

## Kooperative Schulsysteme

### 1. Definition

Mit Beginn der 70er Jahre entstanden, von der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit weithin unbeachtet, in den meisten Bundesländern Schulzentren der Sekundarstufe I, in denen die drei traditionellen Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium organisatorisch, zumeist auch pädagogisch und rechtlich verknüpft waren. Für solche Schulzentren wurden unterschiedliche Bezeichnungen entwickelt: Additive Gesamtschulen (nach den hessischen Prototypen Schuldorf Bergstraße, Kirchhain und Wolfhagen, die bereits Mitte der 50er Jahre gegründet wurden), kooperative Gesamtschulen (niedersächsische und bayerische Bezeichnung), schulformbezogene Gesamtschule (derzeitiger Terminus in Hessen) oder schließlich kooperative Schule, wie die Zusammenfassung der Schulformen in Nordrhein-Westfalen heißen sollte.

Kooperative Systeme unterscheiden sich allerdings nicht nur bezüglich ihrer Namensgebung; sie können den Status von Regelschulen besitzen (wie in Hessen) oder Bestandteil eines landesweiten Gesamtschulversuchs mit alternativen pädagogischen Organisationsformen sein (wie in Niedersachsen und Bayern). Ein integrierter Jahrgangsblock 5/6 kann fester Bestandteil des kooperativen Schulzentrums sein (in Nordrhein-Westfalen rechtsverbindlich geplant, in Hessen übliche Praxis), es gibt jedoch auch einige solcher Schulformen ohne Orientierungs- bzw. Förderstufe, in Einzelfällen sogar gymnasiale Eingangsklassen neben integrierten Klassen der Jahrgänge 5 und 6. Eine weitere Variante stellen die kooperativen Gesamtschulen Bayerns mit ihren „schulartbezogenen“ Orientierungsstufen dar.

Bislang existiert keine allgemein akzeptierte Definition des kooperativen Schulzentrums. Gleichwohl haben sich bestimmte Organisationsformen und Strukturen in mehreren Bundesländern herausgebildet, die als Grundlage einer Definition herangezogen werden können. Danach sind kooperative Schulsysteme

schulrechtliche Einheiten mit gemeinsamer Leitung sowie gemeinsamer Schüler-, Lehrer- und Elternvertretung;

Schulen, in denen alle Abschlüsse der Sekundarstufe I vermittelt werden;

in den Jahrgängen 5 und 6 überwiegend horizontal organisiert (integriert), d. h. den Schulformen ist eine Förder- oder Orientierungsstufe vorgeschaltet;

ab Jahrgang 7 generell vertikal organisiert. Am Ende der Klasse 6 werden die Schüler den drei Schulformen („Schulzweigen“ oder „-abteilungen“) zugewiesen.

Einer integrierten Phase im Jahrgangsblock 5/6 folgen also die herkömmlichen Schulformen, jedoch rechtlich und organisatorisch verbunden. Entsprechend dieser Beschreibung der „typischen“ kooperativen (Gesamt-)Schule stellt sie eine Mischform aus Strukturmerkmalen des herkömmlichen dreigliedrigen Schulwesens und integrierter Systeme dar, eine Schule also, in der sich sowohl Elemente des Setting (Klassen 5/6) als auch des Streaming (ab Klasse 7) finden.

## 2. Ausbaustand und Entwicklung

Im Schuljahr 1976/77 bestanden in der Bundesrepublik 124 Schulzentren, die zwar nicht alle der oben aufgeführten Definition kooperativer Schulsysteme entsprachen, jedoch nach dem Verständnis der jeweiligen Landesregierungen als „kooperativ“ zu deklarieren waren. Die Aufstellung in Tab. 1 zeigt deutlich, daß die Ausweitung kooperativer Systeme in den Ländern mit unterschiedlichem Nachdruck betrieben wurde. Es kann jedoch auch nicht übersehen werden, daß dieser Sachverhalt offensichtlich auf zwei verschiedene Ursachen zurückzuführen ist: Während einige Bundesländer integrierte Gesamtschulen gegenüber kooperativen favorisierten, bestand in anderen Ländern keine oder nur geringe Bereitschaft, das herkömmliche Schulwesen nachhaltig umzustrukturieren.

Tab. 1 Ausbaustand integrierter und kooperativer Schulsysteme im Bereich der Sekundarstufe I<sup>1</sup>

Land	integriert	kooperativ	
		gesamt	davon 5/6 int.
Baden-Württ.	6	5	4
Bayern	3	10	2
Berlin	24	-	-
Bremen	4	-	-
Hamburg	7	1	1
Hessen	65	85	76
Niedersachs.	13	16	16
Nordrhein-W.	27	-	-
Rheinland-Pf.	2	4	3
Saarland	1	-	-
Schleswig-H.	5	3	-
Zusammen:	157	124	102

Wie Tab. 1 ausweist, besitzt Hessen die weitaus meisten kooperativen Systeme. Dies ist jedoch nicht der einzige Grund, im folgenden der Entwicklung und der Zusammenarbeit verschiedener Schulformen innerhalb der „schulformbezogenen Gesamtschule“ in Hessen besondere Aufmerksamkeit zu widmen; es kommt hinzu, daß dieses Bundesland

über eine mehr als zwei Jahrzehnte umfassende Erfahrung mit kooperativen Schulsystemen verfügt;

parallel zum Schulversuch „integrierte Gesamtschule“ eine große Zahl kooperativer Systeme als Regelschulen etablierte, die unter Alltagsbedingungen arbeiteten, also ohne finanzielle und personelle Bevorzugung gegenüber eigenständigen Schulen der Sekundarstufe I;

kooperative Schulen mit unterschiedlichen Strukturmerkmalen und Kooperationsformen besitzt, die aufschlußreiche Vergleiche untereinander ermöglichen.

Die rasche Ausbreitung kooperativer Gesamtschulen in Hessen läßt sich zunächst auf positive Erfahrungen mit diesem Schultyp wie auch auf das Betreiben der Landesregierung zurückführen, das allgemeinbildende Schulwesen in Form von Gesamtschulen zusammenzufassen. Auf der Grundlage des novellierten Schulverwaltungsgesetzes vom 30. Mai 1969, das die Bildung von schulformbezogenen Gesamtschulen als Regelschulen erlaubte (§ 8 SchVG), wurde bereits am 7. Januar 1970 in einem Erlaß festgehalten:

„Bei der langfristigen Zielplanung sollen die bestehenden Schulformen zu Gesamtschulen nach § 8 Abs. 1 SchVG zusammengefaßt werden, sofern die gesetzlichen Voraussetzungen vorliegen.“<sup>2</sup>

Neben dem eindeutigen Votum der Landesregierung für die Errichtung von – kooperativen und integrierten – Gesamtschulen<sup>3</sup> war vor allem die Nachfrage der Schulträger (Kreise und kreisfreie Städte) verantwortlich für die rasche Ausbreitung kooperativer Gesamtschulen. Daß dabei nicht allein Reformfreudigkeit der Schulträger eine Rolle spielte, gilt es zu erläutern:

Mit der Etablierung kooperativer Gesamtschulen konnten vor allem in ländlichen und kleinstädtischen Bereichen bestehende Bildungsangebote erweitert oder in ihrem Bestand gefährdete Einrichtungen längerfristig gesichert werden. Wo die weit verbreitete ländliche Mittelpunktschule (Haupt- und Realschule) durch den Aufbau eines Gymnasialzweiges zum vollständigen Sekundarstufen-I-Zentrum ausgebaut wurde, Schülern somit ein vollständiges ortsnahes Bildungsangebot zur Verfügung stand, blieben verständlicherweise Proteste der Eltern und Kommunalpolitiker aus – selbst wenn im allgemeinen die Gründung der Gesamtschule nur auf dem Weg einer zuvor geschaffenen Förderstufe (integrierter Jahrgangsblock 5/6) erreicht wurde.

Kaum mehr Widerstand gegen kooperative Gesamtschulen gab es dort, wo eigenständige Schulen (zumeist Gymnasien, seltener Realschulen) durch den Rückgang der Schülerzahlen in ihrem Bestand gefährdet waren und nur durch die Fusion bestehender Einrichtungen das vollständige Angebot allgemeinbildender

Schulen erhalten werden konnte. Eine Bestandsgefährdung trat beispielsweise an einigen Orten ein, nachdem sich der Kreis zur Schaffung zusätzlicher gymnasialer Standorte entschieden hatte, was die Einzugsbereiche traditioneller Gymnasien oder Realschulen drastisch verringerte.

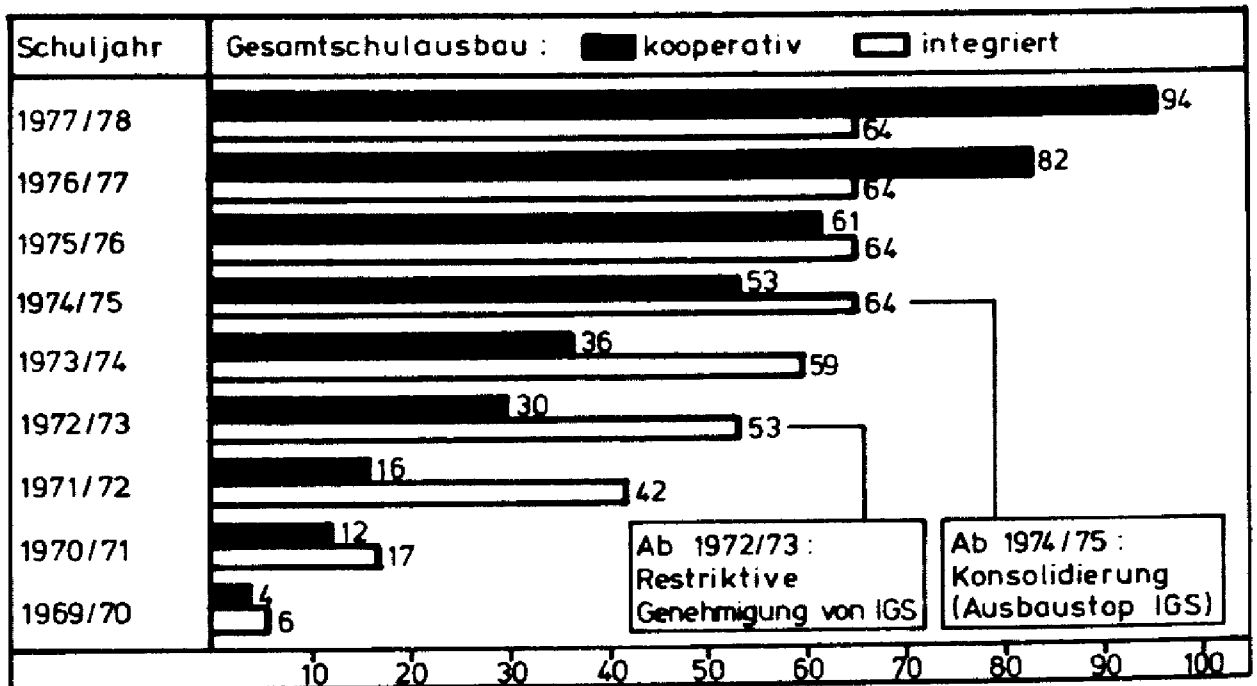
Ein weiterer Grund für den raschen Ausbau kooperativer Gesamtschulen war schließlich die Tatsache, daß das Modell der integrierten Gesamtschule (IGS) ab 1973 nur noch zögernd genehmigt wurde. Nach dem Gesamtschulboom der frühen 70er Jahre wurde im Kultusministerium Hessens die Auffassung vertreten, der Kosten- und Personalaufwand der sich rasch ausbreitenden integrierten Systeme sei bei einer stetigen Zunahme dieser Schulen kaum noch zu tragen, ohne andere Schulen bei Mittel- und Lehrerzuweisungen zu benachteiligen. Hinzu kam, daß sich eine geschlossene Front konservativer IGS-Gegner formierte, die das Modell der IGS entschieden bekämpfte.<sup>4</sup>

In dieser Situation entschloß sich die Landesregierung, Schulträgern, die die Gründung einer integrierten Gesamtschule beantragt hatten, zunächst die Errichtung einer schulformbezogenen Gesamtschule zu empfehlen – freilich mit der Perspektive, die kooperative Schule später zur integrierten umwandeln zu können. Diese selbstauferlegte Zurückhaltung bei der Genehmigung von IGS-Versuchen wurde Ende 1974 durch eine Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und FDP formell bestätigt. Von nun an durften integrierte Gesamtschulen nicht mehr errichtet werden. Der Genehmigungsstopp wurde mit der Notwendigkeit einer „Konsolidierungsphase“ begründet.

Für die Schulträger bestand somit nicht mehr die Möglichkeit der Wahl zwischen verschiedenen pädagogischen Organisationsformen der Sekundarstufe I. Vielfach entstanden daher kooperative Gesamtschulen als Ersatz (oder Übergangsmodell) für das eigentlich erwünschte Modell der IGS.

Die nachstehende Graphik (S. 114) dokumentiert die quantitative Entwicklung der Gesamtschulen in Hessen und zeigt den Zusammenhang zwischen IGS-Bremmung einerseits und dem Ausbau kooperativer Schulen andererseits.

Die bis 1977 entstandenen 94 schulformbezogenen Gesamtschulen sind in ihrem Aufbau und in ihrer Schulpraxis außerordentlich heterogen. Wie unterschiedlich Schulen dieser Art in Hessen sein können und in welchem Umfang mit der Verbreitung von kooperativen Schulen auch die Implementation neuer Unterrichtsstrukturen ermöglicht und realisiert wurde, soll im folgenden dargestellt werden.

Graphik 1: Ausbau von Gesamtschulen in Hessen<sup>5</sup>

### 3. Praxisbeispiele und Systematisierung

Bereits ein flüchtiger Überblick über strukturelle Merkmale kooperativer Schulen in Hessen zeigt die beträchtliche Variationsbreite dieser Schulform; bei näherer Betrachtung wird überdies erkennbar, daß auch das Ausmaß schulzweigübergreifender Zusammenarbeit stark variiert.

Bevor der Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen der schulformbezogenen Gesamtschulen und Kooperationspraxis systematisch nachgewiesen wird, soll die Variationsbreite der pädagogischen Praxis an zwei Schulbeispielen plastisch vorgeführt werden. Das Beispiel der Schule A zeigt einen Kooperationsstand zwischen den Schulzweigen, der sich Kooperationsformen an integrierten Gesamtschulen annähert, wohingegen im Beispiel D die traditionelle Schulzweigversäulung nahezu unverändert weiterbesteht.

#### 3.1 Beispiel: Schule D

Sorge um die Erhaltung des gymnasialen Bildungsangebotes in S. veranlaßte Studienräte ebenso wie Lehrer der Haupt- und Realschule, 1972 beide Schulen zur schulformbezogenen Gesamtschule zu vereinigen. Aus demselben Grund hatten sie bereits zwei Jahre zuvor der Gründung einer Förderstufe zugestimmt. Da die

Gemeinde S. bereits in den 50er Jahren die Haupt- und Realschule und das traditionelle Gymnasium in unmittelbarer Nachbarschaft errichtet hatte, wurde die Gesamtschulgründung erleichtert. S., ein Kurort im ländlichen Nordhessen, konnte somit langfristig ein vollständiges Sekundarstufen I-Angebot als infrastrukturelle Einrichtung vorweisen.

Gegenüber solchen strukturpolitischen Erwägungen spielten Reformbestrebungen nur eine untergeordnete Rolle. „Alles bleibt beim alten“, verhiess der Leiter des Gymnasiums seinen zaudernden Kollegen, bevor sie zur Schulfusion ihr Placet gaben und der Gymnasialdirektor zum Gesamtschulleiter avancierte. Er behielt – alles in allem – Recht:

Alle Schulzweige – die in eigenen Gebäuden räumlich separiert sind – arbeiten nach eigenen Lehr- und Stoffverteilungsplänen. Eine Lehrbuchabstimmung wurde lediglich im Fach Sozialkunde vorgenommen. Zur Einrichtung von schulzweigübergreifenden Fachkonferenzen gab es kurz nach der Gründung der Gesamtschule zwar hier und dort vorsichtige Initiativen, die jedoch – sieht man vom Bereich Sport ab – erfolglos blieben.

Der Einsatz von Lehrern in den Kursen der Förderstufe erfolgt ebenso wie in den Schulzweigen nach dem Lehramtsprinzip. Damit unterrichten in den A-Kursen Gymnasiallehrer, in den B-Kursen Realschullehrer und in den C-Kursen Hauptschullehrer. Ausnahmen kommen bisweilen vor. Nicht minder eindeutig wird im Bereich der Klassen 7–10 verfahren, wo in aller Regel kein Lehreraustausch erfolgt und selbst zwischen dem H- und dem R-Zweig Unstimmigkeiten in der Frage bestehen, ob denn Kollegen mit der Realschullehrerqualifikation auch in H-Klassen eingesetzt werden sollten. Es liegt auf der Hand, daß bei einer solchen Zurückhaltung in Fragen des Lehreraustausches auch der Einsatz der Klassenlehrer unzweideutig nach dem Lehramtsprinzip vorgenommen wird.

Da jeder Schulzweig weitgehend eigenständig arbeitet, sind auch keine Möglichkeiten geschaffen worden, Schüler in einzelnen Fächern am Unterricht eines anderen Schulzweiges teilnehmen zu lassen: Partielle Aufstufungen (Teilnahme am Unterricht eines anspruchsvolleren Schulzweiges in einzelnen Fächern), die zeitgleichen Fachunterricht in benachbarten Schulzweigen zur Voraussetzung haben, kann es in der Gesamtschule S. demzufolge nicht geben.

Auch andere schulzweigübergreifende Interaktionsmöglichkeiten, vor allem für größere Schülergruppen, gibt es in dieser Schule nicht. Lediglich im Wahlbereich (Sportkurse, Verkehrserziehung und Schachgruppe) existieren bescheidene Ansätze schulzweigübergreifenden Unterrichts.

Der Schulalltag in der Gesamtschule hat sich gegenüber der Unterrichtspraxis in den eigenständigen Vorgängereinrichtungen kaum verändert. Selbst die Förderstufe wird nicht als Orientierungsphase betrachtet; es erfolgt eine gezielte Vorbereitung auf die unterschiedlichen Anforderungen der drei Schulzweige („Schulzweigpropädeutik“) bereits im ersten Förderstufenjahr.

### 3.2 Beispiel: Schule A

Am Rand einer Großstadt in Südhessen liegt die Gesamtschule A. Ihre Gründung wurde 1972 eingeleitet, als der bestehenden Hauptschule ein Realschulzweig angegliedert wurde und gleichzeitig die 5. Klassen den ersten Jahrgang der neuen Förderstufe bildeten. Ausgangspunkt des Schulausbaus in A, war die drastische Bevölkerungszunahme im Einzugsbereich der Schule. Nach zwei Jahren Förderstufe sollte die Konstituierung der Gesamtschule erfolgen. Die pädagogische Organisationsform der Schule – integriert oder kooperativ – wurde innerhalb und außerhalb der Schule kontrovers und erbittert diskutiert. Als das Kollegium mit der Mehrheit von einer Stimme für die kooperative Form votiert hatte (und sich damit gegen den Willen der Elternvertretung und der Mehrheitsfraktionen im Stadtrat und im Kreistag aussprach), entschied sich das Kulturministerium für die „schulformbezogene Gesamtschule“.

Für die innerschulische Kooperation war die knappe Entscheidung für die kooperative Gesamtschule nicht unbedeutend, denn sowohl Verfechter der integrierten wie auch der kooperativen Form betrachteten eine weitgehende schulzweigübergreifende Zusammenarbeit mit integrativen Unterrichtselementen als Kompromiß und Grundlage gemeinsamer Arbeit. In einer Planvorlage wurde die Übereinkunft kodifiziert; sie blieb in der Folgezeit unverändert.

Die Abstimmung der Unterrichtsinhalte aller Schulzweige gehört zu den Grundsätzen der Gesamtschule A. Im Rahmen der schulzweigübergreifenden Fachkonferenzen werden Stoffverteilungspläne konzipiert und novelliert. Schwierigkeiten bereitet es hingegen, vollständige Lehrpläne (mit Fundamentum und Schulzweig-Addita für R und G) zu entwickeln; hier existieren erst Ansätze. Anders verhält es sich bei der Harmonisierung der Lehrbücher: In allen Fächern wird in den drei Schulzweigen nach gleichen oder aufeinander bezogenen Büchern unterrichtet.

Der Einsatz von Fachlehrern in den Kursen der Förderstufe und in den Schulzweigen erfolgt weitgehend unabhängig von den Lehrämtern (in der Förderstufe völlig unabhängig). Entscheidend sind hier drei Faktoren: Persönlicher Wunsch der Lehrer, Fachkompetenz und Einsatz im vorausgegangenen Schuljahr. Der letzte Faktor betrifft vor allem den Lehrereinsatz in der Förderstufe. Hier trägt die Schulleitung dafür Sorge, daß möglichst jeder Lehrer die Annehmlichkeiten der A-Kurse und die Schwierigkeiten der C-Kurse kennenlernt.

Der Lehramtsbezug bei den Klassenlehrern im G-Zweig ist heute – nach einer Phase der Außendarstellung des „vollwertigen“ Gymnasialangebotes – vor allem darauf zurückzuführen, daß im fremdsprachlichen Unterricht des Wahlpflichtbereichs besonders oft die Fächerkombinationen der Gymnasiallehrer gefragt sind. Lehreraustausch und Durchlässigkeit stehen in der Gesamtschule A. in einem engen Zusammenhang, weil die Kenntnis der benachbarten Schulzweige Auf- und Abstufungsempfehlungen erleichtert. Dies zeigt sich vor allem darin, daß „partielle Aufsteiger“ im Rahmen des zeitgleichen Unterrichts in Englisch, Mathema-

tik und Französisch den Unterricht des jeweils „höheren“ Schulzweiges besuchen.

Zur Vermittlung gemeinsamer sozialer Erfahrungen hat die Gesamtschule verschiedene Maßnahmen institutionalisiert: In der Förderstufe erfolgt – entgegen einer verbreiteten Praxis in hessischen Förderstufen – keine äußere Leistungs differenzierung im Deutschunterricht des 6. Schuljahres. Interaktionsmöglichkeiten bleiben auch nach der Zuweisung der Schüler in die Schulzweige erhalten. Zu ihnen zählt die jahrgangswise Belegung des Gebäudes, integrierter Unterricht sowohl im Pflichtbereich (Sport) als auch im Wahlbereich. Darüber hinaus werden im Wahlpflichtbereich teilweise integrierte Gruppen aus zwei Schulzweigen gebildet – etwa bei der 3. Fremdsprache.

Bei der Planung der Unterrichtsorganisation galt im Kollegium die Installierung einer hochkooperativen Gesamtschule entweder als grundsätzlich sinnvoll oder als Kompromiß zwischen der erwünschten IGS und dem unerwünschten, austauschlosen Nebeneinander der Schulzweige. Das damals in einer umfangreichen Planvorlage fixierte Prinzip der Zusammenarbeit prägt nach wie vor den Unterrichtsalltag.

### 3.3 Systematisierung

Die beiden referierten Schulbeispiele belegen, daß offenbar Unterschiede in der kooperativen Praxis u. a. auf die unterschiedliche Gründungsgeschichte der Gesamtschulen zurückzuführen sind. Dieser nicht zufällige Zusammenhang zwischen Gründungstyp und Kooperationsstand wurde im Rahmen eines hessischen Schulforschungsprojekts systematisch herausgearbeitet.<sup>6</sup>

In dem Forschungsprojekt „Soziale Organisation von Schulzentren“ wurde auf der Basis einer Übersichtsstudie eine Auswahl von vier Schulen für eingehende Fallstudien getroffen. Kriterien waren zum einen der Strukturtyp, zum anderen der Kooperationsstand der Schulen. Die Übersichtsstudie hatte ergeben, daß sich die schulformbezogenen Gesamtschulen Hessens nach zwei Strukturtypen klassifizieren lassen:

- (i) War die Vorgängereinrichtung der Gesamtschule eine der in Hessen verbreiteten Haupt- und Realschulen (zumeist in ländlichen Regionen), die über die Konstituierung einer Förderstufe und die Angliederung eines G-Zweiges mit jahrgangweisem Aufbau zur Gesamtschule umgewandelt wurde, so fand sich im wesentlichen diese Merkmalskombination:

Keine gymnasiale Oberstufe vorgesehen

Weniger als 1000 Schüler

Gymnasialzweig noch nicht bis Klasse 10 ausgebaut

Gesamtschulen mit diesen drei Merkmalen werden im folgenden als *Strukturtyp I* bezeichnet. Von den untersuchten 53 Gesamtschulen gehörten 24 diesem Strukturtyp an.



- (ii) Waren die Vorgängereinrichtungen eigenständige, vollausgebaute Schulen aller drei Schulformen, die durch eine gemeinsame Förderstufe verbunden und zwei Jahre darauf zur Gesamtschule fusioniert wurden, so fand sich die komplementäre Merkmalskombination:

Gymnasiale Oberstufe vorhanden

Mehr als 1000 Schüler

Alle drei Schulzweige vollausgebaut

Besaßen schulformbezogene Gesamtschulen diese drei Merkmale, so wurden sie als *Strukturtyp II* gekennzeichnet. Zu diesem Strukturtyp gehörten 11 der untersuchten Schulen.

Es verbleiben weitere 14 Gesamtschulen, die sich den beiden Strukturtypen nicht exakt zuordnen ließen; zehn von ihnen waren ohne gymnasiale Oberstufe, vier führten dagegen bis zum Abitur.

Bei der differenzierten Betrachtung der schulzweigübergreifenden Zusammenarbeit in Verbindung mit einzelnen Strukturmerkmalen ergab sich ein eindeutiger korrelativer Zusammenhang vor allem mit dem Merkmal „Vorhandensein/Nichtvorhandensein einer gymnasialen Oberstufe“.

Während in Schulen des Strukturtyps I üblicherweise eine stärkere Zusammenarbeit der Schulzweige vorgefunden wurde, fand sich in Schulen des Strukturtyps II in der Regel nur eine geringfügige Kooperation.

Für die Fallstudien ließ sich danach nachstehende Auswahlmatrix erstellen:

instituti- oneller Kontext  Koope- rations- stand	Strukturtyp I	Strukturtyp II	Gesamt
hoch	Schule A 16	Schule C 2	18
niedrig	Schule B 8	Schule D 9	17
Summe:	24	11	35

Auf diese Vier-Felder-Tafel wird in den Kapiteln 4.3 und 4.4 noch einmal Bezug genommen.

#### 4. Reform der Sekundarstufe I: Anspruch und Realisierung in kooperativen Schulsystemen

Die Frage, ob es sinnvoll war, Schulträgern in Hessen die Errichtung kooperativer Gesamtschulen als Vorstufe einer IGS, sozusagen als „IGS im Wartestand“, zu empfehlen, ist gegenwärtig noch nicht zu beantworten. In der Diskussion um den Stellenwert kooperativer Systeme bei der Reform der Sekundarstufe I im Sinne des *Deutschen Bildungsrates* stehen sich zwei Auffassungen gegenüber, die beide – exemplarisch – der nordrhein-westfälische Kultusminister *Girgensohn* artikuliert. Einerseits:

„Die kooperative Schule kann leicht als das Feigenblatt eines vertikalen Systems mißbraucht werden; sie ist vielleicht nur die Nebelwand, hinter der man um so strenger die Systematik der Selektion praktizieren kann. Sie könnte das moralische Alibi derjenigen sein, die längst statistisch überführt sind, daß sie ein antiquiertes und sozial ungerechtfertigtes Schulsystem verteidigen und neuerdings auch restaurieren wollen.“<sup>7</sup>

Andererseits jedoch:

„Für mich ist eine bis ins letzte durchgeführte Kooperation im Schulwesen der Anfang der Integration. Ich glaube, daß die Kooperative Schule ein Zwischenstadium zur integrierten Gesamtschule sein wird, und von diesem Glauben lasse ich mich auch nicht abhalten.“<sup>8</sup>

In der empirischen Schulforschung gibt es bislang weder einen Beleg für eine generelle Integrationsfähigkeit kooperativer Systeme noch Anhaltspunkte für die Annahme, daß sich mit der Errichtung solcher Schulen „das dreigliedrige System auf sozusagen höchstem Niveau (ultra-)stabilisieren könnte, bevor der Weg zur Integration angetreten war.“<sup>9</sup> Um daher Anhaltspunkte für die Bedingungen integrativer Entwicklungen kooperativer Schulsysteme zu gewinnen, wurde ein Forschungsauftrag erteilt; der vorliegende Beitrag zur Reform der Sekundarstufe I stützt sich hauptsächlich auf Ergebnisse dieser Untersuchung – nicht zuletzt, weil es ansonsten kaum empirisches Material über die Situation kooperativer Schulen gibt.

Die Mitglieder des *Deutschen Bildungsrates* konnten sich infolge unterschiedlicher bildungspolitischer Positionen nicht dazu verständigen, in ihrem „Strukturplan für das Bildungswesen“<sup>10</sup> ausdrücklich für die pädagogische Organisationsform der integrierten Gesamtschule zu plädieren. Gleichwohl entwickelte dieses Expertengremium einen Katalog von Empfehlungen für die Reform der Sekundarstufe I, deren Realisierung eine weitgehende Horizontalisierung dieser Schulstufe bedeutet:

Abstimmung der Unterrichtsinhalte auf der Basis gemeinsamer wissenschaftsorientierter Grundbildung für alle Schüler

Revision des Lehrereinsatzes (Abkehr vom unverrückbaren Prinzip des Lehrereinsatzes nach Lehramt)

Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen (vor allem „horizontale Mobilität“, d. h. Wechsel von Anspruchsniveaus oder Themenschwerpunkten)

Vermittlung gemeinsamer sozialer Erfahrungen für alle Schüler

Die Bildung von Schulzentren wurde als Voraussetzung für eine reformorientierte Schul- und Unterrichtsorganisation betrachtet.

Daß die integrierte Gesamtschule diese zentralen Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* in schulische Praxis umzusetzen vermag, ist nach den vorliegenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung nicht mehr von der Hand zu weisen<sup>11</sup>; wie aber sieht es bei kooperativen Systemen aus?

Als Beurteilungsraster für eine reformierte Schulpraxis sollen im folgenden die Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* – ergänzt durch Erklärungen der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* zur Reform der Sekundarstufe I – herangezogen werden. Inwieweit, so ist nach den vorliegenden Informationen über kooperative Gesamtschulen zu fragen, kann dieser Schultyp den Forderungen des Strukturplans und des Bildungsgesamtplans (BGP)<sup>12</sup> gerecht werden?

#### 4.1 Abstimmung der Unterrichtsinhalte

Der *Deutsche Bildungsrat* ging davon aus, daß die „bisherige Unterscheidung zwischen volkstümlich-praktischer Bildung für Hauptschüler, gehobener praxis- und berufsorientierter Bildung für Realschüler und wissenschaftsorientierter Bildung für Gymnasiasten“ angesichts der technologischen Entwicklung nicht aufrechterhalten werden könne.<sup>13</sup> Er leitete daraus die Folgerung ab, das Curriculum in den Zweijahresblöcken müsse sich „nach verschiedenen Gesichtspunkten aufgliedern und verzweigen, ohne jemals einen allen gemeinsamen Grundbestand an Lernbereichen und Lernzielen preiszugeben.“<sup>14</sup> Ausdrücklich verwies der *Deutsche Bildungsrat* auf den Zusammenhang zwischen einer Abstimmung der Lerninhalte unterschiedlicher „streams“ oder „sets“ (die Differenzierungsform blieb offen) und der angestrebten Durchlässigkeit: Die Curricula der „kooperierenden Schule“ (*Deutscher Bildungsrat*) müßten sich teilweise decken, „damit eine unnötige Einschränkung individueller Wahlmöglichkeiten vermieden wird und die Möglichkeit zum Wechsel erhalten bleibt.“<sup>15</sup>

Für den gesamten Bereich des Bildungswesens war darüber hinaus „wissenschaftsbestimmtes Lernen“ anzustreben, was nach Auffassung des *Deutschen Bildungsrates* bedeutete,

„daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaft erkannt und vermittelt werden.“<sup>16</sup>

Im „Bildungsgesamtplan“ ist das Ziel einer Harmonisierung der Unterrichtsinhalte ebenfalls enthalten; übereinstimmend vertraten die Ländervertreter die Auffassung, die „Berücksichtigung der Neigung und Befähigung des einzelnen durch eine zunehmende Wahl- und Leistungsdifferenzierung unter Beibehaltung eines verpflichtenden Kernbereichs gemeinsamer Inhalte“ sei als Reformziel der Se-

kundarstufe I anzustreben.<sup>17</sup> Auch in der Frage einer wissenschaftsorientierten Ausbildung bestand Übereinstimmung mit dem *Deutschen Bildungsrat*:

„Wissenschaftsnahe Grundbildung sichert berufliche Mobilität und damit bessere soziale Chancen.“<sup>18</sup>

Welche dieser Postulate haben in die Praxis kooperativer Schulsysteme Einlaß gefunden?

Zunächst soll in einer Länderübersicht festgehalten werden, in welchen Bundesländern mit kooperativen Gesamtschulen die Voraussetzungen für eine wissenschaftsorientierte Grundbildung in angeglichenen Lehrplänen für die Sekundarstufe I geschaffen sind:

*Tabelle 2* Gelten für die kooperativen Gesamtschulen in den einzelnen Bundesländern angegliche oder unterschiedliche Lehrpläne?<sup>19</sup>

Land	Lehrpläne angeglichen
Baden-Württemberg (5 KGS)	OR
Bayern (10 KGS)	-
Hamburg (1 KGS)	OR
Hessen (94 KGS)	OR/ 7-10
Niedersachsen (16 KGS)	OR
Rheinland-Pfalz (4 KGS)	OR
Schleswig-Holstein (3 KGS)	OR/ 7-10

Die Tabelle verdeutlicht, daß in der Mehrzahl der Länder zwar die Lehrpläne für die Orientierungsstufe (OR) angeglichen sind; hingegen arbeiten die kooperativen Gesamtschulen in den Klassen 7-10 weitgehend nach den Lehrplänen der traditionellen Schulformen. Dies hat zur Folge, daß schulzweigübergreifende curriculardiaktische Abstimmungen der Initiative der Schulen weitgehend überlassen bleiben.

Betrachten wir daher die innerschulischen (internen) Abstimmungen zwischen den Schulzweigen. Eine Übersichtsstudie des bereits genannten Hessen-Projektes, die in den bestehenden schulformbezogenen Gesamtschulen des Schuljahres 1974/75 durchgeführt wurde, ergab in drei Bereichen curricular-didaktischer Kooperationsmöglichkeiten recht unterschiedliche Daten über die Zusammenarbeit der Schulzweige:<sup>20</sup>

(i) Während in einigen Schulen nur in geringem Umfang eine *Harmonisierung*

der Lehrwerke vorgefunden wurde (Verwendung gleicher oder aufeinander bezogener Unterrichtswerke), bestanden anderswo weitreichende Abstimmungen:

„26 Schulen (53%) nutzen mehr als die Hälfte der Angleichsmöglichkeiten, 9 (18%) erreichen gar den (theoretischen; Anm.) Höchstwert.“<sup>21</sup>

- (ii) Auch bei der *Erstellung von Stoffverteilungsplänen* wurde eine beträchtliche Variationsbreite schulzweigübergreifender Kooperation ermittelt.

Ausgehend von einem – wieder theoretischen – Höchstwert möglicher Angleichungen unter Berücksichtigung sowohl der Fächer als auch der verschiedenen Jahrgänge ergab sich:

„18 Schulen (37%) weisen nur ein sehr geringes Maß an Angleichungen (. . .) auf; . . . sie nutzen weniger als 20% der Angleichungsmöglichkeiten. 12 Schulen (24%) haben demgegenüber . . . die Angleichungsmöglichkeiten zwischen 80 und 100% realisiert.“<sup>22</sup>

- (iii) Ein dritter Bereich ist die *schulzweigübergreifende Unterrichtsplanung*, d. h., die Festlegung von bestimmten Unterrichtssequenzen, die parallel – mit unterschiedlichem Anspruchsniveau – in den drei Schulzweigen abgehandelt werden. Dazu ist in aller Regel eine enge Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Lehrämter erforderlich. Gegenstand der Unterrichtsplanung können sowohl Themenkataloge (Stoffpläne) für einen Zeitraum von weniger als einem Schulhalbjahr als auch die Abfolge von Unterrichtseinheiten oder ein vollständiges Curriculum sein. Die hessische Übersichtsstudie ergab in diesem Kooperationsbereich ein weniger günstiges Bild:

„27 Schulen (55%) nutzen die Möglichkeit zweigübergreifender Unterrichtsplanung zu weniger als 10%. In 17 dieser 27 Schulen (35%) findet sich keinerlei gemeinsame Unterrichtsplanung. Mehr als 40% der Angleichung finden sich lediglich in 4 Schulen (8%).“<sup>23</sup>

Als Ursachen für diese – im Vergleich zu den beiden erstgenannten Bereichen – nur geringfügige Kooperation werden hauptsächlich eine geringe Übereinstimmung vieler Lehrer mit dem Prinzip der gemeinsamen Unterrichtsplanung sowie – nicht minder – der Mangel an entsprechenden Entlastungsstunden für solche Absprachen genannt.<sup>24</sup>

#### 4.2 Revision des Lehrereinsatzes

Bereits kurzfristig, so der *Deutsche Bildungsrat*, müsse dafür gesorgt werden, daß „die Schranken, die den Wechsel von Fachlehrern zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien behindern“, aufgehoben würden.<sup>25</sup> Mittelfristig sei der Austausch von Fachlehrern zwischen den verschiedenen Schulen zu ermöglichen.<sup>26</sup>

Aus dem „Bildungsgesamtplan“ läßt sich die Zustimmung zum Lehreraustausch nur indirekt ableiten (etwa aus dem Hinweis nach schulzweigübergreifenden Profilen des Sekundarstufen-I-Abschlusses und aus der Forderung nach Integration der Bildungsgänge<sup>27</sup>). Eine definitive Aussage zur Neuorganisation des Lehrereinsatzes ist im „Bildungsgesamtplan“ nicht enthalten. Dabei ist jedoch die Tatsache zu berücksichtigen, daß sich nach den Vorstellungen der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* diese Frage durch die Stufenlehrerausbildung (vgl. BGP S. 36 f.) von allein beantworten würde.

Auch hier stellt sich die Frage, wie und in welchem Umfang innerhalb kooperativer Systeme der Lehrereinsatz erfolgt. Dabei wird auf Ergebnisse der Übersichtsstudie zurückgegriffen.

- (i) Von besonderem Interesse ist zunächst der *Einsatz von Fachlehrern* in Schulzweigen, die nicht mit dem erworbenen Lehramt übereinstimmen.

Tab. 3 Lehramtsunabhängiger Lehrereinsatz<sup>28</sup>

Anteil am gesamten Unterricht im jeweiligen Schulzweig	Haupt- und Realschullehrer im Gymnasialzweig		Gymnasiallehrer im Realschulzweig		Gymnasiallehrer im Hauptschulzweig	
	Zahl der Schulen	%	Zahl der Schulen	%	Zahl der Schulen	%
0%	1	2	4	8	10	20
unter 10%	12	25	29	59	34	69
10 – 25%	16	33	15	31	3	6
26 – 50%	13	27	1	2	2	4
über 50%	7	14	–	–	–	–
<b>Gesamt:</b>	<b>49</b>	<b>101</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>49</b>	<b>99</b>

Zwei Tendenzen lassen sich aus diesen Zahlen unschwer ablesen:

Haupt- und Realschullehrer unterrichten – gemessen an ihrem Anteil an allen Lehrern – überproportional häufiger im Gymnasialbereich als umgekehrt Gymnasiallehrer im R- oder H.-Bereich.

Gymnasiallehrer präferieren beim Lehreraustausch eindeutig den Einsatz im benachbarten Realschulzweig.

Aufschlußreich ist ein Blick auf die Unterrichtsfächer, die beim Lehreraustausch bevorzugt gewählt werden:

Tab. 4 Fachpräferenzen beim Lehreraustausch<sup>29</sup>

Haupt- und Realschullehrer im Gymnasialzweig		Gymnasiallehrer im Hauptschulzweig	
Rangfolge der Fächer	Zahl der Schulen (N=49)	Rangfolge der Fächer	Zahl der Schulen (N=49)
Biologie	n = 40	Kunst	n = 24
Sport	n = 38	Sport	n = 20
Mathematik	n = 36	Englisch	n = 15
Physik	n = 34	Geschichte	n = 14
Kunst	n = 33	Sozialkunde	n = 14

Dieser nach Fächern unterschiedliche Lehrereinsatz erklärt sich offenbar aus fachspezifischem Lehrermangel in den einzelnen Schulzweigen. Durch Lehreraustausch kann der Anteil des fachfremden Unterrichts verringert werden.

Zudem gilt allgemein, daß in schulformbezogenen Gesamtschulen, die einen G-Zweig jahrgangweise aufbauen und noch nicht mit diesem Schulzweig bis zur Klasse 10 gelangt sind, der Lehreraustausch funktional unerlässlich ist: weil es entweder an Gymnasiallehrern fehlt oder weil die zugewiesenen G-Lehrer ihre Stunden nicht ohne fachfremden Unterricht im G-Zweig unterbringen können.

Lehreraustausch wird somit nicht bewußt angestrebt, sondern ergibt sich aus organisatorischen Zwängen. Der praktizierte Lehreraustausch kann die Funktion haben, „den optimalen Wirkungsgrad der Schule zu verbessern.“<sup>30</sup>

(ii) Gestützt wird diese Annahme durch Daten über das Ausmaß des *Klassenleh-rereinsatzes* in Schulzweigen, die nicht dem jeweiligen Lehramt entsprechen. Der Übersichtsstudie ist zu entnehmen, daß

in 30 von 49 Schulen *kein* Lehrer als Klassenlehrer in dieser Weise „schulzweigunabhängig“ eingesetzt war;

in 15 Schulen lediglich *ein* Lehrer mit einer Klassenführung betraut war, die nicht seinem Lehramt entsprach;

in nur 4 Schulen *zwei oder mehr* Klassenlehrer „schulzweigunabhängig“ tätig waren.<sup>31</sup>

Exemplarisch für die Begründung des Verzichts auf einen Klassenlehreinsatz unabhängig von Lehrämtern (rechtlich kein Problem) sind zwei Lehreraussagen.

Zunächst das „pädagogische“ Motiv:

„Im H-Zweig soll der Klassenlehrer nicht nur Fachlehrer sein, sondern zusätzliche – bzw. in erster Linie! – pädagogische Aufgaben haben. Gymnasiallehrer sind dafür nicht ausgebildet.“<sup>32</sup>

Als weiterer Grund: Imageprobleme des G-Zweiges; auf einen lehramtsunabhängigen Klassenlehreinsatz müsse verzichtet werden, denn:

„Es muß in der Bevölkerung das Bewußtsein geschaffen werden: Hier gibt es ein Gymnasium!“<sup>33</sup>

Derzeit ist kaum zu widerlegen, daß ein solches Bewußtsein in der Öffentlichkeit für eine kooperative Gesamtschule existenznotwendig sein kann, wenn sie nur über geringe Jahrgangsbreiten verfügt und in Konkurrenz zu traditionellen Gymnasialangeboten steht.

Festzuhalten bleibt, daß die Forderung nach flexiblem Lehreinsatz – wie vom Bildungsrat formuliert – offensichtlich nur von wenigen, hessischen Gesamtschulen realisiert wird.

### 4.3 Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen

Ein dritter Anspruch an die Reform der Sekundarstufe I wurde mit dem Prinzip der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen formuliert. Im „Strukturplan“ fordert der *Deutsche Bildungsrat* allgemein:

„Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann.“<sup>34</sup>

Der Zusammenhang zwischen Curriculum-Reform und Durchlässigkeit wird erkennbar, wenn der *Deutsche Bildungsrat* für den Jahrgangsblock 7/8 noch einmal auf die „gemeinsame Grundbildung“ hinweist, die „die künftigen Möglichkeiten des Wechsels zwischen Wahllernbereichen, also die horizontale Mobilität, begünstigt.“<sup>35</sup>

Diese Empfehlungen bestätigt die *Bund-Länder-Kommission*, die für eine reformierte Sekundarstufe I eine „Verbesserung der Durchlässigkeit (. . .) sowie Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots“ verlangt.<sup>36</sup> Mit der Realisierung dieser Forderung soll nach dem Willen der Ländervertreter eine „Vermeidung vorzeitiger Festlegung auf bestimmte Bildungsgänge“ erreicht werden.<sup>37</sup>

Gerade die äußerst geringe Durchlässigkeit des traditionell-dreigliedrigen Schulsystems begründete in der Bildungsreformdebatte Ende der 60er Jahre die Horizontalisierung der Sekundarstufe I. Es ist zu fragen, ob kooperative Systeme in der Lage sind, die Schülermobilität gegenüber dem herkömmlichen Schulwesen deutlich zu erhöhen und wie sich das Verhältnis von Auf- zu Abstufungen darstellt.

Zur Frage der Durchlässigkeit in kooperativen Systemen liegen Untersuchungsergebnisse aus zwei empirischen Studien vor:



## (1) „Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern“

Eine Untersuchung des bayerischen „Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung“,<sup>38</sup> in die die 1973/74 bestehenden acht kooperativen Gesamtschulen des Landes samt ihrer „schulartbezogenen“ Orientierungsstufen einbezogen wurden, ergab, daß

- (i) im 5. Jahrgang der Orientierungsstufe von 814 Schülern der „gymnasialen Orientierungsstufe“ 18 Schüler in die Hauptschul-OR abgestuft, die gleiche Zahl von Schülern in die entsprechende Einrichtung des Gymnasiums aufgestuft wurden.<sup>39</sup> Bei insgesamt äußerst geringer Mobilität (0,2% des Jahrgangs) zwischen den Abteilungen der Orientierungsstufe ist demnach das Verhältnis von Auf- und Abstufungen ausgeglichen.<sup>40</sup>
- (ii) in den Jahrgängen 7 und 8 zwar die Zahl der Umstufungen steigt, sich jedoch gleichzeitig das Verhältnis von Auf- und Abstufungen drastisch zugunsten der Abwärtsmobilität verändert: Im 7. Jahrgang stehen 113 abgestuften Schülern nur 17 Aufsteiger gegenüber<sup>41</sup> (pro Schule im Durchschnitt 14 Abstufungen und 2 Aufstufungen). Ein ähnlicher Trend zeigt sich am Ende des 8. Jahrgangs: 47 Abstufungen, 1 Aufstufung.<sup>42</sup>

Das Fazit der Autoren dieser Studie:

„Zum Zwischenziel ‚Durchlässigkeit‘ kann man demnach sagen, daß von einer Annäherung an dieses Ziel in den kooperativen Gesamtschulen zumindest aufgrund des vorliegenden Datenmaterials kaum gesprochen werden kann.“<sup>43</sup>

An dieser Stelle bedarf es zweier Anmerkungen zur Organisationsstruktur der Orientierungsstufe und kooperativen Gesamtschule in Bayern, die zum Verständnis der Umstufungspraxis notwendig sind:

Die Orientierungsstufe ist nicht integriert (wie etwa in Hessen oder Niedersachsen). *Schorb:*

„Die kooperative Gesamtschule trennt die Schüler schon zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe nach Schularten. Die Schuljahre fünf und sechs werden dabei als schulartbezogene Orientierungsstufe geführt, in der Umstufungen zwischen den Schularten durchgeführt werden können. Am Ende der 6. Jahrgangsstufe werden dann Empfehlungen über den Verbleib oder den Wechsel der besuchten Schulart ausgesprochen.“<sup>44</sup>

Nur eine der untersuchten Schulen – Schwabmünchen – verfügt über eine integrierte Orientierungsstufe.

Die Gesamtschule stellt normalerweise einen Verbund von rechtlich eigenständigen Einzelsystemen dar, kann jedoch auch eine Rechtseinheit der Bildungsgänge sein.<sup>45</sup> In jedem Fall gehören beide Gesamtschulvarianten dem bayerischen Gesamtschulversuch an.

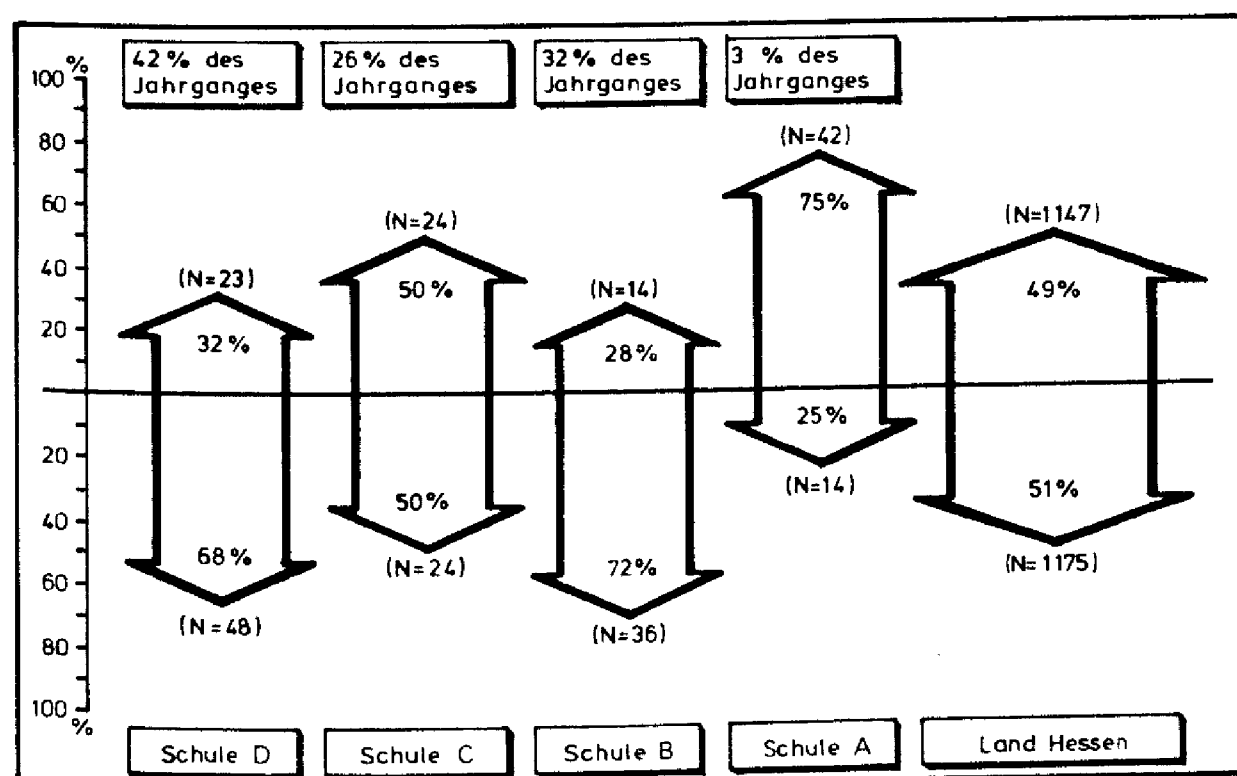
Die Vergleichbarkeit sowohl der Orientierungsstufendaten als auch der Umstufungszahlen aus den Jahrgängen 7 und 8 mit Ergebnissen aus anderen Bundesländern muß vor dem Hintergrund dieser Schulmerkmale gesehen werden.

## (2) „Soziale Organisation von Schulzentren“

Im Verlauf der Fallstudien im Rahmen des hessischen Projektes wurden u. a. die Mobilitätsprozesse in den (schulformunabhängigen) Förderstufen der vier Gesamtschulen wie auch die Durchlässigkeit in den Jahrgängen 7 und 8 näher betrachtet. Dabei konnten für die Förderstufenergebnisse Vergleichsdaten aus allen hessischen Förderstufen herangezogen werden.

Die nachstehende Graphik veranschaulicht die unterschiedlichen Mobilitätsprozesse im 5. Förderstufenjahrgang in den Fächern Mathematik und Englisch (ABC-Differenzierung). Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, daß die Ersteinstufungen in die Kurse von Schule zu Schule unterschiedlich streng gehandhabt werden.

Graphik 2 Umstufungen in den Orientierungsstufen (Förderstufen) von vier ausgewählten kooperativen Gesamtschulen. (Schuljahr 1974/75)<sup>46</sup>



Während der Landesdurchschnitt eine nahezu ausgeglichene Umstufungspraxis ausweist (49% Auf- zu 51% Abstufungen), dominieren in den beiden Gesamtschulen mit geringer Schulzweig-Kooperation eindeutig die Abstufungen: 68% in Schule D, 72% in Schule B. Dem Landesdurchschnitt entspricht die Umstufungspraxis der stärker kooperierenden Schule C, während in Schule A – in der die Zusammenarbeit der Schulzweige am intensivsten ist – drei Viertel aller umgestuften Schüler aufgestuft wurden.

Auch der Anteil der umgestuften Schüler in der Jahrgangsbreite ist in den vier

Schulen unterschiedlich. Er reicht von 42% (Schule D) über 32% und 31% (Schulen B und A) bis 26% (Schule C).<sup>47</sup>

Vor dem Hintergrund der Daten aus Bayern kann damit festgestellt werden, daß bei einer insgesamt hohen Mobilitätsrate in den vier Förderstufen stark voneinander abweichende Relationen von Auf- und Abstufungen bestehen.

Die Durchlässigkeit oberhalb der Förderstufe soll im folgenden ebenfalls anhand von Daten aus den vier Fallstudien Schulen beschrieben werden. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf einen möglichen Zusammenhang von Umstufungspraxis und schulzweigübergreifender Zusammenarbeit gerichtet.

Exemplarisch lassen sich hier zwei unterschiedliche schulformbezogene Gesamtschulen anführen. In *Schule D* (Strukturtyp II, geringe Kooperation), wo zum Zeitpunkt der Fallstudien (Frühjahr 1976) der Fachunterricht nicht zeitgleich in allen drei Schulzweigen erteilt wurde („Unterrichtsbänke“ oder „-bänder“), bestanden für die Schüler des Haupt- und Realschulzweiges keine Möglichkeiten, am Unterricht des jeweils anspruchsvolleren Schulzweiges (in einem oder zwei Fächern) teilzunehmen. Neben solchen „partiellen Aufstufungen“ gab es im Schuljahr 1975/76 (bis zum Zeitpunkt der Fallstudie) auch keine Schulzweigwechsel. Im Vorjahr war lediglich ein Schüler (0,3% der Schülerpopulation) umgestuft worden (Abstufung). Bei nahezu vollständig fehlenden curricular-didaktischen Abstimmungen zwischen den Schulzweigen war in Schule D so gut wie keine Durchlässigkeit feststellbar.

*Schule A* (Strukturtyp I, hohe Kooperation) verzeichnete im Schuljahr 1975/76 zwar auch nur in geringem Umfang Schulzweigwechsel (N = 7, Mobilitätsrate 0,8%), doch überwogen dabei die Aufstufungen (5). Im Gegensatz zu den anderen drei Schulen existierte hier jedoch eine weitgehende Harmonisierung der Stundenpläne, sodaß im Schuljahr 1975/76 insgesamt 26 Schüler in den Jahrgängen 7 und 8 am Unterricht des jeweils anspruchsvolleren Schulzweiges in einzelnen Fächern teilnahmen – das sind immerhin 7,4% aller Schüler der beiden Jahrgänge (N = 352).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen in allen vier untersuchten Schulen nach Abschluß der Förderstufe nur noch in sehr geringem Umfang besteht. Unterschiede sowohl im Ausmaß wie auch in der Richtung der Umstufungen lassen sich zum einen mit Sicherheit (etwa bei Stundenplan-Abstimmungen) auf die Kooperationspraxis der Schulen zurückführen, zum anderen jedoch nur in einen wahrscheinlichen Zusammenhang zur schulzweigübergreifenden Zusammenarbeit stellen. Die hohen Durchlässigkeitsquoten im kursdifferenzierten Förderstufenunterricht legen dagegen die Vermutung nahe, daß eine integrierte Unterrichtsorganisation dem Anspruch nach Durchlässigkeit eher zu genügen vermag als das Streaming ab Klasse 7.

#### 4.4 Gemeinsame soziale Erfahrungen

Der Anspruch, soziales Lernen zu ermöglichen, kann dem *Deutschen Bildungsrat* zufolge in allen Stufen des Bildungssystems Gültigkeit beanspruchen:

„Das soziale System des Lernens soll in allen Bildungseinrichtungen dazu führen, daß die für das Zusammenleben erforderlichen Verhaltensweisen erworben werden.“<sup>48</sup>

Diese allgemeine Zielsetzung wird in der Diskussion über Veränderungen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses noch einmal aufgenommen und als weiterer Anspruch an die Reform der Sekundarstufe I formuliert; sie solle, so der „Strukturplan“,

„soziale Verhaltensweisen ausbilden, die die Anforderungen der außerschulischen Wirklichkeit vorwegnehmen.“<sup>49</sup>

Im „Bildungsgesamtplan“ fehlen derartige Aussagen zum Konzept des sozialen Lernens.

Welche Bedingungen für die Vermittlung gemeinsamer sozialer Erfahrungen bieten nun kooperative Systeme? In den Klassen 5 und 6 sind die Lerngruppen in der Regel heterogen zusammengesetzt (bis auf die kursdifferenzierten Fächer), in den Klassen 7 bis 10 befinden sich die Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen innerhalb der Schulzweige.

Während somit in der Orientierungsstufe gemeinsame soziale Erfahrungen bereits mit der Unterrichtsorganisation vorgegeben sind, sind die sozialen Interaktionsmöglichkeiten ab Klasse 7 von der Belegung des Schulzentrums (Schulzweigprinzip vs. Jahrgangsprinzip), dem Ausmaß an schulzweigübergreifenden Unterrichtsangeboten im Wahl- und Wahlpflichtbereich (teilweise auch Pflichtbereich, etwa bei Sport und Polytechnik) sowie von den bereitgestellten Freizeitmöglichkeiten (Arbeitsgemeinschaften) abhängig. Für den gesamten Bereich der kooperativen Gesamtschule gilt daher, daß ihre Schul- und Unterrichtsorganisation aus Elementen des integrierten (Klassen 5/6) und dreigliedrigen Systems „gemischt“ ist.

Wird nun davon ausgegangen, daß sich vor allem in der Ausprägung von wechselseitigen Vorurteilen und in der Art der Selbsteinschätzungen der Schüler Effekte sozialen Lernens zeigen, so sind zwei Fragen von besonderem Interesse:

Wie beurteilen sich Schüler unterschiedlicher Schulzweige, die eine „gemischte“ Schul- und Unterrichtsorganisation kennengelernt haben, wie beurteilen sie darüber hinaus Schüler anderer Schulzweige?

Lassen sich Unterschiede in den Selbst- und Fremdbildern der Schülergruppen konstatieren, die auf unterschiedlich stark ausgeprägte Zusammenarbeit der Schulzweige zurückzuführen sind, vor allem auf die Schaffung von Interaktionsmöglichkeiten für Schüler unterschiedlicher Schulzweige?

Zur Beantwortung der beiden Fragen soll wiederum auf die hessische Untersuchung kooperativer Gesamtschulen zurückgegriffen werden. Es wurden in den

vier Fallstudien Schulen 1143 Schüler der Jahrgänge 7 und 8 mit einem standardisierten Fragebogen u. a. nach ihren Einstellungen gegenüber kooperativen Maßnahmen sowie nach ihren Meinungen gegenüber sich selbst und den Mitschülern in anderen Schulzweigen befragt. An dieser Stelle sollen die Selbst- und Fremdbilder der Schüler aus zwei Schulen verglichen werden: die beiden Einrichtungen unterscheiden sich erheblich im Ausmaß der schulzweigübergreifenden Zusammenarbeit, nicht jedoch in ihrer Struktur. Beide weisen eine gymnasiale Oberstufe auf und sind durch die Fusion eigenständiger Schulen entstanden (Strukturtyp II).

Die Selbst- und Fremdeinschätzungen der Schüler wurden mit Hilfe eines semantischen Differentials erhoben:<sup>50</sup> Die Schüler erhielten insgesamt 14 polar angeordnete Eigenschaftspaare, die nach zwei Fragestellungen bewertet werden sollten:

*Selbstbild:* „Wie würdest Du Dich selber beschreiben, ohne zu beschönigen?“

*Fremdbild:* „Wie sind die meisten Schüler, die den Hauptschulzweig besuchen?“ (Analog R- und G-Zweig)

Als Beispiel für die Antwortmöglichkeiten:

	paßt		paßt weder		paßt			
	sehr		gut noch		sehr			
	gut		schlecht		gut			
	▽		▽		▽			
fleißig	3	4	5	6	7	8	9	faul

Aus den 14 Begriffspaaren konnten in einer Faktorenanalyse 10 Eigenschaftspaare extrahiert werden, die zu drei Faktoren zusammengefaßt wurden:

*Anpassung* (ordentlich, aufmerksam, fleißig)

*Soziabilität* (fair, aufrichtig, beliebt, freundlich)

*Aggressivität* (schüchtern, zurückhaltend, friedlich)

Im folgenden werden zunächst die Selbsteinschätzungen der Hauptschüler und Gymnasiasten, sodann die gegenseitigen Stereotypenbildungen dieser beiden Gruppen am Beispiel von zwei strukturgleichen Gesamtschulen (Schulen C und D) dargestellt. Da der Ergebnistrend an den Schulen bei allen drei Faktoren gleich ist, werden hier aus Platzgründen jeweils die Ergebnisse des Faktors „Anpassung“ referiert.

Diagramm 1 (S. 131) verdeutlicht die Selbsteinschätzung der Hauptschüler.

Zunächst kann es nicht überraschen, daß das Ergebnis eine positive Selbsteinschätzung der Hauptschüler zeigt. Auffallend ist schon eher, daß sich die Hauptschüler der höher kooperierenden Schule C deutlich besser einschätzen als die Hauptschüler der Schule D ( $p \leq .001$ ).

Die Selbsteinschätzung der Gymnasiasten zeigt Diagramm 2 (S. 131).

Wiederum finden sich die Selbstbilder im positiven Skalenbereich, wobei die Unterschiede der beiden Populationen beim Faktor „Anpassung“ signifikant sind ( $p \leq .05$ ).

Es kann daher zunächst einmal festgehalten werden, daß an der höher kooperie-

renden Gesamtschule sowohl die Haupt- als auch die Gymnasialschüler deutlich bessere Selbsteinschätzungen dokumentieren als die Schüler der strukturgleichen Schule mit geringer Kooperation.

In Diagramm 3 wird gezeigt, wie Hauptschüler ihre Mitschüler im Gymnasialzweig sehen.

Diagramm 1: Selbsteinschätzung Hauptschüler, Schule C u. D

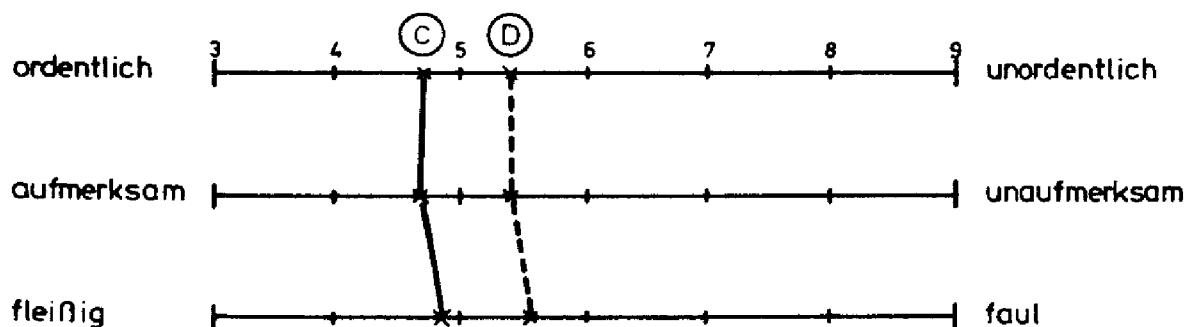


Diagramm 2: Selbsteinschätzung Gymnasialschüler, Schule C u. D

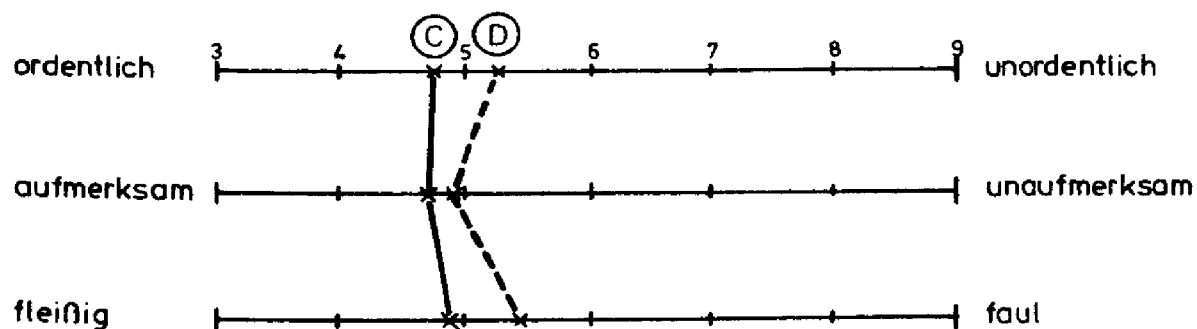
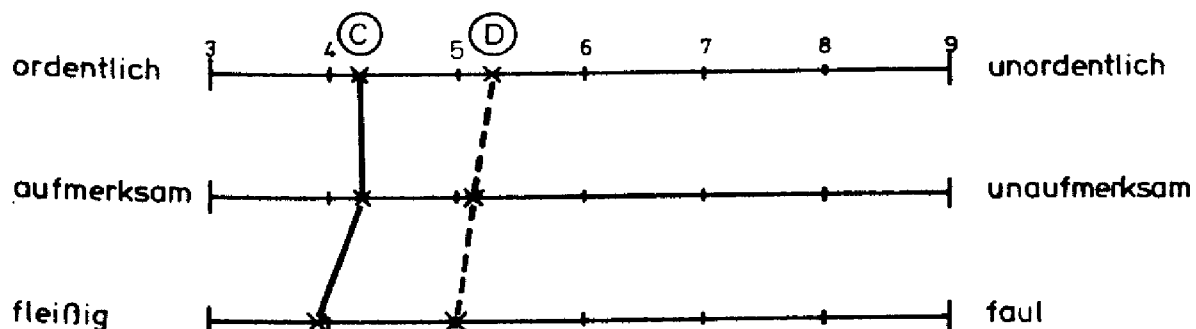
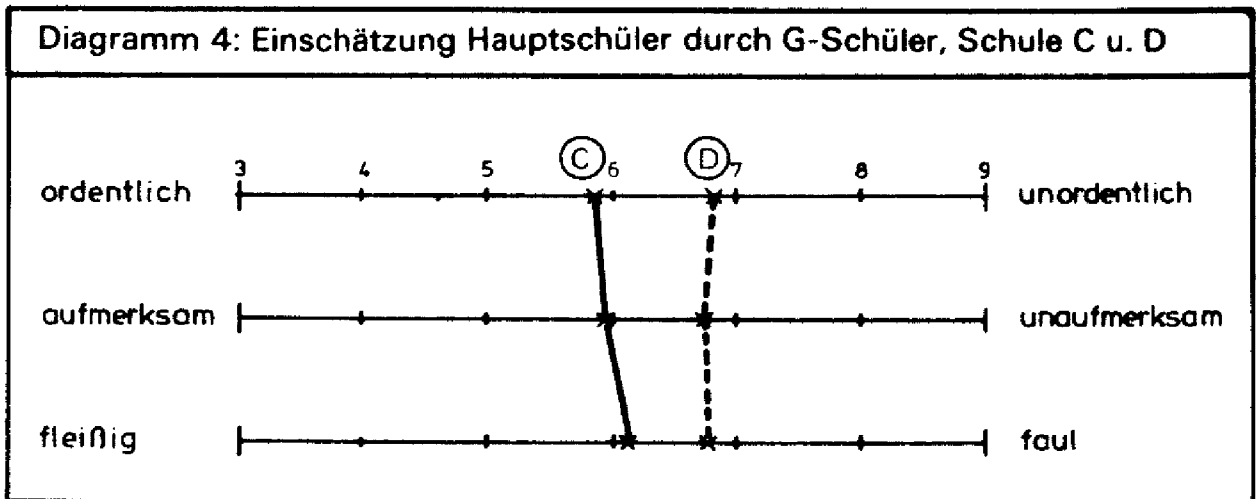


Diagramm 3: Einschätzung Gymnasiasten durch H-Schüler, Schule C u. D



Die Fremdeinschätzungen durch die Hauptschüler liegt ebenso wie die Selbsteinschätzung dieser Schülerpopulation im positiven Bereich der Skala. Der Vergleich der beiden Schulen zeigt jedoch, daß die Hauptschüler der Schule C ihre Mitschüler im G-Zweig erheblich besser beurteilen als die Hauptschüler der Schule D ( $p = .001$ ).

Umgekehrt nun in Diagramm 4 die Einschätzung der Hauptschüler durch die Gymnasiasten:



Als hervorstechender Unterschied zu den bisherigen Ergebnissen fällt ins Auge, daß die Fremdeinschätzungen der Hauptschüler durch Gymnasiasten in den negativen Bereich der Skala hineinreichen. Dies bedeutet zunächst, daß – unabhängig von der besuchten Schule – Hauptschülern deutlich negativere Eigenschaften zugeschrieben werden; sehen sie sich selbst eher als ordentlich, fleißig und aufmerksam, so werden Hauptschülern durch Gymnasiasten überwiegend gegensätzliche Eigenschaften attestiert.

Unabhängig von dieser klaren Beurteilungstendenz in beiden untersuchten Schulen ergeben sich jedoch deutliche Einschätzungsunterschiede zwischen beiden Schulen; in Schule C genießen Hauptschüler offensichtlich eine – relativ – höhere Wertschätzung als in Schule D, wo es innerhalb der Schule so gut wie keine Interaktionen zwischen den beiden Schülergruppen gibt.

Die Beantwortung der eingangs diskutierten Frage, ob es zwischen schulzweigübergreifender Zusammenarbeit und Stereotypenbildungen der Schülergruppen in den Schulzweigen eine Beziehung gibt, läßt sich somit statistisch untermauern, aber auch aus der Kenntnis der Schulen als plausibel bestätigen: Während in Schule D Erfahrungsfelder für soziale Lernprozesse weitgehend fehlen (schulzweigspezifische Gebäudebelegung, getrennte Pausenhöfe und kaum Möglichkeiten gemeinsamen Lernens im Wahlbereich), finden sich in Schule C mit jahrgangsweiser Nutzung der Gebäudeteile, schulzweigübergreifendem Musikunterricht und integrierten Gruppen in einem Teil des Wahlpflichtbereichs erheblich bessere Voraussetzungen für gemeinsame soziale Erfahrungen. Wo es Möglich-

keiten der Interaktion gibt, so läßt sich schlußfolgern, vermindern sich die wechselseitigen Vorurteile, ohne daß dies auf Kosten des Selbstbildes einer Schülergruppe gehen muß.

Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß hier keine Kausalbeziehungen zwischen Kooperationsstand der Schule und Sozialisationseffekten nachgewiesen werden können; vielmehr können nur korrelative Zusammenhänge konstatiert werden.

Bei allen Vorbehalten hinsichtlich der kleinen Zahl untersuchter Schulen kann zusammenfassend festgestellt werden, daß offenbar Schulen mit stärker ausgeprägten integrativen Unterrichtselementen eher gemeinsame soziale Erfahrungen ermöglichen, die sich wiederum in stärker ausgeprägten integrativen Sozialisationseffekten niederschlagen. Bleiben hingegen die Schülergruppen der Schulzweige voneinander abgeschottet, so ist offenbar eher mit segregativen Sozialisationseffekten zu rechnen.

Aus der bereits erwähnten Übersichtsstudie geht andererseits hervor, daß nur an wenigen Schulen eine hohe schulzweigübergreifende Kooperation praktiziert wird. Somit dürften – an den untersuchten hessischen Schulen – eher segregative Sozialisationsprozesse überwiegen.

## 5. Folgerungen

Die Vielgestaltigkeit kooperativer Schulsysteme erschwert ihre Qualifizierung in zweierlei Hinsicht: Weder erscheint es möglich, sie als geeignete pädagogische Organisationsform der Sekundarstufe I endgültig zu verwerfen, noch bestehen begründete Befürchtungen, mit der Konstituierung kooperativer Schulen werde der Weg zur Integration für immer verbaut. Eine mögliche Offenheit gegenwärtiger kooperativer Systeme gegenüber zukünftigen Entwicklungen läßt sich freilich auch negativ formulieren: Bislang haben schulformbezogene Gesamtschulen nicht den Nachweis erbracht, daß mit ihrer Konstituierung generell eine Revision herkömmlicher Schul- und Unterrichtsstrukturen im Sinne des *Deutschen Bildungsrates* erfolgt. Die Variationsbreite der kooperativen Praxis ist so groß, daß gegenwärtig lediglich eines festgestellt werden kann: Einzelne kooperative Schulen weisen eine pädagogische Organisationsform auf, die den Postulaten des „Strukturplans“ weitgehend entspricht; diese Schulen haben zahlreiche Elemente integrierter Systeme übernommen. In ihrer Mehrzahl jedoch sind die (hessischen) kooperativen Schulen von einer solchen Praxis noch weit entfernt. Ihre pädagogische Organisationsform ist als Fortschreibung herkömmlicher Schulpraxis – mit Modifikationen – zu kennzeichnen. Eine Umsetzung der Bildungsratsempfehlungen ist kaum erkennbar. Folgerungen aus diesem Sachverhalt sind in zwei Bereichen zu sehen:



- (i) Wenn es darum geht, eigenständige Schulen zu Gesamtschulen zu fusionieren oder in Gebieten mit raschem Bevölkerungswachstum neue Schulen zu errichten, so erscheint es zweckmäßig, gleich integrierte Gesamtschulen einzurichten. Damit ist nach den vorliegenden Erfahrungen am ehesten eine reformierte Unterrichtspraxis zu gewährleisten.
- (ii) Da inzwischen in nahezu allen Bundesländern kooperative Systeme etabliert wurden, die schon aufgrund ihrer Zahl (124) nicht aus der Diskussion über zukünftige Entwicklungen ausgeschlossen sein können, müssen auf der Basis organisationssoziologischer Erkenntnisse in diesen Schulen Strukturveränderungen initiiert werden, die auf einen Ausbau der Kooperation sowie auf eine Ausweitung integrativer Unterrichtselemente abzielen. Andernfalls könnte die Gefahr bestehen, daß sich nach vollzogener Schulfusion in der Tat Dreigliedrigkeit innerhalb einer scheinbar fortschrittlichen Gesamtschulhülle „ultrastabilisiert“.

In seinem „Bericht '75“ wies der *Deutsche Bildungsrat* auf dieses Problem hin:

„Die Entwicklung kooperativer Systeme stellt die einzelne Schule vor geringere Anfangs- und Übergangsschwierigkeiten, da sie enger an das herkömmliche Schulsystem anschließt. Das Beharrungsvermögen des dreigliedrigen Schulsystems kann allerdings verhindern, daß die vorgesehenen Reformen wirksam werden.“<sup>51</sup>

Möglicherweise hat sich dieser Sachverhalt inzwischen zuungunsten kooperativer Systeme verändert: Kontroversen um die Einführung dieser Schulen nehmen zu.<sup>52</sup> Es ist daher fraglich, ob in Zukunft kooperative Systeme auf weniger Widerstand konservativer Lehrer und Eltern treffen als integrierte. Dann aber wäre der Weg zur IGS über den Umweg einer kooperativen Schule kaum noch begründbar.

### *Anmerkungen*

- 1 Aus: Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz vom 18. 12. 1977. (Von den 5 IGS in Schleswig-Holstein sind 3 Freie Waldorfschulen.)
- 2 Erlaß über Schulentwicklungspläne und Standortplanung vom 7. 1. 1970, Abs. 1.5
- 3 IGS: Vgl. „Großer Hessenplan“ (Hessen 80), S. 14
- 4 Vgl. *Köhler, G.* (Hg.): *Wem soll Schule nützen?* Frankfurt/M. 1974
- 5 Interne Statistik HKM
- 6 Das Projekt (im Auftrag des Hess. Kultusministers und des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft) befaßte sich von 1975 bis 1977 mit Formen und Determinanten der Schulzweigungszusammenarbeit in kooperativen Schulen. Die Durchführung des Projekts wurde der Dortmunder Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) übertragen, die Mitarbeiter waren K.-J. Tillmann (Leitung), Margaret Bussigel, Elmar Philipp und Ernst Rösner.
- 7 Plenarprotokoll 7/124 vom 27. 2. 1975, Seite 5276
- 8 Plenarprotokoll 8/34 vom 25. 11. 1976, Seite 1810

- 9 Rolff, H.-G.: Königsweg oder Sackgasse? In: Gesamtschule H. 6/1976
- 10 Deutscher Bildungsrat/Die Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- 11 Vgl. den Beitrag des Herausgebers zur Integrierten Gesamtschule in diesem Band.
- 12 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973
- 13 Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 148
- 14 ebd., S. 150
- 15 ebd., S. 153
- 16 ebd., S. 33
- 17 Bund-Länder-Kommission, a.a.O., S. 24
- 18 ebd., S. 9
- 19 Interne Umfrage des Projekts (Hinweis: Die Daten der Übersichtsstudie wurden vor der verbindlichen Erprobung der Rahmenrichtlinien in Hessen erhoben.)
- 20 Es konnten Daten aus 49 der 53 Schulen ausgewertet werden.
- 21 Bussigel, M., Tillmann, K.-J.: Wie kooperativ sind kooperative Schulen? In: Gesamtschule H. 6/1976, S. 19
- 22 ebd., S. 16f.
- 23 ebd., S. 17
- 24 ebd., S. 17
- 25 Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 157
- 26 ebd., S. 158
- 27 Bund-Länder-Kommission, a.a.O., S. 24 ff., insbes. S. 26
- 28 Tillmann, K.-J., Bussigel, M., Rösner, E., Schier, M.-L.: Soziale Organisation von Schulzentren: Die Kooperationspraxis an „schulformbezogenen Gesamtschulen“ Hessens. Wiesbaden (o. J.), S. 41
- 29 Aus: Unveröffentlichter Zwischenbereich des o. g. Projekts „Soziale Organisation von Schulzentren“. S. 149
- 30 Rommel, H.-G.: Förderstufen in Hessen. Stuttgart 1969, Seite 224
- 31 Tillmann, K.-J. u. a.: Soziale Organisation . . . , a.a.O., Seite 45
- 32 Aus: Unveröffentlichter Zwischenbericht . . . , S. 154
- 33 ebd., S. 154
- 34 Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 38
- 35 ebd., S. 149
- 36 Bund-Länder-Kommission, a.a.O., S. 10
- 37 ebd., S. 24
- 38 Schorb, A.-O. (Hg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Stuttgart 1977
- 39 Bezogen auf das Schuljahr 1971/72
- 40 Schorb, A.-O. (Hg.): a.a.O., S. 108f.
- 41 ebd., S. 110 (Die Studie nennt keine Bezugspopulation.)
- 42 ebd., S. 111
- 43 ebd., S. 108
- 44 ebd., S. 81
- 45 Vgl. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 24, Jg. 1973, S. 1578ff.
- 46 Aus: Tillmann, K.-J. u. a.: Kooperative Gesamtschulen in der Entwicklung. Unveröffentlichter Endbericht des Projekts „Soziale Organisation von Schulzentren“.
- 47 ebd., Kap. 3

48 *Deutscher Bildungsrat*, a.a.O., S. 30

49 ebd., S. 148

50 Zum Verfahren vgl. *Brusten, M., Hurrelmann, K.*: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973

51 *Deutscher Bildungsrat/Die Bildungskommission*: Bericht '75. Stuttgart 1975, S. 141

52 Vgl. Plenarprotokoll 8/32 (März 1976) des Hess. Landtages und die Kontroverse um die Einführung der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen.

### *Literaturempfehlungen*

*Bohnsack, F.* (Hg.): *Kooperative Schule*. Weinheim 1978

Diese Aufsatzsammlung wurde im Verlauf der nordrhein-westfälischen Kontroverse um die Einführung der kooperativen Schule veröffentlicht. Dennoch ist das Buch nicht auf die landespolitischen Fragen zugeschnitten. Die neun Beiträge befassen sich mit Fragestellungen, die allgemein von Bedeutung sind: Schülerleistungen, Orientierungsstufe als Bestandteil kooperativer Systeme, regionalplanerische Aspekte der kooperativen Schulen sowie Meinungsäußerungen und Berichte aus der Praxis.

„*Gesamtschule*“ Heft 6/1976

Es handelt sich um ein Themenheft über kooperative Schulen vor allem in Hessen. Die Beiträge befassen sich mit dem einzigen Fall einer integrativen Entwicklung einer kooperativen Schule, mit kooperativen Maßnahmen im curricular-didaktischen Bereich sowie mit dem Alltag zweier unterschiedlicher schulformbezogener Gesamtschulen. Ein weiterer Beitrag dokumentiert schulrechtliche Regelungen zur kooperativen (Gesamt-) Schule in den Ländern.

„*Schulmanagement*“ Heft 2/1977

In diesem Themenheft werden vorwiegend die Erfahrungen mit kooperativen Systemen in verschiedenen Bundesländern (außer Hessen) referiert. Daneben enthält das Heft einen Aufsatz über die Zufriedenheit von Eltern mit kooperativen Schulen.

*Rösner, E.*: *Kooperative Schule – ein Schritt zur Gesamtschule?* In: *Demokratische Erziehung* Heft 3/1977

Der Aufsatz handelt von der Auseinandersetzung um die kooperative Schule in Nordrhein-Westfalen und thematisiert die Frage der Integrationsfähigkeit kooperativer Systeme.

*Tillmann, K.-J. u. a.*: *Soziale Organisation von Schulzentren: Die Kooperationspraxis an „schulformbezogenen Gesamtschulen“ Hessens*. Wiesbaden 1977 (Hess. Kultusminister)

In der Reihe „*Berichte*“ (Nr. 2) des Hess. Kultusministers erschien die Kurzfassung des Projekt-Zwischenberichtes „*Soziale Organisation von Schulzentren*“. Es werden die wesentlichen Ergebnisse der Übersichtsstudie zur Belegungspraxis, zur curricular-didaktischen sowie zur personellen Kooperation in schulformbezogenen Gesamtschulen referiert.

*Tillmann, K.-J. u. a.*: *Kooperative Gesamtschulen in der Entwicklung*. (In Vorbereitung)

Eine Veröffentlichung auf der Basis des o. g. Projekts. Es wird beschrieben, welche Faktoren die kooperative Praxis in schulformbezogenen Gesamtschulen beeinflussen. Dazu werden die Entwicklungsverläufe sowie Umfrageergebnisse aus vier ausgewählten Gesamtschulen dargestellt.