

Steiner, Christine

Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagesteilnahme: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagesteilnahmen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 187-206. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Steiner, Christine: Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagesteilnahme: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagesteilnahmen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 187-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191957 - DOI: 10.25656/01:19195

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191957>

<https://doi.org/10.25656/01:19195>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerteilnahmekquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10	Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung 187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11	Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagesschule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagesschule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten 227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13	Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagesschule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14	Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen 267
<i>Ivo Züchner</i>	
15	Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs 291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16	Kooperation zwischen Ganztagesschule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen 312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17	Analysestrategien und Auswertungsmethoden 330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18	Entwicklung und Wirkung von Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie 342
	Literatur 351
	Verzeichnis wichtiger Abkürzungen 382
	Autorinnen und Autoren 384

10 Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung

Die Ganztagsschule soll eine Schule für *alle* Schülerinnen und Schüler sein. Auf der Basis einer gezielten Schulentwicklungsarbeit und mittels ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote soll jedes Kind möglichst individuell gefördert werden (exemplarisch Baasen u.a. 2007, S. 79). Allerdings steht dieser programmatische Anspruch in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Hoffnung, dass durch die Ganztagsschule vor allem auch die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, die an schulischen Leistungserwartungen zu scheitern drohen (vgl. Holtappels/Rollett 2009, S. 19).

Diese kompensatorische Orientierung spiegelt sich in der landesspezifischen Gründungspraxis von Ganztagsschulen¹ ebenso wider wie in den regionalen bzw. lokalen Netzwerken des institutionenübergreifenden Bildungsmanagements („Bildungslandschaften“) (vgl. Bradna u.a. 2011, S. 319f.) Vor allem aber ist sie in den Schulen selbst, d.h. in den Kollegien bzw. in den Ganztagsteams, stark verankert. So verweist Reh auf die unter Lehrkräften verbreitete Ansicht, von ganztägigen Angeboten sollten vor allem die Kinder und Jugendlichen profitieren, die sie in besonderem Maße benötigen (vgl. Reh 2009, S. 69ff.).

Gleichwohl sind im Hinblick auf die förderliche Wirkung ganztägiger Angebote für Schülerinnen und Schüler mit weitreichenden schulischen Leistungs- und Verhaltensproblemen sehr unterschiedliche Einschätzungen zu finden. Das Spektrum reicht von einer grundsätzlichen Skepsis, ob gerade so genannte Risikoschülerinnen und -schüler durch Ganztagsangebote überhaupt erreicht (vgl. Ellinger/Koch/Schroeder 2007, S. 9f.) bzw. wirkungsvoll gefördert werden können (vgl. Böttcher 2007, S. 44) bis zu erkennbaren protektiven Effekten vor allem auch bei biografischen Risikoereignissen wie Klassenwiederholungen (vgl. Popp 2006, S. 63).

Klassenwiederholungen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages. Angesichts der verbreiteten und durchaus handlungsleitenden Kompensationsorientie-

1 So haben einige Länder wie beispielsweise Baden-Württemberg oder Bayern explizit die Strategie verfolgt, verbindliche Angebote vor allem dort zu etablieren, wo der Anteil förderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler besonders hoch ist (vgl. Ganztagschulverband 2003, S. 5f.).

rung unter den Lehrkräften und den professionellen Fachkräften an Ganztagschulen wird der Frage nachgegangen, ob durch Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten das individuelle Risiko für das Eintreten einer Klassenwiederholung reduziert wird.

10.2 Forschungsstand

10.2.1 Klassenwiederholung und schulische Laufbahn

Für das bundesdeutsche Schulsystem ist das Prinzip der *Altershomogenität* konstitutiv. Angenommen wird dabei, dass sich Kinder und Jugendliche gleichen Alters auch in ihren kognitiven und sozialen Fähigkeiten ähneln und eine solche leistungshomogene Gruppe für die Schülerinnen und Schüler ein besonders förderliches Entwicklungsmilieu darstellt (vgl. Klemm 2009, S. 6). Davon ausgehend hat sich in der Bundesrepublik ein recht ausdifferenziertes System der Herstellung und Wahrung von *Leistungshomogenität* herausgebildet (ebd.). Kinder werden in ungefähr gleichem Alter eingeschult; der Schulbesuch ist in Schuljahre gegliedert; der Wechsel zwischen den einzelnen Schuljahren, aber auch zwischen der Grundschule und den verschiedenen weiterführenden Schulformen, ist an Leistungskriterien gebunden; und schließlich ist mit der Regelschulzeit auch ein absehbares Ende der Schulzeit gesetzt.

In der Perspektive der Lebensverlaufsforschung führt dies dazu, dass aus der Schulzeit eine wohldefinierte schulische Laufbahn wird (vgl. Bellenberg 2005; Helsper 2004, S. 903f.). Die Schullaufbahn ist ein recht gutes Beispiel dafür, wie staatliche und organisationsinterne Arrangements zu Strukturgebern von Lebensverläufen werden und zur Herausbildung von typischen biografischen Verlaufssequenzen, von *Normalbiografien* (vgl. Levy 1977) beitragen.² Solche Verlaufsmuster werden nicht nur von der Mehrheit der Angehörigen einer sozialen Gruppe geteilt, sie stiften auch Vorstellungen über die zeitliche und soziale Erwartbarkeit und Angemessenheit biografischer Ereignisse. Sie definieren damit auch, was als *Regel* bzw. *Norm* und was als *Abweichung* zu gelten hat.

So gesehen stellen Klassenwiederholungen wie auch Spätereinschulungen oder Abschulungen eine Abweichung von den schulischen Leistungsnormen dar. Als Instrument schulischer Praxis dienen sie der Aufrechterhaltung ebendieser Normen und gehen daher auch mit Wertungen und Zuschreibungen einher. Klassenwiederholungen gelten nicht zuletzt bei den davon betroffenen Schülerinnen und Schülern als Ausdruck des Scheiterns, als Strafe für indivi-

2 Ursprünglich wurde der Begriff der Normalbiografie eingeführt, um auf die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lebensverläufen aufmerksam zu machen. Inzwischen wird er aber auch zur Charakterisierung spezifischer Lebensphasen (z.B. „Normalarbeitsbiografie“) oder biografischer Konstellationen (z.B. „Normalfamilienbiografie“) genutzt (vgl. Kohli 2002, S. 529).

duelle Unzulänglichkeiten und können Gefühle wie Scham oder auch Wut auslösen (vgl. Wagner 2005).

10.2.2 Zur Wirksamkeit von Klassenwiederholungen

Dies steht im deutlichen Kontrast zur pädagogischen Begründung von Klassenwiederholungen. Hier gelten Repetitionen als zusätzliche Lernzeit, Hilfestellung und Fördermaßnahme. Den betroffenen Kindern und Jugendlichen soll die Chance gegeben werden, Leistungsdefizite auszugleichen, und zwar ohne leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in ihrem Fortkommen zu hindern (vgl. Krohne/Meier/Tillmann 2005, S. 181).

Allerdings scheint es um die Chance zum Leistungsausgleich nicht gut bestellt zu sein. Ein Großteil der Untersuchungen zu den Wirkungen von Repetitionen kommt zu dem Ergebnis, dass diese zusätzliche Lernzeit kaum mit entsprechenden Leistungsverbesserungen einhergeht (vgl. u.a. Ehmke/Drechsel/Carstensen 2008, S. 384; Tillmann/Meier 2001; Tietze/Roßbach 1998). Klassenwiederholungen scheinen demnach lediglich in spezifischen Einzelfällen (z.B. bei Entwicklungsstörungen) eine Hilfestellung zu sein. So Leistungsverbesserungen festgestellt wurden, waren sie nicht nachhaltig (vgl. Ehmke/Drechsel/Carstensen 2008, S. 372f; Bellenberg/im Brahm 2007, S. 222ff). Im Vergleich „sitzengebliebener“ Kinder mit ähnlich leistungsschwachen, aber versetzten Schülerinnen und Schülern zeigten sich zudem deutliche Leistungsunterschiede zu Ungunsten der Repetenten (vgl. Tietze/Rossbach 1998, S. 467).

Gut belegt ist dafür der Zusammenhang zwischen dem Wiederholen einer Klassenstufe und abweichenden Verhaltensweisen wie Schulabsentismus und Schuldropout (vgl. Stamm/Ruckdäschl/Tempel 2009a, S. 111; Weißbrodt 2007, S. 99). Insbesondere Repetitionen in frühen Jahrgangsstufen erhöhen massiv die Wahrscheinlichkeit von Schulschwänzen und Schulabbruch (vgl. Rumberger 2001). Auf einen solchen sich selbst verstärkenden Effekt verschiedener Negativerfahrungen, einen *Vicious Circle*, wird insbesondere in den neueren Arbeiten zur Herausbildung so genannter Risikobio- grafien aufmerksam gemacht (vgl. Spieß/Tredop 2006; Büchner 2001).³

Nicht zuletzt aufgrund der weitgehenden Wirkungslosigkeit wird von verschiedenen Seiten die Abschaffung des „Sitzenbleibens“ (exemplarisch Wiesmaier 2001, S. 1) bzw. der Einsatz alternativer Förderkonzepte gefordert (vgl. Geißler/Weber-Menges 2010, S. 566ff). Allerdings ändert ersteres nichts daran, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler massive Schwierig-

3 Bekannt sind solche Verkettungen unter dem Begriff des Matthäus-Effektes geworden. Er ist dem Matthäus-Evangelium entlehnt („Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ (Mt 25, 29-30)) und beschreibt in den Sozialwissenschaften einen Mechanismus positiver Rückkopplung bzw. der Verstärkung bestehender Unterschiede im Zeitverlauf.

keiten mit den schulischen Leistungsanforderungen hat. Letzteres setzt voraus, dass alternative Förderangebote als Erfolg versprechender als Klassenwiederholungen angesehen werden können. Dies führt unmittelbar zur Frage, warum Klassenwiederholungen eigentlich so wirkungslos sind. Rückschlüsse dazu lassen sich aus den Untersuchungen zu den Bedingungsfaktoren von Nichtversetzungen ziehen.

10.2.3 Bedingungsfaktoren für Nichtversetzungen

Wer „sitzenbleibt“ hat in der Regel in zwei Fächern die festgelegten Leistungsanforderungen des Lehrplans nicht erreicht. Dies gilt bundesweit, denn die in den Schulgesetzen der Bundesländer niedergelegten Bestimmungen zur Klassenwiederholung sind recht einheitlich.

Nun zeigen vor allem die Ergebnisse der PISA-Studien, dass schulische Leistungen nicht nur in starkem Maß von der sozialen Herkunft abhängen, sondern auch, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern der einzelnen Bundesländer beachtliche Differenzen bestehen. Beides trifft auch auf Klassenwiederholungen zu. So kann praktisch jeder Untersuchung zu Repetitionen entnommen werden, dass die *soziale Herkunft* prädiktiv für das Scheitern an schulischen Leistungserwartungen ist (vgl. Gröhlich/Bos 2007; Krohne/Meier/Tillmann 2005; Hauser/Pager/Simmons 2001). Deutliche Unterschiede beim Eintritt einer Klassenwiederholung zeigen sich aber auch im Hinblick auf die *ethnische Herkunft* und die *Geschlechtszugehörigkeit*. So haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jungen ein höheres Risiko, eine Klasse zu wiederholen, als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund und/oder Mädchen (vgl. Krohne/Meier 2004, S. 131ff).

Zudem wird in den Nationalen Bildungsberichten auf deutliche Unterschiede in den *länder- und schulformspezifischen Repetitionsquoten* aufmerksam gemacht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 69, 2010, S. 66). Dies ist angesichts der Einheitlichkeit der administrativen Vorgaben zu Klassenrepetitionen in den einzelnen Bundesländern durchaus überraschend. Schümer u.a. vermuten hier das Fortwirken regionalspezifischer pädagogischer Traditionen (vgl. Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 209). Allerdings kann die Häufigkeit von Klassenwiederholungen auch in Schulen derselben Schulform und derselben Region beträchtlich variieren (vgl. Bellenberg/im Brahm 2010, S. 526).

In der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung wird seit geraumer Zeit darauf aufmerksam gemacht, dass zum Verständnis von Bildungsdisparitäten neben Strukturmerkmalen vor allem die Aspekte sozialer Verhältnisse (Prozessmerkmale) zu berücksichtigen sind. Sie gelten als Vermittler zwischen der sozialen Lage und dem individuellen Bildungserfolg (vgl. Baumert/Watermann/Schümer 2003, S. 54). Im Anschluss an die Arbeiten von Pierre Bourdieu und James Coleman wird dabei auf das Konzept des ökonomischen

mischen, kulturellen und sozialen Kapitals zurückgegriffen, um die verschiedenen Formen des materialen und sozialen Austausches abzubilden.

Baumert u.a. zeigen beispielsweise, dass der Effekt der sozioökonomischen Stellung und des beruflichen Abschlusses der Eltern auf die Lesekompetenz vorrangig über die *kulturelle Praxis* in den Familien vermittelt wird. Demgegenüber gingen vom *sozialen Kapital* und von der berichteten *konsumtiven Praxis* keine vergleichbaren Effekte aus (ebd. S. 63f). Auch in den Analysen von Gröhlich/Bos zu Klassenwiederholungen im Grundschulalter gingen zwar vom kulturellen, aber kaum vom sozialen Kapital Effekte auf das Erreichen des Klassenziels aus (vgl. Gröhlich/Bos 2007). Demgegenüber findet Dunkake in ihrer Untersuchung zum Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen in der Sekundarstufe I (2010) durchaus Einflüsse des sozialen Kapitals der Familie auf Klassenwiederholungen. Neben dem kulturellen Kapital, operationalisiert als Lesekompetenz, vermitteln vor allem sozial-kommunikative Praktiken wie Gespräche über Schulleistungen, Bücher und Politik sowie gemeinsame Mahlzeiten oder auch häufige Besuche der Eltern in der Schule des Kindes zwischen dem sozialen Status der Familie und dem Erreichen des Klassenziels (S. 268f).

Eine Reihe von Befunden verweist zudem auf die Relevanz *schulischer Interaktionsbeziehungen* für das Eintreten von Repetitionen. So führt Weißbrodt aus, dass Klassenwiederholungen u.a. auf eine *geringe soziale Bindung zur Schule* (Schulcommitment), vor allem aber zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern zurückgeführt werden können. Letztlich sei dies auch die Ursache dafür, dass das „Sitzenbleiben“ nicht zu einer Verbesserung der individuellen Situation führe (vgl. Weißbrodt 2007, S. 97, dazu auch Coleman 1988). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Mansel. Er legt dar, dass die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, die von Klassenwiederholungen bedroht oder betroffen sind, häufig problembelastet sind. Lehrkräfte würden zu selektiven Wahrnehmungen neigen und vor allem Verhaltensabweichungen der Versetzungsgefährdeten registrieren und sanktionieren, während ein verstärktes Engagement als Ausnahme gelte (vgl. Mansel 1996, S. 106, dazu auch Tupaika 2003, S. 287).

Bless/Schüpbach/Bonvin kommen auf der Basis einer Befragung von Grundschulklassenlehrerinnen und -lehrern zudem zu dem Ergebnis, dass die Schulleistung *nicht* die entscheidende Größe für eine Versetzung ist, sondern vor allem die Einstellungen und Einschätzungen der Lehrkräfte (vgl. Bless/Schüpbach/Bonvin 2004, S. 123). Shepard verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass bei schulischen Versetzungsentscheidungen in der Grundschule das Alter der Kinder berücksichtigt wird und aus diesem Grund Klassenwiederholungen für ältere Schülerinnen und Schüler seltener sind als für

jüngere (vgl. Shepard 1989, S. 74f.).⁴ Insofern können auch die Einschätzungen der Lehrkräfte das Risiko einer Klassenwiederholung sowohl erhöhen als auch mindern.

Fasst man die vorgestellten Befunde zusammen, dann scheinen Klassenwiederholungen vor allem dann einzutreten, wenn es den davon bedrohten Schülerinnen und Schülern entweder an sozialer Einbindung und Unterstützung mangelt bzw. die familiären und schulischen Sozialbeziehungen wenig förderlich sind. Aus denselben Gründen tragen Klassenwiederholungen auch kaum zu Leistungsfortschritten bei.

Dass mit Ganztagschulen nicht nur der Anspruch einer besseren fachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Hoffnung auf gute schulische Sozialbeziehungen verbunden ist, braucht hier nicht näher erläutert zu werden. Auch nicht, dass dies jenseits schulprogrammatischer Absichten durchaus auch personell untersetzt wird. So werden an Ganztagschulen außerschulische Fachkräfte einbezogen, die sich in ihrem professionellen Selbstverständnis durch ein eher an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, denn an schulischen Leistungserwartungen ausgerichtetem Förderverständnis auszeichnen (vgl. Arnoldt 2009, S. 64). Bereits in den Daten der StEG-Ausgangserhebung zeichnete sich ab, dass die Schülerinnen und Schüler die sozialen Beziehungen zum weiteren pädagogischen Personal besser einschätzen als die zu den Lehrkräften (vgl. Radisch u.a. 2008, S. 245). Darüber hinaus konnte auf Basis der StEG-Daten bereits an verschiedener Stelle gezeigt werden, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten sich förderlich auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Fischer u.a. 2010; dazu auch die Beiträge von Kuhn/Fischer sowie Fischer/Kuhn/Brümmer in diesem Band).

So gesehen können Ganztagsangebote – die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt – als eine Investition ins soziale bzw. auch ins kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Ausgehend von diesen Überlegungen kann daher begründet angenommen werden, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten einen „Schutz“ vor dem Eintreten von Klassenwiederholungen darstellt.

10.3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen von StEG wurden Angaben zu Klassenwiederholungen sowohl von der Schulleitung als auch von den Schülerinnen und Schülern erbeten. Während die Schulleitungen Auskunft über die Anzahl nichtversetzter Schülerinnen und Schüler im vorangegangenen Schuljahr gaben, wurden die Kinder bzw. Jugendlichen gefragt, inwieweit sie selbst bereits von Klassenwiederholungen betroffen waren.

4 Die Autorin bedankt sich an dieser Stelle ausdrücklich bei Frau Prof. Dr. Gabriele Faust, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, für den Hinweis auf die dargestellte Praxis.

Die Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I beziehen sich sowohl auf Klassenwiederholungen im Verlauf der Grundschulzeit als auch auf Repetitionen, die in der bisherigen Laufbahn in der Sekundarstufe I erfolgten. Erfasst wird dabei lediglich, *ob* eine Wiederholung stattgefunden hat, jedoch nicht, wie oft eine Klasse wiederholt wurde und am Ende welcher Klassenstufe dies jeweils erfolgte. Da diese Angabe aber in jeder Erhebungswelle erfragt wird, können für die Panel Schülerinnen und -schüler auch die Klassenwiederholungen ermittelt werden, die nach der Erstbefragung, d.h. nach dem Besuch der 5. Klasse, stattfanden. Insofern bieten die StEG-Daten der Panelkohorte durchaus die Möglichkeit, Klassenwiederholungen unter dem Aspekt der Schullaufbahn zu untersuchen.

Bei Selbstauskünften zu sensiblen Themen wie Klassenwiederholungen besteht die Gefahr der Unterschätzung des Umfangs. Im Rahmen von StEG liegen jedoch Informationen über die aktuell besuchte Klassenstufe vor, die *unabhängig* von den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Erhebungsvorbereitung und -durchführung generiert wurden. Auf deren Basis kann der Eintritt einer Klassenwiederholung auch dann festgestellt werden, wenn sich die Schülerin bzw. der Schüler nicht, und sogar wenn sie oder er sich *nie* an den StEG-Befragungen beteiligt hat.⁵ Die Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler konnten dadurch überprüft, gegebenenfalls korrigiert und ergänzt werden.

Da das Design der StEG-Studie prospektiv ausgerichtet ist, liegen die laufbahnbezogenen Angaben jedoch nur für Schülerinnen und Schüler vor, die an der Schule verblieben sind. Aus forschungsstrategischen Gründen wurden sowohl die Schülerinnen und Schüler, die die Schule verlassen hatten, als auch diejenigen, die neu an die Schulen gekommen waren, nicht weiterbefragt bzw. nicht in die Erhebungen einbezogen. Für die Frage, ob die Inanspruchnahme schulischer Ganztagsangebote das Risiko einer Klassenwiederholung mindert, ist dies insofern nicht weiter relevant, als diese Frage sinnvoll nur im Hinblick auf die schulverbliebenen Schülerinnen und Schüler untersucht werden kann. Schließlich hatten nur sie die Möglichkeit, die Angebote auch in Anspruch zu nehmen. Gleichwohl gehen Schulwechsel zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit individuellen Leistungsproblemen und mehrfachen Klassenwiederholungen einher. Sie sind daher auch Ausdruck des (schulischen) Umgangs mit Leistungsproblemen. Um diesen Aspekt zu beleuchten, werden neben ausgewählten Schulleitungsinformationen zur schulischen Versetzungspraxis auch Befunde zum individuellen Risiko eines Schulwechsels vorgestellt (siehe Abschnitt 10.4).

5 Rund 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die zur Panel-Population zählten, hatten sich nie an den StEG-Befragungen beteiligt. In dieser Gruppe fiel der Anteil von Klassenwiederholungen im Anschluss an die Klassenstufe 5 mit 12,5 Prozent erkennbar höher aus als in der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die sich mindestens einmal an den StEG-Befragungen beteiligt hatten (6,2%).

Empirische Basis dieses Beitrags sind die Angaben der Panelschülerinnen und -schüler der Sekundarstufe I, die ihre Schule nicht verlassen hatten. Es handelt sich dabei um 6.853 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen. Diese Schülerinnen und Schüler konnten (und sollten) an allen drei Erhebungswellen teilnehmen. Die hier vertretene Schülerschaft hat sich mindestens einmal an den Befragungen beteiligt.

Im Anschluss an diesen Abschnitt werden zum einen Befunde vorgestellt, die die Klassenwiederholungen dieser Schülerinnen und Schüler in den Kontext ihrer schulischen Laufbahn und der Versetzungspraxis der Schule stellen. Dabei wird auf *alle* zur Verfügung stehenden biografischen Informationen zur Klassenwiederholung zurückgegriffen. Sodann wird der Frage nachgegangen, ob von der Teilnahme an Ganztagsangeboten ein gewisser Schutz vor Klassenwiederholungen ausgeht. Hier werden nur die Klassenwiederholungen betrachtet, die *im Anschluss an die 5. Klasse* stattfanden. Insgesamt waren rund 6 Prozent (6,3%) der Schülerinnen und Schüler nach der 5. Klasse von einer Repetition betroffen. Das entspricht einer Zahl von 427 Klassenwiederholungen.

Der zentrale Prädiktor ist die Teilnahme an Ganztagsangeboten. Sie wird unter dem Aspekt der biografischen Dauer betrachtet und danach unterschieden, ob eine Schülerin oder ein Schüler weniger als zweimal oder mindestens zweimal angab, Ganztagsangebote in Anspruch genommen zu haben. Zusätzlich wird die Organisationsform des Ganztagsbetriebes aufgenommen, um den Modus der Teilnahmeentscheidung zu berücksichtigen.

Darüber hinaus werden Faktoren einbezogen, die in Abschnitt 10.2.3 als prädiktiv für den Eintritt einer Klassenwiederholung vorgestellt wurden. Neben der Geschlechtszugehörigkeit sind dies die Angaben zu den schulischen Leistungen (vorgängige Klassenwiederholungen, Mathematik- und Deutschnote), zur sozialen Herkunft (höchster sozioökonomischer Status der Familie (HISEI) und Migrationshintergrund) sowie zur besuchten Schulform. Darüber hinaus werden dem dargelegten Diskussionstand entsprechend zwei Indikatoren berücksichtigt, die die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler abbilden: das Familienklima⁶ und das Schulcommitment.⁷ Alle Indikatoren beziehen sich auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler aus der Erhebungswelle des Jahres 2005. Die Angaben zum Leistungsstand und zur sozialen Eingebundenheit sind also im Sinne eines allgemeinen Niveaus zu verstehen.

6 In StEG liegen zwei Skalen zum Familienklima vor. Verwendet wurde die Skala, die u.a. auch im Kinderpanel des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) eingesetzt wurde. Sie basiert auf insgesamt fünf Items (Beispielitem: In unserer Familie können wir über alles sprechen; 1=stimmt gar nicht – 4=stimmt genau; Reliabilität Welle 1 (2005): Cronbach's Alpha .71).

7 Die Skala zum Schulcommitment basiert auf drei Items (Beispielitem: Diese Schule würde ich am liebsten nicht mehr wechseln; 1=stimmt gar nicht – 4=stimmt genau; Reliabilität Welle 1 (2005): Cronbach's Alpha .79).

In Abschnitt 10.5 werden die Ergebnisse einer Reihe logistischer Regressionen präsentiert, in denen sukzessiv die genannten Merkmale einbezogen wurden. Die dabei jeweils zu verzeichnenden Veränderungen in den Regressionsgewichten geben Auskunft über die Struktur möglicher Zusammenhänge zwischen den einbezogenen Prädiktoren. Bei der Anwendung von logistischen Regressionen können dann Probleme entstehen, wenn die abhängige Variable eine sehr einseitige Verteilung aufweist. Wie King und Zen zeigen, wird im Fall einer geringen Zahl von Ereignissen bzw. einer einseitigen Verteilung der abhängigen Variablen die Eintrittswahrscheinlichkeit durch Standard-Logit-Ergebnisse unterschätzt (vgl. King/Zen 2001). Aus diesem Grund werden so genannte Rare-Event-Logit-Modelle berechnet. Die Berechnungen erfolgten mittels der Prozedur ReLogit in STATA 10.0. Die geclusterte Datenstruktur wurde auf der Basis der in der Prozedur vorhandenen Möglichkeiten berücksichtigt. Allerdings gibt ReLogit – wie unkorrigierte Logit-Modelle mit Berücksichtigung der Datenstruktur – keine Modellstatistiken aus.

10.4 Klassenwiederholungen, Schullaufbahn und schulische Versetzungspraxis

Laut Bildungsbericht 2008 erfährt in der Bundesrepublik zirka jeder dritte Schüler bzw. jede dritte Schülerin im Verlauf der Schulzeit eine zeitliche Verzögerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 69). Der größte Teil davon dürfte auf Klassenwiederholungen entfallen. So zeigten beispielsweise Analysen der PISA-Studien 2000 und 2003, dass zwischen einem Fünftel und einem Viertel aller 15-Jährigen mindestens einmal eine Klasse wiederholt hat (vgl. Tillmann/Meier 2004; Drechsel/Senkbeil 2004, S. 286).

Bei den StEG-Panelschülerinnen und -schülern lag der entsprechende Anteil mit 21,3 Prozent in einer durchaus vergleichbaren Größenordnung. Dabei erlebte mit 14,7 Prozent ein recht hoher Anteil der Jugendlichen bereits in der Grundschule eine Repetition. Demgegenüber fiel der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I vergleichsweise gering aus.⁸ Er lag bei rund 9 Prozent. Darunter entfiel ein knappes Drittel (2,7%) auf Klassenwiederholungen, die vor der Erstbefragung von StEG stattfanden, d.h. einige der damals in der 5. Klasse befragten Schülerinnen und Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt in der Sekundarstufe bereits einmal eine Klasse wiederholt. Insofern lässt sich zunächst einmal festhalten, dass an in Rahmen von StEG untersuchten Ganztagschulen ein vergleichsweise großer Anteil von Schülerinnen und Schüler zu finden ist, der recht früh an schulischen Leistungsanforderungen gescheitert ist.

8 Die Differenz zum ausgewiesenen Gesamtwert ergibt sich dadurch, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholt hat.

Die Abbildung 10.1 lässt nun zum einen erkennen, dass hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit vorgängigen Repetitionen an spezifischen Schulformen anzutreffen sind. Zum anderen wird deutlich, dass ein frühes Scheitern weitreichende Konsequenzen für die weitere *schulische Laufbahn* hat. So geht aus der Abbildung 10.1 zunächst einmal hervor, dass für Hauptschulen, Integrierte Gesamtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen vergleichsweise hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen in der Grundschule charakteristisch sind. An den Realschulen, vor allem aber an den Gymnasien sind demgegenüber kaum bzw. praktisch keine Schülerinnen und Schüler mit frühen Scheiternserfahrungen anzutreffen.⁹

Das unterstreicht das Urteil von Bellenberg, die darauf hingewiesen hat, dass mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule ein unmittelbarer Übergang ins Gymnasium de facto unmöglich, dafür der Eintritt in eine Haupt- bzw. in eine Gesamtschule allzu wahrscheinlich wird (vgl. dazu Bellenberg 2005, 1999).

Zugleich geht aus der Abbildung 10.1 hervor, dass das Risiko einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I zwischen den Schulformen deutlich variiert. So ist der höchste Anteil von Jugendlichen unter den Realschülerinnen und -schülern anzutreffen, während das Risiko einer Klassenwiederholung an einer Integrierten Gesamtschule am geringsten ausfiel. Hier spiegeln sich die weiter oben bereits genannten unterschiedlichen Versetzungspraktiken an den verschiedenen Schulformen wider. Das Risiko, nach einer Klassenwiederholung in der Grundschule auch in der Sekundarstufe I das Klassenziel zu verfehlen, scheint für die hier vertretenen Schülerinnen und Schüler recht gering zu sein. Lediglich unter den Hauptschülerinnen und -schülern zeichnet sich ein nennenswerter Anteil von Repetitionen in beiden Schulstufen ab.

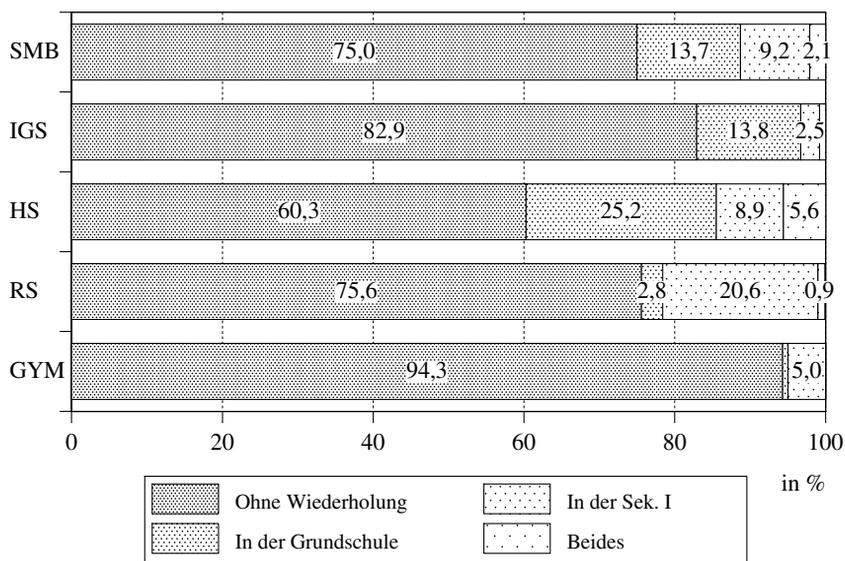
Angesichts des in der Bundesrepublik bekanntermaßen recht engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulischer Laufbahn überraschen die in der ersten Zeile der Tabelle 10.1 verzeichneten Angaben zur *sozialen Herkunft* der Repetentinnen und Repetenten nicht. Sie verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler, die im Verlaufe ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholten, aus sozial weniger privilegierten Familien stammen. Das trifft insbesondere auf Repetitionen in der Grundschule zu, aber auch – und interessanterweise – für Wiederholungen im Anschluss an die 5. Klasse. Dies kann als Indiz dafür gelesen werden, dass frühes „Sitzenbleiben“ in der Sekundarstufe I vor allem im Kontext von Korrekturen der Laufbahnentscheidung stehen.

Zu erkennen sind zudem deutliche Unterschiede im Hinblick auf die *Geschlechtszugehörigkeit* und die *ethnische Herkunft*. So wiederholen Jungen sowohl in der Grund- als auch in der Sekundarstufe häufiger eine Klasse als

9 Ein ähnliches Verteilungsmuster findet sich bei Krohne/Meier (2005, S. 121).

Mädchen. Dieser Zusammenhang ist in der Sekundarstufe I zudem stärker ausgeprägt als in der Grundschule.

Abb. 10.1: Besuchte Schulform in der Sekundarstufe I und Klassenwiederholungen in der (bisherigen) Schullaufbahn



n=6.853, Cramer's V= .18, p< .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen

Im Hinblick auf die ethnische Herkunft zeigt sich ein deutlicher Unterschied vor allem bei den Grundschulrepetitionen: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind hier überproportional von Klassenwiederholungen betroffen. Das trifft aber nicht für Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I zu.

Wie in Abschnitt 10.2.3 dargelegt, ist anzunehmen, dass neben den eben vorgestellten Strukturmerkmalen vor allem Aspekte sozialer Verhältnisse, d.h. Prozessmerkmale, das Eintreten einer Klassenwiederholung beeinflussen. In der Abbildung 10.2 ist der Zusammenhang zwischen dem Familienklima, wie es sich den Schülerinnen und Schülern im Jahr 2005 darstellt, und dem Eintreten einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I illustriert.

Dazu wurden die vorliegenden Angaben zum Familienklima in vier Quartile gruppiert. Zu erkennen ist, dass zwischen dem Familienklima und dem Eintritt einer Klassenwiederholung ein Zusammenhang besteht. Dieser zeigt sich in Bezug auf alle Klassenwiederholungen, die in der Sekundarstufe I stattgefunden haben, ist jedoch auch noch für die Klassenwiederholungen im Anschluss an die 5. Klasse zu erkennen. Insofern ist davon auszugehen, dass von

Tab. 10.1: Herkunft, Geschlecht und Klassenwiederholung

	Klassenwiederholung in der...		
	Grundschule	Sek. I	Sek. I (nach W1)
Sozialer Status**(MW(SD))			
Keine Klassenwiederholung	46,1 (16,5)	45,5 (16,6)	45,5 (16,6)
Mit Klassenwiederholung	39,9 (15,5)	42,1 (15,6)	40,8 (14,7)
Geschlecht** (Anteil in %)			
Mädchen	13,6	6,6	4,5
Jungen	15,8 ¹	11,2 ²	7,8 ³
Migrationshintergrund** (Anteil in %)			
Ohne Migrationshintergrund	12,8	8,5	6,0
Mit Migrationshintergrund	19,8 ⁴	10,3	6,9
n	6.660	6.650	6.650

** alle Mittelwertunterschiede sind signifikant mit $p < .01$

1 Cramer's $V = .03$, $p < .01$;

2 Cramer's $V = .08$, $p < .01$;

3 Cramer's $V = .07$, $p < .01$;

4 Cramer's $V = .08$, $p < .01$;

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

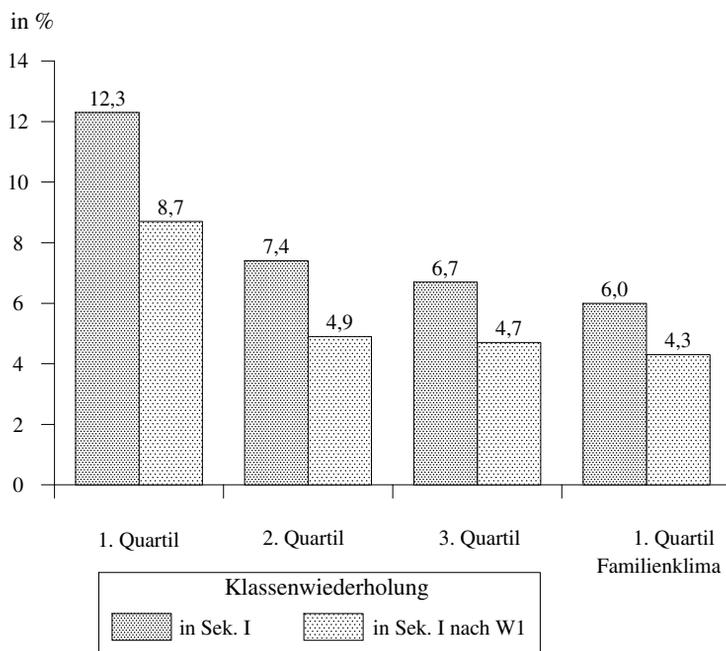
der sozialen Praxis in den Familien durchaus ein eigenständiger Einfluss im Hinblick auf das Eintreten von Klassenwiederholungen ausgeht.

Wie ebenfalls in Abschnitt 10.2.3 dargestellt ist, verweisen die vorliegenden Befunde auf die Qualität der *schulischen Sozialbeziehungen* als ausschlaggebenden Faktor für das Eintreten von Repetitionen. Dass es hier durchaus unterschiedliche Kulturen des Umgangs mit weitreichenden Leistungsproblemen gibt, wurde bereits an verschiedener Stelle deutlich.

Dies ist im Hinblick auf Ganztagschule noch einmal von besonderer Relevanz, weil die schulstrukturelle Zusammensetzung nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen bildungspolitischen Schwerpunktsetzung in den einzelnen Bundesländern einige Besonderheiten aufweist. So sind einige Schulformen unter Ganztagschulen überproportional vertreten (zur Gründungspraxis in den Bundesländern ausführlich Quellenberg 2008).

Die Diskrepanzen können den Angaben der Tabelle 10.2 entnommen werden. In ihr ist in den ersten beiden Spalten die strukturelle Zusammensetzung aller allgemeinbildenden Schulen und aller Ganztagschulen in der Bundesrepublik des Jahres 2005 verzeichnet. Sie unterstreichen und plausibilisieren die vorstehenden Ausführungen zum Zusammenhang von Klassenwiederholungen und schulischer Laufbahn. So sind unter den Ganztagschulen Integrierte Gesamtschulen und die Schulen mit mehreren Bildungsgängen in vergleichsweise starkem Maße vertreten und damit auch Schulformen, die Schü-

Abb. 10.2: Familienklima und Klassenwiederholung



n=4.692; alle: Cramer's V=.09, $p < .01$; nach der 5. Klasse: Cramer's V= .08, $p < .01$
 Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I)

Tab. 10.2: Schulformen und Wiederholquoten im Jahr 2005

Schulform	Alle Schulen ⁽¹⁾	GTS ⁽²⁾	Quote alle ⁽³⁾	Quote GTS ⁽²⁾
	2004/2005 in %	2005 in %	2004/2005 in %	2005 in %
Hauptschule	36,4	29,4	4,1	3,1
SMB	15,5	27,7	4,6	2,7
Realschule	21,0	9,9	5,1	6,0
Gymnasium	21,9	13,1	2,3	3,4
IGS	5,1	20,0	2,6	1,3
[gesamt]	100	100	[3,6]	[2,9]
n (ungew.)	14.271	266	k.A.	266

Quellen: (1) Statistisches Bundesamt 2005, S. 16, eigene Berechnung; (2) StEG 2005, Schulleitungsbefragung, gewichtete Angaben; (3) Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 259

lerinnen und Schüler mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule in vergleichsweise hohem Umfang aufnehmen. Die auch im Vergleich zu den entsprechenden Untersuchungen auf Basis der PISA-Daten hohen Anteile

von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule werden so verständlich.

Gleiches gilt für den Umfang an Repetitionen in der Sekundarstufe I, denn mit den Integrierten Gesamtschulen ist jene Schulform unter den Ganztagschulen besonderes stark vertreten, an denen die Schülerinnen und Schüler selten Gefahr laufen, eine Klasse wiederholen zu müssen. Demgegenüber ist die Realschule als Schulform mit der höchsten Wiederholquote in der StEG-Stichprobe vergleichsweise schwach vertreten.¹⁰ Dies dürfte nicht unwesentlich dazu beitragen, dass die Wiederholquote mit 2,9 Prozent erkennbar unter der Quote von 3,6 Prozent liegt, die im Bildungsbericht für alle Schulen der Sekundarstufe I ausgewiesen ist.¹¹

Zudem lassen die in Tabelle 10.2 verzeichneten Angaben auch erkennen, dass die schulformspezifischen Wiederholquoten an den ganztägig verfassten Hauptschulen, den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und an den Integrierten Gesamtschulen etwas unter, die an den Realschulen und den Gymnasien über dem entsprechenden bundesweiten Vergleichswert angesiedelt sind. Dies ist möglicherweise ein Indiz für einen spezifischen Umgang mit schulischen Leistungsproblemen zumindest an einem Teil der Ganztagschulen. Gestützt wird diese Annahme zum einen durch einen klar erkennbaren Zusammenhang zwischen der schulischen Programmatik und der schulischen Wiederholquote. Je stärker eine Schule ihr Ganztagskonzept auf die Entwicklung der Lernkultur und/oder die Förderung der psychosozialen Entwicklung der Kinder ausgerichtet hatte, umso geringer fiel die Repetitionsquote aus (partielle Korrelation: -0.178 , $p < .01$ bzw. -0.176 , $p < .01$). Zum anderen besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden (Schulcommitment) der Schülerinnen und Schüler an der Schule und dem schulischen Anteil an Klassenwiederholungen: Schulen, an denen sich die Kinder und Jugendlichen in einem höheren Maße der Schule verbunden fühlen, weisen eine geringere Wiederholquote auf (partielle Korrelation: $-.174$, $p < .05$).

Die ausgewiesene Wiederholquote bleibt über den gesamten Erhebungszeitraum relativ stabil, so dass davon ausgegangen werden kann, dass für einen beachtlichen Teil der Schulen eine recht moderate Versetzungspraxis typisch ist. Gleichwohl gehören Klassenwiederholungen zum Alltag der hier vertretenen Schulen. So gab es zwar durchaus einige Schulen, an denen die Schulleitung zu jedem Befragungszeitpunkt angab, dass keine Schülerin und kein Schüler im vergangenen Schuljahr eine Klasse wiederholen musste, aller-

10 Abweichend von der bei Furthmüller u.a in diesem Band vorgestellten Verfahrensweise wird an dieser Stelle auf das Schulgewicht der 1. Welle zurückgegriffen, da hier eine strukturgetreue Darstellung der tatsächlichen Anteilswerte interessiert.

11 Die Wiederholquoten wurden auf Basis der in jeder Erhebung ermittelten Angaben der Schulleitung zur Schülerzahl und zur Anzahl nicht versetzter Schülerinnen und Schüler berechnet. Ein Teil der schulischen Wiederholquoten wurden aufgrund fehlender Angaben in den Ausgangsangaben geschätzt (imputiert). Der Schätzung lagen die Angaben zum Bundesland und zur Schulform zugrunde.

dings waren unter den Schülerinnen und Schülern dieser Schulen Klassenwiederholungen zu verzeichnen.¹² Insofern dürfte in diesen Fällen von einem geringen Risiko für das Eintreten einer Klassenwiederholung auszugehen sein, nicht jedoch von einem Verzicht seitens der Schule.

Zum Schulalltag an Ganztagschulen gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler ihre Schule verlassen. Zwar geht nicht jeder Schulwechsel auf dauerhafte Leistungsprobleme zurück. Sie können auch mit einem Umzug der Familie einhergehen oder mit einem schulischen Aufstieg verbunden sein. Da im bundesdeutschen Schulsystem schulische Aufstiege weitaus seltener als schulische Abstiege sind, und auch laterale Schulwechsel nicht selten auf Leistungsprobleme zurückzuführen sind, werden Schulwechsel vor allem als Ausdruck dauerhafter Schwierigkeiten mit den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen angesehen.

Im Rahmen von StEG ist von den Schülerinnen und Schülern, die die Ganztagschule verlassen hatten, im Wesentlichen nur bekannt, was in einer vorgängigen, zumeist der 1. StEG-Befragung erhoben wurde. Auf der Basis dieser Angaben lässt sich das Risiko einer Schülerin bzw. eines Schülers ermitteln, die Schule zu verlassen. Das Ergebnis zeigt, dass vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, insbesondere diejenigen, die bereits in der Grundschulzeit „sitzen geblieben“ waren, ein erhöhtes Risiko für einen Schulwechsel hatten (vgl. Tab. 10.3). Gleiches gilt für Kinder bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund. Demgegenüber sank das Risiko mit zunehmendem sozioökonomischen Status und mit dem Besuch einer Integrierten Gesamtschule.

Das Ergebnis ist insbesondere im Hinblick auf die weiter oben vorgestellten biografischen Angaben von Relevanz, denn es verweist darauf, dass ein Teil der als besonders förderungsbedürftig geltenden Schülerinnen und Schüler durch die besonderen Unterstützungsformen an Ganztagschulen nicht erreicht wurde. Es bleibt nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten zu prüfen, ob darunter ein Personenkreis zu finden ist, der im engeren Sinne als Risikokind (vgl. u.a. Zander 2009; Kammermeyer/Martschinke/Drechsler 2006) bzw. Risikoschüler (vgl. u.a. Hofmann-Lun u.a. 2007; Frederking 2005) bezeichnet wird.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass sich Ganztagschulen insgesamt durch eine recht moderate Versetzungspraxis auszeichnen, getragen nicht zuletzt auch von einer deutlichen Förderorientierung zumindest in einem Teil der Schulen. Gleichwohl kommt es in praktisch allen Schulen zu Klassenwiederholungen. Und sie sind auch keinesfalls für alle Schülerinnen und Schüler

12 Im Rahmen von StEG wird der generelle Verzicht auf Klassenwiederholungen nicht explizit erfragt. Angenommen wurde daher, dass auf einen solchen Verzicht zu schließen ist, wenn die Schulleitung in jedem Befragungsjahr angab, keine Schülerin und kein Schüler habe eine Klasse wiederholt. Dies traf auf insgesamt 12 Schulen (5%) der Sekundarstufe I zu.

Tab. 10.3: Risiko eines Schulwechsels im Anschluss an die 5. Klasse (logistische Regression)

	Odds Ratio
Repetition in der Grundstufe	1,56**
Repetition in der Sek. I (2005)	1,44
Mathematiknote 5. Klasse (HISEI, zentriert)	1,23**
Männlich	0,96
Migrationshintergrund	1,24**
Sozioökonomischer Status (HISEI, zentriert))	0,99*
Schulform (Ref. Gymnasium)	
Schule mit mehreren Bildungsgängen	0,86
IGS	0,51**
Hauptschule	0,79
Realschule	1,36
Konstante	-0,15**
n Schüler/-innen	6.411

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quellen: StEG 2005, Schülerbefragung (Sek. I) sowie Registerdaten

gleich wahrscheinlich. Vielmehr zeigt sich die typische, aus anderen Untersuchungen zur Problematik bekannten sozial ungleiche Betroffenheit von Repetitionen. Die entscheidende Frage ist, ob Ganztagsangebote Ressourcen eröffnen, die das individuelle Risiko mindern, eine Klasse wiederholen zu müssen.

10.5 Helfen Ganztagsangebote, Klassenwiederholungen zu vermeiden?

Dieser Frage wird im Folgenden in Bezug auf die Klassenwiederholungen im Anschluss an die 5. Klasse nachgegangen. Geprüft wird, ob die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten das individuelle Risiko mindert, im Anschluss an die 5. Klasse eine Klasse wiederholen zu müssen.

Sieht man sich das Ergebnis des ersten, in der Tabelle 10.4 präsentierten Modells an, dann scheint die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten durchaus diesbezügliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Zu erkennen ist, dass Schülerinnen und Schüler, die angaben, mindestens zweimal Ganztagsangebote in Anspruch genommen zu haben, ein geringeres Risiko aufwiesen, im Anschluss an die 5. Klasse „sitzen zu bleiben“.

In einem zweiten Modell wurden nun die Variablen aufgenommen, die gemäß der vorliegenden Untersuchungen prädiktiv für das Risiko des Eintritts einer Klassenwiederholung sind. Verzichtet wird allerdings auf das Teilnahme-Item sowie auf die Organisationsform des Ganztagsbetriebes, um die Effekte ohne Berücksichtigung der Ganztagssteilnahme zu ermitteln.

Tab. 10.4: Rare-Event-Logit-Modelle zum Eintritt einer Klassenwiederholung im Anschluss an die 5. Klasse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Teilnahmedauer (Ref: 0≤2mal)	-0.559* [0,6/.24]		-.649* [0,5/.25]	-.502* [0,6/.26]
Migrationshintergrund (0=nein)		-.009 [1,0/.18]	-.304 [0,7/.27]	-.263 [0,8/.26]
Sozioökonomischer Status (HISEI, zentriert)		-.005 [1,0/.00]	-.025** [1,0/.00]	-.024** [1,0/.00]
Familienklima (zentriert)		-.447** [0,6/.14]	-.384* [0,7/.20]	-.426* [0,7/.20]
Geschlech (Ref: Mädchen)		.578** [1,8/.15]	.414* [1,5/.20]	.436* [1,5/.20]
Vorgängige Klassenwiederholung		-.547* [0,6/.22]	-.745* [0,5/.35]	-.735** [0,5/.35]
Mathematiknote 5. Klasse (zentriert)		.547** [1,7/.09]	.577** [1,8/.15]	.571*** [1,8/.14]
Deutschnote 5. Klasse (zentriert)		.604** [1,8/.11]	.633** [1,9/.16]	.631** [1,9/.16]
Schulcommitment (zentriert)		-.267** [0,7/.09]	-.323* [0,7/.12]	-.307* [0,7/.13]
Schulform (Ref.: Gymnasium.)				
IGS		-1.80** [0,2/.48]	-3,110** [0,1/1.0]	-3.031** [0,01/1.0]
Hauptschule		-.112 [0,9/.36]	-.966 [0,4/.60]	-.866 [0,4/.59]
Schule mit mehreren Bildungsgängen		.306 [1,4/.26]	-.167 [0,9/.38]	-.177 [0,8/.37]
Realschule		1.080** [2,9/.34]	.738* [2,1/.39]	.905* [2,5/.38]
Neue Bundesländer (Ref.: alte Bundesländer+ Berlin)		.348 [1,4/.22]	.039 [1,0/.34]	.056 [1,1/.34]
Organisationsform: durchgehend vollgebunden (Ref.: alle anderen Modelle)				-1.520 [0,2/.81]
Konstante	-2.99** [.18]	-3.410*** [.24]	-2.960** [.31]	-3.030*** [.32]
n	4.124	4.221	3.052	3.052

In Klammern ausgewiesen: [Odds Ratios/robuste SE], *= $p < .05$, **= $p < .01$

Anm.: ReLogit gibt keine Modellstatistiken aus

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I)

Zu erkennen ist zunächst einmal, dass von den im vorstehenden Abschnitt vorgestellten Merkmalen, die eine sozial ungleiche Betroffenheit von Klassenwiederholungen indizieren, nur vom Geschlecht ein signifikanter Effekt auf das Risiko einer Repetition ausgeht. Demnach haben Jungen ein höheres Risiko, im Anschluss an die 5. Klasse „sitzen zu bleiben“. Demgegenüber geht sowohl von der ethnischen als auch von der sozialen Herkunft kein signifikanter Effekt auf das Risiko des Eintretens einer Klassenwiederholung aus. Allerdings bedeutet dies nicht, dass der familiäre Hintergrund keine Rolle spielt. Der negative Effekt des Familienklimas stützt die vorliegenden Befunde, dass nämlich vertrauensvolle, offene und unterstützende familiäre Beziehungen das Risiko einer Klassenwiederholung mindern.

Klassenwiederholungen haben zunächst und vor allem mit den schulischen Leistungen des Kindes zu tun. Geprüft wurde daher zum einen, ob vorgängige Wiederholungen einen Einfluss auf das Eintreten einer Klassenwiederholung zu einem späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn haben. Berücksichtigt wurden dabei nicht nur die Wiederholungen in der Grundschule, sondern auch Wiederholungen in der Sek. I, die vor dem Befragungsbeginn stattgefunden hatten. Ähnlich wie der im Abschnitt 10.2.3 berichtete Befund für die Grundschulen, minderte die Tatsache, bereits mindestens einmal eine Klasse wiederholt zu haben, das Risiko weiterer Klassenwiederholungen. Zum anderen wurden im Sinne eines allgemeinen Leistungsniveaus die Noten der Klasse 5 in Deutsch und Mathematik als Prädiktor für die Klassenwiederholungen aufgenommen. Hier zeigt sich: Je höher, d.h. je schlechter die Note damals ausfiel, umso höher ist das Risiko, eine Klasse im Anschluss an die 5. Klasse wiederholen zu müssen.

Im Hinblick auf die Schulform zeigen sich die angesichts der bisherigen Diskussion erwartbaren Effekte. Anzumerken ist hier, dass vom Wohlbefinden (Commitment) der Schülerin bzw. des Schülers an der Schule ein eigenständiger Effekt auf das Risiko einer Klassenwiederholung ausgeht: Je wohler sich ein Kind an der Schule fühlt, umso stärker ist es vor dem Eintritt einer Klassenwiederholung geschützt. Sieht man das Wohlfühlen in der Schule als Ausdruck der Qualität schulischer Sozialbeziehungen an, dann könnte man diesen Effekt auch so interpretieren, dass unterstützende schulische Sozialbeziehungen vor Klassenwiederholungen schützen.

Im nächsten Modell (Modell 3) wird nun zusätzlich zu den eben diskutierten Merkmalen die Teilnahmedauer aufgenommen. Zu erkennen ist, dass auch unter Berücksichtigung aller als relevant anzusehenden Prädiktoren für das Risiko des Eintretens von Klassenwiederholungen ein risikomindernder Effekt von der Teilnahmedauer ausgeht.

Nach wie vor gehen jedoch von den Merkmalen, von denen im Modell 2 ein signifikanter Einfluss auf das Klassenwiederholungsrisiko ausging, auch im Modell 3 entsprechende Wirkungen aus. Unter Berücksichtigung der Teilnahmedauer zeigt sich zudem ein signifikanter Effekt der sozioökonomischen Stellung auf das Repetitionsrisiko. Demnach fällt das Risiko auf Klassenwiederholung umso geringer aus, je höher die sozioökonomische Stellung der Familie ist.

Zugleich haben sich durch die Aufnahme der Teilnahmedauer die Regressionsgewichte einzelner Merkmale geändert. Das trifft neben der sozioökonomischen Stellung der Familie des Kindes vor allem auf die Geschlechtszugehörigkeit, die vorgängige Klassenwiederholung und das Familienklima sowie auf die besuchte Schulform zu. Hier fallen die Koeffizienten – bezogen auf die Odds Ratios – unter Berücksichtigung der Teilnahmedauer durchgängig geringer aus. Das bedeutet aber auch, dass der von Teilnahmedauer ausgehende Effekt über die einbezogenen Prädiktoren vermittelt wird. Dies ist

insofern wenig überraschend als die einbezogenen Variablen auch zur Vorhersage der Teilnahmedauer herangezogen werden können.

Richtig ist allerdings auch, dass die Teilnahme unterschiedlichen Regelungen unterliegt. Um die unterschiedlichen Teilnahmemodalitäten zumindest im Ansatz berücksichtigen zu können, wurde im letzten Modell eine Variable aufgenommen, die die Organisationsform des Ganztages berücksichtigt. Unterschieden wurde danach, ob die Schülerin bzw. der Schüler eine durchgängig vollgebundene Schule besuchte oder eine Schule, die dauerhaft oder zumindest zeitweise ihren Schülerinnen und Schülern frei stellte, ob sie Ganztagsangebote in Anspruch nehmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Berücksichtigung der Organisationsform des Ganztagsbetriebes zu keinen wesentlichen Veränderungen führt. Sie mindert das Risiko einer Klassenwiederholung. Allerdings ist der Effekt nicht signifikant. Der nach wie vor bestehende Effekt der Teilnahmedauer zeigt, dass die Dauer der Inanspruchnahme auch dann eine risikomindernde Wirkung hat, wenn diese zumindest zum Teil auf individuelle Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler zurückgehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine mehr als einmalige Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten durchaus das Risiko des Eintretens einer Klassenwiederholung senkt. Ausgehend von den im Abschnitt 10.2.3 vorgestellten theoretischen Überlegungen kann vermutet werden, dass Ganztagsangebote zu einer besseren sozialen Einbindung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten vermittelt damit eine Ressource, die ganz ähnlich funktioniert wie ein gutes Familien- und Schulklima und damit Kinder und Jugendliche vor Leistungsversagen schützt.

10.6 Fazit

Obwohl die Ganztagschule konzeptionell nicht auf die Förderungen spezifischer Zielgruppen ausgerichtet ist, sondern sich als allgemeines infrastrukturelles Angebot an alle Schülerinnen und Schüler richtet, wird mit ihrer verstärkten Etablierung die Hoffnung verknüpft, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler von Ganztagsangeboten profitieren, die einer Förderung und Unterstützung besonders bedürfen. Hierzu zählen sicherlich die Kinder und Jugendlichen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten, die einem hohen Risiko ausgesetzt sind, schulische Leistungserwartungen zu verfehlen, wenn nicht gar dauerhaft an ihnen zu scheitern. Im bundesdeutschen Schulsystem stellt die Klassenwiederholung eine Form des Scheiterns an schulischen Leistungsanforderungen dar.

Ziel dieses Beitrages war es nun in erster Linie zu prüfen, ob durch Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten das individuelle Risiko für das Eintreten einer Klassenwiederholung reduziert wird.

Ein solcher Effekt war sowohl im Hinblick auf die vorliegenden theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde zu Klassenwiederholungen als auch zu Ganztagschulen durchaus wahrscheinlich. So lässt sich mit Blick auf den Forschungsstand zu Klassenwiederholungen die These formulieren, dass sie vor allem dann eintreten, wenn es den davon bedrohten Schülerinnen und Schülern entweder an sozialer Einbindung und Unterstützung mangelt oder die familiären und schulischen Sozialbeziehungen wenig förderlich sind. Dies sind aber nun zentrale Ziele der Entwicklung von Ganztagschulen, nämlich förderliche Bedingungen des Lernens und des sozialen Umgangs miteinander an den Schulen zu etablieren.

Die Analysen zeigen zunächst einmal, dass sich die im Rahmen von StEG vertretenen Ganztagschulen durch eine sehr moderate Versetzungspraxis auszeichnen. Das ändert jedoch nichts daran, dass auch an Ganztagschulen nicht auf Klassenwiederholungen verzichtet wird. Es ändert auch nichts daran, dass unter den Schülerinnen und Schülern, die die Schule verlassen, vor allem auch leistungsschwächere Kinder zu finden sind, die Ganztagschule offenkundig nicht alle förderungsbedürftigen Kinder erreicht. Vor allem ist auch unter den sehr moderaten Versetzungspraktiken an den Ganztagschulen das Risiko einer Klassenwiederholung sozial ungleich verteilt.

Allerdings, und das ist sicherlich der wichtigste Befund, mindert eine vergleichsweise dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Tat das Risiko des Eintretens einer Klassenwiederholung. Aufgrund der theoretischen Überlegungen ist zu vermuten, dass dieser protektive Effekt in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass die Ganztagsteilnahme zu einer besseren sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen beiträgt. Die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten vermittelt damit eine Ressource, die ganz ähnlich funktioniert wie ein gutes Familien- und Schulklima und damit Kinder und Jugendliche vor Leistungsversagen schützt.

Dass von Letztgenannten ein förderlicher Effekt ausgeht, sei an dieser Stelle ebenso noch einmal hervorgehoben wie der „schützende“ Einfluss vorgängiger Klassenwiederholungen auf das Eintreten einer Klassenwiederholung zu einem späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn. Ob hier, ähnlich wie bei den Versetzungsentscheidungen in der Grundschule, seitens der Lehrkräfte das Alter der Schülerinnen und Schüler in Rechnung gestellt und dadurch das Risiko einer Klassenwiederholung gesenkt wird, kann an dieser Stelle nur vermutet werden und bedarf weitergehender Analysen.