

Bernhard Treiber und Franz E. Weinert:

„Gesamtschulen im Zielkonflikt erwünschter und unerwünschter Folgen“

„Massive Eingriffe in komplexe Sozialsysteme, wie sie mit gleichzeitigen Veränderungen mehrerer Strukturmerkmale von Schulformen verbunden sind, ziehen in der Regel eine Vielzahl von Folgeproblemen nach sich, deren Umfang, Ursachen, „Lebensdauer“ und Korrigierbarkeit sich zudem nur schwer abschätzen lassen.

So versprechen sich Gesamtschulen z.B. von einer (etwa nach dem Kern-Kurs-System) differenzierten Lehr-Lern-Organisation auch eine verbesserte Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts als Voraussetzung einer gezielten (und deshalb auch aussichtsreicheren) Schülerförderung. Übersehen wird dabei aber, dass eine differenziertere Lernorganisation unmittelbar auch die soziale Organisation von Lehrenden und Lernenden verändert, indem sie Schüler in leistungshomogene Lerngruppen zusammenfasst:

Mit der individuellen Zugehörigkeit eines Schülers zu variablen Lerngruppen reduziert sich die soziale Kontinuität herkömmlicher Jahrgangsklassen, die ein dichtes soziales Netzwerk mit hohen Interaktionsraten kennzeichnet.

In Gesamtschulen treffen Schüler hingegen zuweilen in jedem Fach mit anderen Mitschülern zusammen. Die bei einer flexiblen Lernorganisation demnach unvermeidbare Fluktuation der Beziehungen von Schülern untereinander sowie von Schülern zu Lehrern könnte sich demnach für beide negativ auswirken:

- für Schüler allgemein mit einem Gefühl der sozialen Orientierungslosigkeit, Verlassenheit und Anonymität, was gerade bei schwächeren Schülern zum Gefühl ihrer „relativen Deprivation“ (vgl. Schwarzer 1979b; Reinberg in diesem Band), zu erhöhtem Absentismus und abweichendem Verhalten führen dürfte.*
- für den Lehrer mit einer geringeren Verantwortlichkeit für die Leistungen jedes einzelnen Schülers. „Da die Gefahr besteht, dass Lehrer einzelne Schüler kaum mehr erkennen, da sie zu viele Schüler unterrichten, und der Lehrer häufig die Lerngruppe wechselt, entwickeln sich auch nicht jene Verhältnisse langer Bekanntheit und langer Einflussnahme, die es dem Lehrer ermöglichen, Erfolge und Misserfolge seiner Bemühungen zu verfolgen und seinen eigenen unterrichtlichen Anstrengungen zu attribuieren“ (Fend 1976, 84).*

Die gleichzeitige Berücksichtigung von beabsichtigten wie unbeabsichtigten, erwünschten wie unerwünschten Haupt- und Nebenwirkungen umschriebener Lehr-Lern-Bedingungen ist demnach für eine angemessene Beurteilung unterschiedlicher Lehr-Lern-Systeme unerlässlich; nur das Erstellen einer mehrkriterialen Bilanz ihrer empirisch nachweisbaren Auswirkungen kann Aufschluss über die sozialen Kosten und Nutzen, aber auch die individuellen Teilnahmechancen und Zumutbarkeitsgrenzen geben, die mit ihrer praktischen Einführung und Fortführung verbunden sind.

Fehlen entsprechende Bewertungskriterien und müssen sie durch z.B. subjektive Kriterien ersetzt werden, bleiben Analysen der komplexen Funktionsweise solcher Sozialsysteme in ihren Ergebnissen ebenso widersprüchlich wie unentscheidbar. Dies haben neuerdings erst wieder Kontroversen über Begleituntersuchungen von Gesamtschulen verdeutlicht (vgl. Fend 1980 b, 1981; Wottawa 1980, 1981; Raschert 1981).“

Aus: Treiber/Weinert: Lehr-Lern-Forschung - Ein Überblick in Einzeldarstellungen, 1982, (S. 273/274)

Heinrich Wottawa (Bochum) hatte auf Veranlassung von Aloys Regenbrecht (Münster) die Veröffentlichungen jener von Raschert betreuten Begleituntersuchung nachgerechnet. Daraus resultierende Veröffentlichungen Wottawas: „Die Leistungsfähigkeit der NRW-Gesamtschulen - eine kritische Betrachtung der Ergebnisse“ (1980) und „Die Kunst der Manipulation in der Evaluationsforschung“ (1981).