

Hannelore Faulstich-Wieland

Sammelrezension zum Thema Heterogenität

Spätestens seit den PISA 2000-Ergebnissen gibt es eine Debatte um die Frage, welche Rolle Heterogenität in unserem Schulsystem spielt bzw. welche sie spielen sollte. In einer Vielzahl von Publikationen setzen sich Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftler, aber auch Praktikerinnen und Praktiker mit dem Thema auseinander. Im Folgenden soll auf drei neuere Publikationen verwiesen werden, die m. E. eine detaillierte Einführung in die Auseinandersetzungen bieten sowie praxisbezogen sich mit den Möglichkeiten der Veränderung befassen. Es handelt sich um folgende Bücher:

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz Reihe Beltz Pädagogik. 183 Seiten, 24,90 €.

Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2007): Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin: Raabe. 164 Seiten, 24,50 €.

Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor. 199 Seiten, 16,95 €.

In den beiden Sammelbänden kommen zum Teil die gleichen Autorinnen und Autoren zu Wort, der Schwerpunkt des Bandes von Boller u. a. liegt dabei auf der Betrachtung der (gymnasialen) Oberstufe, für die sich das Heterogenitätsthema nicht auf den ersten Blick als relevant stellt.

Im von Buchen u. a. herausgegebenen Band geht es zunächst um den Forschungsstand und die Perspektiven einer Beschäftigung mit Heterogenität. Klaus Jürgen Tillmann hat auf dem Bildungspolitischen Symposium des Verbandes Bildung und Erziehung im Mai 2006 einen Vortrag gehalten, der hier abgedruckt wird. Er zeigt auf, dass die im deutschen Schulwesen vorherrschende Meinung, lernen geschähe am besten in homogenen Gruppen, auf pädagogische Klassiker zurückgeht: Johann Friedrich Herbart hat als Hauptproblem des Unterrichts „die Verschiedenheit der Köpfe“ benannt. Ernst Christian Trapp hat empfohlen, „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“ (S. 7). Hieran anknüpfend entwickelt Tillmann zwei Perspektiven, die er mit empirischem Material unterfüttert: Als erstes prüft er, welche Konsequenzen der Versuch hat, homogene Lerngruppen zusammen zu stellen. Als zweites geht es ihm darum, zu klären, welche Probleme, aber auch welche Chancen heterogene Lerngruppen eröffnen.

Tillmann zeigt, dass homogene Lerngruppen als Zielperspektive pädagogischen Handelns aus der Absicht heraus gebildet werden sollen, vermeintliche Überforderungen von Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. D.h. die Maßnahmen zur Begrenzung von Heterogenität – Zurückstellungen am Schulbeginn, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Abschlungen im dreigliedrigen Schulsystem – setzen immer am unteren Ende des Leistungsspektrums an. Am Ende der vierten Klasse ist die Grundschule dann schon keineswegs mehr eine Schule für alle Kinder. In der Sekundarstufe I ist Selektion sogar ein zentrales institutionelles Prinzip. Die Konsequenzen für die „aussortierten“ Kinder sind erschreckend: „Produziert werden ... Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens, des Ausgeschlossenwerdens – und dies in einem Ausmaß, wie wohl in keinem anderen Schulsystem der Welt“ (S. 13). Das heißt letztlich: „Die Vorstellung, man müsse Heterogenität reduzieren, müsse sich der Homogenität zumindest annähern, fordert sehr viele Opfer. Und das Ziel, Kindern bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird dabei weitgehend verfehlt“ (S. 14).

Die Alternative, nämlich Lernen in heterogenen Gruppen zu unterstützen, ist nicht nur eine Option, die solche Versagenserlebnisse vermeiden könnte: Sie ist selbst in unserem selektiven System eine Notwendigkeit, weil die Homogenität der Lerngruppen trotz aller Ausleseversuche eine Fiktion ist. Das zeigt sich sehr klar an den PISA-Daten, die nachweisen

können, dass ein großer Teil von Schülerinnen und Schülern im mittleren Leistungsbereich keineswegs in der „mittleren“ Schulform, der Realschule, sondern sowohl in Hauptschulen wie in Gymnasien zu finden ist.

Empirische Untersuchungen zeigen zudem, dass homogene Gruppen keineswegs bessere Lernergebnisse zeigen. Sie können aber verdeutlichen, dass die Konzentration von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sogar ein erheblicher Risikofaktor für die Erbringung schulischer Leistungen darstellt. Insofern zieht Tillmann den Schluss: „Gerade schwache Schüler, gerade problembelastete Kinder brauchen die sozial und leistungsmäßig heterogene Gruppe, brauchen die Anregungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler“ (S. 16). Allerdings genügt es nicht, einfach Heterogenität zu vergrößern, notwendig ist der didaktisch bewusste Umgang mit heterogen zusammengesetzten Klassen.

Anne Ratzki zeigt am Beispiel anderer Länder, wie diese mit Heterogenität umgehen.

Zunächst macht sie klar: „Verschiedenheit, Vielfalt ist sinnlich erfahrbar. Gleichheit braucht intellektuelle Anstrengung, vielleicht auch moralische Anstrengung, Verständnis, Respekt, demokratische Gesinnung“ (S. 21). Ein internationales Comenius-Projekt EU-Mail hat erarbeitet, wie Theorie und Praxis des Lernens in heterogenen Lerngruppen in Finnland, Schweden, Norwegen, England und Deutschland aussieht. EU-Mail steht für „European Mixed Ability and Individualized Learning“. Entwickelt wurden in diesem Kontext Unterrichtsfilm und Module für die Lehrerfort- und -ausbildung (s. www.eu-mail.info).

Sowohl in dem Beitrag im Band von Buchen u. a. wie auch in dem Band von Boller u.a. berichtet Ratzki von den Ergebnissen des Projektes. Sie zeigt, dass wesentliche Grundhaltungen sind: Fehler als Lernanlässe und nicht als Auslesegründe zu begreifen; das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen zu stärken und nicht ihnen

Versagenserfahrungen zu bereiten und schließlich die individuellen Lerner und Lernerinnen im Blick zu haben. Anne Ratzki schlägt konkrete Wege vor, wie ein Kollegium dazu kommen kann, sich auf solche Grundhaltungen zu verständigen und damit Teamarbeit – die ein wesentliches Kriterium auch für die Ermöglichung von individualisierender Arbeit ist – zu initiieren.

Thea Stroot – eine der Mitherausgeberinnen des Bandes aus der Beltz-Reihe – nimmt die Geschlechtszugehörigkeit als Beispiel, um den produktiven Umgang mit Vielfalt in der Schule aufzuzeigen. Gender ist ein sehr offensichtliches Kriterium und es erlaubt folglich, sich klar zu werden, was Heterogenität meinen kann. Stroot verbindet damit zunächst vier Begriffsinhalte, nämlich Vielfalt und Diversität auf der einen Seite, Gleichheit und Verschiedenheit auf der anderen. Ausbuchstabierte macht dies deutlich, dass Diversität – als das neue Schlagwort zu Heterogenität – Vielfalt in doppelter Weise beleuchten kann: einmal als Unterschiede, aber auch als Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Für die Schule folgt daraus die Aufgabe, Vielfalt wahrzunehmen und zu „managen“. Da dies ein Begriff aus der Wirtschaft ist, spricht Stroot lieber davon, dass in der Schule Vielfalt genutzt werden sollte – das bezeichnet sie als „Learning Diversity“. Diese in die Schulentwicklung einzubringen führt dazu, die Bedeutung der Kategorie Geschlecht differenziert zu betrachten: „Gender stünde nicht per se im Zentrum von Entwicklungsansätzen, sondern die Kategorie Geschlecht bzw. Gender würde da in den Mittelpunkt gerückt, wo Veränderungen notwendig sind. Zugleich können weiteren (sic) Dimensionen von Heterogenität dort greifen, wo sie ihrerseits auf Probleme und Veränderungsbedarfe hinweisen.“ (S. 54).

Die folgenden Beiträge des Bandes befassen sich mit einem zweiten zentralen Heterogenitätskriterium, nämlich der Multikulturalität von Schule. Dorothea Bender-Szymanski analysiert den Umgang von Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität. Handelt es sich hier um ein gescheitertes Modell? Sie betont die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für diesen Bereich durch die einzelnen Lehrkräfte wie aber auch die Schulleitungen. Die „konstruktive Zuwendung zu dieser Herausforderung“ erlaubt es, zu einer „differenzierteren Wahrnehmung und Behandlung zu kommen“ (S. 73). Während die

Notwendigkeit von strukturellen Änderungen nicht außer Acht zu lassen ist, kommt Bender-Szymanski doch zu dem Schluss, „dass Schulen *mehr* Eigeninitiative entfalten können“ (S. 74).

Die Konkretisierungen für solche Initiativen werden in den weiteren Beiträgen gezeigt: Dorothea Bender Szymanski stellt Lehr-Lern-Sequenzen zu religiös-weltanschaulichen Konflikten vor. Im Zentrum steht hier ein Planspiel zur Frage, ob ein islamisches Kulturzentrum in der Stadt genehmigt werden sollte.

Leonhard Horster und Ursula Marell berichten über ein Konzept zur Migrantenförderung, das an einer Grundschule in Bottrop erprobt wurde.

Markus Truniger zeigt am Beispiel des Zürcher Programms „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“, wie Schulentwicklung in diesem Feld aussehen kann.

Claudia Schanz beschreibt ein Modell zur Förderung zweisprachiger Kinder.

Abschließend setzt sich Norbert Wenning noch einmal mit dem grundlegenden Problem auseinander, nämlich der Frage, wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. Er schließt damit den Kreis, den Klaus Jürgen Tillmann geöffnet hat und der durch die konkreten Praxisbeispiele veranschaulicht wurde. Wenning macht deutlich, dass es beim Umgang mit Heterogenität „in erster Linie um Fragen der Diskriminierung und des Abbaus von Benachteiligungen“ geht (S. 155). Insofern kann man zwar Maßnahmen auf der individuellen und der institutionellen Ebene ansetzen, sie bleiben aber Stückwerk, wenn sich nicht auch auf der gesellschaftlichen Ebene Veränderungen zeigen. Dazu zählt Wenning vor allem die umfassende Akzeptanz der Idee einer „Bildung für alle“, mit der sich der Auftrag verbindet, eine „inklusive Schule“ zu entwickeln. Die Aus- und Weiterbildung müsste folglich „differenzreflexiv“ sein:

„Ein anderer Umgang der Institution Schule mit Heterogenität setzt voraus, dass die heterogenen Bedingungen und Voraussetzungen auf allen hier angesprochenen Ebenen als normal im Sinne von selbstverständlich und üblich angenommen werden – nur dann ist ein Übergang von der Logik der Sonder- oder Spezialpädagogiken für verschiedene Heterogenitätskategorien hin zu einer ‚Pädagogik für alle‘ denk- und umsetzbar.“ (S. 159).

Der von Boller u. a. herausgegebene Band begründet eine neue Reihe im Beltz-Verlag, mit der vor allem Themen der Oberstufe angesprochen werden sollen. Sowohl der Reihenherausgeber, Josef Keuffer, als auch die Bandherausgeberinnen bzw. der Bandherausgeber kommen vom Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Insofern ist mit der Oberstufe hier nicht die Heterogenität in der Sekundarstufe II, die sich im Spektrum zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bewegt, sondern die gymnasiale Bildung und die Orientierung auf ein Studium gemeint. Der Band beabsichtigt dabei, Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, nicht erneut Defizitanalysen zu liefern. Es wird Wert darauf gelegt, „eine Verschiebung des Blicks von den pädagogischen Mühen hin auf die pädagogischen Möglichkeiten zu erreichen“ (S. 9). Der Band gliedert sich in drei Hauptteile: Im ersten Teil „Heterogenität als Vielfalt“ geht es um die Einführung in das Thema, die Bestimmung dessen, was überhaupt Heterogenität bedeutet und was seine Anerkennung als pädagogische Realität und pädagogisches Ziel für Konsequenzen hat. Im zweiten Teil „Vielfalt als Forschungsthema“ werden empirische Studien vorgestellt und im dritten Teil „Vielfalt in der Praxis“ geht es um realisierte Veränderungen.

Im Grundlagenteil führt Norbert Wenning ein – insofern beginnt dieser Band dort, wo der andere aufgehört hat. Wenning verdeutlicht die unterschiedlichen Aspekte des Begriffes Heterogenität: „Heterogenität ist ... ein ‚relativer‘ Begriff, sie hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperatoren ‚hergestellt‘ und ist wandelbar.“ (S. 24). Er unterscheidet dann sieben Kategorien, die relevant für institutionalisierte Bildung sind: Leistung, Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche

Herkunft – hierzu zählen auch Dialekte, migrationsbedingte Heterogenität, Gesundheit oder körperliche Behinderungen und Geschlecht.

Bildungseinrichtungen zeigen vier Arten des Umgangs mit diesen Heterogenitäten: Sie ignorieren, reduzieren, unterdrücken sie oder versuchen sie abzubauen. Alle diese Arten betrachten Differenzen als negativ und versuchen, sie zu beseitigen. Wenning spricht sich stattdessen für ein Akzeptieren, einen reflexiven Umgang und eine produktive Nutzung von Heterogenität aus. Zentral dafür – hier wiederholt sich sein Plädoyer aus dem Band von Buchen u. a. – ist eine Veränderung der gesellschaftlichen Einstellung. Solange jedoch gilt es, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen.

Beate Wischer verweist darauf, dass dieses hohe Ansprüche an die Lehrkräfte stellt. Auch sie müssen eine Einstellungsänderung vornehmen – sind sie doch aus eigener Schulpraxis wie aus der Ausbildung weit eher darauf eingestellt, Heterogenität sei ein Problem als eine Chance. Sie müssen ihre Unterrichtsgestaltung didaktisch-methodisch verändern, so dass die Lernkultur durch Individualisierung und Differenzierung bestimmt wird und nicht mehr durch die Orientierung an den „Mittelköpfen“.

Matthias von Saldern betont die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen des Schulsystems und der Schulklasse nicht aus den Augen zu verlieren, um nicht eine strukturelle Überforderung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zu produzieren. An den Lerntransfertypen, wie Franz Weinert sie entwickelt hat – vertikaler, horizontaler, lateraler und handlungsbedingter Transfer – zeigt von Saldern die Möglichkeiten für die Etablierung unterschiedlicher Unterrichtsformen auf, die jeweils ihre Berechtigung haben und die Heterogenität produktiv nutzen.

Thea Stroot konkretisiert in ihrem Beitrag die Vorstellungen, die sie schon in dem Band von Buchen u. a. aufgezeigt hat, nämlich wie man vom Diversitäts-Management zu einer Learning Diversity kommen kann. Die Bereiche „Leitung und Führung“ – also die Aufgabe der Organisationsentwicklung, die durch die Schulleitung initiiert werden kann – und „Unterricht“ identifiziert sie als besonders wichtige Felder für einen solchen Prozess. Die Forschungsergebnisse im zweiten Teil des Bandes werden zunächst von Anne Ratzki mit den Ergebnissen des EU-Mail-Projektes eingeleitet.

Der Schwerpunkt des Buches auf die gymnasiale Oberstufe widerspiegelt sich dann in der deutlichen anderen Akzentsetzung: Claudia Solzbacher geht es um die Frage, wie Hochbegabte zu identifizieren und zu fördern sind. Gerade für sie sind heterogene Gruppen eine große Chance – Solzbacher räumt nämlich auf mit der Vorstellung, Hochbegabung sei ein einigendes Kriterium, die Gruppe der Hochbegabten folglich „gleich“.

Obwohl unser Glaube, das derzeitige Bildungssystem basiere auf homogenen Gruppen, widerlegt ist – wie der zu Beginn vorgestellte Beitrag von Tillmann bereits zeigte –, gilt gerade für die gymnasiale Oberstufe, dass man hier von „gleichen Bildungslaufbahnen“ ausgeht. Sebastian Boller und Elke Rosowski zeigen stattdessen die Heterogenität der Bildungslaufbahnen auf und verweisen auf die sich daraus ergebende Notwendigkeit für Beratung und Förderung. Sie tun dies an Fallbeispielen aus dem Oberstufen-Kolleg, die deutlich machen, wie wichtig ein Tutorensystem ist.

Die Forderung nach Partizipation ist nicht erst durch Modellversuche zur Demokratieförderung in der Schule erhoben worden. Brigitte Holzer, Julia Marth und Denis van de Weterin fragen, ob über Partizipation auch schulisches Sozialkapital erworben werden kann. In Anlehnung an Pierre Bourdieu kann man die potentiellen Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu Netzwerken ergeben, als Sozialkapital begreifen. Die am Oberstufen-Kolleg durchgeführte Studie zeigt, „dass pädagogische Anstrengungen und Konzeptionen, die eine weit reichende schulische Partizipation von Schülerinnen und Schülern verfolgen, auf verschiedenen Ebenen Erfolg versprechend zu sein scheinen“ (S. 114).

Der dritte Teil mit den Berichten aus der Praxis wird eingeleitet durch einen Beitrag von Erika Risse, die explizit den Umgang mit Heterogenität auch als Prinzip für Gymnasien einfordert.

Am Oberstufen-Kolleg ist sprachliche Förderung notwendig, weshalb Ida Hackenbroch-Krafft und Karin Volkwein ein Konzept vorstellen, das entwickelt wurde, weil 50% der Schülerinnen und Schüler ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe im Kolleg aufgenommen werden. Es besteht aus drei Elementen: der Diagnose zu Beginn des Eingangsjahres in Form eines Sprachtests, den zweisemestrigen „Basiskursen Deutsch“ und der besonderen Förderung in Brückenkursen für einzelne Schülerinnen und Schüler.

Das Oberstufen-Kolleg versucht – wie auch die Laborschule – durch Lehrerforschung sowohl die eigene Arbeit wissenschaftlich zu begleiten, wie die Lehrkräfte zu qualifizieren. Für den Englischunterricht gibt es ein entsprechendes Evaluationsprojekt, über das Tobias Ellenberger und Gabriele Glässing informieren. Da der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe II durchaus sehr unterschiedlich ist, bedarf es hier ähnlich wie in Deutsch einer Diagnose und Förderung.

Vom Freiherr-von-Stein-Gymnasium in Bünde berichtet eine AutorInnengruppe über deren Konzept des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die Besonderheit ist hier, dass ein integrierter Naturwissenschaftsunterricht entwickelt wurde, der in vielfältigen Aktivitäten, wie dem Schülerlabor, Roberta-Kursen und Kombinationskursen aus Mathematik und Physik umgesetzt wird.

Mit der Einrichtung eines Faches Gesundheitswissenschaften gelingt es am Oberstufen-Kolleg, emotional bedingte Lernblockaden bei einzelnen Schülerinnen und Schülern gezielt zu bearbeiten. An Fallbeispielen wird dies von Gerlinde Günther-Boemke und Agnes Schneider vorgestellt.

Auch im letzten Beitrag wird eine Besonderheit des Oberstufen-Kollegs beschrieben, deren Sinn für die produktive Nutzung von Heterogenität deutlich wird: Schulsozialarbeit. Sie wird als Kooperationsmodell realisiert und beinhaltet neben Einzelfallberatungen u. a. die Einrichtung eines Schülercafés.

Es ist sicher kein Zufall, dass einer der rezensierten Sammelbände aus dem Kontext des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld stammen. Die Pädagogik dort war immer mit Versuchsschulen verbunden, die Abweichungen von dem traditionellen Konzept ermöglichten. Die Laborschule gehört ebenso dazu und sie ist ein exemplarisches Beispiel für eine auf Heterogenität setzende Schule. Insofern kann Annemarie von der Groeben mit ihrer 30-jährigen Tätigkeit an dieser Schule für ihr Praxisbuch sozusagen aus dem Vollen schöpfen. Sie fragt in ihrem Einleitungskapitel, warum Heterogenität überhaupt als Problem gesehen wird. Sie identifiziert das Problem bei den Lehrkräften, die durch ihre Hoffnung auf Homogenität und ihr verzweifelt angehen gegen die real vorhandene Heterogenität das Potential der burn-out-Fälle und der Frühpensionierten stellen. Dagegen setzt sie auf die Gestaltungsmöglichkeiten, die jede Lehrkraft hat, auf das Beginnen mit den kleinen Schritten von unten. Dafür soll ihr Buch Anleitung und Hilfestellung bieten.

Annemarie von der Groeben geht aus von der Schulvision, wie sie Howard Gardner entwickelt hat, einer Schule, die eine Lebens- und Lerngemeinschaft bildet, in der die einzelnen sich entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten „Lehrlingsgruppen“ zuordnen und an „Meisterwerken“ by doing lernen. Leistung ordnet sie dann in das Spannungsfeld ein zwischen dem Individuum – mit dem Anspruch auf Selbstentfaltung, Erprobung und Bewährung –, der Gruppe – von der Anerkennung, aber auch Herausforderung ausgeht – und der Sache – die Anforderungen birgt, aber auch Faszination ausübt. Eine individuelle Passung garantiert dann gelingendes Lernen. Das Problem mit der Heterogenität sieht von der Groeben darin, dass die Balance zwischen den drei Ebenen – Ich, Wir und Sache – häufig nicht stimmt. Diese Balance zu gewährleisten – oder sich ihr zumindest anzunähern – ist Aufgabe ihres Buches. Die Schule bewegt sich dabei in einem vielfältigen Spannungsfeld, das in spezifischer Weise aufzulösen ist: Die Spannungsfelder liegen

- zwischen Individualisierung und normierten Anforderungen – hier „muss primär von der Verschiedenheit der Lernwege her gedacht und geplant werden und nicht von normierten Anforderungen“ (S. 28).
- zwischen „Hier- und jetzt“-Erfahrungen und Systematik – hierfür muss die „handelnde Aneignung in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden“ (S. 31).
- zwischen Beschleunigung und Entschleunigung – von der Groeben plädiert dafür, sich viel Zeit für die Sache zu nehmen und Schülerinnen und Schülern viel Zeit zum Lernen zu geben. „Kriterium für eine sinnvolle Nutzung der Ressource Zeit sind nicht die vermittelten Wissensmengen, sondern die Art und Intensität der Lern- und Verstehensprozesse.“ (S. 34).
- zwischen normativen Vorgaben und empirischer Forschung – „Nur wenn wir die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als produktive Herausforderung akzeptieren, können wir die Chance nutzen, auf dieser Grundlage eine entsprechende Unterrichtskultur zu entwickeln.“ (S. 37).
- zwischen inklusiver Bildung und exklusiven Leistungsstandards – die Leistungsbewertung darf nicht im Vordergrund stehen, sondern die Sache, die vielfältige Formen der Auseinandersetzung bietet. Diese zuzulassen, sichert eher, dass alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren.

Die beiden weiteren großen Kapitel des Buches sind zwei unterschiedliche Annäherungen an die Realisierung von Heterogenität im Unterricht.

An einem Unterrichtsbeispiel zeigt Annemarie von der Groeben „Schritt für Schritt“ auf, wie Individualisierung aussehen kann. Das Thema dafür lautet „Geschlechterrollen“, die Unterrichtsreihe wird detailliert im Blick auf die Arbeitsaufgaben, die methodischen Vorgehensweisen – und ihre Vermittlung an die Schülerinnen und Schüler – sowie die Ergebnisse vorgestellt. Durch Fallbeispiele wird zugleich gezeigt, wie ein Feedback und eine Bewertung der Leistung möglich werden.

Das dritte Kapitel heißt „Das Lernen anders anlegen“. Hier geht es an einer Vielzahl von Unterrichtsbeispielen darum, den Prozess des Lehrens und Lernens zu verdeutlichen. Im letzten Kapitel schließlich wird auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten eingegangen, über Schulentwicklung die Lernbedingungen zu verändern. Acht Aufgaben werden dazu vorgestellt: die Einrichtung flexibler lernen zu lassen; die Rhythmisierung des Lernens bzw. des Umgangs mit Zeit; die Erstellung individueller Lern- und Leistungsprofile; Diagnostik und ihre Bedeutung für Beratung und Förderung; Leistungsbewertung; die Gestaltung der Lernumgebung in der Schule; den Umgang mit Vielfalt im Schulleben und schließlich den Einbezug außerschulischer Bereiche.

Eine solche Schule zu realisieren ist nicht durch eine Person allein möglich, denn „Schule (ist) eine Gemeinschaftsleistung aller beteiligten Personen“ (S. 10f.). Insofern geht es auch darum, den Beitrag zu dieser Gemeinschaftsleistung zu prüfen, Bündnispartner zu finden und Visionen zu realisieren. Annemarie von der Groeben versteht ihr Buch als einen Beitrag zu einer Veränderung von Schule, die Verschiedenheit nutzt.