

Arend-Steinebach, Cornelia

**Miriam Hellrung: Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht,
Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen / Farmington Hills:
Verlag Barbara Budrich 2010 [Rezension]**

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 11 (2012) 6



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Arend-Steinebach, Cornelia: Miriam Hellrung: Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht, Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2010 [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 11 (2012) 6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-121885

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 11 \(2012\), Nr. 6 \(November/Dezember\)](#)

Miriam Hellrung

Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht

Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung

Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2010

(276 S.; ISBN 978-3-86649-338-4; 29,90 EUR)

Diskurses um einen besseren Umgang mit Heterogenität. Obschon es immer schon im Bestreben guter Lehrender gewesen sein mag, auch den einzelnen Lernenden didaktisch im Blick zu haben, gibt es nach einer Welle in den 1970er Jahren derzeit eine erneute Hinwendung zu jenem Unterricht, der explizit die Förderung der Individuen zum Ziel hat [1].

Die sich als Schulbegleitforschung verstehende 276 Seiten umfassende Studie von Miriam Hellrung hat das Anliegen zu untersuchen, „wie Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen bewältigen, die für sie mit der Implementation individualisierten Unterrichts verbunden sind“ (13). Dazu befragte sie im Rahmen ihrer Dissertation neun Lehrende zweier Hamburger Schulen, die versuchen ihren Unterricht mehr zu individualisieren. Die Studie ist in fünf Teile aufgeteilt (Forschungsfeld und Fragestellung, theoretische Bezugspunkte und empirische Befunde, Forschungsansatz und Untersuchungsmethoden, Ergebnisse und theoretische und praktische Implikationen).

Hellrung beschreibt in den ersten beiden Kapiteln des ersten Teils, wie die beiden fokussierten Schulen dazu kamen, ihren Unterricht zu verändern, und in welcher Form dem Anspruch des individualisierten Unterrichts versucht wird zu entsprechen. An den beiden betrachteten Schulen werden folgende Elemente eingesetzt: individualisierter Unterricht in einzelnen Fächern (mit Einsatz eines Logbuchs zur Strukturierung des Lernens), fächerübergreifende Projektarbeit und die Arbeit in sogenannten Werkstätten, in denen die Schülerinnen und Schüler „sich interessengetrieben im musisch-künstlerischen, handwerklichen oder sportlichen Bereich“ (24) betätigen. Eine der beiden Schulen setzt auch auf Altersmischung.

Im dritten Kapitel nennt Hellrung die drei „Fragestellungen der Untersuchung“: „Welche Anforderungen sind für die Lehrerinnen und Lehrer mit der Implementation individualisierten Unterrichts verbunden?“, „Inwieweit nehmen die Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen individualisierten Unterrichts individuell als Herausforderungen für ihr berufliches Handeln wahr?“ und „Welche Formen des Umgangs mit den Anforderungen individualisierten Unterrichts entwickeln die Lehrerinnen und Lehrer?“ (34).

Der mit „Theoretische Bezugspunkte und empirische Befunde“ betitelte zweite Teil gliedert sich in drei Kapitel zur „Individualisierung als Gestaltungsprinzip von Unterricht“, „als Gegenstand schulischer Entwicklungsarbeit“ und „als Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer“.

Hellrung stellt im vierten Kapitel „vier wesentliche Merkmale individualisierten Unterrichts“ vor: Binnendifferenzierung, Kompetenzorientierung, Aufgabenorientierung und Lernprozessorientierung. Dabei bleibt unbegründet, wie sie zur Wahl der nicht trennscharfen Merkmale kommt. Die Ausführungen zur

Binnendifferenzierung sind recht knapp: Zwar erwähnt die Autorin, dass es schon in den 70er Jahren eine Diskussion zum Thema gab, jedoch wird diese mit ihren Vorschlägen (man denke hier z.B. an Klafki und Stöcker) [2] nicht rezipiert. Sie kommt zum Schluss: „Neu ist an der gegenwärtigen Erprobung individualisierter Unterrichtssettings, dass sich dabei [...] auf die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien gestützt werden kann und neuere Erkenntnisse der Lerntheorie genutzt werden können, um diese Settings zu begründen und zu gestalten“ (40). Hier wird der Anschein erweckt, dass die didaktischen Wege der Individualisierung inzwischen empirisch belegbarer wären als in den 70er Jahren. Dies ist jedoch m.E. nicht der Fall, sondern die Forderung nach Individualisierung wird derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lediglich argumentativ in Zusammenhang mit den Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichsstudien gebracht [3]. Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Abschneiden und dem schulischen Umgang mit Heterogenität konnte bisher nicht nachgewiesen werden.

Hellrung konstatiert einen Zusammenhang zwischen „Individualisierung von Unterricht und der Zielsetzung von selbstreguliertem Lernen“ (39). Individualisierung von Unterricht kann, muss aber nicht in selbstreguliertem Lernen realisiert werden, weshalb sie auch nicht von einem „Bedingungsverhältnis“ von Individualisierung und Selbstregulation ausgeht (61). Sie begründet den Zusammenhang erstens damit, dass dieser an den beiden fokussierten Schulen in den Unterrichtskonzeptionen unterstellt wird. Dies wird plastisch bei der späteren Lektüre der Interviews, aus denen hervorgeht, dass dort vor allem der Weg der Individualisierung über das Bearbeiten von Arbeitsblättern gewählt wird. Folgerichtig vertieft Hellrung in den späteren Überlegungen auch „Aufgabenkultur und Lernprozessberatung in individualisierten Unterrichtssettings“ (Kap 4.2.) und „Selbstreguliertes Lernen als Ziel individualisierten Unterrichts“ (Kap. 4.3). Zweitens analysiert sie, dass jeder individualisierte Unterricht, der „von einem aktiv-konstruktiven Lernverständnis getragen“ wird, impliziert, „dass die Lernenden durch das Setting zur Selbstregulation ihrer Lernprozesse aufgefordert sind und dazu befähigt werden“ (61). Da sie erkennen kann, dass die Lehrkräfte an den betrachteten Schulen alle das „aktiv-konstruktivistische Lernverständnis“ teilen und danach auch erfolgreich handeln, begründet sich für sie der Zusammenhang. Die Auseinandersetzung lässt die Diskussion anderer Realisierungen der Idee des individualisierten Unterrichts vermissen.

Das fünfte Kapitel diskutiert „Individualisierung des Unterrichts als Gegenstand schulischer Entwicklungsarbeit“ und ordnet das Betrachtungsfeld der unterrichtszentrierten Schulentwicklung zu. Es thematisiert die derzeitigen Spannungsfelder zwischen der Forderung nach besserem Umgang mit Heterogenität und der sogenannten Output-Orientierung der Bildungsstandards und erörtert in Anlehnung an Arno Combe [4] drei Spannungsfelder bei der Implementation individualisierten Unterrichts: Individualisierung als Problem der Lehrermentalität, als praktisch-organisatorisches und als lerntheoretisches Problem.

Im sechsten Kapitel stellt Hellrung Uwe Hericks Konzept beruflicher Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern [5] zu Beginn der Berufstätigkeit nebst empirischen Befunden vor. Die vier von Hericks benannten Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution werden für ihre Studie in „berufliches Selbstkonzept, Vermittlungskonzept, Anerkennungskonzept, Kooperationskonzept“ (93) modifiziert. Damit „rekonstruiert“

sie im Unterschied zu Hericks nicht „die individuelle Bewältigungsdimension der Lehrenden [...] in ihrer berufsbiografisch-prozessualen Verlaufslogik, sondern als ‚Handeln-Können‘ der Lehrerinnen und Lehrer in den Anforderungssituationen des individualisierten Unterrichtssettings und des Schulentwicklungsprozesses“ (95).

Im dritten Teil erläutert Hellrung den Forschungsansatz und die Untersuchungsmethoden: Sie orientiert sich am Konzept der Schulbegleitforschung, deren Ziel es sei, „durch die begleitende Rekonstruktion und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen den Selbstbildungsprozess von Praktikerinnen und Praktikern sowie die Weiterentwicklung des Praxisfeldes zu unterstützen“ (103). Zur methodischen Herangehensweise gehören bei ihr neben der Auswertung von sieben rekonstruktiv angelegten „erzählgenerierenden Leitfadeninterviews“ (108) die Auswertung schulischer Dokumente sowie zweier Experteninterviews mit jenen Lehrenden, die die schulischen Konzepte entwickelt haben (109). Die Ergebnisse der Interviewauswertung werden an Lehrende zur Prüfung („kommunikative Validierung“ (105)) und als Anregung zur Reflexion gegeben.

Diskutabel ist der gewählte methodische Blick auf das Lehrerhandeln: Hellrung geht davon aus, dass die Lehrenden Konzepte ihres „Handeln-Könnens“ (95) parat haben und diese auch verbalisieren können. Sie schreibt: „Bei der Bewältigung von situationsspezifischen Anforderungen [...] greifen Lehrerinnen und Lehrer auf die erfahrungsgestützte Typisierung von Situationen und auf daraufhin entwickelte Handlungsmuster zurück. Im individuellen Bearbeitungsstand der vier Entwicklungsaufgaben manifestiert sich demnach das ‚Handeln-Können‘ der Lehrenden in spezifischen Anforderungssituationen ihrer beruflichen Praxis“ (118). Muss man nicht, z.B. mit Blick auf Schöns Handlungstypus des „tacit-knowing-in-action“, davon ausgehen, dass es auch implizite Bestandteile von professionellem pädagogischen Handlungswissen gibt, die handlungsleitend, aber nicht oder nur schwer verbalisierbar sind [6]?

Im vierten Teil werden die Ergebnisse präsentiert. Kapitel 9 gibt anhand von drei Fallstudien, die Hellrung entlang der Entwicklungsaufgaben strukturiert, interessante Einblicke in die Arbeit der Lehrenden. Die Lehrenden berichten, eingebettet in berufsbiografische Eindrücke, von der praktischen Umsetzung des individualisierten Unterrichts. In Kapitel 10 „Fallübergreifende Anforderungsstruktur des individualisierten Unterrichtssettings“ arbeitet Hellrung sogenannte „Hauptanforderungskategorien“ aus den Interviews mittels „theoretischer Kodierung“ im Sinne der Grounded Theory (vgl. 121) heraus: „Etablierung von Lernstrukturen“ (201), „Bewältigung der individuellen Lernprozessberatung“ (207), „Gestaltung von nicht-individualisierten Unterrichtsphasen“ (213), „Etablierung einer kollegialen Aufgabenkultur“ (217) und „Einbindung in den Schulentwicklungsprozess“ (221).

Im elften Kapitel setzt Hellrung die Untersuchungsergebnisse in Beziehung zum Hericks'schen Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben und findet heraus, dass die in Kapitel 10 genannten Hauptanforderungskategorien jeweils zu zwei Entwicklungsaufgaben passen, wodurch für Hellrung die gestiegene „Komplexität der Anforderungen“ im Vergleich zu Berufseinsteigern deutlich wird (254). So ist bspw. die Anforderung an Lehrende, gemeinsam Aufgaben zu entwickeln, ein „Zusammenspiel von Vermittlungskonzept und Kooperationskonzept“ (232). Damit sieht sie Hericks Konzept bestätigt und schätzt ihre Arbeit als „Präzisierung des

Konzepts“ und als „eine Ausdifferenzierung der Anforderungsdimensionen“ eines individualisierten Unterrichts (256) ein. Außerdem dimensioniert sie das Bild, welches sie von den einzelnen Interviewpartnern gewonnen hat, in verschiedenen bipolaren Begriffsnetzen, die sie induktiv aus dem Material gewinnt, wie z.B. zwischen „Engagement“ und „Abwehr“ in Bezug auf den Schulentwicklungsprozess (246). Ein Resümee wird von ihr nicht gezogen, es geht Hellrung darum, die unterschiedlichen „Handlungskonzepte“ zu zeigen. Bei den „Überlegungen zu den beruflichen Entwicklungsperspektiven der Lehrerinnen und Lehrer“ (Kap. 11.2.6) bewertet sie den Umgang der verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten mit dem Einsatz individualisierten Unterrichts, was dem Leser bisweilen psychologisierend erscheinen kann.

Hellrung empfiehlt im 12. Kapitel denjenigen Schulen, die sich in ähnlichen Prozessen befinden, dass sie „verbindliche Kooperationsstrukturen“ unter den Lehrenden schaffen, die Zuständigkeiten klären und eine „Kultur der Wertschätzung“ etablieren sollen (257). Adressiert an bildungspolitische Entscheidungsträger empfiehlt sie eine Steigerung der finanziellen Ausstattung der Schulen (Räume, Personal) und individuelle Fortbildungen der Lehrenden. Zum Schluss berichtet Hellrung noch davon, dass sie in Lehrerfortbildungen mit Lehrenden entlang der vier Entwicklungsaufgaben und der Ergebnisse der Studie einen „Selbstklärungs- und Reflexionsprozess“ eingeleitet hat, der aus ihren Augen mit einem „praxisrelevanten Erkenntnisgewinn verbunden war“ (263).

Insgesamt hätte das Aufgreifen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um den Umgang mit Heterogenität im Unterricht genauer ausfallen können. Auch eine Reflexion der Ergebnisse vor diesem Hintergrund wäre denkbar gewesen. Abschließend lässt sich sagen, dass die Untersuchung trotz der genannten Kritikpunkte interessante Einblicke in das Selbsterleben von Lehrenden gibt, die eine Individualisierung des Unterrichts versuchen.

[1] vgl. Kunze, I. / Solzbacher, C. (Hrsg.) (2009): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler; Trautmann, M. / Wischer, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 9, 159-172.

[2] Klafki, W. / Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 497-523.

[3] vgl. Trautmann / Wischer a.a.O.

[4] Combe, A. (2006): Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerverberuflichkeit – zur „Individualitätsvergessenheit“ der deutschen Schule. In: Boenicke, R. u.a. (Hrsg.): Innovative Schule entwickeln. Heidelberg, 37-47.

[5] Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.

[6] Schön, D. (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco. Cornelia Arend-Steinebach (Essen)

Zur Zitierweise der Rezension:

Cornelia Arend-Steinebach: Rezension von: Hellrung, Miriam: Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht, Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2010. In: EWR 11 (2012), Nr. 6

(Veröffentlicht am 28.11.2012), URL:
<http://www.klinkhardt.de/ewr/978386649338.html>