

Wilke, Yannik; Faix, Ann-Christin; Reh, Anne

Ambiguitätstoleranz und Abgrenzungspraktiken von Lehrkräften in Kollegien inklusiver Schulen

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 129-135



Quellenangabe/ Reference:

Wilke, Yannik; Faix, Ann-Christin; Reh, Anne: Ambiguitätstoleranz und Abgrenzungspraktiken von Lehrkräften in Kollegien inklusiver Schulen - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 129-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297474 - DOI: 10.25656/01:29747; 10.35468/6072-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297474>

<https://doi.org/10.25656/01:29747>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Yannik Wilke, Ann-Christin Faix und Anne Reh

Ambiguitätstoleranz und Abgrenzungspraktiken von Lehrkräften in Kollegien inklusiver Schulen

1 Ambiguitätstoleranz als Schlüsselement inklusiver Schule

Das Handlungsfeld Schule ist von zahlreichen widersprüchlichen Anforderungen durchzogen, die jeweils einen gleichwertigen Gültigkeitsanspruch besitzen. Diese werden im Fachdiskurs als Antinomien bezeichnet (Helsper 2004). Ein reflektierter Umgang mit diesen stellt ein wesentliches Merkmal von Lehrer*innenprofessionalität dar. Entsprechende Spannungsfelder werden von Lehrkräften in Abhängigkeit von ihren individuellen Selbst- und Weltsichten sowie ihren jeweiligen Erfahrungen individuell gedeutet und ausgehandelt. Gerade im Kontext inklusiven Unterrichts werden Antinomien wie die *Differenzierungsantinomie* (Notwendigkeit zur Differenzierung vs. Gleichbehandlung aller Schüler*innen) und die *Autonomieantinomie* (Selbstbestimmung der Schüler*innen vs. Fremdbestimmtheit durch schulische Rahmenbedingungen) von vielen Lehrkräften durch eine vermeintlich ansteigende Heterogenität der Schüler*innen verschärft wahrgenommen (Lütje-Klose & Neumann 2018). Inklusiver Unterricht ist zudem durch weitere Spannungsfelder wie Differenzierung und die Herstellung von Gemeinsamkeit sowie Offenheit und Strukturierung gekennzeichnet (Werning & Lütje-Klose 2016).

Um Schule und Unterricht vor diesem Hintergrund weiterentwickeln zu können, sollten sich Lehrkräfte selbst als Lernende verstehen. Dieses Verständnis schließt an das Konzept *professioneller Lerngemeinschaften* an (Bonsen & Rolff 2006). Diese sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder Normen, Werte und pädagogische Ziele miteinander teilen (ebd.). Helsper (2004) verweist darauf, dass der jeweils spezifische Umgang mit Antinomien in entscheidender Weise zur Kultur einer Schule beiträgt. Damit müssen Lehrkräfte zum einen auf *individueller Ebene* mit den Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, umgehen können. Zum anderen müssen sie auf *kollektiver Ebene* mit anderen Lehrkräften kooperieren, deren Handlungen durch andere Orientierungen und Umgangsstrategien als die eigenen geprägt sind. Hier greifen Lehrkräfte

teilweise auf Praktiken zurück, um sich von Kolleg*innen, die anders handeln und (vermeintlich) andere Überzeugungen vertreten, zu distanzieren. Dabei argumentieren sie, dass eine Zusammenarbeit unmöglich sei oder erschwert werde. Diese Praktiken werden im Folgenden als *Abgrenzungspraktiken* bezeichnet (hierzu: Reh & Wilke 2021, Wilke & Reh 2023).

Um mit den Dissonanzen auf individueller und auf kollektiver Ebene produktiv umgehen zu können und die Kooperation von Lehrkräften zu fördern, ist *Ambiguitätstoleranz* erforderlich. Der Begriff wird häufig synonym zum Begriff Ungewissheitstoleranz verwendet und beschreibt ein Personenmerkmal, das interindividuelle Unterschiede in der Bewertung widersprüchlicher, mehrdeutiger oder komplexer Situationen beschreibt (König & Dalbert 2007). Während Menschen mit geringer Ambiguitätstoleranz versuchen, entsprechende Situationen zu vermeiden oder schnellstmöglich zu beenden, können Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz solche Situationen leichter ertragen (Dalbert & Radant 2010). Im Folgenden werden mit Rückgriff auf Interviewdaten aus dem inklusiven Schulkontext Abgrenzungspraktiken von Lehrer*innen rekonstruiert, die sich negativ auf die Kooperation von Lehrkräften untereinander auswirken und mit Blick auf Ambiguitätstoleranz reflektiert werden. Dies ist insbesondere im inklusiven Kontext relevant, da eine gelingende Kooperation ein zentrales Merkmal von Schulqualität darstellt (Morgenroth 2015, Reh & Wilke 2021) und eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung ein hohes Maß an (multi-)professioneller Kooperation der am Schulleben beteiligten Akteure erfordert (Lütje-Klose & Urban 2014).

2 Methode

Die vorliegenden Interviewdaten ($N=12$) stammen aus einer Studie zum inklusiven Mathematikunterricht. Sie wurden mit praxiserfahrenen Lehrer*innen geführt. Diese wurden mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) analysiert, die eine Methode der rekonstruktiven Sozialforschung darstellt. Ziel ist es „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 12). Dazu fokussiert die Analyse neben der Wie-Ebene des Textes auch die Was-Ebene (ebd.). Somit ermöglicht sie nicht nur den Zugang zu reflexivem Wissen der Akteur*innen, sondern ebenso einen Zugang zum handlungsleitenden, vorreflexiven Wissen der befragten Personen (ebd.). In den Interviews wurde zunächst rekonstruiert, auf welche inklusionsbezogenen Wissensfacetten, Orientierungen und Handlungsmuster Lehrkräfte für die Ausgestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts zurückgreifen. Im Zuge fallinterner, fallimmanenter und fallübergreifender Vergleiche (Nohl 2013)

wurden Abgrenzungen zu Fachkolleg*innen auffällig, die zum Erhalt der eigenen pädagogischen Professionalität genutzt wurden. Darin dokumentieren sich die Orientierungen der einzelnen Lehrkräfte und die damit verknüpfte Handlungspraxis. Diese zeigen sich auf propositionaler Ebene, also in den Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis und manifestieren sich auf der performativen Ebene durch Distanzierung, Herabsetzung oder Zurückweisung konfligierender Äußerungen, Haltungen und Handlungen anderer. Der Fokus der folgenden Analyse liegt auf ebendiesen Abgrenzungspraktiken.

3 Ergebnisse

Innerhalb der rekonstruierten Orientierungsrahmen der befragten Lehrkräfte zeigen sich unterschiedliche Formen der Abgrenzung von Lehrkräften innerhalb der Kollegien (ausführlich: Reh & Wilke 2021, Wilke & Reh 2023). Die hier exemplarisch diskutierten Passagen stammen aus zwei Interviews, die im Sinne der Dokumentarischen Methode als prototypisch für das gesamte Sample gelten. Die beschriebenen Orientierungen und Handlungsmuster können in Bezug auf die Abgrenzungspraktiken im kontrastiven Fallvergleich (Nohl 2013) strukturidentisch rekonstruiert werden.

3.1 Interview Helsinki

Helsinki berichtet, dass es aufgrund der fachlichen Struktur im Fach Mathematik „gut möglich ist“ individuelles und gemeinsames Lernen zusammenzuführen (vgl. *Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*; Werning & Lütje-Klose 2016, Korff 2015). Auf die Nachfrage, wie dieses gelingt führt sie nach einem lachend gesprochenen „das weiß ich allerdings auch nicht“ aus:

„Nein, ich traue ihnen [den Schüler*innen; Y.W.] das erstmal zu. also ähm es ähm gibt (.) Kollegen, jetzt weiter gefasst, nicht nur an dieser Schule sondern allgemein, Kollegen die sagen, der ist gestempelt, der- dafür ist die Sonderpädagogin zuständig, da- der sitzt zwar bei mir im Unterricht aber der macht ja sowieso seinen eigenen Kram, das hat ja dann nichts mehr mit Inklusion zu tun, das ist vielleicht eine Art Integration weil ich das Kind in dem Raum sitzen lasse, aber es hat nichts mit Inklusion oder gemeinsamen Lernen zu tun. ähm ich traue ihnen das grundsätzlich erstmal zu und- ja, man muss halt aufmerksam sein und einfach schauen was die Kinder grade können (.) brauchen.“

In dieser Passage proponiert Helsinki als Voraussetzung für die Zusammenführung von individuellem und gemeinsamen Unterricht, dass sie den Kindern das Vertrauen entgegenbringt, die notwendigen Arbeitsschritte vollziehen zu können. Im Folgenden wird dazu nicht das weitere Arbeiten mit den Schüler*innen erläutert, sondern das antithetische Vorgehen anderer Lehrkräfte prototypisch dargestellt. Hierbei verweist sie nicht nur auf direkte Fachkolleg*innen, sondern auch

auf Lehrkräfte an anderen Schulen. Dabei deutet sich in der Formulierung „der ist abgestempelt, dafür ist die Sonderpädagogin zuständig“ an, dass ein Teil der Lehrkräfte die Verantwortung für eben diese Schüler*innen abgeben und die adaptive Anpassung von Unterricht und die individuelle Förderung als Domäne der jeweiligen Sonderpädagog*innen betrachten. Insbesondere die Formulierung „gestempelt“ bewertet dieses Vorgehen negativ und deutet die Ablehnung dieses Vorgehens an. Diese wird in der Folge mehrfach validiert, indem Helsinki konkludiert, dass dieses Vorgehen nichts mit gemeinsamem Lernen zu tun hätte. Ebenso erscheint der Verweis auf eine Form der Integration durch das Lernen im selben Raum als ein Zurückbleiben hinter den Minimalanforderungen eines gemeinsamen Lernens. Die Wiederholung, diese Haltung habe nichts mit Inklusion zu tun, erscheint hier als Zwischenkonklusion, ehe sie an die Anfangsproposition anschließt, dass die Basis für individuelles sowie gemeinsames Lernen das Zutrauen der Lehrkraft sei. Folgend wird das Interview Paris herangezogen, um diese Abgrenzungstendenzen an einer anderen Schule und in einer anderen Eingangssequenz herauszustellen.

3.2 Interview Paris

Analog dazu findet sich eine Abgrenzung von direkten Kolleg*innen auch im Falle des Interviews Paris. Im Anschluss an eine Ausführung über seine eigenen Überzeugungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts führt Paris aus:

„Beispiel Fachkonferenzen, zum Beispiel im- finde ich so diese reaktionären Gesinnungen, dass man sagt, wir müssen da, die- die starken Schüler kommen zu schwach, ähm d- wir müssen die wieder aufsplitten in einen E-Kurs und einen G-Kurs und in äußere Differenzierung, ähm wenn ich so ein Bild hab, oder sowas denke, dann ist für mich eigentlich schon inklusive Mathematikunterricht gescheitert. also erstmal muss ich mir selbst bewusst werden, was- ähm dass die Lerngruppe heterogen ist und- und damit umgehen irgendwie. und ähm für mich ist der inklusive Mathematikunterricht einfach dadurch gestalten, dass alle irgendwie mitarbeiten können und zwar an einem Thema.“

In zweierlei Hinsicht verweisen Paris' Ausführungen auf eine deutliche Abgrenzung zu seinen direkten Fachkolleg*innen und deuten eine geringe Ambiguitätstoleranz gegenüber deren Sichtweisen an. Einerseits findet sich durch die Formulierung „reaktionäre Gesinnungen“ eine klare Herabsetzung der konfligierenden Haltungen, andererseits werden diese Haltungen als ein Scheitern von Inklusion gerahmt. In der Folge konkludiert Paris seine eigenen Überzeugungen damit, dass Lehrkräfte ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Lerngruppen natürlicherweise heterogen sind und ein (inklusive) Unterricht dieses an einem Thema und Lerngegenstand gestaltet werden müsse.

Im Kontext dieser Überzeugungen erscheinen die deutlichen Abgrenzungen Paris' zu den Haltungen seiner Kolleg*innen als eine Verteidigung erreichter Ent-

wicklungsschritte“ an der Schule in Richtung eines gemeinsamen Unterrichts, der die Teilhabe aller Schüler*innen in den Fokus rückt. Somit ist die geringe Toleranz gegenüber den Haltungen und Äußerungen der anderen Fachlehrer*innen als eine Verteidigung des Rechts der Schüler*innen auf Teilhabe – dem Kernanspruch inklusiver Schulkulturen – zu verstehen. Im Kontext der Interviews wird ein Spannungsfeld in der Entwicklung inklusiver Schule deutlich, welches es zu bearbeiten gilt: Die Akteur*innen stehen vor der Herausforderung trotz konfligierender Überzeugungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts Schule kooperativ weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden Möglichkeiten erarbeitet, wie gemeinsame Ideen und Wege gefunden werden können, Abgrenzungen zu reduzieren und geteilte Haltungen und Werte auf individueller und kollektiver Ebene zu entwickeln, um eine inklusionsbezogene Weiterentwicklung von Schule zu ermöglichen.

4 Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews Helsinki und Paris stellvertretend für die Gesamtstichprobe die Ablehnung und Abwertung von Orientierungen und Handlungsweisen, die als disparat zu den eigenen wahrgenommen werden. Gegenläufig zu den pädagogisch-didaktischen Überzeugungen, die auf Zusammenführung und die Betonung von Gemeinsamkeiten fußen, erfolgen Abgrenzungen gegenüber Kolleg*innen, was als Widerspruch zur grundlegenden inklusionspädagogischen Orientierung der Befragten erscheint. Dies kann in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen zur Ambiguitätstoleranz dahingehend ausgedeutet werden, dass die beiden Lehrkräfte zwar über eine hohe Ambiguitätstoleranz verfügen und die Spannungsfelder inklusiven Unterrichts auf *individueller Ebene* austarieren können. Es gelingt ihnen jedoch nicht, ihre Ambiguitätstoleranz auf *kollektiver Ebene* auf die Haltungen und Überzeugungen ihrer Kolleg*innen, die ihren eigenen widersprechen, zu übertragen, was letztlich zu Abgrenzung führt.

Diese Abgrenzungen führen dazu, dass der transformatorische Anspruch inklusiver Schulentwicklung (Seitz 2020) nur in Teilen eingelöst werden können und folglich innovative Praxis auf den Einzelfall beschränkt wird (Reh & Wilke 2021, Wilke & Reh 2023). Dies resultiert darin, dass Kooperationen auf Grund unterschiedlicher Überzeugungen nicht oder nur in stark begrenztem Ausmaß genutzt werden können, was diametral zur Prämisse von (multiprofessioneller) Kooperation als Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht steht (Lütje-Klose & Urban 2014). In den Ergebnissen deutet sich somit an, dass starke inklusionsorientierte Überzeugungen hierbei Abgrenzungen hervorrufen, welche nur in Teilen durch eine hohe Ambiguitätstoleranz aufgefangen und moderiert werden können. Im Folgenden schlagen wir verschiedene Handlungsoptionen vor, um gemeinsame

Ziele und Werte innerhalb einer Schule zu verankern und dabei möglichst alle Akteure zu berücksichtigen (Boban & Hinz 2015):

- Gemeinsame Fortbildungen von Kollegien, ungeachtet unterschiedlicher Professionen, um geteilte Wissensbestände aufzubauen, mit denen Herausforderungen angegangen werden können.
- Intra- und Supervision zur gemeinsamen Analyse und Reflexion des Handelns aller professionell und semi-professionell agierenden Personen in der Schule.
- Aushandlung gemeinsamer Zielperspektiven und der Austausch von Ideen, so dass innovative Praktiken nicht auf einen Einzelunterricht beschränkt bleiben.
- Eine stärkere Verzahnung der universitären Ausbildungsphasen von Fachlehrkräften und weiteren Pädagog*innen, die an der Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklung beteiligt sind, damit Klarheit und Verständnis für die Fokuspunkte der jeweilig anderen Professionen entstehen können.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–41.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer, 241–270.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 167–184.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 10(2), 53–57.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49–98.
- Jürgens, E. (2017). Offener Unterricht. In: H. Bartz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 471–478.
- König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. In: *Empirische Pädagogik* 21(3), 306–321.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Hohengehren: Schneider.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: B. Lütje-Klose, T. Rieke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 129–151.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(2), 111–123.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer.

- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, 271–293
- Reh, A., & Wilke, Y. (2021). Lehrerkoooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht: Ein Regressions-Innovations-Dilemma. In: Zeitschrift für Inklusion, (4). Online unter: Lehrerkoooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht (Abrufdatum: 28.08.2023).
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Online unter: Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. (Abrufdatum: 28.08.2023).
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Wilke, Y. & Reh, A. (2023). Ungenutzte Innovationspotentiale inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung: Orientierungsmuster der Abgrenzung und funktioneller Regelverstöße. In: Empirische Pädagogik, 37 (3), 334–349.

Autor*innen

Yannik Wilke

Universität Bielefeld/AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, didaktische Diagnostik und inklusionsorientierte Schulentwicklung.

yannik.wilke@uni-bielefeld.de

Ann-Christin, Faix, Dr.

Universität Bielefeld/AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusion

E-Mail-Adresse: a.faix@uni-bielefeld.de

Anne, Reh, Dr.

Universität Bielefeld/AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Sachunterrichtsdidaktik, Forschendes Lernen, didaktisch-diagnostisches Handeln von Lehrkräften

Anne.reh@uni-bielefeld.de