

Eine Lese- und Wiederfinde-Hilfe zum MPIB-Projekt BIJU

Das Forschungs-Projekt **„Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“** wurde 1991 vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) als Längsschnitt-Analyse mit etwa 9.000 Teilnehmern im 7. Jahrgang gestartet und endete in den Jahren 2000/2001 mit einer postalischen Befragung von etwa 3.000 BIJU-Teilnehmern zu ihrem weiteren Lebensweg.

Die Studie war als „*Teilwiederholung*“ des MPIB-Projektes „*Schulleistung*“ (1968-1970) konzipiert (S.8), diesmal nur für vier Bundesländer, aber an allen Schulformen. Thema des MPIB-Projektes „*Schulleistung*“ waren *„die Determinanten von Leistung in der Schule“* (Wolfgang Edelstein 1970, S.517). Im Anfang gehörte, wie aus dem 1994 veröffentlichten ersten *„Zwischenbericht für die Schulen“* hervorgeht, auch Deutsch zu den untersuchten Fächern.

Nachfolgend ein Register von Befunden aus dem 1996 veröffentlichten **„2. Bericht für die Schulen“**. Er war wiederum für alle jene Schulen gedacht, die an diesem MPIB-Forschungsprojekt teilgenommen hatten, sowie für interessierte Schüler und Eltern. - Der Bericht konnte bei der Redaktion des MPIB in Berlin bestellt werden. Er ist inzwischen vergriffen und wurde nicht wieder neu aufgelegt.

Er war bewusst allgemeinverständlich gehalten:

„Schon vor zwei Jahren, als wir den ersten ‚Bericht für die Schulen‘ schrieben, waren wir der Meinung, dass wir den Lehrern, Schulleitern und - nicht zuletzt - interessierten Eltern etwas ausführlichere Informationen über das Projekt und seine bisherigen Ergebnisse schuldig sind. Inzwischen sind auch die Schülerinnen und Schüler unserer Hauptstudie in einem Alter, in dem sie sich möglicherweise für ‚ihre‘ Ergebnisse interessieren. Auch wenn der Bericht für die genannten Personenkreise geschrieben ist, so wird er sicher für ein breiteres Publikum von Interesse sein. Dies zumindest ist die sehr erfreuliche Erfahrung mit unserem ersten Bericht.“

„Wir haben uns bemüht, den Text so zu schreiben, dass er auch ohne Kenntnis der Statistik verständlich ist, aber doch so viele Informationen liefert, dass der Leser sich ein selbständiges Urteil über unsere Interpretation der Ergebnisse bilden kann.“ (aus der „Vorbemerkung“ des 2. BIJU-Zwischenberichtes, 1996, S.5)

Veröffentlicht wurde der 2. BIJU-Zwischenbericht durch „Die Forschungsgruppe“

Professor Dr. Jürgen Baumert	Professor Dr. Peter Martin Roeder
Sabine Gruehn (Dipl.-Päd.)	Susanne Heyn (Dipl.-Soz.)
Olaf Köller (Dipl.-Psych.)	Dr. Dagmar Pietsch
Dr. Kai Schnabel	

2. BIJU-Zwischenbericht (1996)

Der 1. BIJU-Zwischenbericht wurde 1994 veröffentlicht, der 2. Bericht im Spätjahr 1996.	6 o
Die Studie ist ein seit 1991 laufendes MPIB-Forschungsprojekt.	7 o
Gegenstände dieser vergleichenden Schulforschung sind:	
die <u>Äquivalenz von Bildungsabschlüssen</u> und	8 o
die <u>Effizienz der unterschiedlichen Bildungssysteme</u> .	8 o
Enge Verzahnung mit der TIMSS II-Deutschland von 1997.	8 m
Trotz Schulwahl nach 4. Jahrgang sind Bildungskarrieren heute offener als früher.	8 u
Untersuchungen in NRW, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern <u>und</u> in Berlin.	9 o
Es wurde an ca.4% der allgemeinbildenden Schulen untersucht.	9 m
Die Hauptkohorte der Längsschnitt-Teilnehmer startete mit etwa 9000 Schülern im 7. Jahrgang.	11 u
Einschließlich der Nebenkohorten waren es insgesamt 16.000 Teilnehmer.	12 o
„Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe“ ,	13-24
eine die Schulen in NRW betreffende Darstellung (Olaf Köller)	
In NRW wurden an 70 Schulen jeweils 2 Klassen untersucht.	10 u
In NRW waren 17 Hauptschulen, 19 Realschulen, 20 Gymnasien und 14 Gesamtschulen beteiligt.	10 u
Also etwa 770 Gesamtschüler und 3000 andere Schüler.	11 u
Über einen Zeitraum von vier Jahren wurden die Wissenszuwächse analysiert.	13 o
Die erste Eingangsvoraussetzung: der Bildungshintergrund der Eltern.	14 u
Die zweite Eingangsvoraussetzung: die kognitive Grundfähigkeit/Grundintelligenz.	14 u
Gymnasiasten haben die höchste kognitive Grundfähigkeit.	15 o
Fähigkeitsverteilung an integrierten Gesamtschulen ist gestaucht:	15 o
Im Vergleich zum Gymnasium fehlt die <i>„kognitive Leistungsspitze“</i> .	15 o
Untererster Fähigkeitsbereich an Gesamtschulen schwächer vertreten.	15 o
So entsteht der <i>„doppelte Creaming-Effekt“</i> HS → IGS = IGS → GY.	15 o

Unterschiedlicher Bildungshintergrund der Eltern (zwei Grafiken).	16/17
Bildungsabschlüsse der Eltern an Realschulen und Gesamtschulen gleich verteilt.	16 o
Ungünstigste Befunde bei Hauptschülern.	16 o
Real- und Gesamtschüler stellen „ <i>sehr ähnliche Populationen</i> “ dar. Die beiden Ausgangsvoraussetzungen „kognitive Grundfähigkeit“ und „familiärer Hintergrund“ sind sehr ähnlich.	16 o
Trotz gleicher Startbedingungen sind bei Realschülern die Leistungszuwächse im 5. und 6. Jahrgang in Englisch, Mathematik und Physik nach Ausweis von drei Grafiken höher als bei Gesamtschülern. Sie entsprechen am Anfang des 7. Jahrgangs dem Lernfortschritt von etwa einem Schuljahr.	18
Der Wissenszuwachs in Physik ist an Hauptschulen deutlich höher als an Gesamtschulen.	19 o
Erkenntnisse zum Leistungsstand am Ende des 10. Jahrgangs: „ <i>Überraschend sind die substantiellen Vorteile der Real- gegenüber den Gesamtschülern. Denn aufgrund der kognitiven Voraussetzungen und des Bildungshintergrunds der Eltern hätte man erwarten können, dass Schüler/-innen in beiden Schulformen ähnliche Entwicklungsverläufe aufweisen.</i> “	19 m
Leistungsspitze der Realschüler rangiert am Ende des 10. Jahrgangs über mittlerem Gymnasial-Niveau	19 u
„ <i>Zur Entwicklung psychosozialer Variablen im viergliedrigen Schulsystem</i> “, ebenfalls die Entwicklung an NRW-Schulen betreffend (Olaf Köller)	20 m
Altruismus: uneigennützigere Hilfsbereitschaft.	21 o
Konformität: man folgt der sozialen Norm und dem sozialen Druck.	21 o
Auf dem Gymnasium werden die höchsten Altruismus-Werte erreicht.	21 u
Ungünstigster Verlauf des sozialen Lernens an Gesamtschulen: Ansteigender Egoismus, absinkender Altruismus (drei Grafiken).	23 o
Günstigster Verlauf des sozialen Lernens an Realschulen und Gymnasien: steigender Altruismus, absinkende Egoismus- und Konformitäts-Motivation.	23 o
Entwicklung des Selbstwertgefühls an NRW-Schulformen	23 m
Gymnasiasten haben Ende des 10. Jahrgangs das höchste Selbstwertgefühl.	23 u
Gesamtschüler hatten im 7. Jahrgang das zweithöchste Selbstwertgefühl.	23 u
Gesamtschüler haben Ende 10. Jahrgangs das niedrigste Selbstwertgefühl.	23 u
Hauptschüler hatten im 7. Jahrgang das niedrigste Selbstwertgefühl.	23 u
Hauptschüler haben Ende 10. Jahrgangs das zweithöchste Selbstwertgefühl.	23 u
Die Hauptschule ermöglicht schwächeren Schülern eine günstigere Selbsteinschätzung.	24 o
Das soziale Lernen verläuft an NRW-Gymnasien so gut wie das fachliche Lernen.	24 o
Die Bedeutung von Testangst für das schulische Lernen (Kai Schnabel)	25-34
Überraschend: Gymnasiasten neigen am wenigsten zu Testangst.	28 u
Lassen sich Leistungs- und Motivationsförderung im Unterricht vereinbaren? (Sabine Gruehn)	35-42
In „Positivklassen“: Lernzuwachs, Selbstvertrauen, Schulfreude.	38 u
Lehrerorientierter Unterricht in „Positivklassen“, Ergebnis: zufriedenerer Schüler.	40 o
Fachliches Lernen ist wichtiger als die motivationale Entwicklung.	40 o
„Positivklassen“ haben einen geringen Anteil an „Offenem Unterricht“.	40 m
„Positivklassen“ haben eine deutlich geringere Schülerpartizipation.	40 m
„Positivklassen“ haben einen deutlich geringeren Individualisierungsgrad.	40 m
Mitgestaltungsmöglichkeiten sollten nicht zuviel Zeit beanspruchen.	40 u
Schüler erleben „Offenen Unterricht“ als undiszipliniert-chaotisch.	42 m
„ <i>Wie wird man was in dieser Welt?</i> “ - Was Jugendliche über sozialen Aufstieg denken (Kai Schnabel)	43 o
Jugendliche sind deutlich besser als ihr Bild in der Öffentlichkeit.	45 o
Das Klischee einer verwöhnten, leistungsunwilligen Jugend ist falsch.	45 o
Erfolg soll derjenige haben, der begabt ist, Initiative zeigt, solide lernt.	48 o
Die Schule ist ein Modell für die Geltung meritokratischer Prinzipien.	48 u