu erstellen, die folgende Ziele verfolgt:

1. Eine Bestandsaufnahme und Situationsanalyse zum Thema „Klassenwiederholen“ entsprechend dem Regierungsprogramm.¹
2. Eine Hinterfragung der eingeschlagenen Reformen.

Folgenden Fragestellungen sollte dabei nachgegangen werden:

- Wer ist vom Klassenwiederholen betroffen? (Kapitel 2)
- Welche Gründe gibt es für das Für und Wider des Klassenwiederholens? (Kapitel 3)
- Welche Erklärungsmuster gibt es für das Klassenwiederholen? (Kapitel 4)
- Welche Lösungsansätze gibt es in anderen EU-Ländern oder werden von den befragten Expert/-innen vorgeschlagen? (Kapitel 5)
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ableiten? (Kapitel 6)

Eingeflossen sind bei der Analyse:

- a) empirische Daten sowie aktuelle Dokumente zu dem Themenkomplex „Schulischer Misserfolg/ Klassenwiederholen“ in Luxemburg,
- b) Ergebnisse aus einer durchgeführten Experten/-innenbefragung,
- c) Erkenntnisse und Erklärungsmuster zum Thema „Klassenwiederholen“ aus wissenschaftlichen, internationalen Studien.

Die vielschichtig gewonnenen Ergebnisse wurden systematisch zusammengeführt, interpretiert und daraus konkrete Schlussfolgerungen für den Auftraggeber abgeleitet. Aufgezeigt wird aber auch, welche Studien notwendig sind (z.B. Langzeitstudien) bzw. welche Daten zukünftig systematisch und kontinuierlich erhoben und ausgewertet werden sollten, um das Phänomen des „Klassenwiederholens“ darzustellen und fortschreibend zu analysieren.

Bereits an dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass das Phänomen des „Klassenwiederholens“ nicht als isoliertes Problem mit singulären Insellösungen betrachtet werden kann, sondern im Gesamtkontext der bereits begonnenen Schulreformen und Schulentwicklungsprozesse gesehen werden muss.

Methoden und Arbeitsweisen der Analyse

Die Vorgehensweise wurde in einem ersten Schritt zwischen Auftraggeber und Auftragnehmerin festgelegt. Die Analyse erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen des SCRIPT als Auftraggeber sowie Frau Landgrebe als Auftragnehmerin. Alle Arbeitsschritte und angewandten Methoden wurden gemeinsam erstellt. Kontinuierlich wurde zum Stand der Analyse berichtet.

Folgende Methoden und Arbeitsweisen bilden das Grundgerüst der Analyse:

- Dokumentenanalyse aktueller Materialien aus Luxemburg, die zum Verständnis und für Erklärungen des Phänomens „Klassenwiederholen“ von Bedeutung sind (z.B. Verlautbarungen des Nationalrates, aktuelle Rechtsgrundlagen, Ergebnisse der PISA-Studie, Befragung von ehemaligen luxemburgischen Schülerinnen und Schülern).
- Aufbereitung des statistischen Datenmaterials. Die hier im Bericht verwandten Statistiken zum Thema Klassenwiederholen waren entweder vorhanden oder wurden speziell für diese Analyse erstellt.
- Durchführung von Experten/-inneninterviews. Befragt wurden insgesamt 17 Personen. Drei Personen aus dem Erziehungsministerium mit den Zuständigkeitsbereichen Enseignement Secondaire Général (ES), Enseignement Secondaire Technique (EST) und Enseignement Primaire. Ein Inspecteur de

¹ ... La pratique du redoublement sera soumise à une analyse approfondie pour en évaluer l'efficacité ...

l'Enseignement primaire, zwei Direktoren des EST, ein Directeur adjoint (ES) und ein Direktor des ES, ein Chargé de direction (préparatoire). Drei représentants du comité des parents d'élèves, der Direktor des CPOS, je ein Mitglied der APESS, des SNE, des SEW und zwei Mitglieder der FEDUSE.

- Benchmark von Studien zum Thema „Klassenwiederholen“ aus anderen Ländern, zur Erklärung des Phänomens und deren Lösungsansätze.

Lesehinweis

Die gewonnenen Ergebnisse aus den unterschiedlichen Zugangswegen (Dokumentenanalyse, Statistik, Experten/-inneninterviews und Benchmark) sind nicht gesondert dargestellt, sondern fließen in den einzelnen Kapiteln zusammen.

Zitate sind als solche kenntlich gemacht und mit den entsprechenden Quellen versehen. Die wörtlichen Aussagen von befragten Experten/-innen sind kursiv hervorgehoben, aber ohne Nennung der jeweiligen Namen wiedergegeben. Die Aussagen wurden ohne Änderungen aufgenommen und entsprechen nicht unbedingt der Sichtweise des Auftraggebers. Aber gerade die kontroversen Aussagen können unter Umständen wichtige Impulse für die weitere Diskussion geben.

Die verwendeten französischen Begriffe sind ebenfalls kursiv hervorgehoben. Zum Teil wurden sie nicht ins Deutsche übersetzt, da es keine analogen Begriffe gibt und eine beschreibende Übersetzung nicht zum klaren und eindeutigen Verständnis beigetragen hätte.

Das Tabellen- und Abbildungsverzeichnis sowie das Literaturverzeichnis sind am Ende des Berichts ausgewiesen.



2.

Einführung in das Thema

2.1 Schulischer Misserfolg (*échec scolaire*) und Klassenwiederholen (*redoublement*)

Schulischer Misserfolg ist mehr als die objektive Konsequenz aus mangelhaften schulischen Leistungen. Schüler/-innen erfahren einen *échec scolaire* als „Bescheinigung des Versagens“ und als einen persönlichen Misserfolg, weniger als erneute Chance, das Klassenziel mit besseren Noten zu erreichen. Eine Leistungsmotivation stellt sich unter dem Eindruck des Scheiterns nicht in notwendigem Maße ein. Die Lernbedingungen, insbesondere die zu vermittelnden Inhalte und die angewandten Methoden, bleiben häufig unverändert. Man stellt fest, dass das Wiederholen einer Klasse selbst in jenen Fächern, die zur Nichtversetzung führten, oft nicht den erhofften Lernzuwachs bringt.

Die beiden Begriffe werden vom Auftraggeber, entsprechend der luxemburgischen Schulsituation, wie folgt definiert:

Schulischer Misserfolg (*échec scolaire*) beschreibt das Scheitern einer Schülerin/ eines Schülers an Leistungsvorgaben, die zur Versetzung in eine höhere Klassenstufe der gleichen Schullaufbahn am Ende eines Schuljahres erfüllt sein müssen.

Klassenwiederholen (*redoublement*) als eine Konsequenz des Scheiterns meint, dass ein/-e Schüler/-in die gleiche Klassenstufe nochmals besucht.

Das luxemburgische Schulsystem kennt allerdings verschiedene Varianten des schulischen Misserfolgs (vgl. Grafik I: Allgemeiner Überblick der Promotionsmöglichkeiten).

Der hier verwendete Begriff „*échec scolaire*“, der in dem oben beschriebenen Kontext mit schulischem Misserfolg übersetzt wird, kann auch weiter gefasst werden im Sinne eines allgemeinen Schulversagens. Dies soll im Folgenden noch erläutert werden. In der vorliegenden Analyse wird „*échec scolaire*“ jedoch in der engeren Definition (siehe oben) verwendet.

Definition Schulversagen

Seit 1989 beschäftigen sich neben den Erziehungswissenschaften vor allem auch die bildungsbezogenen Institutionen der EU mit dem Schulversagen, „in dem Bewusstsein, dass das Schulversagen immer noch zu viele Schüler/-innen in Europa betrifft, im besonderen Kinder mit sozial und kulturell ungünstigem Umfeld, dass dies sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesamtheit ein schwerwiegendes Problem darstellt, dass es psychologisch und gesellschaftlich einen individuellen Misserfolg bedeutet und für die Mitgliedstaaten und die Gemeinschaft ein wichtiger wirtschaftlicher Kostenfaktor ist“ (Bartel 1999, S.1). In einer gemeinsamen Tagung des Rates der Bildungsminister der EU mit den Ministern der assoziierten mittel- und osteuropäischen Länder am 20. Dezember 1996 erörterte der Rat den schulischen Misserfolg als strukturelles Problem von bildungspolitischem Gewicht und versuchte eine Definition über typische Merkmale schulischen Misserfolgs.

Das im „Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften“ C7 vom 10.1.1997 veröffentlichte Dokument „Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Dezember 1996 betreffend den schulischen Erfolg: Grundsätze und Strategien zur Steigerung des schulischen Erfolgs“ stellt fest: „Der Begriff des Schulversagens stellt sich in jedem Mitgliedstaat in anderer Form dar und ist daher schwer übergreifend zu definieren. Allgemein anerkannt ist jedoch, dass Schulversagen mit den folgenden Erscheinungen – oder einigen davon – zusammenhängt:

- Nichtausschöpfung der persönlichen Möglichkeiten,
- mangelnde individuelle Fortschritte,
- frühzeitiges Verlassen der Schule und Verlassen der Schule ohne oder mit unzulänglichen Befähigungsnachweisen.

Bisweilen sind die Schulen weniger effizient, als sie es sein könnten, und sie können daher zu mangelndem Schulerfolg beitragen. Alle diese Faktoren führen zu dem, was mit „Misserfolg in der Schule/ Schulversagen“ bezeichnet wird. (http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/009d0005.htm)

Hier wird das Klassenwiederholen per schulischem Dekret nicht explizit genannt. Inhaltlich ist es aber durchaus mitgedacht. Die Entschließung des Rates bezieht sich ausdrücklich auf einen Bericht der Europäischen Informationsstelle von EURYDICE mit dem Titel „Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung an ein Vereintes Europa“ von 1994.

In diesem Bericht werden die Definitionen von Schulversagen durch die einzelnen Mitgliedstaaten skizziert. Danach zählt Klassenwiederholen in einigen Ländern der EU durchaus als schulorganisatorisches Mittel und struktureller Indikator für Schulversagen (beispielsweise Deutschland, Frankreich, Italien).

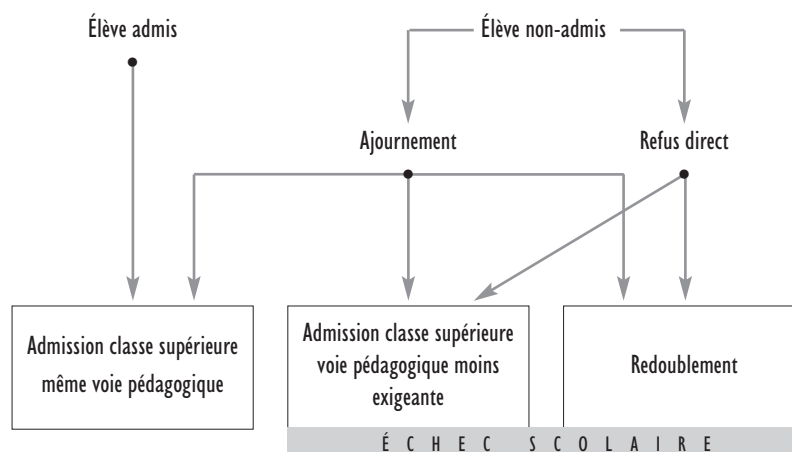
Für Luxemburg stellt der Bericht fest: „Luxemburg, das bislang kein explizites System zur Erfassung des Schulversagens entwickelt hat, subsumiert darunter Klassenwiederholung, Ausbildungsabbruch und mangelnde Effizienz des Schulwesens (ungenügende Zahl an Absolventen im internationalen Vergleich).“ (<http://www.eurydice.org/Documents/combat/de/FrameSet.htm>)

Der *Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale* erörterte 1997 in einer Stellungnahme zum Schulversagen (*L'échec scolaire*) die empirisch feststellbaren Gründe und mittel- und langfristig notwendigen Maßnahmen zur Verhinderung von Schulversagen. Er verzichtet auf eine differenzierende Definition „a priori“ („Theoretisch beschreibt Schulversagen die Tatsache, dass ein Erziehungsziel nicht erreicht wurde“), benennt aber umso ausführlicher die außerschulischen und schulischen Ursachen für Schulversagen.

Der vorliegende Bericht geht von folgendem Verständnis des Schulversagens aus: Schulversagen manifestiert sich insbesondere in der Reaktion jener Schüler/-innen, die während ihrer Schulzeit oder am Ende ihrer Schullaufbahn deutlich hinter den vorgegebenen Erwartungen zurückbleiben und mit schlechtem Zeugnis die Schule verlassen. Darüber hinaus sind auch jene Schüler/-innen damit gemeint, die die Schule ohne Abschluss verlassen.

Eine Klassenwiederholung (*redoublement*) ist nicht generell gleichzusetzen mit Schulversagen. Sie kann in individuellen Fällen und unter bestimmten Bedingungen durchaus sinnvoll sein und dem/der Schüler/-in neue Perspektiven eröffnen. Eine ausführliche Gegenüberstellung von dem Für und Wider des Klassenwiederholens erfolgt an späterer Stelle, in Kapitel 3.

Grafik I: Allgemeiner Überblick der Promotionsmöglichkeiten



Am Ende des Schuljahres werden die Schüler/-innen entweder versetzt (*admis*) oder nicht (*non-admis*).

Die Schüler/-innen die im Juli die Klasse bestehen (*admis*) werden auf die nächste Klassenstufe auf demselben Niveau versetzt (*admission classe supérieure même voie pédagogique*).

Ein Teil der Nichtversetzten (*non-admis*) hat keine Möglichkeit mehr, die nächste Klassenstufe auf demselben Niveau zu erreichen (*refus direct*).

Diese Schüler/-innen haben zwei Möglichkeiten:

- wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen, können diese Schüler/-innen die nächste Klassenstufe auf einem niedrigeren Niveau erreichen (*admission classe supérieure voie pédagogique moins exigeante*);
- werden diese Kriterien nicht erfüllt, müssen sie die Klasse wiederholen (*redoublement*).

Ein Teil der Schüler/-innen muss Nachprüfungen ablegen (*ajournement*), die zu drei Promotionsmöglichkeiten führen:

1. Bei Bestehen der Nachprüfungen:

- Erreichen der nächsten Klassenstufe auf demselben Niveau (*admission classe supérieure même voie pédagogique*).

2. Bei Nichtbestehen der Nachprüfungen:

- Erreichen der nächsten Klassenstufe auf einem niedrigeren Niveau (*admission classe supérieure voie pédagogique moins exigeante*);
- die Klassenstufe auf demselben Niveau wiederholen (*redoublement*).

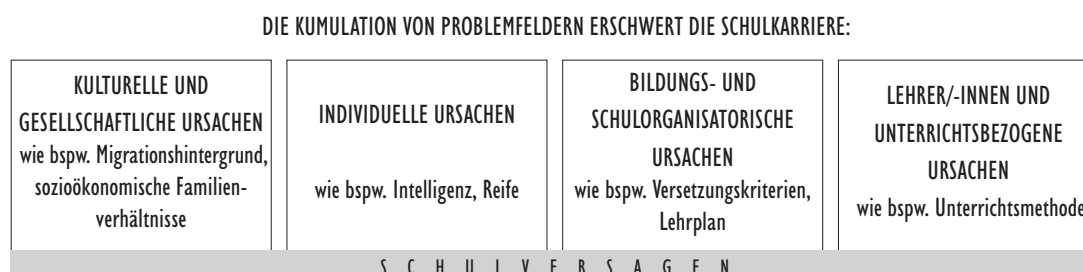
Es besteht die Möglichkeit, dass Schüler/-innen zwar die Kriterien erfüllen, die nächste Klassenstufe auf einem niedrigeren Niveau zu erreichen, diese aber nicht wahrnehmen wollen und stattdessen lieber eine Klasse auf demselben Niveau wiederholen. Hierbei handelt es sich um ein freiwilliges oder „strategisches“ Wiederholen, um dennoch einen anvisierten Schulabschluss erreichen zu können.

Nicht nur bei Schüler/-innen, die die Klasse wiederholen müssen, sondern auch bei denjenigen, die in ein niedrigeres Niveau wechseln, können sich vergleichbare Versagensängste zeigen. Empirisch ist tatsächlich „vielfach belegt, dass ein Wechsel der Schulform in den meisten Fällen einen Abstieg aus einer anspruchsvollen in eine weniger anspruchsvolle Schulform bedeutet [...]; mit anderen Worten: ‚Aufsteiger‘ kommen wesentlich seltener vor als die so genannten ‚Rückläufer‘. Abstufungen werden von den Betroffenen in aller Regel als Misserfolge oder sogar als Scheitern erlebt und sind psychisch nicht einfach zu verarbeiten“ (Schümer/ Tillmann/ Weiß 2002, S. 209). Zusammen mit jenen Schüler/-innen, die ein- oder mehrmals eine Klasse wiederholen, führt dies zu heterogenen Gruppen von Schüler/-innen im Klassenverband, deren Schullaufbahnen sehr unterschiedlich sind und die sich durch Misserfolge und soziale Differenzen gegenüber ihren Mitschülern kennzeichnen.

2.2 Allgemeine Erklärungsmuster für Schulversagen

Die folgende Skizze soll deutlich machen, dass es keine monokausalen Erklärungen für den Misserfolg von Schüler/-innen gibt.

Grafik 2: Kumulation von Problemfeldern



Weder liegen die Ursachen des Schulversagens allein in der Familie, dem sozialen Milieu, dem soziokulturellen Umfeld oder in der Institution Schule selbst. Schulversagen ist in seinen Ursachen und seinen Wirkungen mehrdimensional. Dies gilt auch für die Klassenwiederholung als Variante des Schulversagens.

Ursachen im soziokulturellen Umfeld

Folgt man Theorien zur soziokulturellen Benachteiligung, so geht Schulversagen im Wesentlichen auf einen Mangel an kulturellen Angeboten im familiären und gesellschaftlichen Umfeld zurück. Die intellektuelle Entwicklung des Kindes im sprachlichen und kognitiven Bereich bleibt unterdurchschnittlich, wenn sein soziales und kulturelles Umfeld keine oder nur geringe Lernanreize bietet. Die familiäre Umgebung vermittelt dem Kind nicht die für einen Schulerfolg nötigen kulturellen und sprachlichen Grundlagen.

Eine vergleichbare These lautet, dass ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen Schulversagen und Schichtzugehörigkeit besteht. Die ungleiche Verteilung von Kapital führt zu gesellschaftlichen Hierarchien, die durch das geltende Bildungssystem stabilisiert werden. Kinder aus privilegierten gesellschaftlichen Schichten haben weit bessere Chancen zu hohen und guten Bildungsabschlüssen als Kinder aus unterprivilegierten Schichten. Letztere scheitern signifikant häufiger.

Individuell begründete Ursachen

Im Folgenden sind einige Erklärungsversuche skizziert. Eine biologische, von Wissenschaftlern kaum noch vertretene Erklärung lautet, dass Erfolg oder Misserfolg in der Schule unmittelbar und entscheidend von der (messbaren) Intelligenz des Schülers/der Schülerin, seinem/ihrem Intelligenzquotienten abhängig ist. Schulisches Unvermögen geht danach auf genetisch begründete Störungen bzw. Schwächen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zurück. Auch wenn die medizinische und psychologische Forschung diese These nicht unterstützt und die Sozialisationsforschung zu eindeutig anderen Ergebnissen kommt – sie schwingt in vielen Versuchen, die Schwächen eines Schülers/einer Schülerin zu erklären, auch heute noch mit.

Ein anderes Verständnis setzt an der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers/der Schülerin an, die in typischen Phasen verläuft. Das Erleben dieser Phasen und ihrer Übergänge entscheidet wesentlich über den schulischen Erfolg oder Misserfolg. Zu diesen Phasen zählen beispielsweise die in der Vorschule erlebte erste Trennung des Kindes von der Familie, der Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule oder die Adoleszenzphase in der Zeit der Sekundarstufe. Die Phasen sind begleitet von Trennungskonflikten, Rivalitätskonflikten bzw. Problemen in der Zeit der Pubertät (Entwicklungspsychologischer Ansatz). Dieser Ansatz wird durch empirische Untersuchungen gestützt, ist aber als alleinige Erklärung nicht ausreichend.

Institutionelle und unterrichtsbezogene Ursachen ²

Einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg der Schüler/-innen haben auch die Lehrer/-innen. Die soziokulturelle Herkunft des Lehrers/der Lehrerin und seine/ihre Ausbildung prägen z.B. die Erwartungen an Schüler/-innen und Unterricht. Diese Erwartungen haben auf die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen und auf ihr Verhalten großen Einfluss.

Außerdem beeinflussen Beurteilungsverfahren den Verlauf der Schulkarriere in entscheidendem Maße. Nicht zuletzt deshalb ist die Leistungsbeurteilung im Unterricht häufig Untersuchungsgegenstand. Dabei wird generell der Wert von Noten in der wissenschaftlichen Forschung in Frage gestellt. Die Leistungsbeurteilung erweist sich in Forschungen nicht selten als wenig gerecht, ja als möglicher Auslöser für das Schulversagen.

2.3 Statistische Annäherung an das Thema „Klassenwiederholen“

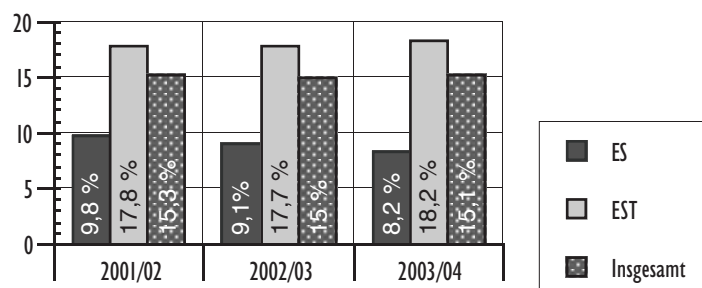
Die im Folgenden benutzten statistischen Daten geben insbesondere Auskunft über die Variablen „Klassenstufe“, „Nationalität“, „Geschlecht“, „Fächer“, „Alter“ und in Ansatzpunkten wird auch auf „schulspezifische Unterschiede“ hingewiesen. Diese Variablen beantworten nicht die Frage, welchen Einfluss beispielsweise Lehrmethoden, Schul- und Klassengröße, beruflicher Status der Eltern, individuelle Förderkonzepte etc. auf das Klassenwiederholen haben. Aussagen dazu werden aus der Analyse der Fachliteratur und den Experten/-inneninterviews gewonnen (Kapitel 4 und 5).

Generell wird unterschieden zwischen dem Primarbereich (Kap. 2.3.1) und dem Sekundarbereich (2.3.2). Sowohl für den Primar- als auch den Sekundarbereich zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den letzten Schuljahren für das Klassenwiederholen.

Im Primarbereich lag der Gesamtdurchschnitt in den Schuljahren 2000/01 und 2001/02 bei jeweils 4,9% und im Schuljahr 2002/03 bei 5%. Für das Schuljahr 2003/04 lagen zum Zeitpunkt der Berichterstellung hierzu noch keine Daten vor.

Für das ES liegen die Durchschnittswerte der Schuljahre 2001/02, 2002/03 und 2003/04 zwischen 9,8% und 8,2%. Und für das EST liegen sie zwischen 17,7% und 18,2%, wie die folgende Grafik zeigt (MENFPS 2004h, S.1).

Grafik 3: Klassenwiederholungen im ES, EST und Gesamt



Da es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei ausgewählten Schuljahren gibt, wird sich jeweils auf ein Schuljahr bezogen – auf welches Bezug genommen wird, ist in der jeweiligen Quellenangabe vermerkt.

² Diese umfassen die beiden letzten Kästchen der Grafik 2 „Bildungs- und schulorganisatorische Ursachen“ sowie „Lehrer/-innen und unterrichtsbezogene Ursachen“

2.3.1 Daten zum Primarbereich

Vorbemerkung zu den statistischen Angaben: Aufgrund von Rundungsdifferenzen kann es bei den Prozentangaben zu Abweichungen von 0,1% kommen.

Gesamtdaten

Für das Schuljahr 2002/03 weist die Statistik (MENFPS 2004c, S. 70) eine Wiederholungsquote von 5% im öffentlichen und privatsubventionierten Primarbereich aus. In absoluten Zahlen sind das 1.583 von 31.751 Schüler/-innen, die wiederholten.

Im gleichen Jahr lag zum Beispiel der Durchschnitt von Klassenwiederholer/-innen in Deutschland im Grundschulbereich bei 1,62%, in der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens bei ca. 3,83%, in Finnland bei 0,45% oder in der Schweiz bei 1,64% (Eurostat, UOE data collection, ENRL3).

Im Fall Luxemburgs zeigen sich Unterschiede in den einzelnen Klassenstufen. In den ersten drei Klassenstufen liegt der Durchschnitt zwischen 5,8% und 6,9%. Im vierten Schuljahr nimmt er ab und liegt nur noch bei 4,2%, im 5. Schuljahr bei 4,4% und im 6. bei 1,3% (MENFPS 2004a). Der niedrige Durchschnitt im 6. Schuljahr lässt sich dadurch erklären, dass Schüler/-innen nur noch in Ausnahmefällen die Klasse wiederholen können.

Klassenwiederholen nach Geschlecht

Jungen und Mädchen unterscheiden sich wie folgt: Es wiederholten im Schuljahr 2001/02 39,5% (612) Mädchen und 60,5% (937) Jungen (MENFPS 2003b, S. 77). 2002/03 wiederholten 41,8% oder 661 Schülerinnen und 58,2% oder 922 Schüler (MENFPS 2004a, S. 77). Die Fragen nach möglichen Ursachen dieses Ergebnisses bzw. nach Konsequenzen, etwa einer spezifischen Förderung von Jungen, sind außerhalb der Statistik zu beantworten.

Klassenwiederholen nach Nationalität

Grundlegende Frage bei dieser Untersuchung war: Gibt die Statistik Hinweise dafür, dass es schon im Primarbereich einen Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und nationaler Herkunft gibt?

Ein allgemeiner Vergleich zwischen Luxemburger/-innen und Ausländer/-innen zeigt einen signifikanten Unterschied.

Tabelle 1: Klassenwiederholen im Primarbereich von Luxemburger/-innen und Ausländer/-innen im Vergleich

Année d'études		1	2	3	4	5	6	1 ^e -6 ^e
1999/2000	lux.	3,4%	3,3%	5,2%	3,6%	3,4%	0,5%	3,3%
	étr.	10,1%	9,3%	7,0%	5,1%	5,0%	0,9%	6,7%
	TOT.	6,0%	5,5%	5,9%	4,1%	3,9%	0,7%	4,5%
2000/2001	llux.	4,3%	3,0%	5,7%	3,7%	4,1%	0,2%	3,6%
	étr.	11,2%	8,9%	8,7%	5,3%	4,9%	0,8%	7,2%
	TOT.	7,0%	5,3%	6,8%	4,3%	4,4%	0,5%	4,9%
2001/2002	lux.	4,3%	2,8%	5,2%	4,8%	4,1%	0,6%	3,7%
	étr.	11,4%	9,1%	5,9%	5,1%	5,8%	1,2%	6,9%
	TOT.	7,2%	5,4%	5,4%	4,9%	4,7%	0,8%	4,9%
2002/2003	lux.	4,5%	3,8%	5,4%	3,5%	3,9%	1,1%	3,7%
	étr.	9,5%	8,6%	9,3%	5,4%	5,2%	1,7%	7,1%
	TOT.	6,5%	5,8%	6,9%	4,2%	4,4%	1,3%	5,0%

Betrachtet man die einzelnen Nationalitäten differenziert, ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede für bestimmte Nationalitäten, wie die Statistik für das Schuljahr 2002/03 (MENFPS 2004c, S. 71) aufweist:

- Capverdianer wiederholten zu 9,5% (26 der capverd. Schüler/-innen)
- Ex-Jugoslawen zu 8,9% (142 Schüler/-innen)
- Portugiesen zu 8,1% (502 Schüler/-innen)
- Italiener zu 5,9% (53 Schüler/-innen)
- Franzosen zu 5,8% (54 Schüler/-innen).

Unter dem Gesamtdurchschnitt von 5,0% liegen:

- Luxemburger zu 3,7% (736 Schüler/-innen)
- Belgier zu 3,4% (19 Schüler/-innen)
- Deutsche zu 2,9% (10 Schüler/-innen).

Das Einstiegsjahr scheint für Kinder aus Portugal (hier wiederholten 11,4% (142 Schüler/-innen), aus Cap Verde (16,3% = 7 Schüler/-innen) und aus Ex-Jugoslawien (10,2% = 32 Schüler/-innen) besonders schwierig zu sein (MENFPS 2004a, S. 78).

Retard scolaire

Eine Konsequenz der Klassenwiederholung, die zwar statistisch erfasst, aber v.a. in ihrer individuellen Bedeutung (Berufschancen, Kosten) nur wenig beschrieben ist, ist die Tatsache, dass die Wiederholer/-innen im Vergleich zu ihren Mitschüler/-innen älter sind: Immerhin 20,4 % der 31.751 Schüler/-innen im Primarbereich des Schuljahres 2002/03 liegen ein, zwei oder mehr Jahre über dem üblichen Klassenalter (MENFPS 2004c, S.36). Ein entscheidender Anteil geht auf die Wiederholung zurück. Eine Tabelle soll dies nochmals verdeutlichen (vgl. MENFPS 2004c, S. 36):

Tabelle 2: *Retard scolaire* pro Klassenstufe im Schuljahr 2002/03

Schuljahr	Jahre über dem Durchschnittsalter:			Total retard scolaire	Total élèves
	1	2	3		
1 ^{re}	600 (10,6%)	68 (1,2%)	8 (0,1%)	11,9%	5665
2 ^e	810 (14,6%)	124 (2,2%)	17 (0,3%)	17,1%	5565
3 ^e	964 (16,9%)	288 (5,0%)	26 (0,5%)	22,4%	5709
4 ^e	943 (17,9%)	316 (6,0%)	33 (0,6%)	24,5%	5272
5 ^e	981 (19,9%)	273 (5,5%)	13 (0,3%)	25,7%	4938
6 ^e	850 (18,5%)	165 (3,6%)	8 (0,2%)	22,3%	4602
Total	5.148 (16,2%)	1.234 (3,9%)	105 (0,3%)	20,4%	31.751

Ein Fünftel (20,4%) aller Schüler/-innen im Primarbereich lag im Schuljahr 2002/03 über dem theoretischen Durchschnittsalter. Die meisten Schüler/-innen, nämlich 5148 (16,2%) waren ein Jahr älter, aber immerhin 1.234 Schüler/-innen (3,9%) waren zwei Jahre älter und 105 Schüler/-innen (0,3%) sogar drei Jahre älter.

22,3%, d.h. ca. jede/r 5. Schüler/-in liegt damit auch beim Wechsel vom Primar- in den Sekundarbereich bereits über dem theoretischen Alter.

Auch hier zeigen sich nochmals nationale Unterschiede, wie die folgende Tabelle verdeutlicht (MENFPS 2004a, S. 80):

Tabelle 3: *Retard scolaire* nach Nationalitäten im Schuljahr 2002/03

Nationalität	Schüler/-innen gesamt	Total retard scolaire (absolut)	Total retard scolaire (%)
Luxemburger	19.742	2.842	14,4
Portugiesen	6.236	2.066	33,1
Capverdianer	274	145	52,9
Ex-Jugoslawen	90	568	35,5
Franzosen	937	200	21,3
Belgier	560	65	11,6
Deutsche	344	56	16,3
Italiener	1.598	209	23,2
Andere	1.160	336	29,0
Total	31.751	6.487	20,4

Die Hälfte der Capverdianer (52,9%) sowie jeweils ca. ein Drittel der Ex-Jugoslawen (35,5%) und Portugiesen (33,1%) liegt über dem Altersdurchschnitt. Sie liegen damit signifikant über der Anzahl der Luxemburger (14,4%).

Klassenwiederholung – örtliche Unterschiede

Eine unveröffentlichte Auswertung „Redoublement der Schuljahre 2002/03 nach Kommunen“ zeigt, dass es hier hohe örtliche Abweichungen vom nationalen Durchschnitt des Klassenwiederholens von 4,6% gibt.

Während es in 40 der insgesamt 266 Primarschulen keine Klassenwiederholungen gibt, liegt der Prozentsatz bei 17 Schulen über 10%. Gründe hierfür sind zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt. Jedoch sollte diesen signifikanten Unterschieden durch die jeweiligen Inspektoren/-innen vor Ort nachgegangen und nach Erklärungen gesucht werden. Ob sich diese durch das soziokulturelle Umfeld, durch individuelle oder institutionell- und unterrichtsbezogene Ursachen erklären, kann die vorliegende Analyse nicht beantworten.

2.3.2 Daten zum Sekundarbereich

Im Sekundarbereich erhöht sich die Komplexität des *échec scolaire*, wie die Grafik 1: Allgemeiner Überblick der Promotionsmöglichkeiten zeigt. Als Gründe hierfür können die differenzierten Promotionskriterien und die Schulstruktur (ES und EST sowie die Untergliederung des EST) genannt werden.

In den folgenden Ausführungen werden die Daten zum ES und EST jeweils getrennt ausgewiesen. Das *régime préparatoire* wird nicht mit einbezogen, da dieses aufgrund seines modularen Charakters den Rahmen der Analyse sprengen würde.

Für das ES und das EST werden jeweils Aussagen getroffen zu:

- (1) Schulischer Misserfolg, Nachprüfungen und Ferienarbeiten (*travail de vacances*³) – ein Überblick
- (2) Vertiefung des schulischen Misserfolgs am Beispiel des *cycle inférieur*
- (3) Nachprüfungen und Ferienarbeiten
- (4) Schulmisserfolge: Entwicklung der letzten Jahre
- (5) Schulkarrieren von einer Kohorte Schüler/-innen
- (6) Längsschnittanalyse des Klassenwiederholens
- (7) Schulspezifische Unterschiede
- (8) *Retard scolaire*

³ Diese gibt es nur im *cycle inférieur* des EST.

(I) Schulischer Misserfolg, Nachprüfungen und Ferienarbeiten: Überblick

• Im ES

Tabelle 4: Ergebnisse im Schuljahr 2002/03 (MENFPS 2004c, S. 75)

	Nombre d'élèves 2002-2003	
	Absolu	Relatif
Total candidats	8865	100,0%
Admis directement	6386	72,0%
Admis par compensation	1037	11,7%
Admis en juillet	7423	83,7%
Refusés directement	511	5,8%
Ajournés	931	10,5%
Admis après ajournement	483	5,4%
Refus après ajournement	448	5,1%
Total Admis	7906	89,2%
Total Refusés	959	10,8%

Im Schuljahr 2002/03⁴ erreichten im ES 83,7% (7.423 Schüler/-innen) im Juli das Klassenziel; 16,3% (1.442 Schüler/-innen) jedoch nicht. Diese 16,3% teilen sich wie folgt auf:

- 5,8% (511 Schüler/-innen) fielen direkt durch (refus direct).
- 10,5% (931 Schüler/-innen) hatten die Möglichkeit einer Nachprüfung, davon scheiterten 448 Schüler/-innen (48,1%). Dies entspricht 5,1% der Gesamtschülerzahl.

D.h. nahezu die Hälfte der Schüler/-innen, die zur Nachprüfung antraten, bestanden diese nicht.

Für das Schuljahr 2002/03 liegt somit insgesamt eine Erfolgsquote von 89,1% vor. Folglich scheiterten 959 Schüler/-innen von insgesamt 8.865 Schüler/-innen bei der Erreichung des Klassenziels. Dies entspricht einem Prozentsatz von 10,9% (MENFPS 2004c, S. 75).

Eine differenzierte Analyse in Bezug auf die Nachprüfungen erfolgt ab Seite 23.

• Im EST

Für das EST liegt im Gegensatz zum ES keine Gesamtauswertung vor. Hier sind die Daten nach Klassenstufen differenziert. Ein Teil der Daten ist zusammenfassend für die einzelnen „cycles“ dargestellt. Aus diesem Grund kann die Darstellung hier nicht analog zum ES erfolgen.

Cycle inférieur⁵

Im Schuljahr 2002/03 haben laut Statistik (MENFPS 2004i, S. 30) 24,9%, dies entspricht einer Schüler/-innenzahl von 2.001 von insgesamt 8.061 Schüler/-innen, das Klassenziel nicht erreicht. 19,9% der Schüler/-innen scheiterten direkt (1.601 Schüler/-innen), während weitere 4,9% (400 Schüler/-innen) auch nach absolvierter Ferienarbeit erfolglos blieben.

Von diesen 2.001 Schüler/-innen sind 1.612 (20% der Gesamtzahl der Schüler/-innen) in eine höhere Klassenstufe mit niedrigerem Niveau gewechselt. Diese Schüler sind nach Schulresultaten in eine ihren Fähigkeiten besser geeigneten Schulzweig orientiert worden (*classe supérieure voie pédagogique moins exigeante*). 389 (4,8% der Gesamtzahl der Schüler/-innen) wurden nicht für eine höhere Klassenstufe zugelassen. Weshalb sie diese Abstufung angenommen haben oder eine freiwillige Klassenwiederholung vorgezogen haben, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

⁴ Die Zahlen beinhalten nicht die Abiturklasse. Diese werden später getrennt ausgewiesen.

⁵ Ohne *classes du régime modulaire*.

Cycle moyen – régime technique

Im Schuljahr 2002/03 wurden 427 Schüler/-innen (20,6%) nicht für eine höhere Klassenstufe des gleichen Niveaus zugelassen. 240 (11,6%) sind direkt durchgefallen und 187 (9%) Schüler/-innen im Anschluss an die Nachprüfung (MENFPS 2004i, S. 95). Daten, wo sich die Schüler/-innen im folgenden Schuljahr befinden, liegen nicht vor.

Régime technique – classe de 12e

Im Schuljahr 2002/03 haben von insgesamt 960 Schüler/-innen 225 (23,4%) ihr Klassenziel nicht erreicht: 14% (134 Schüler/-innen) sind direkt durchgefallen und 9,4% (91 Schüler/-innen) im Anschluss an die Nachprüfung (MENFPS 2004i, S. 115).

Cycle moyen – régime de la formation de technicien

Im Schuljahr 2002/03 haben 32,1% (533) der Schüler/-innen, d.h. ein Drittel aller Schüler/-innen das Klassenziel nicht erreicht. 18,8% (312) der Schüler/-innen sind direkt durchgefallen und 13,3% (221) im Anschluss an die Nachprüfung (MENFPS 2004i, S. 133).

Formation de technicien – classe de 12e

Hier konnten 29,7% (165 Schüler/-innen) nicht in die nächste Klassenstufe des gleichen Niveaus versetzt werden. 16,2% (90) der Schüler/-innen sind direkt durchgefallen und 13,5% (75) im Anschluss an die Nachprüfung.

Die insgesamt sehr hohe Zahl der *refusés* soll hier nochmals zusammenfassend dargestellt werden. Während im ES etwa jede/r 10. Schüler/-in das Klassenziel nicht erreicht, sind es im EST im *cycle inférieur* fast ein Viertel aller Schüler/-innen, im *cycle moyen des régime technique* etwa ein Fünftel aller Schüler/-innen und in der *12 régime technique* wieder fast ein Viertel. Im *régime de la formation de technicien* liegt die Zahl sogar noch höher, hier verfehlt ab dem 10. Schuljahr fast ein Drittel der Schüler/-innen das Klassenziel.

(2) Vertiefung des schulischen Misserfolgs am Beispiel des cycle inférieur.

Wo befinden sich die Schüler/-innen im folgenden Schuljahr?⁶

• Im ES

Im ES kommt das freiwillige Klassenwiederholen nicht vor. Die *admission classe supérieure voie pédagogique moins exigeante* entspricht einem Wechsel von Schüler/-innen, die das Klassenziel nicht bestehen, in das EST.

Beispiele aus den Klassen des *cycle inférieur* des ES sollen dies verdeutlichen:

Im Schuljahr 2002/03 haben 160 Schüler/-innen (9,2%) der 7e im ES die Kriterien zur Versetzung in die nächste Klassenstufe auf dem gleichen Niveau nicht erreicht (*échec scolaire*). Wo sind diese Schüler/-innen nun im Schuljahr 2003/04?

- 81 (50,6%) von ihnen haben die Klasse wiederholt,
- 16 (10%) haben den Schulzweig (*ordre d'enseignement*) gewechselt und eine 7. Klasse im EST wiederholt,
- 63 (39,4%) haben ins EST in die 8e technique gewechselt.

Im Schuljahr 2002/03 waren es 231 Schüler/-innen der 6e des ES, die die Kriterien nicht erreicht haben. Im Schuljahr 2003/04:

- waren wieder 135 (58,4%) auf einer 6e und haben damit die Klasse wiederholt,
- haben 17 (7,4%) eine 8e im EST wiederholt,

⁶ Die folgenden Ausführungen wurden aus der unveröffentlichten Auswertung „Analyse du redoublement“ des MENPS (2004h) entnommen.

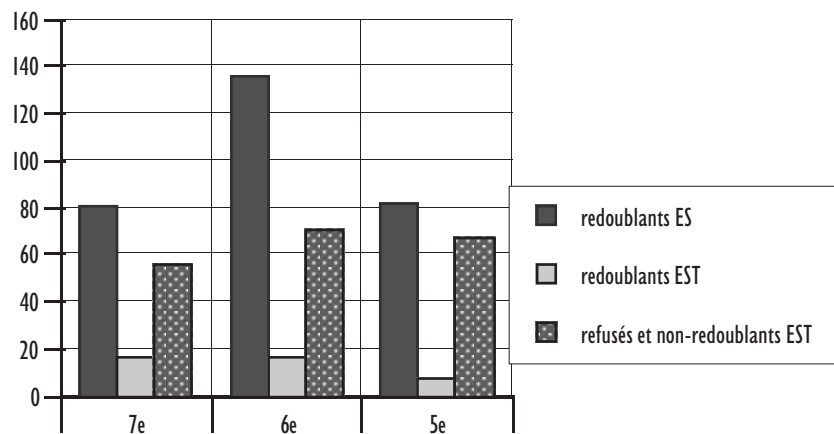
- haben 71 (30,7%) den Schulzweig (*ordre d'enseignement*) gewechselt, davon 67 auf einer 9e *technique* und 4 auf einer 9e *polyvalente*,
- sind 8 Schüler/-innen (3,5%) nicht mehr zu erfassen und haben das luxemburgische Schulsystem verlassen.

Im Schuljahr 2002/03 erreichten 161 Schüler/-innen der 5e nicht das Klassenziel. Im Schuljahr 2003/04:

- waren 82 (50,9%) wieder auf einer 5e,
- haben 7 (4,3%) eine 9e im EST wiederholt,
- haben 67 (41,7%) den Schulzweig (*ordre d'enseignement*) gewechselt und sind auf eine 10e des EST gegangen,
- sind 5 (3,1%) Schüler/-innen nicht mehr zu erfassen (MENFPS 2004h, S. 6) und haben das luxemburgische Schulsystem verlassen.

Es zeigt sich hier, dass fast die Hälfte der Schüler/-innen, wenn sie das Klassenziel im ES nicht erreicht haben, in das EST wechselt statt die Klasse zu wiederholen.

Grafik 4: *Échec scolaire* im cycle inférieur des ES



Es wird deutlich, dass nicht nur Klassenwiederholen als eine Form des schulischen Misserfolgs gelten kann, sondern auch der Wechsel der vielen Schüler/-innen auf ein niedrigeres Niveau, sprich in ein anderes *ordre d'enseignement*.

• Im EST

Im Schuljahr 2002/03 zeigt sich die schulische Bilanz für die 7e EST wie folgt:

- 2.026 (77,4%) Schüler/-innen wurden in die nächste Klassenstufe der gleichen Fachrichtung versetzt (*admission classe supérieure même voie pédagogique*),
- 502 Schüler/-innen (19,1%) wurden in die nächste Klassenstufe auf ein niedrigeres Niveau versetzt (*admission classe supérieure voie pédagogique moins exigeante*),
- 91 Schüler/-innen (3,5%) wurden für keine der nächsten Klassenstufen zugelassen (*refus tous critères*).

Im Schuljahr 2003/04 finden wir jedoch 261 Schüler/-innen, welche die 7. Klasse wiederholen. Davon waren 192 für eine 8e polyvalente zugelassen, haben sich aber für ein freiwilliges Klassenwiederholen entschieden.

Für das Schuljahr 2002/03 sieht die Bilanz für die 8e théorique folgendermaßen aus:

- 1259 (73,9%) Schüler/-innen wurden in die nächste Klassenstufe der gleichen Fachrichtung versetzt (*admission classe supérieure même voie pédagogique*),
- 375 (22,0%) Schüler/-innen wurden in die nächste Klassenstufe auf ein niedrigeres Niveau versetzt (*admission classe supérieure voie pédagogique moins exigeante*),

- 70 (4,1%) Schüler/-innen wurden für keine der nächsten Klassenstufen zugelassen (*refus tous critères*).

Im Schuljahr 2003/04 haben 212 Schüler/-innen die Klasse wiederholt, 151 davon freiwillig, obwohl sie in eine 9e polyvalente versetzt worden waren.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für die 9e *théorique* und die 9e *polyvalente*.

Während im ES freiwilliges Klassenwiederholen eher die Ausnahme ist, spielt dies im EST eine sehr große Rolle, im Sinne eines strategischen Klassenwiederholens, möglicherweise um den angestrebten Schulabschluss zu erreichen, bzw. um sich nicht schon bestimmte Berufsperspektiven zu verschließen.

(3) Nachprüfungen und Ferienarbeiten

• Im ES

Der Prozentsatz derer, die in der Nachprüfung scheiterten (MENFPS 2004b, S. 25), bewegt sich seit 1995/96 zwischen 46,6% (1999/2000) und 53,0% (2000/01).

Das heißt, dass über einen Zeitraum von 8 Jahren jeweils etwa die Hälfte der Schüler/-innen des ES, die Nachprüfungen absolvieren, diese nicht bestehen und damit auch nicht in die nächst höhere Klassenstufe gelangen. Damit kann berechtigter Weise die pädagogische Effizienz der Nachprüfungen in Frage gestellt werden.

Im Schuljahr 2002/03 mussten im ES insgesamt 931 Schüler/-innen Nachprüfungen ablegen. Davon

- 647 eine Nachprüfung, die 213 (35,0%) nicht bestanden haben.
- 234 zwei Nachprüfungen, die 176 (75,2%) nicht bestanden haben.
- 50 drei Nachprüfungen, die 41 (82,0%) nicht bestanden haben. (MENFPS 2004b, S. 22).

Das heißt, dass die Anzahl der Schüler/-innen, die die Nachprüfungen im September nicht bestehen, sich mit der Anzahl der Nachprüfungen erhöht.

Die Statistik gibt keinen Aufschluss darüber, in welchen Fächern konkret die einzelnen Nachprüfungen erfolgen und welche zum Nichtbestehen der Nachprüfungen führen. Die Rangfolge der Schulfächer, in denen ungenügende Noten erbracht werden, legt jedoch nahe, dass es sich dabei insbesondere um die Fächer Mathematik und Französisch handelt, die beide im zweistelligen prozentualen Bereich liegen. In Mathematik erhalten 1.211 Schüler/-innen eine ungenügende Note (13,3% aller Schüler/-innen) und in Französisch sind dies 929 Schüler/-innen (10,5%) (MENFPS 2004b, S. 23).

Auffallend ist, dass Mathematik bei allen Schülern in der Rangskala der ungenügenden Noten an erster oder zweiter Stelle steht; Französisch nur bei den Luxemburger/-innen im zweistelligen Bereich und Deutsch nur bei den Portugiesen/-innen im zweistelligen Bereich rangiert (vgl. MENFPS 2004b, S. 24).

• Im EST

Hier liegen keine Gesamtangaben für Nachprüfungen über einen längeren Zeitraum vor. Aus diesem Grund werden die Zahlen aus dem Schuljahr 2002/03 aufgenommen. Die Durchfallquote⁷ bei den Nachprüfungen lag:

- im *cycle inférieur* (hier Ferienarbeiten) bei 37,4%,
- im *cycle moyen des régime technique* bei 43,6%,
- im *cycle moyen des régime de la formation de techniciens* bei 51,3%,
- im *cycle supérieur* der 12e *formation de techniciens* bei 50,3%.

⁷ Für den *cycle supérieur du régime technique* liegen keine Gesamtdaten vor.

Die niedrigste Quote von 37,4% im *cycle inférieur* lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass die Schüler/-innen hier eine Ferienarbeit erstellen müssen, während es im *cycle moyen* und im *cycle supérieur* bis zu 3 Nachprüfungen geben kann. Ansonsten liegt auch hier die Quote bei ca. 50,0%, d.h. die Hälfte der Schüler/-innen, die zu Nachprüfungen antreten, fallen durch.

Welche Fächer zum Nichtbestehen führen, ist jeweils für die einzelnen Klassen angeführt, deren Einzelaufistung den Rahmen sprengen würde. Im *cycle inférieur* sind es auch hier die Fächer Mathematik und Französisch. Im *cycle moyen* nehmen die fachspezifischen Fächer der jeweiligen Ausbildungsgänge zu.

(4) Schulmisserfolge: Entwicklung in den letzten Jahren

• Im ES

Die Entwicklung der Quote in den Schuljahren von 1996/97 bis 2002/03 (MENFPS 2004c, S.76) der Schüler/-innen, die nicht in eine höhere Klassenstufe der gleichen Schullaufbahn versetzt wurden, zeichnet sich für das ES durch eine relative Stabilität aus. Sie liegt zwischen max. 13,4% (2000/01) und min. 10,8% (2002/03).

Tabelle 5: *Rétrospective de la promotion par sexe*

	Sexe masculin		Sexe féminin	
	refusés	%	refusés	%
1992/93	627	17,8	568	13,6
1993/94	601	16,6	532	12,5
1994/95	574	15,5	557	12,9
1995/96	627	16,7	597	13,1
1996/97	588	15,5	520	11,3
1997/98	545	14,5	529	11,5
1998/99	500	13,3	432	9,5
1999/00	532	14,1	446	9,5
2000/01	617	16,3	533	11,0
2001/02	576	15,0	492	10,1
2002/03	504	13,0	455	9,1

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung ergibt für das ES, dass Schüler häufiger von einem *refus* betroffen sind als Schülerinnen (durchschnittlich mit einer Differenz um 4%) (MENFPS 2004b, S. 27). Im *cycle inférieur* des ES lag die Quote der „*échecs scolaires*“ im Jahr 2002/03 bei 11%. Damit war sie über die Jahre betrachtet am niedrigsten (MENFPS 2004b, S. 54). Das gleiche gilt für den *cycle supérieur*, wo die Quote der „*échecs scolaires*“ im Schuljahr 2002/03 mit 10,6% am niedrigsten lag (MENFPS 2004b, S. 101).

• Im EST

Die geschlechtsspezifische Betrachtung ist weder global für das EST noch für den *cycle inférieur* oder *supérieur* insgesamt ausgewiesen. Es wird dort eine Geschlechterdifferenz vorgenommen, auf welche die Statistik noch eingeht.

Für den *cycle inférieur* liegen erst Daten seit dem Schuljahr 1998/99 vor. Die höchste Quote der *refusés classe supérieure même voie pédagogique* gab es im Jahr 1999/2000 mit 27% (2.134) der Schüler/-innen, die niedrigste im Jahr 1998/99 mit 24,0% (1.855) der Schüler/-innen. Im Durchschnitt erreicht jede/r 4. nicht ihr/sein Klassenziel (MENFPS 2004c, S. 79).

Im *cycle moyen des régime technique* bewegt sich die Quote des Schulmisserfolgs (MENFPS 2004i, S. 95) im Zeitraum 1994/95 und 2002/03 zwischen 20,6%⁸ (Schuljahr 2002/03) und 24,7% (Schuljahr 2001/02).

Ein Geschlechtervergleich für das Schuljahr 2002/03 zeigt, dass 27,0% (240) der Schüler und 15,8% (187) der Schülerinnen jeweils ihr Klassenziel nicht erreicht haben. Das heißt, dass Schüler signifikant häufiger betroffen sind als Schülerinnen (MENFPS 2004i, S. 95).

Im *cycle supérieur des régime technique* liegt die Quote des Schulmisserfolgs im Zeitraum 1995/96 und 2002/03 zwischen 17,7%⁹ im Schuljahr 1995/96 und 25,3% im Schuljahr 1998/99 (MENFPS 2004i, S. 128).

Im *cycle moyen des régime de la formation de techniciens* liegt die Quote des Schulmisserfolgs in den Jahren 1994/95 und 2002/03 zwischen 26,8%¹⁰ im Schuljahr 1996/97 und 32,4% in den Schuljahren 2000/01 und 2001/02 (MENFPS 2004i, S. 133). Das heißt, dass in den zuletzt genannten Schuljahren fast ein Drittel der Schüler/-innen das Klassenziel nicht erreicht hat. Eine Geschlechterdifferenzierung zeigt für das Schuljahr 2002/03 keinen Unterschied zwischen Schülern (32,6% = 329 refusés) und Schülerinnen (31,2% = 204 refusés) des *cycle moyen du régime de la formation de technicien* (MENFPS 2004i, S. 133).

Im *cycle supérieur der 12e formation de techniciens* liegt die Quote des *échec global*¹¹ in den Jahren von 1996/97 bis 2002/03 zwischen 18,4% im Schuljahr 1999/2000 und 29,7% im Schuljahr 2002/03. Besonders auffallend ist hier der Anstieg von 10,2% vom Schuljahr 2001/02 auf 29,7% im Schuljahr 2002/03 (MENFPS 2004i, S. 187).

Im Schuljahr 2002/2003 haben 25,6% (63) der Schülerinnen und 32,9% (102) der Schüler das Klassenziel nicht erreicht. Das heißt, etwa jede 4. Schülerin und jeder 3. Schüler wurde nicht in die nächst höhere Klassenstufe auf gleichem Niveau versetzt (MENFPS 2004i, S. 171).

Dass ein hoher Anteil der Schüler/-innen nicht das jeweilige Klassenziel erreicht, ist kein singuläres Problem von einem Jahr, sondern lässt sich über den gesamten Zeitraum auf einem relativ stabilen Niveau ab dem erfassten Schuljahr 1996/97 verfolgen.

• **Entwicklung der Durchfallquoten der Abiturjahrgänge des ES und EST im Vergleich**

Tabelle 6: Durchfallquote der Abiturjahrgänge im ES und im EST im Vergleich

Schuljahr	Total Kandidat/-innen		Durchgefallen			
	ES	EST	Absl. ES	Absl. EST	% ES	% EST
1997/98	1.207	755	175	166	14,5	22,0
1998/99	1.116	722	145	206	13,0	28,5
1999/00	1.115	826	156	208	14,0	25,2
2000/01	1.218	879	147	187	12,1	21,3
2001/02	1.220	778	162	177	13,3	22,8
2002/03	1.202	879	161	180	13,4	20,5

Die Anzahl der Durchfallquoten in den Abiturjahrgängen liegt im EST signifikant höher als im ES. Eine logische Konsequenz der oben skizzierten Daten, da die Quote derer, die ihr Klassenziel nicht erreichen, im EST generell höher liegt (vgl. MENFPS 2004c, S. 89/91). Da die Schüler/-innen nach der 6. Klasse, am Ende der Primarschule, in einen bestimmten Schultyp orientiert werden, stellt sich die Frage, warum die Quote derer, die das Klassenziel nicht erreichen, so hoch ist? Erklärungen hierzu lassen sich aus der Statistik nicht ableiten.

Im ES ist in den letzten 6 Jahren etwa jede/r 7. – 8. Schüler/-in durch das Abitur gefallen. Im EST hat waren es etwa jede/r 4. – 5. Schüler/-in, der/die das Abitur nicht direkt bestanden haben.

^{8, 9, 10, 11} Hierzu liegen keine absoluten Zahlen vor.

(5) Schulkarrieren von einer Kohorte Schüler/-innen

Die folgende Übersicht vermittelt einen Einblick in Schulkarrieren über einen Zeitraum von drei Jahren. Sie verdeutlicht einen Aspekt, der durch den statistischen Hinweis auf Klassenwiederholungen nicht ausreichend gewürdigt wird: Eine beachtliche Zahl von Schüler/-innen gelangt nicht in der vorgesehenen Regelschulzeit zum Abschluss. Anlass zu weiteren Nachforschungen bietet auch die Zahl jener Schüler/-innen, die nicht mehr die Schule besuchen und damit aus der Statistik „verschwinden“, da ihr weiterer Verbleib nicht bekannt ist.

Ausgangspunkt sind die Schüler/-innen von 2000/01, die im Jahr 2001/02 entweder die gleiche Klassenstufe wiederholt haben oder eine höhere Klassenstufe mit niedrigerem Niveau besuchen. In welcher Klassenstufe befinden sie sich im Schuljahr 2004/05, also drei Jahre später?

• Im ES

Schüler/-innen aus dem ES, welche die Klasse wiederholt haben

Von insgesamt 134 Schüler/-innen, die im Schuljahr 2001/02 die *cinquième* wiederholt haben, sind im Schuljahr 2004/05:

- 70 Schüler/-innen (52,2%) auf der *deuxième*, d.h. ohne Wiederholung geblieben,
- 46 Schüler/-innen (34,3%) auf der *troisième*, d.h. sie haben ein Jahr Rückstand,
- 4 Schüler/-innen (3,0%) auf der *quatrième*, d.h. sie haben zwei Jahre Rückstand.
- 14 Schüler/-innen (10,4%) sind nicht mehr im öffentlichen Schulsystem.

Schüler/-innen aus dem ES, die eine Stufe höher, aber ins EST gewechselt sind

Von insgesamt 100 Schüler/-innen der *cinquième* des ES, die im Schuljahr 2001/02 ins EST gewechselt haben, sind im Schuljahr 2004/05:

- 54 Schüler/-innen (54,0%) auf der 13. Klasse, d.h. ohne Wiederholung einer Klasse,
- 35 Schüler/-innen (35,0%) auf der 12. Klasse, d.h. mit einer Wiederholung,
- 3 Schüler/-innen (3,0%) auf der 11. Klasse, d.h. mit zwei Wiederholungen,
- 2 Schüler/-innen (2,0%) auf der 10. Klasse, d.h. mit 3 Wiederholungen.
- 6 Schüler/-innen (6,0 %) sind nicht mehr im öffentlichen Schulsystem.

Auch hier zeigt sich fast das gleiche Bild. 46,0% der Schüler/-innen sind nicht ohne weitere Wiederholungen im nationalen Schulsystem geblieben. Vergleicht man die beiden Kohorten von Schüler/-innen miteinander, so fällt auf, dass es keinen Unterschied macht, ob sie die Klasse wiederholen oder „abgestuft“ werden. Nur knapp über die Hälfte der Schüler/-innen befindet sich nach drei Jahren in der Klassenstufe, die sie erreichen müsste, wenn sie keine weitere Klasse wiederholt hätte.

Beides, Klassenwiederholen und Zurückstufen als Orientierungsmaßnahme, führt nicht zu dem gewünschten Effekt, dass die Schüler/-innen danach ihre Schulkarriere ohne weitere Misserfolge beschreiten.

• Im EST

Schüler/-innen aus dem EST, welche die Klasse wiederholt haben

Von 318 Schüler/-innen, welche die 8. Klasse des EST im Schuljahr 2001/02 wiederholt haben, waren im Schuljahr 2004/05:

- einer (0,3%) in der 12. Klasse,
- 152 (47,8%) Schüler/-innen in der 11. Klasse, d.h. sie sind ohne Wiederholung weitergekommen,
- 115 (36,2%) Schüler/-innen in der 10. Klasse und liegen damit um ein Jahr zurück.
- 50 (15,7%) Schüler/-innen sind nicht mehr im öffentlichen Schulsystem.

Weniger als die Hälfte der Schüler/-innen ist drei Jahre später auf der Klassenstufe, die sie ohne Wiederholungen hätte erreichen müssen.

Schüler/-innen im EST, die in die nächste Klassenstufe, aber auf ein niedrigeres Niveau versetzt wurden

Von insgesamt 353 Schüler/-innen, die im Schuljahr 2001/02 von der 8. Klasse in die nächste Klassenstufe, aber auf ein niedrigeres Niveau versetzt wurden, sind im Schuljahr 2004/05:

- 99 (28,1%) Schüler/-innen in der 12. Klasse, d.h. ohne Wiederholung weitergekommen,
- 128 (34,8%) Schüler/-innen in der 11. Klasse und damit ein Jahr im Rückstand,
- 43 (12,2%) Schüler/-innen sind in der 10. Klasse und damit zwei Jahre im Rückstand,
- 88 (24,9%) Schüler/-innen sind nicht mehr im öffentlichen Schulsystem.

Weniger als ein Drittel der Schüler/-innen sind nach drei Jahren ohne Wiederholung in der 12. Klasse. Auffallend ist hier, dass ein Viertel der Schüler/-innen sich nicht mehr im öffentlichen Schulsystem befindet, d.h. deren Verbleib ist nicht bekannt.

Tabelle 7: Kohorten der vier ausgewählten Schüler/-innengruppen im Vergleich

Ausgangssituation 2001/02	ES		EST	
	Wiederholer	Wechsel ins EST	Wiederholer	Versetzung nächste Klassenstufe, aber Niveau tiefer
Ohne Wiederholung 2004/05	52,2% (70)	54,0% (54)	47,8% (152)	28,1% (99)
1 Jahr zurück 2004/05	34,3% (46)	35,0% (35)	36,2% (115)	34,8% (128)
2 Jahre zurück 2004/05	3,0% (4)	3,0% (3)	-	12,2% (43)
3 Jahre zurück 2004/05	-	2,0% (2)	-	-
Verbleib nicht bekannt 2004/05	10,4% (14)	6,0% (6)	15,7% (50)	24,9% (88)
Total	134	100	318	353

Der Vergleich zwischen dem ES und dem EST zeigt, dass die Anzahl der Schüler/-innen im EST, die bis zum Schuljahr 2004/05 keine weitere Wiederholung absolvieren mussten, unter denen des ES liegen, insbesondere für die Schüler/-innengruppe, die zwar versetzt wurde, aber auf ein niedrigeres Niveau.

Die Zahl der Schüler/-innen, die sich im Schuljahr 2004/05 nicht mehr im luxemburgischen Schulsystem befinden, liegt im EST ebenfalls höher. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Schüler/-innen, die auf ein niedrigeres Niveau gewechselt sind.

Im ES zeigen sich keine Unterschiede, ob die Schüler/-innen die Klasse wiederholen oder ins EST wechseln. In beiden Fällen bleiben nur knapp über die Hälfte der Schüler/-innen ohne weitere Wiederholungen. Im EST schneidet die Gruppe der Schüler/-innen, die zwar in die nächste Klassenstufe versetzt werden, aber auf ein niedrigeres Niveau, wesentlich schlechter ab als die Gruppe, welche die Klasse wiederholt hat.

Dieser kleine Ausschnitt zeigt:

- a) dass schulischer Misserfolg nicht nur alleine im Klassenwiederholen gesehen werden kann, sondern unbedingt der Aspekt des Wechsels vom ES ins EST und dass die Versetzung in eine nächste Klassenstufe mit niedrigerem Niveau berücksichtigt werden muss,
- b) dass in beiden Fällen auf eine „Wiederholung“ und eine/n „Wechsel/ Abstufung“ häufig ein weiteres Wiederholen folgt,

- c) dass ein hoher Anteil der Schüler/-innen, insbesondere im EST, nicht mehr im luxemburgischen Schulsystem geführt wird und damit ihr Verbleib ungewiss ist. Vermuten lässt sich, dass ein Teil der Schüler/-innen Schulen im benachbarten Ausland besucht. Ein weiterer Teil könnten aber auch „Schulverweigerer“ ausmachen.

(6) Längsschnittanalyse des Klassenwiederholens

Die folgende Analyse schränkt den Begriff des Klassenwiederholens ein.

Somit werden als „*Redoublants*“ Schüler/-innen verstanden, die eine Klasse wiederholen, d.h. die zum zweiten Mal eine gleiche Klasse (gleiche Klassenstufe des gleichen Schultyps („*même ordre d’enseignement*“)) besuchen. Im Gegensatz hierzu verstehen wir hier als „*Non-Redoublant*“ einen Schüler/-in, welcher zum ersten Mal eine Klasse besucht.

Die nachstehende Analyse geht demzufolge nicht vom Schulversagen im weiteren Sinne aus, sondern von der Tatsache, dass ein/e Schüler/-in eine bestimmte Klasse wiederholt. Die Orientierung eines Schülers in einen weniger anspruchsvollen Schulzweig (auf gleicher oder höherer Stufe) gilt demnach nicht als Klassenwiederholen im engeren Sinne.

Um die Effizienz bzw. Ineffizienz der Maßnahme des Klassenwiederholens beurteilen zu können, werden im Folgenden die Schulverläufe von „*Redoublants*“ einerseits und „*Non-Redoublants*“ andererseits miteinander verglichen. Zu diesem Zweck wurden die Schülerdaten der Schuljahre 2001/02 bis 2004/05 herangezogen.

Als Ausgangsjahr dient das Schuljahr 2001/02. Jede Klassenstufe wird sowohl von „*Non-Redoublants*“ als auch von „*Redoublants*“ besucht.

Um den Erfolg der Maßnahme „Klassenwiederholen“ bewerten zu können, wird die Klassensituation dieser Schüler/-innen vier Jahre später, also im Schuljahr 2004/05, betrachtet.

Wäre das Klassenwiederholen eine erfolbringende Maßnahme, müssten die „*Redoublants*“ des Ausgangsjahres einen ähnlichen Schulverlauf zeigen wie ihre Mitschüler, die „*Non-Redoublants*“. Insbesondere müsste der Anteil der Schüler/-innen, die nach vier Jahren das theoretische Klassenziel erreichen (vier Klassenstufen weiter im gleichen „*ordre d’enseignement*“) für „*Non-Redoublants*“ und „*Redoublants*“ gleich sein.

Ein weiteres Augenmerk wird auf den Anteil der Schulabgänger/-innen gelegt. Schulabgänger/-innen sind im Folgenden Schüler/-innen, welche während den betrachteten vier Schuljahren das luxemburgische Schulsystem verlassen haben. Für die Schulabgänger/-innen der Klassenstufen VIIe bis Ve und 7e bis 9e bedeutet dies in den meisten Fällen, dass die Schüler/-innen das luxemburgische Schulsystem ohne qualifizierten Abschluss verlassen haben. In den höheren Klassenstufen besteht noch die Möglichkeit, dass die Schüler/-innen ein „CATP“, „CITP“ oder „CCM“ erworben haben.

Beispielhaft soll hier die jeweilige Situation der Klassen 7e bis 4e ES im Ausgangsschuljahr 2001/02 dargestellt werden. Für die folgenden Jahrgänge beschränkt sich der Vergleich der Klassensituation der „*Non-Redoublants*“ und „*Redoublants*“ auf das Ausgangsjahr 2001/02 und 4 Jahre später, das Schuljahr 2004/05.

Klasse 7^e ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 4^e ES im Schuljahr 2004/05

Tabelle 8: Längsschnittanalyse der Klasse 7^e ES: „Non-Redoublants“

Tabelle 9: Längsschnittanalyse der Klasse 7^e ES: „Redoublants“

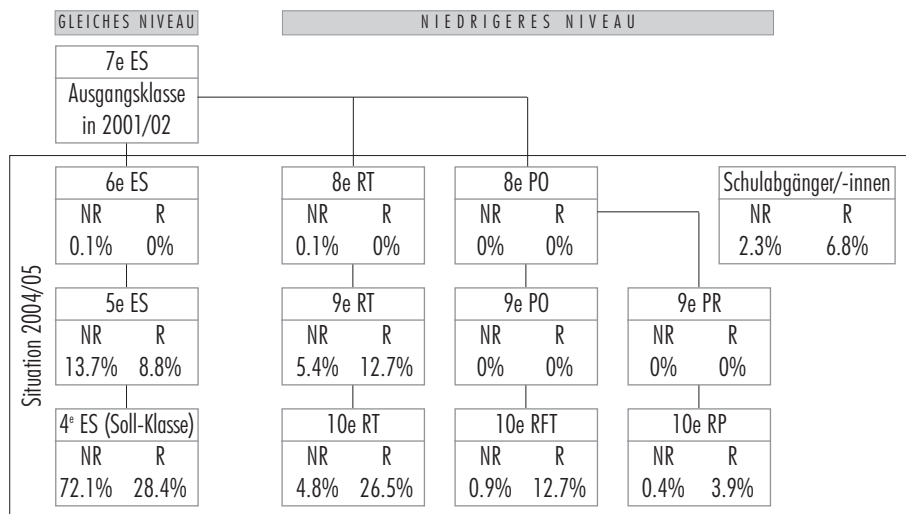
„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
7 ^e ES	1642	4 ^e ES	1184	72.1%
		10 ^e EST RT	79	4.8%
		10 ^e EST RFT	15	0.9%
		10 ^e EST RP	6	0.4%
		5 ^e ES	225	13.7%
		9 ^e EST RT	89	5.4%
		6 ^e ES	2	0.1%
		8 ^e EST RT	2	0.1%
		Schulabgänger	38	2.3%
		3 ^e ES(*)	2	0.1%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
7 ^e ES	102	4 ^e ES	29	28.4%
		10 ^e EST RT	27	26.5%
		10 ^e EST RFT	13	12.7%
		10 ^e EST RP	4	3.9%
		5 ^e ES	9	8.8%
		9 ^e EST RT	13	12.7%
		6 ^e ES	0	0%
		8 ^e EST RT	0	0%
		Schulabgänger	7	6.8%
		3 ^e ES	0	0%

(*) Schüler/-innen, die eine Klasse übersprungen haben

Tabelle 10: Längsschnittanalyse der Klasse 7^e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

Vergleich „Non-Redoublants“ (NR) und „Redoublants“ (R) in %



Klasse 6° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 3° ES im Schuljahr 2004/05

Tabelle 11: Längsschnittanalyse der Klasse 6° ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

GLEICHES NIVEAU		NIEDRIGERES NIVEAU					
6° ES Ausgangsklasse in 2001/02							
Situation 2004/05	5° ES NR 0.5% R 0%	9° RT NR 0.3% R 0.8%	9° PO NR 0% R 0%	Schulabgänger/-innen NR 3.0% R 5.8%			
	4° ES NR 14.0% R 14.2%	10° RT NR 4.0% R 13.3%	10° RFT NR 1.6% R 2.5%	10° RP NR 0.1% R 0%			
	3° ES (Soll-Klasse) NR 71.1% R 35.0%	11° RT NR 4.5% R 23.3%	11° RFT NR 0.8% R 3.3%	11° RP NR 0.1% R 1.7%			

Klasse 5° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 2° ES im Schuljahr 2004/05

Tabelle 12: Längsschnittanalyse der Klasse 5e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

GLEICHES NIVEAU		NIEDRIGERES NIVEAU					
5° ES Ausgangsklasse in 2001/02							
Situation 2004/05	4° ES NR 1.4% R 1.6%	10° RT NR 2.0% R 0.8%	10° RFT NR 0.2% R 0%	10° RP NR 0.2% R 0.8%	Schulabgänger/-innen NR 3.9% R 8.9%		
	3° ES NR 15.8% R 22.0%	11° RT NR 3.9% R 9.8%	11° RFT NR 0.4% R 2.4%	11° RP NR 0.2% R 0.8%			
	2° ES (Soll-Klasse) NR 67.5% R 38.2%	12° RT NR 3.6% R 12.2%	12° RFT NR 0.5% R 1.6%	12° RP NR 0.1% R 0.8%			

Klasse 4° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 1° ES im Schuljahr 2004/05

Tabelle 13: Längsschnittanalyse der Klasse 4e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

GLEICHES NIVEAU		NIEDRIGERES NIVEAU					
4° ES Ausgangsklasse in 2001/02							
Situation 2004/05	3° ES NR 1.1% R 0.0%	11° RT NR 1.0% R 1.6%	11° RFT NR 0.2% R 0%	11° RP NR 0.0% R 0.0%	Schulabgänger/-innen NR 3.8% R 8.5%		
	2° ES NR 15.1% R 16.3%	12° RT NR 3.5% R 1.6%	12° RFT NR 0.2% R 1.6%	12° RP NR 0.0% R 0.0%			
	1° ES (Soll-Klasse) NR 74.0% R 45.7%	13° RT NR 0.8% R 11.6%	13° RFT NR 0.0% R 12.4%	13° RP NR 0.0% R 0.0%			

Zusammenfassender Vergleich zwischen „Redoublants“ und „Non-Redoublants“ im ES

Tabelle 14: Zusammenfassender Vergleich der Längsschnittanalyse im ES

	Schüler/-innenzahl im Ausgangsjahr 2001/2002	
	non-redoublants (5777)	redoublants (474)
Erreichen der „Soll-Klasse“ im Jahr 2004/05, Schultyp ES	71.16% (4111 Schüler/-innen)	37.34% (177 Schüler/-innen)
Erreichen einer Klassenstufe ähnlich der „Soll-Klasse“ im Jahr 2004/05, Schultyp EST	4.34% (251 Schüler/-innen)	26.79% (127 Schüler/-innen)
Erreichen einer niedrigeren Klassenstufe als die der „Soll-Klasse“ im Jahr 2004/05, Schultyp ES	15.32% (885 Schüler/-innen)	16.03% (76 Schüler/-innen)
Erreichen einer niedrigeren Klassenstufe als die der „Soll-Klasse“ im Jahr 2004/05, Schultyp EST	5.94% (343 Schüler/-innen)	12.24% (58 Schüler/-innen)
Schulabgänger/-innen	3.19% (184 Schüler/-innen)	7.59% (36 Schüler/-innen)

Versteht man den Sinn des Klassenwiederholens darin, schwächeren Schüler/-innen zu ermöglichen, das gleiche Wissens- und Kompetenzniveau ihrer stärkeren Mitschüler/-innen zu erreichen, stellt man fest:

- Trotz des Klassenwiederholens bleiben die Chancen, die Soll-Klasse zu erreichen, deutlich unter denen der Nicht-Wiederholer/-innen in der Ausgangsklasse (37.3% vs. 71.2%).
- Die Erfolgsaussichten der Wiederholer/-innen steigen jedoch leicht, falls das Klassenwiederholen in einer höheren Klassenstufe stattfindet.
- Bei Wiederholer/-innen des betrachteten Ausgangsschuljahres findet im weiteren Schulverlauf häufig ein Wechsel in einen weniger anspruchsvollen Schulzweig statt (37.6%), dies ist besonders bei Schüler/-innen der 7e der Fall (über 50%). Ein weiteres Klassenwiederholen im EST dieser Schüler/-innen wird so vermieden.
- Der Anteil der Schulabgänger/-innen bei Wiederholern/-innen ist mehr als doppelt so hoch wie derjenige der Nicht-Wiederholer/-innen.

Daraus folgt: Im ES erfüllt die Praxis des Klassenwiederholens seinen angestrebten Zweck nur sehr eingeschränkt. Das Ziel, schwächere Schüler/-innen die gleiche Klasse wiederholen zu lassen, um sie auf das gleiche Niveau wie ihre Mitschüler/-innen zu bringen, wird kaum erreicht.

Für das EST sollen die Klassen 7e EST, 8e und 9e EST TE und PO sowie 10e EST RT und RFT im Ausgangsschuljahr 2001/02 dargestellt werden.

Klasse 7° EST im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 10° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 15: Längsschnittanalyse der Klasse 7° EST „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

		7° EST Ausgangsklasse in 2001/02							
Situation 2004/05	8° EST TE		8° EST PO		6° ES		Schulabgänger/-innen		
	NR	R	NR	R	NR	R	NR	R	
	0.1%	0%	0.2%	0.0%	0%	0%	5.7%	12.8%	
4° TE		9° PO		9° PR		5° ES			
NR	R	NR	R	NR	R	NR	R		
20.0%	1.3%	15.2%	4.8%	4.6%	6.4%	0.6%	0.0%		
10° EST RT (Soll-Klasse)		10° EST RFT (Soll-Klasse)		10° EST RP (Soll-Klasse)		4° ES			
NR	R	NR	R	NR	R	NR	R		
20.0%	7.7%	15.6%	22.4%	15.6%	40.4%	1.0%	0.3%		

Klasse 8° EST TE im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 11° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 16: Längsschnittanalyse der Klasse 8° EST TE: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

		8° EST TE Ausgangsklasse in 2001/02							
Situation 2004/05	9° EST TE		9° EST PO		5° ES		Schulabgänger/-innen		
	NR	R	NR	R	NR	R	NR	R	
	0.3%	0%	0.2%	0.0%	0%	0%	6.9%	11.1%	
10° RT		10° RFT		10° RP		4° ES			
NR	R	NR	R	NR	R	NR	R		
12.8%	11.6%	23.1%	15.1%	9.1%	9.0%	0.4%	0.0%		
11° EST RT (Soll-Klasse)		11° EST RFT		11° EST RP		3° ES			
NR	R	NR	R	NR	R	NR	R		
29.7%	17.6%	11.2%	18.1%	5.3%	17.6%	0.9%	0.0%		

Klasse 8° EST PO im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 11° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 17: Längsschnittanalyse der Klasse 8° EST PO: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

		8° EST PO Ausgangsklasse in 2001/02							
Situation 2004/05	9° EST TE		9° EST PO		9° EST PR		Schulabgänger/-innen		
	NR	R	NR	R	NR	R	NR	R	
	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.7%	0.0%	14.0%	21.4%	
10° RT		10° RFT		10° RP		4° ES			
NR	R	NR	R	NR	R	NR	R		
1.9%	1.0%	17.3%	12.6%	28.4%	23.3%	0.0%	0.0%		
11° EST RT		11° EST RFT (Soll-Klasse)		11° EST RP (Soll-Klasse)		2° ES			
NR	R	NR	R	NR	R	NR	R		
1.9%	1.0%	11.3%	8.7%	23.6%	31.1%	0.0%	0.0%		

Klasse 9° EST im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 12° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 18: Längsschnittanalyse der Klasse 9° EST TE: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

9° EST TE									
Ausgangsklasse in 2001/02									
Situation 2004/05	10° EST RT	NR	R	10° EST RFT	NR	R	10° RP	NR	R
	2.8%	0.4%	3.0%	1.8%	2.3%	2.9%	Schulabgänger/-innen		
							NR	R	
							9.2%	11.8%	
	11° RT	NR	R	11° RFT	NR	R	11° RP	NR	R
	17.9%	15.7%	10.7%	10.7%	6.0%	7.9%	3° ES	NR	R
							0.4%	0.0%	
	12° EST RT (Soll-Klasse)	NR	R	12° EST RFT	NR	R	11° EST RP	NR	R
	32.9%	23.2%	9.2%	13.2%	5.0%	12.1%	2° ES	NR	R
							0.3%	0.4%	

Klasse 9° EST PO im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 12° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 19: Längsschnittanalyse der Klasse 9° EST PO: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

9° EST PO									
Ausgangsklasse in 2001/02									
Situation 2004/05	10° EST RT	NR	R	10° EST RFT	NR	R	10° RP	NR	R
	0.1%	0.0%	3.8%	1.9%	10.3%	6.7%	Schulabgänger/-innen		
							NR	R	
							18%	26.9%	
	11° RT	NR	R	11° RFT	NR	R	11° RP	NR	R
	1.3%	1.0%	15.8%	24.0%	21.0%	17.3%	3° ES	NR	R
							0.0%	0.0%	
	10° EST RT	NR	R	12° EST RFT (Soll-Klasse)	NR	R	12° EST RP	NR	R
	0.4%	0.0%	12.0%	1.9%	17.2%	20.2%	2° ES	NR	R
							0.0%	0.0%	

Klasse 10° EST RT im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 13° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 20: Längsschnittanalyse der Klasse 10° EST RT: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

10° EST RT									
Ausgangsklasse in 2001/02									
Situation 2004/05	11° EST RT	NR	R	11° EST RFT	NR	R	11° RP	NR	R
	3.5%	0.9%	2.1%	0.9%	1.6%	2.4%	Schulabgänger/-innen		
							NR	R	
							7.9%	12.8%	
	12° RT	NR	R	12° RFT	NR	R	12° RP	NR	R
	33.3%	28.0%	3.5%	5.2%	1.4%	4.3%	2° ES	NR	R
							0.3%	0.0%	
	13° EST RT (Soll-Klasse)	NR	R	13° EST RFT	NR	R	13° EST RP	NR	R
	43.1%	40.3%	1.6%	4.3%	0.0%	0.0%	1° ES	NR	R
							0.0%	0.0%	

Klasse 10° EST RFT im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 13° EST im Schuljahr 2004/05

Tabelle 21: Längsschnittanalyse der Klasse 10° EST RFT „Redoublants“ und „Non-Redoublants“

10° EST RFT Ausgangsklasse in 2001/02												
Situation 2004/05	11° EST RT	NR	R	11° EST RFT	NR	R	11° RP	NR	R	Schulabgänger/-innen		
		0.1%	0.0%		5.8%	1.4%		6.6%	3.8%			
	12° RT	NR	R	12° RFT	NR	R	12° RP	NR	R			
		0.5%	0.0%		27.2%	23.1%		9.7%	14.4%			
	13° EST RT	NR	R	13° EST RFT (Soll-Klasse)	NR	R	13° EST RP	NR	R	2° ES	NR	R
		0.4%	0.0%		28.3%	20.7%		0.1%	1.0%		0.1%	0.0%
										1° ES	NR	R
											0.0%	0.0%
											18.9%	28.8%

Zusammenfassender Vergleich zwischen „Redoublants“ und „Non-Redoublants“ im EST

Aufgrund der vermehrten Orientierungsmöglichkeiten im EST ist es schwierig, von „Soll-Klassen“ zu sprechen. Wegen der Vielfältigkeit der Schullaufbahnen im EST wird sich hier zusammenfassend auf die Darstellung der Schüler beschränkt, welche ihre Soll-Stufe erreicht haben, bzw. nicht mehr im Schulsystem anzutreffen sind. Die Soll-Stufe entspricht einer Klasse der theoretisch zu erreichenden Klassenstufe, unabhängig ob RT, RFT oder RP.

Tabelle 22: Zusammenfassender Vergleich der Längsschnittanalyse im EST

	Schüler/-innenzahl im Ausgangsjahr 2001/2002	
	non-redoublants: 8170	redoublants: 1417
Erreichen der „Soll-Stufe“ im Jahr 2004/05	43.53% (3556 Schüler/-innen)	46.86% (666 Schüler/-innen)
Schulabgänger/-innen	9.83% (803 Schüler/-innen)	16.37% (232 Schüler/-innen)

Somit stellt man fest:

- Weniger als die Hälfte der Schüler/-innen des EST haben im Laufe des betrachteten Zeitraums ihr Klassenziel erreicht, unabhängig davon, ob es sich um Nicht-Wiederholer/-innen oder Wiederholer/-innen in der Ausgangsklasse handelt.
- Die auf den ersten Blick höher erscheinende Erfolgsquote der Wiederholer/-innen in der Ausgangsklasse erklärt sich dadurch, dass diese Schüler/-innen im späteren Schulverlauf öfter als ihre Mitschüler/-innen in weniger anspruchsvolle Schulzweige orientiert werden, wiederum ist dies besonders in den unteren Klassenstufen der Fall.
- Im Vergleich zu den ES-Schüler/-innen ist die Quote der Schulabgänger/-innen im EST im Durchschnitt doppelt so hoch, dies betrifft sowohl Nicht-Wiederholer/-innen als auch Wiederholer/-innen. Dieser Anteil ist besonders hoch in den Ausgangsklassen 8e und 9e PO sowie 10e RFT (bis zu 18.9% bei den Nicht- Wiederholer/-innen und bis zu 28.8% bei den Wiederholer/-innen).

Somit folgt:

- Auch im EST ist der Erfolg der Maßnahme „Klassenwiederholen“ sehr fragwürdig.
- Das Schulversagen ist im EST derart verbreitet, dass ein Vergleich auf einer Klassenstufe zwischen Wiederholer/-innen und Nicht-Wiederholer/-innen wenig Sinn macht.
- Ein mögliches zweites oder sogar drittes Klassenwiederholen von Wiederholer/-innen wird im EST sehr stark durch den Wechsel in einen weniger anspruchsvollen Schulzweig verhindert.

(7) Schulspezifische Betrachtung der Versetzungsquote (taux d'admission)

• Für das ES

Tabelle 23: Taux d'admission par établissement 2002/03 ES

ES - TAUX D'ADMISSION PAR ETABLISSEMENT 2002/2003						
ECOLE	division inférieure		division supérieure*		TOTAL	
	admis	admis %	admis	admis %	admis	admis %
AL	505	93,7	518	92,5	1023	93,1
EPFL	181	91,4	130	82,3	311	87,4
EPND	58	81,7	70	90,9	128	86,5
LAML	466	95,5	86	93,5	552	95,2
LCD	579	85,3	375	89,7	954	87,0
LCE	263	85,9	226	85,6	489	85,8
LGE	508	89,1	360	82,2	868	86,1
LGL	393	90,8	505	93,7	898	92,4
LHCE	362	85,2	264	92,0	626	87,9
LMR	462	86,4	435	88,1	897	87,2
LNW	182	90,1	131	92,3	313	91,0
LRS	390	90,5	319	90,1	709	90,3
LTB	24	72,7			24	72,7
LTJB	11	100,0			11	100,0
LTMA	11	91,7			11	91,7
LTNB	79	84,9	13	81,3	92	84,4
Grand Total	4474	89,0	3432	89,4	7906	89,2

* sans la classe d'examen de 13e

Eine schulspezifische Betrachtung für den *cycle inférieur* des ES ergibt eine breite Streuung. Die Versetzungsquote reicht von 72,7% bis 100%.

Die Streuung im *cycle supérieur* ist nicht mehr ganz so hoch, aber immer noch auffallend. Sie reicht hier von 81,3% bis 93,7%. (MENFPS 2004b, S. 55, 102). Gründe für diese Differenz können aus der Statistik nicht abgeleitet werden.

Generell ist diese Tabelle mit Vorsicht zu interpretieren, da z.T. nur geringe Schüler/-innenzahlen vorliegen und auch keine Differenzierung bzgl. sozialer Herkunft und Geschlecht der Schüler/-innen aufgenommen wurde. Dennoch kann sie als Diskussionsgrundlage genutzt werden.

- Für das EST

Tabelle 24: *Taux d'admission par établissement* 2002/03 EST

EST - TAUX D'ADMISSION PAR ETABLISSEMENT		
2002/2003 cycle inférieur		
ECOLE	admis	admis %
EPFL	501	81,5
EPMC	208	78,8
EPSA	216	73,7
LAML	356	86,6
LCD	368	74,3
LCE	221	71,1
LNW	363	78,4
LTA	138	92,6
LTAM	295	75,8
LTB	348	73,0
LTC	498	74,8
LTE	272	75,8
LTETT	419	74,3
LTJB	176	69,6
LTL	273	67,1
LTMA	319	64,8
LTML	338	74,9
LTNB	403	75,8
LTPEM	165	67,3
EPNOL	183	81,3
	6060	75,2

* sans la classe d'examen de 13^e

Auch hier zeigt sich für den *cycle inférieur* des EST eine breite Streuung. Die Versetzungsquote reicht von 64,8% bis hin zu 92,6%.

Auffallend ist, dass die durchschnittliche Versetzungsquote aller Schulen im *cycle inférieur* des EST mit 75,2% weit unter dem des ES mit 89,0% liegt.

Hier gilt der gleiche Hinweis, der unter Tabelle 8 aufgeführt ist, dass die Interpretation nur mit Vorsicht erfolgen soll.

(8) Retard scolaire

Die folgenden Tabellen zeigen, dass unter anderem bedingt durch das Klassenwiederholen, viele der Schüler/-innen, sowohl im ES als auch im EST, weit über dem theoretischen Altersdurchschnitt der jeweiligen Klassenstufe liegen.

- Im ES

Tabelle 25: Retard scolaire pro Klassenstufe im ES (MENFPS 2004c, S. 50)

2002-2003														
Chiffres absolus														
Âge	<12	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	>22	Total
7e	46	1565	125	8										1744
6e		29	1437	222	19				1					1708
5e			23	1221	298	29	1	2						1574
4e			1	18	1008	279	42	5						1353
3e					23	902	249	70	7	2				1253
2e					1	16	826	281	93	13	1	2		1233
1e							10	660	271	105	36	11	5	1098
Total	46	1594	1586	1469	1349	1226	1128	1018	372	120	37	13	5	9963
Chiffres relatifs														
7e	2,64	89,74	7,17	0,46										100%
6e		1,70	84,13	13,00	1,11				0,06					100%
5e			1,46	77,57	18,93	1,84	0,06	0,13						100%
4e			0,07	1,33	74,50	20,62	3,10	0,37						100%
3e					1,84	71,99	19,87	5,59	0,56	0,16				100%
2e					0,08	1,30	66,99	22,79	7,54	1,05	0,08	0,16		100%
1e							0,91	60,11	24,68	9,56	3,28	1,00	0,46	100%
Total	0,46	16,00	15,92	14,74	13,54	12,31	11,32	10,22	3,73	1,20	0,37	0,13	0,05	100%

Hier befinden sich, wie eine Auswertung der Tabelle zeigt (MENFPS 2004c, S.51), 21,8% der Schüler/-innen über dem jeweils theoretischen Alter der Klassenstufe, die sie besuchen, d.h. jede/r 5. ist älter als die „Norm“.

• Im EST

Tabelle 26: *Retard scolaire* pro Klassenstufe im EST (MENFPS 2004c, S. 58)

Chiffres absolus														
Âge	<12	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	>22	Total
7e	4	2030	952	237	35	4								3262
8e		19	1900	1139	302	26	1	1						3388
9 e		4	21	1661	1558	528	96	15	1	1				3885
10 e				3	988	1387	892	358	151	56	29	13	62	3939
11 e					1	693	954	764	348	146	58	31	55	3050
12 e						3	538	760	659	449	226	74	90	2799
13 e							2	332	428	353	218	89	54	1476
14 e									64	93	75	35	27	294
Total	4	2053	2873	3040	2884	2641	2483	2230	1651	1098	606	242	288	22093
Chiffres relatifs														
7 e	0,12	62,23	29,18	7,27	1,07	0,12								100%
8 e		0,56	56,08	33,62	8,91	0,77	0,03	0,03						100%
9 e		0,10	0,54	42,75	40,10	13,59	2,47	0,39	0,03	0,03				100%
10 e				0,08	25,08	35,21	22,65	9,09	3,83	1,42	0,74	0,33	1,57	100%
11 e					0,03	22,72	31,28	25,05	11,41	4,79	1,90	1,02	1,80	100%
12 e						0,11	19,22	27,15	23,54	16,04	8,07	2,64	3,22	100%
13 e							0,14	22,49	29,00	23,92	14,77	6,03	3,66	100%
14 e									21,77	31,63	25,51	11,90	9,18	100%
Total	0,02	9,29	13,00	13,76	13,05	11,95	11,24	10,09	7,47	4,97	2,74	1,10	1,30	100%

Eine Auswertung der Tabelle zeigt (MENFPS 2004c, S.59), dass 62,6% der Schüler/-innen im EST über dem jeweils theoretischen Alter liegen. Damit hebt sich der Altersdurchschnitt deutlich von dem der Schüler/-innen im ES ab. Die Statistik kann jedoch keine Auskunft darüber geben, was es für eine/n Schüler/-in bedeutet, der/die sich mit 22 Jahren auf einer 10. Klasse befindet, wo das theoretische Alter bei 15 Jahren liegt und die meisten Mitschüler/-innen zwischen 15 und 17 Jahre alt sind.



3.

Pro und Kontra Klassenwiederholung

Vorbemerkung

Die empirische Beweislast zur Fragwürdigkeit „der Klassenwiederholung als Methode, eine Passung zwischen schulischen Anforderungen und dem Lern- und Leistungsprofil der Kinder und Jugendlichen herzustellen“ (Cortina/ Baumert u.a. 2003, S. 372) ist zu erdrückend, als dass es sich um ein ernsthaftes Abwägen zweier gleichwertiger Positionen handeln könnte.

Einschlägige empirische Befunde gibt es v.a. aus den USA. „Über 44 Studien hinweg waren die Schüler/-innen im Vorteil, die - bei gleichen Leistungsproblemen wie die Wiederholer/-innen - trotzdem versetzt wurden. Und das galt nicht nur für ihr persönliches Wohlbefinden, für ihre Einstellung zur Schule und für die sozialen Beziehungen, sondern besonders deutlich für die Entwicklung ihrer fachlichen Leistungen.

Von 18 methodisch besonders genau kontrollierten Studien erbrachte nur eine einzige Vorteile für das Klassenwiederholen - und dort wurden die Wiederholer/-innen in ihren neuen Klassen individuell besonders gefördert.“

(www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_24.html).

Ähnliche Argumente gegen das Klassenwiederholen lassen sich auch aus den Ergebnissen der PISA-Studie ableiten. Hier zeigte sich sehr deutlich, dass Länder mit heterogenen Lerngruppen, in denen es kein Klassenwiederholen gibt, im internationalen Vergleich besser abschneiden als Länder mit homogenen Klassen (vgl. Meuret o.J.).

Die neuere Lernforschung (vgl. Weinert 2001) zeigt, dass gerade die relativ homogene Lerngruppierung auf eine wesentliche förderliche Lerndimension verzichtet, nämlich auf die Lernanregungen der differenteren Gleichaltrigen. Kinder lernen viel von Kindern und zwar auch im Kontext von Unterricht.

Heterogene Lerngruppen führen zu besseren Schulleistungen insbesondere bei schwächeren Schülern/-innen, während zugleich die leistungsstärkeren in ihren kognitiven Leistungen nicht behindert, in ihrem sozialen Kompetenzerwerb aber erheblich gestärkt werden.

Auch die empirische integrationspädagogische Schulforschung belegt dies (vgl. etwa Feyerer 1998, Wocken 2000, Häberlin 1990). So ist es nicht verwunderlich, warum etwa in Berlin Eltern nichtbehinderter Kinder mit "gymnasialer Perspektive" für ihr Kind diese besonders gern in Integrationsklassen einschulen. In Integrationsklassen ist, im Vergleich zu parallelen nichtintegrativen Klassen, das Klassenklima und die Schulzufriedenheit der Kinder im Durchschnitt günstiger und die Toleranz ausgeprägter (Preuss-Lausitz 1997, 1998), und das bedeutet (für manche überraschenderweise), dass leistungsheterogene Klassen insgesamt sowohl für die soziale als auch für die kognitive Entwicklung aller Schüler/-innen förderlicher sind. Der bekannte und durchaus konservative Psychologe Weinert äußerte nach jahrzehntelangen eigenen empirischen Studien vor dem Arbeitgeberverband und zu dessen Irritation, dass seine Schulutopie eine neue Art Gesamtschule sei, eine Schule für alle, in der die Individualität sowohl der Schnell- als auch der Langsamler zur Geltung kommen könne. Solch eine Schule sei am effektivsten (vgl. <http://www.ewi.tu-berlin.de/index.php?section=28>).

Die empirischen Befunde stehen im Gegensatz zu Umfrageergebnissen zum Thema Klassenwiederholen in der Bevölkerung. Meinungen wie die folgende sind nicht selten zu hören: *Warum sollten „faule“ Schüler/-innen belohnt werden, indem sie auch noch versetzt werden? Schlechte Leistungen verlangen Konsequenzen, welche die Schüler/-innen spüren müssen. Das hat noch kaum jemandem wirklich geschadet, im Gegenteil. Es gibt viele Beispiele von Schülern/-innen, denen eine Klassenwiederholung gut getan hat.*

Auch Lehrer/-innen sprechen sich für eine Klassenwiederholung als pädagogisches Mittel aus. Meuret (o.J.) führt eine Untersuchung zur Lehrer/-inneneinschätzung des Klassenwiederholens an: Danach betrachten

Lehrer/-innen die Wiederholung als einen Vorteil, den sie schwierigen Schülern/-innen gewähren, die so ihr Verhalten und ihre positive Einstellung zur Schule überprüfen können und fähig werden, ihre Schwächen zu überwinden.

Studien aus Belgien besagen (Grisay zit. in Meuret o.J.), dass Lehrer/-innen meinen, dass

- 45% der Schüler/-innen durch Klassenwiederholen wieder fester im Sattel sitzen würden („se remettre en selle“),
- eine gewisse Verbesserung in 30% der Fälle zu beobachten ist,
- es in 18% der Fälle zu keiner Veränderung führt,
- es in 7% zu einer unguten Mehrbelastung der Schüler/-innen führt.

Als weitere Argumente für das Klassenwiederholen werden genannt (Meuret o.J.):

- Die Schüler/-innen werden aus Mangel an Wissen dem Lernstoff der höheren Klassen nicht folgen können.
- Die Schüler/-innen haben nicht die nötige Reife, um die folgende Klasse mit Erfolg abzuschließen.
- Klassenwiederholung ist ein Damoklesschwert, das Schüler/-innen klar macht, dass sie mehr für die Schule und das Leben lernen müssen.
- Klassenwiederholung vermeidet zu heterogene Klassen.

Im Folgenden werden die Argumente Pro und Contra getrennt dargestellt. Es fließen dabei die Aussagen der befragten Experten/-innen sowie die Ergebnisse der Literaturrecherche ein.

• Pro Klassenwiederholen

Individuelle Reifungs- und Entwicklungsprozesse

Die einschlägige Fachliteratur der Bildungsforschung weist nur wenige Argumente aus, die eine Klassenwiederholung befürworten. Das wichtigste Argument, das auch von Gegner/-innen der Klassenwiederholung als Folge nicht ausreichender Leistungen akzeptiert wird, kann wie folgt zusammengefasst werden. „Sitzbleiben ist in bestimmten Fällen (Krankheit, Durchhänger) durchaus eine wichtige Möglichkeit, sofern es nicht unter Zwang, sondern in Absprache mit Schüler/-in, Lehrer/-in und Eltern geschieht“ (http://www.uni-siegen.de/~agprim/bruegelmann/erzwiss_ose02/brue-ERZ-S02.ha-sitzblei.pdf).

Damit wird die schulisch-organisatorische Maßnahme des Klassenwiederholens auf ein entscheidendes Anliegen zurückgeführt: Klassenwiederholung ist eine pädagogische Maßnahme, die im begründeten Einzelfall mit der Perspektive eines deutlichen Reife- und Lerngewinns und nach Absprache mit Erziehungsberechtigten und betroffenen Schüler/-innen einhergeht. *„Eine Wiederholung ist nur dann sinnvoll, wenn Aussichten auf eine tatsächliche Verbesserung durch die Wiederholung bestehen, die ja in bestimmten Klassen auch unter anderen Bedingungen stattfindet“.*

Als weitere Gründe für Klassenwiederholen im Kontext von individuellen Reifungs- und Entwicklungsprozessen der Schüler/-innen werden noch angeführt:

- Durch eine Wiederholung wird – bei entsprechender Begleitung und Förderung des Schülers/der Schülerin – seine/ihre temporär gefährdete Schulkarriere gesichert.
- *„Wenn etwa ein/-e im Jahrgang früh geborene/-r Schüler/-in mit einer persönlichen Reife, die deutlich unter dem Klassendurchschnitt liegt, schlechte Leistungen zeigt, kann eine Wiederholung nach Rücksprache im Kollegium sinnvoll sein.“*
- Kinder, die zu früh eingeschult wurden, können durch die Wiederholung den Frust des Versagens wettmachen.
- Wenn ein/-e Schüler/-in im 2. Schuljahr noch nicht richtig lesen kann, sollte er/sie das erste Schuljahr nochmals wiederholen.

Individuelle und familiäre Probleme der Schüler/-innen

Individuelle sowie familiäre Probleme der Schüler/-innen behindern ihre schulischen Leistungen. Unter gewissen Umständen und Bedingungen kann hier eine Klassenwiederholung durchaus sinnvoll sein. Gründe, die für eine Klassenwiederholung sprechen, können sein:

- Probleme des Schülers/der Schülerin, deren Ursache nicht in seinen/ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen, belasten ihn/sie phasenweise sehr und machen sein/ihr schulisches Lernen schwierig bis unmöglich. Sie sind Anlass, eine Wiederholung nahe zu legen.
- Eine schwierige familiäre Situation belastet den/die Schüler/-in.
- Längere Fehlzeiten in der Schule aus gesundheitlichen oder sonstigen Gründen, machen eine Stoffbewältigung sehr unwahrscheinlich.
- *„Klassenwiederholen sollte in der Bewertung umgedreht werden. Statt es als Bestrafung zu betrachten sollte es ein Recht werden, von dem man Gebrauch machen kann in bestimmten vordefinierten Situationen. D.h. auch im Primarunterricht, dass Schüler/-innen nachweisen können, dass sie krank waren oder die Familiensituation sich so verändert hat, dass sie nicht lernen konnten.“*

Berufsperspektiven ermöglichen

Durch schlechte Noten sind vielen Schüler/-innen die Zugänge zu bestimmten Abschlüssen und somit auch zu beruflichen Perspektiven verschlossen. Klassenwiederholen kann unter Umständen diese Chance auf Zukunftsperspektiven erhalten.

- Ein/-e Schüler/-in muss nach Ansicht eines Befragten das Recht haben, das Jahr zu wiederholen, damit er/sie die Möglichkeit hat, seine/ihre Noten zu verbessern und somit später auch einen bestimmten Beruf ausüben zu können.
- Das Klassenwiederholen kann insbesondere dann sinnvoll sein, wenn Eltern und Schüler/-innen dies wünschen, da sie einen besseren Abschluss anstreben und hierzu zu einem bestimmten Schultyp wechseln müssten.
- Nach Absprache und im Einverständnis mit den Eltern und dem/-r betroffenen Schüler/-in kann eine Klassenwiederholung sinnvoll sein, um eine dauerhafte Verbesserung der schulischen Leistungen zu erreichen.

• Contra Klassenwiederholen

Klassenwiederholen ist kein effektives Förderinstrument

Als vielfaches und wichtiges Argument gegen das Klassenwiederholen wird oftmals angeführt, dass das Klassenwiederholen kein effektives Förderinstrument darstellt. So zeigten Studien, dass versetzte schwache Schüler/-innen größere Fortschritte machten als die schwachen Schüler/-innen, die wiederholt haben (vgl. Meuret o.J.).

Zu diesem Argument sind folgende Ansichten noch von Bedeutung:

- Der/die Schüler/-in macht in der Wiederholung die Erfahrung, „das kann ich schon“ und gibt sich keine Mühe mehr, was häufig zu neuen Problemen führt. Dabei führt das Wiederholen des Stoffs aus dem vergangenen Schuljahr bei den meisten Schüler/-innen zu innerem Abschalten.
- Das Klassenwiederholen schafft eine Homogenität auf schwachem Niveau: „Die Streuung der Leistungen in einem gleichen Jahrgang unter den stärksten und schwächsten Schüler/-innen ist viermal bedeutsamer als der Abstand zwischen dem mittleren Niveau von Schüler/-innen in zwei aufeinander folgenden Jahren“ (Meuret o.J.).
- *„Sitzen bleiben ist „anormal“ – eine Fehlentscheidung des Lehrer/-innengremiums, das über den Schulerfolg des Schülers/der Schülerin befindet.“*
- *„Klassenwiederholen, weil Schüler/-innen in zwei Fächern nicht bestanden haben, in allen anderen aber gut sind, macht keinen Sinn. Hier hat sich auch schon oft gezeigt, dass dies nicht die gewünschte Wirkung zeigt. Die Schüler/-innen werden im Wiederholungsjahr nicht unbedingt besser.“*

- Es gibt Schüler/-innen, bei denen es keine ausreichende Basis für schulisches Lernen gibt. Hier sollte dann eher eine individuelle Betreuung stattfinden und versucht werden, herauszufinden, wo die Schwierigkeit wirklich liegt und das Fundament, das fehlt, dann aufzubauen.
- Klassenwiederholer/-innen bauen ab in Fächern, in denen sie vorher gut waren. Die wenigsten verbessern sich. Der Ehrgeiz nimmt ab, die Enttäuschung stellt sich ein und die Motivation geht verloren.
- Es entsteht der Eindruck, dass die mangelnde zusätzliche Unterstützung der Schüler/-innen mit Hilfe des Klassenwiederholens ausgeglichen werden soll.

Klassenwiederholen diskriminiert und grenzt aus

Als weiteres Argument gegen das Klassenwiederholen kann durchaus die soziale Ungerechtigkeit, die das Klassenwiederholen mit sich bringt, genannt werden. Eine Studie aus der Schweiz (vgl. Bless 2004) untersuchte besonders diesen Aspekt und kam zu dem Ergebnis, dass „nur eine Minderheit lernschwacher Schüler/-innen eine Ehrenrunde drehen muss. Der Entscheid, im Sinne einer Klassenwiederholung [...] kann unterschiedlich ausfallen, je nachdem, bei welcher Lehrperson ein schwaches Kind zufällig den Unterricht besucht.“ Das Team um Bless konnte aufzeigen, dass „künftige Repetierende von ihren Lehrer/-innen systematisch unterschätzt wurden. Aufgrund dieser Forschungsergebnisse erscheint die Klassenwiederholung gerade im Licht der Gleichbehandlung der Kinder als nicht vertretbar“ (Bless 2004).

Die soziale Diskriminierung durch das Klassenwiederholen wird auch in anderen Studien belegt (vgl. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelle/a_schule/s_24.html; http://www.uni-siegen.de/~agprim/bruegelmann/erzwiss_ose02/brue-ERZ-S02.ha-sitzblei.pdf; Meuret o.J.). Das Etikett „Klassenwiederholer/-in“ hat darüber hinaus weitere soziale Folgen. In den unteren Klassen sind erhebliche Unterschiede unter den Schüler/-innen festzustellen. Es sind – betrachtet man Jahrgangsklassen – theoretisch 15 Monate Differenz im Alter möglich. Dazu kommen Unterschiede im Reifegrad. Pädagogisch konsequent wäre eine wechselnde, den Schüler/-innen und Lehrer/-innen zumutbare Differenzierung innerhalb eines Jahrgangs.

Als weitere Gründe gegen das Klassenwiederholen werden in diesem Zusammenhang angeführt:

- Die Wiederholer/-innen werden stigmatisiert.
- Die Schüler/-innen werden aus ihrer Klasse herausgerissen, langweilen sich, werden gehänselt und entwickeln sich zum Klassenclown.
- Wiederholen ist schädlich für die Chancengleichheit von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen.

Klassenwiederholen schädigt das Selbstbewusstsein

Auch zu den Argumenten gegen das Klassenwiederholen zählt, dass diese Maßnahme sich oftmals negativ auf das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen der Schüler/-innen niederschlägt. Die vorher genannten Aspekte der Diskriminierung zeigen sich hier in ihrer Wirkung besonders. Dabei sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen:

- Das Selbstvertrauen und die Motivation der Schüler/-innen sinken.
- Die Schüler/-innen machen negative Grunderfahrungen: Sie werden sitzen gelassen, kommen nicht mit. „*Des laissés pour compte*“.
- Gerade für Kinder mit Problemen im Primarbereich ist es wichtig, dass sie im Klassenverband bleiben, da sie hier die richtige Stabilität und Kontinuität erfahren. Es ist schwierig, wenn sie aufgrund von Klassenwiederholen diesen Verband aufgeben müssen.

Klassenwiederholung ist „verlorene Zeit“

„Wenn man die Statistik sieht, dass die Schüler/-innen über ‚20.000‘ Jahre im Rückstand liegen, wäre man schon froh, wenn man den Schaden auf vielerlei Ebenen in Grenzen halten könnte.“

Dass das Klassenwiederholen „verschwendete Zeit“ ist, bestätigen vielfache Studien, da das Ziel, die weitere Schulkarriere durch ein Jahr Wiederholung problemlos zu durchlaufen, meistens nicht erreicht wird (vgl. <http://www.lehrer-online.de/dyn/279749.htm>; Tillmann 2002; http://www.spd-bildungsserver.de/afb_hamburg/spd_hh_parteiltag_leitantrag_bildung.htm; Meuret o.J.).

„Das Klassenwiederholen aufgrund von Defiziten in einem Fach ist verlorene Zeit. Es gibt viel Ärger bei den Leuten zu Hause, weil sie ein Jahr wiederholen müssen, was des Öfteren der Fall zu sein scheint ist, dass die Schüler/-innen schlussendlich ihre Defizite nicht nachholen. Sei es nur aus dem Blick heraus, das meiste habe ich verstanden, also brauche ich auch nicht mehr viel zu arbeiten in diesem Jahr. Was dann letztlich mit sich bringt, dass die Schulresultate nicht so gut sind, wie sie sein müssten und könnten. Ein weiteres Argument ist, dass ein/-e Schüler/-in, der/die eine Klasse wiederholt hat, die Einstellung erwerben könnte, dass das kommende Jahr auch wie von selbst überwunden werden kann. Was dann eben oft nicht der Fall ist, und der Schüler/ die Schülerin letztlich mehr verliert als nur dieses eine Jahr.“

Klassenwiederholen bringt hohe Kosten mit sich

Als weiteren Punkt gegen das Klassenwiederholen können die sowohl volkswirtschaftlichen als auch individuellen Kosten der Erziehungsberechtigten angeführt werden.

Eine Statistik der Universität Siegen (http://www.uni-siegen.de/~agprim/bruegelmann/erzwiss_bose02/brue-ERZ-S02.ha-sitzblei.pdf) liefert hierzu die Daten, dass in Deutschland zusätzlich rund 850 Mio. € an Personalkosten pro Jahr aufgrund des Klassenwiederholens ausgegeben werden. Die Gewerkschaft für Erziehungswissenschaft schätzt sogar 1,2 Mrd. €. Dies entspricht dem Jahresgehalt von 16.500 Lehrer/-innen oder aber auch zwei Einzelförderstunden pro betroffenem/-r Schüler/-in.

Eine weitere Angabe hierzu kommt aus der Schweiz. Laut dem dortigen Bundesamt für Statistik wendet die öffentliche Hand pro Schüler/-in auf einer Primarschule jährlich 11.000 Franken auf (vgl. Bless 2004).

Für Luxemburg wurden mit 10.565 € vergleichbare Kosten für den Primarbereich pro Schüler/-in und Jahr berechnet. Die Kosten für das ES wurden pro Schüler/-in mit 14.426 € angesetzt und für das EST mit 15.528 € (MENFPS 2002, S. 23).

Berechnet man mit diesem theoretischen Konstrukt der Schüler/-innenkosten pro Jahr die Kosten für das Klassenwiederholen pro Schuljahr tut sich für das Schuljahr 2002/03 die folgende Summe auf:

1.538 Wiederholer der Primarschule x 10.565 €	= 16.248.970 €
902 Wiederholer des ES x 14.426 €	= 13.012.252 €
3.826 Wiederholer des EST x 15.528 €	= 59.410.128 €
	= 88.671.350 €

Das würde heißen, dass das Klassenwiederholen im Schuljahr 2002/03 potentiell Mehrkosten von rund 90 Millionen € für den Staat Luxemburg verursacht hätte.

Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass diese Sichtweise davon ausgeht, dass die Abwesenheit von „redoublants“ einer geringeren Anzahl von Schüler/-innen gleich käme, und somit auch einer geringeren Anzahl von Klassen. In Wirklichkeit ist dies jedoch nicht immer der Fall, da sich die Wiederholer/-innen auf die Gesamtheit der Schulen und Klassen des Landes verteilen.



4.

Gründe, die zur **Klassenwiederholung** führen

Die Gründe, die zur Klassenwiederholung führen, sind sehr vielfältig. In der vorliegenden Dokumentation werden die Gründe in vier verschiedene Kategorien eingeteilt:

- Kulturelle und gesellschaftliche Ursachen,
- individuelle Ursachen,
- bildungs- und schulorganisatorische Ursachen,
- Lehrer/-innen- und unterrichtsbezogene Ursachen.

Die folgenden Gliederungspunkte werden in gleicher Reihenfolge in Kapitel 5 aufgegriffen, so dass jedem aufgeführten Grund, der zur Klassenwiederholung führt, auch ein Lösungsansatz gegenüber gestellt wird. Eine Ausnahme bildet hier der Punkt 4.0 „Kulturelle und gesellschaftliche Ursachen“, der in den Punkten 5.1 – 5.3 aufgeht.

4.0 Kulturelle und gesellschaftliche Ursachen

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Eine der kulturellen und gesellschaftlichen Ursachen für die Klassenwiederholung liegt im Migrationshintergrund von Schüler/-innen. Die Statistik gibt Hinweise dafür, dass es schon im Primarbereich einen Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und nationaler Herkunft gibt, wie dies bereits in Kapitel 2.3.1 aufgezeigt wurde. Dabei steht besonders das Sprachproblem im Vordergrund, das große Anforderungen an die Schüler/-innen stellt, „*der Erwerb von mehreren Sprachen auf hohem Niveau – d.h. Dreisprachigkeit*“.

„Portugiesen haben in unserer Schule größere Schwierigkeiten als Luxemburger. Das hängt auch mit der Sprachsituation zusammen und vielleicht damit, dass die Familien nicht so auf die Schulen fixiert sind und auch nicht so viel helfen können“. Wenn die Eltern z.B. kein Deutsch sprechen, können sie weder in Deutsch noch in den Naturwissenschaften ihren Kindern eine Unterstützung geben.

Hieraus erklärt sich auch das schlechte Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie. Fast die Hälfte aller Testkinder (49,1 %) stammen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Luxemburg geboren ist, und 18,3 % davon sprechen nicht die im PISA-Test verwendete Sprache (vgl. Borsche 2002).

In der PISA-Studie wurde festgestellt, dass „Schüler/-innen aus einheimischen Familien in allen drei Bereichen signifikant besser abschneiden als Schüler/-innen aus Familien mit Migrationshintergrund. Die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/-innen aus einheimischen Familien und Schüler/-innen aus Familien mit Migrationshintergrund betragen zwischen 45 und 87 Punkten, d.h. teilweise mehr als eine ganze Kompetenzstufe.“ (MENFPS 2004f, S. 88). Auch in anderen Fächern zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen einheimischen luxemburgischen Schüler/-innen und Schüler/-innen aus Familien mit Migrationshintergrund. Deren Anteil ist z.B. mit weniger als 400 Punkten in Lesekompetenz und naturwissenschaftlicher Grundbildung deutlich größer als in mathematischer Grundbildung (MENFPS 2004f, S. 89).

Sprachprobleme

Als weitere Ursache für das Klassenwiederholen können die Sprachprobleme vieler Schüler/-innen angesehen werden, die vor dem Hintergrund des mehrsprachigen luxemburgischen Schulsystems zu sehen sind. Auf dieses Problem wurde bereits 1997 in der Stellungnahme des *Conseil supérieur de l'éducation nationale* hingewiesen.

Einer der befragten Experten/-innen fasst dies folgendermaßen zusammen: „*Die Luxemburger, die Deutsch- und Holländischsprachigen leiden unter dem Französischen, die Französisch-, Portugiesischsprachigen leiden unter dem Deutschen. Und das äußert sich nicht nur im Sprachunterricht, da wir ja das Problem haben, dass die anderen Fächer nicht in der Muttersprache unterrichtet werden, sondern je nach Fächergebiet in Deutsch*

oder Französisch.“ Dieser Wechsel „absorbiert zum einen Energien, welche die Schüler/-innen dringend bräuchten, um beispielsweise mehr Zeit für den Stoff in Physik oder Mathematik zu haben. Zum anderen werden hierdurch fast unüberwindliche Barrieren aufgebaut.“

Die Sprachproblematik zeigt sich auch bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im durchgeführten PISA-Test besonders deutlich. „In allen drei Testbereichen schneiden Schüler/-innen mit der Umgangssprache Deutsch oder Französisch besser ab als Schüler/-innen, die Luxemburgisch oder andere Sprachen zuhause sprechen. Dabei sind die Differenzen im Bereich Lesekompetenz am größten“ (MENFPS 2004f, S. 91).

Kinder aus sozial schwachen Familien

Kinder aus sozial schwachen Familien haben erschwerte Bedingungen, den Leistungsstandards und Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Zunächst fehlt ihnen häufig die familiäre Unterstützung von zuhause. Bei Schulproblemen haben sie in der Familie oft keine/-n Ansprechpartner/-in, der/die sie unterstützen kann, und sind somit auf sich gestellt. „Es sind halt die Schüler/-innen, denen die nötige Unterstützung fehlt, vielleicht auch zuhause. Dabei ist ja ganz klar, dass bei den Kindern von Eltern aus akademischen Kreisen das Klassenwiederholen dreimal weniger ist als bei den anderen. Und das heißt ja nicht, dass diese Schüler/-innen weniger intelligent sind, es ist einfach die Unterstützung, die fehlt.“

Dass sich der familiäre Hintergrund der Schüler/-innen in ihren schulischen Leistungen und in der Wahl der Schulform niederschlägt, zeigt die Erhebung des MENFPS (2004f). Dabei fiel auf, dass 81,8 % der Schüler/-innen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss hat, keine Klasse wiederholen musste. Die Gruppe der Schüler/-innen, deren Eltern keine Schule besuchten, bzw. die Schule mit einem Abschluss im *enseignement primaire* oder *enseignement complémentaire* oder *cycle inférieur* des ES/EST verlassen haben, wies bei den Klassenwiederholungen eine Quote von 62,8 % auf (MENFPS 2004f, S. 18). Ähnliche Erkenntnisse lieferte die PISA-Studie. „Die Verteilung der Schüler/-innen auf die verschiedenen Schulformen zeigt, dass Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft in den Schulformen nicht gleich vertreten sind. Der Besuch des ES bei 15-Jährigen aus Familien der oberen sozialen Schicht beträgt rund 64 %, und mit niedriger werdender Sozialschicht sinkt er auf 4 % in Familien von ungelerten Arbeitern.

13 % der Schüler/-innen in der oberen sozialen Schicht besuchen das *régime préparatoire* gegenüber 33 % der Schüler/-innen aus Familien der unqualifizierten Arbeiter“ (MENFPS 2004f, S. 83).

Neben der fehlenden Unterstützung zuhause zeigt sich der familiäre Hintergrund der Schüler/-innen auch in ihrer Einstellung zum Lernen, in der Herangehensweise an Problemstellungen und ihrer Motivation. „Sozialschwächere Kinder [...] erkennen nicht unbedingt den Sinn darin, warum sie lernen sollten. Wenn zu Hause nie ein Mensch liest, haben diese Kinder auch keine Relation dazu.“ Dies belegt auch das Ergebnis der PISA-Studie. Hier zeigt sich auch, dass „Schüler/-innen, die angaben, dass im Elternhaus keine oder nur sehr wenige Bücher vorhanden sind, im Durchschnitt [...] weniger Punkte erzielten als andere Schüler/-innen“ (MENFPS 2004f, S. 82).

Familiäre Probleme

Ähnlich wie im vorherigen Kapitel der familiäre Hintergrund der Schüler/-innen als Grund für das Klassenwiederholen zu sehen ist, so können auch familiäre Probleme zu schlechten Noten und Klassenwiederholen führen. Dabei spielt z.B. eine Rolle, ob die Schüler/-innen in einem Elternhaus mit beiden Elternteilen oder ob sie bei einem Elternteil aufwachsen. Schüler/-innen aus Familien mit einem Elternteil schneiden in allen Bereichen signifikant schlechter ab als andere Schüler/-innen (vgl. MENFPS 2004f, S. 82).

Auffallend ist, nach Aussagen der befragten Experten/-innen, dass Schüler/-innen mit Eltern, die beide arbeiten bzw. keine Zeit haben, um ihre Kinder individuell zu unterstützen, öfters Schwierigkeiten haben als andere. Ebenso zeigt sich dies bei Schüler/-innen, deren Eltern im Regelfall wenig oder kein Interesse an Schule und Elternabenden haben. *„Diese soziokulturellen Unterschiede werden zusätzlich durch das Schulsystem manifestiert, da das bestehende Schulsystem davon ausgeht, dass Eltern den Kindern helfen können. Im umgekehrten Fall jedoch können auch unrealistische Vorstellungen und Forderungen der Eltern zur Überforderung der Kinder führen.“*

Als weiteren Aspekt der Ursachen für das Klassenwiederholen sind hier auch Probleme im Elternhaus zu berücksichtigen *„Schüler/-innen, die wegen der Situation zu Hause schwache Leistungen zeigten, blühen auf, wenn die Situation zu Hause sich entspannt hat“.*

Unterschiedliche Bewertung von handwerklichen und akademischen Berufen

Als weiterer Grund für das Klassenwiederholen kann hier die unterschiedliche Bewertung von handwerklichen und akademischen Berufen angeführt werden. Die handwerklichen Berufe haben in Luxemburg einen immer geringeren Stellenwert, wie einer der befragten Experten feststellte: *„Das Konzept ‚Alle Schüler/-innen zu einem möglichst hohen Abschluss zu führen‘ (‚Lycée für alle‘), überfordert Eltern, Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Sie geht an den Möglichkeiten/ Fähigkeiten der Schüler/-innen vorbei, ist demotivierend und lässt Schüler/-innen versagen. Die weniger theoretische Ausbildung, die zu Handwerksberufen führt, ist nicht mehr attraktiv, obwohl sie den eher praktisch begabten und in theoretischen Fächern weniger leistungsfähigen Schüler/-innen entgegenkommt. Sie bedeutet auch eine Geringschätzung handwerklicher Berufe. Das ist für die luxemburgische Gesellschaft fatal.“*

Diese angesprochene Geringschätzung der Handwerksberufe führt letztlich dazu, dass sich die Schüler/-innen selbst überfordern, da einige den theoretischen Anforderungen nicht gewachsen sind und das Klassenziel nicht erreichen.

4.1 Individuelle Ursachen

Als weitere Kategorie der Gründe für das Klassenwiederholen können individuelle Probleme der Schüler/-innen angeführt werden. Diese können sehr zahlreich sein.

Zum einen kann ein Grund in der **geringen Begabung** der Schüler/-innen liegen. Viele von ihnen können trotz großer Unterstützung von zuhause oder auch von professionellen Personen/Institutionen das Klassenziel nicht erreichen, da diese Schüler/-innen mit den Anforderungen der Schule und des Unterrichts überfordert und nicht fähig sind, diese zu bewältigen.

Individuelle Probleme können auch durch **Dispositionen** der Schüler/-innen, wie z.B. ADS oder LRS erklärt werden. Die Auswirkungen können zwar mittels professioneller Hilfe eingedämmt werden, allerdings begleiten sie die Schüler/-innen während ihres gesamten Lebens und beeinträchtigen somit auch ihre Leistungsfähigkeit in der Schule.

Eine weitere Ursache für das Klassenwiederholen liegt auch im **unregelmäßigen Lernen** der Schüler/-innen. Besonders Schüler/-innen in der Pubertät sind nach Einschätzung einiger befragter Experten/-innen sehr stark gefährdet. Sie sind oft wenig motiviert in die Schule zu gehen und versäumen fundamentalen Lernstoff.

Dass die **Pubertät** eine schwierige Zeit für die Schüler/-innen ist und Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hat, wird auch in der Fachliteratur beschrieben. Während dieser Zeit vollziehen die Schüler/-innen bestimmte Reifungsprozesse, die von ihren genetischen Anlagen und Umwelteinflüssen im weites-

ten Sinne geprägt werden. Sind diese Reifungsprozesse noch nicht abgeschlossen, obwohl sie für einen bestimmten Lernprozess notwendig sind, dann wirkt der Lernvorgang nicht effektiv, obwohl der Erwerb von Fähigkeiten aktiv geschieht. „Eine verfrühte Aneignung überfordert den Jugendlichen und bringt diverse Schädigungen mit sich. Eine verspätete Aneignung jedoch bedeutet eine klare Benachteiligung des Jugendlichen und somit ebenfalls Schädigung. Diese Schädigungen machen sich im Leistungsabfall bemerkbar“ (AMG Beckum/EW 13, 2002, S. 52/53).

Besonders die Entwicklung in der Frühpubertät ist für die schulische Leistung ausschlaggebend. „In der Schule werden die Kinder unaufmerksam, zerstreut, vergesslich, interessenlos, gleichgültig usw.. Im Unterricht fangen viele Schüler/-innen an zu träumen, zu kichern, die Hausaufgaben werden vernachlässigt, genauso wie die Ordnung in den Heften. Viele Kinder werden ‚schlampiger‘, ihre Schrift wird unregelmäßiger und schwerer lesbar. [...] In einer Untersuchung von Karl Erhardts über fünf Abiturientenjahrgänge mit 438 Schulabgängern und über 4000 Zeugnissen fand man grundsätzlich in der achten Klasse einen besonders kritischen Leistungsabsturz“ (AMG Beckum/EW 13 2002, S. 55).

Auch die **mangelnde Eigenorganisation der Schüler/-innen** kann zum Klassenwiederholen führen. Schüler/-innen, die sich nicht selbst organisieren können, z.B. wie sie lernen sollen, haben oftmals Schwierigkeiten, wichtige Unterrichtsinhalte zu verinnerlichen. Ihnen fehlen hierdurch bei den anstehenden Klassenarbeiten das nötige Wissen und somit auch die Grundlage, um gute Noten zu schreiben.

Individuelle Förderung, die das Ausgleichen dieser Ursachen leisten soll, wird weitestgehend als ‚Privatsache‘ betrachtet. D.h. sie ist dem Elternhaus überlassen. Können die Eltern das Problem nicht aufgreifen oder individuelle Förderung nicht bezahlen, sind die Schüler/-innen auf sich selbst gestellt. „Das individuelle Förderprinzip entspricht derzeit nicht der Philosophie unseres Schulwesens. Weder sind die Lehrkräfte entsprechend ausgebildet, noch sind die notwendigen Unterstützungseinrichtungen vorhanden“ (Gäbler 2003a).

4.2 Bildungs- und schulorganisatorische Ursachen

Neben den kulturell/ gesellschaftlichen sowie den individuellen Ursachen für das Klassenwiederholen können auch bildungs- und schulorganisatorische Ursachen aufgeführt werden.

Elternarbeit

Insbesondere durch die Aussagen der befragten Experten/-innen wird belegt, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sich aus verschiedenen Gründen oft schwierig gestaltet. Sie haben keine Zeit, da beide oder der allein erziehende Elternteil arbeitet, kein Interesse, da der Schulausbildung keine so hohe Bedeutung beigemessen wird oder aufgrund von Sprachproblemen ist ein Austausch nicht möglich. Gleichzeitig wird aber auch darauf verwiesen, dass die Elternarbeit in den meisten Schulen noch nicht systematisch in die Arbeit integriert ist, d.h. schulspezifische Konzepte der Elternarbeit noch weitestgehend fehlen.

Zumeist werden Eltern erst dann kontaktiert, wenn es Probleme in der Schule gibt bzw. die Leistungen sehr schlecht sind. Eine Kultur, die Eltern als wichtige Schulpartner zu sehen, mit denen ein kontinuierlicher Austausch stattfinden muss, ist weitestgehend noch nicht systematisch etabliert.

Lehrpläne

Vielfache Kritik findet sich an dem Umfang und Inhalt des Lehrplans, der als zentraler Grund für das Klassenwiederholen angeführt wird. Durch die Masse des zu behandelnden Unterrichtsstoffs, bleibt nach Einschätzung der befragten Experten/-innen wenig Zeit, um flexibel auf individuelle Probleme von Schüler/-innen einzugehen. Vielfach stehe im Vordergrund, den vorgesehenen Stoff des Schuljahres durchzuziehen. Für leistungsschwächere Schüler/-innen bliebe kaum Zeit, Unterrichtseinheiten nochmals

zu wiederholen bzw. den schon behandelten Unterrichtsstoff zu vertiefen. *„Der Lernstoff ist nicht schüler/-innenorientiert, sondern fächerorientiert. Es fehlt die Flexibilität gegenüber Kindern und ihren Schwächen, die beispielsweise aus ihrem soziokulturellen Umfeld resultieren.“*

Auch die Inhalte des Lehrplans werden kritisch betrachtet und als Ursache für das Klassenwiederholen gesehen. *„Es wird Wissen verlangt, das evtl. dem Entwicklungsstand der Schüler/-innen nicht angepasst ist, z.B. abstraktes Wissen auf einem hohen Niveau, welches entwicklungspsychologisch aber bei den Schüler/-innen noch nicht möglich ist und ohne praktische Beispiele vermittelt wird.“*

In diesem Zusammenhang wird auch die Notwendigkeit einer Reform des Sprachunterrichts benannt.

Die Ergebnisse der Befragung von ehemaligen Schüler/-innen (MENFPS 2003) zeigen auf, dass der Unterricht „nicht genügend anwendungs- und praxisbezogen“ ist und noch zu wenig vermittelt wird, wie man richtig lernt, Aspekte, die der/die Autor/-innen des Berichts noch zu wenig in den Lehrplänen verankert sehen.

Versetzungskriterien

Nach Einschätzung der befragten Experten/-innen sind die Versetzungskriterien sehr kompliziert: *„ich fürchte, da gibt's nicht nur sehr viele Eltern, sondern auch sehr viele Lehrer/-innen, die da nicht ganz durchblicken, da es ja schon fast für jede Klasse spezifische Kriterien gibt.“*

Schulischer Erfolg oder Misserfolg wird entscheidend über Versetzungskriterien gesteuert. Das bisher geltende System der Versetzung hat sich über viele Jahre im Grundsatz bewährt, bedarf aber einer Reform, weil es mittlerweile eine Reihe von Schwächen aufweist. Kritik entzündet sich vor allem an folgenden Punkten:

- Das System ist mit sieben verschiedenen Regelwerken zur schulischen Versetzung wenig transparent.
- Hinzu kommen Prüfungsordnungen für die Abschlussexamen und Ausführungsbestimmungen in unterschiedlicher Terminologie.

Unter pädagogischen Aspekten ist zu kritisieren, dass

- die Stärken und Interessen von Schüler/-innen an entscheidenden Punkten ihrer Schulbiografie (Versetzung) nur eine geringe Rolle spielen,
- die Kriterien den Blick von Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen eher auf Defizite lenken,
- die Kriterien als eine strukturelle Ursache für die hohe Quote von Wiederholungen und Abbrüchen gelten können.

Aus diesen Gründen wird an einer Reform der Kriterien gearbeitet, die sich derzeit in Konsultation befindet.

Nachprüfungen

Die nationalen Statistiken zeigen, wie bereits in Kapitel 2.3.2, dass ca. 50% der Schüler/-innen bei den Nachprüfungen durchfallen. Ein Teil der Schüler/-innen tritt nach Aussage eines Experten erst überhaupt nicht zu den Nachprüfungen an. Eine genaue Zahl hierüber liegt jedoch nicht vor.

Auch hier kommt noch der Aspekt hinzu, dass die Schüler/-innen benachteiligt sind, deren Eltern ihnen keine individuelle Unterstützung zur Vorbereitung auf die Nachprüfungen geben können und/oder auch finanziell nicht in der Lage sind, professionelle Nachhilfe zu bezahlen. Somit sind diese Schüler/-innen auf sich alleine gestellt, was häufig zu einer Überforderung führt. Ein Befragter drückt das folgendermaßen aus: *„Das Problem ist ja im Moment, dass die Schule die Verantwortung zu sehr abgibt. Also der Schüler hat im ganzen Jahr in Mathematik nichts verstanden, und dann kommt der Juli und man sagt, jetzt bist du allein zu Hause und jetzt schau, dass du das allein verstehst. Das kann nicht klappen.“*

Oder wie ein anderer Befragter zusammenfasst: „Es ist zweifelhaft, ob die Schüler/-innen während der Ferien das alleine lernen können, was sie während des Schuljahres mit Unterstützung nicht geschafft haben. Hier ist eher frühzeitig eine individuelle Förderung notwendig. Die Nachprüfungen sollten daher ganz abgeschafft werden.“

Orientierungsmaßnahmen

In enger Verbindung mit dem Klassenwiederholen werden die Orientierungsmaßnahmen genannt. Diese sind in Luxemburg sehr vielfältig: „Es gibt bei uns die Orientierung auf drei Niveaus. Erst mal vom Primarschulunterricht auf die Sekundarstufe hin. Dann haben wir eine zweite Orientierungsstufe nach den ersten drei Jahren im technischen Sekundarunterricht, d.h. nach der neuvième. Hier werden die Schüler/-innen weiterorientiert auf die drei verschiedenen Stufen im cycle moyen, d.h. entweder das Régime technique, das Régime de la formation de techniciens oder das Régime professionnel. Und dann gibt's im klassischen Lyzeum eine Orientierung nach der troisième, das ist dann in der elften Klasse. Da ist es aber viel lockerer gestaltet, d.h. da kann der/die Schüler/-in, wenn er/sie eine Klasse geschafft hat mehr oder weniger frei wählen, welche Spezialisierung er/sie einschlägt.“

Durch diese Orientierung der Schüler/-innen in unterschiedliche Schulformen und Niveaus wird nach Ansicht vieler Experten/-innen eine „verdeckte Klassenwiederholung“ gefördert. Eigentlich handelt es sich nach Einschätzung fast aller befragten Experten/-innen um eine „Orientierung nach unten“, d.h. wenn ein Klassenziel nicht erreicht wird, geht der/die Schüler/-in ein Niveau tiefer und ist somit kein/-e „klassische/-r Wiederholer/-in“.

Übergänge

• Übergang Spillschoul – Primarbereich

Nach Einschätzung von zwei Befragten werden die Kinder der *Spillschoul* noch zu wenig auf die Primarschule vorbereitet, die Anforderungen der Primarschule seien zu wenig bekannt. Gleichzeitig seien bestehende Förderprogramme der *Spillschoul* untereinander nicht abgestimmt. So kommen Schüler/-innen mit sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen in die Primarschule.

Das Vorhaben, bereits im Vorschulbereich viel Wert auf das Erlernen der luxemburgischen Sprache zu legen, führt nach Aussage einer Befragten nicht automatisch dazu, dass der Zugang zum Deutschen leichter fällt. Allerdings wird so die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Nationalitäten erhöht und die soziale Integration gefördert.

• Übergang Primar- zum Sekundarbereich

Klassenwiederholung ist auch eine Folgeerscheinung des nach Jahrgangsklassen gegliederten Schulsystems und der damit verbundenen Übergänge. „Der Wechsel in die Sekundarstufe ist bekanntermaßen eine kritische Übergangsphase, ein ‚Selektionsjahr‘. Hier entscheiden sich die Schüler/-innen und Eltern für eine bestimmte Schulform und somit auch für bestimmte Anforderungen der ausgewählten Schule.“ Für die Schüler/-innen kann dies eine neue Herausforderung sein, allerdings ist dieser Wechsel auch mit Schwierigkeiten verbunden. Sie bekommen neue Lehrer/-innen, die sie nicht kennen und die zumeist keine, über das Zeugnis hinausgehende Kenntnisse haben. Zum Beispiel fehlen ihnen Informationen über laufende oder durchgeführte Fördermaßnahmen.

Der Kommunikationsaustausch zwischen Primar- und Sekundarbereich erfolgt noch zu wenig. Auch sind die Lehrpläne nach Auskunft einiger befragter Experten/-innen noch nicht aufeinander abgestimmt. Nach Aussage eines befragten Experten wissen viele Lehrkräfte der 6. Klassen nicht, wie das Programm der 7. Klasse aussieht. Umgekehrt gelte das gleiche.

Teamteaching, interdisziplinäre Zusammenarbeit und fächerübergreifender Unterricht

Aufgrund des umfassenden Lehrplans bleibt nach Einschätzung der Befragten oft wenig Zeit für diese kooperativen Methoden. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass aufgrund der spezialisierten Ausbildung der Lehrkräfte für einzelne Fächer der Gedanke an fächerübergreifenden Unterricht noch nicht an allen Schulen verankert ist.

Eine Befragte betont, dass die unterschiedlichen Disziplinen an den Lycées (Gymnasien) oft noch zu wenig für den eigenen Austausch untereinander genutzt oder zur Unterstützung der Schüler/-innen einbezogen werden. Gemeint sind damit insbesondere die Psychologen/-innen, *Assistantes Sociales* und *Educateurs/Educatrices*, die in den SPOS arbeiten.

Entscheidungskompetenzen der Schule

Da dies keine explizite Frage im Rahmen der Experten/-innengespräche war, hat hierzu nur eine der Befragten eine Kritik für den Primarbereich angeführt, dass Entscheidungen in einigen Bereichen „bürokratisch und wenig flexibel“ seien. Weitere Daten oder Aussagen zu Entscheidungskompetenzen der Schule, bzw. zu deren Bewertung liegen nicht vor.

Bestehende Strukturen

Nach Einschätzung von einigen der befragten Experten/-innen führt die Größe der Schulen zu Anonymität und verhindert individuelle Förderung.

Auch die Klassengröße dürfte nach Einschätzung von einem befragten Experten nicht über 18 Schüler/-innen liegen, da ansonsten Einzelne aus dem Blick geraten und man sich diesen nicht gezielt widmen kann. Bemängelt wird ebenfalls, dass Konzepte für Ganztagschulen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich fehlen, welche die Chancengleichheit erhöhen würden.

Qualitätskontrolle

„Den Mangel an Rechenschaftslogik bei Lehrer/-innen sehen die OECD-Berichtersteller/-innen als ein weiteres Manko.“ Einer Qualitätskontrolle, wie sie zur Zeit von der Erziehungsministerin angedacht wird, „mussten sich die hiesigen Pädagog/-innen bislang nicht unterziehen. Sie benoten zwar die Schüler/-innen, vor der eigenen Benotung scheuen sie jedoch zurück“ (Kunzmann 2004).

4.3 Lehrer/-innen- und unterrichtsbezogene Ursachen

Neben den bisher benannten Ursachen für das Klassenwiederholen lassen sich Ursachen anführen, die im Zusammenhang mit den Lehrer/-innen und dem Unterricht selbst stehen.

• Unterschiedliche Einstellungen zur Klassenwiederholung

Bei den lehrer/-innenbezogenen Ursachen können z.B. die unterschiedlichen Erfahrungswelten und Einstellungen der Lehrer/-innen eine Rolle beim Klassenwiederholen spielen. Es gibt Lehrer/-innen, die das Klassenwiederholen ablehnen und solche, die es befürworten. Lehrer/-innen, die dafür sind, werden eher dazu neigen, im Zweifelsfall eine schlechtere Note zu geben als Lehrer/-innen, die dagegen sind. Oft spielt hierbei auch die schulspezifische Gruppendynamik im Kollegium eine Rolle. *„Misserfolgsergebnisse sind – ebenso wie ein Schulerfolg – an den/die Lehrer/-in gebunden“*. *„Auch orientieren sich Lehrer/-innen häufig an einer statistischen Normalverteilung: Wenige gute, wenige schlechte und viele mittelmäßige Schüler/-innen – die als Ideologie ihre Folgen bei der Einschätzung von Leistungen innerhalb einer Klasse hat“*. *„Diese Auffassung ist nachweislich falsch. So ist z.B. die Streuung der Leistung bei kleinen Gruppen kleiner.“*

• Unzureichend qualifiziertes Lehrpersonal beeinflusst die Qualität des Unterrichts

Als unterrichtsbezogene Ursache für das Klassenwiederholen kann die Art und Weise der Durchführung und Gestaltung des Unterrichts als Indikator herangezogen werden. „Schüler/-innen, die angaben, dass ihr

Unterricht diszipliniert abläuft, erzielen eine signifikant bessere Leistung als Schüler/-innen, die angaben, dass ihr Unterricht eher nicht diszipliniert abläuft“ (MENFPS 2004f, S. 113).

Auch wird die Unterrichtsversorgung der Schüler/-innen durch einen Mangel an ausreichend qualifiziertem und erfahrenem Lehrpersonal beeinträchtigt (vgl. MENFPS 2004f, S. 124). „Es werden weiterhin massiv Lehrbeauftragte eingesetzt, da es immer noch an qualifiziertem Lehrpersonal mangelt (in der Primarschule neuerdings etwas weniger als in den Lyzeen). Das Ersatzpersonal erhält noch immer keine Möglichkeit, das Lehrer/-innendiplom in Abendkursen zu erwerben“ (<http://www.dei-lenk.lu/sujet/article.asp?id=464>).

Bei einer theorielastigen Lehrer/-innenausbildung besteht die Gefahr, dass die zu theoretischen Vorstellungen und Erwartungen, die sie in den Lernprozess einbringen, von den Schüler/-innen missverstanden und nicht entsprechend gewürdigt werden. Die daraus entstehenden Kommunikationsprobleme können einerseits, durch Über- oder Unterforderung der Schüler/-innen, zu ausgeprägter Disziplin- und Respektlosigkeit führen, andererseits unüberlegte, übereilte Problembewältigung bewirken, die wiederum neue Problemsituationen generieren.

Diese Ursachen wurden auch durch eine Befragung von ehemaligen Schüler/-innen des luxemburgischen „Enseignement secondaire“ bestätigt (MENFPS 2003):

- 78,3 % waren der Ansicht, dass der Unterricht nicht ausreichend praxis- und anwendungsbezogen gewesen sei. 87,4 % sahen hier einen dringenden Verbesserungsbedarf.
- 78,7 % fanden, dass zu selten Verbindungen zwischen den Themen der einzelnen Unterrichtsfächer hergestellt wurden. Eine stärkere Berücksichtigung dieses fächerübergreifenden Bezugs wünschten sich 81,1 %.
- 70,6 % meinten, sie hätten nur unzureichend gelernt, wie man richtig lernt. 80,7 % stimmten hier einer erforderlichen didaktischen Verbesserung zu.
- 67,7 % hätten sich die Förderung von mehr Zusammenarbeit zwischen den Schüler/-innen gewünscht.
- 80,1 % sahen in folgenden Bereichen einen Bedarf zur Verbesserung:
 - Einbezug von aktuellen Themen in den Unterricht: 78,4 %,
 - Vermittlung, warum der/die Schüler/-in etwas lernen soll: 77,9 %,
 - Eingehen der Lehrer/-innen auf die schwächeren Schüler/-innen: 73,6 %,
 - Mitgestalten des Unterrichts: 69,6 %,
 - Berücksichtigung der Interessen und Neigungen der Schüler/-innen: 68,9 %.

• **Konzept für formative Evaluation fehlt**

Nach Aussage einer der Befragten ist es unerlässlich, eine kontinuierliche Evaluation durchzuführen, damit die Schüler/-innen und auch deren Eltern zeitnah eine Rückmeldung zum Leistungsstand erhalten. In den meisten Fällen gibt es aber nur eine summative Evaluation. Formative Evaluation müsse Bestandteil der Lehrer/-innenausbildung werden, damit sie Eingang in die Schulen hat.



5.

Mögliche **Lösungsansätze** aus anderen europäischen Ländern
und aus Sicht der befragten Expert/-innen

Nachdem im vorherigen Kapitel Ursachen für das Klassenwiederholen aufgezeigt worden sind, sollen nun im Folgenden verschiedene Lösungsansätze dargestellt werden. Diese orientieren sich an den gleichen Kategorien, die für die Darstellung der Gründe in Kapitel 4 verwendet wurden. Die kulturell- und gesellschaftsbezogenen Lösungsansätze gehen dabei in den vorher genannten drei Ansätzen auf.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben keinerlei Ansprüche auf „Patentlösungen“, sondern sollen lediglich Argumente und Anregungen für eine fachliche Diskussion und eine daraus folgende systematische Weiterentwicklung liefern.

5.1 Individuelle Förderung der Schüler/-innen

Ein zentraler Aspekt zur Reduzierung von Klassenwiederholen wird in der Verstärkung der individuellen Förderung der Schüler/-innen gesehen, wobei fördern „etwas nach vorne bringen“ bedeutet (Duden 2002). Die Befragten führen hier verschiedene Maßnahmen an. Durch gezielte Förderungen, eine kontinuierliche Begleitung sowie Stützmaßnahmen sollen die einzelnen Schwächen der Schüler/-innen ausgeglichen werden. Dies kann durch Nachhilfe an freien Nachmittagen, Einführung von verbindlicher Hausaufgabenhilfe oder auch das Einbeziehen einer „*assistante de classe*“, die stundenweise in den Unterricht dazu kommt oder mit einzelnen schwachen Schüler/-innen arbeitet, erfolgen.

Die Leistungsschwäche soll nicht mehr nur dokumentiert werden, sondern sollte dabei in einer Verpflichtung zur **Erstellung konkreter Förderpläne** münden. Dabei ist es wichtig, dass es eine Absprache gibt zwischen den am Förderplan beteiligten Personen. Lernfortschritte müssen allen Betroffenen transparent gemacht und als solche auch gewürdigt werden. „Voraussetzungen für den erfolgreichen Förderunterricht: die Schüler/-innen genau beobachten, das Lernverhalten analysieren, den Stand des Erlernten diagnostizieren, die Förderkonzepte im Teamteaching erstellen und alle beteiligten Pädagogen/-innen miteinbeziehen“ (Landesschulrat für Salzburg 2004, S. 16).

Die differenzierte Förderung muss bereits im Primarbereich ansetzen. *„Man muss den Schüler/-innen schon in den ersten Schuljahren zeigen, was wichtig ist, wie soll ich mich vorbereiten usw.. In diesem Bereich müsste massiv investiert werden, mehrere Lehrer/-innen pro Klasse, individuelle Betreuung verschiedener Schüler/-innen.“* Besonders im Primarbereich sind nach Ansicht einer Befragten individuelle Hilfen notwendig. Dabei ist es wichtig, die Probleme der Schüler/-innen genau zu betrachten, da die Ursachen des Klassenwiederholens nicht nur im schulischen Bereich liegen. Dementsprechend kann sich die Unterstützung und Förderung nicht nur auf die Nachhilfe beschränken. Es sind auch andere Professionen und Maßnahmen gefragt, die über den Nachhilfeunterricht hinausgehen können, z.B. Bearbeitung von Problemen, Unterstützung durch externe Dienste, die in die Schule kommen. Dies ist insbesondere für jene Schüler/-innen wichtig, die von zu Hause keine individuelle Unterstützung erhalten. Der Schule kommt hier die Aufgabe zu, soziale Unterschiede auszugleichen.

Finnland setzt z.B. auf eine frühe individuelle Förderung, da die Kinder in der frühen Kindheit am meisten lernen und in der Kindheit früh erkannte Defizite am besten zu beheben sind: deshalb arbeiten in Tagesstätten, Vorschule und Untergrad zwei bis drei geschulte Lehrpersonen pro Gruppe/ Klasse. Auch gibt es hier kaum Klassenwiederholer/-innen, da frühzeitig eine individuelle Förderung eingesetzt wird. Die Klassenwiederholungsquote liegt bei 0,5%, wobei Jungen häufiger wiederholen als Mädchen. Bei Leistungsschwächen der Schüler/-innen erteilen Speziallehrer/-innen Zusatzunterricht. Wenn diese Maßnahmen keinen Erfolg zeigen, wird eine monatliche Spezialkonferenz (gesetzlich vorgeschrieben) im Einzelfall einberufen. Nachdem gesundheitliche Störungen des Kindes ausgeschlossen werden, wird ein Maßnahmenplan erstellt und regelmäßig evaluiert, z.B. ein eigener Lehrplan für das Kind (vgl. Freymann o.J.).

Es wäre wichtig, **statt der bisherigen Selektionskultur eine Förderkultur** aufzubauen (vgl. Isensee 2004), die mit einem ganzheitlichen Konzept verbunden ist und über partielle Einzelmaßnahmen hinausgeht.

Ein Schaubild soll die unterschiedlichen **Strukturen schulischen Förderns**, die Bestandteil eines Konzepts sein können, zusammenfassend darstellen (Landesschulrat für Salzburg 2004, S. 5):

Grafik 5: Unterschiedliche Strukturen schulischen Förderns

FÖRDERN ALS ALLGEMEINES PÄDAGOGISCHES PRINZIP	FÖRDERN IM FÖRDERUNTERRICHT BZW. IN DER FÖRDERSTUNDE	FÖRDERN IN SPEZIELLEN FÖRDERMODELLEN
<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung und Differenzierung durch didaktisch-methodische Vielfalt in den <ul style="list-style-type: none"> - Zielen - Inhalten - Methoden des Unterrichts • Förderung aller Schülerinnen und Schüler • Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse • Förderung als Herausforderung von Begabung 	<ul style="list-style-type: none"> • Besonderer Unterricht <ul style="list-style-type: none"> - zur Stützung - zur Prävention von Schulversagen - zum Nachholen vorübergehender Lerndefizite bei Krankheit, Schulwechsel... • Förderung in flexiblen Kleingruppen • Zeit und Raum für Lernprogramme, Lernspiele, Konzentrationsübungen, motorische Trainings... • deutlich verzahnt mit dem Klassenunterricht • Einheiten für alle Sinne • am einzelnen Kind/ Jugendlichen orientiert • in Kooperation mit den Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützende Formen, die besondere Bedürfnisse und Anforderungen aufnehmen: <ul style="list-style-type: none"> - Besonderer Förderunterricht für Kinder mit nicht luxemburgischer Muttersprache - Legasthenie-Kurse - Sprachheilunterricht - Förderung durch Beratungslehrer/-innen - u.a.m.
Alle Lehrer/-innen	Klassen- und Fachlehrer/-innen	Lehrer/-innen mit spezieller Ausbildung

Fördern ist als pädagogisches Prinzip unstrittig. Ob ein methodisch differenzierter Förderunterricht oder ein Fördern von speziellen Zielgruppen zum Einsatz kommen soll, hängt von der Methodenkompetenz und den spezifischen Qualifikationen der Lehrer/-innen ab, vom Spektrum der Schülerfähigkeiten, von den zu vermittelnden Inhalten und insbesondere von der jeweiligen Förderkultur der Schule.

5.2 Änderungen von Bildungskonzepten und Schulorganisation

Ein weiterer Lösungsansatz, um das Ausmaß des Klassenwiederholens zu minimieren, wird in der Änderung von Bildungskonzepten und der Schulorganisationen gesehen.

Verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern

Wie im vorherigen Kapitel bereits aufgezeigt, tragen kulturelle und gesellschaftliche Ursachen zum Klassenwiederholen bei. Dabei spielt das Elternhaus der Schüler/-innen eine große Rolle. Aufgrund dieser Ursachen ist es wichtig, die Zusammenarbeit mit den Eltern in vielfacher Hinsicht zu verstärken.

Ein zentraler Ansatzpunkt ist die Beziehung und die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern. Sie gilt es nachhaltig zu verbessern. Dies könnte z.B. durch eine neue Sichtweise der **Eltern als Schulpartner/-innen**, wie sie bereits an einigen Schulen praktiziert wird, geschehen: „Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist absolut wichtig. Wir haben jetzt ein neues Gesetz, das wir umzusetzen versuchen. Die Elternvertretung wird jetzt verstärkt mit in die Schule einbezogen. Jetzt haben wir eine Grundlage, auf der wir weiterarbeiten können.“

Die Zusammenarbeit mit den Eltern geschieht bereits an **Elternabenden** und Sprechstunden, wobei viele Eltern jedoch hierdurch nicht erreicht werden, sei es, dass sie aufgrund der Sprachproblematik nicht daran teilnehmen oder einfach zeitlich nicht in der Lage sind, Termine an der Schule wahrzunehmen. Hier gilt es zum einen Zugangswege zu finden, um auch mit Eltern in Kontakt zu treten, die weder luxemburgisch, französisch oder deutsch sprechen. Dabei wäre es sinnvoll, wenn an jeder Schule mindestens ein/e Lehrer /-in über weitere Sprachkenntnisse verfügen würde. Zum anderen könnten **Elternsprechstunden** am

Abend oder auch an Samstagen angeboten werden, um berufstätigen Eltern oder Elternteilen entgegenzukommen.

Über die regelmäßige Kommunikation mit den Eltern hinausgehend, sollte besonders die **Zusammenarbeit bei der Orientierung** verbessert werden. Dafür müssten gemeinsam, d.h. unter Beteiligung des/der Klassenlehrer/-in, der Eltern und des/der Schüler/-in, die individuellen Stärken und Neigungen des/der Schülers/in, die Wünsche der Eltern und die Anforderungen der einzelnen Schultypen miteinander in Einklang gebracht werden. Dadurch könnten Enttäuschungen und Schulversagen reduziert werden.

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat in seinem Schuländerungsgesetz 2003 die Vorschrift erlassen, dass Eltern von Kindern, deren Versetzung gefährdet ist, zum Ende des Schulhalbjahres neben dem Zeugnis eine schriftliche **individuelle Lern- und Förderempfehlung** erhalten. Diese wird in einem Gespräch mit den Eltern erläutert. Durch eine frühzeitige Rückmeldung und Einbeziehung der Eltern werden Fördermaßnahmen entwickelt und so dem Klassenwiederholen vorgebeugt.

Überarbeiten der Lehrpläne

Gäbler (2003a) fordert, Lehrpläne zukünftig von den Kompetenzen her zu definieren. Als **Schlüsselkompetenzen** gelten seiner Ansicht nach, erfolgreich selbstständig handeln zu können, sich selbst Wissen aneignen zu können und dies einzusetzen, mit Instrumenten der Kommunikation umgehen zu können, sowie in heterogenen Gruppen erfolgreich zu handeln. Alle zu vermittelnden Kompetenzen müssten sich dabei an drei **übergreifenden Bildungszielen** orientieren. Diese sind die Menschenrechte, Demokratie und nachhaltige Entwicklung. Aus diesen Vorgaben könnte ein **Kerncurriculum auf nationaler Ebene** entwickelt werden, das ausreichend Freiraum für die jeweiligen Schulen lässt und damit Diversität ermöglicht. Aus dem nationalen Kerncurriculum müssten dann jeweils **schulspezifische Curricula** entwickelt werden, d.h. eine Übersetzung der konkreten Arbeitspläne, die u.a. folgende Aspekte berücksichtigen sollten (vgl. Priebe/ Schratz 2004, S. 6):

- Lernziele,
- Lerninhalte,
- Kompetenzen,
- Unterrichtsspezifische Didaktik (Methodik und einzusetzende Medien),
- Aufgabenbeispiele,
- Individuelle Fördermaßnahmen,
- Evaluationsinstrumente/ Tests.

Dass sowohl der Umfang als auch Inhalte der Lehrpläne diskutiert werden müssen, wird auch von den befragten Experten/-innen bestätigt. *„Vergleicht man die Wochenschulzeit mit dem Inhalt der Schulpläne, sieht man, dass die Stundenzahl gesunken, der Inhalt der Pläne aber stark angewachsen und somit der Lehrplan zu kürzen und ‚schüler/-innenorientiert‘ zu gestalten ist.“*

Diese inhaltliche Überarbeitung würde aber auch bedeuten, dass mehr Freistunden geschaffen werden müssten zur individuellen Förderung und zur Durchführung von Unterrichtseinheiten, in denen nicht am Fach gearbeitet wird.

Letztlich bedarf es als Lösungsansatz auch einer **Reform des Sprachunterrichts**. Viele Experten/-innen sehen in der frühen Leseförderung eine Möglichkeit, Sprachbarrieren abzubauen, um überhaupt den Zugang zu Sprachen und auch zu anderen Kompetenzen zu finden. Auch dieser Ansatz wird von den befragten Experten/-innen geteilt.

Harmonisieren der Versetzungskriterien

Ein weiterer Lösungsansatz wäre die **Überarbeitung der Versetzungskriterien**. Diese müssten zum einen so **transparent** sein, dass sie für alle Beteiligten **verständlich** und **nachvollziehbar** sind. So

müssten die Versetzungskriterien bspw. hinsichtlich der Unterbewertung verschiedener Fächer geprüft werden, besonders bei den Nebenfächern.

Eine entsprechende Überarbeitung der Versetzungskriterien ist allerdings in Arbeit und soll möglichst schnell als Gesetz verabschiedet werden.

Anpassung des Konzeptes der Nachprüfungen

Da im Schnitt 50% der Schüler/-innen die Nachprüfungen nicht bestehen und damit entweder eine Klassenwiederholung oder aber der Wechsel in ein anderes Niveau ansteht, muss der Frage nachgegangen werden, ob der Aufwand und der Ertrag der Nachprüfungen, sowohl für die Schüler/-innen als auch für die Schule, in einem vertretbaren Verhältnis stehen.

Alle befragten Experten/-innen fordern zumindest ein **Überdenken der Nachprüfungen** oder gehen sogar so weit, die Nachprüfungen ganz abzuschaffen.

Eine weitere Überlegung wäre nach Ansicht eines Befragten, die Nachprüfungen durch eine **provisorische Versetzung** mit pädagogischer Hilfestellung zu ersetzen. Beispielsweise könnte der Probeunterricht auf 8-12 Wochen mit klaren Zielvereinbarungen angelegt sein. Wenn diese Ziele in der vorgegebenen Zeit – mit entsprechender Unterstützung – nicht erreicht werden, ist die Jahrgangsstufe zu wiederholen. Angeführt wurde auch, die Ferienzeit zu kürzen und stattdessen unterstützende Schulaktivitäten anzubieten.

Optimieren der Orientierung

Im Bereich der Änderungen von Bildungskonzepten und der Schulorganisation kann als weiterer Lösungsansatz die Optimierung der Orientierung angeführt werden. *„Orientierung ist notwendig, aber sie kann optimiert werden. Sie sollte nicht zu einer frühen Verfestigung von sozialer Selektion führen.“* Auf die Gefahr, dass eine verfrühte Orientierung dem **Gebot der Chancengleichheit** entgegensteht, wird auch in verschiedenen Studien hingewiesen.

Bei der Orientierung sollte allerdings weniger die Defizitorientierung als vielmehr die Ressourcenorientierung beim Schüler/bei der Schülerin im Vordergrund stehen. *„Es darf nicht sein, dass nur der in die höchste Division gehen kann, der keine Defizite hat, und die anderen müssen Regionalliga spielen. Hier gilt es konzeptionelle Arbeit zu leisten.“*

Dass hier bereits ein **ressourcenorientierter Ansatz** verfolgt wird, führte einer der Befragten an und verwies darauf, dass es seit dem Schuljahr 2003/2004 eine Änderung gibt. Die Orientierung basiert nicht auf dem Durchschnitt aller Noten, sondern auf dem Durchschnitt der guten Noten. *„Es macht keinen Sinn, einen Durchschnitt zu nehmen. Wenn jemand eine Ausbildung machen will, in der Sprachen wichtig sind, dann muss man sich die Noten in den Sprachen anschauen.“*

Ein Befragter betont jedoch auch, dass **gezielte Orientierung** Klassenwiederholen vermeiden kann, sie muss nur **frühzeitig und geplant** erfolgen. *„Man sollte wirklich gezielter und eher damit beginnen, konkrete Orientierungshilfen in die Wege zu leiten, damit eine Klasse nicht wiederholt werden muss. Wenn man sieht, dass ein Schüler nicht für eine bestimmte Richtung geeignet ist, sollte man ihn so schnell wie möglich umorientieren“.* Ein Weiterer sieht den Vorteil in der Orientierung, wenn sie nicht punktuell, *„sondern Konsequenz aus einer dauerhaften Begleitung der Gesamtentwicklung des Schülers ist.“*

Orientierung der Schüler/-innen muss aber auch eine **Orientierung nach oben** ermöglichen. *„Wir müssen in unserer Schule viel mehr darauf achten, die Schüler/-innen auf ein Niveau zu bekommen, das höher ist, weil wir in einer Wissensgesellschaft leben. Die Problematik der Arbeitslosigkeit ist ja auch damit verbunden.“*

Zunehmend fallen auch Schüler/-innen mit einem niedrigen Diplom aus dem System raus, die dann aber gar nichts damit anfangen können.“

Erleichtern der Übergänge

• Spillschoul - Primarbereich

„Die Spillschoul müsste, wenn dort **Schulvorbereitung** läuft, abgestimmter laufen. Am besten sollten die gleichen Anforderungen für alle Primarschulen gelten. Dies würde jedoch auch eine Umstellung der Vorschule bedeuten. Hier gibt es auch Gegner, die sagen, dass die Spillschoul zum Spielen da ist und nicht schon verschult werden soll. Das Lernen könnte aber auch spielerisch erfolgen.“

Das Vorhaben, bereits im Vorschulbereich viel Wert auf das Erlernen der luxemburgischen Sprache zu legen, führt nach Aussage einer Befragten nicht automatisch dazu, dass der Zugang zum Deutschen leichter fällt. Allerdings wird so die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Nationalitäten erhöht und die soziale Integration gefördert.

Generell sollte auf der **Sprachförderung** ein Schwerpunkt liegen, da Sprachkenntnisse die Grundlage für eine erfolgreiche Einschulung bilden.

In Nordrhein-Westfalen wurden mit dem Schuländerungsgesetz von 2003 zur Verbesserung des Übergangs folgende Regelungen getroffen: Die Anmeldung für die Grundschule erfolgt bereits im November und ist verbunden mit einer gründlichen **Erfassung der Lernausgangslage** und einer umfassenden Beratung der Eltern. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der **Erhebung des Sprachstandes**. „Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen können zum Besuch eines vorschulischen Sprachkurses verpflichtet werden. Dies soll dazu beitragen, dass alle Kinder die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie in der Schule am Unterricht teilnehmen können“ (Stadtschulpflegschaft Aachen 2003, Artikel I Nr. 1a). Zudem werden die Eltern der 4-Jährigen von der zuständigen Kommune und den Grundschulen in den Kindertagesstätten über vorschulische Fördermaßnahmen und Einschulungsbedingungen informiert.

• Primarbereich – Sekundarbereich

Analog zum oben beschriebenen und klar geregelten Übergangs wäre auch hier der Übergang zu verbessern. Dabei wäre insbesondere die **Abstimmung der Lehrpläne** sinnvoll und zum anderen sollte ein **Austausch zwischen betroffenen Lehrer/-innen** gefördert werden, um die jeweiligen Erwartungen und erkannten Verbesserungspotenziale auszutauschen und entsprechende Handlungskonsequenzen daraus abzuleiten.

Förderung von Teamteaching, interdisziplinärer Zusammenarbeit und fächerübergreifendem Unterricht

• Teamteaching

Den Ansatz des Teamteachings, bei dem bspw. drei Lehrer/-innen zwei Klassen unterrichten und betreuen, gibt es nach Aussage einer Befragten bisher für das 1. und 2. Schuljahr. Da es dieses Modell nicht an allen Schulen gibt, wäre es sinnvoll, die Effektivität und Zufriedenheit aller Beteiligten auszuwerten und diesen Ansatz ggf. landesweit einzuführen. Dabei könnten auch verschiedene Abwandlungen diskutiert werden, wie bspw. eine Unterrichtsplanung über drei Jahre vom gleichen Lehrer/-innenteam. Es ist auch davon auszugehen, dass in einigen Schulen bereits Teamteaching praktiziert wird, dies aber hinreichend nicht bekannt ist. Hier wäre zu überlegen, wie insbesondere gelungene Beispiele auch für Kollegen/-innen der eigenen, aber auch anderen Schulen nutzbar gemacht werden können.

Zur Realisierung des Teamteachings auf breiter Ebene wird es zum einen notwendig sein, die Lehrkräfte in der Methode zu schulen und zum anderen, die Rahmenbedingungen dafür im Lehrplan zu berücksichtigen.

• **Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Ein weiterer Ansatzpunkt wäre die Verstärkung des Personals für konkrete Hilfeangebote in kleinen Gruppen sowie die Einbeziehung des SPOS oder anderer externer Einrichtungen. Hierdurch könnten frühzeitig Probleme professionell erkannt und entsprechende Lösungswege besprochen werden. In den meisten Studien „nach PISA“ wird auf die personelle Ausstattung insbesondere in Schweden und Finnland verwiesen. Lehrkräfte stehen im Umgang mit förderbedürftigen Schüler/-innen nicht alleine da, sondern können sich in schulinternen Förderteams oder Förderzentren austauschen, „zu denen Sonderpädagogen/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Psychologen/-innen und Krankenschwestern oder Schulärzte/-innen gehören. Schwerwiegende Probleme mit Schüler/-innen, die Verhaltensprobleme haben oder fachlichen Anforderungen nicht folgen können, müssen nicht vom/von der Klassenlehrer/-in alleine bewältigt werden, sondern er/sie findet auf kurzem Weg in der Schule Unterstützung“ (Ratzki 2004, S. 26).

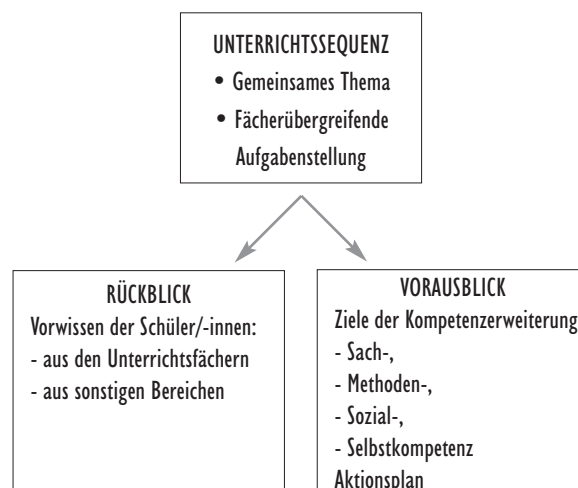
Eine gute Voraussetzung, sich an diesem Modell zu orientieren, bilden die SPOS an den Schulen, da hier bereits Psychologen/-innen, „Assistentes Sociales“ und in vielen Fällen „Educateurs/Educatrices“ arbeiten. Unter Umständen müsste das Kompetenzprofil der dortigen Mitarbeiter/-innen, insbesondere im Hinblick auf Diagnostik und das Erstellen von individuellen Förderplänen, überprüft werden. Darüber hinaus sollten aber auch schulspezifische Netzwerke aufgebaut bzw. gepflegt und schulintern kommuniziert werden.

• **Fächerübergreifender Unterricht** könnte vernetztes Denken und Handeln sowohl bei den Schüler/-innen als auch bei dem Lehrpersonal fördern. Unter fächerübergreifendem Unterricht versteht man, „dass ein Thema aus der Perspektive verschiedener Fächer beleuchtet wird. Dies kann entweder durch eine einzelne Lehrperson im eigenen Unterricht realisiert werden oder in Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Lehrkräfte erfolgen“ (Szlovak 2002, S. 4).

Der Autor verweist darauf, dass das „ganze Leben fächerübergreifend“ sei. Das Unterrichten in ausschließlichen Einzelfällen sei damit eine „Abstraktion des Lebens“ (Szlovak 2002, S. 4).

Zur Planung von fächerübergreifenden Unterrichtssequenzen kann das folgende Modell genutzt werden (vgl. Weigl 2004):

Grafik 6: Modell für den fächerübergreifenden Unterricht



Um fächerübergreifenden Unterricht zu verwirklichen, bedarf es jedoch der entsprechenden organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen, d.h. ohne eine Änderung des Curriculums ist eine Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts nicht möglich. Auch sind die Unterrichtsmethoden zu überdenken, da „für fächerübergreifenden Unterricht eine Methodenvielfalt am besten geeignet ist“ (Szlovak, S. 8).

Verstärkte Autonomie der Schule

Um frühzeitig und schnell auf die Ursachen des Klassenwiederholens zu reagieren, ist es wichtig, die Autonomie der Schulen zu stärken und die **Verantwortungsbereiche der Schulen** zu öffnen hinsichtlich Schulprofil, Lehrplanung, Entlohnung, Personalauswahl etc. (vgl. McKinsey Deutschland, Jürgen Kluge, zit. in Klaube 2002). Dabei ist es wichtig, dass sich **die Mitarbeiter/-innen der Schule selbst als Lernende** begreifen und nicht nur als System, welches das Lernen der Schüler/-innen organisiert (vgl. Terhardt 2002).

Die Autonomie der Schulen könnte zu einer schnelleren und individuell angepassten Lösung beitragen. Ein weiterer Vorteil hierfür liegt auch in der Chance, regional unterschiedliche Problemstellungen zu berücksichtigen. Dass eine weitestgehende Autonomie der Schulen funktionieren kann, zeigt das Beispiel Finnland, wo die einzelnen Schulen sogar Freiheit in der Gestaltung ihrer Lehrpläne haben.

Um die Autonomie der Schulen in Luxemburg zu verstärken, wäre es wichtig, einen **Rahmenlehrplan** durch das Ministerium vorzugeben, dessen Umsetzung den Schulen Spielraum ließe und im Verantwortungsbereich der Direktion bzw. des/der Inspektor/-innen liegen würde. Die **Direktoren/-innen** sowie Inspektor/-innen der einzelnen Schulen erhielten dadurch eine verstärkte Verantwortung. Sie tragen die **„Letzt- und Gesamtverantwortung** für die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben und haben in Verbindung damit eine unabdingbare Beratungs- und Leitungsfunktion“ (Pribe/ Schratz 2004, S. 7).

Folgende **Leitorientierungen** spielen bei Leadership eine wichtige Rolle. (Schley/ Schratz 2004, S. 3):

- „Erfolgreiche Schulleiter/-innen trauen sich zu, den Wirkungszusammenhang von ihrem Rollenverständnis und ihrem Handeln mit am Ende der Kette messbaren Kriterien in Zusammenhang zu bringen.
- Gute Schulleiter/-innen sorgen für das entsprechende Klima, den geistigen Nährboden und die unbedingte Wertschätzung für Unterschiedlichkeit. Nur was verschieden sein darf, hat Chance auf Verständigung und Einigung.
- Exzellente Leitungspersönlichkeiten geben den Entwicklungen Wert und Bedeutung. Sie haben Sinn für Stimmigkeit und Passung. Sie sind fähig, situiert zu handeln und dort zu entscheiden, wo es nötig ist und dort Prozesse zuzulassen, wo es noch Zeit braucht.
- Leadership wird gelebt, verkörpert und wirkt durch die Ausstrahlung. Leadership ist spürbar in allem Tun. Es schafft Identifikation. Das kann auch unperfekte Haltungen einschließen, wenn sie mit der Bereitschaft gekoppelt sind, Verantwortung zu übernehmen.
- Leadership zeichnet sich aus durch Übernahme von Verantwortung und zwar auch für das, was ‚ich eigentlich nicht verantwortete‘. Etwa die veränderten Aufgaben der Schule, den technologischen Wandel, die Heterogenität der Schülerschaft u.a.. Das ‚integrative Ich‘ baut aus Impulsen, Prinzipien und Anregungen ein stimmiges Handeln.
- Leadership mobilisiert Kräfte. Das individuelle Engagement wird gestärkt. Die einzelnen sehen einen Sinn in besonderen Anstrengungen. Es entsteht eine fühlbare Gruppenhaut und ein wahrnehmbares ‚Wir‘.
- Leadership bildet die Strukturen und Organisationsformen aus, die eine Selbststeuerung ermöglichen. Statt mühsamer Diskussionen in überforderten Großkonferenzen mit 50, 60 und noch mehr Kollegen/-innen wird die Kraft der kleinen Einheiten gestärkt.
- Leader sind Chancensucher und aktive Lerner/-innen. Next practice! So lautet die Devise. Was kommt als nächstes? Entwicklungen antizipieren, das Ganze sehen und in den Mustern, Strukturen und Trends lesen. Wer gut antizipieren kann, wird Entwicklungsruhe hineinbringen und entlastend wirken.“

Auch Prof. Dr. Dubs (2005) betont die Notwendigkeit eines Leadershipkonzeptes für eine gut geführte Schule und verbindet damit sechs zentrale Aufgaben:

- Langfristige Orientierung geben und kommunizieren.
- Entwicklung eines Schulprofils und klare Ziele formulieren.

- Einen kooperativ-situativen Führungsstil leben.
- Erwartungen an das Kollegium transparent machen und Herausforderungen schaffen.
- Unterstützung geben durch persönliche Förderung der Lehrkräfte und Schaffung von guten Arbeitsbedingungen.
- Einstellungen sichtbar machen und klare Wertvorstellungen vorleben. (vgl. Dubs, 2005, S. 4)

„Ziel der Schule sind freie, kritisch denkende und verantwortungsvoll handelnde Menschen und mündige Bürger/-innen. Demokratie muss gelebt statt gelehrt werden. Deshalb brauchen wir Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Elternkomitees mit realen Mitbestimmungsrechten anstatt einer Schulautonomie, die in Wirklichkeit bloß die Autonomie der Schuldirektion ist“ (<http://www.dei-lenk.lu/sujet/article.asp?id=464>). Dieses Zitat verweist nochmals darauf, dass Autonomie der Schulen immer im Kontext von **Mitbestimmung aller beteiligten Gruppen** im System Schule gesehen werden muss. Für Luxemburg bedeutet dies, die bestehenden Comités zu stärken, sie bei einer Profilentwicklung zu unterstützen und die Beteiligung an Veränderungsprozessen einzufordern, bis die **Kultur der Beteiligung** sich etabliert hat.

Auch Gäbler (2003a) betont, dass Schule sich ihres gesellschaftlichen Beitrags für eine nachhaltige Entwicklung und gelebte Demokratie bewusst sein muss.

Strukturelle Veränderungen

Dieser Aspekt war nicht Bestandteil der Analyse. Es sollen jedoch die Aspekte aufgezeigt werden, die in den Experten/-inneninterviews genannt bzw. auf welche verwiesen wurde.

- Zum einen wurde in diesem Zusammenhang die **Einführung von Ganztagschulen** genannt. *„Die Einführung einer Ganztagschule wird begrüßt, aber sie sollte ein Angebot unter anderen bleiben und keinesfalls flächendeckend eingeführt werden. Vielmehr sollte sie da eingeführt werden, wo die Kombination von Unterricht, Stützangeboten und Betreuung außerhalb des Unterrichts, eine wirkliche Verbesserung schulischer Leistungen verspricht, etwa in Quartieren mit hohem Anteil an benachteiligten Schüler/-innen.“* Durch die Einführung von Ganztagschulen würde nach Ansicht eines weiteren Befragten die Möglichkeit bestehen, die sozialen, transversalen und damit auch kognitiven Kompetenzen der Schüler/-innen zu fördern.
Kritiker der Gesamtschule führen insbesondere den mangelnden Einfluss des Elternhauses auf die Erziehung ihrer Kinder an. Ebenso wird die Entscheidungsfreiheit eingeschränkt, welche Aktivitäten die Kinder nachmittags aufnehmen wollen. Insgesamt würde der Einfluss des Staates zu hoch werden. Generell wird die Ganztagschule nicht gänzlich abgelehnt, sollte aber nicht als einziges Modell, sondern als ein mögliches Schulangebot unter anderen diskutiert werden (vgl. u.a. Regenbrecht 2003).
- **Änderungen im Primarbereich** werden bereits mit zwei Projekten angestrebt, zum einen mit der Einführung des *„cycle des apprentissages fondamentaux“* (MENFPS 2004j, S. 14f) und zum anderen mit dem im Schuljahr 2003/2004 eingeführten **Leitfaden MILA** (ABC Buch), eine Lehrerhandreichung für Lehrer/-innen der ersten beiden Klassen mit didaktischen Materialien und praktischen Hinweisen zur Umsetzung.
- Die **Größe der Schulen** müsste nach Ansicht einiger der Befragten **reduziert werden**, da nach ihrer Einschätzung nach die Größe mit den Leistungen der Schüler/-innen korreliert: *„Die Größe der Schule hat Einfluss auf die Schulerfolge gerade von Schüler/-innen, die der individuellen Förderung bedürfen (Anonymität). 1.200 Schüler/-innen und entsprechend viele Lehrer/-innen machen einen organisatorischen Aufwand nötig, der sich in Zeitverlust für den Unterricht niederschlägt. Lehrer/-innen und Schüler/-innen wird zusätzliche Konzentration für die Organisation abverlangt.“*

Einführung von Evaluation und Qualitätskontrolle

Als weiterer Lösungsansatz sind Evaluation sowie Qualitätskontrolle einzuführen. Dabei sollte besonders die verstärkte Evaluation von Schul- und Unterrichtsformen die aktuelle Situation der Schulen begleiten.

Durch die Einführung von flächendeckenden **Evaluationsstandards** wird auch die Bewertung von Lehrer/-innen und Schulresultaten ermöglicht und Ansatzpunkte zur Verbesserung aufgedeckt. „Lehrer müssten aufgrund eines Evaluationsverfahrens mehr gefordert werden. Sowohl fachliche als auch – und im luxemburgischen Schulsystem hauptsächlich – pädagogische Fähigkeiten und Leistungen müssten kontrollierbar sein“ (MENFPS 2004, S. 47). Dabei ist diese Evaluation auch von Schüler/-innenseite aus zu betrachten, im Sinne von einem konstruktiven **Schüler/-innenfeedback** an die Lehrer/-innen.

Voraussetzungen für eine systematische Qualitätskontrolle sind **einheitliche Bildungsstandards auf nationaler Ebene**. Darunter werden verstanden „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme et al 2003, S. 21).

Durch die Bildungsstandards wird festgelegt, welche Kompetenzen die Schüler/-innen „bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (Klieme et al, 2003, S. 9). Die beschriebenen Kompetenzen sind dabei so konkret, dass sie in Aufgabenstellungen formuliert und prinzipiell mittels Test abgefragt werden können. Damit würden die Lernergebnisse erfasst und bewertet werden. Die Ergebnisse liefern den Hinweis, ob die angestrebten Kompetenzen erreicht wurden.

Damit ist zum einen überprüfbar, „inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (**Bildungsmonitoring**), zum anderen erhalten die Schulen eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (**Schulevaluation**)“ (Klieme et al 2003, S. 10).

Damit würde auch ein Fundament für einen möglichen Qualitätsvergleich der Schulen untereinander gelegt. Hierbei ginge es dann weniger um Kontrolle, als darum, mehr von den anderen Schulen zu lernen, Erfahrungen auszutauschen und eigene Ideen zur Veränderung und Weiterentwicklung zu gewinnen.

5.3 Professionalisierung des Lehrpersonals

Qualifizierung und kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte

Die Qualifizierung und Fortbildung der Lehrer/-innen zeigt in Luxemburg nach Einschätzung der Befragten und nach vorliegenden Studien Verbesserungspotenziale auf.

Ein Ansatz besteht darin, die **Lehrer/-innenqualifikationen auszubauen**, z.B. durch den Aufbau eines pädagogischen Studiums, welches sie befähigt, auch mehrere Fächer zu unterrichten. Dies hätte den zusätzlichen Vorteil, dass weniger Lehrer/-innen in einer Klasse unterrichten und sie sich somit intensiver und abgestimmt um ihre Schüler/-innen und deren Probleme kümmern könnten. In Finnland absolvieren die Lehrer/-innen ein Universitätsstudium von 5 Jahren. Ein Schwerpunkt liegt auch in der Vermittlung von Methoden, um die Schüler/-innen in die Lage zu versetzen, selbstständig zu arbeiten „auch in Gruppen, wodurch soziale Kompetenzen und Solidarität gefördert werden.“ (www.dei-lenk.lu/sujet/article.asp?id=464). Dass dies Schüler/-innen wünschen, zeigen die Ergebnisse der Befragung von ehemaligen Schüler/-innen in Luxemburg. Die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten betrachten 69,1 % der Befragten als nicht ausreichend gefördert. 80,3 % sehen die Förderung von Initiative für unzureichend an und 65 % die Förderung zur Selbstständigkeit“ (MENFPS 2003, S. 20).

Die Forderung nach gut ausgebildetem Personal, das **Theoriewissen, Berufswissen und Handlungskompetenz** in einer Person vereint, wird auch von den befragten Experten/-innen untermauert. Zusätzlich würde der Aufbau eines pädagogischen Studiums die Lehrer/-innen befähigen, sich weitere Kompetenzen anzueignen. „Die Lehrer/-innen müssten personen- und nicht nur fachbezogen ausgebildet werden. Sie identifizieren sich ja alle mit ihrem bzw. mit einem Fach. Diese ganze Selektion der Lehrer/-innen basiert ja darauf“. Die Qualifizierung sollte sich dabei nicht nur auf die pädagogische Kompetenz beziehen, sondern sollte auch **psychologische und sozialpädagogische Kompetenzen**

einbeziehen, die z.B. in der Diagnostik sowie im Umgang mit den Eltern nötig sind (vgl. Schmitt 2003; Isensee 2004; McKinsey Deutschland, Jürgen Kluge, zit. in Klaube 2002). Gerade diagnostisches Wissen ist wichtig, um individuelle Förderpläne für Schüler/-innen zu entwickeln.

Die angehenden Lehrer/-innen sollten in ihren Praktika auch Erfahrungen in Fördergruppen, Nachhilfe, individuellen Fördergesprächen mit Schüler/-innen, Elterngespräche etc. sammeln und diese Erfahrungen mit einem Mentor/einer Mentorin austauschen können. Bereits während des Studiums müssen diese Methoden sowohl in der Theorie als auch der Praxis fester Bestandteil sein.

Auch Fortbildungsmöglichkeiten von Lehrer/-innen sollen weiterhin gefördert werden. Nach Ansicht eines Befragten sollte die **Fortbildung obligatorisch** sein. Hier könnte bestimmten Themen eine Priorität eingeräumt werden. Als ein wichtiges Thema der Aus- und Weiterbildung erachtet er die ‚Einführung in formativer Evaluation‘. Dies ermöglicht eine strukturierte und kontinuierliche Rückmeldung der Schüler/-innenleistungen und gibt noch rechtzeitig die Möglichkeit einzugreifen und einer möglichen Klassenwiederholung entgegenzusteuern.

Gäbler (2003a) geht davon aus, dass professionell ausgebildete Lehrpersonen lebenslang auf Fortbildung angewiesen, aber auch daran interessiert sind, „weil ihr [...] Professionswissen sich, insoweit ähnlich der Medizin, fortlaufend forschungsabhängig differenziert und ihre Karrieremuster sich entsprechend weiterentwickeln.“ Das umfangreiche Fortbildungsprogramm des SCRIPT bietet vielfältige Möglichkeiten der Fortbildung.

Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts erweitern

Als weiterer Lösungsansatz ist die Qualität des Unterrichts näher zu betrachten und so sind z.B. die Unterrichtsmethoden neu zu überdenken. Es kann dabei nicht nur um die reine Wissensvermittlung im Frontalunterricht gehen. „Es wird zu wenig unternommen, um die Schüler/-innen dann wirklich auf Trab zu bringen. Man muss die Schüler/-innen dazu bringen, dass sie arbeiten.“ In diesem Kontext verweist Gäbler (2003a) darauf, dass Lernprozesse, das heißt Lernen zu lernen, selbst als Ziele begriffen werden müssen.

Eine **veränderte Unterrichtsgestaltung** kann von fächerübergreifenden Projektarbeiten, offenen Unterrichtsformen, über die Einrichtung von Tutorien bis hin zu dem selbstständigen Aneignen von Allgemein- und Fachwissen reichen. So können z.B. auch individuelle Bildungspläne für jede/-n Schüler/-in aufgestellt werden.

Einige Anregungen zum Thema ‚Guter Unterricht‘ geben Krainer/ Posch/ Stern (2004), die hier in gekürzter Form dargestellt werden sollen:

- Mit neuen Inhalten werden den Schüler/-innen neue Lernerfahrungen zugänglich gemacht, aber auch ihr Vorwissen wird respektiert, weil sie nur darauf neue Kompetenzen aufbauen können.
- Im Unterricht werden fachliche Grundlagen erarbeitet, aber auch Bezüge zur Alltagswelt der Schüler/-innen hergestellt.
- Den Schüler/-innen werden nicht nur Lernziele vorgegeben, sondern sie werden auch angeregt, sich selbst individuelle Ziele zu setzen.
- Der Lernprozess der Schüler/-innen folgt nicht nur gezielten Anleitungen der Lehrer/-innen, sondern die Schüler/-innen erhalten auch Spielräume für selbstständige Lernaktivitäten und eigenverantwortliches Handeln.
- Neben Einzelarbeit erhalten die Schüler/-innen ausreichend Gelegenheit, miteinander zu arbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen.
- Die Ansprüche an die Schüler/-innen und die Art, wie sie gestellt werden, fordern sie nicht nur geistig

heraus, sondern wecken auch ihre Neugier, Freude am Fach und ihren Forschergeist, sind also sinnstiftend.

- Den Schüler/-innen werden nicht nur Aufgaben gestellt, die auf Faktenwissen und Routinefertigkeiten abzielen, sondern auch komplexe Aufgaben, die Begründung, Modellbildung und Problemlösung erfordern.
- Neben der Förderung von Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen wird den Schüler/-innen auch die Möglichkeit geboten, neue Medien und Technologien sinnvoll einzusetzen.
- Die Schüler/-innen erhalten die Gelegenheit, sich in unterschiedlichen Leistungssituationen zu bewähren; es wird aber auf Ungleichheiten (in Bezug auf Geschlecht, Muttersprache, Kultur, soziale Herkunft, Behinderung) durch vielfältige Formen der Unterstützung eingegangen.
- Den Schüler/-innen wird periodisch Gelegenheit gegeben, zum Unterricht Stellung zu nehmen. Außerdem erhalten sie vielfältiges Feedback, um ihre Stärken und Schwächen kennen zu lernen sowie Anregungen, wie sie sich selbst überprüfen und ihre individuellen Lernstrategien verbessern können.

Zentrales Ziel ist es, die Schüler/-innen an das selbstständige Lernen heranzuführen, anstatt sie mit Wissen „abzufüllen“.

Selbstevaluation in den Arbeitsalltag integrieren

Selbstevaluation – im Sinne der **eigenen Bewertung seiner Handlungen und Wirkungen** – könnte in verschiedenen Bereichen angewandt werden. Der Vorteil ist der, dass die Methode schnell erlernbar und leicht einzusetzen ist. Jedoch muss auch hier die Haltung bestehen, dass es wichtig ist, sich selbst in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln.

Bereiche der Selbstevaluation könnten sein:

- Eigener Unterricht im Sinne der Zielerreichung oder Bewertung der eingesetzten Methoden,
- Zusammenarbeit mit Kollegen/-innen,
- Eigene Kompetenzen im Sinne einer Stärken-Schwächen-Landkarte,
- Gestaltung der eigenen Leistungsbewertung etc..

Selbstevaluation kann jede/-r für sich anwenden, seine Ergebnisse auswerten und eigene Handlungskonsequenzen für sein Handeln daraus ziehen. Größere Wirkung hat die Methode jedoch, wenn über die gewonnenen Erkenntnisse ein Austausch im Team erfolgt. Dies erfordert jedoch eine Kultur des Vertrauens um eigene Stärken, aber auch die Bereitschaft Schwächen im Kollegium offen zu legen.



6.
Zusammenfassung

Eine zentrale Erkenntnis der Analyse ist, dass das Thema „Klassenwiederholen“ nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern im Gesamtkontext der allgemeinen Bildungsdebatte zu sehen ist. Dies bestätigen auch die in dieser Analyse angeführten wissenschaftlichen Studien. Oft wird Klassenwiederholen als ein Begleitthema der PISA-Studie abgehandelt. So gelten die Lösungsansätze, die aus der PISA-Studie abgeleitet wurden und von einer verstärkten individuellen Förderung über eine Änderung von Bildungskonzepten und Schulorganisation bis hin zu Änderung der Lehrer/-innenqualifikation reichen, zumeist auch für das Klassenwiederholen.

- Alle befragten Expert/-innen sehen ohne Einschränkung einen großen sowie akuten Handlungsbedarf, das „*Redoublement*“ in Luxemburg zu minimieren. Diese Forderung kann durch die vorhandenen statistischen Daten untermauert werden:
 - Die Rate des schulischen Misserfolgs ist in Luxemburg sehr hoch, zu hoch angesichts der immer größer werdenden Ansprüche der Gesellschaft.
 - Die Nachprüfungen bzw. Ferienarbeiten sind, wie sie derzeit praktiziert werden, pädagogisch nicht als effiziente Maßnahme anzusehen, da ca. die Hälfte der Schüler/-innen diese nicht bestehen.
 - Klassenwiederholen bringt nachweislich nicht den gewünschten Effekt, dass die Schüler/-innen im Anschluss ihre Schulkarriere ohne weitere Misserfolge beschreiten. Viele wiederholen erneut eine Klasse. Die Auswertungen zum *retard scolaire* weisen darauf hin, dass es viele mehrfache Klassenwiederholer/-innen gibt.
 - Klassenwiederholung ist mit einem enormen wirtschaftlichen Kostenfaktor verbunden. Auch wenn dieser nicht primär die Vorgehensweise des Ministeriums vorgeben soll, so soll man sich dessen Ausmaß bewusst sein.
 - Klassenwiederholung spiegelt nicht alleine den schulischen Misserfolg wieder, dazu muss, wie die Statistik untermauert, die „*admission classe supérieure voie pédagogique moins exigeante*“ mitbetrachtet werden, die man auch als „Orientierung nach unten“ bezeichnen könnte auf Grund der Aussagekraft der Daten.
- Klassenwiederholen hat, so zeigen die wissenschaftlichen Studien, einen starken negativen Einfluss auf das Selbstbild der Schüler/-innen und kann den Lebensweg dauerhaft prägen. Wie hoch die Anzahl der Schulabbrecher/-innen ist, lässt sich aus der Statistik nicht herleiten. Jedoch gibt es eine hohe Anzahl von Schüler/-innen, die nicht mehr im luxemburgischen Schulsystem geführt werden. Ob diese Schüler/-innen im Ausland eine Schule besuchen, die Schule aus persönlichen Gründen nicht besuchen können oder aber auch die Schule verweigern, ist eine relevante Fragestellung, die verfolgt werden sollte.
- Sowohl die Statistiken als auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen Nationalität, sozialem Hintergrund, Geschlecht und schulischem Misserfolg gibt. Diese bekannten Determinanten sind bei der Entwicklung von Lösungsansätzen als Querschnittsthema zu berücksichtigen.
- Die hohe Anzahl der Schüler/-innen mit Schulmisserfolg (*échec scolaire*) veranlassen ebenfalls das Konzept der Orientierung zu hinterfragen.
 1. Inwieweit sind Schulmisserfolge auch auf eine Fehlorientierung zurückzuführen?
 2. Inwieweit sind die progressiven Orientierungsmaßnahmen im EST eine Vorgehensweise, die eine nachhaltig negative Vermischung zwischen Orientierungsmaßnahmen und Schulmisserfolg bestärken können?
- Die Zahlen der von einem Schulmisserfolg (*échec scolaire*) betroffenen Schüler/-innen der letzten Jahre bestätigen, dass die Änderung von Promotionskriterien noch keinen signifikanten Einfluss auf das Klassenwiederholen genommen hat. Eine Harmonisierung der Promotionskriterien erscheint jedoch generell wichtig, damit diese für Eltern, Schüler/-innen und auch Lehrer/-innen leichter zu verstehen sind und damit zur allgemeinen Transparenz beitragen.
- Die bisher geführte Statistik ist sehr komplex und sehr differenziert. Gerade darin liegt aber auch deren Nachteil. Sie sind für Nichtstatistiker/-innen zum Teil sehr schwer zugänglich. Daten sind wichtig zur weiteren strategischen Planung der Bildungspolitik insgesamt, genauso wie für die einzelnen Schulen selbst, die aus diesen Daten wertvolle Informationen gewinnen können, um ihre Schulentwicklungspläne zu definieren. Aus diesem Grund sollten gemeinsam mit den Adressat/-innen bzw. Nutzer/-innen der Statistiken die nationalen Indikatoren festgelegt werden, die zukünftig ausgewertet und

lesefreundlich aufbereitet werden. Die Daten sollten für den Primarbereich, das ES und EST gleich aufbereitet werden, damit sie dort, wo es Sinn macht, vergleichbar sind, sowohl miteinander als auch in einer Zeitschiene, um Entwicklungen zu verfolgen.

- Nach Auskunft des Auftraggebers gibt es bereits viele Projekte, die an den verschiedenen identifizierten Handlungsebenen ansetzen. Hier gilt es jetzt, die Ergebnisse dieser Projekte zusammenzuführen und in Hinblick auf eine nachvollziehbare Effizienz auszuwerten.
- Man stellt außerdem fest, dass viele wichtige und richtige Handlungsfelder, wie z.B. die Autonomie von Schulen, weitgehendst von der Politik identifiziert wurden. Diese überlappen sich auch größtenteils mit den verschiedenen bildungspolitischen Reformen, die im Ausland umgesetzt werden. Die Verantwortlichen in Luxemburg sollten sich jetzt gezielt die Frage stellen, weshalb verschiedene Reformen – mit den richtigen inhaltlichen Fragestellungen - nicht immer die gewünschten Resultate erzielen. Es könnte sein, dass der Rolle der Systematik, der Strategie sowie der Nachhaltigkeit verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden müsste und, dass die Luxemburger Bildungspolitik sich in einem sehr schwer zu modifizierenden Gesamtumfeld befindet.
- Neue Projekte sollten nur begonnen werden, wenn sie den strategischen Zielen des Ministeriums Rechnung tragen. Diese strategischen Ziele müssen allen Schulpartner/-innen bekannt sein, damit sie ihre jeweiligen Vorhaben daran ausrichten können. Diese Ziele müssen vom Ministerium unter Beteiligung von allen implizierten Akteuren entwickelt, kommuniziert und auf ihre Resultate hin evaluiert werden. Ebenfalls sollten auf nationaler Ebene Prioritäten für Maßnahmen gesetzt werden. Diese Forderung fasst ein Befragter im Interview folgendermaßen zusammen: *„Das Ministerium muss bei Reformen vordenken. Die Veränderung kann nicht den einzelnen Schulen überlassen bleiben. Hier sollte es eine gemeinsame Strategie geben.“*

Zur Entwicklung der strategischen Ziele könnte der Beschluss der Deutschen Kultusministerkonferenz von Dezember 2001 (vgl. Priebe/ Schratz 2004, S. 5ff.) als Orientierung dienen, die gleichzeitig auch deckungsgleich mit den gewonnenen Erkenntnissen der Analyse und größtenteils mit den benannten Themenschwerpunkten in dem Vorwort des nationalen Berichts zu Pisa (2004) sind:

1. Es müssen Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich eingeleitet werden.
2. Der vorschulische Bereich muss mit der Primarschule stärker verzahnt werden.
3. Bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen besondere Fördermaßnahmen erhalten.
4. Qualität von Unterricht und Schule muss konsequent auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation weiterentwickelt und gesichert werden.
5. Die Professionalität der Lehrer/-innentätigkeit muss weiterhin verbessert werden, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung.
6. Schulische und außerschulische Ganztagsangebote mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten müssen weiter ausgebaut werden, insbesondere für Schüler/-innen mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Darüber hinausgehend sollte die **Autonomie der Schule** weiterhin im Hinblick auf deren Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verstärkt werden. In diesem Kontext sollte auch die jeweilige Führungsverantwortung im Primarbereich diskutiert werden. Welche Rolle und Aufgaben kommen den Inspektor/-innen zu? Welche konkrete Führungsverantwortung können sie im täglichen Schulalltag der Primarschulen übernehmen?

Autonomie der Schule heißt auch, die demokratischen Strukturen der Mitbestimmung, die durch die Eltern-, Schüler/-innen- und Lehrer/-innenveterung sowie den Klassenrat gelebt werden, zu stärken, die Profile zu festigen und die jeweiligen Vertreter/-innen in ihren Kompetenzen zu fördern und zu fordern. Die respektiven Mitbestimmungsbereiche müssen klar geregelt sein und sofern sie noch nicht in ausreichendem Maße genutzt werden, auch eingefordert werden können, bis sich eine Kultur der Beteiligung und Mitbestimmung etabliert hat.

Anlage

Klasse 7° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 4° ES im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
7° ES	1642	4° ES	1184	72.1%
		10° EST RT	79	4.8%
		10° EST RFT	15	0.9%
		10° EST RP	6	0.4%
		5° ES	225	13.7%
		9° EST RT	89	5.4%
		6° ES	2	0.1%
		8° EST RT	2	0.1%
		Schulabgänger	38	2.3%
		3° ES(*)	2	0.1%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
7e ES	102	4e ES	29	28.4%
		10e EST RT	27	26.5%
		10e EST RFT	13	12.7%
		10e EST RP	4	3.9%
		5e ES	9	8.8%
		9e EST RT	13	12.7%
		6e ES	0	0 %
		8e EST RT	0	0 %
		Schulabgänger	7	6.8%
		3e ES	0	0 %

(*) Schüler/-innen, die eine Klasse übersprungen haben

Klasse 6° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 3° ES im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
6e ES	1510	3e ES	1073	71.1%
		11e EST RT	68	4.5%
		11e EST RFT	12	0.8%
		11e EST RP	2	0.1%
		4e ES	212	14.0%
		10e EST RT	60	4.0%
		10e EST RFT	24	1.6%
		10e EST RP	2	0.1%
		5e ES	7	0.5%
		9e EST RT	5	0.3%
		Schulabgänger	45	3.0%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
6e ES	120	3e ES	42	35.0%
		11e EST RT	28	23.3%
		11e EST RFT	4	3.3%
		11e EST RP	2	1.7%
		4e ES	17	14.2%
		10e EST RT	16	13.3%
		10e EST RFT	3	2.5%
		10e EST RP	0	0.0%
		5e ES	0	0.0%
		9e EST RT	1	0.8%
		Schulabgänger	7	5.8%

Klasse 5° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 2° ES im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
5e ES	1377	2e ES	930	67.5%
		12e EST RT	50	3.6%
		12e EST RFT	7	0.5%
		12e EST RP	2	0.1%
		3e ES	218	15.8%
		11e EST RT	54	3.9%
		11e EST RFT	6	0.4%
		11e EST RP	3	0.2%
		4e ES	19	1.4%
		10e EST RT	27	2.0%
		10e EST RFT	3	0.2%
		10e EST RP	3	0.2%
		Schulabgänger	54	3.9%
		1e ES(*)	1	0.1%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
5e ES	123	2e ES	47	38.2%
		12e EST RT	15	12.2%
		12e EST RFT	2	1.6%
		12e EST RP	1	0.8%
		3e ES	27	22.0%
		11e EST RT	12	9.8%
		11e EST RFT	3	2.4%
		11e EST RP	1	0.8%
		4e ES	2	1.6%
		10e EST RT	1	0.8%
		10e EST RFT	0	0.0%
		10e EST RP	1	0.8%
		Schulabgänger	11	8.9%

(*) Schüler/-innen, die eine Klasse übersprungen haben

Klasse 4° ES im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 1° ES im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
4e ES	1248	1e ES	924	74.0%
		13e EST RT	10	0.8%
		13e EST RFT	0	0.0%
		2e ES	188	15.1%
		12e EST RT	44	3.5%
		12e EST RFT	3	0.2%
		3e ES	14	1.1%
		11e EST RT	13	1.0%
		11e EST RFT	3	0.2%
		10e EST RT	1	0.1%
		10e EST RFT	1	0.1%
		Schulabgänger	47	3.8%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
4e ES	129	1e ES	59	45.7%
		13e EST RT	15	11.6%
		13e EST RFT	16	12.4%
		2e ES	21	16.3%
		12e EST RT	2	1.6%
		12e EST RFT	2	1.6%
		3e ES	0	0.0%
		11e EST RT	2	1.6%
		11e EST RFT	0	0.0%
		10e EST RP	1	0.8%
		Schulabgänger	11	8.5%

Klasse 7° EST im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 10° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
7e EST	2282	12e EST RP	1	0.0%
		11e EST RP	3	0.1%
		4e ES	23	1.0%
		10e EST RT	456	20.0%
		10e EST RFT	356	15.6%
		10e EST RP	355	15.6%
		5e ES	13	0.6%
		9e EST TE	457	20.0%
		9e EST PO	347	15.2%
		9e EST PR	105	4.6%
		9e EST mod.	28	1.2%
		8e EST TE	3	0.1%
		8e EST PO	5	0.2%
		8° EST <small>projet pilote</small>	1	0.0%
		Schulabgänger	129	5.7%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
7e EST	312	11e EST RP	6	1.9%
		4e ES	1	0.3%
		10e EST RT	24	7.7%
		10e EST RFT	70	22.4%
		10e EST RP	126	40.4%
		9e EST TE	4	1.3%
		9e EST PO	15	4.8%
		9e EST PR	20	6.4%
		9e EST mod.	6	1.9%
		Schulabgänger	40	12.8%

Klasse 8° EST TE im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 11° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
8e EST TE	1443	3e ES	13	0.9%
		11e EST RT	429	29.7%
		11e EST RFT	161	11.2%
		11e EST RP	77	5.3%
		4e ES	6	0.4%
		10e EST RT	184	12.8%
		10e EST RFT	334	23.1%
		10e EST RP	131	9.1%
		9e EST TE	5	0.3%
		9e EST PO	3	0.2%
		Schulabgänger	100	6.9%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
8e EST TE	199	11e EST RT	35	17.6%
		11e EST RFT	36	18.1%
		11e EST RP	35	17.6%
		10e EST RT	23	11.6%
		10e EST RFT	30	15.1%
		10e EST RP	18	9.0%
		Schulabgänger	22	11.1%

Klasse 8° EST PO im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 11° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
8e EST PO	700	11e EST RT	13	1.9%
		11e EST RFT	79	11.3%
		11e EST RP	165	23.6%
		10e EST RT	13	1.9%
		10e EST RFT	121	17.3%
		10e EST RP	199	28.4%
		9e EST PO	7	1.0%
		9e EST PR	5	0.7%
		Schulabgänger	98	14.0%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
8e EST PO	103	12e EST RT	1	1.0%
		11e EST RT	1	1.0%
		11e EST RFT	9	8.7%
		11e EST RP	32	31.1%
		10e EST RT	1	1.0%
		10e EST RFT	13	12.6%
		10e EST RP	24	23.3%
		Schulabgänger	22	21.4%

Klasse 9° EST TE im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 12° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
9e EST TE	1256	2e ES	4	0.3%
		12e EST RT	413	32.9%
		12e EST RFT	116	9.2%
		12e EST RP	63	5.0%
		3e ES	6	0.5%
		11e EST RT	225	17.9%
		11e EST RFT	135	10.7%
		11e EST RP	75	6.0%
		4e ES	1	0.1%
		10e EST RT	35	2.8%
		10e EST RFT	38	3.0%
		10e EST RP	29	2.3%
		Schulabgänger	116	9.2%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
9e EST TE	280	2e ES	1	0.4%
		12e EST RT	65	23.2%
		12e EST RFT	37	13.2%
		12e EST RP	34	12.1%
		11e EST RT	44	15.7%
		11e EST RFT	30	10.7%
		11e EST RP	22	7.9%
		10e EST RT	1	0.4%
		10e EST RFT	5	1.8%
		10e EST RP	8	2.9%
		Schulabgänger	33	11.8%

Klasse 9° EST PO im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 12° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
9e EST PO	789	12e EST RT	3	0.4%
		12e EST RFT	95	12.0%
		12e EST RP	136	17.2%
		11e EST RT	10	1.3%
		11e EST RFT	125	15.8%
		11e EST RP	166	21.0%
		10e EST RT	1	0.1%
		10e EST RFT	30	3.8%
		10e EST RP	81	10.3%
		Schulabgänger	142	18.0%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
9e EST PO	104	12e EST RFT	2	1.9%
		12e EST RP	21	20.2%
		11e EST RT	1	1.0%
		11e EST RFT	25	24.0%
		11e EST RP	18	17.3%
		10e EST RT	0	0.0%
		10e EST RFT	2	1.9%
		10e EST RP	7	6.7%
		Schulabgänger	28	26.9%

Klasse 10° EST RT im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 13° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
10e EST RT	938	13e EST RT	404	43.1%
		13e EST RFT	15	1.6%
		2e ES	3	0.3%
		12e EST RT	312	33.3%
		12e EST RFT	33	3.5%
		12e EST RP	13	1.4%
		3e ES	2	0.2%
		11e EST RT	33	3.5%
		11e EST RFT	20	2.1%
		11e EST RP	15	1.6%
		10e EST RT	3	0.3%
		10e EST RFT	5	0.5%
		10e EST RP	6	0.6%
		Schulabgänger	74	7.9%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
10e EST RT	211	13e EST RT	85	40.3%
		13e EST RFT	9	4.3%
		12e EST RT	59	28.0%
		12e EST RFT	11	5.2%
		12e EST RP	9	4.3%
		11e EST RT	2	0.9%
		11e EST RFT	2	0.9%
		11e EST RP	5	2.4%
		10e EST RFT	1	0.5%
		10e EST RP	1	0.5%
		Schulabgänger	27	12.8%

Klasse 10° EST RFT im Schuljahr 2001/02 □ theoretisch Klasse 13° EST im Schuljahr 2004/05

„NON-REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
10e EST RFT	762	13e EST RT	3	0.4%
		13e EST RFT	216	28.3%
		13e EST RP	1	0.1%
		2e ES	1	0.1%
		12e EST RT	4	0.5%
		12e EST RFT	207	27.2%
		12e EST RP	74	9.7%
		11e EST RT	1	0.1%
		11e EST RFT	44	5.8%
		11e EST RP	50	6.6%
		10e EST RT	0	0.0%
		10e EST RFT	4	0.5%
		10e EST RP	13	1.7%
		Schulabgänger	144	18.9%

„REDOUBLANTS“				
2001/02		2004/05		
10e EST RFT	208	13e EST RT	0	0.0%
		13e EST RFT	43	20.7%
		13e EST RP	2	1.0%
		12e EST RT	0	0.0%
		12e EST RFT	48	23.1%
		12e EST RP	30	14.4%
		11e EST RT	0	0.0%
		11e EST RFT	3	1.4%
		11e EST RP	8	3.8%
		10e EST RT	1	0.5%
		10e EST RFT	3	1.4%
		10e EST RP	6	2.9%
		Schulabgänger	60	28.8%

TABELLENVERZEICHNIS

1. Klassenwiederholen im Primarbereich von Luxemburger/-innen und Ausländer/-innen im Vergleich	17
2. <i>Retard scolaire</i> pro Klassenstufe im Schuljahr 2002/03	18
3. <i>Retard scolaire</i> nach Nationalitäten im Schuljahr 2002/03	19
4. Ergebnisse im Schuljahr 2002/03	20
5. <i>Rétrospective de la promotion par sexe</i>	24
6. Durchfallquote der Abiturjahrgänge im ES und im EST im Vergleich	25
7. Kohorten der vier ausgewählten Schüler/-innengruppen im Vergleich	27
8. Längsschnittanalyse der Klasse 7e ES: „Non-Redoublants“	29
9. Längsschnittanalyse der Klasse 7e ES: „Redoublants“	29
10. Längsschnittanalyse der Klasse 7e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	29
11. Längsschnittanalyse der Klasse 6e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	30
12. Längsschnittanalyse der Klasse 5e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	30
13. Längsschnittanalyse der Klasse 4e ES: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	30
14. Zusammenfassender Vergleich der Längsschnittanalyse im ES	31
15. Längsschnittanalyse der Klasse 7e EST: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	32
16. Längsschnittanalyse der Klasse 8e EST TE: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	32
17. Längsschnittanalyse der Klasse 8e EST PO: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	32
18. Längsschnittanalyse der Klasse 9e EST TE: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	33
19. Längsschnittanalyse der Klasse 9e EST PO: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	33
20. Längsschnittanalyse der Klasse 10e EST RT: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	33
21. Längsschnittanalyse der Klasse 10e EST RFT: „Redoublants“ und „Non-Redoublants“	34
22. Zusammenfassender Vergleich der Längsschnittanalyse im EST	34
23. <i>Taux d'admission par établissement 2002/03 ES</i>	35
24. <i>Taux d'admission par établissement 2002/03 EST</i>	36
25. <i>Retard scolaire</i> pro Klassenstufe im ES	37
26. <i>Retard scolaire</i> pro Klassenstufe im EST	38

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

1. Allgemeiner Überblick der Promotionskriterien	13
2. Kumulation von Problemfeldern	15
3. Klassenwiederholungen im ES, EST und Gesamt	16
4. <i>Échec scolaire im cycle inférieur des ES</i>	22
5. Unterschiedliche Strukturen schulischen Förderns	57
6. Modell für den fächerübergreifenden Unterricht	61

LITERATURVERZEICHNIS

- AMG Beckum/EW 13 (2002): Vom Sitzen bleiben und Versagen in und an der Schule. Beckum.
- Bartel, Heinz (1998): Schulversagen - wer versagt da eigentlich? In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung - Nachrichten. 1-2/1998.
- Bartel, Heinz (1999): Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungssystems. Verl. für Wiss. und Bildung
- Baumert, Jürgen (2001): Wieso, weshalb, warum? : über die Ursachen der Bildungsmisere und wie man Schule besser machen kann. Jürgen Baumert im ZEIT-Gespräch. In: Die ZEIT 50/2001.
- Bischoff, Sylke und Hubert (o.J.): Unsere Erfahrungen mit dem französischen Schulsystem.
- Bless, Gérard (2004): Sitzenbleiben macht wenig Sinn : SNF - Pressemitteilung vom 14.12.04.
http://www.snf.ch/de/com/prr/prr_arh_04dec14.asp
- Borsche, Lorenz (2002): PISA-Studie: Das Fiasko der Forscher. <http://www.borsche.de/pisa>
- Conseil supérieur de l'éducation nationale (1997): L'échec scolaire.
- Cortina, Kai S./ Baumert, Jürgen u.a. (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Rowohlt.
- Darcos, Xavier (2000): L'art d'apprendre à ignorer. Plon
- Dubs, Rolf (2005): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: PädF 1/2005.
- Duden (2002): Bedeutungswörterbuch. Bd. 10. Duden.
- Eurostat, UOE data collection 2004, ENRL3
- Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte?: integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studienverlag.
- Freymann, Thelma von (o.J.): Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens - Teil I.
http://www.phv-bw.de/Veroeffentlichung/Publikationen/GBW_2003_04/14.html
- Fritz-Vannahme, Joachim (2002): Gespaltene Schulbank. In: Die ZEIT 27/2002.
- Gäbler, Christoph (2003a): PISA und was nun?. <http://christoph-gaebler.de/pisa.html>.
- Gäbler, Christoph (2003b): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. <http://christoph-gaebler.de/boell-1.htm>
- Häberlin, Urs et al (1990): Integration der Lernbehinderten. Haupt.
- Huschitt, Hedwig/ Lindau-Bank, Detlev (2004): Wertschätzung der Engagierten ist Geringschätzung der Anderen. In: Lernende Schule, Heft 27, 2004. S. 34-38.
- Husson, Katrine (o.J.): Das französische Schulsystem: die Schule in Frankreich. http://www.fplust.de/main/homepage/bereich/rubrik/artikel/index_html?mpld=65&article_id=104&mySelected=4
- Isensee, Thomas (2004): Die Schule - eine Baustelle : Förderpläne contra Sitzenbleiben.
<http://www.gew-berlin.de/blz/3298.htm>
- Klaube, Jürgen (2001): Sitzenbleiber. In: FAZ, 09.09.2002, Nr. 209. S. 31.
- Klieme, Eckhardt et. al (2003): In: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krainer, Konrad/ Posch, Peter/ Stern, Thomas (2004): Guter Unterricht. In: Lernende Schule, Heft 28, 2004. Deckblatt.
- Kunzmann, Stefan (2004): Klassenziel in weiter Ferne. http://www.woxx.lu/text_show.php?textid=1394
- Landesschulrat für Salzburg - Abteilung I (2004): Förderunterricht an Pflichtschulen.
- Landtag von Baden-Württemberg (2003): Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 13/ 2007. 15.04.2003.
- Lenhardt, Gero (2003): Bildung - Die soziale Frage des 21. Jahrhunderts.
http://leb.bildung-rp.de/info/zeitung/2004-1/2004-1_02.htm
- MENFPS (2002). Coûts et financements du système scolaire luxembourgeois: exercice budgétaire 2002.
- MENFPS (2003): Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern des luxemburgischen Enseignement secondaire: Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung der Examensjahrgänge 1996/1997 bis 2000/2001.

- MENFPS (2003b) - Éducation préscolaire - Enseignement primaire et spécial, Éducation différenciée: statistiques générales: année scolaire 2001/2002.
- MENFPS (2004a) - Éducation préscolaire - Enseignement primaire et spécial, Éducation différenciée: statistiques générales: année scolaire 2002/2003.
- MENFPS (2004b): Enseignement secondaire général: statistiques globales & analyse des résultats: année scolaire 2002/2003.
- MENFPS (2004c): Les chiffres clés de l'éducation nationale: statistiques et indicateurs: 2002-2003.
- MENFPS (2004d): Les critères de promotion: document de réflexion.
- MENFPS (2004e): PISA 2003: Beispielaufgaben und Schülerantworten.
- MENFPS (2004f): PISA 2003: nationaler Bericht Luxemburg.
- MENFPS (2004g): Unveröffentlichte Auswertung „Redoublement“ der Schuljahre 2002-2003 nach Kommunen.
- MENFPS (2004h): Unveröffentlichte Auswertung „Analyse du redoublement“.
- MENFPS (2004i): Enseignement secondaire technique: statistiques globales & analyse de la promotion des élèves: année scolaire 2002/2003.
- MENFPS (2004j): Courrier de l'Education Nationale - N° spécial: lettre circulaire de printemps.
- Meuret, Denis (o.J.): Ist Wiederholung wirksam? Untersuchungsergebnisse - erster Teil.
- Priebe, Botho/ Schratz, Michael (2004): Unterrichtsentwicklung ohne Schulentwicklung? In: Lernende Schule, Heft 28, 2004. S. 4-9.
- Ratzki, Anne (2004): „Wir haben gute Lehrer“. In: Lernende Schule, Heft 27, 2004. S. 24-26.
- Regenbrecht, Aloysius (2003): Bericht über die Münsterschen Gespräche zum Thema „Ganztagsschule als pädagogische Aufgabe“. <http://www.michaelschule.de/Ohneunslaeuftnix/Kollegium/Lfb/Ganztagsschule/RegenbrechtGanztagsschule.pdf>
- Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. DTV.
- Schley, Wilfried/ Schratz, Michael (2004): Ergebnisorientierte Führungsverantwortung als Antwort auf PISA. In: Lernende Schule, Heft 28, 2004. Beilage Schulleitung in der lernenden Schule.
- Schleicher, Andreas (2003): Nie mehr sitzen bleiben. <http://www.ggg-nrw.de/Presse/TaSp.2003-09-02.Schleicher.html>
- Schmitt, Ilka (2003): Bei schlechten Noten: individuelle Förderung statt Ehrenrunde. http://wdr.de/themen/kultur/bildung_und_erziehung/brennpunkt_schule/debatte/sitzenbleiben_abschaffen.jhtml?rubrikenstyle=brennpunkt_schule
- Schürmer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred: In: Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg): Pisa 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske + Budrich.
- Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (2005): Formation continue: 2e semestre 2004 - 2005.
- Seydel, Otto (2004): Was kann ich tun? In: Lernende Schule, Heft 27, 2004. S. 1-2.
- Stadtschulpflegschaft Aachen (2003): Schulrechtsänderungsgesetz 2003: Neuerungen ab Schuljahr 2003/2004. http://www.schulpflegschaft-aachen.de/themen/sraeg_neu2003.htm
- Stern, Thomas (2004): „Gute“ Leistungsbewertung. In: Lernende Schule, Heft 28, 2004. S. 48-49.
- Terhart, Ewald (2002): PISA, Bildung und wir: öffentliche Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 27.11.2002.
- Thill, Robert (2002): Der schiefe Turm von Pisa. In: Tageblatt 02.02.2002.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2002): Lasst das nutzlose Aussortieren. Ein Gespräch. In: Die ZEIT 09/2002.
- Szlovak, Barbara (2002): Fächerübergreifender Unterricht in Berufsschulen: Der Status quo aus der Sicht von Lehrpersonen. Universität Bern.
- Weigl, Franz (2004): Fächerübergreifender Unterricht als Auslöser für Lehrerkooperationen. In: Lernende Schule, Heft 28, 2004. S. 52.
- Weinert, Franz (2001): Leistungsmessung in Schulen. Beltz.
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51.

INTERNETADRESSEN

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/educ/009d0005.htm
<http://www.agenda21nrw.de/>
http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/laenderinfos/laender/laender_ausgabe_html?type_id=13&land_id=19
http://www.auswaertigesamt.de/www/de/laenderinfos/laender/laender_ausgabe_html?type_id=13&land_id=19
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=687>
http://www.boell.de/de/01_event/2818.html
<http://www.cdu-nrw.de>
<http://www.dei-lenk.lu/sujet/article.asp?id=464>
<http://www.dreigliederung.de/news/02021201.html>
<http://www.education.gouv.fr>
<http://www.eurydice.org/Documents/combat/de/FrameSet.htm>
<http://www.ewi.tu-berlin.de/index.php?section=28>
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelle/a_schule/s_24.html
<http://www.gew-nrw.de>
<http://www.ggg-nrw.de>
<http://www.ggg-nrw.de/Presse/BZ.2003-11-14.Miller.html>
<http://www.ggg-nrw.de/presse/FR.2004-03-17.Struck.html>
<http://www.ggg-nrw.de/Presse/FR.2004-03-17.Struck.html>
<http://www.goethe.de/gr/man/europa/schul11.htm>
<http://www.gym-hbm.de/projekte/europa/belgien/bildung.html>
<http://www.landtag.nrw.de>
<http://www.lehrer-online.de/dyn/279743.htm>
<http://www.lehrer-online.de/dyn/279749.htm>
<http://www.martin-buber-oberschule.de/schule/profil/schulprogramm.doc>
<http://www.martin-buber-oberschule.de/>
<http://www.mdw.ac.at/eas/deutsch/musikerziehung/belgien.html>
<http://www.men.lu/edu/fre/rubriques/pisa/resume-d.doc>
http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/pisa/zentrale_befunde_lang.pdf
http://www.spd-bildungsserver.de/afb_hamburg/spd_hh_parteitag_leitantrag_bildung.htm
http://www.tu-berlin.de/fak1/ewi/hp/preuss_lausitz/ludwigsburg-2002.htm
<http://www.tresselt.de/schulstruktur.de>
<http://www.tresselt.de/schulstruktur.htm>
<http://www.tresselt.de/zahlen.htm>
http://www.uni-siegen.de/~agprim/bruegelmann/erzwiss_bose02/brue-ERZ-S02.ha-sitzblei.pdf

GLOSSAR

AL	Athénée de Luxembourg
LCD	Lycée classique Diekirch
LCE	Lycée classique Echternach
LGL	Lycée de Garçons Luxembourg
LGE	Lycée de Garçons Esch
LRS	Lycée Robert-Schuman
LHCE	Lycée Hubert-Clément
LMR	Lycée Michel-Rodange
LN	Lycée du Nord
LAML	Lycée Aline-Mayrisch
LTA	Lycée technique agricole
LTAM	Lycée technique des Arts et Métiers
LTB	Lycée technique de Bonnevoie
LTC	Lycée technique du Centre
LTECG	Lycée technique Ecole de Commerce et de Gestion
LTE	Lycée technique d'Esch
LEtt	Lycée technique d'Ettelbruck
LTAH	Lycée technique hôtelier
LTJB	Lycée technique Joseph Bech
LTJBM	Lycée technique Josy Barthel
LTL	Lycée technique de Lallange
LTMA	Lycée technique Mathias Adam
LTML	Lycée technique Michel Lucius
LTNB	Lycée technique Nic Biever
EPFL	Ecole Privée Fieldgen
EPND	Ecole Privée Notre-Dame Sainte-Sophie
EPMC	Ecole Privée Marie-Consolatrice
LTPEM	Lycée technique privé Emile Metz
EPSA	Ecole privée Sainte-Anne
ES	enseignement secondaire
EST	enseignement secondaire technique
TE	classe technique de l'EST
PO	classe polyvalente de l'EST
MO	classe modulaire du régime préparatoire de l'EST
RT	régime technique
RFT	régime de la formation de technicien
RP	régime professionnel
CATP	certificat d'aptitude technique et professionnelle
CITP	certificat d'initiation technique et professionnelle
CCM	certificat de capacité manuelle

Die vorliegende Analyse setzt an der Vorgabe an, eine pragmatische Studie zum Thema „Klassenwiederholen“ zu erstellen, die folgende Ziele verfolgt:

1. Eine Bestandsaufnahme und Situationsanalyse zum Thema „Klassenwiederholen“ entsprechend dem Regierungsprogramm.
2. Eine Hinterfragung der eingeschlagenen Reformen.

Folgenden Fragestellungen sollte dabei nachgegangen werden:

- Wer ist vom Klassenwiederholen betroffen?
- Welche Gründe gibt es für das Für und Wider des Klassenwiederholens?
- Welche Erklärungsmuster gibt es für das Klassenwiederholen?
- Welche Lösungsansätze gibt es in anderen EU-Ländern oder werden von den befragten Expert/-innen vorgeschlagen?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ableiten?