

Dr. Christoph Edelhoff, Grebenstein

Gesamtschule

Zwischen gesellschaftlichem Bedarf und pädagogischem Anspruch Ein Blick zurück, um Gegenwart zu bestimmen und Zukunft zu gewinnen

**Vortrag für die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule Saar am 20.11.2008
in Saarbrücken**

Zuvor

Den Titel für einen Vortrag vor einer kundigen und entschiedenen Gemeinde zu finden, wo die Themen der Gesamtschule seit Jahrzehnten durchkonjugiert sind, ist schwierig. Und möglicherweise – ja vermutlich – nehme ich mit der pathetischen Formulierung den Mund zu voll.

Auch wenn man ein alt gedienter Gesamtschulpropagandist in Hessen und anderswo war und ist.

Immerhin kann unsereins in Anspruch nehmen, die eigenen Kinder auf die Gesamtschule des Wohnortes geschickt zu haben (selbst wenn sie nur additiv war – das war schon eine Enttäuschung vom Wechsel aus NRW nach Hessen), wo doch so viele Protagonisten für sich selber ausgewichen sind und ausweichen...

In unserer Generation, die als Berufsanfänger in den ersten westdeutschen Gesamtschulen (bei mir Fröndenberg in NRW ab 1967/1969) anfangen, reicht die Erfahrung von himmelhoch jauchzend bis zu Tode betrübt. *Ups and downs*, wie man heute neudeutsch sagt.

Die demokratische Leistungsschule

war das erste propagierte Leitbild: der Sputnik-Schock machte es möglich, dass das katholische Arbeitermädchen vom Lande in den Blick der Politik und Wirtschaft geriet. Sie war prototypisch für die vereinigte Bildungsbenachteiligung. Jetzt ging es darum, Bildungsreserven zu mobilisieren, das Wirtschaftswunder zu sichern, Vollbeschäftigung, bessere Qualifikationen zu erreichen.

Déjà vu?

Zunächst konnte man Ende der 60er Jahre des letzten Jh ein paar Gesamtschulen (30 nach dem Gutachten des Bildungsrates), ruhig werkeln lassen, gleichsam als Innovation, ohne den Bruch mit der deutschen Bildungstradition zu vollziehen. Die Konkurrenz der umgebenden Gymnasien als Hort höherer Bildung und die Hauptschule zum Abschieben der *Underachievers*, die damals aber immerhin noch Lehrstellen bekamen, sorgten dafür,

dass diese Schulen – meist ja als Versuchsschulen – einsam in der Landschaft blieben. Lokale Leuchtbojen, keine Leuchttürme, obwohl Britz-Buckow-Rudow in Berlin sich als Mutterkloster der Bewegung verstand, Ernst-Reuter in Frankfurt die einzig rechte linke Spur besetzte, Babenhausen die äußere Differenzierung innerlich machte, Fröndenberg das Team-Kleingruppen-Modell erfand, das Göttingen-Geismar und Köln-Holweide ausarbeiteten, und Leverkusen sich als entscheidender GGG-Kongressort für soziales Lernen darbot, in einer wirtschaftlich orientierten europäischen Aufstiegsnation nach englischem (vor Thatcher) und skandinavischem Vorbild.

Den Frieden mit dem Bildungssalon (ohne Ballonmützen) hatte die Laborschule in Bielefeld mit dem Lateinstudienrat und Philosophen Hartmut von Hentig gemacht, indem sie die Impulse ihrer weniger prominenten Verwandtschaft aufnahm, unter Edelbedingungen dem Praxis-/Theorietest unterzog und national wie international renommierte. Der philanthropische Fabrikant Freudenberg hielt sich sein eigenes Modell in Weinheim, von dem nichts blieb als ein Schulzentrum zur Deckung des örtlichen Schulbedarfs. In der positiven Selbstdarstellung des Internets heißt das:

*Die Dietrich-Bonhoeffer-Schule - ein Schulverbund
Entstanden aus der Gesamtschule Weinheim, die alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse ermöglichte, ist unsere Schule ein Verbund der Schularten Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die Verbindung der Schularten ist nicht nur räumlich; organisatorische, pädagogische und soziale Verbindungen sind die entscheidenden Merkmale unseres Schulverbundes, der in Baden-Württemberg einmalig ist.*

Gesamtschule im Nord-Südgefälle.

Reformerisch eine Sackgasse?

Mehr Demokratie wagen

Überdies galt es: Mehr Demokratie zu wagen, wie die Bewegung Willi-wählen und ihr politischer Führer sagte. Ja, das gab dem Ganzen die ideologische Überhöhung. Und zu Anfang gab es davon auch reichlich. Kinder duzten ihre Lehrer, lernten frei und ungezwungen, manche auch nichts, manche unbekleidet: Wilhelm Reich und O'Neill und der glückliche Straßenfeger ließen grüßen.

Ein langer Marsch durch die Institutionen hatte begonnen.

War es ein Gang in die Sackgasse?

Hessen schien da eine nennenswerte Ausnahme zu machen: Eine jung-dynamische Bildungsbürokratie mit einer reformwilligen Spitze des Schulministeriums plante systematisch Schulgründungen. In den 70er Jahren erfolgten zahlreiche Gesamtschulgründungen in politisch geneigten Flächen, in Großkreisen wie Wetzlar oder dem Landkreis Kassel,

vor allem auch, um den gestiegenen Bedarf an Schulraum zu decken, dazu – anders als im Gesamtschulland NRW – auch additive Schulen – zum Beispiel flächendeckend im Landkreis Kassel, woanders Schulzentren genannt (oder Schulkombinate wie in Bremerhaven), später konkret (und entlarvend) schulformbezogene Gesamtschulen.

Bedarf wurde gedeckt. Die Schulneubauten sahen alle gleich aus: Was ist ein Betonklotz am Berg zwischen den Orten der hessischen Wald- und Berglandschaft oder in den Vororten der urbanen Regionen, vorgefertigt und Nullachtfünftehn? Klar: eine hessische Gesamtschule – manchmal nur wenige Jahre später am Rand zu schulischen Slums und Selektionsmaschinen, vormittags laut und verschmutzt, nachmittags gereinigt und leer, abends Ort für klinisch saubere Elternversammlungen und Sport in der Halle, zunehmend ramponiert, mit betonierten Schulhöfen, Schulbus-Syndrom und im ständigen Anerkennungskampf gegenüber den richtigen höheren Schulen, den Gymnasien in der Nachbarschaft.

Ganztageschulen und integrierte gymnasiale Oberstufen, Gründungsmerkmale der Bewegung in West- und Norddeutschland, konnte man in Hessen mit der Lupe suchen.

Bei Wikipedia heißt es zu dieser Epoche lapidar:

Ludwig von Friedeburg, HKM 1969 – 1974.

Die Einrichtung neuer Förderstufen und Gesamtschulen, oft gegen den erbitterten Widerstand der betroffenen Schulen und Eltern, wurde durch von Friedeburg forciert. Erklärtes Ziel war, das gegliederte Schulsystem abzuschaffen. Diese Politik wurde durch seine sozialdemokratischen Nachfolger weitergeführt und endete erst 1987, als die CDU mit dem Wahlversprechen der "Freien Schulwahl" die Landtagswahl gewann.

Der Schulerfolg der Absolventen von Gesamtschulen gab den Machern ein Weile lang recht: In der Tat stieg die Anzahl von jungen Menschen mit qualifizierten Abschlüssen – nur: das nützte zu dem Zeitpunkt nicht mehr viel, weil Arbeit und Ausbildung verknappt wurden, weil im Konkurrenzkampf der jeweils höher Qualifizierte die jeweils Geringere verdrängte – eine Spirale der fortschreitenden Selektion. Das Demokratische in der Leistungsschule wurde an die Seite geschoben: gerade hessische Gesamtschulen waren finig in immer raffinierter werdenden Organisationsformen der Leistungsdifferenzierung, bis ihre schulinterne Selektion oftmals viel effektiver funktionierte als das umgebende traditionelle Schulwesen. Der schäbige Rest, die Horror- und Terrortrupps in ausgekursten Sondergruppen der Gesamtschulen, nahmen zu, immer mehr Migranten strömten in die Schulen, so genannte Gymnasialschüler wanderten ab. Schulstandorte gerieten in Not; der Gewinner, so übereinstimmend die Schulforschung, waren die Gymnasien.

Innere Schulreform, Qualität und Schulprogramm

Politisch resignierend hieß die neue Parole: Strukturell ist in Deutschland nichts zu machen. Es gibt keinen gesellschaftlichen und politischen Konsens und wird ihn in absehbarer Zeit nicht geben. Noch nicht einmal die Deutsche Einigung 1990 brachte neue Impulse aus dem Osten, sondern geklonte Schulsysteme der jeweiligen Patenländer, sogar die Wiederaufnahme einer eigentlich verlorenen Gymnasialtradition mit den entsprechenden Privilegien auf Lehrer- und Schülerseite.

Wenn denn strukturell nichts zu machen ist, so die Rede, dann müssen wir die Schule eben von innen reformieren; wie die Schweden mit ihrer Arbeitsschule. Und der Evangelist der Stunde, Rutter (1979), lieferte Begründungen dafür, dass eine „gute“ Schule als soziale Organisation mit bestimmten Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmustern prägender für die Schüler sei als deren Ausgangsvoraussetzungen oder die formale Organisation und die Ausstattung der Schule.

In Deutschland konzentrierte sich die Gute-Schule-Debatte auf Qualität als Intensivierung des Schullebens, Verbesserung der innerschulischen Kommunikation und Zusammenarbeit, Entwicklung von Selbständigkeit, örtliche wie internationale Vernetzung und Erarbeitung fächerübergreifender Projekte, zusammengefasst in individuellen Schulprogrammen, Profilbestimmungen und Aktionsplänen.

Hessische Förderstufen und Gesamtschulen hatten da allemal mehr Erfahrung und Kraft in innerer Schulgestaltung, angefangen von jahrelanger Praxis klassenübergreifender Schulorganisation, Ansätzen zur Lehrerkooperation, fächerübergreifender Curriculumarbeit, gruppenunterrichtlicher Verfahren, Schulöffnung und stadtteilbezogener Verortung, internationaler und interkultureller Arbeit. Freilich war auch viel Erreichtes verloren gegangen und ist längst vergessen. Ich erinnere nur in dieser heutigen Zeit der Vermessung von Schulleistung an den hessischen Diagnosebogen im Kampf gegen sinnlose und ungerechte Zensuren für eine pädagogische Lernkontrolle. Auch die Erneuerung vieler Unterrichtsinhalte durch die gesamtschuldurchtränkten hessischen Rahmenrichtlinien. Der wenige Jahre bis zum politischen Wechsel geführte Kampf um die innere Reform der Förderstufe, beispielsweise, die ja oftmals ihren Namen kaum verdiente, war Ausdruck der Bemühung zurückzurudern zu den Anfängen einer Schule für alle und längeres gemeinsames Lernen.

PISA und die Folgen

Inzwischen hat uns die **Qualitätsdebatte** ergriffen. PISA und die Folgen. Als unendliche Geschichte, wie die Bildungspolitik es schafft, die Zeichen an der Wand als uner-

wünschte Graffiti zu übermalen. Das deutsche Schulsystem ist eines der selektivsten der Welt. Früher wäre man als Nestbeschmutzer gleichsam gesteinigt worden, wenn man so etwas gesagt hätte, heute pfeifen es die Spatzen von den Dächern der Handwerkskammern. Es nützt nur nichts.

Im internationalen Maßstab laufen wir 20 Meter an und springen 20 Zentimeter weit. Unsere Schulen und Schüler (von Lehrkräften rede ich nur ganz vorsichtig) leisten nicht genug. Es wird immer mehr durchgenommen und immer weniger gelernt, so scheint es. Kürzlich haben wir das bei DESI, und hier auch drastisch für Gesamtschulen, noch einmal bestätigt bekommen. Es mangelt an Qualität.

Qualität im schulischen Programm

Zuerst muss es um die Frage gehen, was überhaupt unter „Qualität“ verstanden werden soll. Geht es um das Ergebnis von Lernen oder den Lehr- Lernprozess, oder beides? Um soziales Lernen? Länger gemeinsam lernen?

Qualität ist ein vielschichtiger Begriff. *"How good is our school?"* wird in der Debatte um die Qualität von Schule gefragt, und Schulforscher haben - in Übernahme aus anderen Ländern, namentlich angelsächsischen, der Schweiz und Österreich - Listen von Indikatoren und Instrumente zur Selbstevaluation von Schulen erarbeitet.¹ Es wird nach der Qualität der Einzelschule gesucht: Als „selbstwirksame“ Schule soll sie zu mehr Autonomie führen und in ihrem Inneren Innovation und Schulprogramm entwickeln - individuell und systemisch.² Lernen muss Ergebnisse haben, die sich messen und vergleichen lassen. Gütekriterien (Indikatoren) und gesetzte Standards liefern dafür die Rahmung und Orientierung.

Unter pädagogischer Fragestellung wird jedoch rasch klar, dass systembezogene Aussagen pädagogisch nur sinnvoll sein können, wenn sie für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin, gleich welcher Herkunft, Begabung, Lebens- und Berufsaussichten eine persönliche (lern)biografische Entsprechung haben. Qualität heißt hier nicht, an anderen und noch gar mit der Gaus'schen Normalverteilung, d.h. an der Körpergröße preußischer Rekruten ausgerichtet, vermessen zu werden, sondern die eigene Begabung und das je eigene Lernen zu entfalten. Sich entwickeln, sich bewegen, vorwärts kommen, mehr können als vorher: höchste Qualität entwickeln bedeutet in diesem Verständnis, Lernen als individuelle lebenslange Prozesse zu begreifen.

Wenn dies alles in der Entwicklung von Schulprogrammen zusammengefasst werden soll, so ist es bei der Qualität von Schule mit dem Biotop, der Fahrradwerkstatt, der Übungsfirma, Projekttagen, Wohlfühlen und dem litauischen Theaterfestival nicht getan.

¹Stern, Döbrich 1999

²Risse, Schmidt 1999

Es muss vielmehr nach der Qualität des Unterrichts gefragt werden. Was lernen die Schüler? Wie? In welcher Qualität und wie nachhaltig? Wie wenden sie es an? Wie lernen sie das Lernen?

Auf den Unterricht bezogen, fragen wir deshalb nach dem Beitrag der Schulfächer zum Schulprogramm.

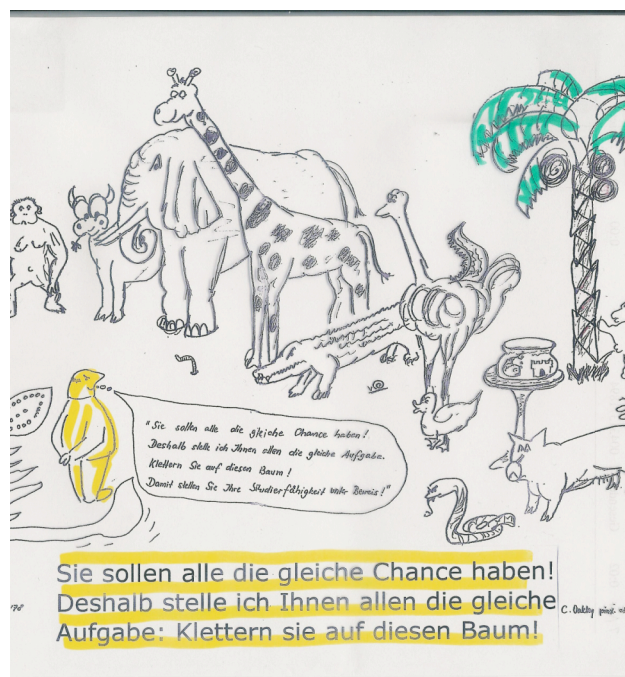
Bildungsstandards und Kompetenzraster als Allheilmittel?

Qualität, Unterrichtsentwicklung und Kompetenzerwerb scheinen in einer logischen Kette verbunden zu sein. Nachdem die alten Instrumente der Schulsteuerung offenbar versagt haben, also Lehrpläne, Prüfungsordnungen und ein ausuferndes Erlasswesen, soll jetzt Qualität am Output gemessen werden, die Inputsteuerung wird durch eine Outputsteuerung ersetzt.

(Input und Output finde ich schreckliche Wörter; wenn schon, dann sprechen wir im kommunikativen Fremdsprachenunterricht lieber von INTAKE und OUTCOME!)

Output muss gemessen, verglichen und zertifiziert werden. Bildungsgerechtigkeit wird am zumeist punktuellen Ergebnis festgestellt. Erreicht ist erreicht, nicht erreicht ist verloren.

Das geschieht nicht willkürlich; Standards, gesetzte Zielmarken, in gleichen Maßstäben für alle, *benchmarks* sagt man heute, garantieren, nicht nur auf Landesebene, sondern national, ja sogar europäisch-international, dass alle die gleiche Chance haben. Wie heißt es so schön im Bild der Tiere vor der Palme:



Es kommt nämlich darauf an, wie Standards – die ja nicht Gott gegeben sind, sondern gesellschaftliche Übereinkünfte oder Setzungen darstellen - formuliert werden. Sind sie Mindeststandards, so stimulieren sie das Bildungssystem, alle Schüler zu fördern und alles zu tun, dass sie sie erreichen. Mindeststandards sind der Priorität der Förderung verpflichtet.

Werden Standards jedoch als Regelstandards ausgewiesen – und so hat die KMK das mehrgliedrige Schulsystem abgesichert - so haben sie eine selektive Wirkung – sie verstärken noch das Urübel des deutschen Schulwesens.

Und genau hier liegt die Gefahr: Kompetenzen als Könnensziele zu formulieren und als Zielebenen für Unterricht zu nehmen, kann intensive Unterrichtsentwicklung bedeuten – einen Schub, wie wir ihn zum Beispiel in der weltweiten kommunikativen Bewegung des Englischunterrichts derzeit erleben.

Die Output-Philosophie, stringent angewendet, und an schulformbezogenen Regelstandards festgemacht und abgetestet, verschärft hingegen die selektive Wirkung von Unterrichtsergebnissen. *Teaching to the test* ist die unausweichliche Folge, das Recht auf Sitzenbleiben wird eingefordert, und das Nachhilfe(un)wesen perpetuiert.

Da ist die Verkürzung der Gymnasialzeit in der Mittelstufe als G8 (besser: G5 statt G6) nur eine konsequente Steigerung früherer Selektion!

Länger gemeinsam lernen darf Heterogenität nicht negieren.

Denn Unterschiede bleiben bestehen – auch wenn viele sich weiter bewegen als erwartet. Worauf es aber ankommt, sind die Bewegungen, die Prozesse, die „ich kann (schon)“-Selbstaussagen eines schülergeführten Portfolios.

Da kann die neue Kompetenzlehre durchaus hilfreich sein – wenn sie nicht wieder zur Lernzielbuchhalterei verkommt und auf Kosten von kommunikativen und sozialen Unterrichtsprozessen entgleist.

Dies sind freilich Herausforderungen, die derzeit alle Schulen betreffen. Was soll da noch die Gesamtschule?

Ist die Gesamtschule nicht tot?

Lasst die Toten ihre Toten begraben.

Die „Gesamtschule“ ist verbrannt. Das meinen Viele. Und etliche von ihnen haben Gesamtschule selbst erlebt. Nicht als fördernde, sondern als selektive Schule!

Aber deshalb sollten wir die Gesamtschule und ihr Programm als demokratische Schule des Kompetenzerwerbs und des sozialen Lernens für alle nicht aufgeben. Es müssten ihr

nur die Entwicklungs- und Kontextbedingungen gewährt werden, die ihre pädagogische Mission ermöglicht, und da ist nun einmal die Frage nach dem konkurrierenden Gymnasium. Solange die Gesamtschule das herkömmliche Schulwesen in sich abbilden muss, um zu überleben, solange wird sie keine Gesamtschule sein. Als wir seinerzeit als Gymnasiallehrer in die Gesamtschulen gingen, hieß das: Wir alle (aus den Schulformen) finden uns zu etwas Neuem ein. Verändern uns gemeinsam. Und dieser Anspruch besteht fort. Und wollte man einen neuen Namen finden, wie könnte denn eine Schule für alle heißen? Volksschule! *Folkeskole*, wie in Dänemark. Grundschule! *Grundskola* wie in Schweden? Die Geschichte verbietet die nahe liegenden Bezeichnungen. (Den Engländern ergeht es derzeit übrigens nicht besser, wo man die *Comprehensive School* inzwischen mit Phantasienamen benennt: z.B. *City College*, *City Academy*).

Jetzt ist die Gemeinschaftsschule in aller Munde, selbst die Tante ZEIT kommt langsam wieder rüber. Wie der alte Notar Bolamus: „Immer ein bisschen dafür und ein bisschen dagegen“.

Oder in Hamburg die Stadtteilschule.

Fragt man, was das ist, so bekommt man viele Antworten. Als ich neulich von der Travemünder Allee in Lübeck einen Blick auf die Geschwister-Prenski-Schule warf, las ich unter der Bezeichnung „Gesamtschule“ in großen Lettern „Gemeinschaftsschule“. Die wissen, was gemeint ist.

Historisch ist Gemeinschaftsschule als neuer Name eigentlich auch nicht geeignet. Sie war ein Synonym für Simultanschule, also eine Schule, in der Schüler unterschiedlicher Konfessionen unterrichtet wurden (nach dem 2. Weltkrieg besonders in NRW jahrelang ein Kampfbegriff zur Überwindung der öffentlichen Konfessionsschule). Aber das scheint vergessen.

Vielfach verbirgt sich hinter den neuen Namen eine vermeintlich pragmatische Schulpolitik. Ein „historischer Kompromiss“. Wenn aus demografischen Gründen die Dreigliedrigkeit (die mit der in Deutschland ausgebauten Förderschule, früher Sonderschule, Hilfsschule, ja eigentlich eine Viergliedrigkeit ist) nicht zu halten ist, so soll es aber beim Gymnasium bleiben, und das heißt Gymnasium plus das Nicht-Gymnasium. Darauf läuft es wohl in etlichen deutschen Regionen hinaus. Eine ungleiche Zweigliedrigkeit: die Besseren und der Rest.

Länger gemeinsam lernen meint etwas anderes,

nämlich akzeptierte Heterogenität und *Mixed Ability* als konstitutiver Faktor für Unterricht und Schulleben. Es geht darum, Heterogenität nicht nur zu ertragen, sondern positiv an-

zunehmen und für das Lernen aller produktiv zu machen. Auch Gymnasiasten haben einen Anspruch auf gemeinsames Leben und Lernen mit den weniger Begabten und weniger Bevorteilten, wenn denn Schule Schule in der / der Demokratie sein soll. Diese Schule ist dann allerdings keine Schule von Studienräten für Studienräte. Ihre Zielbereiche sind demokratische Einstellungen (Werte), Wissen und Können (Handlungskompetenzen), Lernen mit Herz, Kopf und Hand.

Der klassische Bildungskanon, der ja immer noch in Kraft ist, kommt dabei auf den Prüfstand. Mit Jauch-Wissen können wir sowieso nicht konkurrieren.

Neben Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE) steht deshalb Unterrichtsentwicklung (UE) ganz vorn an. Sie erscheint mir noch weitgehend vernachlässigt, oder hektisch in abprüfbare Kompetenzpäckchen gesteckt – doch ohne dass sich Lernen und Unterricht nennenswert ändern.

Unterricht mit heterogenen Gruppen förderlich zu konzipieren und zu realisieren, heißt die Aufgabe – und da müssen alle Fächer ran, eben weil wir nicht Fächer, sondern Schülerinnen und Schüler unterrichten. Gesamtschulen haben eine lange Tradition alternativer und schulreformerischer Unterrichtskonzepte, meist im direkten Rückgriff auf die pädagogische Reformbewegung. Da ist viel zu machen! Auch das wieder zu beleben, was bereits vergessen worden ist.

Und alles dieses in einer regel-rechten Ganztageschule (nicht im addierten Nachmittagsverschnitt) und in einer Schule im Ort, in einer gebauten Umwelt, im Stadtteil als interkulturelles Zentrum.

Déjà vu?

Zum Schluss

Geschichte wiederholt sich nicht, und die heutigen Bedingungen einer globalisierten, mediatisierten Gesellschaft, das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Gaben, Lebens- und Berufsaussichten in eine unbremste kapitalistische Gesellschaft hinein sind deutlich anders, schwieriger, als die Herausforderungen der Pionierzeit in den 60er und 70er Jahren.

Gottseidank gibt es Leuchtturmschulen – nicht in der fernen, demokratisch-elitären Schweiz – sondern um die Ecke, über den Zaun. Und es werden immer mehr. Und der Deutsche Schulpreis zeichnet immer mehr Gesamtschulen aus!

Die Vision für die Gesamtschule lautet: Lasst die Gesamtschule endlich Gesamtschule sein!

Abschließend noch eine Geschichte:

Das Konzept individueller Unterschiede

Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere eine Schule. Das Curriculum bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen, und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittliche Noten waren aber akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum, außer: die Ente.

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unnachsichtig und streng gemaßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ ihn seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung bei den Startübungen und immer mehr „Dreien“ im Klettern und „Fünfen“ im Rennen.

Die mit Sinn fürs Praktische begabten Präriehunde gaben ihre Jungen zum Dach in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen. Am Ende des Jahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen und etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbester die Schlussansprache.

Originalquelle unbekannt

Zitiert nach: Kindergarten heute.
Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter. Freiburg 2/1988

Literaturhinweise

Baumert, J. u.a. (Hrsg.) 2001. *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich.

Blick über den Zaun, Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen:

<http://www.blickueberdenzaun.de>

DESI. *Deutsch Englisch – Schülerleistungen international*. Studie zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülerinnen und Schülern an Schulen in Deutschland. <http://www.dipf.de/desi/>

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.) 2003. *Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung* (= FORUM Lehrerfortbildung, Heft 37). Grebenstein.

Deutsches PISA-Konsortium 2000. *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. (Deutsche OECD-Fassung hrsg.v. Jürgen Baumert). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2007. *Lernen und Leisten im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Qualitätssicherung*. (= Perspektiven Heft 5), Braunschweig: Diesterweg, Schroedel.

Friedrich-Jahresheft XXII (2004). *Heterogenität*.

Herrlitz, H.G., Weiland, D., Winkel, K. (Hrsg.): *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa, 2003.

Lohmann, Ch. 2004. „KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss“. In: *Gesamtschulkontakte* 27. Jg , 2/2004, Aurich: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, 7-13.

Rebel, Kh., Saßnick-Lotsch, W. 2008. *Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt (= Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen).

Reh, Sabine (2005). „Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen?“ In: *Die Deutsche Schule*, Heft 1/2005, 76-86.

Risse, E., Schmidt, H.J. (Hrsg.) 1999. *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Rutter, M. et al. 1979. *15000 Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Sander, T., Rolff, H.-G., Winkler G. 1967. *Die demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule*. Hannover: Schroedel.

Schlömerkemper, J. (Hrsg.) 2004. *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens*. Die Deutsche Schule 96, Jg. 8, Beiheft.

Schröder, K., Harsch, C., Nold, G. 2006. „DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 3/2006, 11-32.

Stern, C., Döbrich, P. (Hrsg.) 1999. *Wie gut ist unsere Schule?* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Thürmann, E. 2002. „Unbekanntes Land. Wie Bildungsstandards das Lernen verbessern sollen“. In: *Forum Schule*, Landesinstitut für Schule, Nov. 2002, Soest, 22-25.

Tice, Julie (1997). *The Mixed Ability Class*. London: Richmond.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2006). „Heterogenität in der Schule“. In: *Pädagogik* Heft 3/2006, 44-48.

Ziener, G. 2006. *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer-Friedrich.

Dr. Christoph Edelhoff, Grebenstein
Vortrag Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule Saar am 20.11.2008
in Saarbrücken

Zum Referenten:

Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, Studiendirektor a.D. Jahrgang 1940.

1967 Gründungskollegium, 1969 Lehrer, 1971 – 1973 stellv. Leiter der Gesamtschule Fröndenberg/Ruhr

1970 – 1973 Fachmoderator für Englisch an Gesamtschulen Nordrhein-Westfalen.

1969 Gründungsmitglied des Arbeitskreises Gesamtschule NRW (AKG), seit 1970 erster Landesverband der GGG.

1973 - 2000 Fachbereichsleiter Neue Sprachen (Gesamtschulen und Medien) des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF, später HeLP), in der Reinhardswaldschule, Fuldata bei Kassel.

1974 – 1982 Vorstand (Schriftführer) des Landesverbandes Hessen der GGG.

Seit 1971 Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen e.V. www.bag-englisch.de)

1984 – 2004 Vorsitzender des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)

Seit 2001 Vorsitzender von THE ENGLISH ACADEMY beim Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schönigh Winklers GmbH (<http://www.the-english-academy.de>)

2004 Ehrenpromotion der Justus-Liebig-Universität Gießen

Anschrift:

Wilh.-Vesper-Str. 27, D-34393 Grebenstein, Tel. 05674 6423, Fax: 05674 6430;
eMail: edelhoff@the-english-academy.de; <http://www.bag-englisch.de>