

Karin Bräu

Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht

Vortrag auf der Konferenz

„Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen – individuell fördern“
in Dortmund am 22. September 2006

1. Individualisierung und Heterogenität

Der Titel dieser Konferenz: „Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen – individuell fördern“ bindet die beiden Begriffe „Heterogenität“ und „Individualisierung bzw. individuelle Förderung“ ganz selbstverständlich zusammen. Auch wenn ich dagegen keine Einwände habe, denke ich, dass zwei Erläuterungen zu diesem Zusammenhang notwendig sind.

- Wenn auf dieser Konferenz, aber ja auch von Wissenschaftlern, Schulpraktikern und Politikern jeglicher Couleur unisono die *individuelle Förderung* als zentrale Aufgabe der Schule propagiert wird, dann kann damit mindestens zweierlei gemeint sein:
 1. Die Förderung jedes Einzelnen auf der Grundlage seiner/ ihrer individuellen Voraussetzungen im Hinblick auf festgelegte Ziele oder Standards. Gemeint ist also eine Förderung im Sinne der Kompensation, damit alle diese (von außen bestimmten) Ziele erreichen. Heterogenität gilt es in diesem Sinn zwar bei der Förderung des Einzelnen zu beachten (als Heterogenität der Ausgangslage), aber auf Dauer abzubauen im Sinne von Verringerung der Leistungsschere.

Oder es ist gemeint ...

2. Die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Ausbildung individueller Charaktere, Profile, Interessen: Förderung der Individualität!
In dieser Bedeutung geht es um Selbstständigkeit, um Mündigkeit, um Eigen-Sinn und Heterogenität wird positiv besetzt im Sinne von Förderung individueller Persönlichkeit

Hier wird ein Spannungsfeld deutlich: Geht es darum, schöpferischen Eigen-Sinn des einzelnen Schülers oder der Schülerin zu fördern oder geht es um die Hinführung zu bestimmten (fremdbestimmten) Wissens- und Kompetenzanforderungen? Es geht in Schule natürlich um beides, und das, obwohl sich beides ausschließen kann. Individuelle Förderung steht also in einem Spannungsfeld zwischen Hinführung zu standardisierten, fremdbestimmten Zielen und der Förderung – oder besser gesagt dem Zulassen – von Selbstbestimmung. Anders ausgedrückt geht es bei individueller Förderung um die Spannung von Gleichheit und Differenz: „Wir sind alle gleich – wir sind alle verschieden“ (so hieß einmal eine Tagung am Oberstufenkolleg in Bielefeld). Genau aus dieser Spannung entsteht die Schwierigkeit im konkreten Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Heterogenität: Einerseits gilt es am Individuum anzusetzen, seine Selbstständigkeit zu fördern, das individuell Mögliche herauszufordern, andererseits geht es um eine gemeinsame Wissens- und Kompetenzbasis, um Interaktion mit anderen, um Toleranz unter Verschiedenen, um das notwendige soziale Miteinander.

Anders ausgedrückt: Jedes Kind hat einen Anspruch darauf, als Individuum in seiner Eigenart und Einzigartigkeit gesehen und anerkannt zu werden. Gleichzeitig hat es einen Anspruch darauf, als eines unter Gleichen behandelt zu werden, gleichberechtigt zu sein. Die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel, deren Buch „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1995) Sie vielleicht kennen, spricht von *egalitärer Differenz* (Prengel 2001). Gleichheit und Gleichberechtigung einerseits und Verschiedenheit und Individualität andererseits werden von ihr nicht als gegensätzlich, sondern als sich gegenseitig bedingende und notwendige Kategorien demokratischen Denkens verstanden. Aber: Es sind im Kern antagonistische, sich widersprechende Kategorien.

- Der Zusammenhang zwischen heterogener Schülerschaft und Individualisierung des Lernens entsteht in Bezug auf Unterricht nur dann, wenn man die Grundgedanken konstruktivistischer Lerntheorien akzeptiert:
Jegliches Lernen ist individuell. Konstruktivisten gehen davon aus, dass Wissen und Erkenntnis nicht der Niederschlag eines passiven Empfangs von Sinneseindrücken oder von Instruktionen ist, sondern Ergebnisse von Handlungen eines aktiven Subjektes sind. Wissenserwerb geschieht nicht auf Grund von Wissensvermittlung (Nürnberger Trichter), sondern nur durch die aktive Auseinanderset-

zung der Lernenden mit ihrer Umwelt. Jeder Lernende konstruiert dabei individuell Wissen in Abhängigkeit von Vorwissen, von bislang gewonnenen Einsichten und Überzeugungen. Neues Wissen wird somit mit dem Vorwissen verknüpft und muss auch immer dort andocken können.

Wenn nun in einer Schulklasse alle Kinder unterschiedliche Vorerfahrungen, Lebensumstände, und Lernmöglichkeiten haben – und das ist ja eine triviale Feststellung –, muss Unterricht, der berücksichtigt, dass alles Lernen individuell ist, also Lernangebote für alle Schüler und Schülerinnen machen und dabei ihre individuellen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Interessen einbeziehen.

Ich fasse zusammen:

Alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind verschieden. Sie sollen einerseits ihre Verschiedenheit pflegen oder ausbauen im Sinne der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit. Sie sollen andererseits eine bestimmte Wissensbasis erreichen (Wissen meine ich hier in einem sehr weitgefassten Sinn). Da Lernen immer individuell und abhängig vom Vorwissen jedes einzelnen Kindes und seinen individuellen Ausgangslagen ist, muss Unterricht Anknüpfungspunkte für alle Schülerinnen und Schüler anbieten, und das selbst wenn standardisierte Lernziele erreicht werden sollen.

2. Individualisierender Unterricht

Ich möchte nun über Unterricht sprechen, der diesen Umstand bewusst berücksichtigt. Wenn Lernen durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt in Anknüpfung an Vorwissen, Vorerfahrungen und bestehende Überzeugungen geschieht und dieses Vorwissen bei den Lernenden einer Klasse aber äußerst unterschiedlich ist, dann muss der Unterricht differenzieren.

Differenzierender Unterricht ist ein aufgabenorientierter Unterricht. Die Arbeit an Lernaufgaben steht im Mittelpunkt. Differenzierung kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen, z.B. Differenzierung des Schwierigkeitsgrads oder der Menge der zu bearbeitenden Aufgaben, Differenzierung der Bearbeitungshilfen bzw. der Unterstützung bei der Arbeit oder Neigungsdifferenzierung, wenn Lerninhalte bzw. –gegenstände von den Kindern individuell (aus-)gewählt werden können. Die Schülerinnen

und Schüler arbeiten an Aufgaben, die entweder individuell auf sie zugeschnitten sind, bei deren Bearbeitung sie individuelle Unterstützung bekommen und/ oder die sie auf individuelle Weise bearbeiten können. (Ich klammere in diesem Vortrag den Zusammenhang von Individualisierung und Kooperation aus, vgl. hierzu Bräu 2006).

Differenzierender Unterricht impliziert immer auch selbstständiges Lernen. Denn arbeiten die SchülerInnen einer Klasse individuell an Aufgaben, dann arbeiten sie zumindest unter dem Aspekt selbstständig, dass sie weite Teile der Arbeit ohne direkte Unterstützung und Kontrolle bearbeiten (müssen). Es gibt also auch einen Zusammenhang zwischen individualisiertem und selbstständigem Lernen. Das Maß an Selbstständigkeit hängt vom Charakter der Aufgabe ab. Übungsaufgaben werden eher funktionale Aspekte von Selbstständigkeit fördern, nämlich das eigenständige Ausführen von z.B. Rechenoperationen, Textanalysen oder anderen Fertigkeiten. Problemlöseaufgaben, projektorientierte Fragestellungen oder Transferleistungen verlangen hingegen auch produktive Aspekte von Selbstständigkeit, nämlich Eigen-Sinn, kritisches Denken und das Verfolgen eigener Interessen¹. Insofern kann individualisierender Unterricht selbstständiges Lernen veranlassen, er tut es aber in unterschiedlichem Ausmaß. Je nachdem, in welchem Maß die Aufgaben Entscheidungsmöglichkeiten bieten, zur Selbsttätigkeit auffordern und Planungs-, Steuerungs- und Bewertungsprozesse einschließen, beinhaltet also individualisierender Unterricht auch selbstständiges Lernen.

Eine Reihe unterrichtlicher Arrangements und Methoden sind geeignet, den Unterricht zu individualisieren, z.B. die Arbeit mit Wochen- oder Arbeitsplänen, Stationenlernen, individuelle Projekte, wie Jahresarbeiten, aber auch viel kleiner angelegte Projekte mit freier oder gebundener Themenwahl, die Arbeit mit Portfolios usw. – Ich nehme an, dass solche Methoden noch mehrfach Thema dieser Konferenz sein werden. Ich möchte daher nicht auf die Methoden im Einzelnen eingehen, sondern ein allgemeines Modell individualisierenden Unterrichts skizzieren und dieses Modell mit dem Stichwort „Lernumgebung“ überschreiben.

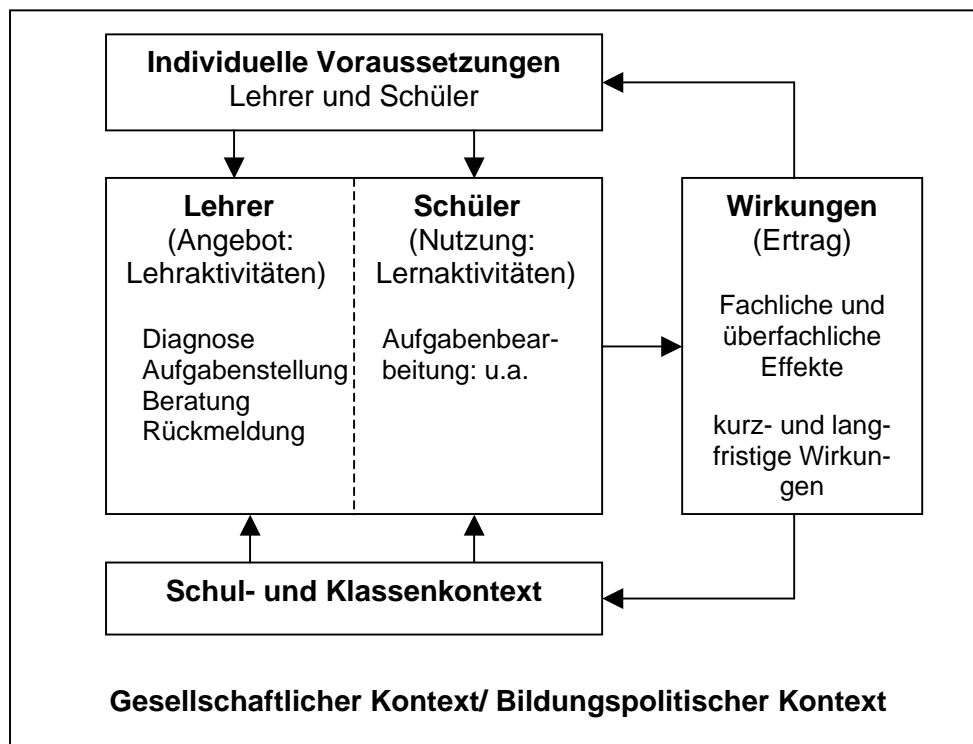
¹ Zur Begriffsklärung funktionale und produktive Selbstständigkeit vgl. Rülcker 1990 bzw. Bräu 2002, S.11f.

3. Lernumgebungen

Mit Lernumgebungen sind die Lernsituationen und Lernbedingungen in einem gegebenen raumzeitlichen Rahmen (z.B. dem Unterricht) gemeint, die zu individuellen und selbstständigen Lernprozessen führen. Konkret versteht man unter Lernumgebungen die materiellen Bedingungen (z.B. Lernmaterialien und Aufgaben), die räumliche Umgebung im institutionellen Rahmen (z.B. das Klassenzimmer und der Stundenplan, in dessen Rahmen lernen arrangiert wird), die Lernatmosphäre und schließlich die Lehraktivitäten des Lehrers sowie natürlich die Lernprozesse der SchülerInnen selbst.

Wenn Lernen als individueller konstruktiver Prozess aufgefasst wird, der durch das Lehren lediglich unterstützt wird, kann Lehren demnach nicht automatisch Lernen verursachen, sondern bedeutet dann das Bereitstellen von Ressourcen für das Lernen und die planvolle Folge von Handlungen, die die Lernenden anregen und unterstützen sollen, Wissensstrukturen und Fähigkeiten aktiv zu erwerben und in neuen Situationen anzuwenden. Ich verstehe unter „Lehren“ also alle Aktivitäten, die der Unterstützung des Lernens dienen.

Das Modell, das ich Ihnen hier vorstelle ist angeregt durch das sog. „Angebot-Nutzungsmodell“ des Bildungsforschers Andreas Helmke, obwohl dieser es in einem anderen Zusammenhang entwickelt hat (vgl. Helmke 2006, S. 57).



Die Vorstellung, die hinter individualisierendem Unterricht steht, wird hier deutlich: Jeder Schüler bringt ein individuelles Paket an Voraussetzungen für das Lernen mit, wie Einstellungen, Interessen, Vorwissen, soziale Einbindung Diese individuellen Dispositionen werden vom Lehrer bzw. der Lehrerin erfasst (diagnostiziert), um dann entsprechend passende Aufgaben zu stellen und Lernberatung anzubieten. Diese Lehreraktivitäten sind die Angebotsseite, die der Schüler/ die Schülerin nun nutzen kann. Hierfür muss er oder sie nun die individuellen Voraussetzungen als Ressourcen zur Aufgabebearbeitung nutzen. Die unterrichtlichen Aktivitäten von Schülern und Lehrern haben Wirkungen, beabsichtigte und unbeabsichtigte, kurz- und langfristige. Damit ist der Lernertrag gemeint, also was die SchülerInnen gelernt haben.

Das gesamte Modell zeigt weitere Wirkungskomponenten und -zusammenhänge auf, etwa dass auch die Lehrer natürlich individuelle Voraussetzungen für ihre Tätigkeit mitbringen, dass das Lernen in einen Klassenkontext sowie einen Schulkontext eingebunden ist, z.B. also ob diese Art des Lernens in einer Schule oder – wie auf dieser Konferenz deutlich wird – in einem ganzen Land institutionell verankert ist oder eine Ausnahmeerscheinung bei einem einzelnen Lehrer darstellt. Oder auch die Rückwirkung, die der Lernertrag auf die Voraussetzungen z.B. durch Erweiterung des Vorwissens in einem Lernbereich hat.

Dieses Modell zeigt Aufgaben der Lernenden und Aufgaben der Lehrenden, die aufeinander bezogen sind.

Lehrer ...

- diagnostizieren Lernstände
- stellen Aufgaben
- beraten die Jugendlichen bei der Aufgabebearbeitung, also beim Lernprozess und
- nehmen Lernergebnisse zur Kenntnis und geben Rückmeldungen zur Qualität der erreichten Lernleistung und zum Lernprozess.

Die Schüler ...

- bearbeiten Aufgaben

- müssen dabei neben den inhaltlichen und methodischen Kompetenzen, an denen die Aufgabenbearbeitung ansetzt, Planungs- und Steuerungsfertigkeiten aktivieren bzw. schulen – zumindest bei komplexeren Aufgaben
- Sie können im Idealfall ihre eigene Leistung einschätzen und an Kriterien messen.

Weder die Lern- noch die Lehraufgaben werden in einer festgelegten Abfolge realisiert.

Schüler: Auch wenn es natürlich sinnvolle Schritte und Abfolgen für Lernprozesse gibt, wird die tatsächliche Realisierung Verschränkungen einzelner Teilschritte, Abkürzungsstrategien und Umwege und ohnehin – je komplexer eine Aufgabe ist umso mehr – sehr unterschiedliche Lernwege aufweisen.

Lehrer: Analog gilt das auch für die Lehraufgaben, die mit Lernumgebungen verbunden sind: die in der Graphik benannten Lehranforderungen stellen keine Abfolge abzuleistenden Tätigkeiten dar, sondern Teilaspekte, die miteinander verbunden sind und die je nach Lernumgebung und Zielsetzung in ihrer Bedeutung variieren.

Ich werde nun eine der Lehraktivitäten, genauer beleuchten, und zwar die Beratungstätigkeit. Die Tätigkeiten Diagnostizieren, Aufgaben stellen oder Bewerten kann ich hier nicht vertiefen – ich denke aber, dass dies teilweise in den Workshops geschieht.

4. Lernberatung

Wenn Lernumgebungen aufgabenorientiert sind und die SchülerInnen die Aufgaben individuell bearbeiten, wird der Lehrer oder die Lehrerin sie beim Lernen unterstützen und bei der Arbeit beraten. Beratung ist hier aber nicht als ein Einschreiten gemeint, wenn das Lernen nicht von alleine klappt, sondern als die eigentliche Form der Lehre im individualisierenden Unterricht (natürlich im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung, der Diagnose, der Rückmeldung). Diese Aufgabe der Lernberatung erwächst aus dem Anspruch, dass es nicht beliebig ist, ob und was die Schülerinnen und Schüler lernen. Die Anforderung an den Lehrer bzw. die Lehrerin, die Schüler beim selbstständigen, individuellen Lernen zu betreuen, hat also etwas damit zu tun, dass schulische Lernprozesse auf Ziele ausgerichtet sind, die es zu erreichen gilt. Möchte

der Lehrer, dass die Schüler diese Ziele (unterschiedlich abgestuft) tatsächlich erreichen, dann muss er bei jedem Einzelnen die Arbeitssituation erfassen, also die Ausgangslage, bei komplexeren Aufgaben auch die selbst gesetzten Ziele und Vorstellungen der SchülerInnen, dann die bereits vollzogenen Arbeitsschritte, die bislang ungelösten Probleme oder Arbeitshindernisse usw. Diese müssen nun in Beziehung gesetzt werden, zu den Zielen, die von außen gesetzt werden und erreicht werden sollen.

In gewisser Weise stellt die Betreuung der Lernprozesse damit eine *Konfrontation* dessen dar, was der Schüler je individuell bereits kann und was er oder sie gemacht hat, mit den Auffassungen und Zielen, die der Lehrer einbringt, indem er allgemeine Bildungsziele, Lehrplanvorgaben und subjektive Vorstellungen zusammenbringt. Die professionelle Aufgabe besteht nun darin, aus dieser Konfrontation eine Integration anzustreben, eine konstruktive Auseinandersetzung zu initiieren. Die Bemühung geht dahin, immer wieder die von außen gesetzte Anforderung an die Stelle, an der der Schüler bzw. die Schülerin steht, heranzutragen, sie zu übersetzen auf den Lernstand des Schülers und ihn oder sie zu beraten, wie die mögliche Lücke zwischen angestrebtem Ziel und bereits Erreichtem geschlossen werden kann.

Sie merken, dass dies ein Balanceakt ist, der niemals endgültig befriedigend gelöst werden kann. Der Anspruch, jeden Schüler individuell zu fördern, ihn da abzuholen, wo es steht, seine eigenen Ideen und Lernwege nachzuvollziehen und aufzugreifen kollidiert mit dem Anspruch, allen gleichermaßen gerecht zu werden, die anerkannten Bildungs- und Lehrziele einzufordern und natürlich sowieso mit allen selektierenden Maßnahmen des Bewertens, Prüfens und Einstufens. Ein stabiles Gleichgewicht zwischen diesen beiden Seiten kann es nicht geben, allenfalls ein kurzfristiges. Die Beratung individueller Lernprozesse, wie sie für die Arbeit mit Lernumgebungen charakteristisch sind, bewegt sich gleichsam changierend zwischen der individuellen Seite des einzelnen Schülers und der Seite der Allgemeinheit, die z.B. durch die Lehrziele und durch Selektionsaufforderung charakterisiert ist. Das ständige Bemühen um Balance und nicht das Festhalten an einer einmal gefundenen, womöglich einseitigen Lösung macht Lehrerprofessionalität aus.

Ich möchte in knapper Form die Beratungsanforderungen ausdifferenzieren:

- Ausgangspunkt für alle Beratungen sind die individuellen Schüleraktivitäten und der Stand der jeweiligen Arbeit. Diese müssen also zunächst erfasst und nachvollzogen werden. Obwohl es paradox klingt, gelingt dieser Nachvollzug der Lernwege und Gedankengänge des Schülers umso besser, je sicherer der Lehrer selbst inhaltlich und methodisch mit dem Lerngegenstand vertraut ist. Dabei muss eine fehlerfreundliche Atmosphäre herrschen. Fehler, die ein Schüler macht, sind keine zu sanktionierenden Missstände, sondern geben Hinweise auf die Gedankengänge des Schülers, auf noch nicht Verstandenes oder auf Missverständnisse.
- Ziele des Unterrichts oder der thematischen Einheit sowie Qualitätsansprüche und -kriterien sollten transparent sein. Dies ermöglicht das Erinnern an diese äußeren Anforderungen im Beratungsprozess.
- Erfolgserlebnisse, nicht Scheitern, unterstützen die Lernmotivation und steigern letztlich die Fähigkeit immer selbstständiger mit Aufgaben zu arbeiten. Dies bedeutet, dass soviel Beratung notwendig ist, dass Scheitern vermieden wird. Im Falle von komplexen Aufgaben bedeutet selbstständiges Lernen einem häufigen Missverständnis zum Trotz nicht, die Kinder oder Jugendlichen beim Lernen in Ruhe zu lassen (obwohl natürlich auch das manchmal wichtig ist). Mit Schwierigkeiten alleine gelassen zu werden, führt nämlich nur bedingt zu mehr Selbstständigkeit und es führt erst recht nicht zu individuellem Lernen im Sinne der Eigenkonstruktion von Wissen. Nur in seltenen Fällen ziehen Schüler aus der Erfahrung des Misserfolgs die Motivation, es beim nächsten Mal besser zu machen und sie müssten ja gleichzeitig reflektieren können, woran sie gescheitert sind. Wahrscheinlicher ist, dass erfolgreiche Strategien auf neue Gelegenheiten und Situationen transferiert werden können.
In diesem Sinne spreche ich auch nicht von einem grundlegenden Wandel der Lehrerrolle, denn die Rolle, sich verantwortlich um das Lernen der SchülerInnen zu kümmern, die bleibt bestehen. Gewandelt haben sich aber natürlich die Aufgaben, die mit dieser Rolle einhergehen.

- Bei komplexeren Aufgaben, die selbstständige Lernprozesse auslösen sollen, sind *metakognitive Fähigkeiten* der SchülerInnen entscheidend. Mit Metakognition ist jene Fähigkeit gemeint, quasi einen Schritt zurückzutreten und sich selbst über die Schulter zu gucken, was man wie warum und wie gut macht und welche Folgen das jeweilige Tun hat. Metakognitive Fähigkeiten sind Voraussetzung für die selbstständige Planung und Steuerung längerer Lernprozesse. Sie müssen geschult werden. Da sie effektiver in konkreten Anwendungssituationen als in gesonderten Trainingsprogrammen ausgebildet werden, sind die Einzelberatungen gute Gelegenheiten dafür. Allein die Tatsache, dass der Lehrer in individualisierenden Lernumgebungen nicht bei jedem Schüler jeden Schritt der Arbeit verfolgen kann, aber über den Gang der Arbeit informiert werden muss, bedingt die Notwendigkeit für die Schüler, Prozesse zu verbalisieren. In den Beratungen können Lehrer Begründungen für Entscheidungen und eingeschlagene Wege einfordern und damit das Bewusstsein schärfen, dass es immer verschiedene Möglichkeiten gibt, dass manche Strategien erfolgreicher sind als andere oder dass es sich lohnt über Alternativen nachzudenken.

Ich möchte Ihnen nun zum Abschluss des Vortrags eine Beratungsszene als Videoausschnitt vorspielen, um das Gesagte zu illustrieren. Die Schüler einer 6. Klasse einer Gesamtschule haben im Erdkundeunterricht die Aufgabe, sich in Kleingruppen arbeitsteilig über verschiedene Teilthemen zum Oberthema „Nordsee“ selbstständig zu informieren und diese Informationen später den anderen Gruppenmitgliedern mitzuteilen, so dass am Ende jeder aus der Gruppe über alle Teilthemen Bescheid weiß. Der Lehrer kommt zum Schüler Justus, der mit Matthias an einem Tisch in der Schulbibliothek sitzt und der sich mit dem Thema „Halligen“ beschäftigt.

Der Lehrer versucht sich zu informieren, an welchem Teilthema Justus arbeitet und wie der Stand seiner Arbeit ist. Durch Nachfragen zwingt er Justus seine zuerst schwammige Aussage zu präzisieren. Er möchte, dass der Schüler in Worte fasst, was er schon gemacht hat und was die nächsten Schritte sind (***im weitesten Sinne ein Anschub, Metakognition zu lernen***). Justus erklärt dann, er habe einen Text aus dem Internet, den er „irgendwie anders verfassen werde“. Nun erklärt der Lehrer dem Schüler noch einmal die Aufgabe (selbst verstehen, was eine Hallig ist, um es später den anderen erklären zu können), weil für diese das Verfassen von Texten

nicht nötig ist (**verweisen auf Lernziele**). Justus meint dann auch, dass er das gar nicht vorgehabt habe und sagt, auf die Frage des Lehrers, dass er den Text im Lehrbuch über Halligen bereits gelesen habe. Nun kontrolliert der Lehrer, inwieweit er dann verstanden hat, was eine Hallig ist. Und dabei wird deutlich, dass Justus den Begriff Marschinsel völlig falsch versteht, weil er Marsch von Marschieren ableitet und Halligen als wandernde Inseln versteht. Dieser **Fehler** ist für den Lehrer das Signal, dem Schüler weitere Unterstützung zukommen zu lassen. Ohne ihn offensiv auf das Missverständnis aufmerksam oder gar sich lustig zu machen, weist er erst auf das Lehrbuch und dann auf ein Lexikon hin, mit deren Hilfe sich Justus noch einmal genauer informieren soll. Später wird er erneut zu Justus gehen, um sicher zu stellen, dass er nun wirklich verstanden hat, was das Besondere einer Hallig ist. Er möchte also **Scheitern verhindern**.

Schlussbemerkung

Ich hoffe, ich konnte Ihnen mit dem Modell der Lernumgebung Grundstrukturen individualisierenden Unterrichts verdeutlichen und insbesondere die Aufgaben, die die Lehrerinnen und Lehrer dabei haben – die Lehraufgaben – verdeutlichen. Ich freue mich, dass dieses Thema in Deutschland mehr und mehr an Bedeutung gewinnt und dass im Rahmen dieser Konferenz auch von den Erfahrungen in Skandinavien und in England profitiert werden kann. Ich wünsche Ihnen in diesem Sinn nun zwei anregende Tage.

Literatur

- Bräu, K. (2006): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht (Beispiel Sekundarstufe). In: Rabenstein, K./ Reh, S. (Hg.) (2006 – im Druck): Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht
- Bräu, K. (2002): Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen, Fallbeispiel, Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsforschung. In: Arnold, K.H. u.a. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 56-65.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./ Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93-107.
- Prenzel, A. (1995²): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Rülcker, T. (1990): Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Lausitz, U. u.a. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim, Basel, S. 20-27.