

„Wer nichts weiß, muss alles glauben!“ (Marie von Ebner-Eschenbach)

## Die Einführung der Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern

Eine Dokumentation zu den Auswirkungen  
der zurückhaltenden Informations-Politik  
des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB)  
auf die Bildungspolitik mancher Bundesländer

Am Beispiel Mecklenburg-Vorpommern lässt sich wohl am deutlichsten zeigen,  
wohin es führt, wenn wichtige Erkenntnisse der Bildungsforschung

- nicht rechtzeitig,
- nicht mit der nötigen Breitenwirkung und
- nicht in der gehörigen Allgemeinverständlichkeit veröffentlicht werden.

Die hier erhobenen Vorwürfe betreffen den für „Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme“ zuständigen Forschungsbereich des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB). Das ist 1963 als ein interdisziplinär arbeitendes Institut zur „pädagogischen Grundlagenforschung auf Wirklichkeitsbasis“ gegründet worden.

Schon seit 1986 und 1991 liegen Veröffentlichungen des MPIB vor, die zeigen, dass eine zu große „Streuungsbreite von Vorkenntnissen und Leistungsvermögen“, wie sie in den leistungsgemischten, undifferenzierten Klassen von Einheitsschulen mit Absicht herbeigeführt wird, das Lerntempo der Klasse verlangsamt und die leistungsstärkeren Schüler erheblich benachteiligt. Diese Forschungsergebnisse sind jedoch vom MPIB nicht rechtzeitig, nicht mit der nötigen Breitenwirkung und nicht mit der gehörigen Allgemeinverständlichkeit veröffentlicht worden.

Daher kann in Deutschland immer noch die Hoffnung verbreitet werden, durch die Einführung von leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen würden an den weiterführenden Schulen die Lernleistungen der Schüler verbessert. In früheren Zeiten hätte man so etwas als einen klaren Fall von Aberglauben bezeichnet. Denn: „Von Aberglauben spricht man, wenn Personen, Dingen oder Institutionen Kräfte zugetraut werden, die ihnen von Gott oder von Natur aus nicht zukommen.“ (Zitat aus einer theologischen Vorlesung)

Die Forschungsergebnisse aus drei großen MPIB-Projekten sind von vielen Bildungspolitikern noch nicht wahr- oder noch nicht ernstgenommen worden.

So kann es kommen, dass die Realschule immer wieder Gegenstand „reformerischer“ Begehrlichkeiten ist, obwohl zum Beispiel auch die Befunde des MPIB-Projektes „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ (1991-2001) ergeben hatten, dass vergleichbare Schüler an NRW-Realschulen eine deutlich bessere Förderung erfahren als an NRW-Gesamtschulen: „Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik

einen Wissensvorsprung von etwa zwei Jahren.“ (Jürgen Baumert und Olaf Köller in: Pädagogik 6/1998, S.17)

Eine im Jahre 1999 veröffentlichte Auswertung von BIJU-Daten aus Nordrhein-Westfalen (Köller/Baumert/Schnabel: „*Wege zur Hochschulreife*“, 1999, S.404, Tabelle 5). hat diesen Befund auch für die Fächer Englisch, Biologie und Physik bestätigt: Realschulen haben bei „vergleichbaren“ Schülern einen höheren Fördereffekt als Gesamtschulen und dementsprechend einen höheren Fördereffekt als andere gesamtschul-ähnliche Organisationsformen des Unterrichts

Professor Roeder hatte bereits 1997 anhand der Daten des MPIB-Projektes „*Hauptschule/ Gesamtschule*“ (1980) nachgewiesen, dass ab Anfang des 5. Jahrgangs - zumindest in Deutschland - die Probleme des Unterrichts in den undifferenzierten Klassen von weiterführenden Schulen durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen sind. Sie taugt nicht als Alternative zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen.

Alle Veröffentlichungen aus dem MPIB-Projekt „BIJU“ (1991-2001) sind, soweit sie die Realschule betreffen, ein überzeugendes Plädoyer für die Beibehaltung dieser mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Schulform. Die Feststellung des MPIB: „**Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler**“, erstmals referiert im Oerter/Montada 2002 (S.770), gilt nicht nur für Gymnasien, sondern ebenso für alle mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Realschulen und deren Schüler.

Das alarmierende Beispiel eines solchen, die Realschule betreffenden, unaufgeklärten Reform-Eifers ist die Einführung der Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern. Sie konnte nur durchgesetzt werden, weil wichtige Informationen des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung den dortigen Bildungspolitikern nicht bekannt waren.

Auch die Integrierte Gesamtschule kann nur darum immer noch verteidigt und verbreitet werden, weil die bereits veröffentlichten Erkenntnisse zu den Nachteilen des Unterrichts in den undifferenzierten Klassen von weiterführenden Schulen nicht mit der gehörigen Öffentlichkeitswirkung bekannt gemacht worden sind. Und die Werbe-Initiativen der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.“ (GGG) können nur deshalb mit solchem Eifer betrieben werden, weil auch dort diese Veröffentlichungen der Bildungsforschung nicht bekannt sind.

Die Einführung von „*Regionalschulen*“, „*Sekundarschulen*“ „*Gemeinschaftsschulen*“ „*Regelschulen*“ oder „*Stadtteilschulen*“ ist im Grunde nichts anderes die Einführung von „*Gesamtschulen 2. Klasse*“. Sie werden eingerichtet für jene Schüler, die vorher Hauptschulen und Realschulen besuchen konnten. Es fehlen die potentiellen Gymnasiasten. Wie Gesamtschulen beginnen sie ebenfalls erst im 7. Jahrgang mit einer Differenzierung nach Leistungsvermögen, und das ebenfalls oft auch nur in den Hauptfächern. Ihre Initiatoren sind ebenfalls getragen von dem Glauben, dass an deutschen Schulen durch Leistungsmischung eine Leistungssteigerung erreicht werden könnte.

Für den 27. Februar 2002 war ich als Vorsitzender des „Arbeitskreises Gesamtschule e.V.“ in den Landtag von Mecklenburg-Vorpommern eingeladen worden, um im Rahmen einer Anhörung eine Stellungnahme abzugeben. Es ging um die Einführung der „Regionalschule“. Das dort seit 1991 bestehende dreigliedrige Schulsystem sollte von der neuen Landesregierung in ein zweigliedriges umgewandelt werden.

Als bei meinem Vortrag nach den einleitenden Sätzen erkennbar war, dass ich vor der Einführung der Regionalschule warnen würde, wollte man mir das Wort entziehen. Nur dem Einspruch von Dr. Roland Gröbe, dem Pressewart des dortigen Landesverbandes deutscher Sportlehrer (DSLTV), war es zu verdanken, dass ich weiterreden durfte. Die Argumente meiner Ausführungen, bei denen ich mich unter anderem auch auf Roeders Gutachten für den Landtag von Sachsen-Anhalt von 1995 berief, haben die Befürworter der Regionalschule mit dem bekannten milden Lächeln von „Gläubigen“ quittiert - oder einfach nur weggelacht.

Bei anschließenden Gesprächen in kleineren Kreisen stellte sich heraus, dass den Leuten aus dem Kultusministerium, die dort die Einführung der „Regionalschule“ betrieben, das MPIB-Projekt „BIJU“ (1991-2001) weder dem Namen nach, geschweige denn mit seinen Ergebnissen bekannt war. Ebenso wenig kannten die Initiatoren der dortigen Regionalschule die von Baumert, Roeder, Sang und Schmitz 1986 und 1991 mitgeteilten Erkenntnisse aus dem MPIB-Projekt „Schulleistung“ über die Nachteile von leistungsgemischten Lerngruppen.

Es war jenen Beamten des Kultusministeriums auch nicht bekannt, dass Mecklenburg-Vorpommern eines der vier am MPIB-Projekt „BIJU“ teilnehmenden Bundesländer gewesen ist, neben Sachsen-Anhalt, Berlin und Nordrhein-Westfalen. Das wirft wiederum ein Schlaglicht auf die Qualität der Informationspolitik des wichtigsten und kostenintensivsten deutschen Institutes für Bildungsforschung, das 1963 ja doch eigens zur pädagogischen Grundlagenforschung gegründet worden war, um für Theorie und Praxis des Unterrichtens „eine empirisch abgesicherte Basis“ zu schaffen. Das MPIB hat sich jedoch in diesen Angelegenheiten nicht öffentlich zu Wort gemeldet und nicht vor Fehlentscheidungen und Fehlinvestitionen gewarnt.

Die Regionalschule wurde dann trotz meiner und anderer dort vorgetragener Warnungen eingeführt. Und im Herbst 2005 ist dort auch noch die schulform-unabhängige Orientierungsstufe eingeführt worden.

Mecklenburg-Vorpommern hatte bis 2002 ein dreigliedriges Schulsystem und nach Ausweis der Ergebnisse des Ländervergleichs aus PISA-E 2000 (PISA 2000/02) unter allen Bundesländern das Schulsystem mit dem höchsten Fördereffekt: Gemessen an den Werten zum „Regionalen Intelligenz-Durchschnitt (RID)“, die von der Bundeswehr bei den 250.000 Rekruten des Musterungsjahrganges 1998 festgestellt worden waren, lagen nämlich die Leistungen der dortigen Schüler am weitesten über dem, was in diesem Bundesland vom „Begabungspotenzial“ der Schülerschaft her erwartet werden konnte (vgl. demnächst [www.schulformdebatte.de](http://www.schulformdebatte.de) unter „PISA-Befunde“, „PISA 2000“).

Erst mit der PISA-Studie des Jahres 2012 können die Folgen der Veränderungen, die seit dem Jahre 2002 in Mecklenburg-Vorpommern eingeführt wurden, im vollen Ausmaß erfasst werden.

### **Schlussbemerkungen:**

Die Einführung der Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern ist das überzeugendste Beispiel für einen keineswegs einmaligen Vorgang: Wegen der zurückhaltenden und - gerade in Sachen Gesamtschule - wenig öffentlichkeitswirksamen Informations-Politik des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung wurde das Schulwesen mehrerer Bundesländer von schlecht informierten Bildungspolitikern um seine Effektivität gebracht. Sie glaubten fest daran, die Leistungsfähigkeit deutscher weiterführender Schulen könnte durch die Einführung integrativer Schulformen verbessert werden, wie das in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1969 und 1970 verkündigt worden war.

Nachfolgend der Text des Vortrags, wie ich ihn am 27. Februar 2002 in Schwerin gehalten habe:  
Landtag Mecklenburg-Vorpommern 27.02.02

## **Ausschuss für Bildung, Wissenschaft und Kultur Öffentliche Anhörung zu den Drucksachen 3/2458 und 3/2123**

### **Der Arbeitskreis Gesamtschule e.V.,**

für den ich hier spreche, existiert seit 1994. Seine Mitglieder sind in der Mehrzahl Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen unterrichten oder dort unterrichtet haben. Daher glauben wir, eine gewisse kritische Kompetenz zu besitzen, was die Beurteilung der geplanten, gesamtschulähnlichen, integrativen Organisationsform des Unterrichtes angeht. Denn die geplante Regionalschule hat zweifellos große Ähnlichkeit mit der integrierten Gesamtschule. Ich nenne nur drei Merkmale:

- 1. Die schulformen-übergreifende Orientierungsstufe**
- 2. Die erst mit dem 7. Jahrgang einsetzende individuelle Förderung durch Fachleistungskurse**
- 3. Der Glaube daran, dass auch für deutsche Verhältnisse der Unterricht in heterogenen, leistungsgemischten Lerngruppen die bessere Lösung sei.**

Im Unterschied zur 1969 konzipierten integrierten Gesamtschule ersetzt die Regionalschule aber nicht alle drei Schulformen. Sie ist für Schüler konzipiert, die sonst Realschulen oder Hauptschulen besuchen würden.

Nun zu unserer Beurteilung der genannten drei Merkmale:

### **1. Unser Vorbehalt gegenüber der Orientierungsstufe**

In der Orientierungsstufe erfolgt der Unterricht in leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen. Das führt zu einer deutlichen Benachteiligung leistungsstärkerer Schüler. Dieser Vorbehalt ist erwachsen aus unserer Erfahrung. Er wird bestätigt durch Ergebnisse der Bildungsforschung.

Im Februar 2002 stießen wir auf ein von Professor Roeder erstelltes Gutachten (mit Briefkopf des Institutes!), in dem er 1995 dringend davon abrät, in Sachsen-Anhalt die dort „Förderstufe“ genannte Orientierungsstufe einzuführen. Professor Roeder war als Vorgänger von Professor Baumert 1973 bis 1995 Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (MPIB) und zuständig für den „*Forschungsbereich Schule und Unterricht*“. Er beruft sich in seinem Gutachten auf Ergebnisse des MPIB-Projektes „*Schulleistung*“ (1968-70) sowie auf eine im Rahmen des MPIB-Projektes „*Hauptschule/Gesamtschule*“ (1980) an fünf Berliner Gesamtschulen durchgeführte Untersuchung zu Problemen der Binnendifferenzierung.

Binnendifferenzierung ist der Versuch, die Unterschiede von Lerntempo und Auffassungsvermögen schon innerhalb der Klasse durch gestaffelte Anforderungen zu bewältigen..

**Fazit der MPIB-Untersuchungen: Durch Binnendifferenzierung sind in Deutschland die Probleme von leistungsgemischten Lerngruppen nicht zu bewältigen. Sie „taugt nicht als Alternative“ zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen.**

Im Grunde laufe, so Roeder, die Förderstufe lediglich auf eine Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre hinaus. Das aber führe zu „*beträchtlichen*“ Nachteilen bei den leistungsstärkeren Schülern. Roeder beruft sich hier auf die von ihm 1991 veröffentlichten Ergebnisse des MPIB-Projektes „*Schulleistung*“. Bei dieser Studie wurde in allen Ländern der alten Bundesrepublik und in Westberlin am Anfang des 7. Jahrgangs der Leistungsstand von etwa 14.000 Gymnasiasten untersucht.

Ergebnis: Bei Berliner und Bremer Gymnasiasten, die erst nach sechs Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, wurden gegenüber den Gymnasiasten anderer Bundesländer, die zu diesem Zeitpunkt nach vier Jahren Grundschule schon seit zwei Jahren das Gymnasium besuchten, in Englisch und Mathematik „*beträchtliche Leistungsunterschiede*“ festgestellt. Diese Leistungsunterschiede waren am Ende des 7. Schuljahres „*nur teilweise ausgeglichen*“. Nach neueren Informationen entsprachen sie einem Wissensrückstand von etwa zwei Schuljahren.

Was hier also bezüglich der Gymnasiasten herausgefunden wurde, gilt ähnlich auch für Realschüler. Leistungsstärkere Schüler der geplanten Regionalschule würden also am Anfang des 7. Jahrgangs ebenfalls „*beträchtliche*“ Nachteile haben gegenüber Schülern, welche schon ab Anfang des 5. Jahrgangs Realschulen besuchen. (Eine auf Realschulen spezialisierte Untersuchung dieser Art existiert unseres Wissens bisher nicht!)

Roeders Schlußsatz zu jenem Gutachten, in dem er 1995 mit den genannten Gründen dringend davon abrät, in Sachsen-Anhalt die Förderstufe einzuführen: „***Die unter den gegebenen Bedingungen (...) problematischste Organisationsform gesetzlich zur einzig möglichen zu erklären, dürfte Frustration und Scheitern vorprogrammieren.***“

## **2. Zum Fördereffekt der Fachleistungsdifferenzierung:**

Die alarmierende PISA-Studie ist lediglich eine Moment-Aufnahme. Sie beschreibt den Leistungsstand am Tage der Befragung. Im Gegensatz dazu ist das 1991 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) Berlin mit etwa 9000 Schülern gestartete Forschungsprojekt BIJU („*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter*“) die bisher einzige sowohl Schulformen wie auch Bundesländer übergreifende Langzeit-Studie in Deutschland. Beteiligt waren Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen-Anhalt und auch Mecklenburg-Vorpommern.

PISA und BIJU enthalten Angaben zum familiären Hintergrund der Schüler und insofern zu der dort möglichen Unterstützung schulischen Lernens. Wie für die BIJU-Studie gibt es auch im Rahmen der PISA-Studie Informationen über die Begabung der Schüler, benannt als „*kognitive Grundfähigkeit*“, gemessen „*mit verbalen und figuralen Subtests*“ (2.BIJU-Bericht 1996, S.14-16; PISA 2000, Leske+Budrich 2001, S.128). Diese Daten wurden in der PISA-Studie lediglich im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen ausgewertet (S.131 und S. 185) und nicht wie in der BIJU-Studie für generelle Schulform-Vergleiche (vgl. „Pädagogik“, 6/98, S.17).

**Nur im Rahmen der BIJU-Studie sind bisher Aussagen darüber gemacht worden, wie unterschiedlich sich Schüler, welche „*die gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen*“ haben, an den verschiedenen Schulformen entwickeln.**

Veröffentlicht wurden bisher aber lediglich BIJU-Befunde aus NRW: Hier haben Realschüler gegenüber gleich begabten und aus ähnlichen Verhältnissen stammenden Gesamtschülern, mit denen sie am Anfang des 7.Jahrgangs noch den gleichen Leistungsstand hatten, am Ende des 10. Jahrgangs zum Beispiel in Mathematik „*einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren*“, Gymnasiasten hatten in Mathematik gegenüber vergleichbaren Gesamtschülern sogar einen

Vorsprung „von mehr als zwei Schuljahren“. („Pädagogik“ 6/98, S.17). Das MPIB spricht in diesen Zusammenhängen von „Schulformen als unterschiedlichen Entwicklungsmilieus“.

Trotz der Fachleistungsdifferenzierung werden leistungsstärkere Schüler an Gesamtschulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefordert und gefördert. Das gilt entsprechend auch für die leistungsstärkeren Schüler der geplanten Regionalschulen, für „potentielle“ Realschüler also.

**Fazit: Die Einführung der Regionalschule würde zu einer flächendeckenden Vernachlässigung leistungsstärkerer Schüler führen. Kein Bundesland kann sich das erlauben.**

### **3. Die Nachteile von Leistungsgemischten Gruppen**

Der Unterricht in Leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen ist schwierig. Es kommt dabei viel Unruhe in die Klassen. Viel Zeit wird auf Mahnen und Ermahnen verwendet. Binnendifferenzierung ist kaum möglich. Dazu ein Zitat aus Roeders Gutachten: „Weiterhin wurden Disziplin-Probleme recht häufig genannt, die komplexe Organisationsformen kaum zuließen.“ Jene Hoffnung, dass die Stärkeren die Schwächeren mitziehen würden, erfüllt sich ebenfalls nicht. Allenthalben ereignet sich eine Nivellierung auf niedrigerem Niveau. Das gilt für das fachliche Lernen ebenso wie für das soziale Lernen. Denn die Fachleistungsdifferenzierung zersplittert die Klassenverbände in der Mehrzahl der Wochenstunden zu Lerngruppen mit immer anderer Zusammensetzung. Das erschwert die pädagogische Begleitung der Kinder. Beunruhigende Beobachtungen des MPIB bestätigen für NRW die Folgen dieser Auflösung des Klassenverbandes: An NRW-Gesamtschulen liegen die Werte für egoistisches Verhalten, für „Devianz“ (z.B. Ver-spätungen und Schuleschwänzen) und „Delinquenz“ (Gewalttätigkeiten) sowie für Ablehnung von Migranten oder „Intoleranz gegenüber Asylbewerbern“ deutlich über den Werten der Schulen des gegliederten Systems (Baumert/Köller in: Pädagogik 6/1998, S.18; der Aufsatz fiel 1998 ins Sommerloch und fand nicht die gebührende Beachtung).

Ausführlichere Darstellungen dieser Befunde gibt es noch nicht. Ebenso fehlen aktuelle Untersuchungen zu der Frage, wie lernschwache Kinder ihre Situation in Leistungsgemischten Lerngruppen erleben. Täglich erfahren diese Kinder, dass andere besser, schneller und erfolgreicher sind. Täglich erfahren sie ihre Segregation, wenn sich die Wege zu den Leistungskursen an der Klassentüre trennen. In den homogeneren Lerngruppen von Hauptschulen bleiben ihnen diese Erfahrungen erspart. Sie können dort sogar *relativ* erfolgreich sein. Das Projekt BIJU ergab für NRW, dass das Selbstwertgefühl von leistungsschwächeren Gesamtschülern bis zum Ende des zehnten Jahrgangs noch unter das Selbstwertgefühl von Hauptschülern sinkt. Die Verdrängung dieses schon früh erkannten Problems ist der eigentliche Skandal der deutschen Gesamtschulbewegung.

Was in den letzten Jahrzehnten in diversen Bundesländern praktiziert wurde, hatte offensichtlich Methode: Durch die Freigabe des Elternwillens wurden auf Kosten der Hauptschule eingespielte Schullandschaften ruiniert. Und es wurde „Integrativer Reform-Bedarf“ produziert.

In Bayern ist der Versuch, die Qualität des Unterrichtes durch integrative Organisationsformen zu steigern, bereits vor längerer Zeit aufgrund von negativen Erfahrungen aufgegeben worden. Soviel ist jedoch aus PISA 2000 jetzt schon bekannt: Die bayrischen Hauptschulen erreichen das Niveau der NRW-Realschulen. Somit hat sich am bayrischen Beispiel gezeigt: Innerhalb der sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der BRD ist der Unterricht in den homogeneren Lerngruppen des dreigliedrigen Schulwesens sehr wohl im Stande, auch lernschwächere Schüler mit erstaunlichem Erfolg zu fördern.

Eine Frage zum Schluss: Sollte nicht angesichts so vieler kritischer Befunde zunächst ein wissenschaftlich begleiteter Probelauf mit einer begrenzten Zahl von Versuchsschulen durchgeführt werden?

Wenn das nicht geschieht, trifft auch für Mecklenburg-Vorpommern der Vorwurf zu, den wir bereits 1998 formuliert haben: **„Es laufen hierzulande Großversuche mit Schutzbefohlenen - ohne ausreichende wissenschaftliche Grundlagen und ohne ausreichende wissenschaftliche Kontrolle.“**

**Lassen Sie mich schließen mit folgender Feststellung: Auch das dreigliedrige Schulwesen ist nicht die optimale Lösung aller anstehenden Probleme, aber es ist der effektivere Kompromiss.**

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!