

Schulen in der Krise

Dr. Ernst Rösner, geb. 1948 in Arnsberg, Studium der Erziehungswissenschaften in Dortmund, ist wiss. Angestellter des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund.

Wer sich heute umfänglich über die Fragwürdigkeit eines nach traditionellen Schulformen gegliederten Schulwesens verbreitet und damit einmal mehr eine Krise des gegliederten Systems beschwört, der läuft Gefahr, Ermüdungserscheinungen hervorzurufen. Zu betagt ist die Debatte, zu abgenutzt erscheinen die Einlassungen, um auf diese Weise noch Diskussionen oder gar Veränderungen provozieren zu können. Zumindest auf den ersten Blick.

Wer näher hinschaut, stößt auf jüngere und gewichtige Argumente. Über Jahre war die Krise des herkömmlichen Schulsystems vor allem eine Legitimationskrise. Die Frage lautete: Wie kann ein Schulsystem aufrechterhalten werden, das nach dem Stand der Wissenschaft im Grunde unhaltbar ist? Solange die Krise von solch theoretischer Natur war, änderte sich so gut wie nichts. Warum auch? Nach dem Motto: Schulen brauchen keine Theorie, sondern Schüler, blieb alles beim alten. Schüler gab es schließlich genug, und über die Qualifikationen, die durch die Schule vermittelt werden sollten, diskutierte außerhalb eines kleinen Kreises aufgeklärter Curriculumexperten kaum jemand. Überdies galt die Lebenswelt der Heranwachsenden - im Vergleich mit den noch wahrgenommenen Notzeiten der Nachkriegszeit nicht ganz zu Unrecht - als weithin zufriedenstellend.

Krise der Schulstruktur, Krise der Curricula, Krise der Sozialisationsbedingungen? — Expertenthemen, kein erweiterter Diskussionsbedarf, Handlungsbedarf schon gar nicht. Doch die Zeiten haben sich inzwischen geändert: Arbeitgeberorganisationen beklagen das Festhalten der Schule am Primat der Vermittlung von Wissensbeständen mit immer kürzeren Halbwertszeiten; Sozialisationsforscher verweisen auf fragwürdige Aspekte der „Kindheit im Wandel“; Bildungsplaner belegen, wie im Zeichen demographischer Bedingungen und veränderter Schulwahlgepflogenheiten der Erziehungsberech-

tigten die Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens in solche Schwierigkeiten gerieten, daß der Ruf nach Strukturreformen und größerer Angebotsvielfalt auf immer breiterer Basis konsensfähig wurde. Von diesen Schwierigkeiten und von einigen Lösungsansätzen soll im folgenden die Rede sein.

Schulstrukturkrise

Bundesweit halbierte sich zwischen 1965 und 1985 die Zahl der Geburten¹. Gleichzeitig setzte sich der Wandel des Schulwahlverhaltens fort: Von Jahr zu Jahr stieg der Anteil der Eltern, die ihr Kind in einer anspruchsvolleren weiterführenden Schule untergebracht wissen wollten.

Tabelle 1: Schüleranteile der Schulformen im 7. Jahrgang
(Prozentuale Berücksichtigung der nicht ausgewiesenen Sonderschulanteile)
Angaben in Prozent.

	Schuljahr	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Bund (ohne neue Länder)	1960/61	67,9	12,1	17,1	—,—
	1970/71	52,7	20,2	22,3	—,—
	1980/81	38,0	26,4	27,2	3,7
	1990/91	31,5	26,5	31,5	6,4
	1991/92	31,3	26,9	31,4	6,9

Quelle: IFS (Hrsg.): Entwicklung kommunaler Bildungsangebote in Großstädten. Dortmund 1991, S. 201 (aktualisiert).

Ein beliebiger Ländervergleich zeigt, daß der Bundestrend des Schulwahlverhaltens auf Länderebene zwar seine Differenzierung, nicht hingegen seine Relativierung findet. Unverkennbar gibt es Regionen und Phasen, in denen sich der Wandel verlangsamte oder beschleunigte; niemals jedoch änderte sich die Entwicklungsrichtung. Weiterhin wird erkennbar, daß die Ergänzung des Sekundarschulangebotes durch (integrierte) Gesamtschulen offenbar zu einer schulformspezifisch unterschiedlichen Beeinträchtigung im traditionellen Schulsystem geführt hat: Vor allem in den Hauptschulen kam es infolge paralleler Gesamtschulangebote zu zusätzlichen starken Schülerzahlrückgängen. Nachweislich falsch indes ist die immer wieder vorgebrachte Behauptung, erst die Gründung von Gesamtschulen habe die Hauptschule in ihre unübersehbare Krise gestürzt; dagegen spricht nicht nur die Volksschulentwicklung vor Gründung der ersten Gesamtschulen, sondern auch der Abwärtstrend der Hauptschule in Ländern und Regionen ohne nennenswertes Gesamtschulangebot.

Die Entwicklung in den neuen Bundesländern hat ohne längeren Vorlauf Anschluß an das Schulwahlverhalten der Eltern in den westlichen Bundesländern gefunden. Mit hinreichender Plausibilität darf angenommen werden,

¹ 1965: 1,04 Mio. Lebendgeborene, 1985: 586.000 Lebendgeborene.

daß eine ausgeprägte Unsicherheit auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt der neuen Länder viele Eltern bewogen hat, ihrem Kind mit einer gymnasialen Ausbildung den aktuellen Einstieg in eine zweitbeste Berufsausbildung zu ersparen und gleichzeitig mit dem bestmöglichen allgemeinbildenden Schulabschluß die beruflichen Chancen erheblich zu verbessern.

Tabelle 2: Gymnasialanteile in den neuen Bundesländern
(7. Jahrgang 1992/93) Angaben in Prozent.

Berlin	39,8	Sachsen	32,9
Brandenburg*	26,2	Sachsen-Anhalt	34,5
Mecklenburg-Vorpommern	31,8	Thüringen	32,9

*Sechsjährige Grundschule, Gesamtschulanteil 54,9 Prozent (1992/93).

Das Zusammenwirken von demographischen Effekten und Schulwahlverhalten hat im allgemeinbildenden Schulwesen zu Krisen anderer Art geführt: zu einer Existenzkrise bei der Hauptschule und zu einer tiefgreifenden Identitätskrise bei den anderen weiterführenden Schulen.

Die Krise auf die Hauptschule zu beschränken - das wäre zu kurz gegriffen. Schließlich verstehen sich die drei traditionellen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium als Teil eines Gesamtsystems. Ohne Hauptschule ist die Realschule kein mittlerer Bildungsweg mehr, und eine Realschule als neuer Basisbildungsgang verändert mit einiger Sicherheit das Bild des Gymnasiums und seine Schülerrekrutierung: Niemand will schließlich *unten* bleiben.

Wer zu freundlichen Formulierungen neigt, wird die aktuelle Situation des allgemeinbildenden Schulwesens möglicherweise als *vielgestaltig* bezeichnen. „*Uneinheitlich und unsicher*“ ist schon etwas wirklichkeitsnäher, „*unordentlich*“ nennen Bargel und Kuthe in ihrem Gutachten zur Schulversorgung die Situation in Baden-Württemberg. Das Urteil trifft auf die meisten anderen Bundesländer ebenso zu. Mit der Einschränkung, daß sich das Erscheinungsbild der weiterführenden Schulen regional unterschiedlich darstellt, dürfte gelten:

- Hauptschulen sind im Begriff, Hilfsschulen im doppelten Sinn zu werden: Hilfsschulen für Schüler, die keine andere weiterführende Schule will, aber auch Hilfsschule für die anderen Schulformen, denen sie diese Schüler erspart.

- Realschulen übernehmen insofern nach und nach die Rolle der früheren Hauptschule, als sie nicht nur deren Schülerpotential unterrichten, sondern auch deren besondere berufsvorbereitende Funktion wahrnehmen: Schule zur Qualifizierung für die begehrteren Handwerksberufe, beispielsweise im Bereich der angewandten Elektronik. Daß der Schüleranteil der Realschule bundesweit seit geraumer Zeit (in Nordrhein-Westfalen sogar seit 15 Jahren) konstant ist, kann - etwas vereinfacht - so erklärt werden: Was die Realschule

an Zugewinnen aus dem Bereich der Hauptschule verbuchen konnte, verliert sie in annähernd demselben Umfang an das Gymnasium.

- Gymnasien sind und bleiben die begehrteste Schulform. Im Schuljahr 1990/91 besuchten bundesweit erstmals mehr Schüler die 7. Klasse eines Gymnasiums als die 7. Klasse einer Hauptschule. Das Gymnasium ist - wenn nicht zur Massenschule - so doch zumindest zur Allerweltsschule geworden. Das wird von manchen Gymnasiallehrern und Philologenfunktionären mit Sorge gesehen, in manchen Gymnasien aber bereits reformorientiert verarbeitet. So schwankt - im Zeichen einer unstillbaren Nachfrage - das Gymnasium der neunziger Jahre zwischen der Faszination oder Wiederbelebung alter Erscheinungsformen und einer tapferen Verarbeitung der neuen Situation in einer Art modernem Gesamtgymnasium - mit Ganztagsbetrieb, obligatorischem Betriebspraktikum und Türkisch als Fremdsprache im Wahlpflichtunterricht, zum Beispiel. Und vorerst noch hinter vorgehaltener Hand wird gymnasial-intern darüber diskutiert, ob es nicht an der Zeit sei, mit Leistungsdifferenzierung auf die wachsende Heterogenität der Schülerpopulationen zu reagieren.

Die integrierte Gesamtschule weist in ihrer aktuellen Verfaßtheit kaum einen Ausweg. Daß diese Schulform als Regelschule nur *neben* den tradierten Schulformen existieren darf, ist theoretisch widersinnig, politisch offenbar unvermeidlich - und praktisch fatal. Ohne das vielgestaltige Erscheinungsbild von Gesamtschulen in der Konkurrenz zu herkömmlichen Schulen abzuarbeiten, sei ein einziger charakterisierender Befund referiert: Offenbar haben Gesamtschulen dort die besten Chancen, halbwegs konzepttreu zu arbeiten, wo sie vor einigen Jahren nicht einmal eine Chance hatten, überhaupt errichtet zu werden. Gemeint sind kleine Gemeinden in dünnbesiedelten Regionen, vor allem in Nordrhein-Westfalen. Wenn es derzeit opportun ist, die Qualität der Bildungspolitik vornehmlich am Kriterium der Wirtschaftlichkeit zu messen, dann besteht sogar Anlaß zur Zuversicht, daß nicht nur pädagogische, sondern über kurz oder lang auch ökonomische Gründe für die Gesamtschule als ersetzende Schulform in ländlichen Gebieten sprechen. Völlig anders stellt sich die Situation in den Ballungszonen dar. Hier, wo für Schulen die härtesten Marktbedingungen herrschen, lautet die Frage: Um welchen Preis sind weitere Gesamtschulen zu gründen? Unter Befürwortern der Gesamtschulen gibt es hierzu zwei vorherrschende Meinungstendenzen, deren Extreme lauten: um jeden Preis und um keinen Preis. Hinter jeder Auffassung steht eine ernstzunehmende und gut begründbare Sicht von Gesamtschule: Die einen argumentieren prinzipiell und geprägt durch einen optimistisch-dynamischen Begabungsbegriff nach der Devise: „Wer kommt, wird gefördert“. Die anderen halten es mehr mit einem scheinbaren Paradoxon: Die Gesamtschule, die Schule für alle sein will, kann unter irregulären Arbeitsbedingungen nur dann Schule für alle sein, wenn sie nicht alle aufnimmt. Von solchen oder ähnlichen Positionsbestimmungen ist allerdings der Umfang kommunaler Gesamtschulangebote nicht allein abhängig; immer noch wird die Quantität des jeweiligen Gesamtschulangebotes durch lokale Politik

bestimmt, die sich mehr an Wählerwünschen als an Fragen der Systematik des Schulangebotes orientiert.

Kein Bundesland hat bisher den Nachweis erbracht, daß durch Programme und Maßnahmen der kurz umrissene Trend des Schulverhaltens aufgehalten oder gar umgekehrt werden könne, und kein Anzeichen von Gewicht begründet die Erwartung, die steigende Nachfrage nach höherwertigen Schulabschlüssen könne zum Stillstand kommen. Offenbar sind die bekannten Ursachen der Entwicklung für politisches Handeln weitgehend unzugänglich:

- Anforderungen oder Erwartungen des Arbeitsmarktes steigen. Insbesondere die Ausbildungsstätten derjenigen Berufe, die den sogenannten zukunfts-sicheren Branchen zugeordnet werden, haben in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten ihre Anforderungen an die schulischen Qualifikationen der Ausbildungsplatzbewerber erhöht. Für Eltern bedeutet das, daß bereits die Erhaltung des sozialen Status einer Familie, der ja wesentlich durch den Beruf definiert wird, höherwertige Schulabschlüsse der Kinder voraussetzt.

- Die Schulabschlußwünsche der Eltern, die einen starken Zusammenhang zum eigenen Schulabschluß aufweisen (Trend: Der Abschluß des Kindes soll möglichst „eine Stufe höher“ als der Abschluß des Vaters bzw. der Mutter sein) steigen offenbar unaufhaltsam. Dies darf getrost auch als Reflex der Anforderungen des Ausbildungssektors interpretiert werden. Tabelle 3 belegt diesen Zusammenhang auf der Basis der letzten IFS-Repräsentativbefragung bundesdeutscher Eltern:

Tabelle 3: Schulabschlußwünsche der Erziehungsberechtigten
Angaben in Prozent

Gruppe	Wunschabschluß Abitur	Wunschabschluß Mittlerer Abschluß
Eltern BRD insgesamt	52	36
Eltern BRD-West	53	36
Eltern BRD-Ost	51	36
Nur Eltern BRD-West		
– Kind in Grundschule	54	41
– Kind in Sekundarstufe I	42	43
– Höchster Schulabschluß der Eltern:		
Hauptschule ohne Abschluß	30	41
Hauptschule mit Abschluß	37	45
Mittlere Reife	61	37
Abitur	77	22
Hochschulstudium	95	4

Quelle: IFS-Umfrage 1991 in: Rolff, H. G. u. a. (Hg.):
Jahrbuch der Schulentwicklung Band 7, Weinheim 1992, S. 14 ff.

- Die räumliche Nähe der weiterführenden Schule (Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen) ist durch den verstärkten Ausbau dieser Schulformen immer besser geworden. Das begünstigt die Hinwendung derjenigen Sozialschichten zu anspruchsvollerer Bildung, für die erfahrungsgemäß die Erreichbarkeit einer Schule ein wichtiges Schulwahlmotiv ist. Auf eine einfache Formel gebracht: Räumliche Nähe der „höheren Bildung“ schafft auch mehr „soziale“ Nähe zu den entsprechenden Einrichtungen. Umgekehrt führt jede Hauptschulschließung im statistischen Mittel zu schlechterer Erreichbarkeit dieser Schulform. Hier zeichnet sich ein Teufelskreis für die Akzeptanz der Hauptschulen ab.

- Die optimistische Erwartung, das Kind könne die Anforderungen der erwünschten Schulform erfüllen, war noch nie so berechtigt wie heute. Auch wenn aus allen Schulen der Ruf ertönt, man müsse zu viele für die jeweilige Schulform ungeeignete Schülerinnen und Schüler unterrichten, stagnieren die Sitzenbleiber- und Schulverweisungsquoten.

- Leichter als in der Vergangenheit gestaltet sich heute für viele Familien die Finanzierbarkeit von Bildung: Die Tatsache, daß im Vergleich mit den fünfziger und sechziger Jahren (den Geburtsjahren der heutigen Schülereltern-Generationen) heute erheblich weniger Kinder zu versorgen sind, begünstigt - neben allgemeinen Einkommenszuwächsen - die materielle Ausstattung der Elternhäuser und fördert die Bereitschaft, Kindern nicht nur eine längerfristig angelegte (Schul-)Ausbildung zu ermöglichen, sondern auch mit Nachsicht bei Klassenwiederholungen oder mit Kostenaufwand bei Leistungsschwierigkeiten über problematische Phasen der Schulzeit hinwegzuhelfen.

Handlungsbedarf

Über die Bereitschaft der Politik, aus aktuellen oder absehbaren Strukturproblemen im Schulwesen Konsequenzen zu ziehen und Veränderungen in die Wege zu leiten, macht sich kaum jemand Illusionen. In dieser Hinsicht gibt es ein hohes Maß an Gemeinsamkeit der Länder. Dabei liegt auf der Hand, was auf die Schulträger zusätzlich zukommt: Bis zur Jahrtausendwende steigen in den alten Bundesländern die Grundschülerzahlen, danach sinken sie unter alle bisher bekannten Tiefstände. Bereits einige Jahre vorher wird der Schülerzahlrückgang in den neuen Bundesländern dramatische Ausmaße annehmen (Einbußen von 60 bis 70 Prozent). Dieser Rückgang erreicht zeitversetzt die Sekundarstufe I, wo er sich schulformspezifisch ausdifferenziert. In den Hauptschulen werden die Einbußen voraussichtlich überproportional stark ausfallen, in den Gymnasien deutlich geringer. Die Folgen dieser Entwicklung sind absehbar; stichwortartig sind zu nennen:

- Vergrößerung des Land-Stadt-Bildungsgefälles, also mehr Ungleichheit von Bildungschancen;
- Qualitätsminderung verbleibender Angebote durch Abbau von Differenzierungsmöglichkeiten;

- Verödung der Bildungslandschaft durch Verlust von Angeboten, damit tendenziell einhergehend: wachsende Belastung der Kommunen und Privathaushalte durch Schülertransporte; Beeinträchtigung des mit Schule verbundenen Kulturangebots; wirtschaftliche Nachteile für die Kommunen (Umsatzrückgänge, Abwanderungen, ausbleibende Gewerbeansiedlung).

Keine Frage, daß aus diesen Perspektiven ein zwingendes Erfordernis abzuleiten ist, die Strukturen des allgemeinbildenden Schulwesens zu verändern. Von hoher Plausibilität ist dabei bundesweit die dringende Empfehlung des nordrhein-westfälischen Städte- und Gemeindebundes, den Schulträgern erweiterte Handlungsspielräume zur lokalen und regionalen Anpassung ihrer Bildungsangebote anzubieten.

Das sollte allerdings nicht als Plädoyer oder Freibrief für Beliebigkeit gedeutet werden. Veränderte Strukturen des allgemeinbildenden Schulwesens müssen sich an Leitlinien orientieren, die unter Respektierung der Kulturhoheit der Länder eine länderübergreifende Vergleichbarkeit der Bildungswege ermöglicht, sinnvolle Strukturen somit keiner Uniformität opfert und Weiterentwicklungen des Bestehenden zuläßt.

Die nachfolgenden Überlegungen gehen vom Leitbegriff der *Integration* aus. Dabei unterliegt diesem Begriff ein Verständnis, das über eine bestimmte Organisationsform der weiterführenden Schulen hinausweist: Es bedeutet die zumindest räumliche Zusammenfassung möglichst aller Sekundarschülerinnen und -schüler, die organisatorische und inhaltliche Einbindung der Schule in ihr jeweiliges Umfeld, die Ausweisung der Fachdisziplinen als Hilfen zur Lösung komplexer (in aller Regel fächerübergreifender) Probleme, vornehmlich in projektförmigem Unterricht sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt im Unterricht der gemeinsamen Schule.

Daraus lassen sich sieben Leitlinien ableiten - gewissermaßen Wegweiser für denkbare Auswege aus den manifesten Krisen des allgemeinbildenden Schulwesens:

1. Sekundärschulen müssen alle mittleren Abschlüsse vergeben können und in zumutbarer Entfernung erreichbar sein. Dieses Ziel ist ohne eine veränderte Differenzierungspraxis nicht ohne weiteres zu erreichen. Genauer: Das Festhalten an starren Schulformen ist mit dem Ziel einer wohnungs- (oder zumindest wohnort-)nahen Beschulung schwerlich vereinbar. Kleine Schulen können leistungsfähige Schulen sein, wenn ihnen die Möglichkeit zu flexibler Handhabung von Differenzierungen gegeben wird. In der Praxis wird es in dünnbesiedelten Regionen vielfach um eine Abwägung von schulischen Mindeststandards und von Erreichbarkeit gehen.

2. Schulen sollen stabile Bestandteile der sozialen Infrastruktur sein. Stabilität des Angebotes aber setzt ebenfalls Flexibilität der Differenzierung voraus: Wenn eine Schule glaubwürdig den Anspruch vertreten will, alle Schüler eines bestimmten Einzugsbereiches zu maximal möglichen

Abschlüssen der Sekundarstufe I zu führen, dann ist dieser Anspruch nur durch den Verzicht auf „Sortierschubladen“ einlösbar.

3. Schulen müssen die späteren Arbeits- und Lebensbedingungen ihrer Schüler weit und so gut wie möglich antizipieren - mit einer Erwerbsstruktur, die durch Hochtechnologie und eine erhebliche Ausweitung des Dienstleistungssektors im übernationalen Kontext gekennzeichnet ist, mit Arbeitszusammenhängen, die zunehmend durch kooperative Strukturen bestimmt sind (unter Verwendung umfassender Informationssysteme). Auf eine kurze Formel gebracht: Nicht mehr die Vermittlung abfragbaren Wissens steht im Vordergrund der Qualifikationsanforderungen moderner Industrieunternehmen, sondern Kompetenz: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Kompetenz im Umgang mit der eigenen Persönlichkeit („Ich-Kompetenz“).

4. Schulen müssen weitaus stärker als bisher in das kulturelle, soziale und wirtschaftliche Gefüge ihres Umfeldes integriert werden, um eine Wechselbeziehung zwischen Schule/Unterricht einerseits und regionalem Kontext andererseits herzustellen.

5. Wenn sich unsere Kultur eher zu einer bereichernden Multikultur als zu einer latent feindseligen Ab- und Ausgrenzungskultur entwickelt, so hat das Konsequenzen für die Inhalte der Schule, z. B. das Erlernen solider Fremdsprachenkenntnisse (und *kein* fakultatives Englisch in Hauptschulen), verbunden mit vertieften Einblicken in Kultur und Geschichte der jeweiligen Länder, das Erlernen des Arbeitens in heterogenen Gruppen - heterogen in der Leistungsfähigkeit der Mitglieder, aber auch in ihren Interessenschwerpunkten und in ihrer kulturellen Verschiedenartigkeit, das Erlernen der Teilhabe - an Entscheidungsprozessen ebenso wie an der „Nutzung“ einer absehbaren multikulturellen Gesellschaft.

6. Schulen müssen im europäischen Verbund kompatibel sein. Wer - zu Recht - die grenzüberschreitende Mobilität des Bürgers der vereinigten Staaten von Europa einfordert, kann nicht unter Berufung auf den Kulturföderalismus von 16 deutschen Ländern ein Schulsystem beibehalten, das sich gravierend vom europäischen Standard eines konsequenten Stufenschulsystemunterscheidet.

7. Schulen sollen in die Lage versetzt werden, auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens ihrer Kinder zu reagieren. Indes: Nicht alles, was sich verändert hat (Familienstruktur, Berufstätigkeit der Eltern, soziale Nachbarschaft, bauliche Nachbarschaft, Freizeitangebote, elektronische Medien), darf mit kulturpessimistischer Attitüde unter dem Begriff „Verarmung“ subsumiert werden. Aber auch dort, wo ersichtlich Bereicherungen stattgefunden haben (etwa im Freizeitangebot, in der Mobilität und in den Angeboten der Medien), steht die Schule vor der Aufgabe, sich in einem weiteren Sinn als Erfahrungsraum zu begreifen, wo man Dingen nachgehen kann, die Lernerfahrungen vermitteln, obwohl sie nicht im Stundenplan vorkommen.

Ein Bildungssystem, dessen Aufbau diesen Leitlinien auch nur annähernd entsprechen soll, muß sich ersichtlich von dem bislang vorherrschenden Angebot eines separierenden Sekundarschulwesens unterscheiden. Fraglos wäre die integrierte Gesamtschule als ersetzende Schulform die strukturell und pädagogisch zweckmäßigste Alternative, doch dies zu fordern bedeutet, Illusionen zu konservieren. So bleibt es in kritischer Würdigung bestehender Schulformakzeptanz und bildungspolitischer Handlungsmöglichkeiten bei „zweitbesten Lösungen“ (Rolf). Unverzichtbar ist dabei die Aufgabe des „unverbundenen Nebeneinanders“ (Deutscher Bildungsrat) der Schulformen im Bereich der weiterführenden Schulen. Anders gewendet: Vollständige Verbundsysteme sind gewissermaßen das Minimum dessen, was die Krise des Schulwesens als Reaktion erfordert. Die Erfahrung lehrt, daß solche Schulen zwischen Integration und herkömmlicher Dreigliedrigkeit keineswegs als faule bildungspolitische Kompromisse denunzierbar sind, sondern meßbare pädagogische Vorzüge gegenüber dem traditionellen Bildungsangebot (z. B. stärkere Durchlässigkeit und Erhaltung sozialer Bindungen) aufweisen, vor allem aber entwicklungs offen gegenüber verschiedenen Formen schulformübergreifender Zusammenarbeit sind.

Die Erfahrung lehrt allerdings auch, daß selbst solche pragmatischen Modelle vielfach nur gegen erhebliche Widerstände durchsetzbar sind; die Sekundarstufe I ist und bleibt nun einmal das traditionelle Feld bildungspolitischer Auseinandersetzungen, was - herrschaftssoziologisch gesehen - durchaus verständlich ist, werden hier doch nach wie vor die entscheidenden Weichenstellungen für Schulabschlüsse und beruflichen Erfolg vorgenommen.

Dabei hat die Debatte bisweilen etwas Gespenstisches, weil schon mit Schulformbezeichnungen bestimmte Qualitäten assoziiert werden. Die Frage stellt sich, ob nicht viel Energie sinnvoller verwendet würde, wenn mehr über die Konvergenz der Schulformen und über die Herstellung von Durchlässigkeit der Bildungsgänge statt über ihre Sinnlosigkeit geredet würde. Was fehlt, sind systematisch angelegte Parallelisierungen zwischen den Schulformen, die nichts mit Nivellierungen zu tun haben: abgestimmte Curricula, ähnliche Stundentafeln, schulformübergreifender Lehrereinsatz, schulformübergreifende Arbeitsgemeinschaften, vielleicht auch Lerngruppen.

Es wäre daher empfehlenswert, künftig verstärkte Aufmerksamkeit auch denjenigen Merkmalen von Schule zuzuwenden, die Schulformen überhaupt konstituieren, ohne daß es dafür in jedem Fall nachvollziehbare Begründungen gibt: Stundentafeln, Lehrpläne, Lernorte, Lehrereinsatz und Schulaufsicht. Hier bieten sich viele Möglichkeiten der Konvergenz von Schulformen an, die unmittelbar praktisch nützlich sind. Überdies gibt es für vieles funktionierende Vorbilder in verschiedenen Bundesländern.

Es kommt also nicht darauf an, das Rad immer wieder neu zu erfinden, sondern es zum Rollen zu bringen.