

Margaret Bussigel
Klaus-Jürgen Tillmann

Wie kooperativ sind kooperative Schulen?

Ein empirischer Bericht über die Praxis der „schulformbezogenen Gesamtschulen“ in Hessen

Obwohl es in der Bundesrepublik seit längerem kooperative Schulen in größerer Zahl gibt, ist über ihre Arbeitsweise nur wenig bekannt; denn wissenschaftliche Begleitung in diesem Bereich gibt es bisher kaum.

Dieses Defizit versucht ein Forschungsprojekt aufzuarbeiten, das von der Dortmunder „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ (AFS) der PH Ruhr durchgeführt wird: In einem ersten Forschungsschritt hat es die Praxis der Kooperation an 50 „schulformbezogenen Gesamtschulen“ Hessens untersucht¹.

In Hessen befinden sich nicht nur die meisten integrierten, sondern auch die meisten kooperativen Gesamtschulen (z. Z. 61). Diese kooperativen Schulen führen den offiziellen Namen „schulformbezogene Gesamtschulen“ und besitzen den juristischen Status von Regelschulen. In den Klassen 5/6 werden sie — von wenigen Ausnahmen abgesehen — als integrierte Förderstufe geführt, in den Jahrgängen 7—(9) 10 finden sich nebeneinander Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig. Bei etwa einem Drittel von ihnen wird der Gymnasialzweig bis zur Klasse 13 weitergeführt. Jeder Schulzweig verfügt über einen eigenen Zweigleiter, der zugleich Mitglied der übergreifenden Schulleitung ist. Die Schule ist eine rechtliche Einheit, sie hat also u. a. *einen* Schulleiter, *ein* Kollegium, *einen* Personalrat.

Mit einer solchen Schulorganisation ist die Zielsetzung verbunden, die Schranken des dreigliedrigen Schulsystems partiell abzubauen, die Durchlässigkeit zu erhöhen und damit gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler zu schaffen. Solche Zielsetzungen lassen sich jedoch nur erreichen, wenn zwischen den Schulzweigen ein erhebliches Maß an Kooperation praktiziert wird. Um ein Beispiel herauszugreifen: Durchlässigkeit läßt sich nur dann realisieren, wenn die Inhalte des Fachunterrichts in benachbarten Zweigen aufeinander abgestimmt sind. Um zu sehen, inwieweit dieser Anspruch der kooperativen Schulen auch eingelöst wird, wurde in einer empirischen Untersuchung u. a. der Frage nachgegangen: **Welches Maß schulzweigübergreifender Kooperation findet sich in den schulformbezogenen Gesamtschulen Hessens?**

1. Zum methodischen Vorgehen²

Die Untersuchung wurde im Frühjahr 1975 an 49 (von damals 53) Schulen durchgeführt; die Datenerhebung erfolgte innerhalb eines Gruppeninterviews in den Schulen auf der Grundlage eines teilstandardisierten Fragebogens.

Dabei wurde zunächst der Ist-Stand der vier Bereiche ermittelt:

- (1) räumliche Nutzung
- (2) curricular-didaktische Kooperation
- (3) personelle Kooperation
- (4) politisch-administrative Kooperation

Um darüber hinaus erste Aussagen über verursachende Bedingungen machen zu können, wurden zusätzlich Strukturmerkmale des institutionellen Kontextes (z. B. Zügigkeit, Betriebsgröße, Gründungstyp etc.) erhoben. Hier stellte sich bald heraus, daß diese Strukturmerkmale in unmittelbarem Zusammenhang mit dem historischen Entstehungsprozeß dieser Schulen stehen.

○ Der größte Teil der schulformbezogenen Gesamtschulen Hessens ist aus früheren Haupt- und Realschulen hervorgegangen: Diesen Schulen wurde ein Gymnasialzweig — von Kl. 7 an aufbauend — angegliedert. Solche Schulen befinden sich meist noch im Aufbau und besitzen *keine* gymnasiale Oberstufe. Diese Schulen werden im folgenden als **Entstehungstyp 1** (= Gymnasialzweig aufbauend) bezeichnet.

○ Dem steht etwa ein Drittel der Schulen gegenüber, die nicht durch Aufbau, sondern durch Zusammenlegung entstanden sind: Ein bestehendes Gymnasium (bis Kl. 13) und eine bzw. zwei Schulen aus dem Haupt- und Realschulbereich wurden zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Gesamtschule zusammengefaßt. Solche Schulen sind in allen Zweigen voll ausgebaut und besitzen eine gymnasiale Oberstufe. Diese Schulen werden im folgenden als **Entstehungstyp 2** (= Gymnasium bei Zusammenlegung vorhanden) bezeichnet.

¹ Das Projekt „Soziale Organisation von Schulzentren im Bereich der Sekundarstufe I“ wird gefördert aus Mitteln des Hessischen Kultusministers und des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft.

² Bei diesem Aufsatz handelt es sich um die Kurzfassung eines unveröffentlichten Forschungsberichts. Das methodische Vorgehen kann an dieser Stelle lediglich angedeutet werden.

Margaret Bussigel, Political Science M. R. P., Mitarbeiterin im Projekt „Soziale Organisation von Schulzentren im Bereich der Sekundarstufe I“.

Dr. paed. Klaus-Jürgen Tillmann, leitet das Projekt „Soziale Organisation von Schulzentren im Bereich der Sekundarstufe I“.

In diesem soll nun zum einen betrachtet werden, welches Maß der Kooperation in den schulformbezogenen Gesamtschulen erreicht wurde; zum anderen soll geprüft werden, ob zwischen dem Maß der Kooperation und den beschriebenen Entstehungstypen ein Zusammenhang besteht. Beispielhaft soll dies für den zweiten der zuvor genannten Bereiche, die „curricular-didaktische Kooperation“ erfolgen.

Hierzu wurden die folgenden fünf Indikatoren erhoben

- (1) Angleichung der Stundentafeln
- (2) Angleichung der Lehrpläne
- (3) schulzweigübergreifende Unterrichtsplanung
- (4) Angleichung der Lehrwerke
- (5) schulzweigübergreifende Leistungsmessung

Bei allen fünf Indikatoren erfolgt eine Qualifizierung nach dem gleichen Prinzip: Ob eine bestimmtes Maß an Kooperation vorhanden ist (z. B. die Angleichung der Lehrpläne), wird für die Jahrgänge 7–9 fachweise im einzelnen festgestellt. Um die verschieden weit ausgebauten Schulen miteinander vergleichen zu können, erfolgt eine Umrechnung der erhaltenen Werte auf eine Zehner-Prozent-Skala: Es wird angegeben, wieviel Prozent der in dieser Schule theoretisch möglichen Angleichungen erreicht wurde.

2. Angleichung der Stundentafeln

Die z. Z. der Untersuchung in Hessen gültigen Stundentafeln für den Bereich der Sekundarstufe I wurden 1956 — also weit vor Beginn der Gesamtschulreform — erlassen: Für Hauptschule, Realschule und Gymnasium gelten je verschiedene Stundentafeln, die sich u. a. in den Fächern Englisch, Gesellschaftslehre und Naturwissenschaft erheblich voneinander unterscheiden. Das bedeutet für die kooperative Schule, daß die Unterrichtsstunden im Hauptschulzweig anders zu verteilen sind als im Realschulzweig und wiederum anders im Gymnasialzweig³. Daß eine solche Regelung sowohl curriculare Angleichung als auch Durchlässigkeit im Keime erstickt, ist unmittelbar einsichtig: Wie soll etwa ein Hauptschüler, der aufgrund guter Leistungen in den Realschulzweig aufgenommen wird, im Englischunter-

richt „mitkommen“? Denn seine neuen Klassenkameraden haben von Beginn der Klasse 7 wöchentlich eine Stunde Unterricht mehr erhalten und sind daher zwangsläufig im Stoff wesentlich weiter.

Trotz bestehender Erlaßlage bieten sich den Schulen zwei Wege, zu einer angeglichenen oder gar identischen Stundentafel zu gelangen:

Zum einen besteht die Möglichkeit, die Stundentafel zu harmonisieren und sie dem Ministerium zur Genehmigung vorzulegen. Zum zweiten können Kollegien und Schulleitung die bestehenden Erlasse weitherzig auslegen und notwendige Unterrichtskürzungen so vornehmen, daß dabei zugleich eine angegliche Stundentafel entsteht.

Im Rahmen des Interviews wurde nach beiden Maßnahmen gefragt.

Eine Umrechnung der Aussagen auf die Zehner-Prozent-Skala ergibt eine Verteilung, wie sie *Abbildung 1* (S. 18) darstellt.

Die Ergebnisse zeigen auf den ersten Blick, daß die meisten Schulen von der Möglichkeit zur Angleichung der Stundentafel Gebrauch gemacht haben: Nur in einer einzigen Schule werden in allen erfragten Fächern dreifach unterschiedliche Stundenzahlen unterrichtet. Demgegenüber haben 17 Schulen (35%) das Höchstmaß an Angleichung erreicht: Hier werden in sämtlichen genannten Fächern über alle Zweige hinweg gleiche Stundenzahlen unterrichtet. Dementsprechend hoch ist auch der Mittelwert: In den untersuchten Schulen werden die Möglichkeiten zur Stundentafel-Angleichung insgesamt zu 71% genutzt.

Die Frage nach den Ursachen dieser insgesamt recht unterschiedlichen Praxis läßt sich nur sehr vorläufig beantworten. Erste Einsichten lassen sich jedoch gewinnen, wenn man die Kooperationspraxis in Beziehung zu den beschriebenen Entstehungstypen setzt (*Tabelle 1*, S. 18).

Wie weiter vorn ausgeführt, bezeichnet „Entstehungstyp II“ jene Schulen, in die bei Gründung ein vollständiges und traditionelles Gymnasium (bis Kl. 13) einbezogen wurde. Die Tabelle zeigt nun: In diesen Schulen ist das Maß der Stundentafel-Angleichung erheblich niedriger als in den Schulen des Entstehungstyps I. Bei den folgenden Indikatoren werden sich ähnliche Ergebnisse zeigen, so daß weiter unten eine zusammenfassende Interpretation erfolgen kann.

3. Angleichung von Lehrplänen

In Hessen gelten für die drei traditionellen Schulzweige bis heute Stoffverteilungspläne, die der Kultusminister in den fünfziger Jahren erlassen hat. Diese — nach Schulformen völlig getrennten Pläne — sind strenggenommen auch für die verschiedenen Zweige einer schulformbezogenen Gesamtschule verbindlich. Damit entsteht — ähnlich wie bei der Stundentafel — für die Schulen eine paradoxe Situation:

Sie stehen einerseits unter der offiziellen Anforderung, eine stärkere Durchlässigkeit zwischen den Zweigen realisieren zu sollen, was nur bei Angleichung von Inhalten geht; andererseits sind die Lehrer jedoch beamtenrechtlich jederzeit darauf festzulegen, daß sie die rechtsgültigen Stoffverteilungspläne zu erfüllen haben.

Das bedeutet: Die vom Kultusminister angestrebte Reform läßt sich in der Schule nur bei großzügigstem Umgang mit geltenden Erlassen realisieren.

In den Schulen selbst gibt es zwei Möglichkeiten zur Angleichung der Lehrpläne:

- Die offizielle Erprobung von Rahmenrichtlinien
- Die schulinterne Absprache von Stoffplänen auf der Ebene der Fachkonferenzen.

In der Untersuchung wurde ermittelt, wie häufig diese beiden Formen der Lehrplanangleichung in den Schulen praktiziert werden. Dabei wurden für die Jahrgänge 7–9 die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Gesellschaftslehre, Biologie und Kunst jeweils einzeln erhoben.

Eine Umrechnung der erhaltenen Daten auf die Zehner-Prozent-Skala ergibt die in *Abbildung 2* (S. 18) aufgeschlüsselte Verteilung.

Sie zeigt eine recht weite Streuung: 18 Schulen (37%) weisen nur ein sehr geringes Maß an Angleichung der Lehrpläne auf; sie fallen in die Kategorie 1 und 2, d. h. sie nutzen weniger als 20% der Angleichungsmöglichkeiten. 12 Schulen (24%) haben demgegenüber die Maximalwerte 8 und 9 erhalten: In

³ Dies galt zum Zeitpunkt der Erhebung (April 1975). Inzwischen ist durch Erlaß die Stundentafel generell harmonisiert.

ihnen werden die Angleichungsmöglichkeiten zwischen 80 und 100 % realisiert. Die übrigen 19 Schulen sind auf die 6 mittleren Kategorien relativ gleichmäßig verteilt.

Es läßt sich daraus ein relativ hoher Standard der Lehrplanangleichung mit einer Tendenz zur Polarisierung entnehmen: Insgesamt werden in den untersuchten Schulen die Möglichkeiten zur Lehrplan-Angleichung zu 43,6 % genutzt.

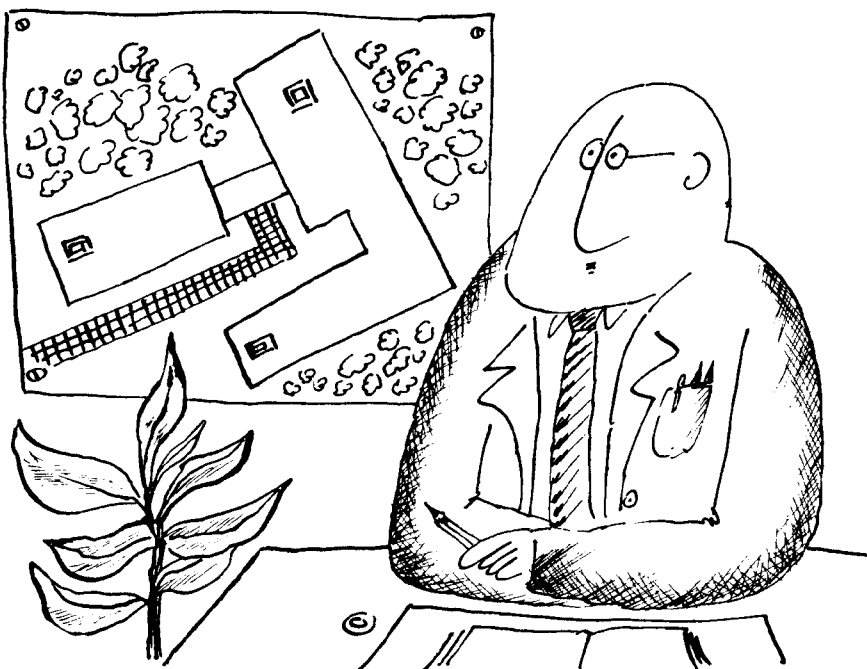
Ähnlich wie bei dem vorangegangenen Merkmal „Studentafel“ läßt sich auch hier konstatieren: In den Schulen wird *trotz* bestehender Erlasse in erheblichem Maße Angleichung von Lehrplänen betrieben. Darüber hinaus zeigt sich auch bei diesem Merkmal der bereits bekannte Zusammenhang zum schulischen Entstehungstyp: In 11 der 15 Schulen des Entstehungstyps II findet sich so gut wie gar keine Lehrplan-Angleichung; demgegenüber erzielen 11 von 34 Schulen des Typs I die Höchstwerte. Insgesamt findet sich zwischen diesen beiden Merkmalen eine hochsignifikante Beziehung ($r = 0,45$), aus der sich ergibt: War bei Gründung der kooperativen Schule noch kein Gymnasium vorhanden, so werden in der Regel Lehrpläne in erheblich höherem Maße angeglichen.

4. Schulzweigübergreifende Unterrichtsplanung

Ein weiterer Schritt zur curricularen Angleichung besteht darin, daß Lehrer aus verschiedenen Schulzweigen den Unterricht für eine bestimmte Sequenz gemeinsam planen und absprechen.

Während der gemeinsame Lehrplan als Themenkatalog für ein ganzes Schuljahr lediglich eine grobe Richtschnur darstellt, ist mit „gemeinsamer Unterrichtsplanung“ eine differenzierte Vorbereitung des Unterrichts für bestimmte Planungsabschnitte gemeint. Darüber hinaus ist ein weiterer Unterschied wichtig: Ein gemeinsamer Lehrplan — einmal erstellt — dient als schriftliche Arbeitsunterlage, ohne daß die Lehrer notwendigerweise selbst in Kommunikation treten müssen. Gemeinsame Unterrichtsplanung hingegen erfordert immer wieder Absprachen und Festlegungen und damit eine ständige zweigübergreifende Kommunikation.

Die Erhebung erfolgte jahrgangs- und fächerweise in der weiter vorn beschriebenen Form.



„Der Architekt sagt, die Kooperation werde auch baulicherseits durch den überdachten Verbindungsgang zwischen Gymnasium und Hauptschule ungemein forciert.“

Nun kann die Intensität und Differenziertheit gemeinsamer Unterrichtsplanung sehr unterschiedlich sein: Von einer Themen- und Zeitabsprache bis zur Erstellung umfassender „Curriculum-Pakete“ sind die verschiedensten Stufen möglich. Bei diesem Merkmal wurde daher zusätzlich das *Produkt* der gemeinsamen Planung erhoben und den folgenden Kategorien zugeordnet:

Planungsprodukte:

- (1) Absprachen über Themenkataloge/ Stoffpläne für Zeiten kürzer als ein Schulhalbjahr
- (2) Festlegung der Abfolge bestimmter Unterrichtseinheiten (übernommen oder selbst erstellt)
- (3) Einigung über ein vollständiges — auch zweigspezifisch differenziertes — Curriculum (Mindestmerkmale: Lernzielsetzung, Einheitlichkeit von Materialien/Methoden, gemeinsame Lern-erfolgsmessung)

Die Aussagen wurden zu einem Index-Wert verrechnet und auf die Prozent-Skala transferiert (Abbildung 3, S. 18).

Verglichen mit den zuvor erhobenen Indikatoren (Studentafel, Lehrplan) zeigt sich hier ein erheblich geringerer Standard schulzweigübergreifender Kooperation: 27 Schulen (55 %) nutzen die Möglichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsplanung zu weniger als 10 %. In 17 dieser 27 Schulen (35 %) findet sich keinerlei gemeinsame Unter-

richtsplanung. Mehr als 40 % Angleichungen finden sich lediglich in 4 Schulen (8 %). Dementsprechend niedrig ist der Mittelwert: In den untersuchten Schulen werden die Möglichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsplanung insgesamt zu 16 % genutzt.

Auf der Grundlage der Lehrer-Aussagen während der Interviews lassen sich hierfür im wesentlichen zwei verursachende Faktorenkomplexe benennen:

Zum einen wird die Notwendigkeit zweigübergreifender Planung wohl nur von einer Minderheit der Lehrer eingesehen. Zum anderen stehen Lehrer und Lehrergruppen, die gemeinsame Unterrichtsplanung durchführen wollen, erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Insbesondere wird immer wieder auf den Widerspruch hingewiesen, daß zweigübergreifende Koordinaten einerseits arbeitsaufwendig sei, daß andererseits dafür aber — im Gegensatz zur Praxis in der Förderstufe — keinerlei Entlastungen gewährt werden. Zweigübergreifende Unterrichtsplanung findet daher nur dann statt, wenn engagierte Lehrer bereit sind, ein erhebliches Maß an freiwilliger Zusatzarbeit zu leisten.

Schließlich findet sich auch bei der zweigübergreifenden Unterrichtsplanung eine eindeutige Beziehung zum schulischen Entstehungstyp (Tabelle 2, S. 18).

Insgesamt findet sich zweigübergreifende Unterrichtsplanung recht selten; wenn sie sich jedoch entwickelt

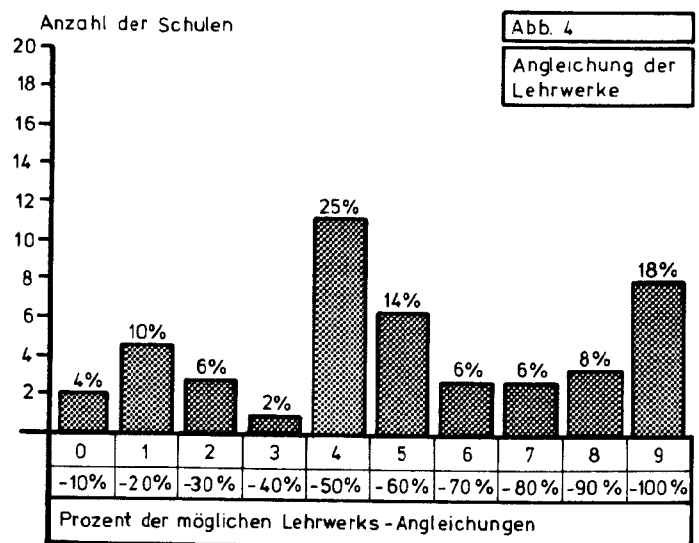
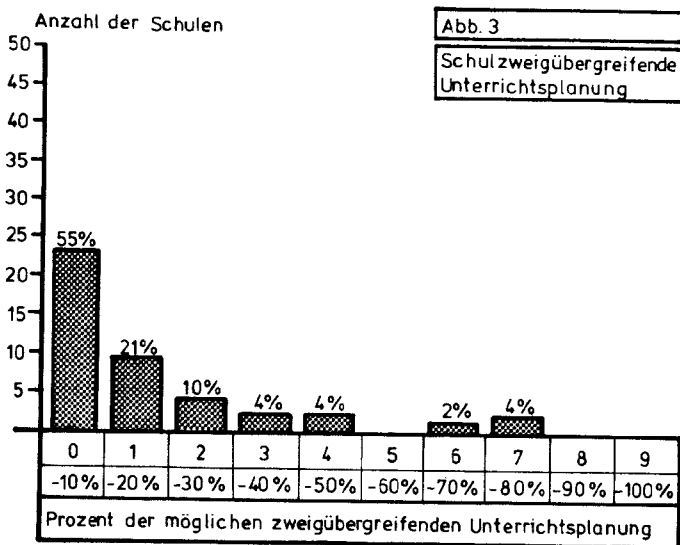
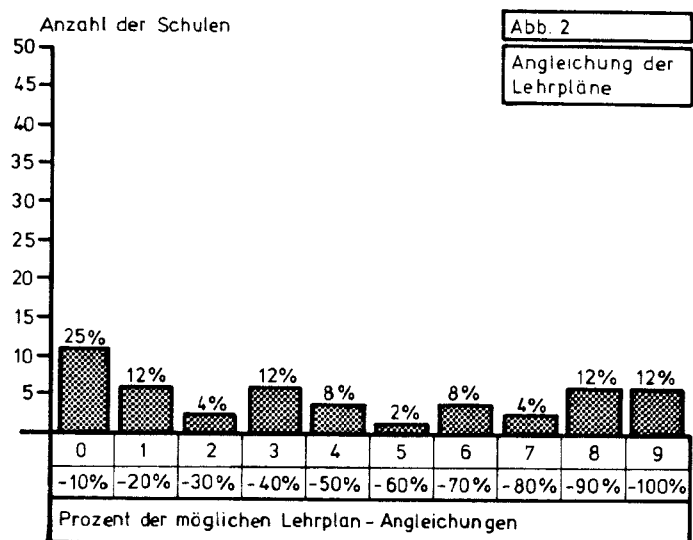
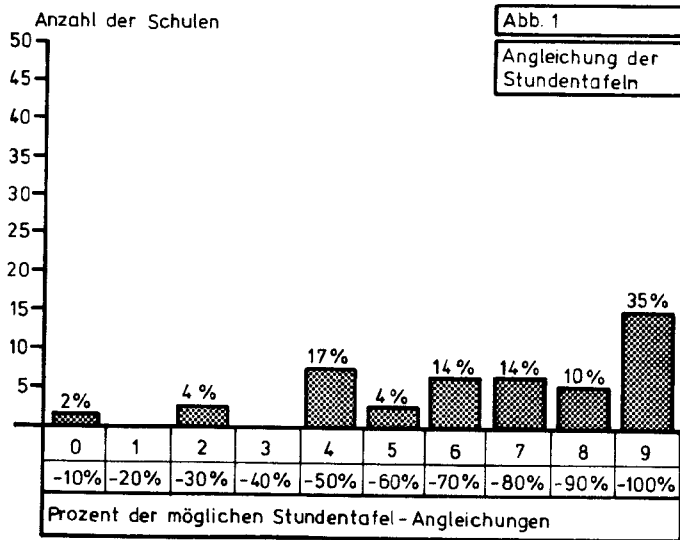


Abb. 1: Angleichung der Stundentafeln

Abb. 3: Schulzweigübergreifende Unterrichtsplanung

Abb. 2: Angleichung der Lehrpläne

Abb. 4: Angleichung der Lehrwerke

Graphiken: Rolf Walkenhorst

Tab. 1: Angleichung der Stundentafel in Abhängigkeit vom Entstehungstyp

Angeleichung der Stundentafel	Entstehungstyp I		Entstehungstyp II		Gesamt	
	n	%	n	%	N	%
0-1	0	0	1	7	1	2
2-3	0	0	2	13	2	4
4-5	3	9	7	46	10	20
6-7	10	29	4	27	14	29
8-9	21	62	1	7	22	45
Gesamt	34	100	15	100	49	100

r = 0,51 (hochsignifikant)
Chi² (4 Felder) = 10,7 (sehr signifikant)

Tab. 2: Zweigübergreifende Unterrichtsplanung in Abhängigkeit vom Entstehungstyp

Zweigübergreifende Unterrichtsplanung	Entstehungstyp I		Entstehungstyp II		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
0-1	22	65	15	100	37	76
2-3	7	21	0	0	7	14
4-5	2	6	0	0	2	4
6-7	3	9	0	0	3	6
8-9	0	—	0	0	0	0
Gesamt	34	100	15	100	49	100

r = 0,41 (hochsignifikant)

Tab. 3: Curricular-didaktische Kooperation in Abhängigkeit vom Entstehungstyp

Curricular-didaktische Kooperation	Entstehungstyp I		Entstehungstyp II		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
0-10	2	6	9	60	11	22
11-20	16	47	5	33	21	43
21-30	12	35	1	7	13	27
31-45	4	12	—	—	4	8
Gesamt	34	100	15	100	49	100

r = 0,52 (sss)
Chi² (6 Felder) = 19,0 (sss)

— und dies geschieht an 12 Schulen (24 %) —, so ausschließlich an Schulen des Entstehungstyps I.

5. Angleichung von Lehrwerken

Ob und in welchem Maße eine curricular-didaktische Angleichung zwischen den Zweigen stattfindet, läßt sich darüber hinaus an den eingeführten Lehrbüchern ablesen: Werden in den verschiedenen Zweigen, aber gleichen Jahrgängen und Fächern, gleiche oder unterschiedliche Lehrbücher benutzt?

Dieser Faktor sollte in seiner Bedeutung für die konkrete Unterrichtspraxis nicht unterschätzt werden; werden doch im Unterrichtsalltag sowohl die Lerninhalte als auch die Verfahren in hohem Maße durch das Lehrbuch vorstrukturiert. Damit ergeben sich auch direkte Auswirkungen auf die Durchlässigkeit zwischen den Zweigen: Sie wird erheblich erleichtert, wenn Schüler bei einem Wechsel des Schulzweigs mit dem gleichen Lehrbuch weiterarbeiten können.

Die Ergebnisse können der *Abbildung 4*, S. 18, entnommen werden.

Bei der Angleichung der Lehrwerke ist in den Schulen ein beachtenswertes Maß an Kooperation erreicht worden: 26 Schulen (53 %) nutzen mehr als die Hälfte der Angleichungsmöglichkeiten, 9 (18 %) erreichen gar den Höchstwert. Demgegenüber finden sich nur in zwei Schulen überhaupt keine Abstimmungen der Lehrbücher. Dieser relativ hohe Kooperationsstandard spiegelt sich auch im Mittelwert wieder: In den untersuchten Schulen werden die Möglichkeiten zur Angleichung von Lehrbüchern zu 55,8 % genutzt. Ein höheres Maß an Kooperation konnte bisher nur bei der Angleichung der Studentafeln festgestellt werden.

Es kann nun nicht mehr überraschen, wenn auch hier die Beziehung zum schulischen Entstehungstyp festgestellt wird: Wenn vor Gründung der kooperativen Schule bereits ein tradiertes Gymnasium bestanden hat (Entstehungstyp II), ist das Maß der Lehrwerks-Angleichung erheblich niedriger ($r = 0,40$).

6. Zusammenfassung

Eine Zusammenfassung erfolgt zunächst durch Bildung eines Gesamt-Indexes (Summenscore):

Da in diesen Gesamtindex fünf Einzelindikatoren⁴ mit einer jeweiligen Skalenbreite von 0–9 eingehen, hat der Gesamtindex die Skalenbreite 0–45.

Die Verteilung der Gesamtindexwerte zeigt eine insgesamt recht weite Streuung über fast die gesamte Skalenbreite; lediglich die oberen Extremwerte (41–45) sind nicht besetzt. Daraus ist zunächst zu entnehmen, daß die untersuchten Schulen sich insgesamt im Maß ihrer curricular-didaktischen Kooperation erheblich voneinander unterscheiden.

Die Normalverteilung — die sich in dieser Graphik tendenziell andeutet — zeigt allerdings eindeutig, wo die Schwerpunkte liegen: Der größte Teil der Schulen gruppiert sich relativ nah am Mittelwert (17,7). Diese Verteilung bestätigt noch einmal, daß insgesamt in den schulformbezogenen Gesamtschulen Hessens ein durchaus beachtenswertes Maß an Kooperation zwischen den Schulzweigen anzutreffen ist. Sie zeigt aber auch, daß eine große Zahl von Schulen bisher nur sehr geringe Kooperationsanstrengungen unternommen hat.

In den vorangegangenen Analysen ist immer wieder deutlich geworden, daß es sich hierbei vor allem um die Schulen des Entstehungstyps II handelt. Dieses Ergebnis findet sich auch auf der Ebene des Gesamtindex wieder (siehe *Tabelle 3*, S. 18).

Diese Tabelle erlaubt somit, zusammenfassend festzustellen: Wenn kooperative Schulen aus bestehenden Gymnasien hervorgegangen sind (und damit auch heute noch über eine gymnasiale Oberstufe verfügen), so findet sich im Bereich der Sekundarstufe I meist nur ein sehr geringes Maß zweigübergreifender Zusammenarbeit. Dies läßt sich in zweifacher Weise interpretieren:

Einerseits zeigen sich damit die erheblichen Kooperationsschwierigkeiten, die in schulformbezogenen Gesamtschulen „gymnasialer Prägung“ bestehen. Das Beharrungsvermögen bestehender Institutionen dürfte dabei ebenso eine Rolle spielen wie die tradierten Vorstellungen über die Bedeutung der Gymnasialbildung bei Lehrern und Eltern. Zum anderen zeigt sich jedoch, daß in Schulen ohne tradiertes

Gymnasium — und damit ohne gymnasiale Oberstufe — (*Entstehungstyp I*) häufig ein beachtliches Maß an zweigübergreifender Kooperation erreicht wird. Erhält also eine schulformbezogene Gesamtschule erst mit Gründung einen Gymnasialzweig, so wird dieser gymnasiale Bereich in hohem Maße in Absprachen, Abstimmungen und Angleichungen einbezogen.

Hieraus die (naheliegende) Folgerung abzuleiten, in Zukunft nur noch kooperative Schulen des Entstehungstyps I zu errichten, hieße freilich, die Rechnung ohne die Realität zu machen: Aufgrund sinkender Schülerzahlen wird es in Zukunft immer seltener zu Neugründung von Schulen und Neuerrichtung von Schulzweigen kommen. Eine weitere Horizontalisierung des Schulsystems wird daher nur durch Zusammenfassung bestehender (und damit tradierter) Schulen möglich sein. Die beschriebenen Ergebnisse lassen erkennen, wie weit und schwierig der damit verbundene Weg vom Schilderwechsel zur kooperativen Praxis ist. ●

⁴ Die Ergebnisse des Indikators „zweigübergreifende Leistungsmessung“ wurden aus Platzgründen nicht referiert.