

# Das Schulwesen von Nordrhein-Westfalen im Spiegel der Bildungsforschung

Eine ausführlichere Darstellung des NRW-BIJU-Mittelstufen-Vergleichs

*„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.“*

*„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.“*

(aus der „Vorbemerkung“ des 2. Zwischenberichtes für die am Projekt BIJU teilnehmenden Schulen, 1996)

Grundlage dieser Darstellung sind zwei von mir im Jahre 2000 verfasste Aufsätze. Der eine ist unter dem Titel „Vom Hoffnungsträger zum Sorgenfall“ im April 2000 in der Zeitschrift „Profil“ veröffentlicht worden. Der andere Aufsatz erschien unter dem Titel „Die unterschiedlichen Fördereffekte der verschiedenen Schulformen“ im Juni 2000 in „Realschule in Deutschland“ (RID 6/2000). Die Verwendung der Grafiken aus dem Projekt „BIJU“ geschah mit freundlicher Erlaubnis der Redaktion Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung und die der Grafiken aus „Wege zur Hochschulreife“ mit der freundlichen Genehmigung des Verlages Leske + Budrich. Die Texte sind hier zusammengefasst und aktualisiert worden.

Das Forschungsprojekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) ist vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), Berlin, im Jahre 1991 mit 9.000 Schülern des 7. Jahrgangs begonnen worden. Weil es inzwischen über die Zeit von Schule und Ausbildung hinaus weitergegangen ist, wird es gelegentlich auch als das MPIB-Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ vorgestellt oder schlicht als „BIJU-Studie“ (aber nicht in einer französisierenden Aussprache, wie das öfter geschieht).

Die Längsschnitt-Untersuchungen dieser Studie begleiteten in zwei alten und zwei neuen Bundesländern an 212 Schulen ab Anfang des 7. Jahrgangs, zumeist zwei Parallelklassen. In die Untersuchung einbezogen waren die Länder Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und ab Mitte des 7. Jahrgangs auch Berlin.

**Es war vom MPIB als „Teilwiederholung“ des MPIB-Projektes „Schulleistung“ (1968-1970) konzipiert, zwar nur in vier Bundesländern, aber an allen Schulformen**

**Im Zusammenhang mit dem „Prozess der europäischen Einigung“ ging es auch um „die - Frage nach der Äquivalenz von Bildungsabschlüssen und der Effizienz der unterschiedlichen Bildungssysteme.“ Die Studie stand in „enger Verzahnung“ mit der TIMSS II 1997 (2. Zwischenberichtes für die am Projekt BIJU teilnehmenden Schulen, 1996, S.8).**

In Nordrhein-Westfalen waren an dem Projekt beteiligt: 17 Hauptschulen, 19 Realschulen, 21 Gymnasien und 14 Integrierte Gesamtschulen (von damals 173 Gesamtschulen, also 8,1%).

In Berlin waren es: 13 Hauptschulen, 9 Realschulen, 23 Gymnasien und 14 Integrierte Gesamtschulen. Die Schulen waren nach dem Zufallsprinzip gezogen worden und umfassten etwa 4% aller allgemeinbildenden Schulen. Das Projekt geriet zumindest für NRW zu einer „*Qualitätskontrolle der Ergebnisse von Bildungsprozessen*“.

1997 wurden in Nordrhein-Westfalen im weiteren Verlauf des Projektes BIJU in der 2. Hälfte des 12. Jahrgangs und (gleichzeitig) auch des 13. Jahrgang an den Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen die Leistungen der Fächer Mathematik und Englisch untersucht.

Ein Teil der Gesamtschüler hatte bereits im 10. Jahrgang an der BIJU-Studie teilgenommen. Das sind die als „*Längsschnitt-Teilnehmer*“ bezeichneten Schüler.

In den Jahren 2000/2001, nach der Berufsausbildung beziehungsweise nach dem Abitur, sind postalische Befragungen von etwa 3.000 BIJU-Teilnehmern bezüglich ihrer weiteren Entwicklung durchgeführt worden: „*In den Folgerhebungen (nach Abschluss der Schule) steht die Lebensbewältigung in der Phase des Übergangs in den Beruf und der damit meist verbundene Beginn eines eigenständigen Lebens im Vordergrund.*“ (2. BIJU-Bericht 1996, S.7).

Die bei der Befragung gewonnenen Erkenntnisse sind noch nicht veröffentlicht. Sie dürften auch insofern interessant sein, als nun erstmals aus vier Bundesländern repräsentative Angaben darüber vorliegen, wie die Absolventen der verschiedenen Schulformen nach Abschluss von Schule und Lehre im weiteren Leben zurechtgekommen sind und wie sie im Rückblick ihre schulische Vorbereitung auf das spätere Leben beurteilen. Die Ergebnisse der Befragung sind noch nicht veröffentlicht worden.

## **Ergebnisse des MPIB-Projektes „BIJU“ aus Nordrhein-Westfalen**

Im Dezember 1996 hat das MPIB in seinem „2. Zwischenbericht“ für die am Projekt „BIJU“ beteiligten Schulen erste Befunde aus der BIJU-Längsschnitt-Untersuchung mitgeteilt. Diesen Beitrag über die „*Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe*“ (S.13-24) verfasste Professor Dr. Olaf Köller (bis 2002 Mitarbeiter am MPIB, jetzt Direktor am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)). Er betrifft ausschließlich die Verhältnisse in NRW und ist bewusst allgemein verständlich gehaltenen.

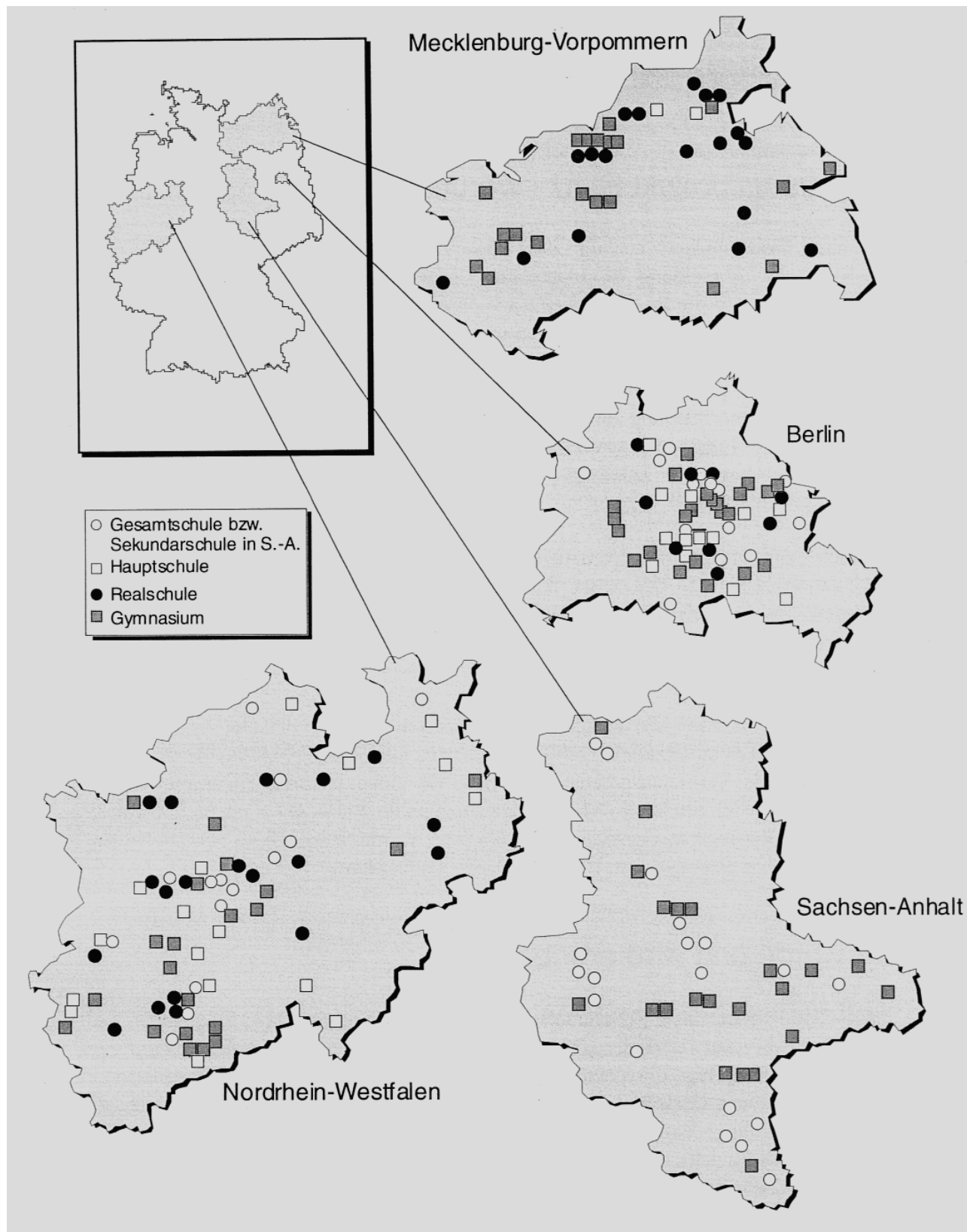
Der 1. und der 2. BIJU-Zwischenbericht sind inzwischen vergriffen und nicht neu aufgelegt worden. Um eine Vorstellung von dem zu vermitteln, was der „*pädagogisch interessierten Öffentlichkeit*“ entgeht, haben wir an den Anfang dieser Darstellung ein Zitat gestellt, das so in den „*Vorbemerkungen*“ beider Berichte anzutreffen ist.

Zwischen 1995 und 1998 gab es am MPIB eine vorübergehende Entschlossenheit zur Transparenz: „*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 selbstständiges Urteil über unsere Interpretation der Ergebnisse bilden kann.*“ Das war einmal.

Alle Schulen waren nach dem Zufalls-Prinzip ausgelost worden. Auf einer solchen Basis gewonnene Ergebnisse dürfen als repräsentativ betrachtet werden und als eine hinreichende Grundlage für die Ableitung ernst zu nehmender Aussagen. Strukturbedingte Befunde, zum Beispiel Gesamtschulen betreffend, lassen sich auf andere Bundesländer, etwa Hamburg, Hessen und Berlin, übertragen.

## Standorte der Schulen, die am Projekt-BIJU teilgenommen haben

In Berlin waren es 13 Hauptschulen, 9 Realschulen, 23 Gymnasien und 14 integrierte Gesamtschulen  
In NRW waren es 17 Hauptschulen, 19 Realschulen, 21 Gymnasien und 14 integrierte Gesamtschulen



Quelle: Erster Zwischenbericht für die am Projekt „BIJU“ teilnehmenden Schulen, 1994, S.16, *Abbildung 1*

Im 2. BIJU-Bericht vom Dezember 1996 wurde von Olaf Köller mitgeteilt, dass die Schülerschaft von NRW-Realschulen und die Schülerschaft von NRW-Gesamtschulen, was Herkunft und Begabung angeht, einander sehr ähnlich sind. Es handele sich hier um „sehr ähnliche Populationen“. (BIJU 96, S.16)

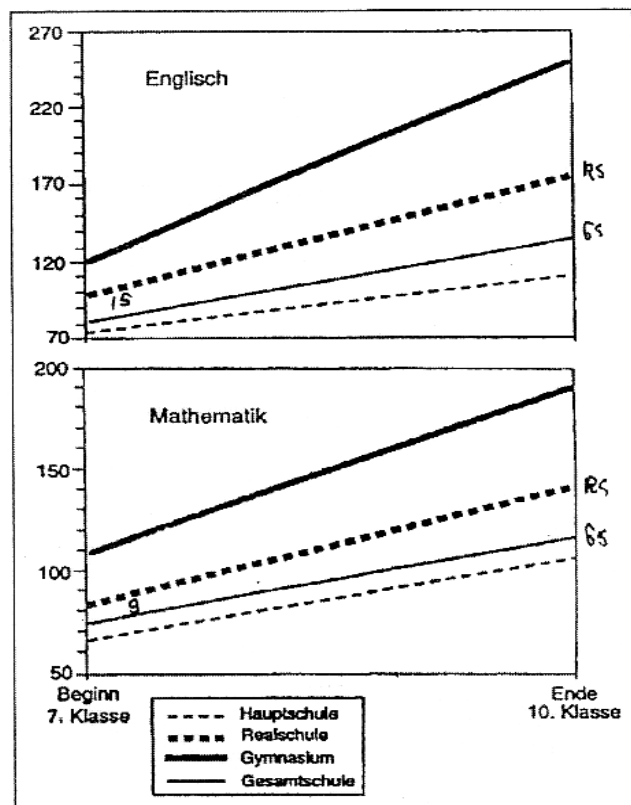
Damit war zum ersten Mal die Möglichkeit gegeben, die Leistungsentwicklung von „vergleichbaren Schülern“ zu beurteilen. Das sind Schüler mit „gleichen intellektuellen und sozialen Ausgangsbedingungen“. Weil sie „die gleichen kognitiven Grundfähigkeiten“ und „einen ähnlichen familiären Hintergrund“ haben, lässt sich am Ende des 10. Jahrgangs bestimmen, ob die vorgefundenen Leistungen erwartungsgemäß oder anders ausgefallen sind, als zu erwarten war.

### „Vergleiche vergleichbarer Schüler“, durchgeführt am Anfang des 7. Jahrgangs

Bis zum Anfang des 6. Jahrgangs waren die Schüler der Gesamtschulen in den leistungsgemischten, undifferenzierten Klassen der auch „Förderstufe“ genannten Orientierungsstufen unterrichtet worden.

Die hier vorgestellten Grafiken stammen aus dem 2. BIJU-Bericht (1996, S.18) und sind auch zu finden im Oerter/Montada 2008 (S.742) zeigen: NRW-Realschüler hatten zu Beginn des 7. Jahrgangs gegenüber den gleich begabten Gesamtschülern in Englisch und Mathematik mit etwa 15 bzw. 9 Testwerten einen „Wissensvorsprung“ von etwa einem Schuljahr.

Die Unterschiede werden, wie das bei wissenschaftlichen Vergleichen üblich ist, in Standardabweichungen beschrieben. Das heißt: Jeweils ein Drittel der vorliegenden Ergebnisse liegt unterhalb oder oberhalb des Mittelwertes aller gemessene Ergebnisse.



Im Fach Englisch entspricht wegen des höheren Kumulations-Effektes eine halbe Standardabweichung in der Mittelstufe dem Lernfortschritt eines Schuljahres. In Mathematik und Naturwissenschaften entspricht eine Drittel Standardabweichung dem Lernfortschritt eines Schuljahres. Die BIJU-Skalierung hat beim Mittelwert 100 die Standardabweichung 30.

Köller, Baumert u.a. (2004, S.691) erläutern die Interpretation solcher Angaben folgendermaßen: „Vergegenwärtigt man sich den Befund, dass eine Leistungsdifferenz von 0,3 bis 0,5 Standardabweichungen in der Mittelstufe mit dem Wissenszuwachs eines Schuljahres korrespondiert, so wird das Ausmaß und die praktische Bedeutung der Leistungsunterscheide erkennbar.“

**Mit den Informationen des MPIB-Projektes „BIJU“ zu dem am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungsstand der**

Fächer Englisch und Mathematik sind die Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ (1968-1970) bestätigt und aktualisiert worden. Bei diesem Projekt hatte sich herausgestellt, dass Gymnasiasten, die schon nach vier Jahren Grundschule das Gymnasium besuchen konnten, gegenüber Berliner und Bremer Gymnasiasten, die erst nach sechsjähriger Grundschule zum Gymnasium über

gewechselt waren, am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch einen Wissensvorsprung von mehr als einem Schuljahr hatten. Das ist von Peter M. Roeder und Fritz Sang (1991, S.167) in ihrem Aufsatz „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“ mitgeteilt worden: „Im Englischen beträgt der durchschnittliche Leistungsunterschied zu Beginn des Schuljahres etwas mehr als ein Standardabweichung, im Mathematikunterricht etwa eine dreiviertel Standardabweichung, im Deutschen etwas weniger als eine halbe Standardabweichung.“

Diesen Befund kommentieren die Professoren Baumert und Köller im Oerter/Montada 2008 wie folgt: „Unübersehbar zeigen sich deutliche Leistungsvorteile der Gymnasiasten aus den Bundesländern mit vierjähriger Grundschule, die frühere Differenzierung scheint also leistungsstärkere Schüler in allen drei Fächern besser zu fördern.“ Der Abschnitt steht unter der Überschrift: „**Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.**“

**Fazit:** Dieser Befund, dass leistungsstärkere Schüler von der in Deutschland üblichen frühen Differenzierung in getrennten Schulformen „profitieren“, ist durch das MPIB-Projekt „BIJU“ bestätigt und aktualisiert worden, aber es geschah mit der bemerkenswerten Ergänzung, dass dies nicht nur für Gymnasiasten, sondern auch für Realschüler gilt.

Ergebnisse aus den 7. Jahrgängen der Schulen, die in Berlin von 1991 bis 1995 am BIJU-Mittelstufen-Vergleich teilgenommen haben, sind noch nicht veröffentlicht worden. Das ist bedauerlich. Denn in Berlin beginnen die meisten Gymnasien mit dem 7. Jahrgang, etliche aber auch schon mit dem 5. Jahrgang. Es hätten also die Auskünfte des MPIB-Projektes „Schulleistung“ über den niedrigen Fördereffekt der 5. und 6. Jahrgänge von sechsjährigen Grundschulen durch Auskünfte des MPIB-Projektes „BIJU“ bestätigt und aktualisiert werden können.

Im Projekt „Schulleistung“ waren die Leistungen im Fache Deutsch berücksichtigt worden. Aus dem Projekt „BIJU“ gab es auch wieder Daten zur Leistungsentwicklung für das Fach Deutsch. Eine Auswertung dieser Daten ist bisher ohne Angabe von Gründen noch nicht veröffentlicht worden.

**Am 26. März 1997** gerieten die BIJU-Befunde über den niedrigeren Fördereffekt der Gesamtschule - mit einem Aufsatz von Helmut Breuer in der WELT - dann in die öffentliche Diskussion, unter der Überschrift: „Gesamtschule auf dem Prüfstand. Eine Max-Planck-Studie stellt dem Reform-Modell schlechte Noten aus“. Dieser Aufsatz und das damit ausgelöste Presse-Echo produzierten militante Reaktionen der Gesamtschulbefürworter, bis hin zu jener „Erbsen-Zähl-Aktion“ des Landeselternrates der Gesamtschulen in NW e.V. im Sommer 1998 (s.: [www.schulformdebatte.de](http://www.schulformdebatte.de) unter „Dokumente“).

**Im November 1997** teilte Kai U. Schnabel, seinerzeit Mitarbeiter am MPIB, auf einer Informationsveranstaltung in Berlin zum Entsetzen der Zuhörer mit: „In den E-Kursen, die eigentlich das gymnasiale Niveau erreichen sollten, sind die Leistungen im Fache Mathematik nicht einmal auf Realschulniveau. In Englisch liegen sie sogar noch weit darunter.“ Und: „Die Gesamtschule ist den hohen Ansprüchen, die man in der Bildungspolitischen Diskussion der siebziger Jahre an sie gestellt hat, nicht gerecht geworden.“ (taz, 2.12.1997) Die taz referierte dann auch noch Schnabels Kommentar: „Er selbst zeigte sich von den Ergebnissen enttäuscht und erklärte, angesichts dieser Bilanz müssten alte Überzeugungen überdacht werden.“ Vergleichbare Äußerungen hat es zu späteren Terminen nicht mehr gegeben.

**Im 2. BIJU-Bericht vom Dezember 1996** (S.19) waren diese Befunde zur unterschiedlichen Leistungsentwicklung der NRW-Gesamtschüler und der NRW-Realschüler von Olaf Köller folgendermaßen kommentiert worden: „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 die Schüler/-innen in beiden Schulformen ähnliche Entwicklungsverläufe aufweisen.“

## „Vergleiche vergleichbarer Schüler“, durchgeführt am Ende des 10. Jahrgangs

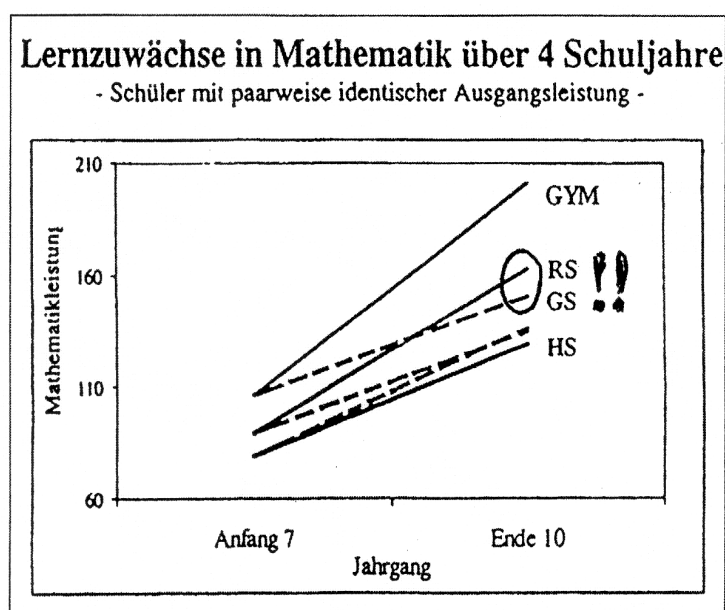
Weil die mit dem 2. Bericht des MPIB-Projektes „BIJU“ beschriebenen Defizite, die an den Gesamtschulen bezüglich des fachlichen wie des sozialen Lernens vorgefunden worden waren, von Gesamtschulbefürwortern offensiv angezweifelt wurden, verteidigten Jürgen Baumert (1996-2010 Direktor am MPIB) und Olaf Köller (bis 2002 sein Mitarbeiter am MPIB) in der Zeitschrift "Pädagogik" 6/1998 (S.13-18) ihre Methoden und ihre Befunde. Zur Verteidigung ihrer Befunde veröffentlichten sie in diesem Aufsatz die Ergebnisse einer speziellen Untersuchung. Bei dieser Untersuchung wurde für das Fach Mathematik in NRW die Entwicklung größerer Gruppen von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten über vier Schuljahre mit der Entwicklung von Gruppen gleich begabter, ähnlich situierter Gesamtschülern verglichen, und zwar auf drei verschiedenen schulformbezogenen Vergleichs-Ebenen.

Diese „Gruppen mit paarweise identischen Ausgangsbedingungen“ waren einander bezüglich der kognitiven Grundfähigkeiten, bezüglich des familiären Hintergrundes und außerdem auch bezüglich ihres Leistungsstandes zu Beginn des 7. Jahrgangs ähnlich. Die Gruppen blieben über die vier Jahre konstant. Es gab keine Abgänger und keine Sitzenbleiber. Es handelte sich also um eine mit Sorgfalt angelegte Längsschnitt-Analyse, die repräsentative Aussagen über den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen möglich macht.

Die nachfolgend abgebildete Grafik veranschaulicht die Ergebnisse der Untersuchung für das Fach Mathematik. Sie entspricht einer in Farbe gehaltenen Grafik, die von Mitarbeitern des MPIB bei verschiedenen Vortragsveranstaltungen gezeigt worden ist.

Für die Fächer Physik, Biologie, Englisch und für die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeit dürften die Ergebnisse solcher „Vergleiche vergleichbarer Schüler“ nach Ausweis der in Köller, Baumert und Schnabel: „Wege zur Hochschulreife“ veröffentlichten „Tabelle 5“ ähnlich ausgefallen seien (1999, S.404, „Tabelle 5“; s.S. 10).

Die Ergebnisse der anderen Vergleiche wurden bisher noch nicht veröffentlicht. Es muss damit gerechnet werden, dass ihre Veröffentlichung den Realschulen und Gymnasien bei leistungsstärkeren Schülern auch auf diesen vier Gebieten einen erheblich höheren Fördereffekt bescheinigen wird als den integrierten Gesamtschulen. Dies gilt insbesondere für die intellektuellen Fähigkeiten (s.u.).



### Ergebnisse dieses Vergleichs:

1. Der Fördereffekt von Gesamtschulen ist bei leistungsschwächeren Schülern nicht höher als der Fördereffekt von Hauptschulen. „Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht.“ (Baumert/Köller 1998, S.17).

2. Bei leistungsstärkeren Schülern ist der Fördereffekt von Realschulen und Gymnasien deutlich größer als der Fördereffekt von Gesamtschulen. Es dürfte sich bei diesen Teilnehmern durchweg um Schüler aus den Erweiterungskursen handeln. Die Grafik ist also nicht nur ein Beweis für den

niedrigeren Fördereffekt von Gesamtschulen, sondern auch ein Beweis für das Versagen der in NRW

üblichen Fachleistungsdifferenzierung auf nur zwei Anspruchsebenen. (Bereits 1984 hatte Professor Helmut Fend anhand der Daten von etwa 3.000 Schülern nachgewiesen: Die Dreier-Differenzierung hat und garantiert einen deutlich höheren Fördereffekt als die Zweier-Differenzierung).

3. Realschüler haben gegenüber gleich begabten Gesamtschülern, mit denen sie zu Beginn des 7. Jahrgangs noch denselben Leistungsstand hatten, am Ende des 10. Jahrgangs „*etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Jahren*“ (Baumert/Köller, BIJU 98, S.17)!

4. Gymnasiasten haben, wie sich aus der Grafik erkennen lässt, gegenüber gleich begabten, ähnlich situierten Gesamtschülern, mit denen sie am Anfang des 7. Jahrgangs noch denselben Leistungsstand hatten, vier Jahre später am Ende des 10. Jahrgangs in Mathematik sogar einen „*Leistungsvorsprung von mehr als zwei Schuljahren*“ (Bei genauerer Betrachtung der Grafik ist zu erkennen, dass es in Wirklichkeit mindestens drei Jahre sein dürften.) Besonders beunruhigend ist der Befund, dass die gymnasial befähigten Gesamtschüler im Fache Mathematik trotz eines in der Grafik erkennbaren Vorsprungs von etwa 14 Testwerten (also von mehr als einem Schuljahr), den sie am Anfang des 7. Jahrgangs noch hatten, dann am Ende des 10. Jahrgangs weit unter dem Leistungsniveau der weniger begabten Realschüler rangieren!

**Es will bedacht sein**, dass bei diesem Vergleich jene Leistungsdefizite, die im undifferenzierten Unterricht der 5. und 6. Jahrgänge entstanden waren, nicht berücksichtigt wurden.

Wie sich auch hier wieder zeigt, ist für eine „*gymnasialferne Klientel*“ nicht die integrierte Gesamtschule, sondern wohl eher die Realschule der empfehlenswertere, weil besser qualifizierende "Weg zur Hochschulreife".

**Im MPIB-Bildungsbericht 2008** (S.462) beschreibt Olaf Köller unter der Überschrift „*Forschungsergebnisse aus Gesamtschulen*“ die Verhältnisse in Nordrhein-Westfalen mit anderen Worten, aber in gleicher Deutlichkeit: „*In der Sekundarstufe I verläuft die fachleistungsbezogene, motivationale, psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen bei Kontrolle sozialer Hintergrundvariablen und individueller Eingangsbedingungen am Gymnasium am günstigsten, gefolgt von der Realschule.*“ - „*Hinsichtlich der kognitiven und der sozial-strukturellen Eingangsmerkmale gleicht die Gesamtschülerschaft - allerdings bei höherem Ausländeranteil - im Durchschnitt der Klientel der Realschule.*“ - „*Die Gesamtschulen und Hauptschulen Nordrhein-Westfalens scheinen sehr ähnliche Entwicklungsmilieus darzustellen.*“.

„*Die kognitiven Eingangsmerkmale*“ gleichen denen der Realschüler, und die Leistungen gleichen denen der Hauptschüler! Das bedeutet: Diese NRW-Gesamtschüler hätten an NRW-Realschulen bessere Leistungen erreicht.

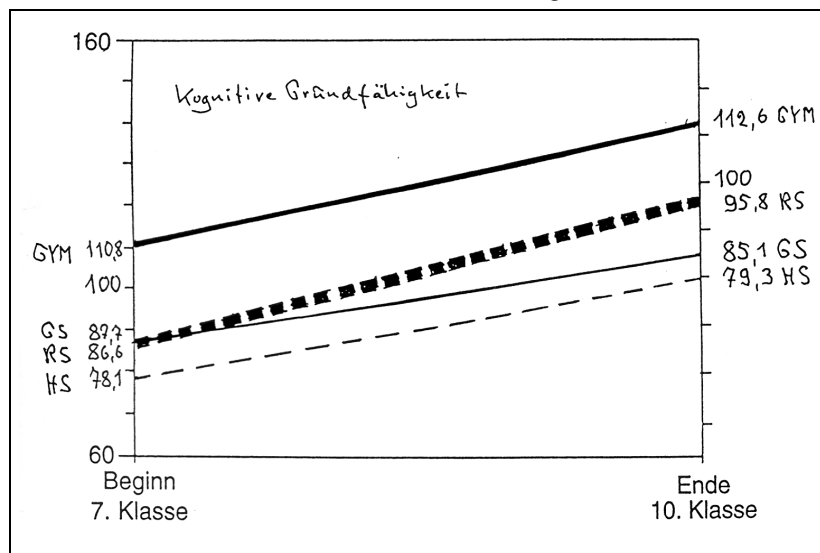
**Fazit:** Schüler von NRW-Gesamtschulen erreichen, obgleich sie ein ähnliches Begabungspotential und eine ähnliche Unterstützung durch das Elternhaus haben wie ihre Altersgenossen an den NRW-Realschulen, nur das Leistungsniveau von NRW-Hauptschülern.

**Die unterschiedliche Förderung der kognitiven Grundfähigkeiten** wird in der nachfolgend abgebildeten Grafik veranschaulicht. Gemessen wurden die kognitiven Grundfähigkeiten mit einem sprachfreien Test anhand von Figuren-Analogien (KFT 4-13, Beltz-Verlag 1976; BIJU 96 S.14).

Die Werte für den 7. Jahrgang stammen aus der Mitschrift eines MPIB-Vortrags, die Werte für den 10. Jahrgang aus der „Tabelle 5“ (S.404) des 1999 veröffentlichten MPIB-Aufsatzes „*Wege zur Hochschulreife*“. Die Datensätze beruhen auf verschiedenen Berechnungen. Sie sind daher bezüglich ihrer Zahlenwerte nicht vergleichbar, wohl aber bezüglich der sich ändernden Rangplätze und Relationen. Zu ihrer Darstellung diente dem Verfasser die 1996 veröffentlichte Physik-Grafik aus

dem 2. BIJU-Bericht (1996, S.18) und deren Skalierung. Die Skalierung für das Ende des 10. Jahrgangs (rechte Seite) wurde also aus den Physik-Werten der „Tabelle 5“ errechnet.

Die Grafik veranschaulicht, was die Daten schon zeigten: NRW- Realschüler der Gesamtstichprobe rücken innerhalb des Feldes vom Anfang des unteren Viertels vor bis fast in die Mitte des Leistungsfeldes. Die NRW-Gesamtschüler hingegen, die im 7. Jahrgang noch oberhalb des unteren Viertels und sogar knapp über den gleich begabten und ähnlich situierten Realschülern rangierten, rangieren vier Jahre später am Anfang des unteren Achters.



Die NRW-Gesamtschüler hingegen, die im 7. Jahrgang noch oberhalb des unteren Viertels und sogar knapp über den gleich begabten und ähnlich situierten Realschülern rangierten, rangieren vier Jahre später am Anfang des unteren Achters. Die Differenz zu den Realschülern wächst in den vier Schuljahren auf 11,7 Punkte. Das ist gut ein Drittel der gesamten Variationsbreite aller Befunde am Ende des 10. Jahrgangs. Wenn man die Linien nach links

in Richtung Anfang des 5. Jahrgangs verlängert, so erscheint es plausibel, dass Gesamtschüler zu diesem Zeitpunkt noch höher rangierten als die Realschüler.

Die Angaben für den 7. Jahrgang und für den 10. Jahrgang beruhen auf verschiedenen Berechnungen. Sie können daher nicht direkt, wohl aber bezüglich der veränderten Rangplätze miteinander verglichen werden.

Diese Grafik zeigt also sehr deutlich, dass die verschiedenen Schulformen auch bezüglich der Förderung von kognitiven Grundfähigkeiten sehr „*unterschiedliche Entwicklungsmilieus*“ anbieten.

„*Es gibt keine Hinweise, dass die ungünstigen Leistungsentwicklungen durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden können...*“ (Baumert/Köller, Pädagogik 6/1998, S.17).

Eine am MPIB durchgeführte Auswertung von BIJU-Befunden hatte ergeben, dass auch „*die Intelligenzentwicklung am Gymnasium deutlich günstiger war*“. - „*Mit dem günstigeren Lernklima am Gymnasium gehen offenbar nicht nur bessere Schulleistungsentwicklungen einher, sondern auch eine besondere Ausschöpfung kognitiver Begabungsreserven.*“ (Köller und Baumert im Oerter/Montada 2008, S.760)

### **Auch das „Soziale Lernen“ blieb hinter den Erwartungen zurück.**

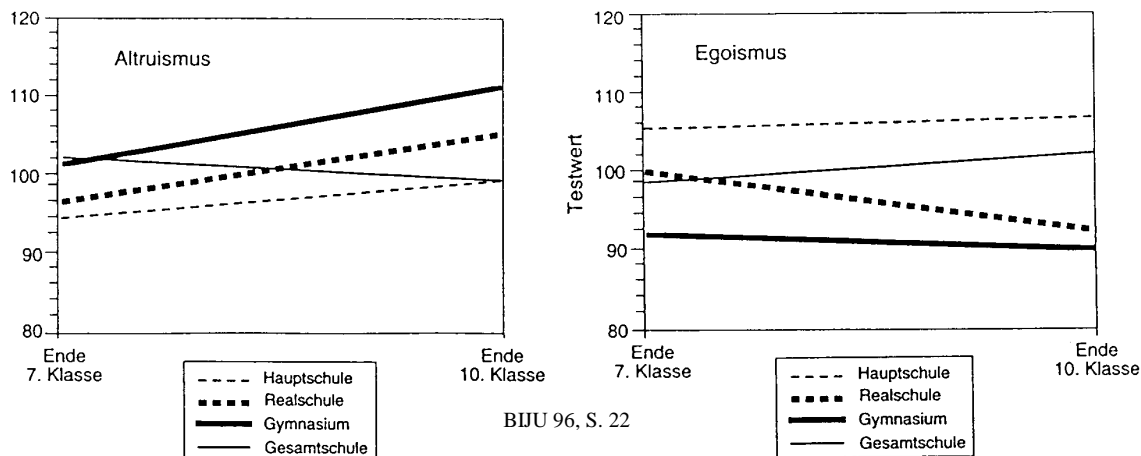
Nicht nur bezüglich des fachlichen Lernens, sondern auch bezüglich des sozialen Lernens von Schülerinnen und Schülern der vier Schulformen enthält der im 2. BIJU-Bericht (1996) veröffentlichte Aufsatz von Olaf Köller über schulische Entwicklungen bemerkenswerte Informationen.

Nachfolgend die Ergebnisse eines Vergleichs der Entwicklung sozialer Motivationen: Es war bei diesen Untersuchungen festgestellt worden, dass an NRW-Gesamtschulen im Gegensatz zu anderen Schulformen in NRW im Laufe von drei Schuljahren egoistische Motivationen zunehmen und altruistische Motivationen abnehmen.

**Altruismus-Motiv:** Man hilft einer Person, „*weil man für sie das beste will*“ und nicht - wie beim **Egoismus-Motiv** - „*weil man sich als Folge seines Verhaltens Vorteile erhofft.*“ (S.21)



**Die Vergleiche orientieren sich am besten zunächst an den Realschülern**, weil Realschüler und Gesamtschüler auch bezüglich ihres sozialen Lernens ähnliche intellektuelle und soziale Ausgangsbedingungen haben.



**Das Altruismus-Motiv** steigt bei Realschülern vom Anfang des 7. Jahrgangs bis zum Ende des 10. Jahrgangs ähnlich stark an wie bei Gymnasiasten. Bei Gesamtschülern hingegen - und nur bei denen - sinkt es.

Die altruistische Motivation war übrigens bei Gesamtschülern am Anfang des 7. Jahrgangs noch stärker entwickelt als bei Gymnasiasten (s.o.: die beiden Grafiken aus dem 2. BIJU-Bericht 1996, S.22). Angesichts dieses Phänomens: „Anstieg des Egoismus - bei simultanem Absinken des Altruismus-Motivs“ versprach Olaf Köller im 2. BIJU-Bericht 1996 (S.23): „Es wird Aufgabe der weiteren Auswertung unserer Studie sein, Erklärungen für diese Unterschiede nachzugehen.“

**Das Egoismus-Motiv** verliert bei Realschülern gegenüber den Schülern anderer Schulformen im Laufe der Schulzeit mit etwa 8 Testwerten am stärksten an Bedeutung. Bei Gesamtschülern hingegen wird es im Laufe der Schulzeit mit etwa 4 Testwerten sogar immer ausgeprägter und gewichtiger. Solche Befunde widersprechen der oftmals vorgetragenen Behauptung, das soziale Lernen sei die besondere Stärke der Gesamtschule.

„Schließlich zeigen sich auf der Gesamtschule insgesamt die ungünstigsten Verläufe: Hier läßt sich ein Anstieg des Egoismus- bei simultanem Absinken des Altruismus-Motivs feststellen.“ (Köller 1996, S.23)

Jene mit Eifer verbreitete Hoffnung, die Defizite der Gesamtschulen im fachlichen Lernen würden zumindest beim sozialen Lernen ausgeglichen, hat sich nicht erfüllt.

In einem Interview mit dem „Westfalenblatt“ (27.03.97) gab Frau Dr. Sabine Gruehn (bis 1998 Mitarbeiterin im BIJU-Team, jetzt Professorin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster) bezüglich der Ursachen dieser „ungünstigen Verläufe“ folgende Erklärung: „Erste vorsichtige Einschätzungen deuteten auf das Kurssystem als eine der Ursachen hin. Klassen werden auseinandergerissen. Es gibt keine stabilen Gruppen. Damit fehlt möglicherweise die enge persönliche Bindung zu Mitschülern und damit auch die Bereitschaft, ohne Vorteile für die eigene Person zu helfen.“

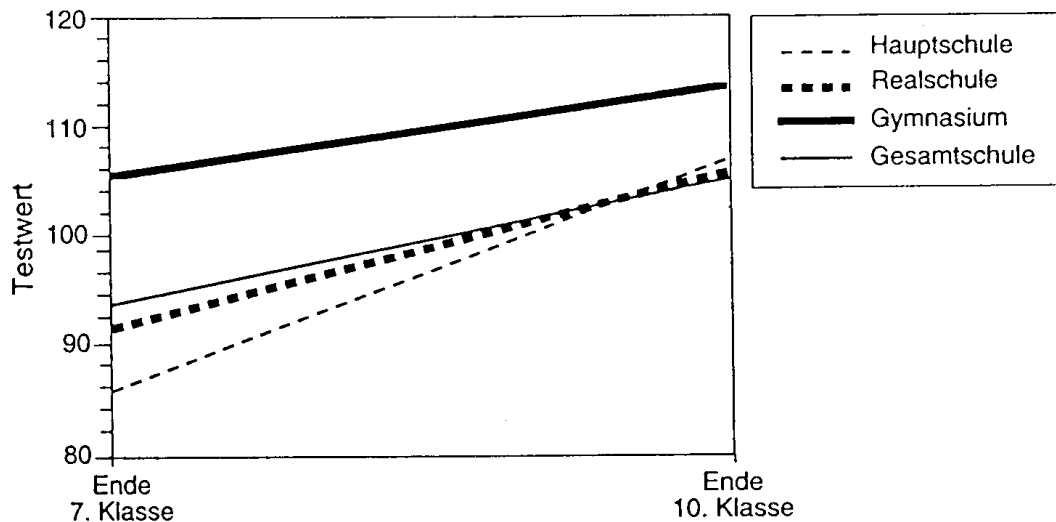
**Fazit:** Gesamtschulen beheben keineswegs den 1964 ausgerufenen „Bildungsnotstand“. Wohl aber verschärfen sie den alle Schulen betreffenden „Erziehungsnotstand“ noch durch einen konzeptions-bedingten „Beziehungsnotstand“.

## Die Entwicklung des Selbstwertgefühls

In der nachfolgend abgebildeten Grafik ist zu erkennen: Das Selbstwertgefühl von Gesamtschülern war am Anfang des 7. Jahrgangs noch stärker als das der Realschüler. Bis zum Ende des 10. Jahrgangs sinkt es unter das Selbstwertgefühl von Hauptschülern. Ein „Vergleich vergleichbarer Schüler“ würde zeigen: Das Selbstwertgefühl von leistungsschwächeren Gesamtschülern sinkt infolge der in den leistungsgemischten Lerngruppen von Gesamtschulen unvermeidbaren Unzulänglichkeitserfahrungen weit unter das Selbstwertgefühl von „vergleichbaren“ Hauptschülern.

„Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion“ (TIMSS II 1997, S.175)

Entwicklung des Selbstwertgefühls



## Die Tabelle 5: Eine Qualitätskontrolle des Schulwesens von NRW

Unter dem Titel „Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards“ veröffentlichten Olaf Köller, Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel in der "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" 3/1999 einen Aufsatz über Ergebnisse des NRW-BIJU-Oberstufen-Vergleichs in Mathematik, der eine sehr informative Tabelle enthält (S.404).

Der NRW-BIJU-Oberstufen-Vergleich Mathematik des 12. Jahrgangs war vom MPIB im Sommer 1997 mit 1.573 Oberstufenschülern an 12 Gesamtschulen und 19 Gymnasien in NRW durchgeführt worden. Diese Schulen gehörten zu den bereits 1991 im Losverfahren gezogenen Stichprobe.

In dieser „Tabelle 5“ werden unter anderem die Leistungen der Schüler dargestellt, die in die Oberstufen übergewechselt und in der 2. Hälfte des 12. Jahrgangs noch auf den Schulen waren. Diese Schüler werden als „Längsschnitt-Teilnehmer“ bezeichnet.

Die Original-Fassung der Tabelle 5 ist mit Daten derart überfrachtet, dass sie „ohne Kenntnis der Statistik“ nicht in ihrer vollen Bedeutung durchschaut werden kann. Im Grund handelt es sich hier **um eine hoch verdichtete Qualitätskontrolle des Schulwesens von Nordrhein-Westfalen.**

Wir haben uns daher die Freiheit genommen, aus dieser Datei lediglich die aussagekräftigen Daten der *Leistungsmittelwerte* zusammenzustellen, unter anderem, um dann in einer eigenen Sparte zu zeigen, wie hoch schon am Ende des 10. Jahrgangs der Leistungsunterschiede zwischen jenen Schülern sind, die an Gesamtschulen bzw. an Gymnasien in die Oberstufe überwechseln.

Nachfolgend zunächst die beiden Grafiken:

**Tabelle 5:** Testleistungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 nach Schulform und Sachgebiet sowie sozioökonomischer Status nach Schulform (Mittelwerte und in Klammern Standardabweichungen)<sup>1)</sup>

Sachgebiet/ sozio- ökonomischer Status <sup>a</sup>	Hauptschule Gesamtstich- probe	Realschule Gesamtstich- probe	Gymnasium Gesamtstich- probe	Gymnasium/ Längsschnitt- teilnehmer	Gesamtschule Gesamtstich- probe	Gesamtschule/ Längsschnitt- teilnehmer
Mathematik ( $\eta^2 = .53$ ) <sup>b</sup>	75,7 (18,3)	99,3 (19,5)	127,8 (23,4)	128,3 (23,5)	84,7 (18,5)	90,7 (17,5)
Physik ( $\eta^2 = .36$ )	79,3 (20,0)	99,4 (23,3)	122,2 (26,7)	124,4 (27,2)	86,9 (22,9)	95,6 (21,5)
Biologie ( $\eta^2 = .27$ )	83,1 (22,7)	99,2 (26,3)	118,4 (28,0)	123,9 (26,9)	83,7 (26,9)	88,1 (30,3)
Englisch ( $\eta^2 = .60$ )	72,0 (13,4)	98,5 (21,6)	128,2 (20,1)	130,7 (18,8)	83,4 (17,7)	92,7 (18,9)
Politik ( $\eta^2 = .35$ )	78,6 (24,7)	105,1 (24,5)	121,3 (22,1)	123,4 (21,5)	92,0 (24,5)	102,5 (23,7)
Kognitive Grundfähigkeit ( $\eta^2 = .21$ )	79,3 (29,7)	95,8 (27,2)	112,6 (23,4)	115,2 (21,3)	85,1 (31,5)	98,8 (27,5)
Sozio-ökono- mischer Sta- tus <sup>a</sup> ( $\eta^2 = .16$ )	37,5 (10,8)	42,0 (11,0)	52,2 (14,9)	52,7 (15,4)	43,9 (13,2)	46,8 (13,2)

1) Testleistungen wurden durchgehend in der Gesamtstichprobe standardisiert ( $M = 100$ ;  $SD = 30$ );

<sup>a</sup> Prestige des Berufs des Vaters nach TREIMAN (vgl. 1977); <sup>b</sup> $\eta^2$ : Durch die Schulform erklärter Varianzanteil.

Die Verwendung dieser Tabelle erfolgte mit freundlicher Genehmigung des Verlages Leske + Budrich.

Nachfolgend die von uns vereinfachte Darstellung dieser „Tabelle 5“ :

<b>Tabelle 5: Testleistungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 nach Schulformen und Sachgebieten (Mittelwerte)<sup>1)</sup></b>							
	Hauptschule Gesamtstich- probe	Realschule Gesamtstich- probe	Gymnasium Gesamtstich- probe	<b>Gymnasium/ Längsschnitt- teilnehmer</b>	Gesamtschule Gesamtstich- probe	<b>Gesamtschule/ Längsschnitt- teilnehmer</b>	<b>Differenz GS-GY Längsschnitt- teilnehmer</b>
Mathematik	75,7	99,3	127,8	<b>128,3</b>	84,7	<b>90,7</b>	<b>+37,6</b>
Physik	79,3	99,4	122,2	<b>124,4</b>	86,9	<b>95,6</b>	<b>+28,8</b>
Biologie	83,1	99,2	118,4	<b>123,9</b>	83,7	<b>88,1</b>	<b>+35,8</b>
Englisch	72,0	98,5	128,2	<b>130,7</b>	83,4	<b>92,7</b>	<b>+38,0</b>
Kognitive Grundfähigkeit	79,3	95,8	112,6	<b>115,2</b>	85,1	<b>98,8</b>	<b>+16,4</b>
(Anfang 7. Jahrg.:)	<b>78,1</b>	<b>86,6</b>	<b>110,8</b>	-	<b>87,7</b>	-	)

<sup>1)</sup> Testleistungen wurden durchgehend in der Gesamtstichprobe standardisiert ( $M = 100$ ;  $SD = 30$ )

Grundlage: Tabelle 5 in: Köller, Baumert, Schnabel »Wege zur Hochschulreife, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/99« S. 404. Der Übersichtlichkeit wegen ist die Tabelle nachträglich vereinfacht worden, indem nur die Angaben über Mittelwerte darin belassen wurden. »Längsschnitt-Teilnehmer« sind jene Schülerinnen und Schüler, die in die Oberstufe überwechseln und die in der 2. Hälfte des 12. Jahrgangs, zum Zeitpunkt der Untersuchung, noch die Oberstufe besuchen. Die Angaben über die Leistungsdifferenzen zwischen Gymnasien und Gesamtschulen sind nachträglich beigefügt worden.

Quelle für die Angaben zur kognitiven Grundfähigkeit am Anfang des 7. Jahrgangs: Mitschrift eines MPIB-Vortrags.  
Vereinfachte Darstellung durch U. Sprenger, 4/2000

Die im weiteren Text abgedruckte Auswertung des Aufsatzes und dieser Tabelle wurde von uns im Januar 2000 bei Gelegenheit einer Pressekonferenz im Pressezentrum des Landtags von NRW der Öffentlichkeit vorgestellt. Sie ist durch Journalisten auch am MPIB zur Stellungnahme vorgelegt worden. Ein Zitat aus dem Bericht des „Kölner Stadtanzeigers“ vom 01.02.2000 über diese Pressekonferenz: „Dem Kölner Stadtanzeiger sagte Mitautor Dr. Köller, Sprengers Auswertung sei im Wesentlichen korrekt.“

**Es muss beim Vergleich der Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen** bedacht werden, dass die mitgeteilten Werte sich auf „Längsschnitt-Teilnehmer“ beziehen, die im 2. Halbjahr des 12. Jahrgangs noch auf der Schule waren. Bei den Schülern des 12. Jahrgangs von Gesamtschulen handelt es sich also um eine „*positiv verlesene Population*“. Erfahrungsgemäß haben nämlich mindestens 20 - 25% der Gesamtschüler, die in die Oberstufe übergewechselt waren, die Oberstufe bis dahin bereits wieder verlassen.

### Vergleich der Leistungen von NRW-Realschülern und NRW-Gesamtschülern

Und beim Vergleich der NRW-Gesamtschüler und NRW-Realschüler muss bedacht werden, dass sie, was Begabung und Herkunft angeht, „*sehr ähnliche Populationen darstellen*“ (Köller im 2. BIJU-Bericht 1996, S.16). Daher sind die Vergleiche ihrer Leistungen besonders aufschlussreich.

Sehr aufschlussreich ist also vor allem der Vergleich der „*Gesamtstichproben*“ von Realschülern und Gesamtschülern aus der Tabelle 5, weil nun erstmals auch, die Realschule betreffend, für das Ende des 10. Jahrgangs die unterschiedliche Leistungsentwicklung „*vergleichbarer*“ Schüler beschrieben werden.

Sachgebiet	Gesamtstichprobe (Ende des 10. Jg.)		Vorsprung der Realschüler
	Gesamtschule	Realschule	
Mathematik	84,7	99,3	+ 14,6
Physik	86,9	99,4	+ 12,5
Biologie	83,7	99,2	+ 15,5
Englisch	83,4	98,5	+ 15,1
Kognitive Grundfähigkeit			
Anfang 7. Jg.:	87,7	86,6	- 1,1
Ende 10. Jg.:	85,1	95,8	+ 10,7

Am Ende des 10. Jahrgangs, nach sechs Schuljahren, haben die Gesamtschüler gegenüber den vergleichbaren Realschülern, wie Baumert und Köller 1998 mitteilten, in Mathematik einen Leistungsrückstand „*von etwa zwei Schuljahren*“ (Baumert/Köller 1998, S.17).

**Ebenso ungünstig verlief die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten.** Am Anfang des 7. Jahrgangs hatten die Gesamtschüler sogar einen kleinen Vorsprung. Am Ende des 10. Jahrgangs hatten die Realschüler dann einen Vorsprung von 10,8 Testwerten.

Diese am Ende des 10. Jahrgangs vorgefundenen Unterschiede kommentierte Olaf Köller in seinem Aufsatz im 2. BIJU-Bericht (1996) folgendermaßen: „*Überraschend sind die substantiellen Vorteile der Real- gegenüber den Gesamtschülern. Denn auf Grund der kognitiven Voraussetzungen und des Bildungshintergrunds der Eltern hätte man erwarten können, dass Schüler/-innen in beiden Schulformen ähnliche Entwicklungsverläufe aufweisen.*“

## Zusammenfassende Auswertung der Tabelle 5:

Am aufschlussreichsten ist der Vergleich der „Gesamtstichprobe der Realschüler“ mit der „Gesamtstichprobe der Gesamtschüler“. Mit den Angaben zu der am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen kognitiven Grundfähigkeit wird noch einmal bestätigt, dass beide Populationen vergleichbare „intellektuelle Ausgangsbedingungen“ haben.

1. *“Die Ergebnisse der Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler liegen im wesentlichen zwischen den an Haupt- und Realschulen erzielten Leistungen. Die Fachleistungen der Schüler, die an Gesamtschulen in die Oberstufe wechseln, entsprechen weitgehend den in Erweiterungskursen erreichten mittleren Werten, die wiederum unter dem mittleren Realschulniveau bleiben.”* (Köller/Baumert/Schnabel 1999, S.404; s.o. taz, 2.12.1997) Diese beiden Sätze bedürfen keines weiteren Kommentares (Die Unterstreichungen wurden nachträglich eingefügt.).

2. Bezüglich ihrer kognitiven Grundfähigkeiten liegen die Realschüler der Gesamtstichprobe am Anfang des 7. Jahrgangs gegenüber den Gesamtschülern der Gesamtstichprobe mit 86,6 zu 87,7 zunächst noch um 1,1 Punkte zurück. Am Anfang des 5. Jahrgangs war die Überlegenheit der Gesamtschüler, wie die Grafik (S.94) zeigt, wohl noch höher. Am Ende des 10. Jahrgangs haben die NRW-Realschüler gegenüber den NRW-Gesamtschülern dann einen Vorsprung von 10,7 Punkten. Das ist insgesamt immerhin mehr als ein Drittel der Bandbreite, die von 79,3 bis 112,6 reicht.

3. Bezüglich des „*fachlichen Lernens*“ entspricht der Wissensvorsprung der Realschüler gegenüber der ihnen „*ähnlichen Population*“ der gleich begabten Gesamtschüler (Köller 2. BIJU-Bericht 1996, S.16) in Englisch, Physik und Biologie am Ende des 10. Jahrgangs mit durchschnittlich 14,4 Punkten Differenz dem Lernfortschritt eines Schuljahres, in Mathematik sogar deutlich mehr als einem Schuljahr. Dieser Befund hat seine Entsprechung in der bereits erwähnten speziellen Untersuchung von gleich begabten Schülergruppen (Baumert/Köller 1998, S.17).

4. Die „Längsschnitt-Teilnehmer“ aus der Gesamtschule sind „*eine positiv verlesene Gruppe*“. Weil etliche Schüler im 11. Jahrgang und in 12.1 die Schule verlassen haben (erfahrungsgemäß mindestens 15 bis 20%), verbesserten sich die Mittelwerte. Dennoch liegt am Ende des 10. Jahrgangs der Wissensrückstand dieser positiv verlesenen Gruppe gegenüber den in die Oberstufe überwechselnden Gymnasiasten, wie die nachträglich in die Tabelle 5 (S.95) eingefügte rechte Spalte zeigt, mit durchschnittlich 35,5 Punkten in Englisch, Mathematik, Physik und Biologie im Durchschnitt mit „*einer Standardabweichung*“ bei deutlich mehr als zwei Schuljahren. Das heißt in vereinfachter Formulierung: Diese Gesamtschüler würden mehr als zwei Jahre brauchen, um in ihrer Gesamtheit jenes Leistungsniveau zu erreichen, welches die Gesamtheit der überwechselnden Gymnasiasten am Ende des 10. Jahrgangs schon hatte. *„Die Unterschiede in den fachlichen Eingangsvoraussetzungen sind in Mathematik und Englisch am größten. Im Mittel liegen die Differenzen bei einer Standardabweichung. Bemerkenswerterweise sind die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten mit etwa einer halben Standardabweichung kleiner.“* (Köller/Baumert/Schnabel, BIJU 99,S.405; nachträglich unterstrichen)

Die Leistungsdifferenz entsprach dem Abstand von zwei Notenstufen der an Gymnasien üblichen Zensierung (Köller, Baumert und Schnabel 1999, S.410).

**Resümee:** Die Schüler von integrierten Gesamtschulen könnten an Realschulen und Gymnasien wegen der begabungsgerechteren Förderung erheblich besser auf die gymnasiale Oberstufe vorbereitet werden. Dort würden sie bessere Leistungen und gerechtere Zensuren erreichen.

## Nachgetragenes zum MPIB-Projekt „BIJU“:

**Fachleute vertreten mit guten Gründen die Auffassung, das MPIB-Projekt „BIJU“ hätte im Jahre 1991 besser mit dem 5. Jahrgang gestartet werden sollen. Denn**

1. Die 5. und 6. Jahrgänge enthalten die Weichenstellungen aller Schullaufbahnen.
2. Die 5. und 6. Jahrgänge sind bisher in allen breiter angelegten und bundesländer-übergreifenden Leistungsstudien ausgespart geblieben.
3. Es hätte dann recht schnell der Streit um die vier- oder sechsjährige Grundschule entschieden werden können, unter anderem auch durch eine deutlichere Bestätigung der Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ von 1968-1970 durch BIJU-Befunde aus den 5. und 6. Jahrgängen.
4. Es hätte durch den Vergleich der Leistungsentwicklung „vergleichbarer“ Schüler gezeigt werden können, dass in den mit leistungsgemischten Klassen arbeitenden Förderstufen der Gesamtschulen die Lernzeit der Schüler nicht optimal genutzt wird.
5. Es wären die Ergebnisse dann sofort auch eine Qualitätskontrolle der Grundschulen und der dort vermittelten Lernausgangslage gewesen.
6. Es hätte mit solchen Vergleichen der Streit um die grundständigen Berliner Gymnasien damals schon entschieden werden können.
7. Es wäre nie zu einer Re-Animation der deutschen Einheitsschul-Bewegung gekommen.
8. Sachsen-Anhalt und in Mecklenburg-Vorpommern waren die beiden anderen an BIJU teilnehmenden Bundesländer. Bei einem Start im 5. Jahrgang hätte dort der mit dem 5. Jahrgang einsetzende Bildungsgang für das Fach Englisch berücksichtigt werden können. In den 7. Jahrgängen von 1991 ging das nicht. Diese Jahrgänge hatten bis dahin Russisch als erste Fremdsprache. - Ob es sich hier um einen „Kunstfehler“ handelt, mögen andere entscheiden.

**Bei einer Anhörung im Landtag von Mecklenburg-Vorpommern stellte sich heraus, dass jenen Bildungspolitikern, die dort die Einführung der Regionalschule betrieben, die BIJU-Studie noch nicht einmal dem Namen nach bekannt war: Auch das war eine Folge der „zurückhaltenden“ Informations-Politik des MPIB!**

erstmal veröffentlicht in U. Sprenger: „Der unkontrollierte Verfall des deutschen Schulwesens“ (2006)

[www.schulformdeabtte.de](http://www.schulformdeabtte.de) - Wissenschaftsorientierte Beiträge zu Fragen der Schulstruktur