

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorInnen: Monika Palowski

Interner Titel: Wiederholen in der Sekundarstufe II – Bilanzierung und Verarbeitung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – Falldarstellung 1

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Quelle: Palowski, M. (2012). Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen. In ZISU 1. Jg., S. 21-37.

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

### **Funktion und Wirkung von Klassenwiederholungen**

(...)

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 (...) Resultate einer qualitativen Studie, in der Wiederholer/innen der gymnasialen Oberstufe zu Verarbeitung und Bilanzierung ihrer Wiederholung befragt wurden. (...)

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 Primär- und Sekundarstufe I bereits über ein deutlich stabileres Selbstkonzept verfügen.

## **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 Verarbeitung 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.

(...)

### **Typische Verarbeitungsformen einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II**

#### **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.

#### **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 unbekanntem 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, das 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.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Palowski, M.: Wiederholen in der Sekundarstufe II – Bilanzierung und Verarbeitung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – Falldarstellung 1

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos/palowski\\_klassenwiederholung\\_1\\_of\\_as.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/palowski_klassenwiederholung_1_of_as.pdf), 17.03.2014