

Kommentar zu dem nachfolgend abgedruckten „Vermerk“ von Ministerialdirigent Franz Niehl zum 2. BIJU-Zwischenbericht:

Ministerialdirigent Franz Niehl war in jenen Jahren im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen als Abteilungsleiter zuständig für die Allgemeinbildenden Schulen. Von ihm stammt der nachfolgend in Kopie wiedergegebene „Vermerk“.

Herr Niehl hat in NRW die Rezeption von Erkenntnissen der Bildungsforschung und die Wirkungsgeschichte des MPIB-Projektes „*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (BIJU)“ (1991-2001) nachhaltig beeinflusst. Das war insofern sehr folgenreich, weil bisher fast nur solche Ergebnisse des MPIB-Projektes veröffentlicht worden sind, welche das Schulwesen von NRW betrafen.

Für die anderen drei am Projekt „BIJU“ beteiligten Bundesländer, für Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin, sind bisher noch keine ausführlicheren Ergebnisse aus dieser Studie des MPIB veröffentlicht worden. Insbesondere die Berliner BIJU-Befunde dürften, was die dortigen Gesamtschulen und den Fördereffekt der sechsjährigen Berliner Grundschulen angeht, ganz gewiss sehr informativ sein. Hier bedarf es energischer Nachfragen.

Auffallend an Niehls „Vermerk“ ist der wiederkehrende Anspruch, es besser zu wissen, aber auch die Effizienz von Abwehrmechanismen nach Art des „*Palmström-Syndroms*“.

Etliche Passagen dieses Vermerks eignen sich, wie übrigens auch die Texte vieler anderer Gesamtschul-Befürworter (und manche Texte des MPIB) hervorragend als Fundgrube für die Mustersammlung einer noch zu schreibenden „*Linguistik der beschönigenden Rede*“.

Die alarmierenden Befunde der NRW-Oberstufenvergleiche in Mathematik und Englisch, die 1997 im Rahmen des MPIB-Projektes „BIJU“ in den 12. und 13. Jahrgängen von 12 Gesamtschulen und 19 Gymnasien durchgeführt wurden, sind in NRW bisher weder zur Kenntnis genommen noch zur Wirkung gekommen. Auch das ist eine Spätfolge jener frühen Blockaden.

Der von Niehl kritisierte und NRW-Schulen betreffende, bewusst allgemeinverständlich gehaltene Aufsatz über „*Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe*“ aus dem 2. Zwischenbericht des MPIB für die am Projekt BIJU teilnehmenden Schulen (1996, S.13-23). Der Aufsatz stammt übrigens von Dr. Olaf Köller, inzwischen Professor und Geschäftsführender Direktor am „Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)“ an der Universität Kiel.

Es ist nicht ohne Reiz, sich einmal vorzustellen, was Herr Niehl wohl schreiben würde, wenn er den von Olaf Köller und Jürgen Baumert im Jahre 2004, also acht Jahre später vorgelegten Bericht über den NRW-BIJU-Oberstufen-Vergleich des Faches Englisch zu beurteilen hätte, durch den der von Niehl kritisierte Aufsatz Köllers im vollem Umfang bestätigt wurde.

Die Verfasserin des in der unteren Hälfte der 7. Seite von Niehl kritisierten, sehr informativen Aufsatzes aus dem 2. BIJU-Zwischenbericht von 1996 war Frau Dr. Sabine Gruehn, jetzt Professorin an der Universität Münster. Der Titel ihres Aufsatzes lautete: „*Lassen sich Leistungs- und Motivationsförderung um Unterricht vereinbaren?*“, in erweiterter Form veröffentlicht unter dem Titel „*Vereinbarkeit kognitiver und nicht kognitiver Ziele im Unterricht*“ in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1995, S.531-553.

1. Vermerk:

Betr.: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU) - die sogenannte "Baumert-Studie" des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin

hier: 2. Bericht für die Schulen

Bezug: Vermerke zur "Baumert-Studie" vom 04.10. und 05.12.1996, Az.: II B 1/4/5, 70-1/4 Nr. 234/96

Vorbemerkungen:

Anlässlich der Präsentation der TIMS-Studie durch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin am 27. Januar 1997 - Teilnehmer für NRW war Herr Abtl. II - wurde der zweite Bericht der BIJU-Studie ausgehändigt. Die BIJU-Studie ist - so der Bericht - durch die Tests zu den Naturwissenschaften und zur Mathematik mit der dritten internationalen Mathematik und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) verzahnt.

Die BIJU-Studie wurde 1991 begonnen. Schwerpunkte sollten sein:

- die Analyse und Dokumentation des schulinstitutionellen Wandels in den neuen Bundesländern und seine Auswirkungen auf Unterricht und Schulkultur im Vergleich zu den alten Bundesländern (S. 7 unten)
- eine Schulleistungsstudie, u.a. als Teilwiederholung einer Schulleistungsstudie aus dem Schj. 1969/70 an Gymnasien, um für die alten Bundesländer einen historischen Vergleich zu ermöglichen (S. 8 oben)
- die Frage nach der Äquivalenz von Bildungsabschlüssen und der Effizienz der unterschiedlichen Bildungssysteme im Rahmen international vergleichender Schulforschung (S. 8)
- die Leistungsentwicklung und der Berufsfindungsprozeß in Verbindung mit psychosozialen Entwicklungsverläufen (S. 8 unten).

Es sei angemerkt, daß sich die Interessen- und Zielformulierungen vom ersten Antrag (16.09.91) über den Folgeantrag (04.05.93) bis zum 2. Bericht (der erste Bericht liegt nicht vor; der

Vermerk vom 04.10.96 beruht auf handschriftlichen Notizen) zumindest in ihrer Akzentuierung verschoben haben.

Die BIJU-Studie ist eine Längsschnitt-Studie mit drei Erhebungen in der Jahrgangsstufe 7 (1991/92) und einer weiteren Erhebung am Ende der Jahrgangsstufe 10 (Mitte 1995). 8 Jahre nach der Erstbefragung - also nach Lehre und Abitur - soll eine weitere Befragung erfolgen. Daneben gab es 1991/92 eine Querschnitterhebung in 10. Klassen und seit 1992/93 eine weitere Längsschnitterhebung vom Ende der S I in schulische und berufliche Bildungsgänge hinein. - Bei den im Längsschnitt befragten Schülern handelt es sich nicht um jeweils identische Personengruppen, sondern "um Menschen gleichen Alters" (S. 9 oben), d.h. der gleichen Jahrgangsstufe; diese Feststellung ist insofern wichtig, als die Klassen 7 an keiner Schulform mit den Klassen 10 personenidentisch sind (Selektionseffekte durch Wiederholung und Schulwechsel). In die Untersuchung einbezogen waren 1991/92 Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt. Später kam Berlin hinzu.

Die Schulen wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. In NRW waren insgesamt 25 Schulen (welche?) der Schulformen HS, RS, Gy, GE mit je zwei Klassen beteiligt. Die Befragung bestand bei den Leistungstests aus multiple-choice-Aufgaben mit einer zeitlichen Begrenzung auf 15 - 25 Minuten pro Fach; insgesamt 4 bis 5 Schulstunden verteilt auf zwei aufeinanderfolgende Schultage.

Der 2. BIJU-Bericht präsentiert sich als für Lehrer, Schüler, Eltern verständliche Fassung und hofft zugleich auf Interesse eines breiten Publikums. Der Leser soll sich ein selbständiges Urteil über die Interpretation der Ergebnisse bilden können (S. 5, vorletzter Absatz). Diese Erwartung wird allerdings nicht erfüllt.

Der 2. BIJU-Bericht ist - gemessen an den beteiligten Ländern und der erklärten Absicht der Studie - erwartungswidrig: Er bezieht sich lediglich auf NRW. Abgehandelt werden "Wissenszuwächse" zwischen Jg. 7 und 10 in den Fächern Englisch, Mathematik und Physik verbunden mit der Frage nach der Effizienz der Schulformen (S. 13 oben) und ausgewählten psychosozialen Variablen (prosoziale Motivation; Selbstwertgefühl) nach Schulformen differenziert.

Ein Schulformvergleich in NRW war nicht Gegenstand der Untersuchungsgenehmigung.

Die Leistungsstudie:

Untersucht wurden die Eingangsvoraussetzungen der Schüler differenziert nach Schulformen:

- Bildungshintergrund der Eltern
Indikatoren: Bildungsabschlüsse von Mutter und Vater (10 % am Gymn. wissen sie nicht, sonst ein Drittel: Befragung im 10. Jg.)
- kognitive Grundfähigkeiten
Schlüssel: ein sprachfreier Test ("analoges Schließen")

Das Ergebnis ist erwartungsgemäß nach Schulformen sortiert. Für die Gesamtschule spiegelt sich ein doppelter Creaming-Effekt: Schüler im untersten Fähigkeitsbereich und in der Leistungsspitze sind im Vergleich zu HS bzw. Gym. schwächer vertreten. Überlappungen bestehen zwischen allen Schulformen: "An den Haupt-, Real- und Gesamtschulen erreicht ein erheblicher Anteil der Schüler das kognitive Niveau der Gymnasiasten." (S. 15) "Realschüler und Gesamtschüler stellen sehr ähnliche Populationen dar." (S. 16)

Untersucht wurden die Leistungsentwicklungen in Englisch, Mathematik, Physik (S. 18) in den Jg'n 7 und 10:

- Das Gymnasium mit den höchsten Ausgangsleistungen hat erwartungsgemäß die stärksten Lernzuwächse, die Hauptschule die schwächsten.
- Die Lernzuwächse der Gesamtschule werden im Vergleich zur Realschule als erwartungswidrig dargestellt, da sie den ähnlichen Eingangspopulationen widersprechen.
- Angemerkt wird, daß die Leistungsspitzen von HS, RS, GE ebenfalls gymnasiales Niveau erreichen.

Die Abbildungen und die kommentierenden Sätze sind insofern von höchster Brisanz, als sie Sätze zum Fördereffekt der Schulformen suggerieren: Das Gymnasium "fördert" seine Schüler am besten, die Hauptschule am schlechtesten und die Gesamtschule kaum besser. (In mündlichen Erklärungen der Wissenschaftler auch so formuliert.) Die Realschule liegt vor der Gesamtschule.

Der dargelegte Befund provoziert und läßt nach Erklärungen suchen, die der Bericht allerdings nicht hergibt. Der Befund hängt mit dem nicht exakten Begriff "Längsschnittstudie" zusammen, deren Bedingung einer identischen Schülerpopulation hier nicht eingehalten wird.

Die Jahrgangspopulationen der verschiedenen Schulformen verändern sich beim Durchlauf von Jg. 7 - 10:

- das Gymnasium gibt nur ab: Wiederholer an die nächst untere Klasse; Schulwechsler an die nächst untere Schulform;
- die Realschule nimmt vom Gymnasium auf und gibt an die Hauptschulen ab; hinzu kommen Wiederholer;
- die Hauptschule nimmt - von einigen Wiederholern abgesehen - nur auf;
- die Gesamtschule behält ihre Eingangspopulation bis in die 10. Klasse - von den Wiederholern abgesehen, die nicht den Hauptschulabschluß nach 9 erreichen.

Daß ein selektives System mit den Schülern, die durchhalten, höhere Lernzuwächse erreicht, ist plausibel. Mit dieser Überlegung werden auch die errechneten Mittelwerte ein fragwürdiges Instrument zur Darstellung der Leistungszuwächse im Vergleich der Schulformen.

Eine Schulform, die schwache Schüler immer wieder nach unten abgibt, reduziert die Bandbreite des Leistungsspektrums mit der Folge eines steigenden Mittelwertes (Gym; RS). Eine Schulform, die mehrheitlich schwache Leistungsspitzen hat, dabei noch zusätzlich Rückläufer auffängt, läßt keine steigenden Mittelwerte erwarten (HS).

Für eine Schulform mit einer gewollt heterogenen Schülerschaft bei Creaming-Effekt im leistungsstarken Bereich und i. d. R. dem Verzicht auf Wiederholung einer Klasse lassen sich Leistungszuwächse im Vergleich zu RS und Gym mit dem Instrument von Mittelwerten nicht abbilden (GE), da die Leistungen im unteren Bereich die Leistungen im oberen Bereich rechnerisch neutralisieren.

Dieser methodische Fehler der Längsschnittstudie ist grob fahrlässig, zumal das Maß der "Wissenszuwächse" direkt mit der Frage nach der Effizienz von Schule verknüpft wird (S. 13 oben). Dieser Fehler wertet die selektiven/abgebenden Schulformen auf und wertet die auffangenden und haltenden Schulformen ab. Es läßt sich vermuten, daß die Hauptschule wie auch die Gesamtschule für Teilpopulationen nicht minder große Leistungszuwächse haben wie das Gymnasium. Diese Vermutung drängt sich angesichts einer Kommentierung der Wissenschaftler geradezu auf, daß nämlich "trotz der deutlichen durchschnittlichen Überlegenheit des Gymnasiums nicht übersehen werden darf, daß die Leistungsspitze der übrigen Schulformen das Gymnasiaiveau erreicht" (S. 19).

Diese kritischen Überlegungen führen zu der weiteren Frage, ob die Untersuchung der Eingangsvoraussetzungen das leistet, was ihr zugeschrieben wird: Allein die Bildungsabschlüsse der Eltern und das Ergebnis eines sprachfreien Tests als Indikatoren für Schulerfolg zu setzen, widerspricht anderen wissenschaftlichen Ergebnissen. Die Lebenslagen der Kinder, die außerschulischen Stützsysteme, die sprachgebundenen Fähigkeiten, die je nach Lebenslage unterschiedliche Entwicklungschancen eröffnen, dürften von größerer Relevanz für schulische

Leistungsfähigkeit sein. (Ergebnisse der Jugendforschung bleiben offensichtlich völlig unberücksichtigt.)

Grob fahrlässig sind auch die graphischen Darstellungen, die die Leistungsentwicklung in den Fächern Englisch, Mathematik, Physik nach Schulformen differenziert veranschaulichen sollen. Sie sind nicht zureichend erläutert, sie sind aus sich heraus nicht sachgerecht deutbar, sie legen Fehlinterpretationen geradezu nahe und eröffnen damit im politischen Feld jeden Mißbrauch. Man könnte daraus z.B. ablesen:

- Wenn dem Gymnasium hinsichtlich der Leistungszuwächse der größte Fördereffekt zugeschrieben wird, warum wird dann nicht das Gymnasium die Schule für alle Kinder?
- Wenn HS, RS- und GE nach den Eingangsvoraussetzungen Schüler gymnasialen Niveaus haben, sich dieses aber in den Leistungszuwächsen nicht spiegelt, könnte dieses den Schulformen kurzschlüssig als unzulänglicher Fördereffekt angelastet werden.
- Wenn die Eingangsvoraussetzungen der Schüler zeigen, daß ein erheblicher Anteil der Schüler in Haupt-, Real- und Gesamtschule das kognitive Niveau der Gymnasiasten erreichen, könnte das ein Beleg dafür sein, daß die Erprobungsstufe ihre Aufgabe nicht erfüllt und die beabsichtigte Eignungsauswahl nicht leistet. Für die Gesamtschule wäre der Befund im übrigen sogar ein Beleg dafür, daß die gewollte Heterogenität erreicht wird.
- Die graphischen Darstellungen könnten als Aussagen über den tatsächlichen Leistungsstand mißverstanden werden, sind aber erklärtermaßen Aussagen über den relativen Leistungszuwachs.

"Fragen der Schulsystementwicklung im internationalen Vergleich" war der Studie im ersten Antrag als Fragekomplex von besonderem Interesse gesetzt. Der 2. Bericht der BIJU-Studie legt den Schluß nahe, daß nicht einmal für NRW die Struktur des Schulsystems analysiert wurde. Für Vergleiche zwischen den vier "Schulformen" ist die Reduktion der Systemanalyse auf die Feststellung, die Gesamtschule hätte sich als vierte Schulform etabliert (S. 14), völlig unzulänglich.

Des weiteren ist anzumerken, daß die BIJU-Studie zwar curriculare Validität für sich in Anspruch nimmt; dennoch darf daraus nicht der Schluß gezogen werden, daß sich aus dem vorliegenden Bericht eine Aussage darüber ableiten ließe über das, was Schüler in den untersuchten Fächern tatsächlich können oder nicht können.

Der 2. Bericht zur BIJU-Studie hält in keiner Weise dem selbstgesetzten Anspruch, qualifizierte Aussagen zur Effizienz der Schulformen zu machen, stand.

Der 2. Bericht kann NRW allerdings darin bestärken, die eingeleiteten Strategien zur Evaluation im Sinne der Qualitätsentwicklung und Standardsicherung eigenständig fortzusetzen.

Studie zur psychosozialen Entwicklung

Untersucht werden auch hier Schulformunterschiede (S. 20).

Der Untersuchungsansatz erscheint insofern hinter den Stand der Schulforschung und der Jugendforschung zurückzufallen, als er in der Ergebnisdarstellung die Wirkungsmöglichkeiten der Schule als eines Subsystems der Gesellschaft völlig überschätzt und Untersuchungsbefunde sogar auf Schulformeffekte reduziert.

Untersucht wird die Entwicklung der psychosozialen Variablen "prosoziale Motivation" und "Selbstwertgefühl" (S. 20 - 23).

Zur Untersuchung der prosozialen Motivation werden die Motive zur Hilfsbereitschaft abgefragt:

- das egoistische Motiv (als Folge des Hilfeverhaltens Vorteile für sich selbst)
- das altruistische Motiv (Hilfe, weil man für eine Person das Beste will)
- das Konformitätsmotiv (Hilfe, weil "es sich so gehört")

Das Gymnasium erreicht die erfreulichsten Werte: Von Klasse 7 bis 10 steigendes Altruismus-Motiv bei gleichzeitig sinkendem Egoismus- und Konformitätsmotiv. In der Realschule ähnliche Tendenzen. In der Hauptschule fällt das steigende Konformitätsmotiv auf. Die Gesamtschule erreicht auffällig ungünstige Werte - und das bei ihrem Anspruch, soziales Lernen besonders wichtig zu nehmen: Ansteigen des Egoismusmotivs, Sinken des Konformitätsmotivs, Sinken des Altruismusmotivs.

Es erscheint fahrlässig, die Entwicklung psychosozialer Motive mit so schlichten Frageansätzen ohne Beachtung des sozialen Kontextes der Schüler und ohne eine systematische Kontrolle der "Aufrichtigkeit" der Testbeantwortung zu untersuchen bei gleichzeitiger Erklärung der Befunde als Schulformeffekte. Auch in diesem Punkt fällt der Bericht hinter anspruchsvolle Schulforschung zurück und verleitet die Laien-Leser, für die der Bericht ausdrücklich gedacht ist, zu stereotyper Vorurteilsbildung. Der Bericht hält anspruchsvollen Untersuchungen der Jugendforschung und Psychologie nicht stand.

Untersucht wird das individuelle Selbstwertgefühl.

Die Erkenntnis, daß es in Klasse 7 bei Gymnasiasten am höchsten ist, bei Hauptschülern am geringsten, ist trivial. Daß es am Ende der Klasse 10 bei Gesamtschülern am niedrigsten liegt, ist *

alarmierend, dürfte aber gerade beim Übergang in den Beruf oder in weiterführende schulische Bildungsgänge die allgemeine Vorurteilsstruktur gegen die Gesamtschule spiegeln, wie umgekehrt das hohe Prestige des Gymnasiums das Selbstwertgefühl der Gymnasiasten stabilisiert. Fahrlässig erscheint auch hier die direkte Verbindung der Befunde mit Fördereffekten der Schule. Der ergänzende Hinweis zum generellen Anstieg des Selbstwertgefühls auf das Ausklingen der Pubertät erscheint in seiner Verkürzung laienhaft.

Des weiteren werden kommentiert Befunde zu

- Testangst
- Leistungs- und Motivationsförderung
- Vorstellungen über den sozialen Aufstieg (Hier werden unversehens Ost-West-Vergleiche einbezogen.)
- Berufswünschen und ihrer Realisierung.

Auch diese Berichtsteile sind in ihrer Argumentationsstruktur wenig überzeugend und in ihren Schlußfolgerungen wenig abgesichert.

Untersuchungsansatz ist die These, daß traditioneller, eher lehrerzentrierter Unterricht bessere fachliche Lernleistungen hervorbringt, während offene, schülerorientierte Unterrichtsansätze in stärkerem Maße eine positive motivationale und emotionale Entwicklung fördern (S. 37).

Es erscheint problematisch, daß es zu dieser Kernfrage der Gestaltung qualitätssichernden Unterrichts keine spezifische Untersuchung gab, sondern nach den Darlegungen des Berichts geschlossen werden muß, daß die Befunde aus Ergebnissen anderer Fragestellungen der Testserie ermittelt wurden.

Auf dem Hintergrund schulpraktischer Erfahrungen erscheint es unzulässig, allein aus Schülerbefragungen und Lehrerbefragungen auf einseitige Leistungsförderung zu Lasten der Motivationsentwicklung oder auf vorherrschende motivationale Förderung zu Lasten der Leistungsentwicklung zu schließen (S. 38) und dann zu folgern, daß lehrerzentrierte Formen verbunden mit emotional warmem Klima gegenüber offenen Formen des Unterrichts und der Mitgestaltung durch Schüler für eine "Leistungsförderung ohne Motivationsverlust" zu bevorzugen sind. Gemessen an allen Konzepten zur Professionalisierung der Lehrerkompetenzen im Interesse der Qualitätsentwicklung von Schule zur Sicherung personaler, fachlicher und sozialer Kompetenzen der Schüler zeigt dieses Ergebnis von Wissenschaft ein provozierend dürftiges Anspruchsniveau.