



# Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan von der 1. bis zur 5. Klasse:

## Negativer Trend bei Kompetenzverläufen und wirkungslose Klassenwiederholungen

Martha Ottenbacher\*, Rachel Wollschläger\*, Ulrich Keller, Philipp Sonnleitner, Caroline Hornung, Pascale Esch, Antoine Fischbach & Sonja Ugen



weitere Materialien  
[bildungsbericht.lu](https://bildungsbericht.lu)

### Einleitung und bisherige Befunde

Das jährlich in mehreren Klassenstufen durchgeführte nationale Schulmonitoring, die luxemburgischen *Épreuves Standardisées* (ÉpStan; Fischbach et al., 2014), stellt als standardisiertes Instrument zur Lernstandserhebung ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung des luxemburgischen Schulsystems dar. Im Nationalen Bildungsbericht von 2018 (Hoffmann et al., 2018) wurde erstmals die frühzeitige Entwicklung von Kindern längsschnittlich beschrieben, die zu Beginn des Untersuchungszeitraums den Zyklus 2.1 (C2.1) und am Ende den Zyklus 3.1 (C3.1) besuchten. Die Ergebnisse zeigten, dass luxemburgische Schüler\*innen zu Beginn des formellen Alphabetisierungsprozesses grundlegende Fertigkeiten besaßen, obwohl bereits zu diesem Zeitpunkt signifikante Unterschiede in ihren Ausgangskompetenzen erkennbar waren. Im C3.1, zwei Jahre später, verstärkten sich diese Unterschiede weiter. Viele Schüler\*innen, insbesondere aus sozial benachteiligten Familien, Familien mit Migrationshintergrund und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Luxemburgisch, zeigten deutlich schlechtere Leistungen im Deutsch-Leseverstehen und in Mathematik.

Im Bildungsbericht von 2021 (Hornung et al., 2021) wurde, auf den ersten Beitrag aufbauend, die frühe schulische Entwicklung von Kindern weiter analysiert

und untersucht, inwieweit die in Luxemburg übliche Praxis des Klassenwiederholens (sogenanntes *Allongement de Cycle*) positive Lerneffekte hat. Die Ergebnisse zeigten klar, dass der sozioökonomische und sprachliche Hintergrund der Schüler\*innen einen bedeutenden Einfluss auf ihren schulischen Werdegang hatte. Zudem zeigte sich, dass das *Allongement de Cycle* eher zu weiteren Nachteilen führte, da die bestehenden Leistungslücken durch ein zusätzliches Schuljahr nicht geschlossen werden konnten.

Im Kontext von Klassenwiederholungen sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die Frage, wie wirksam und lernförderlich Wiederholungen einer Klassenstufe aufgrund unzureichender Kompetenzen sind, aus wissenschaftlicher Sicht weiterhin nicht eindeutig geklärt ist. Die große Mehrheit empirischer Studien kommt zu dem Schluss, dass sich Klassenwiederholungen negativ auf die schulischen Leistungen, die Schulmotivation und das akademische Selbstkonzept der Schüler\*innen auswirken können (Klapproth et al., 2016; Kretschmann et al., 2019). Eine Meta-Studie von Goos et al. (2021) zeigt, dass der Effekt von Klassenwiederholungen u. a. davon abhängt, wann die Wiederholung stattfindet (Vorschule, Grundschule, weiterführende Schule), wie in

„In Luxemburg sind seit Jahren konstant etwa 20 % der Schüler\*innen im Enseignement Fondamental (MENJE, 2023) von einer Klassenwiederholung betroffen. Wegen der hohen Zahl betroffener Schüler\*innen ist es entscheidend, die Auswirkungen und Ursachen besser zu kennen.“

\* Geteilte Erstautorschaft



dem betreffenden Land mit Schülerheterogenität umgegangen und die Wiederholung begleitet wird, ob sich kurz-, mittel- oder langfristige Effekte einstellen und welche Kompetenz untersucht wird; außerdem wird geprüft, ob die gewählte Analysemethode adäquat ist. In Luxemburg sind seit Jahren konstant etwa 20 % der Schüler\*innen im *Enseignement Fondamental* (MENJE, 2023) von einer Klassenwiederholung betroffen. Wegen der hohen Zahl betroffener Schüler\*innen ist es entscheidend, die Auswirkungen und Ursachen besser zu kennen.

In diesem Beitrag wird erstmals eine Kohorte von Schüler\*innen über den Zeitraum von Zyklus 2.1 (C2.1) bis Zyklus 4.1 (C4.1) hinsichtlich ihrer Leistungsentwicklung untersucht. Der Beitrag verfolgt zwei Ziele: Erstens wird anhand längsschnittlicher Daten erstmalig über drei Messzeitpunkte hinweg analysiert, wie sich die Schulleistung in Mathematik sowie die Vorläuferfähigkeiten des Schrifterwerbs und das Leseverstehen im Laufe der Zeit entwickelt haben und ob die bereits aus vorherigen Beiträgen bekannten Trends fortbestehen. Zweitens wird die Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen mit verzögerter Schullaufbahn im Zeitverlauf untersucht. Für beide Fragestellungen werden Hintergrundmerkmale wie die zuhause gesprochene Sprache und der sozioökonomische Hintergrund berücksichtigt.

### Methodik und Stichprobe

Die vorliegenden Analysen basieren auf den jährlich durchgeführten *Épreuves Standardisées* (ÉpStan), die das Erreichen der vom Bildungsministerium festgelegten Kompetenzstufen in der Grundschule zu Beginn jedes Schulzyklus (2.1; 3.1; 4.1) sowie in der Sekundarstufe zu Beginn der 7. und 9. Klasse überprüfen (MENFP, 2011a, 2011b; MENJE, 2017). Die Tests werden in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der jeweiligen Klassenstufen entwickelt. Im Fokus stehen die Mindestkompetenzen, auch bekannt als *Niveau Sociale*, die die Schüler\*innen zu Beginn eines neuen Zyklus bzw. am Anfang der 7. oder 9. Klasse im vorangegangenen Zyklus bzw. der Klassenstufe bereits erworben haben sollten.<sup>1</sup>

Für den vorliegenden Beitrag werden nun erstmals die Daten aus den drei Messzeitpunkten in der Grundschule miteinander in Relation gesetzt. Im C2.1 werden die Kompetenzbereiche Luxemburgisch-Hörverstehen, Erste Schritte zur Schriftsprache (Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs) und Mathematik getestet; im C3.1 die Kompetenzbereiche Deutsch-Hörverstehen, Deutsch-Leseverstehen und Mathematik; und im C4.1 die Kompetenzbereiche Deutsch-Leseverstehen, Französisch-Leseverstehen und Mathematik. Darüber hinaus werden durch Schüler- und Elternfragebögen unter anderem soziodemografische Merkmale erfasst. Da die Vergleichbarkeit in Mathematik aufgrund der drei Messzeitpunkte höher ist, nimmt dieser Beitrag diese Kompetenz in den Fokus. Ergebnisse zum Deutsch-Leseverstehen werden kurz berichtet und ausführlicher im Online-Supplement zur Verfügung gestellt.

Die Datengrundlage bildet eine Kohorte von 4.204 Schüler\*innen, die im Jahre 2015 den C2.1 besucht haben und am Mathematiktest der ÉpStan teilgenommen haben. Im regulären Verlauf haben diese Kinder die ÉpStan 2017 erneut im C3.1 und 2019 im C4.1 bearbeitet. Aufgrund der gängigen Praxis des Klassenwiederholens in Luxemburg (MENJE, 2023) wurden die Schüler\*innen der Ausgangskohorte von 2015 bis in das Jahr 2021, in anderen Worten mit bis zu zwei Klassenwiederholungen berücksichtigt.

Von den 4.204 Schüler\*innen, die 2015 den C2.1 besuchten, haben 3.257 keine Klasse wiederholt und somit 2017 (C3.1) und 2019 (C4.1) an den Erhebungen teilgenommen (vgl. Tab. 1). 15 Schüler\*innen haben eine Klasse übersprungen und 2016 (C3.1) bzw. 2018 (C4.1) an den Erhebungen teilgenommen. 545 haben innerhalb des Zyklus 2 eine Klasse wiederholt und wurden 2018 (C3.1) und 2020 (C4.1) erneut erfasst; 336 haben innerhalb des Zyklus 3 eine Klasse wiederholt und wurden 2017 (C3.1) und 2020 (C4.1) erneut erfasst. Insgesamt haben 51 Schüler\*innen sowohl in Zyklus 2 als auch Zyklus 3 je eine Klasse wiederholt und wurden dann 2018 (C3.1) und 2021 (C4.1) erneut getestet. Je nachdem, welche Klasse wiederholt wurde, ist es möglich, dass ein Kind mehrmals an den ÉpStan für C3.1 bzw. C4.1 teilgenommen hat; in diesem Fall wurde immer der letzte Messzeitpunkt berücksichtigt.

1: Für weitere Informationen zur Kompetenztestung vgl. Fischbach et al. (2014), Hoffmann et al. (2018), Sonnleitner et al. (2018) oder die ÉpStan-Website (<https://epstan.lu>).



## Wie entwickeln sich die Mathematikkompetenzen von Schüler\*innen von der 1. bis zur 5. Klasse?

Für diese Fragestellung wurden alle Schüler\*innen berücksichtigt, die 2015 im C2.1 an den ÉpStan teilgenommen haben und für die zu einem späteren Zeitpunkt ÉpStan-Daten für C3.1 sowie C4.1 vorliegen. Falls Schüler\*innen eine Klasse (oder zwei) wiederholt haben und ÉpStan-Daten aus zwei Jahren für eine Klassenstufe zur Verfügung stehen, wird bei ihnen der letztere Messzeitpunkt berücksichtigt. In anderen Worten bedeutet dies, dass die Daten zum Messzeitpunkt C2.1 von 2015 stammen, während die Daten aus C3.1 von 2016 und 2018 und die aus C4.1 von 2019 bis 2021 stammen können.

Abbildung 1 zeigt die Kompetenzverläufe in Mathematik von C2.1 bis C4.1 der Schüler\*innen, die 2015 im Cycle 2.1 an den ÉpStan teilgenommen haben.

Der im Bildungsbericht 2021 berichtete negative Trend von C2.1 auf C3.1 in der Kompetenzentwicklung, nämlich dass Kinder bei Schuleintritt mehrheitlich auf *Niveau Avancé* liegen und sich dann über den Zyklus 2 in Teilen um bis zu zwei Kompetenzstufen verschlechtern, lässt sich auch für die gesamte Kohorte der Schüler\*in-

nen im C4.1 finden. Der Anteil derjenigen Schüler\*innen, die (weiterhin) auf *Niveau Avancé* liegen, wird geringer und der Anteil der Schüler\*innen, die das *Niveau Socle* nicht mehr erreichen, größer. Im C2.1 erreichen noch 78 % aller Schüler\*innen das *Niveau Avancé*, aber nur 0,4 % liegen unter *Niveau Socle*. Dagegen erreichen zu Beginn des letzten Zyklus des *Enseignement Fondamental* (C4.1) nur noch 27 % der Schüler\*innen das *Niveau Avancé*, doch 39 % liegen unter *Niveau Socle* und erreichen somit die definierte Mindestkompetenzschwelle des vorangegangenen Lernzyklus nicht mehr. Eine Verbesserung um eine bzw. zwei Kompetenzstufen ist hingegen deutlich unwahrscheinlicher.

## Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds

Unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds fällt auf, dass die sozial benachteiligten Kinder (unterstes Quartil) im Vergleich zu den sozial begünstigten Kindern (oberstes Quartil) zwar ein ähnliches, wenn auch leicht schlechteres Ausgangsniveau im C2.1 haben, im C4.1 aber mit sehr viel höherer Wahrscheinlichkeit das *Niveau Socle* und *Niveau Avancé* nicht mehr erreichen (vgl. Abb. 2).

Abb. 1: Entwicklungsverläufe von Schüler\*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1 in Luxemburg, 2015–2021

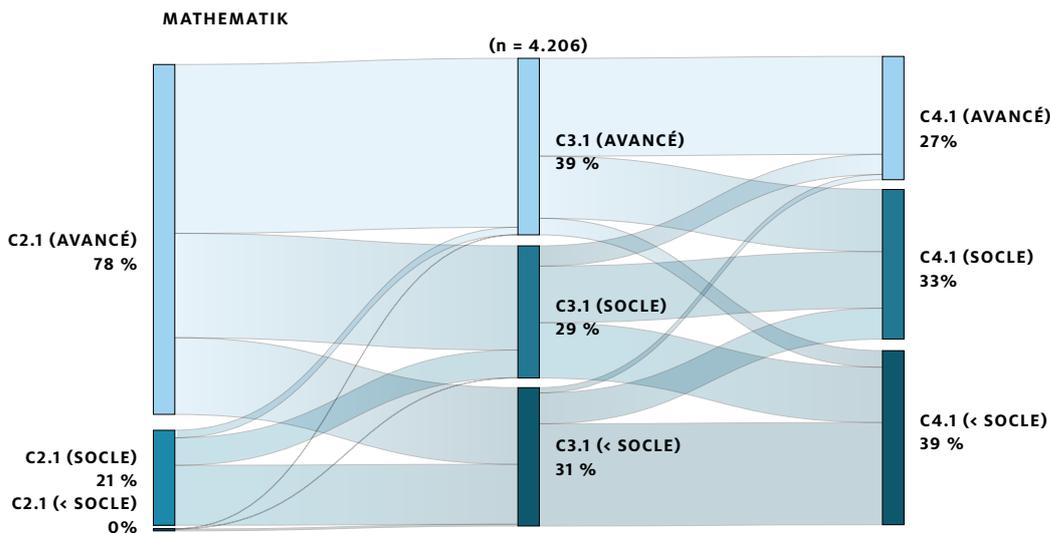
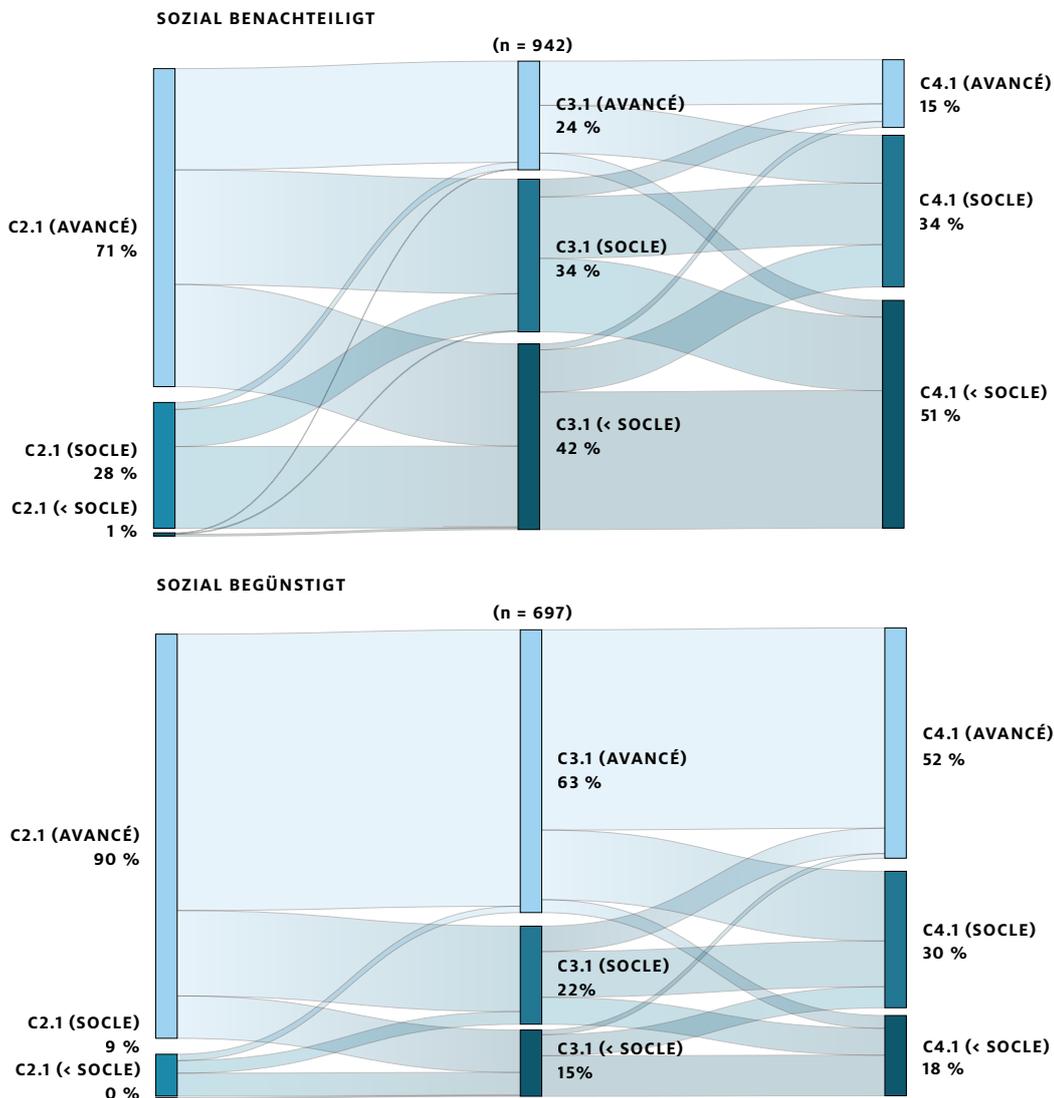




Abb. 2: Entwicklungsverläufe von Schüler\*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1, nach sozioökonomischem Hintergrund getrennt



Zu Beginn des C2.1 erreichen 90 % der sozial begünstigten Kinder das *Niveau Avancé* (im Vergleich zu 71 % der sozial benachteiligten) und 9 % das *Niveau Socle* (im Vergleich zu 28 % der sozial benachteiligten). Zu Beginn von C4.1 erreichen von den sozial begünstigten Kindern immer noch 52 % das *Niveau Avancé*, während nur noch 15 % der sozial benachteiligten Kinder im C4.1 das *Niveau Socle* nicht mehr, während nur 18 % der sozial begünstigten Schüler\*innen auch unter *Niveau Socle* fallen. Der allgemein negative Trend im Kompetenzbereich Mathema-

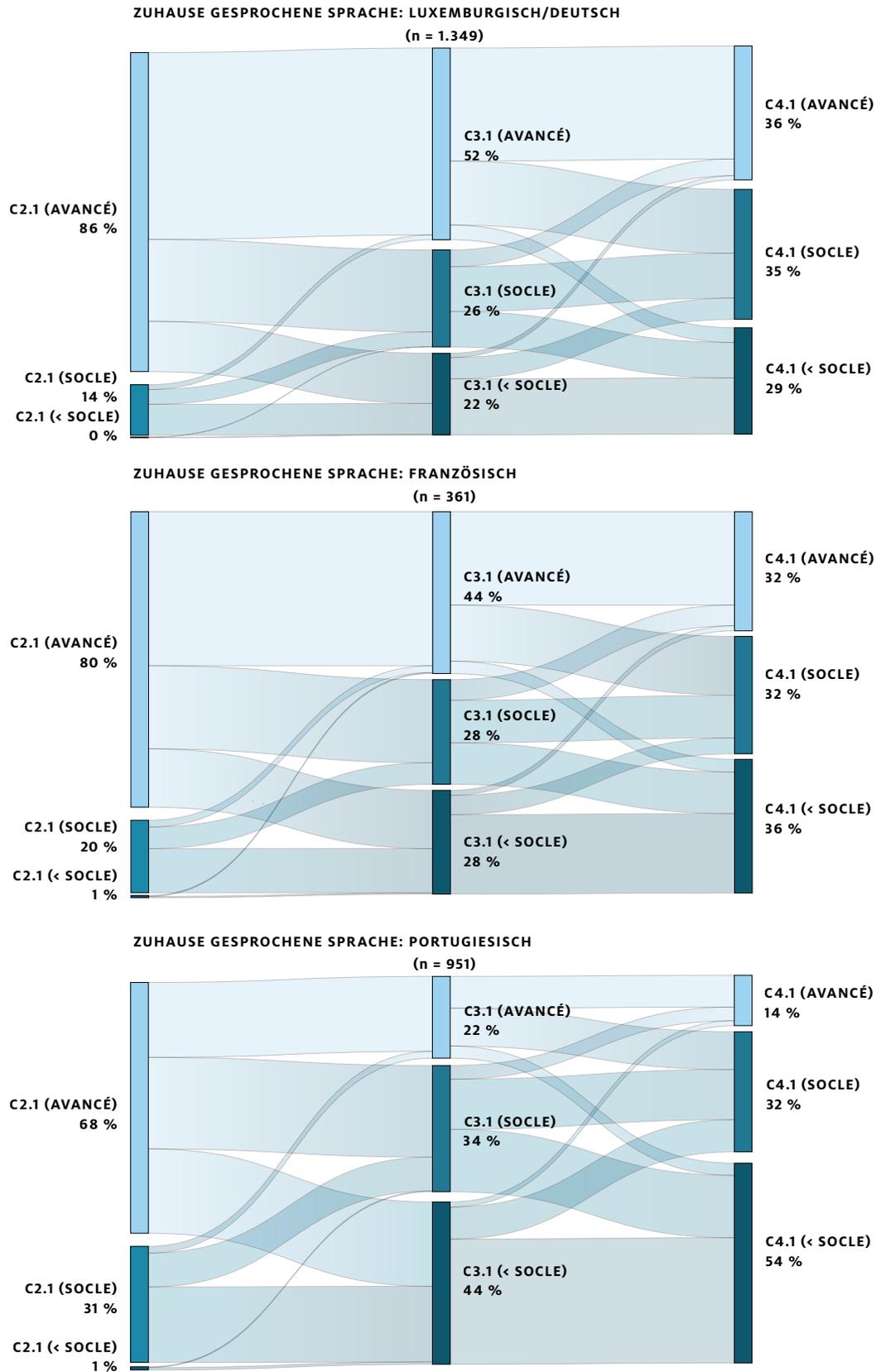
tik findet sich somit in beiden Gruppen, aber in einem deutlich stärkeren Ausmaß bei denjenigen Kindern, die sozial benachteiligt sind.

### Berücksichtigung des sprachlichen Hintergrunds

Für die Untersuchung hinsichtlich des sprachlichen Hintergrunds werden die Schüler\*innen aus den drei größten Sprachgruppen miteinander verglichen: Schüler\*innen, die zuhause mit beiden Eltern hauptsächlich Luxemburgisch/Deutsch sprechen, werden verglichen



Abb. 3: Entwicklungsverläufe von Schüler\*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1, nach Sprachgruppen getrennt





mit Schüler\*innen, die zuhause Portugiesisch oder Französisch sprechen. Der allgemein negative Trend (vgl. Abb. 3) im Kompetenzbereich Mathematik findet sich in allen drei Gruppen, aber in einem deutlich stärkeren Ausmaß bei denjenigen Kindern, die zuhause nicht Luxemburgisch/Deutsch sprechen. Dabei weicht die Gruppe derjenigen Kinder, die zuhause Portugiesisch sprechen, deutlich stärker nach unten ab: Zu Beginn des C2.1 erreichen 68 % der Kinder, die zuhause überwiegend Portugiesisch sprechen, das *Niveau Avancé* (im Vergleich zu 86 %, die zuhause überwiegend Luxemburgisch/Deutsch sprechen) und 31 % das *Niveau Socle* (im Vergleich zu 14 %). Zu Beginn von C4.1 erreichen von den Kindern, die zuhause überwiegend Luxemburgisch/Deutsch sprechen, immer noch 36 % das *Niveau Avancé*, während nur noch 14 % der Kinder, die zuhause überwiegend Portugiesisch sprechen, das *Niveau Avancé* halten können. 54 % von ihnen erreichen das *Niveau Socle* nicht mehr, während 29 % der Schüler\*innen, die zuhause überwiegend Luxemburgisch/Deutsch sprechen, auch unter *Niveau Socle* fallen.

### Entwicklungsverläufe im Deutsch-Leseverstehen<sup>2</sup>

Bei der Interpretation der Kompetenzverläufe im Deutsch-Leseverstehen muss berücksichtigt werden, dass der Alphabetisierungsprozess zu Beginn von C2.1 erst anfängt. Somit wurden im C2.1 – entsprechend des *Plan d'études* – Vorläuferfähigkeiten, die für den Schriffterwerb relevant sind, bspw. die phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis, geprüft, während im C3.1 und C4.1 bereits Texte präsentiert und das Deutsch-Leseverständnis geprüft wurden. Für die Gesamtkohorte lässt sich folgende Entwicklung feststellen: Zu Beginn von C2.1 erreichen 61 % das *Niveau Avancé* und 37 % das *Niveau Socle*. 2 % erreichen nicht die Mindestkompetenzstufe. Zu Beginn von C3.1 erreichen noch 34 % das *Niveau Avancé*, 18 % das *Niveau Socle*, während fast die Hälfte (48 %) das *Niveau Socle* nicht mehr erreicht. Dieser starke Negativtrend setzt sich im C4.1 nicht genauso fort, es folgt eine Stabilisierung mit einer gering positiven Entwicklung: 39 % erreichen das *Niveau Avancé*, 19 % das *Niveau Socle* und 41 % fallen unter das *Niveau Socle*. Betrachtet man den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder, so findet

man in beiden Gruppen (sozial benachteiligt und sozial begünstigt) eben diesen Verlauf: Ein Abfall des Kompetenzniveaus im C3.1 und eine Stabilisierung mit leicht positiver Entwicklung im C4.1; hervorzuheben ist aber, dass bei den sozial benachteiligten Kindern der negative Trend im Kompetenzverlauf von C2.1 auf C3.1 deutlich stärker ausfällt und zu Beginn von C4.1 55 % der Kinder das *Niveau Socle* nicht erreichen (verglichen zu 3 % zu Beginn von C2.1) und 24 % das *Niveau Avancé* erreichen (verglichen zu 50 % zu Beginn von C2.1). Bei den sozial begünstigten Kindern erreichen zu Beginn von C4.1 rund 17 % der Kinder das *Niveau Socle* nicht (verglichen zu 1 % zu Beginn von C2.1) während 66 % das *Niveau Avancé* erreichen (verglichen zu 77 % zu Beginn von C2.1).

Diese Entwicklung lässt sich auch in allen Sprachgruppen beobachten: Es kommt zu einer deutlichen Verschlechterung von C2.1 auf C3.1 und zu einer Stabilisierung mit leicht positiver Tendenz von C3.1 auf C4.1. Diejenigen Kinder, die zuhause mehrheitlich Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, haben einen deutlichen Vorteil gegenüber denjenigen, die eine andere Sprache sprechen: So liegen sie auch zu Beginn von C4.1 mehrheitlich auf *Niveau Avancé* (62 %; im Vergleich zu 72 % zu Beginn von C2.1) und mit 20 % unter *Niveau Socle* (im Vergleich zu 1 % zu Beginn von C2.1). Diejenigen Kinder, die zuhause Französisch oder Portugiesisch sprechen, liegen zu Beginn von C4.1 mehrheitlich unter *Niveau Socle* (53–71 %; im Vergleich zu 3–4 % zu Beginn von C2.1) und 13–28 % erreichen noch das *Niveau Avancé* (im Vergleich zu 43–64 % zu Beginn von C2.1).

### Welchen Effekt hat eine verzögerte Schullaufbahn auf die Kompetenzentwicklung?

Die Bildungspolitik beschäftigt sich bereits mehrere Jahrzehnte mit der Frage, wie leistungsschwächere Schüler\*innen optimal gefördert werden können. Die Daten zeigen, dass Klassenwiederholungen im luxemburgischen Bildungssystem gängig sind. Durch ein *Allongement de Cycle* sollen leistungsschwache Schüler\*innen mehr Zeit bekommen, um den Unterrichtsstoff zu festigen und die Lernziele zu erreichen (Tomchin & Impara, 1992). Mithilfe des längsschnitt-

2: Die graphische Darstellung der Ergebnisse und die ausführliche Darstellung der Datengrundlage finden sich im Online-Supplement.



lichen Designs der ÉpStan-Erhebungen kann die Situation empirisch für die luxemburgische Schülerschaft überprüft werden.

Bereits der Bildungsbericht aus dem Jahr 2021 skizzierte die Schulverläufe von Kindern von C2.1 bis C3.1. Dabei wurde deutlich, dass das Wiederholen der Klasse *kurzfristig* keinen positiven Effekt für die betroffenen Kinder zu haben scheint: Kinder, die zwischen C2.1 und C3.1 die Klasse wiederholten, erreichten seltener das *Niveau Avancé* und blieben häufiger unter *Niveau Socle* als ihre Klassenkamerad\*innen ohne Wiederholung.

Im Bildungsbericht 2024 können die Befunde nun das Bild um den C4.1 erweitern. Dadurch sind weitere wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf Klassenwiederholungen möglich. Tatsächlich wiederholen aktuell rund ein Viertel aller Kinder in ihrer Grundschulkarriere mindestens einmal eine Klasse, 8 % von ihnen sogar mehr als einmal (vgl. Tab. 1). Insgesamt 15 Kinder werden bis zum C4.1 eine Klasse übersprungen haben.

Damit sind aus dieser Kohorte rund 22 % aller Kinder bis zum Alter von 14 Jahren Wiederholer\*innen. Im internationalen Vergleich fällt die Zahl der Wiederholungen in Luxemburg hoch aus.<sup>3</sup>

Abbildung 4 stellt die Entwicklungsverläufe in Mathematik zwischen Kindern mit regulärer und verzögerter Schullaufbahn dar und zeichnet ein ungünstiges Bild für letztere Gruppe: Bereits zu Beginn der Grundschulzeit hat ein geringerer Anteil an Kindern das *Niveau Avancé* (49 % im Vergleich zu 87 % bei den Kindern mit regulärer Schullaufbahn) und ein höherer Anteil an Kindern steht auf *Niveau Socle* (50 % im Vergleich

zu 13 % bei den Kindern mit regulärer Schullaufbahn). Während also unter den Kindern mit Klassenwiederholungen im C2.1 die Hälfte das *Niveau Avancé* und die andere Hälfte das *Niveau Socle* erreicht, sehen wir bei den Kindern mit regulärer Schullaufbahn überwiegend das Kompetenzniveau *Avancé*. Diese Entwicklung setzt sich auch im C3.1 fort. Unter den Kindern mit Klassenwiederholung liegt hier der Anteil mit einem Kompetenzniveau unter *Socle* bereits über der Hälfte (54 %), weitere 32 % erreichen das *Niveau Socle* und nur 14 % erreichen das *Niveau Avancé*. Zum Vergleich: Unter den Kindern mit regulärer Schullaufbahn im C3.1 liegen 24 % unter *Niveau Socle*, 29 % auf *Niveau Socle* und knapp die Hälfte (47 %) auf *Niveau Avancé*. Auch später im C4.1 bleibt die Richtung gleich: Das Kompetenzniveau der Kinder mit verzögerter Schullaufbahn verschlechtert sich mehr als jenes der Kinder mit regulärer Schullaufbahn. Hier erreichen nur 10 % der Kinder mit verzögerter Schullaufbahn das *Niveau Avancé*, während es noch 32 % der Kinder mit regulärer Schullaufbahn halten können. Zusammengefasst zeigen die Entwicklungsverläufe, dass der allgemeine negative Trend im Kompetenzbereich Mathematik von C2.1 bis C4.1 in beiden Gruppen zu finden ist, das Ausmaß bei Kindern mit verzögerter Schullaufbahn aber stärker ist.

Die Ergebnisse für Deutsch-Leseverstehen ähneln den Befunden für Mathematik (siehe Online-Supplement). Auch hier erreichen Kinder mit verzögerter Schullaufbahn seltener das *Niveau Avancé* (14 %), als es Kinder mit regulärer Schullaufbahn tun (46 %), und gleichzeitig bleiben 68 % aller Kinder mit verzögerter Schullaufbahn unter dem *Niveau Socle*, während dies bei nur 34 % der Kinder mit regulärer Schullaufbahn der Fall ist.

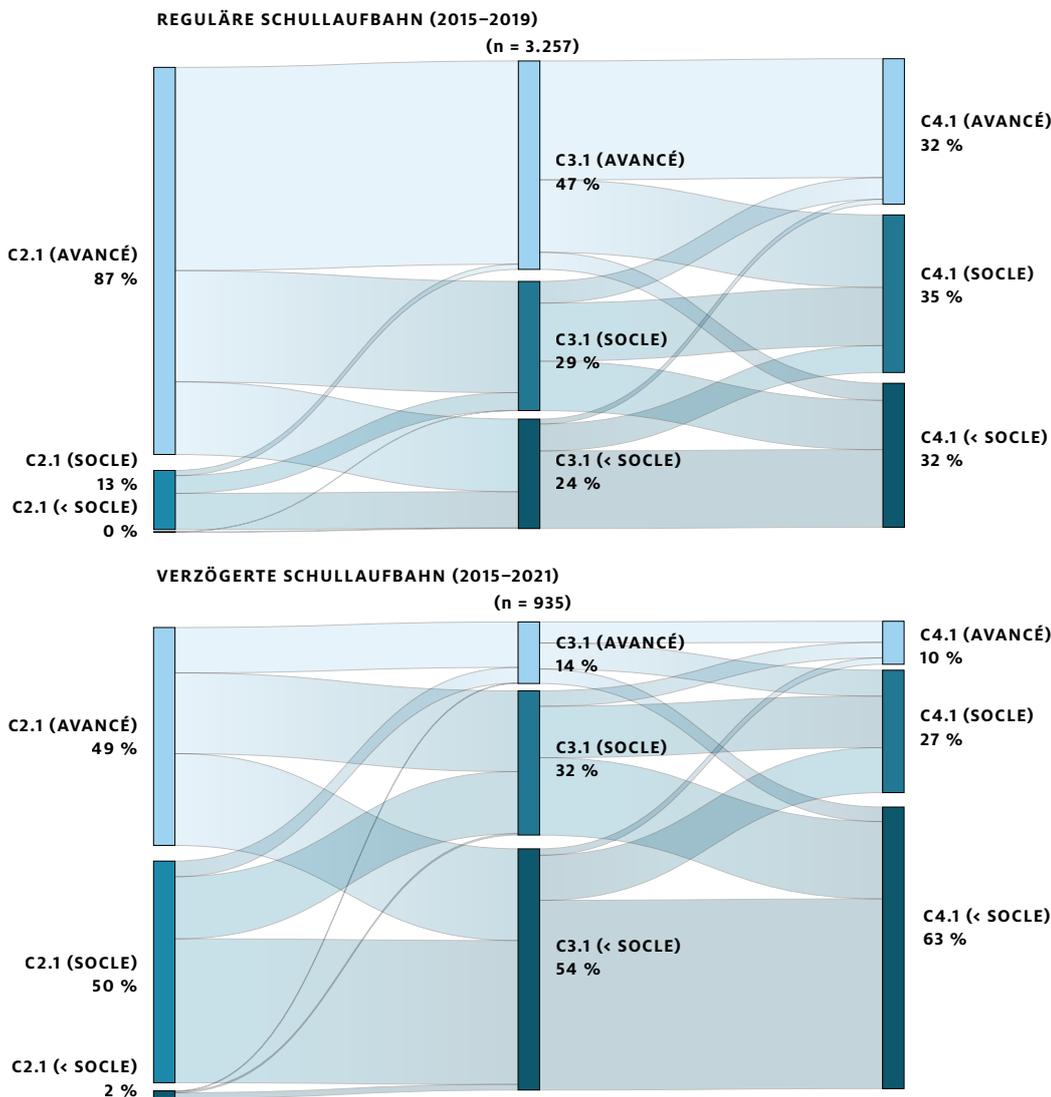
**Tab. 1: Anzahl der Schüler\*innen in der Grundschule nach Anzahl der Klassenwiederholung in Luxemburg, 2015–21**

	Anzahl	Prozent
Kinder haben eine Klasse übersprungen	15	0,4
Kinder mit regulärer Schullaufbahn	3.257	77,5
Kinder mit einer Wiederholung bis C3.1	545	13
Kinder mit einer Wiederholung bis C4.1	336	8
Kinder mit zwei Wiederholungen bis C4.1	51	1,2
<b>Summe</b>	<b>4.204</b>	<b>100</b>

3: Ergebnisse aus der international vergleichenden PISA-Studie von 2018: Unter allen 15-jährigen Schüler\*innen berichten in Luxemburg rund 32 %, dass sie mindestens einmal die Klasse wiederholten. Benachbarte Länder zum Vergleich: Belgien 31 %, Deutschland 20 %, Frankreich 17 %, Niederlande 17 %, skandinavische Länder unter 5 % (OECD, 2020).



Abb. 4: Entwicklungsverläufe von Schüler\*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1 nach Klassenwiederholung(en) in Luxemburg, 2015–2021



Beim Vergleich nach Familiensprache ist ersichtlich, dass sich die Entwicklungsverläufe der drei Sprachgruppen Luxemburgisch/Deutsch, Französisch und Portugiesisch kaum voneinander unterscheiden (vgl. Online-Supplement A5). Die Abbildung A5 zeigt für jede Sprachgruppe ein ähnliches Muster: dass die Kinder mit verzögerter Schullaufbahn schon zu Beginn der Grundschulzeit mit einem niedrigen Kompetenzniveau gestartet sind und dass das Kompetenzniveau im C4.1 weiterhin unterhalb der Kinder ohne Klassenwiederholung liegt. Gleichzeitig liegt das Kompetenzniveau von Kindern, die andere Sprachen als

Luxemburgisch oder Deutsch zuhause sprechen, allgemein niedriger.

Zum Beispiel befinden sich in der Gruppe der Kinder, die zuhause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, unter denjenigen mit verzögerter Schullaufbahn im C2.1 43 % auf *Niveau Socle* und 56 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter denjenigen mit regulärer Schullaufbahn 9 % *Niveau Socle* und 91 % *Niveau Avancé*). Im C4.1 sind unter denjenigen mit verzögerter Schullaufbahn nur noch 30 % auf *Niveau Socle* und nur noch 11 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter denjenigen



mit regulärer Schullaufbahn 36 % *Niveau Socle* und 40 % *Niveau Avancé*).

In der Gruppe der Kinder, die Portugiesisch zuhause sprechen, ist der Trend ähnlich: Dort befinden sich im C2.1 unter denjenigen mit verzögerter Schullaufbahn 51 % auf *Niveau Socle* und 47 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter denjenigen mit regulärer Schullaufbahn 19 % *Niveau Socle* und 81 % *Niveau Avancé*). Im C4.1 befinden sich unter den portugiesischsprachigen Kindern mit verzögerter Schullaufbahn nur noch 28 % auf *Niveau Socle* und nur noch 8 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter den portugiesischsprachigen Kindern mit regulärer Schullaufbahn 35 % *Niveau Socle* und 17 % *Niveau Avancé*).

Auch im Deutsch-Leseverstehen (siehe Online-Supplement A6) gelingt es den wiederholenden Kindern in keiner der drei Sprachgruppen, zu den Kompetenzen ihrer Mitschüler\*innen ohne Klassenwiederholung aufzuschließen. Allerdings zeigt sich ein Unterschied zur Mathematikkompetenz: Unter den Kindern mit verzögerter Schullaufbahn bleiben französisch- und portugiesischsprachige Kinder mit rund 76 % bzw. 82 % im C4.1 doppelt so häufig unter *Niveau Socle* als luxemburgisch-/deutschsprachige Kinder mit 44 %.

Die Abbildungen A5 und A6 legen den Schluss nahe, dass Klassenwiederholungen in allen drei Sprachgruppen zum gleichen Ergebnis führen: In keiner der drei untersuchten Gruppen können Kinder mit verzögerter Schullaufbahn zum Kompetenzniveau der Kinder einer regulären Schullaufbahn aufholen, wobei die Leistungsunterschiede im Deutsch-Leseverstehen noch höher als in Mathematik ausfallen.

### Einordnung der Befunde und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der bereits in den vorherigen Bildungsberichten beschriebene Trend in der Kompetenzentwicklung von C2.1 auf C3.1 auch bei Erweiterung um einen weiteren Messzeitpunkt im

C4.1 weitestgehend stabil nach unten geht. Über alle Gruppen hinweg kann das mehrheitlich über der Mindestkompetenz liegende Kompetenzniveau nicht über die Grundschulzeit gehalten werden. Vor allem aber Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Haushalten sowie solche, die zuhause nicht mehrheitlich Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, verlieren mit großer Wahrscheinlichkeit eine bis zwei Kompetenzstufen. Im Vergleich zwischen den Kompetenzverläufen in Mathematik und Deutsch-Leseverstehen fällt auf, dass die Kompetenzen sich in Mathematik über die Zeit verschlechtern, also ein negativer Trend über alle Gruppen hinweg zu beachten ist. Die meisten Schüler\*innen starten zu Beginn des C2.1 mit guten Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache in die Alphabetisierung. Doch diese Grundkenntnisse scheinen nicht auszureichen, um in den nächsten zwei Jahren Mindestkompetenzen im deutschen Leseverständnis zu entwickeln.

Mit Blick auf die in Luxemburg verbreitete Praxis des *Allongement de Cycle* lässt sich feststellen: Kinder, deren Grundschulzeit sich um ein oder zwei Jahre verzögern wird, unterscheiden sich schon zu Beginn des C2.1 in ihren Kompetenzen. Diese Kinder erreichen schon zu Beginn seltener das *Niveau Avancé*. Die Kompetenzen dieser Kinder werden sich im Laufe der Grundschulzeit weiter verschlechtern. Es sieht nicht so aus, als wenn sie zu ihren Mitschüler\*innen ohne *Allongement de Cycle* aufschließen können. Das gilt sowohl für die Kompetenzen in Mathematik als auch im Deutsch-Leseverstehen.

„Es sieht nicht so aus, als wenn Kinder mit *Allongement de Cycle* zu ihren Mitschüler\*innen ohne *Allongement* aufschließen können. Das gilt sowohl für die Kompetenzen in Mathematik als auch im Deutsch-Leseverstehen.“

Vor dem Hintergrund des diesjährigen Schwerpunktes „Diversität und Inklusion“ fokussierte dieser Beitrag die in Luxemburg vorhandenen Sprachgruppen Luxemburgisch/Deutsch, Portugiesisch und Französisch und geht der Frage nach, ob portugiesisch- oder französischsprachige Kinder von Klassenwiederholungen mittelfristig profitieren können, z. B. weil sie mehr Zeit haben, sich mit der Unterrichtssprache (Deutsch) vertraut zu machen. Zu sehen ist, dass in keiner der drei Sprachgruppen Kinder mit *Allongement de Cycle* zu ihren Klassenkamerad\*innen ohne *Allongement* aufschließen konnten.



Abschließend ist zu berücksichtigen, dass sich seit der Kohorte C2.1 des Jahres 2015 einiges gewandelt hat. Natürlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass durch die COVID-19-Pandemie auch für diese Kinder das öffentliche Leben zum Stillstand kam und Auswirkungen auf die schulische Entwicklung wahrscheinlich sind (vgl. Colling, Esch, Rosa et al. in diesem Bericht). Vor allem aber möchten wir zwei bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre hervorheben: Der stete Ausbau der Internationalen Öffentlichen Schulen, der die Alphabetisierung in einer Hauptsprache ermöglicht, sowie das angelaufene Pilotprojekt „Zesumme wuessen“ zur Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch – beide Projekte mit dem Ziel, der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden und Schüler\*innen unabhängig(er) von ihrer sprachlichen Herkunft bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Colling, Grund, Keller et al. und Gezer et al. in diesem Bericht). Durch die Erweiterung der ÉpStan auf die Internationalen Öffentlichen Schulen und die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts können zukünftige Analysen prüfen (LUCET & SCRIPT, 2023; Colling et al., 2024), inwieweit sich das Bild der Kompetenzverläufe mit einem flexibleren Umgang der Hauptunterrichtssprache verändert oder ob sich der negative Trend fortsetzen wird.

## Referenzen

- Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L. & Ugen, S. (2024). Literacy acquisition in german or french in the pilot project „Zesumme wuessen“ – Preliminary ÉpStan results of student characteristics, achievement, motivation, and parental support. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). ÉpStan Technical Report. Luxembourg: University of Luxembourg, LUCET.
- Goos, M., Pipa, J. & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401.
- 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 (pp. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. und 3. Klasse: Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 44–55). LUCET & SCRIPT.
- 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.
- Kretschmann, J., Vock, M., Lütke, 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.
- LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.
- MENFP. (2011a). Plan d'études. École Fondamentale. Luxembourg: MENFP.
- MENFP. (2011b). Grundschule: Zyklen 1 bis 4. Kompetenzraster und Entwicklungsstufen. Luxembourg: MENFP.
- MENJE. (2017). Enseignement secondaire. Division inférieure: Allemand – Programme 6e. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. (2023). Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Année Scolaire 2021/2022. Luxembourg: MENJE.
- OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing.
- 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 (pp. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Tomchin, E. M. & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199.