

Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert methodisches Vorgehen und zentrale Ergebnisse einer qualitativen Studie, die erstmals die Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II aus Perspektive der Betroffenen untersucht hat. 22 Schüler/innen, die im Laufe ihrer Oberstufenzeit mindestens ein Schuljahr wiederholt hatten, wurden in problemzentrierten Leitfadenterviews zu Ursachen, Konsequenzen und subjektiver Bewertung ihrer Nichtversetzung befragt. Durch Einsatz verschiedener qualitativer Methoden konnten die Resultate der Interviewstudie zu spezifischen Charakteristika der an der Studie beteiligten Schulen in Beziehung gesetzt werden. In einem typenbildenden Verfahren ließ sich darüber hinaus zeigen, welche Faktoren für eine positive Bilanz einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II ausschlaggebend waren. Während vorhandene Angebote schulischer Beratung und Förderung eine nur untergeordnete Rolle spielten, stellten sich außerschulische Unterstützungsnetzwerke und das eigene Selbstkonzept für eine positive Bewertung der Wiederholung als maßgeblich heraus.

Schlagwörter: Klassenwiederholung, Heterogenität, Sekundarstufe II, schulische Förderung/Beratung, qualitative Methoden, Typenbildung

Grade repetition at upper secondary level – qualitative findings on individual opinions on and appraisals of being retained

Referring to results of a qualitative study shedding light on upper secondary level (grades 11-13, leading to A-level) students' perspectives on grade repetition for the first time, the article analyses experiences and coping resources of 22 retained students. Using a combination of several qualitative methods, their individual opinions on and appraisals of being retained were interrelated to structures of counselling and furtherance offered by their schools. By establishing a qualitative typology, some crucial factors influencing the individual experiences of retained students in a positive or negative direction were identified. Most importantly, existing structures of counselling and furtherance provided by the schools were considered rather irrelevant by the students. Supportive social networks outside school such as friends and family as well as a stable and positive self-concept turned out to be key factors required for a positive subjective appraisal of grade repetition at upper secondary level.

Keywords: Grade repetition, heterogeneity, upper secondary level, school counselling/furtherance, qualitative research methods, typification

1. Funktion und Wirkung von Klassenwiederholungen

Die von einer Klassenwiederholung erwartete Doppelfunktion im Sinne einer besseren Förderung der wiederholenden Schüler/innen und ihrer ursprünglichen Jahrgangsklassen wird in den meisten empirischen Längsschnittstudien der vergangenen Jahre und Jahrzehnte als nicht erfüllt angesehen (Bellenberg 1999; Ehmke/Drechsel/Car-

stensen 2008; Holmes 1989). Diese Studien zeigen u.a., dass positive Leistungseffekte in Folge von Nichtversetzungen meist nach wenigen Jahren wieder verschwunden sind und dass Wiederholer/innen im Durchschnitt weit hinter den Leistungen ihrer Altersgenossen und auch hinter gleich schwachen, aber stets versetzten Schüler/innen zurückbleiben.

Innerhalb des gegliederten deutschen Schulsystems zählt die Nichtversetzung schwächerer Schüler/innen nach wie vor zu den populären pädagogischen Maßnahmen. Im Schuljahr 2009/10 haben über 170.000 Schüler/innen eine Klasse wiederholt (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Sowohl unter Lehrer/innen wie auch unter Eltern herrscht – trotz moderater Änderungen in den letzten Jahren – eine relativ breite Akzeptanz der Klassenwiederholung als geeignetes Fördermittel bzw. als Zeichen für eine qualitativ hochwertige Schulausbildung (vgl. Bellenberg/Meyer-Lauber 2007). Dies erklärt sich teilweise dadurch, dass schulische Selektion in Form von Nichtversetzung zu den seit langem etablierten Charakteristika eines auf Leistungshomogenität ausgerichteten Schulsystems zählt und das „Ausortieren“ leistungsschwächerer Schüler/innen insofern Normalisierungseffekten unterliegt (vgl. Bless/Schüpbach/Bonvin 2004). Daneben ist das deutsche Schulsystem aufgrund seiner Orientierung an Leistungshomogenität auf Selektion angewiesen, so dass man die Existenz von Legitimationsstrukturen annehmen kann, die zur Beibehaltung der Maßnahme beitragen.

Die Forschung zu Leistungs- und Ungleichheitseffekten der Klassenwiederholung (vgl. Ditton 2004; Geißler 2005; Krohne/Meier 2004) hat zwei Bereiche vernachlässigt: Ausmaß und Folgen von Wiederholungen in der Sekundarstufe II und insbesondere die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung einer Wiederholung durch betroffene Schüler/innen. Der vorliegende Artikel präsentiert daher nach einem kurzen Überblick über den quantitativen und qualitativen Forschungsstand zum Thema die Resultate einer qualitativen Studie, in der Wiederholer/innen der gymnasialen Oberstufe zu Verarbeitung und Bilanzierung ihrer Wiederholung befragt wurden. Die Darstellung des Forschungsstandes beschränkt sich dabei aufgrund der geringen Anzahl differenzierter Studien zur Sekundarstufe II größtenteils auf Daten zur Sekundarstufe I.

1.1 Ungleichheits- und Kosteneffekte

Wie bildungssoziologische Studien zeigen, erfüllt die Nichtversetzung schlechterer Schüler/innen in erster Linie eine notwendige Funktion innerhalb des gegliederten Schulsystems. Für Lehrer/innen ist sie ein selbstverständliches Element ihres alltäglichen Handlungsspielraums. Versetzungsentscheidungen sind allerdings, ebenso wie schulische Leistungsbewertungen, als soziale Konstrukte zu betrachten, die anfällig für Fehler, Verzerrungseffekte und Vorurteile sind. Schon Frommberger (1955) und Starck (1974) identifizieren einige Alltagstheorien und Einstellungen von Lehrenden, die Versetzungsentscheidungen beeinflussen und sich zu einzelschulspezifischen Kulturen der Nichtversetzung verdichten können (vgl. Bellenberg/Meyer-Lauber 2007). Smith (1989) findet zudem, dass einige Lehrende sich bei Versetzungsentscheidungen von ih-

rem Wunsch nach einer homogenen Klasse leiten lassen und darüber hinaus fürchten, sich durch die Versetzung leistungsschwacher Schüler/innen in das nächste Schuljahr bei den dort unterrichtenden Kolleg/innen unbeliebt zu machen.

Auf Seiten der Schüler/innen können unterschiedliche Merkmale dazu beitragen, die Leistungs- und Versetzungsentscheidungen unabhängig von der tatsächlichen fachlichen Leistung zu beeinflussen. Vor allem soziale und ethnische Herkunft sowie das Geschlecht sind hier von maßgeblicher Bedeutung (vgl. Ditton 2004; Geißler 2005). Statistische Daten bestätigen, dass Klassenwiederholung soziale (Bildungs-) Ungleichheit reproduziert und verschärft: Jungen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich stark betroffen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Wiederholerquoten variieren daneben auch sehr stark mit Bundesland, Schulstufe und -form.

Klemm (2009) hat zudem nicht nur die enorm hohen volkswirtschaftlichen Kosten aufgezeigt, die durch Klassenwiederholungen jährlich verursacht werden, sondern auch darauf hingewiesen, dass sich zwischen den unterschiedlichen Wiederholerquoten einzelner Bundesländer bzw. Schulformen und ihren gemessenen Leistungsunterschieden kein Zusammenhang herstellen lässt. Das heißt, dass die Quoten aufgrund leistungsunabhängiger Faktoren variieren. Dies kann durch unterschiedliche schulrechtliche bzw. bildungspolitische Rahmenbedingungen der Bundesländer, aber auch durch einzel-schulspezifische Versetzungskulturen erklärt werden (vgl. Einsiedler/Glumppler 1989).

1.2 Effekte auf Leistung und Selbstkonzept

Im Zuge internationaler Leistungsvergleichsstudien gewinnt die Frage nach den Leistungseffekten von Wiederholungen wieder zunehmend wissenschaftliche und bildungspolitische Relevanz (vgl. Frein/Möller 2006). Fertig (2004) untersucht die Effekte einer Wiederholung an Hand der retrospektiven Selbsteinschätzung von ehemals Betroffenen und findet, dass die Gruppe derjenigen Personen, die sich selbst als zum Zeitpunkt der Wiederholung physisch weniger weit entwickelt als ihre Altersgenossen beschreiben, in Bezug auf ihren Schulerfolg nicht durch die Wiederholung beeinträchtigt wurden. Er schließt daraus, dass die Maßnahme effektiv sei; die Studie wird allerdings methodisch stark angezweifelt (vgl. Krohne/Tillmann 2006). Ehmke, Drechsel und Carstensen (2008) weisen mittels einer Erhebung der Schulleistungen von Wiederholer/innen in der neunten Klasse (einer Teilstichprobe der Studie PISA-I-Plus) nach, dass rund 40% der Wiederholer/innen in der Studie keinen Lernzuwachs verzeichnen können oder ein Absinken ihrer Leistungen hinnehmen müssen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Bellenberg (1999).

In der internationalen, besonders der US-amerikanischen Diskussion, überwiegen ebenfalls negative Einschätzungen der Leistungseffekte von Klassenwiederholungen, wie verschiedene Meta-Analysen zeigen (vgl. Shepard/Smith 1989; Jimerson 2001). Sie weisen ebenfalls auf einen starken Zusammenhang zwischen Wiederholung und Dropout hin (vgl. Grissom/Shepard 1989; Rumberger 1995). Entsprechend empfiehlt z.B. die UNESCO, so weit wie möglich auf Nichtversetzungen zu verzichten (vgl. Bro-

phy 2006). Deutlicher als in der deutschsprachigen Diskussion betonen insbesondere US-amerikanische Studien die möglichen Auswirkungen einer Wiederholung auf das Selbstkonzept der Schüler/innen. Byrnes (1989) fand in einer Untersuchung in Elementary Schools der USA, dass rückgestufte Schüler/innen neben Verwirrung über den Grund ihrer Nichtversetzung v.a. Trauer und Angst empfanden; viele fürchteten zudem eine Bestrafung durch ihre Eltern. Ähnlich negative Effekte auf das Selbstkonzept von Wiederholer/innen werden in einer Reihe weiterer Studien bestätigt (vgl. hierzu die Meta-Analysen von Holmes 1989; Jimerson 2001).

Qualitative Studien aus dem deutschsprachigen Raum zeigen dem entsprechend, wenn auch nicht ausschließlich auf Klassenwiederholungen fokussiert, dass schulische Misserfolge, Anerkennungsverweigerungen und Kränkungen eine nachhaltige Wirkung auf die individuelle Schullaufbahn entfalten können (vgl. Krumm/Weiß 2002). Besonders die Ebene des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und, eng mit ihr verbunden, die der Leistungsbewertung sind hier von zentraler Bedeutung (vgl. z.B. Helsper, Böhme, Kramer/Lingkost 1998). Gerade im Kontext einer Nichtversetzung kann Beziehungskonflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und einer möglicher Weise als nicht gerechtfertigt empfundenen Leistungsbewertungen eine besonders prägnante negative Wirkung unterstellt werden.

1.3 Fazit

Insgesamt lässt sich der derzeitige Forschungsstand zur Klassenwiederholung und ihren Effekten wie folgt resümieren: Klassenwiederholung hat auf Ebene der Schüler/innen meist negative oder nur flüchtige positive Effekte auf ihre Leistung und ihr Selbstkonzept; sie verursacht enorm hohe volkswirtschaftliche Kosten; sie verstärkt ungleichheitsgenerierende Effekte der Selektion innerhalb des auf Homogenität ausgerichteten Bildungssystems. Mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe haben wir in unserer eigenen Studie versucht, trotz dieser überwiegend pessimistisch stimmenden Befunde eine offene Perspektive auf das Thema anzulegen. Unsere Fragestellung richtete sich explorativ auf die individuelle Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der Sekundarstufe II; innerhalb dieses Rahmens wurden sowohl Aspekte der Leistungs- als auch der Persönlichkeitsentwicklung erfasst. Die zentrale These lautete, dass Schüler/innen der Oberstufe eine Wiederholung unter gewissen Umständen durchaus positiv bilanzieren und verarbeiten können, da davon auszugehen ist, dass sie im Vergleich zu Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe I bereits über ein deutlich stabileres Selbstkonzept verfügen.

2. Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II aus Sicht der Betroffenen – Fragestellungen und Methode

In der durch das Land Hessen geförderten Studie wurden insgesamt 22 Wiederholer/innen der Sekundarstufe II an drei verschiedenen Schulen zur individuellen Verarbei-

tung und Bilanz ihrer Wiederholung befragt. Ihre Schilderungen wurden in Beziehung gesetzt zu den an ihrer jeweiligen Schule vorhandenen Förder- und Beratungsangeboten und zu dem übergreifenden Schulklima, das sie jeweils erlebten. Durch einen Methoden-Mix aus Problemzentriertem Interview, Dokumentenanalyse, Inhaltsanalyse, Dokumentarischer Methode und qualitativer Typenbildung konnten die Ebene der Schule als Organisation und die der Schüler/innen als Akteur/innen erfasst und aufeinander bezogen werden. Im Rahmen dieses Artikels erfolgt eine Fokussierung auf jenen Teil der Studie, der sich auf die Wiederholer/innen und ihre individuellen Schulerfahrungen bezog. In diesem Bereich wurden folgende Fragestellungen verfolgt:

- Durch welche Ursachen und Einflussfaktoren entsteht eine Klassenwiederholung in der Oberstufe?
- Wie deuten, verarbeiten und bilanzieren Oberstufen-Schüler/innen eine Klassenwiederholung?
- Welche Bedürfnisse, Unterstützungsnetzwerke, Ressourcen und Bewältigungsstrategien liegen auf der Schülerseite vor und welchen Einfluss nehmen sie auf die Verarbeitung der Klassenwiederholung und die Gestaltung der Schullaufbahn?

Die Perspektive der Schüler/innen wurde mittels problemzentrierter Einzelinterviews (vgl. Witzel 1982) erhoben, deren Leitfaden mit Hilfe deduktiv gewonnener Kategorien entwickelt worden war. Mittels eines qualitativen Stichprobenplans (vgl. Kelle/Kluge 1999) wurden insgesamt 11 Schülerinnen und 11 Schüler der drei Oberstufen für die Interviews ausgewählt; 4 Schülerinnen und 5 Schüler hatten einen Migrationshintergrund. Die Festlegung der für die Fallauswahl relevanten Merkmale erfolgte anhand theoretischer Vorüberlegungen zum Einfluss verschiedener Faktoren auf den Schulerfolg. Kriterien für die Stichprobenbildung wurden demnach neben Migrationshintergrund (hier erhoben über Geburtsland und Familiensprache) die Merkmale *Geschlecht*, *zuletzt besuchte Schulform* und *Zeitpunkt der Wiederholung* herangezogen. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Analyseschritte, von der thematischen Codierung bis zur Bildung von Typen, ausführlich dargestellt.

2.1 Analytische Vorgehensweise

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden folgende Erhebungs- und Auswertungsmethoden bzw. Elemente aus ihnen angewandt:

- Dokumentenanalyse,
- Leitfadengestützte problemzentrierte Einzelinterviews,
- Qualitative Inhaltsanalyse,
- Dokumentarische Methode,
- Qualitative Typenbildung.

Die Auswahl der Methoden bzw. Methodenelemente orientierte sich in jedem Fall an der Gegenstandsangemessenheit, einem zentralen Gütekriterium qualitativer Forschung (vgl. Flick 2002; Steinke 2004). Die *Dokumentenanalyse* (vgl. Wolff 2000) und die *problemzentrierten Einzelinterviews* (vgl. Witzel 1982) wurden ausgewählt, um den beiden zentralen Fragerichtungen der Studie Rechnung zu tragen: Die Handhabung von Wiederholungen und die Bereitstellung von Förder- und Beratungsangeboten durch die beteiligten Schulen wurden durch die Analyse von Dokumenten der bzw. über die Schulen erhoben. Die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung der Wiederholungserfahrung auf Ebene der betroffenen Schüler/innen wurden durch die Einzelfallinterviews erfasst, deren Ziel die Rekonstruktion von Teilen ihrer individuellen Bildungsbiographie und ihrer subjektiven Deutung der Wiederholungserfahrung war. Um schulspezifische und schulübergreifende Aussagen zu einzelnen Themenbereichen zu ermöglichen, wurden die Transkripte der Interviews in Anlehnung an die *qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring 2000 2004) thematisch codiert. Dabei wurde auf eine quantifizierende Vorgehensweise verzichtet, Ziel war es lediglich, die Aussagen der Schüler/innen zu bestimmten Themenbereichen zusammenzustellen. Diese rein qualitative Ausdifferenzierung der inhaltsanalytischen Methode ist durchaus zulässig (vgl. Früh 2001; Mayring 2000; 2004) und hat zur Folge, dass für das vorliegende Design nur qualitative Gütekriterien Geltung besitzen. Validitäts- und Reliabilitätsansprüche, wie sie in der quantitativen Forschung gelten, können sich nur auf die quantifizierende Variante der Inhaltsanalyse beziehen, nicht aber auf die hier eingesetzte qualitative Variante (vgl. Palowski 2011). Der *dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) wurde das Element der formulierenden bzw. reflektierenden Interpretation entnommen, um die dem Einzelfall zu Grunde liegenden Orientierungen in Bezug auf das Erleben des schulischen und außerschulischen Umfeldes prozessbegleitend herauszuarbeiten. Schließlich wurden die Vorschläge von Kelle/Kluge (1999) zur *qualitativen Typenbildung* herangezogen, um das Verfahren intersubjektiv nachvollziehbar, im Material begründet und transparent gestalten zu können.

Nach Durchführung und Transkription der 22 Interviews wurden zunächst individuelle Fallportraits bzw. Dossiers im Umfang von jeweils wenigen Seiten entlang der Kategorien des Interviewleitfadens angefertigt, mit deren Hilfe erste Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen sowie erste übergreifende inhaltliche Tendenzen zu Ursachen, Bilanzierung und Verarbeitung von Wiederholungen identifiziert werden konnten. Auch unerwartete Charakteristika der einzelnen Fälle wurden in diesen Dossiers festgehalten, so dass die anschließende thematische Codierung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000) bereits sowohl deduktive als auch induktive Kategorien enthielt, die sich zudem im Laufe der Codierung induktiv weiterentwickelten. Daneben konnte mit Hilfe der Dossiers die Bandbreite der Ursachen für eine Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II, die in den Schilderungen der Befragten auftauchten, identifiziert werden.

Die Codierung mit Hilfe der Software MAXqda ermöglichte sowohl die Isolation der Kernsequenzen aus den Interviews, auf die sich die weitere Analyse stützte, als auch

die Bündelung von Äußerungen der Befragten zu einem einzelnen Thema. Die schulspezifisch gebündelten Aussagen dienten der direkten Rückmeldung von Eindrücken der Befragten zu ihrer jeweiligen Schule, insbesondere zu den Themenbereichen Förderung und Beratung. In schulübergreifender Perspektive wurden die Einzelaussagen zu bestimmten Kategorien im nächsten Analyseschritt dazu genutzt, eine in diesem Stadium noch sehr detailreiche fallübergreifende Vergleichstabelle zu erstellen.

Parallel dazu wurden zentrale Aussagen einzelner Befragter in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack u.a. 2007) formulierend und reflektierend interpretiert, um einen Zugang zu den grundlegenden Orientierungen der Schüler/innen in Bezug auf ihre Wiederholung, aber auch in Bezug auf ihre Wahrnehmung von Schule, Lernen und anderen Aspekten zu erhalten. Die Ergebnisse dieses Zwischenschritts flossen in die anschließende Typenbildung ein.

Die vergleichende Übersicht aller Fälle und die detaillierteren Analysen einzelner Passagen bildeten die wesentliche Grundlage der anschließenden Typenbildung. Fundament einer qualitativen typenbildenden Vorgehensweise sind Vergleich und Kontrastierung (vgl. Kelle/Kluge 1999). Um einen systematischen Vergleich aller 22 Fälle zu ermöglichen, wurden die Analyseketen aus Leitfaden und vergleichender Falltabelle zu Vergleichsmerkmalen verdichtet, z.B. „Bilanz der Wiederholung“, „Bildungshintergrund der Eltern“ und „Identifikation mit aktueller Schule“. Für jedes der Merkmale wurde ein Kontinuum möglicher (extremer) Ausprägungen nach folgendem Muster festgelegt:

- Bilanz der Wiederholung: positiv – negativ
- Bildungshintergrund der Eltern: hoch – niedrig
- Identifikation mit aktueller Schule: gering – ausgeprägt

An Hand von insgesamt 14 Vergleichsmerkmalen und ihren Ausprägungen wurde für jeden Fall ein individueller ‚Fingerabdruck‘ erstellt, also eine fallspezifische Signatur aus miteinander vergleichbaren Komponenten. Dieser Schritt erforderte die Abstraktion von individuellen Charakteristika und Zusammenhängen und eine Reduktion der Fälle auf ihren Kerngehalt.

Nach diesem Muster wurden alle 22 Einzelfälle codiert und anschließend an Hand von Kreuztabellen mit jeweils wechselnden Kombinationen aus zwei Merkmalen miteinander verglichen. So entstanden während dieser Phase der Analyse immer neue Gruppierungen der Fälle in Vierfeldertafeln, in denen jeweils zwei Merkmale und ihre beiden extremen Ausprägungen abgebildet waren. Nach Kelle/Kluge (1999) wurden zwei zentrale Merkmale identifiziert, die als Fundament der Typologie dienen sollten. Entlang der forschungsleitenden Fragestellungen waren dies die Merkmale „Verarbeitung der Wiederholung“ und „Bilanz der Wiederholung“.

Die Verortung der Fälle innerhalb des vorgegebenen begrifflichen Rahmens ermöglichte es, verschiedenste Kombinationen von Merkmalen auf evtl. vorhandene „inhaltliche Sinnzusammenhänge“ (Kelle/Kluge 1999: 91ff.) zu prüfen. So konnten einige

Eindrücke aus dem Material bestätigt werden, z.B. dass ein als unterstützend wahrgenommenes familiäres Umfeld eine wesentlich höhere Bedeutung für die aktive Verarbeitung und die positive Bilanz einer Wiederholung hat als die Inanspruchnahme von schulischer Förderung und Beratung, aber auch, dass für eine positive Bilanz einer Wiederholung vor allem deren aktive Verarbeitung im Sinne einer Auseinandersetzung mit ihren Ursachen und Konsequenzen ausschlaggebend war.

Der durch die Kreuztabellierung der beiden zentralen Merkmale Bilanz und Verarbeitung entstandene Merkmalsraum ist charakterisiert durch die folgenden vier Kombinationen der Variablen in Hinblick auf die erfahrene Wiederholung: (A) aktive Verarbeitung und positive Bilanz; (B) passive Verarbeitung und positive Bilanz; (C) aktive Verarbeitung und negative Bilanz; (D) passive Verarbeitung und negative Bilanz. So entstanden zunächst vier Gruppen von Schüler/innen. Ausgehend von dieser vorläufigen Zuordnung der Fälle zu den vier Merkmalskombinationen erfolgte die Validierung dieser Zuordnung durch systematische Kontrastierung der Fälle innerhalb einer Gruppe und der gebildeten Strukturvarianten. Ziel dieses Schritts war zum Einen die Überprüfung der Trennschärfe der Merkmalskombinationen und zum Anderen die Überprüfung der Zuordnung der Einzelfälle. Die vier Gruppen sollten sich maximal, die Fälle in einer Gruppe minimal von einander unterscheiden (vgl. Kelle/Kluge 1999). In der Folge kam es zu Neuuzuordnungen einzelner Fälle und zu einer Spezifizierung von zwei Strukturvarianten innerhalb der Gruppe A. Auch konnten einige empirische Regelmäßigkeiten, also Zusammenhänge zwischen der Merkmalskombination Bilanz und Verarbeitung und anderen Merkmalen, z.B. „Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit“, herausgearbeitet werden.

2.2 Methodologische Anmerkungen

Wie bei anderen qualitativen Studien stellt sich auch bei der vorliegenden Untersuchung die Frage nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl. Flick 1995). Während Generalisierung bei quantitativen Studien durch den (möglichst wahrscheinlichkeitstheoretisch) abgesicherten Schluss von Zufallsstichproben auf bestimmte Populationen erfolgt, begründet das qualitative Paradigma Generalisierbarkeit mit dem Verweis auf exemplarische Verallgemeinerungen (vgl. Bortz/Döring 1995).

Diesem Grundgedanken folgend sind Einzelfälle bzw. detaillierte Einzelfallbeschreibungen dann „repräsentativ“, „wenn sie als typische Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten können“ (Bortz/Döring 1995: 310). Beim „Prinzip der exemplarischen Verallgemeinerung“ (ebd.) wird im einzelnen Fall nach dem Typischen, Charakteristischen und Verallgemeinerbaren gesucht. Das Herausarbeiten dieses Typischen im Einzelfall, das sich über den Fall hinaus in einem jeweils zu bestimmenden Ausmaß generalisieren lässt, ist das Ziel der hier eingesetzten Verfahren (vgl. Kelle/Kluge 1999; Bohnsack u.a. 2007). In der qualitativen Forschung stehen u.a. folgende Verfahrensweisen zur Verfügung, die der Gewinnung möglichst generalisierbarer Erkenntnisse dienen:

- Einsatz unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden bzw. Generierung von Daten auf unterschiedlichen Ebenen
- theoriegeleitete Stichprobenbildung
- theoriegeleitete Kategorienbildung für das Erhebungsinstrument (hier: Interviewleitfaden)
- Kombination induktiv und deduktiv gebildeter Kategorien
- Erstellung kategoriengeleiteter, abstrahierter und verdichteter Einzelfallanalysen (hier: Dossiers/Fallportraits)
- systematische Kontrastierung der Fälle an Hand vergleichbar formulierter Merkmale und Ausprägungen, Reduktion und Abstraktion der Einzelfälle im Hinblick auf wesentliche empirische Regelmäßigkeiten und inhaltliche Sinnzusammenhänge
- kommunikative Validierung und prozessbegleitende Reflexion des gesamten Auswertungsprozesses und der Ergebnisse (Prüfung auf interne und externe Validität)
- transparente Handhabung und nachvollziehbare Darstellung der methodischen Vorgehensweise.

Auf diese Weise kann so weit wie möglich gewährleistet werden, dass die Bildung von Typen und die Ableitung generalisierbarer Aussagen einerseits in Theorie und Empirie fußen und andererseits auf intersubjektiv nachvollziehbare Weise durchgeführt werden. Eine auf diese Weise gebildete Typologie kann neben einer relativ hohen internen Validität auch eine hohe Anschlussfähigkeit für sich beanspruchen, da sie den Standards und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung entspricht (vgl. Steinke 2004).

In der vorliegenden Studie wurde versucht, durch Orientierung an den obigen Aspekten zu möglichst validen und generalisierbaren Aussagen über die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung einer Wiederholung in der Sekundarstufe II zu gelangen. Dennoch kann nicht der Anspruch erhoben werden, alle in der sozialen Realität existenten Aspekte dieses Phänomens abzubilden. Vielmehr handelt es sich um den Versuch, innerhalb der Stichprobe vorliegende empirische Regelmäßigkeiten zu identifizieren, die auf Grund der anzunehmenden Repräsentativität einer theoriegeleitet gebildeten und theoretisch gesättigten Stichprobe bis zu einem gewissen Grad generalisierbar sind. Insbesondere stehen exemplarische Konstellationen der Wahrnehmung und Verarbeitung einer Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe und bestimmter schulischer und außerschulischer Einflussfaktoren im Vordergrund, die mittels einer mehrdimensionalen Typologie im einzelfallübergreifenden Vergleich als sich wiederholende Muster hervortraten (vgl. Charakterisierung der Typen in Kap. 3.2).

2.3 Verarbeitung und Bilanz der Wiederholung

Bevor die wichtigsten Resultate der Studie kurz dargestellt und zwei Einzelfälle ausführlicher beschrieben werden, werden in diesem Abschnitt die Merkmale Bilanz und Verarbeitung der Rückstufung kurz skizziert. Aus Platzgründen beschränkt sich die Darstellung auf eine stark verkürzte Definition der Merkmale.

Das Merkmal „Verarbeitung der Rückstufung“ mit den Ausprägungen „aktiv“ und „passiv“ beschreibt die Art und Weise, in der die Befragten mit dem Ereignis der Klassenwiederholung umgegangen sind. Sie wurde im Rahmen der Untersuchung definiert anhand der Frage, wie eine Schülerin/ein Schüler das Wiederholungsjahr pädagogisch und schulisch gestaltet hat. Relevante Aspekte bei der Entscheidung, ob eine Rückstufung aktiv oder passiv verarbeitet wurde, waren z.B., ob es im Kontext des Ereignisses zu Veränderungen im täglichen Leben, in der Lern- und Arbeitsweise und/oder in der Kommunikation mit Lehrenden kam, ob sich die generellen Einstellungen zur Schule und zu schulischem Lernen verändert haben und wie die Wiederholung kognitiv, emotional und sozial verarbeitet und sprachlich präsentiert wurde.

Die „Bilanz der Rückstufung“ mit den Ausprägungen „positiv“ und „negativ“ stellt die rückblickende Gegenüberstellung, Einschätzung und Bewertung der Vor- und Nachteile der Klassenwiederholung dar. Im Sinne eines abschließenden Überblicks nehmen die Schüler/innen einen persönlichen Kosten-Nutzen-Abgleich vor, wägen ab und fassen das Ergebnis der Klassenwiederholung für sich resümierend zusammen. Rückschlüsse auf die Bilanz der Rückstufung lassen sich aus Fragen zum Verlauf schulischer Lernprozesse, der Leistungsentwicklung oder persönlichen Entwicklungen im betreffenden Schuljahr ableiten.

3. Typische Verarbeitungsformen einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II

3.1 Allgemeine Erkenntnisse aus der Typenbildung

Im Folgenden werden die zentralen Resultate der Studie kurz dargestellt. Als übergreifende Ergebnisse aus dem Prozess der Typenbildung lassen sich im Sinne „inhaltlicher Sinnzusammenhänge“ (vgl. Kelle/Kluge: 91ff.) folgende Aspekte festhalten:

- Maßgeblich für eine positive Bilanz einer erlebten Wiederholung in der Oberstufe waren eine hohe Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit, ein stabiles und unterstützendes außerschulisches Umfeld und eine aktive Reflexion der Ursachen und Konsequenzen des Ereignisses.
- Dem entsprechend hingen ein als belastend empfundenes familiäres Umfeld, schulische Konflikterfahrungen und eine geringe subjektive Sinnhaftigkeit schulischen Lernens mit einer negativen Bilanz der Wiederholung zusammen.
- Die Mehrheit der Befragten verfügte nur über rudimentäre Kenntnisse zu den an der eigenen Schule vorhandenen Ansprechpartner/innen bzw. Förder- und Beratungsangeboten. Die Angebote, die ihnen bekannt waren, wurden von ihnen nur punktuell in Anspruch genommen. Für die Verarbeitung der Wiederholung waren in erster Linie außerschulische Netzwerke und informelle Kontakte ausschlaggebend.

- Die meisten der 22 Schüler/innen berichteten von einem hohen Maß an Frustration oder Langeweile bei der Wiederholung bereits bekannter Inhalte im Wiederholungsjahr, insbesondere in Fächern, in denen sie bereits vor ihrer Rückstufung gute Leistungen erreicht hatten. Hier besteht die Gefahr, dass Wiederholer/innen ‚abschalten‘ und dadurch erneut in problematische Situationen geraten.
- Die von den Befragten beschriebenen Ursachenkonstellationen in Bezug auf die Wiederholung liegen meist im leistungsunabhängigen Bereich. Der „Oberstufenschock“ als Problematik der Umstellung auf ein ungewohntes Kurssystem mit neuen Anforderungen hing häufig mit einer aktiven Verarbeitung und positiven Bilanz zusammen. Waren z.B. starke außerschulische Belastungen die Ursache für eine Nichtversetzung, wie eigene Krankheit oder Krankheiten bzw. Todesfälle in der Familie, konnte dies in Abhängigkeit des Selbstkonzeptes entweder ebenfalls mit einer positiven Bilanz (Wiederholungszeit als Moratorium) oder aber mit einer negativen Bilanz (Wiederholung als zusätzlicher Misserfolg) zusammenhängen.
- Einzelne Lehrende nahmen in so gut wie allen Fällen eine herausragende Rolle im Sinne positiv oder negativ signifikanter Anderer (vgl. Nittel 1992) ein.
- In vielen Fällen wurde der Verlust eines Jahres durch die Wiederholung beklagt, insbesondere in Hinblick auf den verspäteten Berufs- bzw. Studieneinstieg und die verlängerte finanzielle Abhängigkeit. Viele Schüler/innen bedauerten auch den Verlust ihrer gewohnten schulischen Peer Group.
- In den meisten der untersuchten Fälle wird die erfahrene Wiederholung gemäß der eingangs formulierten These positiv bilanziert; dies geschah meistens unter Aspekten verbesserter Noten, in einigen Fällen zusätzlich auch aus Perspektive der persönlichen Entwicklung.

3.2 Kurzbeschreibung der gebildeten Typen

Die Typen der Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der Sekundarstufe II und ihre Strukturvarianten, die aus den 22 Fällen gebildet wurden, werden im Folgenden in ihren wesentlichsten Aspekten skizziert.

Typ A: Pragmatischer Konformismus

Bei den Befragten dieses Typs korrespondierte ein tendenziell niedriger familiärer Bildungshintergrund bei gleichzeitig hoher elterlicher Bildungsaspiration mit einer instrumentellen Wahrnehmung von Schule als Schlüssel zu sozialem Aufstieg. Dank eines stabilen Selbstkonzeptes und einem als unterstützend wahrgenommenen außerschulischen Umfeld konnte die Wiederholung bei diesen Schüler/innen meist extern attribuiert (als Folge der Umstellung auf die Anforderungen und Abläufe der Sekundarstufe II) und entsprechend positiv bilanziert werden. Im Wiederholungsjahr konnten Defizite schon durch geringe Erhöhungen der Lernzeit effektiv behoben werden.

Strukturvariante A1: Defensive Isolation

Diese Strukturvariante des Typs A unterschied sich von ihrem Grundtypus durch eine gravierende außerschulische Belastungssituation, die sich z.T. über mehrere Jahre hinzog. Schüler/innen dieser Variante reagierten darauf mit einem Rückzug aus schulischen und teils auch außerschulischen Anforderungen, der – durch absinkende Leistungen, Fehlzeiten etc. – schließlich eine Nichtversetzung zur Folge hatte. Trotz eines tendenziell als belastend empfundenen sozialen / familialen Umfeldes konnten diese Befragten ihre Wiederholung unter leistungsbezogenen Kriterien positiv bilanzieren und aktiv verarbeiten: Vermehrte Leistungsanstrengungen im Wiederholungsjahr wurden durch verbesserte Zensuren belohnt. Aus persönlicher Perspektive blieb die Wiederholungserfahrung allerdings ein Misserfolg unter mehreren. Bildungsaspirationen und Zukunftsvorstellungen dieser Schüler/innen waren geprägt von einem Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität.

Strukturvariante A2: Offensive Konfrontation

Auch in dieser Variante finden sich Wiederholer/innen, die ihre Rückstufung analog zu Typ A aktiv verarbeiten und positiv bilanzieren konnten und deren Nichtversetzung, ähnlich wie bei Strukturvariante A1, auf außerschulische, meist familiäre Problemkonstellationen zurückging. Anders als bei Variante A2 findet sich hier allerdings kein Rückzug, sondern eine offensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Die Wiederholung wirkte erleichternd, da sie einen Schonraum zur Bewältigung der Krise bot, und sie setzte Energien frei, durch die die Befragten von besseren Leistungen und einer als positiv empfundenen persönlichen Entwicklung profitierten. So entwickelten sie z.B. Kompetenzen zur Bewältigung schulischer und privater Konflikte und ein verbessertes Zeit- und Selbstmanagement.

Typ B: Passiver Idealismus

Dieser Typ ist charakterisiert durch eine positive Bilanz bei passiver Verarbeitung der Wiederholung. Diese Befragten setzten sich nicht aktiv mit den Ursachen und Folgen ihrer Wiederholung auseinander, sondern profitierten ohne eigene Anstrengung davon, bestimmte Unterrichtsinhalte während des Wiederholungsjahrs ein zweites Mal vermittelt zu bekommen. Die positive Bilanz dieser Schüler/innen richtet sich daher auf die eingetretene Leistungsverbesserung, die ohne zusätzliche Bemühungen erreicht wurde. Ihre Wahrnehmung von Schule war geprägt durch eine starke Fokussierung auf die Beziehungsebene und wurde dadurch überschattet, dass Schule im Vergleich zu persönlichen Belangen und außerschulischen Beziehungen als weniger relevant wahrgenommen wurde. Die Haltung zur jeweils konkret eigenen Schule war dabei durchaus positiv und korrespondierte mit hohen eigenen Bildungsaspirationen, die sich mehr nach eigenem Interesse an Selbstverwirklichung richteten als nach Motiven wie Prestige oder finanzieller Absicherung.

Typ C: Desillusionierter Aktionismus

Befragte dieses Typs berichteten von gravierenden Erfahrungen schulischer Diskriminierung und von Konflikten mit einzelnen Lehrenden. Sie hatten das Gefühl, auf Grund persönlicher Merkmale, z.B. wegen ihres Migrationshintergrundes, von bestimmten Lehrpersonen diskriminiert, negativ etikettiert und durch schlechte Noten sanktioniert zu werden. Da sie ihre Nichtversetzung dementsprechend auf Willkür und Ungerechtigkeit zurückführten, stellte sie eine gravierende Kränkung, einen Verlust von Lebenszeit und eine überflüssige Wiederholung bereits bekannter Inhalte dar. Ihre Bilanz fiel daher durchweg negativ aus. Allerdings zeigten Befragte dieses Typs eine ausgesprochen reflektierte Auseinandersetzung mit den Ursachen und den Konsequenzen ihrer Nichtversetzung und bemühten sich während ihrer Wiederholungszeit sehr stark um eine Verhaltensanpassung, um nicht erneute Konflikte zu provozieren.

Typ D: Desorientierte Opposition

Bei Befragten dieses Typs ging eine gravierende Inkongruenz zwischen schulischem und persönlichem Habitus mit hohen elterlichen Bildungsaspirationen einher. Schüler/innen dieses Typs wiesen meist nicht-lineare Bildungskarrieren auf und erlebten Schule und schulisches Lernen als subjektiv wenig sinnstiftend und sehr anstrengend. Ihre Wiederholung ließen sie über sich ergehen, ohne sie zu reflektieren und ohne sie als Anstoß zur Änderung ihres Lern- und Arbeitsverhaltens zu nutzen, weshalb sie sie ausschließlich negativ bilanzierten. Ein hoher familiärer Druck in Richtung Bildungsaufstieg wirkte stark belastend und führte außerdem zu einer deutlichen Diskrepanz von eigenen Bildungsaspirationen und Zukunftsvorstellungen und dem tatsächlich eingeschlagenen Bildungsweg.

3.3 Zwei Fallbeispiele

Zur Illustration der gebildeten Typen und als Überblick der Bandbreite des individuellen Umgangs mit einer Wiederholung in der Sekundarstufe II werden im Folgenden zwei stark kontrastierende Einzelfälle etwas ausführlicher dargestellt.

3.3.1 Desorientierte Opposition: Tina

Tina ist zum Interviewzeitpunkt 18 Jahre alt. Sie stammt aus einer kurdischen Familie und hat vier ältere Geschwister, von denen drei ein Hochschulstudium begonnen haben. Ihre Eltern sind beide arbeitslos; die Familiensprache ist Kurdisch. Nach der Grundschule besuchte Tina eine Realschule, auf der sie die 8. Klasse wiederholen musste, da sie „viel Ärger gemacht, für die Schule nichts getan“ habe: „Keine Ahnung, irgendwie -- war das vielleicht meine Pubertäts-Phase“ (Tina, S. 8). Nach der Wiederholung war Tinas Versetzung erneut gefährdet und sie wechselte auf eine Hauptschule, auf der sie sich sehr wohl fühlte. Von dort aus wechselte sie nach der 10. Klasse auf ein örtliches Oberstufengymnasium. Hier begegnete sie völlig unbekannten Herausforderungen

durch das Kurssystem der Oberstufe und durch die Anforderung hoher Eigenständigkeit beim Lernen. Wegen vieler Fehlzeiten und einigen nicht bestandenen Kursen wurde Tina nach der 11. Klasse nicht versetzt.

Verarbeitung und Bilanzierung der Rückstufung

Tina sind die Ursachen ihrer Nichtversetzung am Ende der 11. Klasse nur oberflächlich bewusst. Als einen der nicht bestandenen Kurse beschreibt sie Geschichte: „War richtig langweilig, weil ich da auch nie mitgemacht habe und so, – / bin ich vielleicht – am Anfang der Stunde rein, und dann wieder raus, und dann – lieber – mit Freunden was machen, hier auf der Schule“ (Tina, S. 8). Sie weiß, dass dieses Vermeidungsverhalten der Grund für ihre erneute Nichtversetzung war, benennt aber keine Motive dafür. Das „langweilig“ modifiziert sie mit „weil ich da auch nie mitgemacht habe“: Hätte sie sich am Unterricht beteiligt und sich engagiert, das ist ihr bewusst, hätte sie den Kurs durchaus bestehen können. Aber Tina attribuiert ihre Misserfolge entweder extern auf langweilige Kurse und andere Rahmenbedingungen oder intern auf ihre Faulheit – beides nimmt sie als unveränderlich wahr. Auf die Frage, was sie während ihrer bisherigen Oberstufenzeit über sich selbst gelernt habe, antwortet sie nach einer Pause von 3 Sekunden: „Dass ich richtig faul bin“ (Tina, S. 5).

Durch die Zurechnung ihrer Misserfolge auf externe und stabile Faktoren blockiert Tina jede Chance, sich zu engagieren und ihre Arbeitsweise und Selbstorganisation aktiv zu verbessern. Sie zieht dementsprechend aus schulischer Perspektive eine negative Bilanz ihrer Wiederholung. Obwohl sie weiß und von vielen Lehrer/innen immer wieder aufgezeigt bekommt, wo ihre Schwächen und Probleme liegen, gibt sie jeden Ansatz der Veränderung nach kürzester Zeit wieder auf: „Viele bieten mir auch Hilfe an und so, aber ich weiß nicht, ich – nehme die irgendwie nie – nie an“ (Tina, S. 6). Auf die Frage, ob ihr die Hilfe, die sie bisher doch schon einmal angenommen hat, tatsächlich helfen konnte, antwortet sie: „Also, mich bringt es eigentlich gar nicht weiter, also ich m / meistens mache ich die Fehler dann wieder. In der nächsten Arbeit, oder so was“ (Tina, S. 6).

Außerschulisches/familiäres Umfeld

Der familiäre Hintergrund scheint in Tinas Fall von enormer Bedeutung für ihre Verweigerungshaltung gegenüber schulischem Lernen und jeder Form von Förderung und Beratung, die ihr aktiv angeboten werden. Tina besucht ihr aktuelles Gymnasium nicht aufgrund ihrer eigenen Bildungsaspiration. Gefragt, ob die Wahl ihrer Schule ihr eigener Wunsch gewesen sei, antwortet sie: „Ähm – zwei Schwestern von mir und mein Bruder waren auch hier“, und erst nach einer kurzen Pause offenbart sie die Diskrepanz zu ihren eigenen Vorstellungen: „Aber ich – wollte ganz ehrlich vorher schon auf [ein örtliches Berufskolleg] mit einer Freundin“ (Tina, S. 12). So lassen sich Tinas Schulopposition und ihr eklatantes Vermeidungsverhalten möglicher Weise auch als Manifestation einer Opposition gegen ihre Eltern begreifen, die ihr drei sehr erfolgreiche Geschwister vor Augen halten und sie mit ihren Wünschen nach sozialem und Bildungsaufstieg überfordern.

Zu dieser permanenten Belastung tritt die ausgesprochen negative Reaktion ihrer Eltern auf ihre erneute Nichtversetzung nach der 11. Klasse: „Also meine Familie auf jeden Fall, / meinten, – ähm – ‚Schon zwei Mal sitzen geblieben, du wärst jetzt in der 13 normal‘, also das – sagen die immer noch, meine Mutter auf jeden Fall. – ‚Ja, du wärst jetzt in der 13, gucke dir die anderen Leute an, in deinem Jahrgang‘, und so was. – Und eh – meine Geschwister auch, weil – drei studieren, und dann ist das auf jeden Fall – ein Problem“ (Tina, S. 10). Der permanent aktualisierte Vorwurf gegen sie nimmt Tina wichtige familiäre Rückzugsmöglichkeiten und Unterstützungspotenziale.

Wahrnehmung von Schule, Förderung und Beratung

Durch ihr belastendes familiäres Umfeld ist Tina in Bezug auf Förderung und Unterstützung ganz auf ihr schulisches Umfeld verwiesen, in dem sich einerseits ihr Freundeskreis und andererseits Lehrende befinden, die ihr aktiv Hilfe und Beratung anbieten. Ihren Freundeskreis schätzt Tina mittlerweile gering, „Freunde sind nichts, irgendwie. Freunde kommen und gehen“, und im Bereich schulischer Unterstützung fällt es ihr schwer, Hilfe anzunehmen. Sie wünscht sich von Lehrer/innen „also, wenn das gehen würde, so am Wochenende irgendwie – treffen, in der Uni oder so was. So für eine Stunde oder so was. Das wäre schon schön. (...) So – unter vier Augen – über alles zu sprechen, – und – / wäre schon schön, wenn man – der Person dann richtig vertraut und so was halt“ (Tina, S. 15).

Dieser Wunsch richtet sich offensichtlich auf ein stabiles Verhältnis zu einer kompetenten Vertrauensperson, die Tina in ihrem außerschulischen Alltag möglicher Weise vermisst. Allerdings sieht Tina diesen Wunsch im schulischen Alltag nur selten erfüllt: Einzelne Tutor/innen betreuen jeweils mehrere Schüler/innen, und in Nachhilfekursen etc. erhält sie ebenfalls nicht die individualisierte Begleitung, die sie sich wünscht. Gesprächsangebote von schulischer Seite, z.B. von der Schulsozialarbeiterin, nimmt sie, „wenn das so eher so – komische Leute sind“, „dann eher nicht“ in Anspruch (Tina, S.18). Tina fällt es insgesamt schwer, sich mit ihrer Schule zu identifizieren; sie kann nur wenige Lernerfolge oder andere positive schulische Erfahrungen benennen.

Zusammenfassung

Insgesamt hat Tina ihre Wiederholung nach der 11. Klasse eher über sich ergehen lassen als sie wirklich in Gründen und Folgen zu reflektieren. Ihr Fall steht damit exemplarisch für den oben beschriebenen Typ der Desorientierten Opposition. In vielen Passagen des Interviews mit Tina wird deutlich, dass zwischen ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen und denen ihrer Eltern ein eklatanter Widerspruch besteht, ein Spannungsfeld, dass Tina durch Vermeidungsverhalten und Schulopposition zu entschärfen versucht. Die in diesem Verhältnis vorherrschende Diskrepanz spiegelt sich in der Paradoxie zwischen Tinas Wunsch nach individuellen schulischen Vertrauensverhältnissen und ihrer generellen Vermeidung von Gesprächsangeboten, die ihr von schulischer Seite entgegen gebracht werden. Durch die Attribution schulischer Misserfolge auf unveränderbare Faktoren macht sie jede Möglichkeit, sich zu engagieren, im Vorfeld zunichte.

In Tinas Fall kann die Wiederholung keine Verbesserung persönlicher oder schulischer Art bewirken. Sie bilanziert die Erfahrung – vermutlich auch aufgrund der Vorwürfe durch ihre Eltern – als eklatanten Misserfolg. Danach gefragt, was sie von ihrem Abitur erwarte, antwortet sie: „Dass ich es überhaupt gar nicht kriege“ (Tina, S. 17). Konkrete Vorstellungen ihrer beruflichen und privaten Zukunft kann Tina nicht benennen, sie weist aber in diesem Zusammenhang auf ihre älteren Geschwister hin, die ein Hochschulstudium begonnen oder bereits absolviert haben.

3.3.2 Pragmatischer Konformismus: FF

FF (die Abkürzung steht für Freiwillige Feuerwehr, die Pseudonyme wurden von den Befragten selbst gewählt) ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und lebt ohne Geschwister bei seinen Eltern. Beide Eltern verfügen über einen Realschulabschluss; die Familie stammt aus Deutschland. Im Anschluss an seine Grundschulzeit besuchte FF den gymnasialen Zweig einer regionalen Gesamtschule und wechselte von dort auf ein Oberstufengymnasium. Beim Übergang in die Sekundarstufe II hat er allerdings „die Sache zu locker genommen und gedacht ‚Ja, das machst du jetzt so mal so weiter‘, eh – aber daraus wurde dann nichts. ((lacht))“ (FF, S. 17). Durch diese Haltung entstanden Defizite in mehreren Fächern.

Verarbeitung und Bilanzierung der Wiederholung

FF führt seine Nichtversetzung darauf zurück, dass er in seiner vorherigen Schule mit durchschnittlichem Engagement gute Noten erreichen konnte und diese Haltung in die Oberstufe mitbrachte. Bei genauerer Nachfrage beschreibt er den Unterschied wie folgt: „Auf der alten Schule- hat man gesagt gekriegt – ‚Ihr müsst genau das, das und das und das so machen‘, (...). Hier ist es halt eher, man hat ein Thema, und es wird gesagt – oder es wird vorausgesetzt, das hat man drauf, und das muss man machen“ (FF, S. 4). Die vermehrte Eigenständigkeit in der Erarbeitung der Lerninhalte und das Fehlen einer Orientierung durch Anleitung der Lehrer/innen werden hier zu einem Problem, durch das sich FF – und mit ihm die Befragten des Typs A, also die meisten Befragten der Studie – zu Beginn ihrer Oberstufenzeit überfordert fühlen.

FF bezeichnet seine Nichtversetzung als „herben Rückschlag“ (FF, S. 16), bejaht aber ausdrücklich die Frage, ob sich die Wiederholung für ihn dennoch gelohnt habe. Auf rein schulischer Ebene beschreibt er verbesserte Leistungen und eine aktive Veränderung seines Lernverhaltens. Ohne Druck von außen habe er sich „hingestellt“ und „mehr gemacht“: „Von selbst, ja. ((lachend)) Weil ich mir gesagt habe, ‚das kann nicht so weiter gehen, das muss jetzt mal besser werden‘“ (FF, S. 19). Hier zeigt sich deutlich, dass FF den Misserfolg seiner Wiederholung zwar auf einen internen, aber zugleich auf einen veränderbaren Faktor attribuiert und entsprechend als Impuls in Richtung einer deutlichen Verhaltensänderung verarbeitet hat. Er erkennt seine mangelnde Motivation und sein fehlendes Engagement beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe als Problem und kann sein Wiederholungsjahr dazu nutzen, Einstellung und Leistung nachhaltig zu verbessern.

Außerschulisches/familiäres Umfeld

Das Verhältnis zu seinen Eltern wird von FF zwar nur wenig ausführlich, aber insgesamt als positiv beschrieben. Es wird aber deutlich, dass sie Bildungsaspirationen in Richtung eines Abiturs für ihren Sohn verfolgen, wenn sie als Reaktion auf seine Nichtversetzung die Haltung vertreten, „es ist halt passiert, und (...) nicht gut, aber – es muss jetzt – besser werden“ (FF, S. 19). Interessant ist hier die Formulierung „es *muss* besser werden“, im Kontrast zu beispielsweise „es *kann* besser werden“. Im Unterschied zu seiner deutlichen Betonung, dass er von seinen Eltern keinen „Ärger“ wegen der Rückstufung bekommen habe, offenbart diese Wendung, dass er einem höheren Druck seiner Eltern ausgesetzt sein könnte, als er ihnen im Interview zuschreibt.

Er weist dennoch nachdrücklich darauf hin, dass er seine Einstellung zu schulischem Lernen und seine fachlichen Leistungen „von selbst“ verändert und verbessert habe. Hierzu korrespondierend beschreibt er eine zunehmende Übernahme von Verantwortung im Rahmen seines Ehrenamtes bei der Freiwilligen Feuerwehr, das ihm sehr wichtig ist und vermutlich als stabilisierendes Element außerhalb der Schule eine wichtige Ressource sozialer Unterstützung darstellt. Auch sein Berufswunsch zielte ursprünglich auf die Arbeit bei der Feuerwehr. Dafür ist allerdings eine handwerkliche Ausbildung nötig. FF schwankt noch zwischen dieser Alternative und einem möglichen Studium. Seine Zukunftsvorstellungen richten sich insgesamt auf ein traditionelles Modell („Geld, Familie, Haus, halt so – Standard“, FF, S. 28).

Wahrnehmung von Schule, Förderung und Beratung

Für FF ist Schule bzw. das Abitur der Schlüssel zur Verwirklichung seiner Zukunftsvorstellungen, also primär eine Instanz zum Erwerb von Bildungsqualifikationen, die Zugang zu begehrten Berufspositionen vermitteln. Dementsprechend nimmt er sein schulisches Umfeld auf sehr pragmatische, fast neutrale Weise wahr. Mit den Mitschüler/innen, auch im neuen Jahrgang, käme er sehr gut zurecht, und mit den Lehrer/innen gebe es „keine Probleme“ (FF, S. 15). Er räumt dann noch ein: „Man hat auch manchmal einen schlechten Tag. Der Schüler hat mal einen schlechten Tag, oder der Lehrer hat mal einen schlechten Tag, je nachdem wie es halt so läuft“ (FF, S. 15).

Dazu passend gibt es keine Konflikte mit einzelnen Lehrenden und keine Erfahrungen mit Diskriminierung oder als problematisch empfundener Leistungsbewertung, die FF im Interview benennen könnte. Er absolviert die Schule, ohne sie als Raum seiner persönlichen Entwicklung zu betrachten – diese findet offenbar außerhalb der Schule statt, in einem sozialen Umfeld, in das er stabil eingebunden ist. Da er auf der Ebene der schulischen Beziehungen und Interaktionen keine Probleme an seiner Schule wahrnimmt und das klassische Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden nicht in Frage stellt, fallen ihm kaum Verbesserungsmöglichkeiten für seine Schule ein. FF nimmt dabei seine Schule durchaus positiv wahr und kann sich mit ihr identifizieren; neben den verbesserten Zensuren in Folge der Wiederholung berichtet er einige positive Erfahrungen und Lernerfolge, wie beispielsweise eine Projektwoche oder eine Exkursion.

Zusammenfassung

FF als Beispielfall für den Typ des pragmatischen Konformismus zeigt deutlich die Problematik des Übergangs auf eine Schulform, deren Anforderungen und Inhalte den Schüler/innen nicht bekannt sind. Die plötzlich verlangte Eigenständigkeit hat FF angesichts seiner zuvor nachlässigen, aber hinreichend erfolgreichen Lernhaltung deutlich überfordert. Anders als Tina kann FF jedoch erkennen, wo das Problem liegt, und nach der Rückstufung daran arbeiten. Dies gelingt ihm u.a. deshalb, weil er sich selbst besonders im außerschulischen Bereich als so kompetent erleben kann, dass er sich das Erreichen seiner Ziele problemlos zutraut. Während Tina keine Möglichkeit sieht, eigene Wünsche in Bezug auf ihre Zukunft umzusetzen, und überhaupt kaum eigene Ziele entwickelt hat, hat FF konkrete Vorstellungen vor Augen und betrachtet Schule als seinen Weg dorthin. Seine Wiederholung ist dementsprechend zwar ein Rückschlag, aber auch ein Anstoß, den er dank einer aktiven Auseinandersetzung nachhaltig nutzen kann.

4. Fazit und Ausblick

Die beiden kurz skizzierten Fälle haben gezeigt, wie weit die individuellen Erfahrungen einer Klassenwiederholung auseinander liegen können: Je nach Verfügbarkeit außerschulischer Unterstützung und Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit kann eine Nichtversetzung in der Oberstufe ein Misserfolg sein, der keinerlei positive Effekte hat, oder ein Anstoß, der letztlich den Ausschlag für eine erfolgreiche Schulkarriere im Sinne eines erreichten Schulabschlusses gibt. Damit ist umrissen, mit welchen Herausforderungen sich die gymnasiale Oberstufe in Bezug auf die Heterogenität ihrer Lerngruppen auseinandersetzen muss. Zudem zeigen die Erkenntnisse aus unserer Typenbildung, dass es aus Perspektive der Wiederholer/innen schwierig ist, eine Nichtversetzung als eindeutig positiv oder eindeutig negativ zu charakterisieren. Unter Leistungsaspekten können fast alle Befragten eine positive Bilanz ziehen, unter persönlichen Aspekten deutlich weniger.

Einige der angedeuteten Aspekte verweisen auf wichtige Möglichkeiten für die Schulentwicklung: Die Befragten wünschen sich eine bessere Vorbereitung auf und Einführung in die Arbeitstechniken, die in der Sekundarstufe II gefordert werden, eine zuverlässigere (in machen Fällen eine überhaupt vorhandene) Betreuung durch Tutor/innen und Fachlehrende und in einigen Fällen auch eine rechtzeitige Aufklärung über sich abzeichnende schulische Probleme. In der Rückmeldung der Ergebnisse unserer Studie an die drei beteiligten Schulen finden sich differenzierte Hinweise auf entsprechende Maßnahmen und unterschiedliche Ansätze konkreter Unterstützung für Wiederholer/innen, die sich aus den gebildeten Typen ableiten lassen. An dieser Stelle soll stattdessen ein kurzes Fazit der Studie unter methodischen Aspekten erfolgen: Obwohl mit teils hohem Arbeitsaufwand verbunden, hat sich gezeigt, dass ein typenbildendes Verfahren einen hohen Erkenntnisgewinn für dringend benötigte qualitative Forschung zur subjektiven schulischer Erfahrungen Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern

(vgl. Helsper 2004) darstellt. Durch systematische Kontrastierung der Einzelfälle traten wichtige inhaltliche Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen und der Verarbeitungsweise von Wiederholungen in der Oberstufe hervor, die deutlich zeigen, dass das Erleben schulischer Erfolge und Misserfolge stark davon abhängt, wie Schule und Lernen generell wahrgenommen werden und ob stabile außerschulische Netzwerke und Ressourcen zur Unterstützung bereit stehen.

Gerade die Kombination unterschiedlicher Verfahren, die vertiefende Interpretationen an einzelnen Passagen ebenso ermöglichte wie einen thematischen Überblick über das gesamte Material, stellte ein solides Fundament für den Prozess der Typenbildung dar. Unsere Studie markiert somit einen erfolgreichen Versuch, dem bisher wenig untersuchten Phänomen einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II aus verschiedenen Blickwinkeln auf die Spur zu kommen. Mit den hier unbeantwortet gebliebenen Fragen, z.B. nach der retrospektiven Einschätzung ihrer Erfahrungen durch ehemalige Wiederholer/innen nach Beendigung ihrer Schulkarriere, bezeichnet sie zugleich wichtige Bereiche zukünftiger interpretativer Schulforschung.

Autorenangaben

Dipl. Soz. Monika Palowski
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
Universität Bielefeld
monika.palowski@uni-bielefeld.de

Literatur

- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Frankfurt am Main: Juventa.
- Bellenberg, G./Meyer-Lauber, A. (2007): Sitzenlassen. Unpädagogisch, teuer, wirkungslos. Neue Deutsche Schule, 10, S. 9-11.
- Bless, G./Schüpbach, M./Bonvin, P. (2004): Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Brophy, J. (2006): UNESCO Report on Grade Repetition. Paris/Brussels: International Institute for Educational Planning / International Academy of Education. http://www.iaoed.org/files/Brophy_web_151206.pdf [Zugriff: 07.03.2011]
- Byrnes, D.A. (1989): Attitudes of Students, Parents and Educators toward Repeating a Grade. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): Flunking Grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer, S. 108-131.
- Ditton, H. (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 244-271.
- Ehmke, T./Drechsel, B./Carstensen, C. (2008): Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 3, S. 368-387.

- Einsiedler, W./Glumpler, E. (1989): Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens (unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule) 1988. *Die Deutsche Schule*, 81, S. 248-259.
- Fertig, M. (2004): Shot across the Bow, Stigma or Selection? The Effect of Repeating a Class on Educational Attainment. In: IZA Discussion Papers No. 1266. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. <http://ftp.iza.org/dp1266.pdf> [Zugriff: 07.04.2011]
- Flick, U. (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frein, T./Möller, G. (2005): Nach PISA: Weniger „Sitzenbleiber“ in Deutschland und in NRW? *Schulverwaltung NRW*, 1, S. 17-19.
- Frommberger, H. (1955): *Das Sitzenbleiberproblem. Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule*. Dortmund: Crüwell.
- Früh, W. (2001): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa; S. 71-100.
- Grissom, J./Shepard, L. A. (1989): Repeating and Dropping Out of School. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: Falmer; S. 34-63.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim: Beltz, S. 29-75.
- Helsper, W. (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 903-920.
- Holmes, C. T. (1989): Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: Falmer, S. 16-33.
- Jimerson, S. (2001): Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. In: *School Psychology Review*, 3, S. 420-437.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klemm, K. (2009): *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Krohne, J. A./Meier, U. (2004): Klassenwiederholungen, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G. Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS, S. 117-147.
- Krohne, J.A./Tillmann, K.-J. (2006): Sitzenbleiben. Eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: *Schulverwaltung*, 4, S. 6-9.
- Krumm, V./Weiß, S. (2002): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. <http://www-learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/Download> [Zugriff: 07.04.2010]
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2004): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 486-475.

- Nittel, D. (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Palowski, M. (2011): Intercoderreliabilität vs. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Zu den Gütekriterien qualitativer Forschung. Ms. (unveröff.) Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Rumberger, R. (1995): Dropping out of middle school. A multilevel analysis of students and schools. In: *American Educational Research Journal*, 32, 3, S. 583-625.
- Smith, M. L. (1989): Teachers' Beliefs about Retention. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): *Flunking Grades: Research and Policies on Retention.* London: Falmer, S. 132-150.
- Statistisches Bundesamt (2009): Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2008/09. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2009/10. Wiesbaden.
- Starck, W. (1974): *Die Sitzenbleiber-Katastrophe.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinke, I. (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.
- Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen.* Frankfurt am Main: Campus.
- Wolff, S. (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502-513.