



Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. und 3. Klasse:

Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen

Caroline Hornung, Rachel Wollschläger, Ulrich Keller, Pascale Esch, Claire Muller & Antoine Fischbach



weitere Daten und Abbildungen

1. Einleitung und Zielsetzung

Standardisierte Schulleistungsstudien wie die luxemburgischen *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) (Martin et al., 2013) zielen auf die Qualitätssicherung und -entwicklung des Schulsystems ab, indem sie die Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Momentaufnahmen abbilden. Im Nationalen Bildungsbericht von 2018 (Hoffmann et al., 2018) wurde erstmals die frühe Kompetenzentwicklung von Kindern beschrieben, die zu Beginn des Erhebungszeitraumes den Zyklus 2.1 (ehem. 1. Klasse) und am Ende des Erhebungszeitraumes den Zyklus 3.1 (ehem. 3. Klasse) besuchten. Die Befunde offenbarten, dass luxemburgische Schülerinnen und Schüler zu Beginn des formalen Alphabetisierungsprozesses über wesentliche Grundfertigkeiten verfügen, auch wenn bei ihren Ausgangskompetenzen bereits signifikante Unterschiede erkennbar waren. Im Zyklus 3.1, also zwei Jahre später, konnte beobachtet werden, dass diese Kompetenzunterschiede sich weiter verschärften. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler, vor allem aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund und mit anderer Erstsprache als Deutsch oder Luxemburgisch, wiesen im Deutsch-Leseverstehen und in Mathematik deutlich schlechtere Testleistungen auf. Dieser Beitrag verfolgt nun zwei Ziele. Zum einen wird anhand neuester längsschnittlicher

Daten überprüft, ob die Befunde der ersten Schülerkohorte sich auch in den drei folgenden Kohorten als stabil erweisen oder ob sich die Kompetenzverläufe über die Jahre hinweg verändern. Zum anderen wird die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit einer verzögerten Schullaufbahn unter

„Die Frage, ob Klassenwiederholungen [...] aufgrund mangelhafter Kompetenzen wirksam und lernförderlich sind, wird gesellschaftlich nach wie vor diskutiert, obwohl diese Debatte rein wissenschaftlich gesehen als abgeschlossen gelten kann.“

Berücksichtigung von sozialen Hintergrundvariablen untersucht. Die Frage, ob Klassenwiederholungen (das sog. *Allongement de Cycle*) aufgrund mangelhafter Kompetenzen wirksam und lernförderlich sind, wird gesellschaftlich nach wie vor diskutiert, obwohl diese Debatte rein wissenschaftlich gesehen als abgeschlossen gelten kann: Grundsätzlich erzielen Klassenwiederholungen nicht die erwünschte Wirkung, d. h.

eine Verbesserung der schulischen Leistungen, sondern zeigen keine Effekte (vgl. z. B. die Metastudie von Hattie, 2009) oder wirken sich sogar negativ auf die Schulmotivation und das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler aus (Klapproth et al., 2016; Kretschmann et al., 2019). Nichtsdestotrotz gehören sie hierzulande zur gängigen Praxis bei Lernrückständen: Etwa 20 % der Schülerinnen und Schüler des *Enseignement Fondamental* (MENJE, 2017b) und 40 % der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse sind davon betroffen (Martin et al., 2012). Aus diesem Grund sollen in diesem Kapitel auch die Auswirkun-



gen des *Allongement de Cycle* auf die frühe Kompetenzentwicklung im Zyklus 3.1 untersucht werden.

Die hier vorgestellten Befunde beziehen sich auf Daten zu vier verschiedenen Jahreskohorten mit regulärer Schullaufbahn (2014–2016, 2015–2017, 2016–2018, 2017–2019) und drei Jahreskohorten mit verzögerter Schullaufbahn (2014–2017, 2015–2018, 2016–2019, vgl. Tab. 1). Die umfangreiche ÉpStan-Datenbasis, die diesem Beitrag zugrunde liegt, umfasst mehr als fünf Erhebungsjahre und basiert auch auf den individuellen Lernpfaden von rund 16.800 Schülerinnen und Schülern. Aufgrund der schiereren Datenmenge können wir hier nicht alle Befunde, sondern nur eine Auswahl von Kernergebnissen präsentieren. Im Sinne wissenschaftlicher Transparenz wird eine exhaustive Kompilation aller Lernpfade, die für dieses Kapitel analysiert wurden, auf der Webseite bildungsbericht.lu zur Verfügung gestellt.

2. Methodisches Vorgehen

Im Herbst eines jeden Jahres werden die ÉpStan in der Grundschule zu Beginn eines jeden Lernzyklus (2.1; 3.1; 4.1) sowie in der 7. und 9. Klasse der Sekundarstufe durchgeführt, da durch sie der Erwerb der (vom Bildungsministerium festgelegten) Kompetenzstufen überprüft werden soll (MENFP, 2011a; MENFP, 2011b; MENJE, 2017a). Zusätzliche Informationen zur Organisation des luxemburgischen Bildungssystems finden sich bei MENJE (2020). Im Zyklus 2.1 (C2.1) werden die Kompetenzbereiche Luxemburgisch-Hörverstehen, Erste Schritte zur Schriftsprache (d. h. Vorläuferfertigkeiten der Lesekompetenz) und Mathematik erfasst; im Zyklus 3.1 (C3.1) Deutsch-Hörverstehen, Deutsch-Leseverstehen und Mathematik. Zusätzlich werden mittels Schüler- und Elternfragebögen unter anderem soziodemografische Merkmale erfasst. Entsprechend wurden die diesem Beitrag zugrunde liegenden Daten im C2.1 und zwei Jahre (reguläre Schullaufbahn) bzw. drei Jahre später (verzögerte Schullaufbahn) im C3.1 erhoben. Genauere Informationen zu den Tests und Kompetenzbeschreibungen finden sich bei Fischbach et al. (2014), Hoffman et al. (2018), Hornung et al. (2014), Sonnleitner et al. (2018) oder auf der ÉpStan-Webseite (<https://epstan.lu>).

Tab. 1: Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro untersuchte Kohorte¹

	Erhebungs- jahr C2.1	Erhebungs- jahr C3.1	Anzahl der Schülerinnen und Schüler
Kohorten ohne Verzögerung			
Kohorte 1 (2014–2016)	2014	2016	3.902
Kohorte 2 (2015–2017)	2015	2017	3.298
Kohorte 3 (2016–2018)	2016	2018	4.048
Kohorte 4 (2017–2019)	2017	2019	3.491
Kohorten mit einem Jahr Verzögerung			
Kohorte 1 (2014–2017)	2014	2017	628
Kohorte 2 (2015–2018)	2015	2018	718
Kohorte 3 (2016–2019)	2016	2019	715

3. Wie stabil sind die längsschnittlichen Befunde der *Épreuves Standardisées*?

Über die vier Kohorten hinweg stellen wir fest, dass luxemburgische Schülerinnen und Schüler zu Beginn des formellen Alphabetisierungsprozesses über wesentliche Grundfertigkeiten, die im *Plan d'études* für den C1 festgehalten sind, verfügen. Die Verteilungen der Kompetenzen im C2.1 unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die im letzten Bildungsbericht veröffentlicht wurden (Hoffmann et al., 2018), auch wenn der Anteil an Kindern, die das *Niveau Avancé* erreichen, nach 2016 noch weiter gestiegen ist. Im C3.1 hingegen fallen die Unterschiede in den Verteilungen der Kompetenzen über alle Kohorten hinweg bedeutsamer aus. Hier ist ein negativer Trend zu beobachten (vgl. Abb. 1, in der die Kompetenzverteilung in Mathematik exemplarisch dargestellt wird), der sich primär in den Bereichen Mathematik und Deutsch-Leseverstehen niederschlägt.

3.1. Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Kompetenzstufen?

Im C2.1 konnte über alle vier Kohorten hinweg beobachtet werden, dass mehr als 95 % der Schülerinnen und Schüler das *Niveau Socle des Zyklus 1* überschritten haben und die Mehrheit das *Niveau Avancé* erreicht hat. Im C3.1 sieht das Bild etwas anders aus: Über alle Kohorten hinweg erreicht die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler das *Niveau Socle* oder das *Niveau Avancé*, doch der Anteil an Kindern, die das *Niveau Avancé* erreichen, ist seit 2016 gesunken. Gleichzeitig

¹: Bei der Anzahl der Schülerinnen und Schüler gehen wir von ihrer Teilnahme an den Mathematiktests aus, um nicht die Schülerinnen und Schüler zu verlieren, die keinen oder nur einen Sprachtest mitgemacht haben.

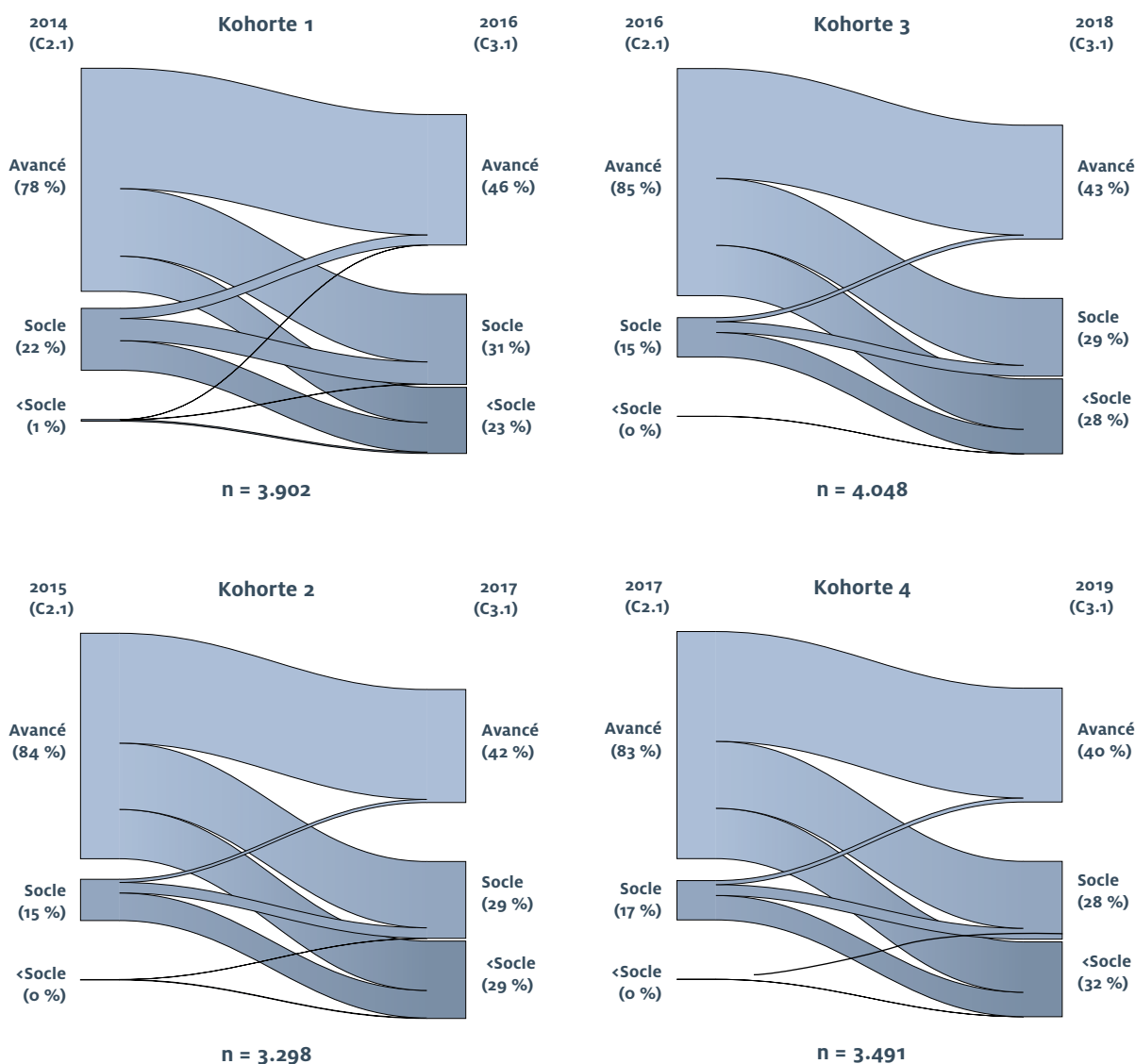


ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler *unterhalb des Niveau Socle* angestiegen: Ihr Anteil beträgt inzwischen mehr als 30 % in Mathematik (2016 waren es 23 % und 2019 32 %), mehr als 10 % in Deutsch-Hörverstehen (2016 waren es 10 % und 2019 14 %) und mehr als 40 % in Deutsch-Leseverstehen (2016 waren es 41 % und 2019 44 %).

3.2. Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und welchen Einfluss haben die sozialen Hintergrundvariablen?

Die Leistungen in Mathematik sind über die vier Jahreskohorten hinweg zurückgegangen (vgl. Abb. 1), da der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die bis zum C3.1 zwei Kompetenzstufen verlieren, die also von Niveau *Avancé* auf *unter Niveau Socle* fallen, gestiegen ist: 2016 waren es 12 % und 2019 20 %.

Abb. 1: Entwicklungsverläufe Mathematik zwischen den Zyklen C2.1 und C3.1 für alle vier Kohorten ohne verzögerte Schullaufbahn





In Bezug auf die außerschulischen Variablen ist zu beobachten, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien, die vom C2.1 bis zum C3.1 *zwei Kompetenzstufen* in Mathematik verlieren, zugenommen hat: 2016 waren es 17 % und 2019 waren es 27 %. Im Vergleich dazu beobachten wir bei Schülerinnen und Schülern aus sozial begünstigten Familien einen positiven Entwicklungstrend, da sie in jüngster Zeit seltener eine oder zwei Kompetenzstufen verlieren und ihre ursprüngliche Kompetenzstufe (vorwiegend *Niveau Avancé*) häufiger halten können. Die Entwicklungsverläufe von Mädchen und Jungen unterscheiden sich nur geringfügig: Über die vier Kohorten hinweg verlieren im Schnitt mehr Mädchen als Jungen *zwei Kompetenzstufen*: 2016 waren es 14 % der Mädchen und 10 % der Jungen, 2019 waren es 22,5 % der Mädchen und 17,5 % der Jungen.

Auch im Bereich Hörverstehen sinkt im Allgemeinen der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich um eine oder zwei Kompetenzstufen verbessern können. Beispielsweise erreichten 2016 (Kohorte 1) noch 44 % der Kinder, die sich auf *Niveau Socle* im C2.1 befanden, das *Niveau Avancé* im C3.1. Drei Jahre später, d. h. 2019 (Kohorte 4), waren es nur noch 26 %. In Bezug auf die sozialen Hintergrundvariablen verlieren vor allem Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien zwei Kompetenzstufen und fallen im C3.1 *unter Niveau Socle*: 2016 waren es 4 % und 2019 waren es fast 8 %. Zwischen Mädchen und Jungen sind keine Unterschiede in den Entwicklungsverläufen zu verzeichnen.

Im Bereich Leseverstehen² sinkt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich um eine oder zwei Kompetenzstufen verbessern können, ebenfalls: Zwischen 2016 und 2019 ist ihr Anteil von 8 % auf 5 % gefallen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine oder zwei *Kompetenzstufen* verlieren, stieg dagegen um 5 Prozentpunkte an: 2016 waren es 51 %, 2019 56 %.

In Bezug auf die sozialen Hintergrundvariablen ist zu beobachten, dass sich besonders der Anteil an Schülerinnen und Schülern verringert hat, die aus sozial begünstigten Familien stammen und sich um eine oder mehrere Kompetenzstufen verbessern: Während 2016 noch 5 % dieser Gruppe um mindestens eine Kompe-

tenzstufe aufgestiegen sind, waren es 2019 nur noch 1 %. Dieser Trend ist bei der sozial benachteiligten Gruppe weniger ausgeprägt. Doch der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien, die eine oder mehrere Kompetenzstufen verlieren, hat sich in den letzten Jahren um 5 Prozentpunkte vergrößert: 2016 waren es 65 % und 2019 waren es 70 %. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen fallen beim Leseverstehen wieder nur gering aus: Generell schneiden Mädchen etwas besser ab als Jungen, da Mädchen das *Niveau Avancé* häufiger erreichen und sich prozentual mehr Jungen als Mädchen *unter Niveau Socle* befinden.

3.3. Wie entwickeln sich die Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern innerhalb der verschiedenen Sprachgruppen?

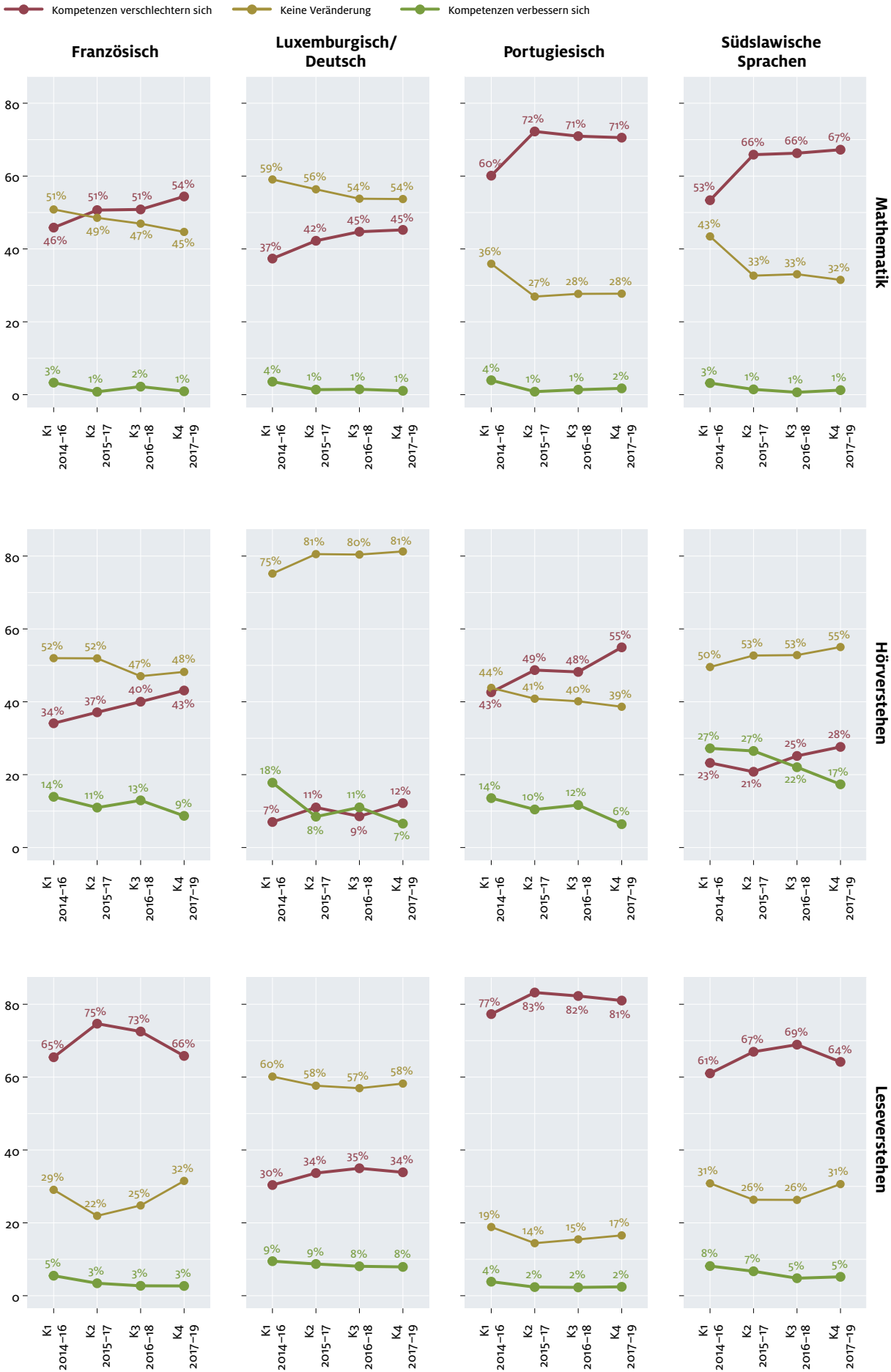
Bezüglich der vier häufigsten Sprachgruppen (Luxemburgisch/Deutsch, Portugiesisch, Französisch und Südslawische Sprachen) kann insgesamt festgehalten werden, dass der Anteil an luxemburgisch- oder deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern, die eine oder zwei Kompetenzstufen verlieren, vergleichsweise gering ausfällt.

In Abbildung 2 wurden die Schülerinnen und Schüler aller vier Jahreskohorten ihrem jeweiligen Sprachhintergrund entsprechend gruppiert und die jeweiligen Entwicklungslinien (grüne, gelbe und rote Linien) für die drei Lernbereiche (Mathematik, Hörverstehen und Leseverstehen) dargestellt. Verbesserungen um eine oder zwei Kompetenzstufen sind als grüne Linien, keine Veränderungen sind als gelbe Linien und Verschlechterungen um eine oder zwei Kompetenzstufen sind als rote Linien eingezeichnet. Keine Veränderungen bedeuteten demnach, dass die Kompetenzstufe, die im C2.1 erreicht wurde, bis zum C3.1 gehalten wird. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass über 95 % der gesamten Schülerschaft im C2.1 das *Niveau Socle* oder das *Niveau Avancé* erreichen. Demnach ist Beständigkeit, d. h. das Fehlen von Veränderung, als positiv zu deuten, denn sie steht vorwiegend für den Erhalt von guten bis sehr guten Kompetenzen auf *Niveau Socle* oder *Niveau Avancé*. Die vier Spalten in Abbildung 2 stehen für die jeweils zu Hause gesprochenen Sprachen und rechts sind die drei Kompetenzbereiche untereinander aufgelistet.

2: Das Leseverstehen wird im C2.1 mit dem Kompetenztest „Erste Schritte zur Schriftsprache“ erfasst und im C3.1 mit einem Kompetenztest zum Deutsch-Leseverstehen. Auf der Webseite epstan.lu können Beispielaufgaben und weitere Informationen zu den Kompetenzbereichen und Tests eingesehen werden.



Abb. 2: Entwicklungsverläufe zwischen den Zyklen C2.1 und C3.1 für alle vier Kohorten ohne verzögerte Schullaufbahn innerhalb der drei Kompetenzbereiche nach Sprachhintergrund getrennt





In Mathematik ist zwischen der ersten und den drei folgenden Kohorten vorwiegend bei den portugiesisch- und südslawischsprachigen Schülerinnen und Schülern ein signifikanter Rückgang zwischen C2.1 und C3.1 zu beobachten. In der ersten Kohorte verschlechtern sich 60 % der portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schüler. In den darauffolgenden Kohorten 2, 3 und 4 sind es über 70 % (71–72 %). Zudem sinkt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die sich verbessern oder eine Kompetenzstufe über zwei Jahre halten können. Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass ab der zweiten Kohorte ein größerer Anteil der Kinder im C2.1 das *Niveau Avancé* erreicht, also über ein höheres Ausgangsniveau zu Beginn des C2.1 verfügt (in der portugiesischen Sprachgruppe erhöht sich ihr Anteil bspw. von 71 % im Jahr 2014 auf 78 % im Jahr 2015). Im C3.1 verschlechtern sich dann aber vorwiegend Schülerinnen und Schüler der portugiesischen und südslawischen Sprachgruppe: Die portugiesische Sprachgruppe der ersten Kohorte zählt bspw. 29 % auf *Niveau Avancé*, 38 % auf *Niveau Socle* und 32 % *unter Niveau Socle*. In der zweiten Kohorte zählt sie jedoch nur noch 23 % auf *Niveau Avancé*, 33 % auf *Niveau Socle* und 44 % *unter Niveau Socle*. Vergleichbare Befunde sind für die südslawische Sprachgruppe sowie für die Kohorten 3 und 4 zu beobachten.

Der positive Trend in der mathematischen Kompetenzentwicklung im C2.1 könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich in den letzten Jahren ein größeres Bewusstsein um die Bedeutsamkeit der mathematischen Vorläuferfertigkeiten in den Schulen entwickelt hat. Demnach scheinen diese frühen mathematischen Fertigkeiten im Zyklus 1 gezielter gefördert und besser auf die einzelnen Lernenden abgestimmt zu werden. Dieser frühe Lernzuwachs hält allerdings nicht an: Bei allen vier Sprachgruppen verschlechtern sich die mathematischen Leistungen im C3.1. Auch die französische und die luxemburgisch-deutsche Sprachgruppe verschlechtern sich kontinuierlich über die vier Kohorten hinweg. Ein Erklärungsansatz könnte der Wechsel der Unterrichtssprache sein (Luxemburgisch im C1 und Deutsch im C2). Ein weiterer könnte mit den Durchführungsmodalitäten der Tests und mit motivationalen Faktoren zusammenhängen. Die Tests im C2.1 werden von der Lehr-

person auf Luxemburgisch durchgeführt. Doch im C3.1 werden die Mathematiktests eigenständig von den Schülerinnen und Schülern und auf Deutsch bearbeitet. Diese an sich altersgerechte Herangehensweise setzt aber neben angemessener Arbeitsmotivation und Sorgfalt auch gewisse Kompetenzen im Deutsch-Leseverstehen voraus. Da die Daten auf eine Verschlechterung im Deutsch-Leseverstehen hinweisen (vgl. Abb. 2), könnte diese Abwärtsentwicklung die abfallenden Mathematikleistungen im C3.1 teilweise erklären (vgl. z. B. Paetsch et al., 2016; Saalbach et al., 2016).

Im Bereich Leseverstehen verschlechtern sich über die Jahreskohorten hinweg vorwiegend Schülerinnen und Schüler, die zu Hause weder Deutsch noch Luxemburgisch sprechen. So steigt der Anteil an portugiesischsprachigen Kindern, die eine oder zwei Kompetenzstufen verlieren, um weitere 4 Prozentpunkte: 2016 waren es 77 % und 2019 waren es 81 %. Allerdings ist eine solche Verschärfung der Probleme bei der französischen und der südslawischen Sprachgruppe nicht zu beobachten. In diesen Gruppen halten in jüngster Zeit immer mehr Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzstufe und immer weniger Schülerinnen und Schüler verschlechtern sich: 2019 konnten bspw. 32 % der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler ihre Ausgangskompetenz halten, 2018 waren es nur 25 % und 2017 waren es lediglich 22 %.

Im Bereich Hörverstehen verschlechtern sich ebenfalls vorwiegend Schülerinnen und Schüler, die zu Hause weder Deutsch noch Luxemburgisch sprechen, und das mit steigender Tendenz: Innerhalb der portugiesischen Sprachgruppe verschlechterten sich in der ersten Kohorte von 2014 „nur“ 43 %, in der vierten Kohorte von 2017 waren 55 % der Kinder, und damit mehr als die Hälfte, betroffen; zugleich sank ihre Verbesserungsrate von 14 % auf 6 % und ihre Stabilitätsrate reduzierte sich von 44 % auf 39 %. Bei französischsprachigen Schülerinnen und Schülern zeigt sich ein vergleichbarer Entwicklungstrend, sie schneiden jedoch insgesamt etwas besser ab.

Wie Abbildung 2 zeigt, überwiegen bei den luxemburgischen und deutschsprachigen Schülerinnen und Schü-



lern die gelben Linien, die für stabile Entwicklungsverläufe stehen. Bei den anderen Sprachgruppen sind hingegen insbesondere in den beiden Kompetenzbereichen Mathematik und Leseverstehen die roten Linien vorrangig, die für Verschlechterung stehen. Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass die Unterschiede in den Entwicklungsverläufen zwischen den Sprachgruppen bestehen bleiben oder sich sogar noch verschärfen.

4. Welche Auswirkungen hat eine verzögerte Schullaufbahn auf die Kompetenzentwicklung in den ersten Grundschuljahren?

Zwischen 14 und 17 % der Schülerinnen und Schüler bleiben ein Jahr länger als üblich im Zyklus 2 und weisen dadurch eine verzögerte Schullaufbahn auf. Die längsschnittlichen Daten zur Kompetenzentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler werden an dieser Stelle zum ersten Mal vorgestellt.

4.1. Soziodemografische Merkmale der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn

Über alle drei untersuchten Kohorten hinweg (2014–2017, 2015–2018 sowie 2016–2019) zeigen Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien häufiger eine verzögerte Schullaufbahn als sozial begünstigte Kinder. Zudem sind Jungen davon etwas häufiger betroffen als Mädchen. Die Verteilung nach sprachlichem Hintergrund erweist sich über alle Kohorten hinweg als recht stabil: Blickt man auf die vier häufigsten Sprachgruppen, stammen die meisten Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn aus Elternhäusern, in denen Portugiesisch (36–43 %)³, Luxemburgisch oder Deutsch (15–18 %), Französisch (5–8 %) oder eine südslawische Sprache (etwa 4 %) gesprochen wird. In allen drei Kohorten fällt jeweils etwa ein Drittel der Kinder nicht unter die am häufigsten anzutreffenden Sprachgruppen. Dabei fällt auf, dass bei einer verzögerten Schullaufbahn der Anteil der portugiesischen Sprachgruppe gut doppelt so hoch ist wie bei Schülerinnen und Schülern mit regulärer Schullaufbahn. Wegen der sehr niedrigen Fallzahlen von Schülerinnen und Schülern aus sozial begünstigten Familien, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, lassen sich diese nicht aussagekräftig mit anderen Gruppen vergleichen.

3: Diejenigen Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn, die am Mathematiktest teilgenommen haben, bilden bei der Prozentzahl die Grundgesamtheit, damit Schülerinnen und Schüler, die keinen oder nur einen Sprachtest mitgemacht haben, bei den Berechnungen nicht verloren gehen.

Dies trifft auch auf Schülerinnen und Schüler mit französischem oder südslawischem Sprachhintergrund zu, sodass hier keine Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachgruppen angestellt werden können. Aus den Daten lässt sich jedoch schließen, dass vorwiegend portugiesischsprachige Jungen aus sozial benachteiligten Familien eine verzögerte Schullaufbahn zeigen.

4.2. Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn auf die verschiedenen Kompetenzstufen?

Zu Beginn des C2.1 erreichen mindestens 86 % der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn in allen Kompetenzbereichen das *Niveau Socle* oder das *Niveau Avancé*.

Über die drei Kohorten hinweg befinden sich in Mathematik lediglich 1–7 % *unter Niveau Socle*, in Luxemburgisch-Hörverstehen sind es 11–14 % und in Erste Schritte zur Schriftsprache sind es 9–14 %.

Zu Beginn des C3.1, d. h. drei Jahre später (und nach dem *Allongement de Cycle*), fallen die Ergebnisse schlechter aus. In Mathematik erreichen 14–19 % das *Niveau Avancé*, knapp ein Drittel das *Niveau Socle* (28–32 %) und mehr als die Hälfte der Kinder befindet sich *unter Niveau Socle* (51–58 %). Beim Hörverstehen erreicht mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler das *Niveau Avancé*, mehr als ein Drittel das *Niveau Socle* und knapp ein Viertel befindet sich *unter Niveau Socle*. Beim Leseverstehen erreichen 10–13 % das *Niveau Avancé*, 13–21 % das *Niveau Socle* und mehr als 70 % (70–76 %) befinden sich *unter Niveau Socle*.

4.3. Wie entwickeln sich die Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn und welchen Einfluss haben die sozialen Hintergrundvariablen?

Abbildung 3 illustriert und vergleicht exemplarisch die allgemeinen Entwicklungsverläufe der dritten Kohorte von Schülerinnen und Schülern mit normaler oder verzögerter Schullaufbahn in allen drei Kompetenzbereichen.

In Mathematik ist über die drei Kohorten hinweg ein negativer Trend zu beobachten: Ein größerer Anteil an



Schülerinnen und Schülern verliert zwei Kompetenzstufen (Anstieg von 6 Prozentpunkten) und ein kleinerer Anteil an Schülerinnen und Schüler verbessert sich. Dieser negative Trend ist bei den Mädchen ausgeprägter als bei den Jungen: Mehr Mädchen verlieren über die drei Kohorten hinweg zwei Kompetenzstufen (2017 sind es 13 % und 2019 sind es 21 %). Außerdem können sich weniger Mädchen als Jungen um eine Kompetenzstufe verbessern.

Im Bereich Hörverstehen sind über die drei Kohorten hinweg nur geringe Veränderungen festzustellen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die zwei Kompetenzstufen verlieren, sinkt um 2 Prozentpunkte. Allerdings verringert sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich um eine oder zwei Kompetenzstufen verbessern. Zwischen Mädchen und Jungen sind keine Unterschiede zu beobachten.

Im Bereich Leseverstehen sind über die drei Kohorten hinweg ebenfalls nur geringe Veränderungen zu beobachten. Positiv fällt auf, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zwei Kompetenzstufen verlieren, sinkt (2016 waren es 18 % und 2019 waren es 12 %). Die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich im C2.1 *unter Niveau Socle* befinden, können sich allerdings nicht verbessern. Mädchen erreichen im C2.1 häufiger das *Niveau Avancé*, zudem halten sie diese Kompetenzstufe eher, verbessern sich eher oder verlieren seltener eine oder zwei Kompetenzstufen als Jungen. 2017 haben 21 % der Mädchen zwei Kompetenzstufen verloren. In den Jahren 2018 und 2019 waren es nur noch 12 %. Bei den Jungen ist der gleiche Trend zu erkennen, wenn auch weniger ausgeprägt.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn bis zum Beginn des C3.1 nicht das *Niveau Socle* (d. h. den gemessenen Mindeststandard für den Zyklus 2) in den Kompetenzbereichen Mathematik und Deutsch-Leseverstehen erreicht. Ein positiver Effekt des *Allongement de Cycle* lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigen, im Gegenteil.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die im letzten Bildungsbericht erstmals publizierten Befunde (Hoffmann et al., 2018) konnten in diesem Beitrag um drei zusätzliche Kohorten und um Befunde zu Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn ergänzt werden.

In Bezug auf die regulären Entwicklungsverläufe der vier Kohorten ist festzuhalten, dass (1) die Bildungsstandards des Zyklus 1 in den drei überprüften Kernkompetenzen von den allermeisten Schülerinnen und Schülern erreicht werden; (2) zeigt sich anhand der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen, dass sich ihr Kompetenzniveau bis zum Beginn des Zyklus 3 vorwiegend verschlechtert; (3) scheinen verschiedene außerschulische Faktoren (z. B. der familiäre Sprachhintergrund) bereits sehr früh einen bedeutenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu haben.

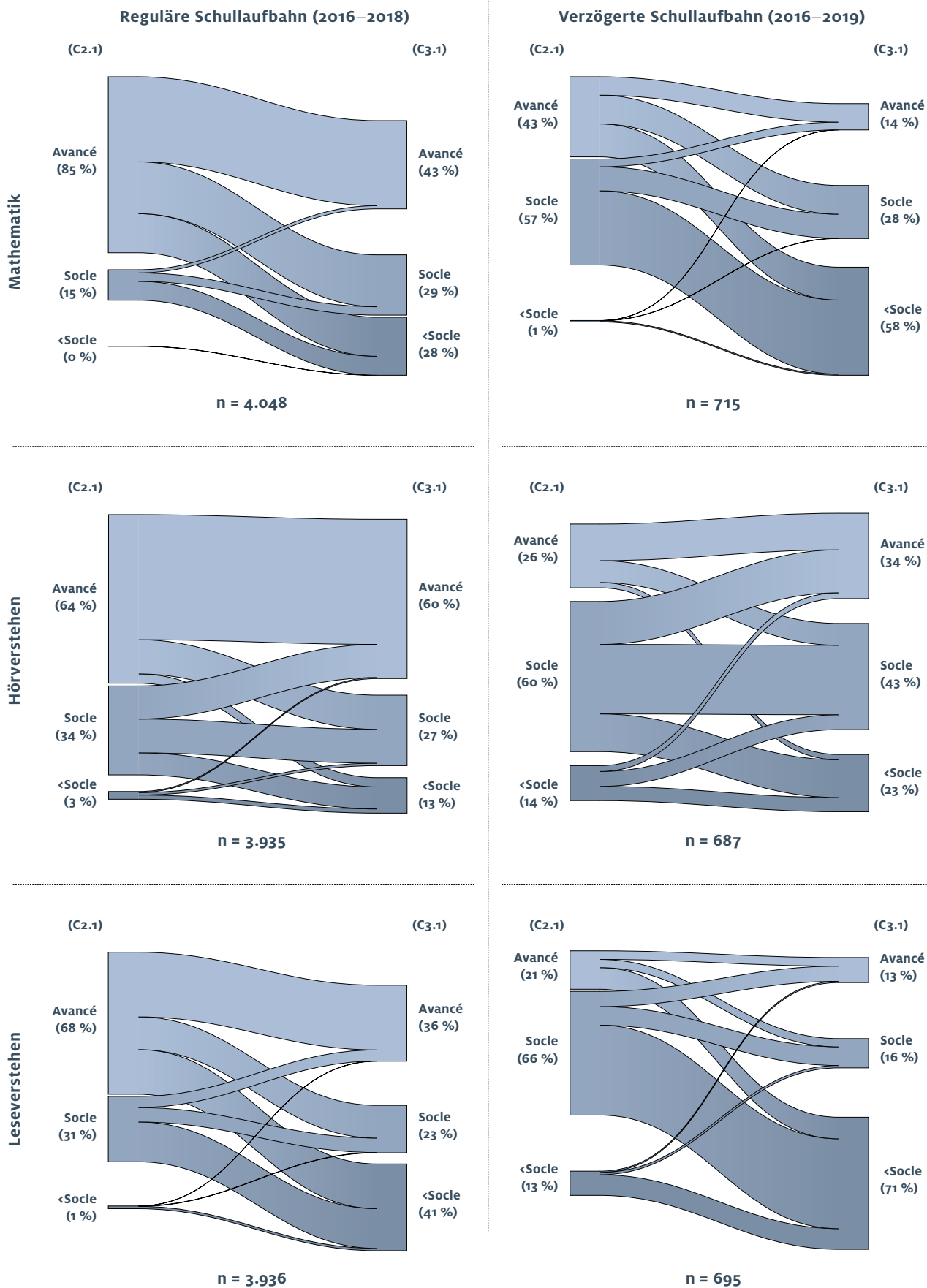
Hervorzuheben ist zudem, dass die portugiesische Sprachgruppe im C3.1 in allen vier Kohorten und in allen Kompetenzbereichen am schlechtesten abschneidet: Im Bereich Deutsch-Leseverstehen befinden sich etwa zwei Drittel dieser Kinder *unter Niveau Socle*, beim Deutsch-Hörverstehen ist es ein Drittel und in Mathematik ist es mehr als ein Drittel. Für viele Schülerinnen und Schüler, die zu Hause keine der ersten beiden Unterrichtsprachen (Luxemburgisch oder Deutsch) sprechen, stellt demnach primär das Lesen deutscher Texte eine ernsthafte Herausforderung (wenn nicht gar ein Problem) dar. Auch innerhalb der französischen und südslawischen Sprachgruppen befinden sich am Anfang des C3.1 mehr als 50 % der Schülerinnen und Schüler in Deutsch-Leseverstehen *unter Niveau Socle*.

Die allgemeine Verschlechterung der mathematischen Leistungen stellt einen weiteren besorgniserregenden Befund dar, der wie bereits beschrieben auf eine Verschlechterung der Lesekompetenz zurückgeführt werden könnte.

Die Alphabetisierungs- und Unterrichtssprache Deutsch ist für die meisten Kinder zu Beginn des Zyklus 2 eine Zweit- oder Drittsprache, auf die im Zyklus 1



Abb. 3: Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern zwischen den Zyklen C2.1 und C3.1 ohne oder mit verzögerter Schullaufbahn pro Kompetenzbereich für die 3. Kohorte





nicht ausreichend vorbereitet wird. Wie unterschiedliche Studien zeigen, ist der Wortschatz eines Kindes ein guter Prädiktor für das Leseverstehen. Dies konnte bei transparenten Sprachen wie Deutsch und Italienisch nachgewiesen werden (Bonifacci & Tobia, 2017; Fricke et al., 2016; Tobia & Bonifacci, 2015). Neuere Studien unterstreichen ebenfalls, dass der Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache auf dem Wort- und Satzverständnis dieser Zweitsprache aufbaut (z. B. Limbird, 2006; Kalkavan-Aydin & Winter, 2019; Protopapas et al., 2013). Um Wörter, Wortgruppen oder Texte beim Lesen in einer Erst-, Zweit- oder Drittsprache zu verstehen, ist es demnach unabdingbar, dass diese Wörter eine Bedeutung für Schülerinnen und Schüler haben. Deutsch wird im C2.1 jedoch nicht als eine Zweit- oder Drittsprache unterrichtet, da weiter von einem direkten Transfer der luxemburgischen Sprache auf die deutsche Sprache ausgegangen wird. Doch die hier beschriebenen Befunde zeigen, dass diese Annahme eines direkten Transfers – auch wenn die Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 gute Hörverstehenskompetenzen im Luxemburgischen entwickeln – sich nicht bestätigt. Im Bericht von 2018 (Hoffmann et al., 2018) wurde bereits betont, dass es eine „hohe[n] kognitive[n] Herausforderung“ bedeutet, eine Zweitsprache wie Deutsch zeitgleich „verstehen, sprechen, lesen und schreiben zu lernen“ (S. 95). Die aktuellen Befunde unterstreichen diese Annahme deutlich und sie verweisen auf die Notwendigkeit, die deutsche Sprache ab dem ersten Zyklus in die Frühförderung der Kinder einzubeziehen, wenn diese weiterhin auf Deutsch alphabetisiert werden sollen. Alternativ wäre auch eine Änderung der Alphabetisierungspraxis denkbar, sodass Schülerinnen und Schüler sich nach dem Modell der internationalen Schulen für eine Alphabetisierung auf Deutsch oder bspw. Französisch entscheiden könnten.

Darüber hinaus zeigen die Befunde zu den Entwicklungsverläufen von Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn in Übereinstimmung mit internationalen Studien (Hattie, 2009; Hong & Raudenbush, 2005; Jimerson, 2001; Klemm, 2009; Silbergliet et al., 2006), dass es der Mehrheit der Kinder auch nach einem weiteren Jahr Beschulung nicht gelingt, den Entwicklungsrückstand insbesondere in Deutsch-Leseverstehen und Mathematik aufzuholen.

Vor allem Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien oder mit einer anderen Erstsprache als eine der luxemburgischen Unterrichtssprachen sind von einer Verzögerung betroffen (siehe auch SCRIPT & LUCET, 2016; Sonnleitner et al., 2018) und verbessern sich nicht wesentlich.

Untermuert werden diese Erkenntnisse auch durch die Ergebnisse einer aktuellen, längsschnittlichen Studie, die sich ausschließlich auf portugiesischsprachige Schülerinnen und Schüler in Luxemburg bezieht. Denn auch die Ergebnisse dieser Studie sprechen dafür, dass sich Klassenwiederholungen in den frühen Bildungsjahren nicht dazu eignen, um schwachen Lesekompetenzen entgegenzuwirken (Ertel et al., 2019; Ertel et al. in diesem Bericht). Beobachtet wurde stattdessen, dass sich Schülerinnen und Schüler (bei gleich schwachen Ausgangsleseleistungen) unterschiedlich in ihrer Lesekompetenz entwickelten, je nachdem, ob sie ein *Allongement de Cycle* erhielten oder in den nächsten Schulzyklus versetzt wurden. Die Schülerinnen und Schüler, die versetzt wurden, erzielten im C3.1 bessere Leseleistungen als die, die erst ein Jahr später ins C3.1 versetzt wurden. Der Lernrückstand konnte durch ein zusätzliches Jahr Beschulung also nicht aufgeholt werden. Daher unterstreichen die Autoren, dass Frühförderprogramme, die auf ein Wortschatztraining in den Unterrichtssprachen und/oder auf andere Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb (wie Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit) abzielen, zur Förderung von Lesekompetenz besser geeignet wären als das *Allongement de Cycle*. Da die meisten Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Zyklus 2.1 über die mathematischen und sprachlichen Kompetenzen verfügen, die für den Zyklus 1 im Lehrplan angestrebt wurden, drängen sich zusätzliche Fragen für die Unterrichtspraxis auf. Einerseits stellt sich die Frage, inwieweit der nationale Lehrplan „*Plan d'Études*“ für die ersten beiden Zyklen 1 und 2 in Bezug auf den Schriftspracherwerb überarbeitet werden sollte (damit sich die notwendigen Entwicklungsstufen über beide Zyklen erstrecken könnten). Könnten beispielsweise im Zyklus 1 verschiedene Vorläuferfertigkeiten vertieft werden, um gezielter auf den formellen Schriftspracherwerb im Zyklus 2 vorzubereiten? Die Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs (z. B. phonologische Bewusstheit,



Buchstabenkenntnis, Verständnis der Bildungssprache) stellen eine notwendige Basis für das Lesen und Schreibenlernen dar. Folglich sollten auch die gegenwärtigen Unterrichtsmethoden und -materialien überprüft werden, um allen Schülerinnen und Schülern im luxemburgischen Schulkontext eine gleichberechtigte und gerechte Alphabetisierung zu ermöglichen.

6. Fazit

Der sozioökonomische und der sprachliche Hintergrund der Schülerinnen und Schüler hat einen entscheidenden Einfluss auf ihre Schullaufbahn. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen und aus sozial benachteiligten Familien kommen, verschlechtern sich in den untersuchten Kernkompetenzen über alle Kohorten hinweg. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass das luxemburgische Bildungssystem der sozialen Diversität des Landes nicht gerecht wird: Nach wie vor wird weitestgehend einseitig auf eine Alphabetisierung in deutscher Sprache gesetzt, doch die multikulturelle und zunehmend mehrsprachige Schülerschaft wird nur unzureichend auf den Schriftspracherwerb in der Fremdsprache Deutsch vorbereitet.

Festzuhalten ist weiterhin, dass das *Allongement de Cycle* nicht die gewünschten positiven Lerneffekte erzielt, sondern eher zu weiteren Nachteilen führt, da die bestehenden Leistungsrückstände durch ein zusätzliches Schuljahr nicht aufgeholt werden. Der vorliegende Beitrag bestätigt, dass das nationale Bildungssystem ein generelles Performanz- und Egalitätsproblem hat (vgl. Fischbach et al., 2016). Die Mehrheit der luxemburgischen Schülerschaft schneidet fächerübergreifend unzureichend ab, da Schülerinnen und Schüler sich zwischen den Zyklen 2 und 3 eher verschlechtern und substantielle Disparitäten durch die strukturellen Rahmenbedingungen verstärkt werden. Schullaufbahnen in Luxemburg sind sehr früh (vor)bestimmt, und deshalb braucht es unbedingt gezielte Interventionen und strukturelle Veränderungen, wie etwa Anpassungen des Lehrplans für die sehr frühen Bildungsjahre der ersten beiden Zyklen.

Literatur

- Bonifacci, P. & Tobia, V. (2017). The Simple View of Reading in Bilingual Language-Minority Children Acquiring a Highly Transparent Second Language. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 109–119.
- Ertel, C., Alieva, A., Hornung, C. & Schiltz, C. (2019). *The effect of grade retention on reading skills of immigrant children in multilingual elementary school. A longitudinal study*. [Scientific Presentation] LuxERA Emerging Researchers Conference, November 2019, Esch-sur-Alzette, Luxembourg.
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). *ÉpStan Technical Report*. Luxembourg: University of Luxembourg, LUCET.
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Bilanz nach zwei vollen Erhebungszyklen. In SCRIPT & LUCET. *PISA 2015. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 13–19). Luxembourg: MENJE.
- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A. & Stackhouse, J. (2016). Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German-Speaking Children. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 29–53.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren: Erste längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Hong, G. & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205–224.
- Hornung, C., Hoffmann, D., Lorphelin, D. & Fischbach, A. (2014). *Developing a mathematics large-scale assessment at the beginning of first grade in Luxembourg*. [Poster] 6th Expert Meeting on Mathematical Thinking and Learning, April 2014. Leiden, The Netherlands.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Limbird, C. K. (2006). *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany* [Dissertation: Freie Universität Berlin].
- Kalkavan-Aydın, Z. & Winter, K. (2019). Lesen. In S. Jeuk & J. Settineri (Hrsg.), *Handbuch Sprachdiagnostik: Deutsch als Zweitsprache* (S. 437–465). Berlin/New York: De Gruyter.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182–194.
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432–1446.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2013). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg.



- Martin, R., Ugen, S., Fischbach, A., Muller, C. & Brunner, M. (2012). Schlussfolgerungen. In R. Martin & M. Brunner (Hrsg.), *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011–2012* (S. 98–118). Luxembourg: Université du Luxembourg, EMACS.
- MENFP. (2011a). *Plan d'études. Ecole Fondamental*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP. (2011b). *Grundschule: Zyklen 1 bis 4. Kompetenzraster und Entwicklungsstufen*. Luxembourg: MENFP.
- MENJE. (2017a). *Enseignement secondaire. Division inférieure: Allemand – Programme 6e*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. (2017b). *Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Année Scolaire 2015/16*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. (2020). *Das Luxemburgische Bildungssystem*. Luxembourg: MENJE.
- Paetsch, J., Radmann, S., Felbrich, A., Lehmann, R. & Stanat, P. (2016). Sprachkompetenz als Prädiktor mathematischer Kompetenzentwicklung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(1), 27–41.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. & Simos, P. G. (2013). The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Reading and Writing Quarterly*, 29(2), 168–202.
- Saalbach, H., Gunzenhauser, C., Kempert, S. & Karbach, J. (2016). Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status. *Frühe Bildung*, 5(2), 73–81.
- SCRIPT & LUCET. (2016). *PISA 2015: Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxembourg: MENJE.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. & Jimerson, S. R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44(4), 255–270.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Muller, C., Keller, U. & Ugen, S. (2018). Schülerkompetenzen im Längsschnitt – Die Entwicklung von Deutsch-Leseverstehen und Mathematik in Luxemburg zwischen der 3. und 9. Klasse. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Tobia, V. & Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), 939–957.