

Krohne, Julia A.; Meier, Ulrich; Tillmann, Klaus-Jürgen  
**Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten**

*Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 373-391*



Quellenangabe/ Reference:

Krohne, Julia A.; Meier, Ulrich; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 373-391 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48161 - DOI: 10.25656/01:4816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48161>

<https://doi.org/10.25656/01:4816>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Pädagogische Professionalität*

<i>Werner Helsper</i> Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil .....	303
<i>Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger</i> Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung .....	309
<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens .....	326
<i>Dieter Nittel</i> Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität .....	342
<i>Sabine Reh</i> Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität .....	358

*Allgemeiner Teil*

<i>Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann</i> Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten .....	373
<i>Johannes Giesinger</i> Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns .....	392

*Diskussion*

<i>Andreas Möckel</i> „Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“? Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik .....	406
--	-----

<i>Siegling Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel .....	416
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht .....	430
 <i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner .....	435
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung .....	437
 <i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003 .....	440
Pädagogische Neuerscheinungen .....	469

Julia Ann Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

## Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten

**Zusammenfassung:** Der Beitrag präsentiert differenzierte Analysen der PISA-Daten zum Sitzenbleiben. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich die Sitzenbleiberquoten von Jungen und Mädchen, von Migranten und Nicht-Migranten in Grundschule und Sekundarstufe I unterscheiden – und wie dabei die Einflussfaktoren Geschlecht und Migration miteinander verknüpft sind. Die Ergebnisse verweisen auf zwei hervorsteckende Problembereiche: auf das hohe Maß des Schulscheiterns von Migrantenkindern (Jungen wie Mädchen) in der Grundschule und auf den sprunghaften Anstieg des Sitzenbleibens bei deutschen Schülern (vor allem bei Jungen) im Zuge der Pubertät.

### 1. Problemstellung

Die Jahrgangsklasse ist ein zentrales und weitgehend unhinterfragtes Organisationselement des deutschen Schulwesens. Sie etablierte sich Mitte des 19. Jahrhunderts zuerst im Höheren Schulwesen (vgl. Lohmann 1987), spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts dominiert sie auch im Volksschulwesen (vgl. Ingenkamp 1972, S. 24f.). In Deutschland ist mit der Jahrgangsklasse untrennbar die Möglichkeit des „Sitzenbleibens“ verknüpft: Schülerinnen und Schüler, die in zwei oder mehr Fächern „das Ziel der Klasse“ nicht erreichen, müssen den Stoff dieses Jahrgangs in allen Fächern wiederholen. Sie verlassen ihren Klassenverband und lernen fortan mit den nachrückenden, ein Jahr jüngeren Schülerinnen und Schülern. Indem auf diese Weise die jeweils Leistungsschwächeren aus dem Klassenverband ausgeschlossen werden, dient das Sitzenbleiben als ein „formales Mittel zur Homogenisierung der Leistungsstreuung in einer Jahrgangsklasse“ (Glumpler 1994, S. 316). Es ist *eine* Organisationsmaßnahme neben anderen, die im deutschen Schulsystem darauf ausgerichtet sind, möglichst leistungshomogene Lerngruppen herzustellen.<sup>1</sup> Die Befürworter versprechen sich von diesem Vorgehen sowohl eine Entlastung der ursprünglichen Lerngruppe von zu langsam lernenden Kindern als auch eine neue Chance für diese Kinder, im Lernstoff wieder Anschluss zu finden.

Nun ist die Kritik des Sitzenbleibens so alt wie dieses Verfahren selbst (vgl. z.B. Beneke 1876; Sickinger 1911). Von den Kritikern wird entschieden bestritten, dass die erhofften positiven Effekte des Sitzenbleibens tatsächlich eintreten. Vielmehr werde vor allem Schulversagen produziert und Lernzeit vergeudet, zugleich würden Lernmotivationen zerstört und gewachsene soziale Bezüge zerschlagen (vgl. z.B. Frommberger 1955; Starck 1974; Jeske 1981). Während die meisten empirischen Studien eine solche

1 Als weitere Maßnahmen dieser Art sind zu nennen: Zurückstellung vom 1. Schulbesuch, Überweisung an die Sonderschule, Übergangsauslese nach der Grundschule, Zurückstufung in eine „niedrigere“ Schulform.

Negativbewertung des Sitzenbleibens stützen (vgl. z.B. Ingenkamp 1972; Kemmler 1975; Belser/Küsel 1976; Einsiedler/Glumpler 1989), kommen andere z.T. auch zu positiven Einschätzungen (vgl. Roeder/Schümer 1987; Roeder/Schmitz 1995).

In Deutschland wurde diese Kritik des Sitzenbleibens durch die Ergebnisse der PISA-Studie neu entfacht: Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in keinem der beteiligten 32 Staaten vom Sitzenbleiben (und von der Späteinschulung) so häufig Gebrauch gemacht wird wie im deutschen Schulsystem: 24% aller 15-Jährigen sind im Laufe ihrer Schullaufbahn mindestens einmal sitzen geblieben, weitere 12% von ihnen wurden vom 1. Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt. Das bedeutet, dass insgesamt 36% aller 15-Jährigen ihre Schullaufbahn um mindestens ein Jahr verzögert durchlaufen haben (vgl. Tillmann/Meier 2001, S.473). Der Sinn dieser Praxis ist auch deshalb massiv in Zweifel geraten, weil zugleich gezeigt werden konnte, dass in vielen Ländern mit deutlich besseren Leistungsergebnissen (z.B. Japan, Korea, Schweden, Island) das Sitzenbleiben entweder extrem selten praktiziert wird oder auch völlig unbekannt ist (vgl. Schümer 2001, S. 413).

Die bisher veröffentlichten PISA-Analysen zum Sitzenbleiben (vgl. Tillmann/Meier 2001; Schümer/Tillmann/Weiß 2002) haben neben diesem internationalen Vergleich vor allem auf schulform- und länderspezifisch unterschiedliche Sitzenbleiberquoten im deutschen Schulsystem verwiesen. Sie haben zudem durch einen Vergleich der Leistungen von Sitzenbleibern und Nicht-Sitzenbleibern aufgezeigt, dass die erwünschten Fördereffekte des Sitzenbleibens weitgehend ausbleiben (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 474; kritisch dazu: Roeder 2003, S. 190ff.). Anknüpfend an diese Ergebnisse sollen hier weitere, differenzierende Analysen zum Sitzenbleiben präsentiert werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Schülergruppen in besonderem Maße von Klassenwiederholungen betroffen sind. Dabei konzentrieren wir uns auf zwei grundlegende Merkmale der kindlichen Sozialisation: auf die *Geschlechtszugehörigkeit* und auf den *Migrationshintergrund*. Hierzu liegen zwar relativ eindeutige, zugleich aber auch nur sehr globale Ergebnisse vor: Jungen bleiben deutlich häufiger als Mädchen sitzen (vgl. Horstkemper 1995, S. 188f.) – und Migrantenkinder wesentlich häufiger als „Einheimische“ (vgl. Glumpler 1990). Allerdings ist bisher empirisch wenig darüber bekannt, wie sich dieses Sitzenbleiben auf die verschiedenen Schulstufen und Jahrgänge verteilt, wie dabei Geschlecht und Migrationshintergrund miteinander verknüpft sind – und wie dies alles mit den fachlichen Leistungen und der kognitiven Kompetenz zusammenhängt. Zur Analyse dieser Zusammenhänge bietet PISA 2000 interessantes Datenmaterial: Im Rahmen der nationalen Zusatzerhebung wurden die 15-Jährigen danach gefragt, ob sie im Laufe ihrer Schullaufbahn schon einmal nicht versetzt worden sind. Zusätzlich wurden sie aufgefordert, den Zeitpunkt ihrer Klassenwiederholung in der Retrospektive anzugeben. Im Gegensatz zu den jährlich erhobenen Daten der amtlichen Schulstatistik, die keine Verknüpfung zu einzelnen Bildungsverläufen zulassen<sup>2</sup>, können so in Form einer ex-post-facto-Analyse Schullaufbahnen rekonstruiert werden. In Verbindung ge-

2 Zur beschränkten Aussagekraft der Daten der offiziellen Schulstatistik für Schullaufbahnuntersuchungen siehe Bellenberg (1999, S. 11ff.).

setzt mit den erhobenen Kontextfaktoren und den ermittelten Basiskompetenzen erlaubt PISA 2000 damit Analysen zum Sitzenbleiben, die über bisherige empirische Forschungen deutlich hinausgehen. Dies gilt vor allem für den Einbezug der fachlichen Leistungen und der kognitiven Fähigkeiten. Dabei ist die Datengrundlage der folgenden Analyse die PISA-E-Stichprobe: eine mehrfach stratifizierte Wahrscheinlichkeitsstichprobe von Schulen, in denen eine zufällige ausgewählte Anzahl von 15-Jährigen untersucht wurde. Zur Ziehung der Stichprobe wurde in einem ersten Schritt nach den Schulformen und den Ländern der BRD stratifiziert. Im zweiten Schritt wurde für die so erstellten Strata die Anzahl der Schulen bestimmt, um dann im dritten Schritt die Schulen der gesamten PISA-Stichprobe zufällig zu ziehen. Im vierten Schritt wurden dann in jeder Schule 28 15-Jährige (in Gesamtschulen: 35) zufällig ausgewählt. Die im Stichprobenplan festgelegte disproportionale Schulverteilung sowie die Mehrstufigkeit der Stichprobe machten es notwendig, die unterschiedlichen Ziehungswahrscheinlichkeiten durch komplexe Gewichtungsverfahren auszugleichen. Eine Überprüfung der errechneten Gewichte zeigte, dass die Populationsverhältnisse mithilfe der Gewichte sehr gut abgebildet werden. Die so gezogene Stichprobe umfasst 33.809 15-Jährige aus 1.460 Sekundarschulen.<sup>3</sup>

Bevor nun die Ergebnisse mitgeteilt werden können, ist eine grundlegende Anmerkung zur Datenlage erforderlich: Analysiert man die Häufigkeit des Sitzenbleibens im gegliederten Schulsystem, muss zwischen dem *Ort* der Klassenwiederholung und dem *langfristigen Verbleib* der Sitzenbleiberinnen und Sitzenbleiber sorgfältig unterschieden werden. Am Beispiel: Ein Schüler, der in der 7. Klasse der Realschule sitzen bleibt und im 8. Schuljahr zur Hauptschule wechselt, kommt in der Statistik in zweifacher Weise vor: Er erhöht sowohl die schulformspezifische Sitzenbleiberquote in der Realschule (*Ort* des Sitzenbleibens) als auch später dann den Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler, die schon einmal sitzen geblieben sind (*Verbleib* der Sitzenbleiber). Dies bedeutet: Wenn man wissen will, wie häufig eine Schulform vom Sitzenbleiben Gebrauch macht (wie selektiv sie ist), so muss man die amtlichen Sitzenbleiberquoten heranziehen. Diese geben Auskunft über den *Ort* der Klassenwiederholung. Hier zeigen die jüngsten Daten, dass diese jährliche Sitzenbleiberquote zwischen 2,8% (Gymnasium) und 5,5% (Realschule) streut.<sup>4</sup> Weil nun aber Gymnasien und Realschulen Kinder mit Leistungsproblemen (und das sind oft auch Sitzenbleiber) häufig an „niedrigere“ Schulformen abgeben, sammeln sich dort die Klassenwiederholer. Will man jedoch wissen, wie viele mit einer solchen Misserfolgserfahrung in einer bestimmten Schulform sitzen, muss man diese rückblickend befragen: Die so ermittelte „kumulierte Repetentenquote“ sagt nichts über die Selektivität der jeweiligen Schulform, aber sehr viel über den Anteil von Jugendlichen mit Scheitererfahrungen aus. Wenn im Folgenden die Ergebnisse der PISA-Befragung von 15-Jährigen präsentiert werden, dann geht es vor allem um Daten

3 Weil bei dieser enormen Stichprobengröße auch minimale Differenzen statistisch signifikant sind, verzichten wir im folgenden auf die Angabe von Signifikanzwerten.

4 Anteil der Klassenwiederholer(innen) an der gesamten Schülerschaft der Jahrgänge 5 bis 10 der jeweiligen Schulform für das Schuljahr 2002/2003.

der zweiten Art: Wo konzentrieren sich die Sitzenbleiberinnen und Sitzenbleiber, welche soziale Zusammensetzung findet sich bei ihnen?

## 2. Sitzenbleiben und Geschlecht

### 2.1 Wer bleibt wann sitzen?

Abb. 1 zeigt, dass der Anteil der Sitzenbleiber<sup>5</sup> unter den 15-Jährigen in den verschiedenen Schulformen höchst unterschiedlich ausfällt: Einsamer Spitzenreiter mit einem Anteil von etwa 40% ist die Hauptschule, gefolgt von der Realschule (ca. 25%). Die geringste Quote weist das Gymnasium mit ca. 10% auf. Die geschlechtsspezifische Differenzierung der Daten bestätigt, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen sind<sup>6</sup>.

In allen Schulformen ist der Sitzenbleiberanteil der Jungen deutlich höher als der Mädchen. Die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern verzeichnen die „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“<sup>7</sup> mit einer Differenz von 7,3 Prozentpunkten und die Realschule mit 6,8 Prozentpunkten. Am Gymnasium lässt sich mit 3,4 Prozentpunkten die geringste Geschlechterdifferenz beobachten. Auffällig ist, dass sich in allen Schulformen nur geringe Geschlechtsunterschiede bei den Primarstufen-Wiederholungen zeigen. Das häufigere Repetieren der Jungen ist vielmehr ein eindeutiges Phänomen der Sekundarstufe I.

Für eine geschlechtsspezifische Analyse ist jedoch nicht nur der Gesamtanteil aller (irgendwann einmal) Sitzengebliebenen von Interesse, sondern gerade auch die Sitzenbleiberhäufigkeit in den verschiedenen Jahrgängen. Werden hierzu die Quoten angegeben, so bedeutet das: Die Rechenbasis sind alle 15-Jährigen der Stichprobe; sie geben

- 5 Die Jugendlichen wurden befragt, ob sie schon einmal eine Klasse wiederholt haben – und in welchem Jahrgang dies geschah. Diese Angabe wird als Variable A bezeichnet. Zugleich wurde anhand von Eckdaten der Schullaufbahn (z.B. Einschulungstermin, erreichter Jahrgang) ermittelt, ob eine Klassenwiederholung vorliegen muss. Diese Information bezeichnen wir als Variable B. Es stellte sich nun heraus, dass die Repetentenquoten (nach Variable B berechnet) stets über den Selbstangaben (Variable A) liegen. Das bedeutet: Ein Teil der Jugendlichen, der schon einmal sitzengeblieben ist, hat dies im Fragebogen nicht angegeben. Im Folgenden werden wir deshalb – wo immer möglich – die Sitzenbleiber-Werte nach Variable B mitteilen. Wo das nicht möglich ist (z.B. bei den jahrgangsspezifischen Werten) greifen wir auf Variable A zurück. In diesem Fall liegt jeweils eine leichte Unterschätzung der tatsächlichen Sitzenbleiber-Werte vor
- 6 Abb. 1. präsentiert die Repetentenquote nach Variable B (siehe Anmerkung 5). Damit werden die Selbstangaben (Variable A) nach oben korrigiert. Weil für diese Korrekturfälle aber keine Angaben über das Jahr des Sitzenbleibens vorliegen, findet sich in Abb. 1 jeweils ein bemerkbarer Anteil von Sitzengebliebenen, die nicht einer Schulstufe zugeordnet werden können. Hier kann man allerdings unterstellen, dass diese sich in etwa so auf die Jahrgänge verteilen, wie dies aus der Selbstangabe (Variable A) hervorgeht.
- 7 Als „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ (MBG) werden die kombinierten Haupt- und Realschulen bezeichnet, die in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Namen tragen: Sekundarschule, Mittelschule, Regelschule, Regionale Schule, Haupt- und Realschule etc.

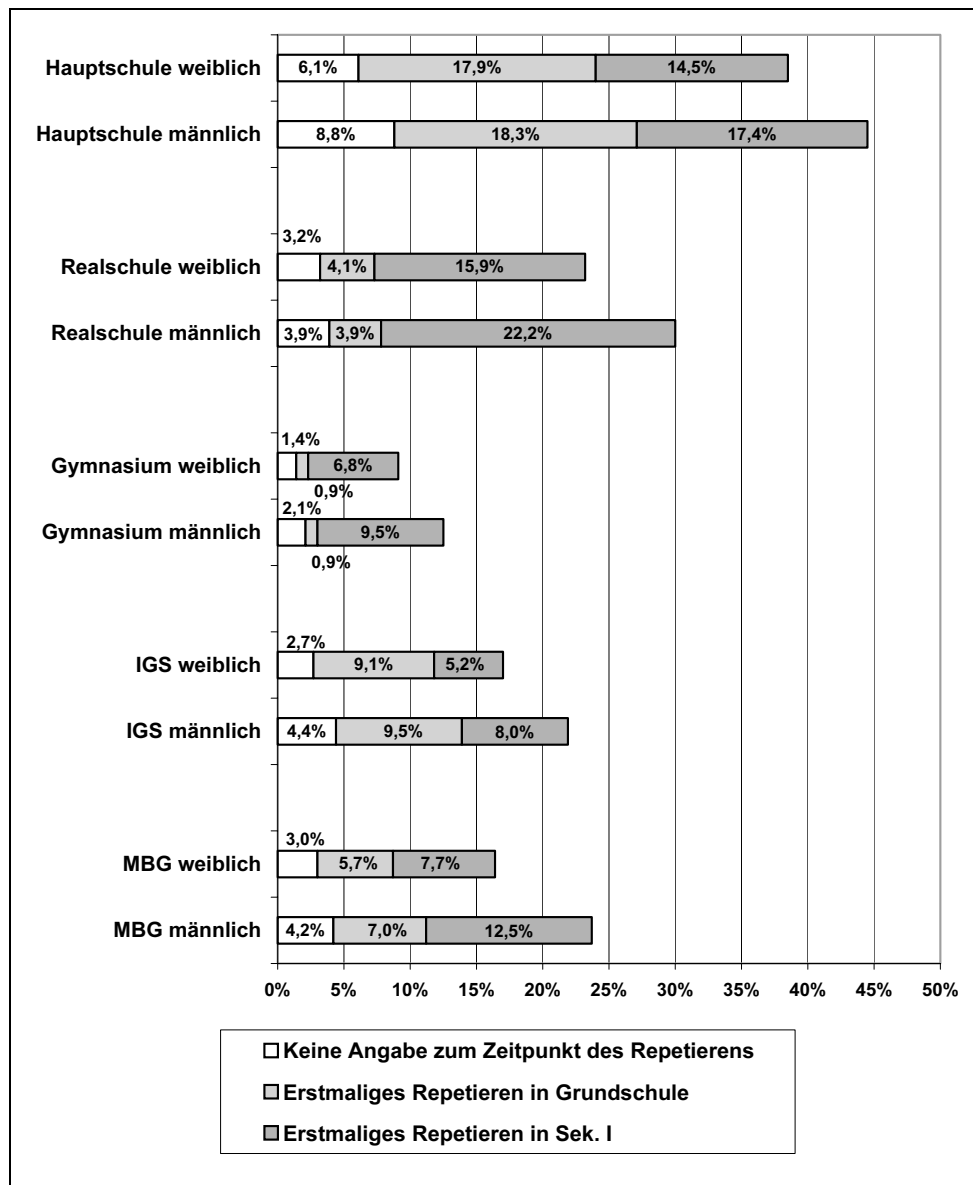


Abb. 1: Kumulierte Repetentenquoten (B) bei 15-Jährigen nach Geschlecht, Schulform und Schulstufe des erstmaligen Repetierens

zurückblickend an, wie viel Prozent im jeweiligen Jahr sitzen geblieben sind. Diese jahrgangsspezifische Repetentenquote wird in Abb. 2 präsentiert – und zwar getrennt nach Geschlechtern. Vergleicht man die auf diese Weise entstandenen PISA-Werte mit den jährlichen Sitzenbleiberquoten der amtlichen Statistik, so zeigen sich gute Übereinstimmungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2003, S. 85).



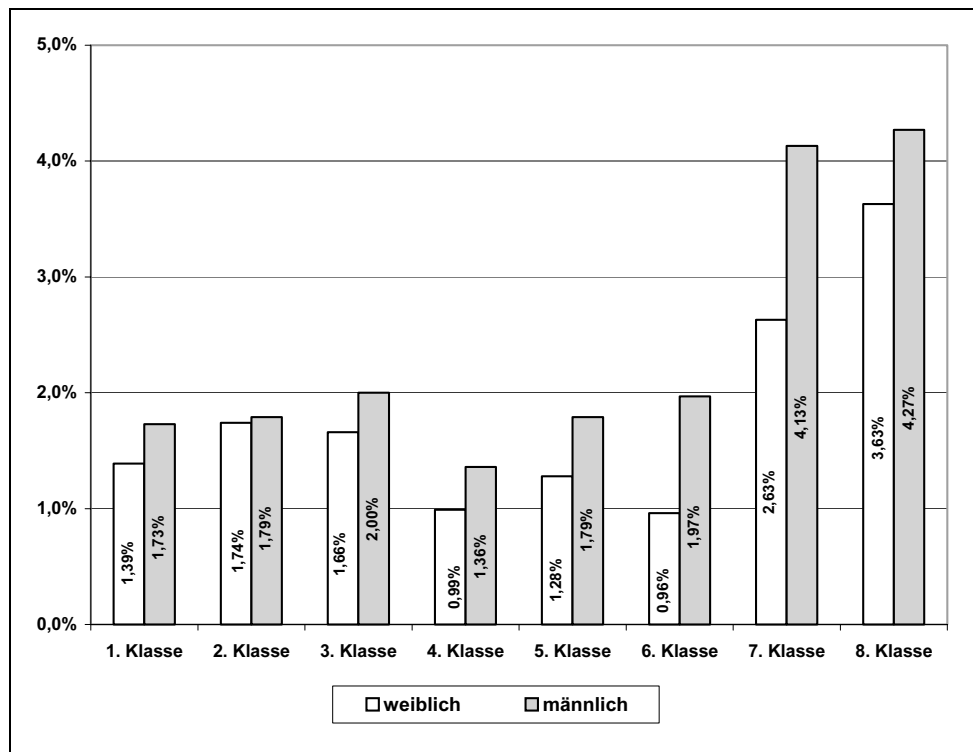


Abb. 2: Jahrgangsspezifische Repetentenquoten (A) bei 15-Jährigen nach Geschlecht

Die Daten zeigen ein relativ geringes Niveau der Sitzenbleiber-Quote (jeweils unter 2%) in den Jahrgängen 1 bis 6 – und einen sprunghaften Anstieg in den Jahrgängen 7 und 8. Damit bestätigen diese Ergebnisse zunächst einmal den Rückgang der Selektivität in der Grundschule: Haben nach der amtlichen Statistik im Schuljahr 1975/76 noch durchschnittlich 3% der Grundschulkinder eine Jahrgangsklasse wiederholt (vgl. Weegen 1987, S. 46), so zeigt diese PISA-Auswertung für den Primarbereich Anfang der 90er-Jahre eine durchschnittliche Quote von unter 2%. Dass auch in den 5. und 6. Klassen die Sitzenbleiberquoten eher niedrig liegen, hängt mit dem Charakter dieser Jahrgänge als Orientierungsstufe zusammen. Auch weil in dieser Zeit in vielen Bundesländern auf das Sitzenbleiben weitgehend verzichtet wird, schnellen mit dem Austritt aus der Orientierungsstufe die Werte kräftig in die Höhe. In der 7. Klasse liegt die Gesamtquote (B) bei 3,8% und steigt bis zur 8. Klasse weiter auf 4,5%. Dies hängt sicher unter anderem mit den altersbedingten Verhaltensproblemen Pubertierender zusammen, die nicht selten auch in der Schule ausgetragen werden und häufig mit Leistungseinbrüchen verbunden sind (vgl. Fend 1990, S. 82ff.).

Betrachtet man die Jahrgangsquoten geschlechtsspezifisch, so zeigt sich das erwartete Bild: Jungen bleiben in allen Jahrgängen häufiger sitzen als Mädchen. Dabei sind die Abstände in den Klassen 6 und 7 besonders groß. Im 6. Schuljahr ist die Repetentenquote der Jungen fast doppelt so hoch wie die der Mädchen, im 7. Schuljahr ist die

Relation 3:2. Kurz: Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Schulversagen sind bei den 11- bis 13-Jährigen besonders groß.

## 2.2 Geschlechtsspezifische Differenzen: erste Erklärungen

Auf der Suche nach Gründen für die Geschlechterdifferenzen beim Sitzenbleiben liegt es zunächst nahe, nach Schulleistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen zu fragen. Hierzu liegen aus der PISA-Studie bereits differenzierte Ergebnisse vor (vgl. Stanat/Kunter 2001), die vor allem auf die großen und durchgängigen Unterschiede in der Lesekompetenz verweisen. Hier zeigt sich nicht nur in Deutschland, sondern in allen beteiligten Staaten ein signifikanter Vorsprung der Mädchen (vgl. ebd., S. 253). Gleichzeitig stellen Artelt u.a. (2001, S. 118f.) die besondere Bedeutung der Lesekompetenz für den Schulerfolg heraus. Sie zeigen auf, dass nur einem Viertel der 15-Jährigen, die sich unterhalb des Niveaus von Kompetenzstufe I befinden, in Deutschland ein reguläres Absolvieren ihrer Schullaufbahn (ohne Zurückstellung, ohne Sitzenbleiben) gelingt. Erreichen die Jugendlichen hingegen die Lesekompetenzstufe I, steigt ihre Chance auf einen Durchlauf ohne Verzögerung um das Doppelte. Da Jungen unter den sehr schwach Lesenden deutlich überrepräsentiert sind, deutet sich hier bereits ein wichtiges Ergebnis an: Das häufigere Sitzenbleiben der Jungen lässt sich zumindest zum Teil durch das unterschiedliche Niveau in der Lesekompetenz erklären.

Als weiterer erklärungsstärkender Faktor für den Schulerfolg eines Kindes gilt die kognitive Kompetenz (Intelligenz). Betrachtet man dies unter geschlechtsspezifischem Aspekt, so stößt man auf eine seit langem geführte Diskussion: Dabei wird darauf verwiesen, dass der nachweisbar enge Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung nicht durchgängig zu beobachten sei. „Zu groß dürften neben den motivationalen Effekten [...] die Einflüsse von Lernabsichten, Arbeitsgewohnheiten, Aufmerksamkeit, Konzentration, Anstrengung, Ausdauer, Handlungsstrategien und Selbstkontrollfähigkeiten auf das aufgabenbezogene Verhalten und das Leistungsniveau sein“ (Helmke/Weinert 1997, S. 105). Für diese Leistungsdeterminanten werden geschlechtsspezifische Ausprägungen unterstellt, die sich für die Schulleistungen der Mädchen günstig, für die der Jungen ungünstig auswirken sollen. So heißt es bei Zinnecker (1972, S. 127): Den Mädchen wird gestattet, „im Bedarfsfall einige fehlende intellektuelle Leistungsvoraussetzungen“ durch Fleiß und Wohlverhalten zu kompensieren. Den Jungen hingegen werde unangepasstes und unordentliches Verhalten als Leistungsdefizit angerechnet. Diese These zum geschlechtsspezifischen Zusammenhang zwischen Schülerverhalten und Schulerfolg ist jedoch empirisch nur selten überprüft worden. Die wichtigsten Studien dazu wurden in den 70er-Jahren von Kemmler und von Ingenkamp vorgelegt. Kemmler (1975) zeigt in ihrer Grundschul-Studie die herausragende Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten für eine reguläre Schullaufbahn auf und beschreibt deutliche Mittelwertunterschiede in der Testintelligenz zwischen sitzen gebliebenen und immer versetzten leistungsschwachen Schulkindern – und zwar zugunsten Letzterer. Zugleich verweist sie auf auffällige Geschlechtsunterschiede: Besonders die männlichen Sitzen-

bleiber stellen sich als eine sehr uneinheitliche Gruppe mit einer erheblichen Streubreite in der Testintelligenz und einer beträchtlichen Anzahl an „Underachievern“ dar. Anhand dieser Befunde kommt sie zu dem Schluss, dass Jungen für den gleichen Schulerfolg eine höhere durchschnittliche Intelligenz benötigen als Mädchen (vgl. ebd., S. 142). Sie bestätigt damit ein Ergebnis, das Ingenkamp (1972) wenige Jahre vorher gefunden hatte. Somit kann vermutet werden, dass sich auch unter den sitzen gebliebenen Jungen der PISA-Studie ein (im Vergleich zu den sitzen gebliebenen Mädchen) deutlich größerer Anteil mit einer durchschnittlichen bis guten Intelligenz befindet (Hypothese 1). Zudem kann angenommen werden, dass es unter den immer-versetzten Mädchen (im Vergleich zu den Jungen) einem größeren Anteil gelingt, trotz schwacher kognitiver Fähigkeiten eine nicht-unterbrochene Schullaufbahn aufzuweisen (Hypothese 2).

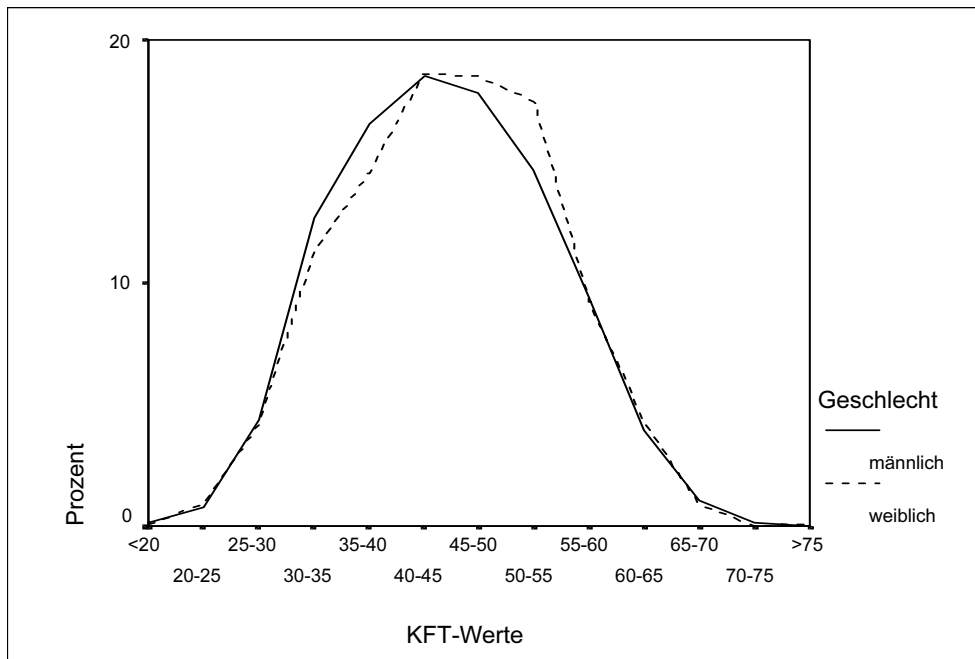


Abb. 3: KFT-Werte der 15-Jährigen, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn mindestens einmal sitzengeblieben sind, nach Geschlecht

Zur Überprüfung der ersten Hypothese ist in Abb. 3 die Verteilung der KFT<sup>8</sup>-Werte von 15-jährigen Mädchen und Jungen dargestellt, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn mindestens einmal nicht versetzt worden sind. Diese Verteilung macht deutlich, dass von einem stärkeren kognitiven Potenzial aufseiten der männlichen Sitzenbleiber nicht gesprochen werden kann, denn beide Kurven verlaufen weitgehend parallel. Im Bereich

8 Der Kognitive Fähigkeitstest (KFT) in PISA 2000 „ist ein differentieller Intelligenztest, der jene kognitiven Fähigkeitsdimensionen erfasst, die für schulisches Lernen relevant sind“ (Kunter u.a. 2002, S. 113).

der KFT-Werte zwischen 45 und 55 sind die Mädchen sogar prozentual stärker vertreten. Aufgrund dieser nicht erwarteten Ergebnisse wurde zusätzlich die KFT-Verteilung nur für die Mädchen und Jungen berechnet, die *in den Klassenstufen 7 oder 8* sitzen geblieben sind. Das auf diese Weise einbezogene Sitzenbleiben liegt zeitnah zur PISA-Befragung und bezieht sich auf den Zeitraum, in dem die Geschlechterunterschiede in der Sitzenbleiberquote besonders groß sind. Doch auch hier weisen die Zahlen nicht in die erwartete Richtung: Der Gruppe mit guten intellektuellen Fähigkeiten (KFT > 60) gehören 6,4% der sitzen gebliebenen Jungen und 6,3% der entsprechenden Mädchen an. Oberhalb eines KFT-Wertes von 40 liegen 79,7% der Mädchen aber nur 75,2% der Jungen. Die erste Hypothese muss aufgrund der Datenlage somit zurückgewiesen werden. In ähnlicher Weise wurde ein Vergleich der KFT-Werte von immer-versetzten Jungen mit immer-versetzten Mädchen vorgenommen (ohne Abb.). Und auch hier finden sich kein Unterschied zwischen den geschlechtsspezifischen Verteilungskurven. Insbesondere gibt es im Bereich der niedrigen KFT-Werte bei den Immerversetzten nicht mehr Mädchen als Jungen. Damit muss auch Hypothese 2 zurückgewiesen werden. Das bedeutet: Kemmlers These, dass Jungen häufiger auch dann zu Schulversagern werden, wenn sie eine mittlere bis gute Intelligenz aufweisen, lässt sich anhand der PISA-Daten nicht bestätigen. Insgesamt verweisen unsere Analysen vielmehr darauf, dass der Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und Sitzenbleiben für beide Geschlechter in ganz ähnlicher Ausprägung besteht. Zusätzlich abgesichert wurde dieser Befund durch eine binäre logistische Regressionsanalyse. Dabei wurde die Wahrscheinlichkeit des Sitzenbleibens in Abhängigkeit von den KFT-Werten und der Häufigkeit von Unterrichtsversäumnissen (Fehlen, Schwänzen, Zuspätkommen) analysiert. Auch bei dem so ermittelten relativen Sitzenbleiber-Risiko zeigen sich zwischen Jungen und Mädchen keine Unterschiede.<sup>9</sup> Der höhere Sitzenbleiber-Anteil der Jungen rekrutiert sich somit nicht aus der Gruppe mit höheren kognitiven Fähigkeiten, sondern aus den Schülern mit niedriger und mittlerer Intelligenz. Das wiederum bedeutet: Ein „besonders intelligenter“ männlicher Sitzenbleiber kommt genauso selten vor wie ein „besonders intelligentes“ Mädchen, das eine Klasse wiederholen muss.

Damit verweisen die Daten darauf, dass männliche Schüler mit mäßiger bis mittlerer Intelligenz häufiger zu Sitzenbleibern werden als die entsprechenden Mädchen – und zwar vor allem vom 12. Lebensjahr an. Hier greifen dann wohl die geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster, auf die in der schulischen Sozialisationsforschung vielfach verwiesen wurde: Vor allem im Verlaufe der Pubertät gerät die Inszenierung der männlichen Geschlechterrolle häufig in Konflikt mit den Lern- und Verhaltensanforderungen der Schule (vgl. Budde 2003). Verhaltensauffälligkeiten dieser Art bleiben dann nicht ohne Einfluss auf die Leistungsbewertung und damit auch auf die Versetzungsentschei-

9 Durch Unterrichtsversäumnisse erhöht sich bei Jungen wie bei Mädchen das Risiko um das 1,6fache. Der odds-ratio-Wert für kognitive Kompetenz liegt bei beiden Geschlechtern bei 0,92. Der Wald-Test hinsichtlich der beiden Gruppen (Sitzenbleiber vs. Nicht-Sitzenbleiber) zeigt, dass der KFT die wesentlich höhere Trennkraft besitzt. Bei den Jungen werden auf der Basis dieses Modells 75,2%, bei den Mädchen 81,1% korrekt als Sitzenbleiber bzw. Nicht-Sitzenbleiber klassifiziert.

dung. Kampshoff (2001) verweist unter Bezug auf die Arbeiten von Connell (1989) und Jackson (1998) auf die besonders problematische Situation leistungsschwacher Jungen. Diese sähen in einer übersteigerten Betonung ihrer hegemonialen, teilweise aggressiv gefärbten Männlichkeit eine Möglichkeit, schulischen Misserfolg zu kompensieren. Teil dieser Haltung ist ein schuldistanziertes Verhalten und eine Verweigerung gegenüber schulischem Lernen, das als „Weiberkram“ und „uncool“ abgewertet wird (vgl. Kampshoff 2001, S. 502). Unter diesen Bedingungen ist die Chance auf eine reguläre Schullaufbahn besonders stark gefährdet.

### 3. Sitzenbleiben und Migration

Zahlreiche Untersuchungen verweisen auf die Bedeutung der sozialen Herkunft und der familiären Lebensverhältnisse für den Schulerfolg (vgl. zuletzt Baumert/Schümer 2001). Als deutlicher Befund zeigt sich, dass Jugendliche aus Migrationsfamilien im deutschen Bildungssystem weit weniger erfolgreich sind als die Kinder der einheimischen Bevölkerung. Baumert/Schümer (2001, S.373) finden bei 15-Jährigen aus „Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war. Der Hauptschulbesuch beträgt noch knapp 50% Prozent und ein relativer Gymnasialbesuch von 15% macht die Distanz zu dieser Schulform sichtbar“. Schümer/Tillmann/Weiß (2002, S. 207) stellen im Rahmen der PISA-E Untersuchung heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund ein zwei- bis dreimal so hohes Risiko wie Kinder deutscher Herkunft tragen, eine Klasse zu wiederholen. Im Folgenden wird diese Analyse vertieft, indem auch bei Migrantenkindern die Geschlechterdifferenzen im Sitzenbleiben betrachtet und dabei die verschiedenen Jahrgänge in den Blick genommen werden. Als Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten dabei die 15-Jährigen, deren *beide* Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Ihr Anteil an der gesamten Schülerschaft beträgt in den Alten Bundesländern 19,2%, in den Neuen 1,6% (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 341).

#### 3.1 *Wer bleibt wann sitzen?*

In Abb. 4 werden die kumulierten Repetentenquoten der 15-Jährigen verglichen, und zwar nach Schulform und Migrationsstatus. Dabei zeigt sich, dass in allen Schulformen der Sitzenbleiberanteil unter den Migranten weit höher ist als unter den „Einheimischen“: In Gymnasien, Gesamtschulen und MBG-Schulen ist er jeweils mehr als doppelt so hoch, in Hauptschulen und Realschulen liegt er etwa um ein Drittel höher. Die Hauptschule ist mit einem Sitzenbleiberanteil von 51% bei ihren Migrantenkindern Spitzenreiter. Dass die Quote im Gymnasium mit 21% vergleichsweise niedrig liegt, dürfte an den bereits stattgefundenen Selektionsprozessen liegen. Auffällig ist, dass in allen Schulformen die Migrantenkinder zu einem sehr hohem Anteil bereits in der Grundschule sitzen geblieben sind. Demgegenüber sind in der Sekundarstufe I die Unterschiede bei den Klassenwiederholungen zwischen Migranten und Nicht-Migranten eher gering.

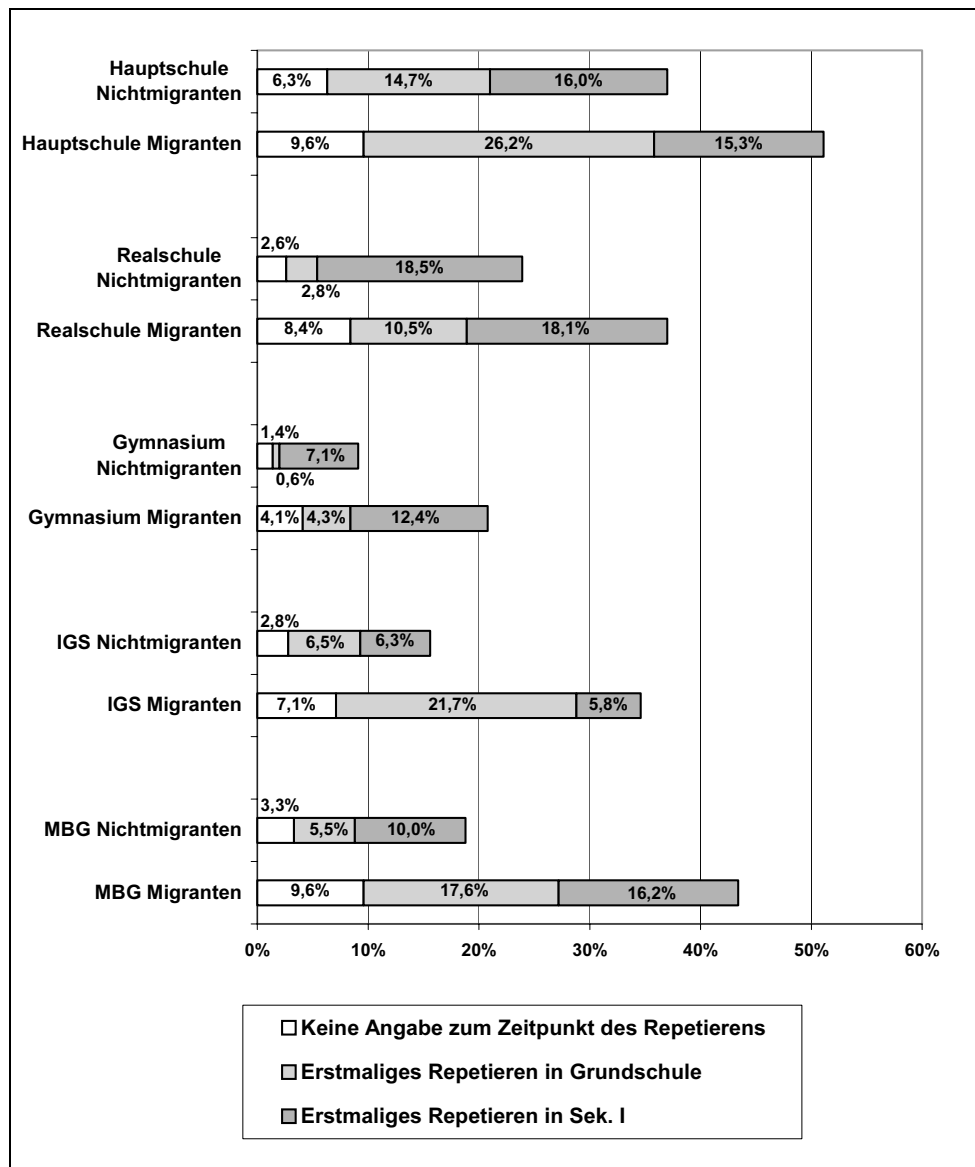


Abb. 4: Kumulierte Repetentenquote (B) von 15-Jährigen nach Schulform, Migrationsstatus und Schulstufen des erstmaligen Repetierens

Es stellt sich nun die Frage, wie sich das soeben gezeichnete Bild darstellt, wenn man es geschlechtsspezifisch betrachtet. Sind auch bei Migrantenkindern die Jungen weit häufiger vom Sitzenbleiben betroffen – oder findet sich dort eher eine Angleichung der Geschlechter? Karakasoglu-Aydin (2001, S. 284) verweist hier auf Berliner Daten, die den größeren Schulerfolg der Mädchen auch bei Jugendlichen ausländischer Herkunft belegen. Bellenberg (1999, S. 198f.) kommt anhand von nordrhein-westfälischen Haupt-

schul-Daten sogar zu dem Ergebnis, dass sich Geschlechterunterschiede im Sitzenbleiben besonders scharf bei Ausländerkindern, hingegen kaum bei deutschen Kindern finden. Ob und in welchem Maße sich die geschlechtsspezifischen Sitzenbleiber-Quoten bei Migranten- und Nicht-Migrantenkindern unterscheiden, weist Tab. 1 aus.

Tab. 1: <b>Kumulierte Repetentenquoten (B) von 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulform und Geschlecht</b> (Angaben in %)												
	Haupt-schule		Real-schule		Gym-nasium		IGS		MBG		Gesamt	
	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
<b>Nicht-Migranten</b>	32,8	40,1	20,7	27,5	8,0	10,6	11,9	19,2	15,0	22,0	<b>16,3</b>	<b>23,3</b>
<b>Migranten</b>	48,9	53,1	36,4	37,8	19,3	22,6	35,4	33,6	48,3	40,7	<b>38,4</b>	<b>42,7</b>

w = weiblich / m = männlich

Die Daten zeigen zunächst einmal durchgängig für alle Schulformen: Bei den Einheimischen ist die Sitzenbleiberquote der Jungen stets höher als die der Mädchen, dabei besteht überwiegend ein Abstand von 7 bis 8 Prozentpunkten. Bei den Migrantenkindern gilt dies nur sehr abgeschwächt. Hier beträgt der Abstand zuungunsten der Jungen lediglich 2 bis 4 Prozentpunkte, in der Integrierten Gesamtschule (und den MBG-Schulen) dreht sich diese geschlechtsspezifische Differenz sogar um. Das bedeutet, dass die von Bellenberg in NRW gefundenen Zusammenhänge sich in den PISA-Daten nicht wieder finden. Im Gegenteil: In der PISA-Stichprobe sind die Geschlechterdifferenzen im Sitzenbleiben bei den „Einheimischen“ wesentlich größer als bei den Migranten. Zugleich bedeutet diese Datenstruktur, dass sich die größten Unterschiede beim Sitzenbleiben zwischen den Mädchen deutscher und nicht-deutscher Herkunft finden – hier liegt der Abstand in der Gesamtpopulation bei 22 Prozentpunkten. Anders formuliert: Der geschlechtsspezifische Vorteil, der bei deutschen Mädchen das Versagensrisiko deutlich minimiert, wirkt sich bei Migrantenmädchen kaum aus. Auch hier interessiert, wie sich das migrations- und geschlechtsspezifische Sitzenbleiben in den verschiedenen Jahrgängen darstellt. Abb. 4 brachte Hinweise auf besonders hohe Sitzenbleiberquoten von Migrantenkindern in der Grundschule. Abb. 5 gibt darüber genauer Auskunft.

Es offenbart sich eine im Vergleich zu deutschen Kindern alarmierend hohe Sitzenbleiberquote der Migrantenkinder in der Grundschule. In jedem der ersten drei Schuljahre mussten im Durchschnitt jeweils 4,5% der Migrantenkinder repetieren, während dies nur für 1,1% der Kinder deutscher Herkunft gilt. Das bedeutet: In der Grundschule ist das Risiko von Migrantenkindern, eine Jahrgangsklasse zu wiederholen, viermal höher als das von Nicht-Migranten. In Klasse 4 und 5 ist die Repetentenquote der Migrantenkinder noch etwa doppelt so hoch, von der 6. Klasse an gleichen sich die Werte an die der einheimischen Kinder an. In Klasse 8 bleiben die deutschen Jugendlichen sogar häufiger sitzen als die Migranten.

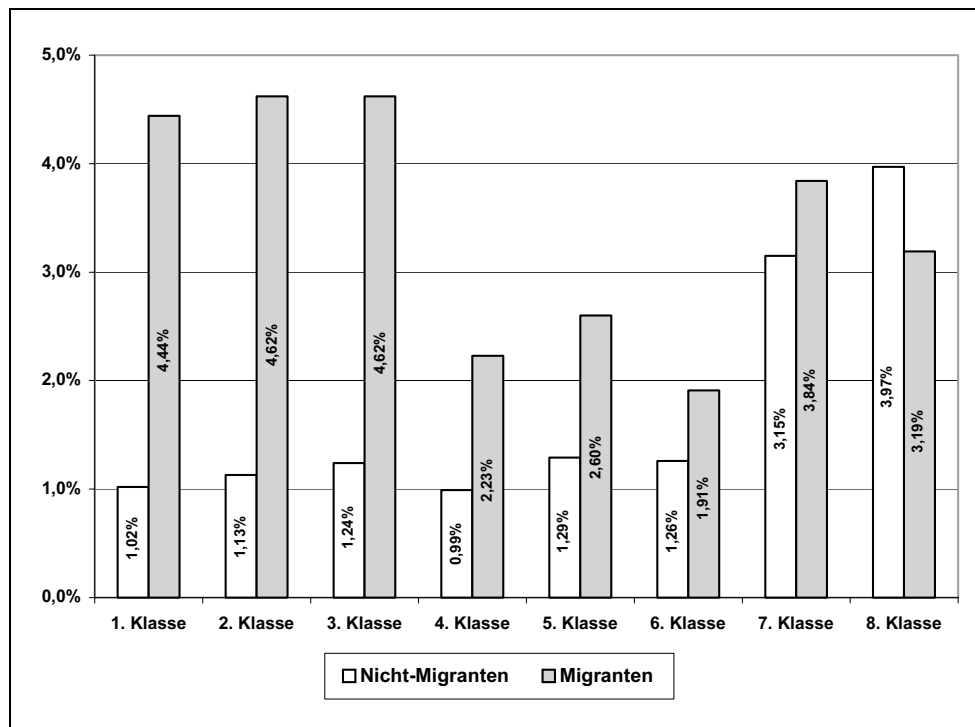


Abb. 5: Jahrgangsspezifische Repetentenquoten (A) von 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund

Auffällig ist somit, dass die Wiederholerquote in den ersten drei Schuljahren für Migranten deutlich höher ist als in den „eigentlich kritischen“ Klassenstufen 7 und 8. Wie stellen sich diese jahrgangsspezifischen Quoten dar, wenn man sie nach Geschlecht differenziert?

Abb. 6 zeigt die Ergebnisse der deutschen Jugendlichen. Es lässt sich beobachten, dass die Entwicklung der Sitzenbleiberanteile von Mädchen und Jungen im Verlauf der Jahrgangsstufen eins bis acht in der Tendenz weitgehend parallel verläuft, dass dabei jedoch die Jungen stets den höheren Repetentenanteil stellen. In der Grundschule sowie in den 5. und 6. Klassen sind die Werte noch verhältnismäßig gering, in den Klassenstufen 7 und 8 werden dann für beide Geschlechter die höchsten Werte erreicht. Diese Spitzen sind im Verhältnis zur bisherigen Schullaufbahn extrem stark ausgeprägt.

Vergleicht man damit die jahrgangsspezifischen Daten der Migrantenkinder (Abb. 7), so zeigt sich: Die Spitze des Sitzenbleibens liegt hier in der Grundschule und nicht in der Sekundarstufe I. Von der weiter oben angesprochenen Abnahme der Selektivität in der Primarstufe kann die ausländische Schülerschaft nicht profitieren – ihr Sitzenbleiberanteil in der Grundschule ist bei beiden Geschlechtern überproportional hoch. In einzelnen Jahrgängen (2 und 8) weisen die Mädchen sogar die höhere Sitzenbleiberquoten auf.



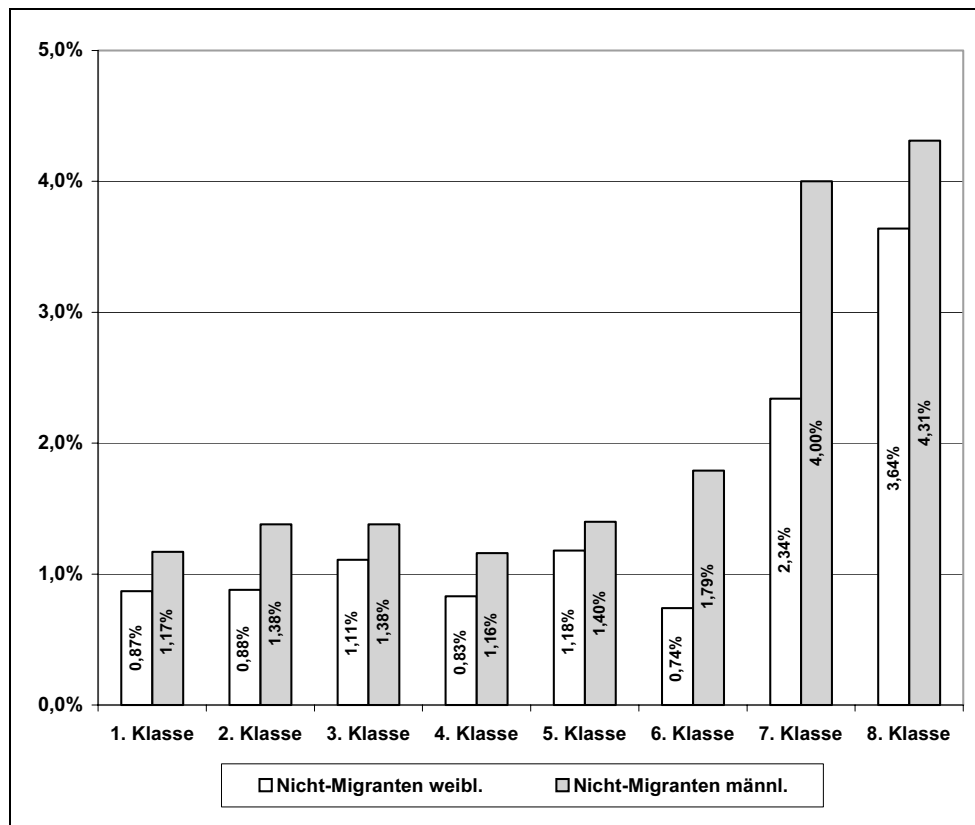


Abb. 6: Jahrgangsspezifische Repetentenquoten (A) von 15-Jährigen aus Familien ohne Migrationshintergrund nach Geschlecht

### 3.2 Migrationsspezifische Differenzen: erste Erklärungen

Die vorgelegte Analyse macht deutlich, dass Migrantenkinder vor allem in der Grundschule besonders häufig sitzen bleiben – und dass davon die Mädchen genauso stark betroffen sind wie die Jungen. Welche spezifischen Bedingungen in der Grundschule können diesen Befund erklären? Hier ist zunächst darauf zu verweisen, dass die Grundschule als „Schule für alle Kinder“ eine leistungsmäßig und herkunftsspezifisch besonders heterogene Schülerschaft aufweist (vgl. Rossbach/Tietze 1996). Dabei ist ein altersgemäßes Sprachstandsniveau (in der deutschen Sprache) beim Schuleintritt besonders wichtig; denn diese Sprachkompetenz stellt die Grundlage für den dann einsetzenden schulischen Schriftspracherwerb dar. Bettina Hurrelmann (2003, S. 183) weist darauf hin, „dass die Leseentwicklung der Kinder längst vor der Zeit beginnt, in der sie die Lesefertigkeit im technischen Sinne erwerben. Sie ist eng mit der Sprachentwicklung, der Qualität der sprachlichen Erfahrungen und den literalen Praktiken verknüpft, die ihnen in der primären Sozialisation zugänglich sind“. Demnach haben Kinder, deren Sprach-

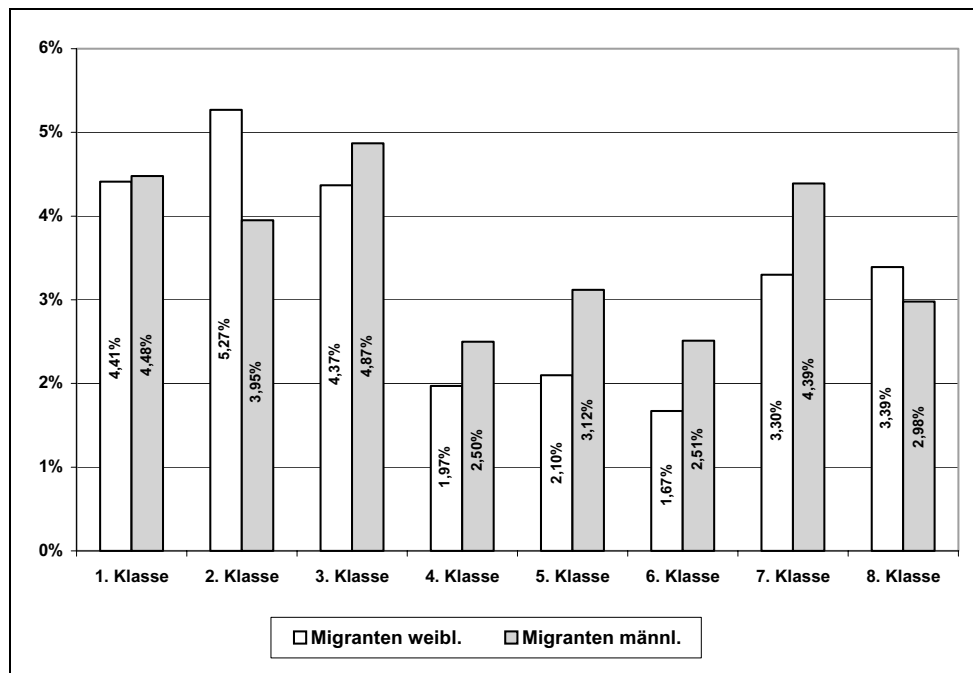


Abb. 7: Jahrgangsspezifische Repetentenquoten (A) von 15-Jährigen aus Familien mit Migrationshintergrund nach Geschlecht

gebrauch innerhalb der Familie von ihrer nicht-deutschen Herkunftssprache geprägt ist, im deutschen Bildungssystem von Beginn an schlechtere Ausgangsbedingungen. Denn die Grundschule erwartet, „dass die Beherrschung der jeweiligen Nationalsprache in ihrer Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen“ (Gogolin 2003, S. 41). Solange aber die (Grund-)schule an ihrem monolingualen Selbstverständnis festhält und sich der sprachlichen Pluralität ihrer Schülerschaft nicht weiter öffnet, wird es für Kinder ausländischer Herkunft immer schwer sein, den gestellten schulischen Anforderungen zu genügen.

Dies gilt anscheinend für Jungen und Mädchen aus Migrantenfamilien in ähnlicher Weise. Zur Erinnerung: Zwar sind auch bei den Migrantenkindern die Jungen stärker von Klassenwiederholungen betroffen als die Mädchen; der Unterschied ist jedoch weit geringer und lange nicht so durchgängig wie bei Kindern deutscher Herkunft. Dieses Ergebnis ist überraschend, weil es auf deutlich geringere geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schulversagen von Migrantenkindern verweist. Weil dieser Sachverhalt – so weit wir sehen – bisher weder innerhalb der Geschlechterforschung noch innerhalb der interkulturellen Pädagogik thematisiert wurde, lässt sich über die Ursachen an dieser Stelle nur spekulieren. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass vor allem in der Grundschule ein Teil der Migrantenkinder – und zwar Jungen wie Mädchen – aufgrund ihrer unzulänglichen Deutschkenntnisse generell als „leistungsschwach“ wahrgenommen

werden und deshalb häufiger sitzen bleiben müssen.<sup>10</sup> Ob diese Interpretation zutrifft, lässt sich nur durch weitere Forschung in Grundschulen selbst erweisen. Mit den PISA-Daten ist hier allerdings eine flankierende Analyse möglich: Es kann aufgezeigt werden, welche Bedeutung bei 15-jährigen Migrantenkindern deren Lesekompetenz (im Vergleich zu anderen Faktoren) für das Sitzenbleiben hat. Die Ergebnisse dieser Analyse finden sich in Tab. 2.

Tab. 2: <b>Relatives Risiko des Sitzenbleibens von Migrantenkindern im Vergleich zu Nicht-Migrantenkindern</b>				
	<b>Wahrscheinlichkeit des Sitzenbleibens von Migrantenkindern</b>			
	<b>Modell</b>			
	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
	(ohne Kontrolle von Kovariaten)	(Kontrolle von Sozialschicht)	(Kontrolle von Lesekompetenz)	(Kontrolle von Sozialschicht und Lesekompetenz)
<b>Migranten (gesamt)</b>	2,76	2,36	1,55	1,57
<b>Migranten-Jungen</b>	2,40	2,04	1,39	1,39
<b>Migranten-Mädchen</b>	3,25	2,77	1,79	1,83
Referenzklasse sind die jeweiligen Nicht-Migrantenkinder (odds = 1)				

Dort wird das Sitzenbleiberrisiko von Migrantenkindern zu dem entsprechenden Risiko deutscher Jugendlicher in Relation gesetzt.<sup>11</sup> Deren Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen, wird mit dem Wert 1 angesetzt. Der Kennwert (odds ratio) gibt nun an, in welchem Maße das Sitzenbleiberrisiko eines Migrantenkindes von dem eines deutschen Kindes verschieden ist. Hierzu zeigt Tab. 2: Das Risiko, im Verlauf ihrer Schulzeit nicht versetzt zu werden, ist für 15-Jährige mit Migrationshintergrund 2,76 mal höher. Eine Differenzierung nach Geschlecht bestätigt das zuvor gezeichnete Bild: 15-jährige Migrantenmädchen tragen – verglichen mit ihren deutschen Mitschülerinnen – ein 3,25 mal so hohes Sitzenbleiberrisiko. Demgegenüber ist das Sitzenbleiberrisiko der Migranten-Jungen „nur“ 2,4 mal so hoch wie das ihrer deutschen Mitschüler. Modell II zeigt, dass sich diese unterschiedlichen Sitzenbleiberrisiken annähern, wenn die Sozialschicht kontrolliert wird. Aber auch dann werden Jugendliche aus Zuwandererfamilien mehr als doppelt so häufig nicht versetzt wie „Einheimische“. Die nicht selten vertretene These, dass sich die strukturelle Benachteiligung von Migrantenkindern „stärker aus ihrer sozialen Herkunft als aus ihrer ethnischen Zugehörigkeit erklären lässt“ (Klemm 1994, S. 184), wird somit durch unsere Daten nicht bestätigt. Besonders interessant für unsere Argumentation ist nun das Modell III. Es zeigt, dass die Lesekompetenz den größten

10 Sie werden auch weit häufiger als deutsche Kinder in die Sonderschule überwiesen (vgl. Kornmann/Burgard/Eichling 1999).

11 Es handelt sich um eine multinominale logistische Regressionsanalyse. Zum methodischen Verfahren vgl. Baumert/Schümer (2001, S. 373f.).

Erklärungswert für diese Unterschiede besitzt. Vergleicht man 15-jährige Migranten und Nicht-Migranten mit gleichen Lesefähigkeiten, so schrumpft der Unterschied im Sitzenbleiberrisiko deutlich. Für Migrantenjungen liegt dann das Risiko einer Nichtversetzung nur noch um das 1,39-fache höher. Auch bei Migranten-Mädchen sinkt das Sitzenbleiber-Risiko kräftig (von 3,25 auf 1,79), wenn eine gleich gute Lesekompetenz vorhanden ist. Dennoch bleibt der Unterschied zu den deutschen Mädchen beträchtlich. Eine gleichzeitige Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz (Modell IV) ergibt keine kumulativen Effekte. Das Risiko verändert sich nur gering.

Insgesamt erweist sich damit die herausragende Bedeutung der Lesekompetenz für den Schulerfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Sie vermag einen großen Teil der migrationsspezifisch unterschiedlichen Sitzenbleiberquoten aufzuklären. Während wir für die hohe Sitzenbleiberquote von Migrantenkindern in der Grundschule die (deutsche) Sprachkompetenz als verursachenden Faktor nur über Plausibilitätsargumente begründen konnten, bietet die soeben präsentierte odds-ratio-Rechnung für die 15-Jährigen einen klaren empirischen Nachweis: Wenn Migrantenkinder (und zwar Jungen wie Mädchen) über eine vergleichbare Sprachkompetenz wie ihre deutschen Mitschüler(innen) verfügen, ist das Hauptrisiko für das Sitzenbleiben ausgeschaltet.

#### 4. Fazit

Die Risiken des Sitzenbleibens verteilen sich für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sehr unterschiedlich. Bei insgesamt deutlich höheren Scheiterquoten sind Migrantenkinder vor allem in der Grundschule verstärkt vom Sitzenbleiben bedroht. Hier scheinen die Sprachprobleme – bei Jungen wie bei Mädchen – die größte Rolle zu spielen. Für Kinder deutscher Herkunft ist das Sitzenbleiber-Risiko in der Grundschule gering, in den Klassen 7 und 8 steigt es hingegen sprunghaft – und zwar für Jungen noch steiler als für Mädchen. Es erreicht damit in etwa das Niveau, auf dem sich die Migrantenkinder schon seit der Grundschule befinden. Bei diesem Anstieg spielen insbesondere bei Jungen pubertäre Verhaltensprobleme eine erhebliche Rolle. Die pädagogischen Bemühungen zur Reduzierung des Sitzenbleibens werden damit auf zwei besonders bedeutsame Anknüpfungspunkte verwiesen: auf die sprachliche Förderung vor allem von Migrantenkindern im Vor- und Grundschulbereich – und auf einen stabilisierenden und leistungsfördernden Umgang vor allem mit den Jungen in den Konflikten der Pubertät.

#### Literatur

- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 69-137.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 323-407.

- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim und München: Juventa.
- Belser, H./Küsel, G. (1976): Zum Sitzenbleiber-Problem an Volksschulen. Empirische Untersuchungen an Volksschulen in Hamburg. In: Biermann, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 101-115.
- Beneke, F.E. (1876): Erziehungs- und Unterrichtslehre Band. 2. Berlin u.a.: Mittler.
- Budde, J. (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 21, H. 1, S. 91-101.
- Connell, R. (1989): Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. In: Oxford Review of Education 15, H. 3, S. 291-303.
- Einsiedler, W./Glumpler, E. (1989): Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens (unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule). In: Die Deutsche Schule 81, H. 2, S. 248-259.
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber
- Frommberger, H. (1955): Das Sitzenbleiberproblem. Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.
- Glumpler, E. (1990): Das neue „Sitzenbleiberelend“. Selektive Grundschule – nur noch für ausländische Kinder? In: Lernen in Deutschland 10, H. 3, S. 76-86.
- Glumpler, E. (1994): Sitzenbleiben. In: Keck, R./Sandfuchs, W. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 316-317.
- Gogolin, I. (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkinder und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske+Budrich, S. 33-50.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, S. 71-176.
- Horstkemper, M. (1995): Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, W./ Klemm, K. (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München: Juventa, S.188-216.
- Hurrelmann, B. (2003): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske+Budrich S. 177-194.
- Ingenkamp, K. (1972): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Jackson, D. (1998): Breaking out the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: Epstein, D./Elwood, J./ Hey, V./ Maw, J. (Hrsg.): Failing boys? Issues in gender and achievement. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, S.56-77.
- Jeske, W. (1981): Versetzen oder Sitzenbleiben – Das Problem der Leistungsversager. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht Band 1. Düsseldorf: Schwann, S. 361-377.
- Kampshoff, M. (2001): Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen. In: Die Deutsche Schule 93, H. 4, S. 498-512.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München: Juventa, S. 273-302.
- Kemmler, L. (1975): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Klemm, K. (1994): Erfolg und strukturelle Benachteiligung ausländischer Schüler im Bildungssystem. In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension: Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster/New York: Waxmann, S. 181-187.
- Kornmann, R./Burgard, P./Eichling, H.-M. (1999): Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Revision älterer und Mitteilung neuer Ergebnisse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50, H. 3, S. 106-109.

- Kunter, M. u.a. (2002): PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 72. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lohmann, I. (1987): Wer hat das Sitzenbleiben erfunden? Eine historische Recherche. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 39, H. 4, S. 12-15
- Roeder, P.M. (2003): TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Ein Schock mit Folgen? In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 2, S. 180-197.
- Roeder, P.M./Schümer, G. (1987): Hauptschullehrer urteilen über das Sitzenbleiben, In: Westermanns Pädagogische Beiträge 39, H. 4, S. 20-25.
- Roeder, P.M./Schmitz, B. (1995): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Teilstudie 1: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10. Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I. Materialien zur Bildungsforschung Nr. 51. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Roszbach, H.-G./Tietze, W. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe: eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. Münster/New York: Waxmann.
- Schümer, G. (2001): Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 411-427.
- Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich 2002, S. 203-218.
- Sickinger, A. (1911): Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Mannheim/Leipzig: Bensheimer.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 249-269.
- Starck, W. (1974): Die Sitzenbleiber-Katastrophe. Tatsachen und erforderliche Sofortmaßnahmen. Stuttgart: Klett.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2002/2003. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden.
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 468-509.
- Weegen, M. (1987): Statistisches Material zum Sitzenbleiben. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 39, H. 5, S. 46-47.
- Zinnecker, J. (1972): Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim und Basel: Beltz.

**Abstract:** *The authors present detailed analyses of PISA data on the repetition of school years. The article focuses on the question in how far the quota of students having to repeat a year differs between boys and girls and between migrants and non-migrants in both elementary and lower secondary school, – and in how far the influential factors of gender and migration are connected. The results point to two striking problem areas: the large number of migrant students (both boys and girls) who fail in elementary school and the sudden rise in the number of German students (especially boys) who have to repeat a year in the course of puberty.*

*Anschrift der Autoren:*

Julia Krohne, Dr. Ulrich Meier, Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld (AG 4), Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld.