



»Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet«

Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht

Ann-Christin Faix

a.faix@uni-bielefeld.de

EINGEREICHT 27 MÄRZ, 2020

ANGENOMMEN 6 APRIL, 2020

Subjektive Theorien sind wahrnehmungs- und handlungsleitend und beeinflussen, wie Lehrkräfte ihren Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Aus diesem Grund sind sie für die Professionalisierung besonders relevant. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie sich die Subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden zu gutem inklusivem Unterricht im Verlauf eines Seminars entwickeln. Die Subjektiven Theorien der Studierenden wurden zu vier Zeitpunkten mithilfe von Strukturlegeplänen und problemzentrierten Interviews erhoben. Die Analyse zeigt, dass sich die Subjektiven Theorien ausdifferenzieren und neue Konzepte in die Subjektiven Theorien integriert werden. Neue Konzepte werden von den Studierenden teilweise als widersprüchlich zu bereits vorhandenen Konzepten beschrieben. Hierbei erweist sich die Ambiguitätstoleranz der Studierenden als äußerst bedeutsam: Je besser die Studierenden mit Widersprüchen umgehen können, desto weniger neigen sie dazu, die Widersprüche einseitig auflösen zu wollen und desto positiver sind ihre Einstellungen zu inklusivem Unterricht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Antinomien, Ambiguitätstoleranz, Subjektive Theorien, inklusiver Unterricht, Strukturlegetechnik

1. Einleitung

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird der menschenrechtliche Anspruch von Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Unterstützungsbedarfen durch Behinderungen oder Benachteiligungen auf eine inklusive Bildung und Erziehung sowie die Schaffung „angemessener Vorkehrungen“ zur Berücksichtigung entsprechender Bedarfe in allen Bildungsinstitutionen festgeschrieben (UN-BRK, 2008). In den Zusatzprotokollen wird betont, dass sich dieser Anspruch im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht auf Menschen mit Behinderungen beschränkt (DIM, 2017, S. 1). Die Realisierung einer inklusiven Bildung erfordert, dass Lehrkräfte „anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule [...]

entwickeln können“ (KMK & HRK, 2015, S. 3). In der aktuellen Forschung zur Professionalisierung wird – neben weiteren Ansätzen – besonders auf den kompetenztheoretischen Ansatz (z.B. Baumert & Kunter, 2006) und auf den strukturtheoretischen Ansatz (z.B. Helsper, 2002; Oevermann, 2002) Bezug genommen. Der kompetenztheoretische Ansatz rückt das Professionswissen – das sowohl Fachwissen, fachdidaktisches Wissen als auch bildungswissenschaftliches Wissen umfasst – als Kern professioneller Kompetenz in den Mittelpunkt, berücksichtigt aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktionen aber auch motivationale und volitionale Orientierungen, Einstellungen und Subjektive Theorien von Lehrkräften (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Professionelle Lehrkräfte verfügen diesem Verständnis nach über Handlungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, qualitativ und lernwirksam zu unterrichten (ebd.). Demgegenüber nimmt der strukturtheoretische Ansatz die Strukturlogik pädagogischen Handelns in den Blick (Oevermann, 2002). Es wird aufgezeigt, dass sich pädagogisches Handeln innerhalb von Antinomien vollzieht. Antinomien werden als sich widersprechende Handlungsanforderungen verstanden, die gleichermaßen Gültigkeit beanspruchen. Professionalität zeichnet sich in dieser Perspektive dadurch aus, dass Lehrkräfte sich mit den Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, reflektierend auseinandersetzen (Helsper, 2002; 2004). Im Kontext inklusiven Unterrichts werden u.a. die Spannungsfelder von *Differenzierung und Standards* (z.B. Textor, Grüter, Schiermeyer-Reichl & Streese, 2017; Hofmann, Martinek & Schwantner, 2011), *Förderung und Vermeidung von Stigmatisierung* (z.B. Boger & Textor, 2016; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Trautmann & Wischer, 2011) und *Individualisierung und Gemeinsamkeit* (z.B. Scheidt, 2017; Werning & Lütje-Klose, 2016) stark betont. Aufgrund ihrer jeweils unterschiedlichen Fragestellungen definieren der kompetenztheoretische und der strukturtheoretische Ansatz eine professionelle Lehrkraft unterschiedlich. Im strukturtheoretischen Ansatz wird das Handeln in Widersprüchen als wesentliches Moment von Professionalität beschrieben. Somit ist professionelles Handeln stets ungewiss (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Im kompetenztheoretischen Ansatz wird von einer Steuerbarkeit von Unterricht ausgegangen, aber auch auf das Handeln unter Ungewissheit in Form „doppelter Kontingenz“ hingewiesen (Baumert & Kunter, 2006, S. 476f.). Für einen professionellen Umgang mit Widersprüchen und Ungewissheiten ist Ambiguitätstoleranz erforderlich (Lütje-Klose & Neumann, 2018). Diese stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar, das sich als förderlich für die Bewältigung mehrdeutiger Situationen erweist (Dalbert & Radant, 2010; Koob, 2008).

Die vorliegende Studie schließt an die vorangegangenen Ausführungen an, indem sie fragt, wie sich die Subjektiven Theorien von Studierenden über guten inklusiven Unterricht im Verlauf eines Seminars entwickeln. Dabei wird eine kompetenztheoretische Perspektive eingenommen, aber auch die Relevanz strukturtheoretischer Überlegungen berücksichtigt. Aufgrund der paradigmatischen Unterschiede ist eine vollständige Integration der beiden Ansätze nicht möglich,

sodass nur inhaltliche Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden können. Die Analyse problemzentrierter Interviews zeigt, dass die Studierenden neue Konzepte in ihre Subjektiven Theorien integrieren und diese als widersprüchlich zu bereits vorhandenen Konzepten wahrnehmen. Ambiguitätstoleranz kommt dabei insofern eine Schlüsselrolle zu, als durch sie der Umgang der Studierenden mit Antinomien sowie die damit im Zusammenhang stehenden inklusionsbezogenen Einstellungen analysiert werden können.

2. Zum Zusammenhang von Subjektiven Theorien, Professionswissen und Ambiguitätstoleranz

Subjektive Theorien werden definiert als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 19). Somit unterscheiden sich Subjektive Theorien einerseits von ‚einfachen‘ Kognitionen, da sie komplexe Aggregate darstellen, andererseits aber auch von Schemata und Skripts, da sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen (Schreier, 1997, S. 39). Subjektive Theorien sind dem Bewusstsein teilweise zugänglich, teilweise aber auch implizit (Dann, 1994, S. 171). Sie sind wie Netze strukturiert, die aus zwei Kategorien bestehen: aus Inhalten und Beziehungen zwischen diesen Inhalten (Scheele & Groeben, 2010; Wahl, 2001). Subjektive Theorien filtern die Wahrnehmung, bilden einen Rahmen für die Bewertung und steuern das Handeln (Fives & Buehl, 2012; Wahl, 2013; Wilde & Kunter, 2016), sodass sie für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht besonders wichtig sind. Sie können hinsichtlich ihrer Reichweite differenziert werden: Subjektive Theorien kurzer Reichweite beschreiben konkrete Handlungssituationen und sind damit sehr handlungsnah. Subjektive Theorien mittlerer und großer Reichweite beziehen sich auf abstrakte Konstrukte und sind handlungsferner, wobei sie aufgrund ihrer Argumentationsstruktur Schlussfolgerungen ermöglichen, die das Handeln dennoch beeinflussen können (Kindermann & Riegel, 2016; Scheele & Groeben, 2010).

Neben dem Begriff ‚Subjektive Theorien‘ werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung auch die Begriffe ‚Beliefs‘ und ‚Überzeugungen‘ verwendet. Da Subjektive Theorien, Beliefs und Überzeugungen im Kern sehr ähnlich definiert werden und dabei gleichermaßen auf ihre Handlungsleitung Bezug genommen wird, werden die Begriffe in diesem Beitrag synonym verwendet (Fussangel, 2008; Reusser & Pauli, 2014). Beliefsysteme enthalten oftmals auch wertbehaftete Einstellungen (Rokeach, 1972). In Hinblick auf inklusiven Unterricht gelten Einstellungen als Basis für eine erfolgreiche Implementierung inklusiver Unterrichtspraktiken, sodass sie für die Professionalisierung von Lehrkräften besonders bedeutsam sind (Ruberg & Porsch, 2017). Einstellungen beschreiben psychologische Tendenzen, die

dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass bestimmte Entitäten mit einem bestimmten Maß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet werden (Eagly & Chaiken, 1993 zit. n. Ruberg & Porsch, 2017).

Des Weiteren wird auch das Verhältnis von Subjektiven Theorien und Wissen diskutiert. Während Wissen im Fachdiskurs validiert wird und dem Anspruch der Widerspruchsfreiheit genügen muss, ist für Subjektive Theorien hinreichend, dass ihre Träger*innen an ihren Wahrheitsgehalt glauben (Wilde & Kunter, 2016). Aus empirischer Sicht erscheint ein weiter Wissensbegriff sinnvoll, da Theoriewissen nur dann handlungsleitend wird, wenn es in Subjektive Theorien integriert wird (Blömeke, Eichler & Müller, 2003, S. 103). Ein weiter Wissensbegriff definiert ‚objektives‘ Wissen als ‚wahren‘ Teil Subjektiver Theorien und schließt darüber hinaus wie durch Beliefs beschriebene affektive und evaluative Komponenten ein (Fussangel, 2008; Rokeach, 1972). Diesem Verständnis nach ist auch praktisch erworbenes Handlungswissen Teil Subjektiver Theorien (Fussangel, 2008, S. 72). Auf dieser Grundlage können Veränderungen Subjektiver Theorien durch die Integration von Theorie- und Handlungswissen sinnvoll analysiert werden.

Wenn Subjektive Theorien das Handeln von Lehrkräften bedingen, stellt sich die Frage, was ‚professionelle‘ Subjektive Theorien kennzeichnet. Wilde und Kunter (2016) konstatieren, dass professionelle Überzeugungen eine differenzierte Struktur aufweisen, reflektiert und begründet wurden und im Einklang mit wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen stehen.

Um eine solche Übereinstimmung zu erreichen, müssen Subjektive Theorien ggfs. modifiziert werden. Subjektive Theorien stellen relativ stabile mentale Repräsentationen dar, die unter bestimmten Umständen durch Erfahrung verändert werden können (Dann, 1994, S. 171). Je stärker einzelne Überzeugungen Teil des Weltbildes und Wertesystems sind, desto schwerer ist es, sie zu verändern (Rokeach, 1972). Lehramtsstudierende haben in ihrer Schullaufbahn umfassende Subjektive Theorien über Schule und Unterricht ausgebildet (Pajares, 1992, S. 322). Da die erworbenen Konzepte bereits lange im semantischen Netz verankert sind, sind sie besonders resistent gegenüber Veränderungen (ebd.).

Das *kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung* (Gregoire, 2003) stellt einen Rahmen zur Verfügung, mit dessen Hilfe Überzeugungsveränderungen erklärt werden können. Ob und in welcher Form eine Veränderung stattfindet, hängt von verschiedenen affektiven und motivationalen Faktoren, wie z.B. der persönlichen Relevanz der Informationen, deren Bewertung und zeitlichen Ressourcen ab. Während bei einer Assimilation die Überzeugungsstruktur nur oberflächlich modifiziert wird, indem neue Informationen in die bestehende Struktur integriert werden, findet bei einer Akkommodation eine umfassende Umstrukturierung statt. Akkommodation erfordert ein hohes kognitives Engagement, das sich durch eine tiefe, kognitiv aufwendige Informationsverarbeitung auszeichnet (ebd.). Die Konfrontation Subjektiver Theorien mit neuen Informationen kann bei Lernenden

kognitive Dissonanzen hervorrufen, die bei oberflächlicher Informationsverarbeitung zu Inkonsistenzen, tragem Wissen und Misconceptions führen können (Vosniadou, 1994, S. 49f.).

Eine besondere Herausforderung für die Lehrer*innenbildung besteht darin, dass widersprüchliche Strukturen nicht nur durch ‚fehlerhafte‘ Informationsverarbeitung entstehen können, sondern dass das Professionswissen von Lehrkräften selbst nicht frei von Widersprüchen oder Mehrdeutigkeiten ist. So entstehen durch unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge innerhalb der Bildungswissenschaften und auch zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken unterschiedliche Perspektiven auf Professionalität und Unterricht. Auch der Inklusionsbegriff ist nicht eindeutig bestimmbar, da Inklusion als Trilemma von Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion beschrieben werden kann. Dabei können jeweils nur zwei von drei Zieldimensionen gleichzeitig realisiert werden, sodass die dritte notwendigerweise ausgeschlossen wird (Boger, 2015).

Aus diesem Grund ist es für Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, konstruktiv mit den Widersprüchen ihres Berufsfeldes und daraus resultierenden Unsicherheiten umgehen zu können. Dabei kommt der Ambiguitätstoleranz eine besondere Bedeutung zu. Ambiguitätstoleranz beschreibt ursprünglich die Fähigkeit, die Koexistenz positiver und negativer Eigenschaften in ein und demselben Objekt anzuerkennen (Frenkel-Brunswik, 1949, S. 115). In neueren Definitionen wird sie als Personenmerkmal verstanden, das interindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung ungewisser, unstrukturierter, unvollständiger, in sich widersprüchlicher oder mehrdeutiger Situationen beschreibt (Kischkel, 1984, S. 144; König & Dalbert, 2007, S. 307). Während Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz mehrdeutige Situationen leichter ertragen oder sich sogar in ihnen wohlfühlen, versuchen Menschen mit niedriger Ambiguitätstoleranz diese Situationen zu vermeiden oder möglichst schnell zu beenden (Dalbert & Radant, 2010; Wolfradt & Rademacher, 1999). Der Begriff Ambiguitätstoleranz wird oft synonym zu Ungewissheitstoleranz verwendet (König & Dalbert, 2004; Friedel & Dalbert, 2003; Hartinger & Daniger, 2003; Dalbert & Radant, 2010). Gerade im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht spielt Ambiguitätstoleranz eine wichtige Rolle, da inklusive Prinzipien den eigenen Überzeugungen gegenüberstehen und das Weltbild und Wertesystem infrage stellen können (Wilde & Kunter, 2016, S. 308). Dies kann zu einer Abwehrreaktion führen, die dem Aufbau aufgeschlossener Einstellungen im Wege stehen kann.

3. Forschungsergebnisse und -desiderata

3.1 Ambiguitätstoleranz

Für Lehrkräfte ist Ambiguitätstoleranz von besonderer Bedeutung, da ihr Beruf in hohem Maße durch Widersprüche und Ungewissheit gekennzeichnet ist (Bau-

mert & Kunter, 2006, S. 476; Helsper, 2002, 2004). Viele dieser Widersprüche werden im Kontext inklusiven Unterrichts durch eine augenscheinlich zunehmende Heterogenität der Schüler*innen verstärkt wahrgenommen (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 134). Ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und die Leistungen von Lehrkräften aus: Lehrkräfte mit hoher Ambiguitätstoleranz fühlen sich weniger überfordert, sind weniger depressiv, erleben mehr positive Affekte und deuten Situationen häufiger positiv um (Friedel & Dalbert, 2003), sind zufriedener mit ihrer Arbeit, beklagen weniger Leistungseinbußen und erleben weniger Depersonalisation als ihre Kolleg*innen mit geringer Ambiguitätstoleranz (König & Dalbert, 2004). Überdies zeigen sich Zusammenhänge zwischen Ambiguitätstoleranz und der Unterrichtspraxis von Lehrkräften: Je ambiguitätstoleranter Lehrkräfte sind, desto positiver werden sie nach einer ersten Unterrichtsstunde von ihren neuen Schüler*innen beurteilt, desto offener wird ihr Unterricht von Expert*innen eingeschätzt und desto mehr Zeit investieren sie in Fortbildungen (König & Dalbert, 2007). Offenbar sind Lehrkräfte mit hoher Ambiguitätstoleranz eher bereit, ihr Wissen zu erweitern und ihre Subjektiven Theorien zu modifizieren. Außerdem zeigt sich, dass Ambiguitätstoleranz bezüglich der Antinomien des Schulwesens eine zentrale Eigenschaft für Innovationsprozesse darstellt (Trumpa & Greiten, 2016, S. 25f.). Bosse et al. (2017) stellen einen statistisch bedeutsamen Einfluss der Offenheit für Innovationen – die ein ähnliches Konstrukt wie die Ambiguitätstoleranz darstellt – auf die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften fest. Je offener die Lehrkräfte Innovationen gegenüber stehen, desto positiver sind ihre inklusionsbezogenen Einstellungen.

3.2 Subjektive Theorien und Beliefs

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften sind bedeutsam für die Qualität ihres Unterrichts und für den Lernerfolg ihrer Schüler*innen: Während sich konstruktivistische Überzeugungen positiv auf Unterrichtsqualität und Lernerfolg im Mathematikunterricht auswirken (Staub & Stern, 2002; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011), zeigt sich für transmissive Überzeugungen ein negativer Zusammenhang (Voss et al., 2011). Unterrichtsqualität hängt nicht nur von Überzeugungsinhalten, sondern auch von der Komplexität Subjektiver Theorien ab. So kann ein negativer Zusammenhang zwischen der Komplexität Subjektiver Theorien und Unterrichtsstörungen nachgewiesen werden: Je komplexer die Subjektiven Theorien beschaffen sind, desto mehr alternative Reaktionsmöglichkeiten haben Lehrkräfte in Konfliktsituationen zur Verfügung und desto störungsfreier verläuft ihr Unterricht (Dann, Tennstädt, Humpert & Krause, 1987). In einer Untersuchung zu Beliefs von Grundschullehrkräften zu inklusivem Mathematikunterricht stellt Korff (2011, 2014) fest, dass gemeinsame Lernsituationen im Fach Mathematik als eine besondere Herausforderung wahrgenommen werden und die Herstellung

von Gemeinsamkeit durch ein Zwei-Gruppen-Denken erschwert wird. Überdies erweist sich fundiertes fachdidaktisches Wissen als essentiell für die Qualität inklusiven Fachunterrichts (ebd.).

Umgekehrt schlagen sich auch Arbeitsbedingungen und Erfahrungen in den Subjektiven Theorien von Lehrkräften nieder. Lehrkräfte, die in schulübergreifenden Lerngemeinschaften zusammenarbeiten, verfügen über differenzierte Subjektive Theorien zu Kooperation, betrachten Kooperation unter verschiedenen Perspektiven und thematisieren häufiger intensivere Kooperationsformen als ihre Kolleg*innen, die nicht in Lerngemeinschaften eingebunden sind (Fussangel, 2008).

Die Beliefs von Studierenden und Lehrkräften unterscheiden sich in Abhängigkeit von ihren Lehrämtern. Fränkel (2019) arbeitet gegensätzliche inklusive Grundhaltungen von Gymnasial- und Gesamtschullehrkräften heraus: Die Haltungen von Gesamtschullehrkräften sind durch eine Ressourcenorientierung und die Überzeugung gekennzeichnet, dass Schüler*innen am besten in heterogenen Lerngruppen gefördert werden können. Demgegenüber finden sich in den Haltungen von Gymnasiallehrkräften eine Defizitorientierung und die Überzeugung, dass optimale Förderung nur in leistungshomogenen Lerngruppen möglich ist (ebd.). Zudem zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen von Beliefs zu inklusivem Unterricht von Studierenden eines Regelschullehramtes und eines sonderpädagogischen Lehramtes: Studierende des sonderpädagogischen Lehramtes sind stärker individuell-förderbezogen, psychiatrisch-therapeutisch und inklusionsorientiert als Studierende eines Regelschullehramtes (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Außerdem arbeiten Strauß und König (2017) heraus, dass Studierende eines Regelschullehramtes stärker als Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes überzeugt sind, dass sich ihr Arbeitsaufwand durch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse erhöht. Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes sind stärker als Studierende eines Regelschullehramtes überzeugt, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen effektiv gefördert werden können und neigen stärker zu einer internal-variablen Ursachenzuschreibung (ebd.). Darüber hinaus finden sich Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden. Masterstudierende sind z.B. stärker als Bachelorstudierende davon überzeugt, dass der Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede der Schüler*innen angepasst werden sollte (ebd.).

In Bezug auf die Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im Sachunterricht stellt Dunker (2015) fest, dass sich die Beliefs über einen längeren Zeitraum nicht verändern. Die affektive Komponente von Beliefs wird häufig sichtbar, indem Lehrkräfte Bezug auf Schlüsselerfahrungen nehmen, die einen Fall geprägt haben (ebd.). In einigen Studien geht eine zunehmende Informiertheit über Inklusion mit negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen einher: So messen Forlin und Chambers (2011) bei Studierenden einen Zuwachs an Wissen über Behinderung und eine gleichzeitige Zunahme inklusionsbezogener Bedenken. Schön,

Stark & Stark (2018) zeigen einen negativen Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und Vorstellungen auf, wobei spezifischere Vorstellungen von Inklusion mit negativeren Einstellungen zusammenhängen.

Patry und Gastager (2011) stellen fest, dass widersprüchliche Subjektive Theorien koexistieren können und diese in Strukturlegetechniken Beziehungen aufweisen, die einen Widerspruch markieren, oder mehrheitlich unverbunden nebeneinander stehen. Die Autor*innen schließen daraus, dass sich die Personen der Widersprüchlichkeit ihrer Subjektiven Theorien bewusst sind.

3.3 Forschungsfrage

Die vorliegende Studie wurde innerhalb eines Seminars durchgeführt, das zum Ziel hat, Studierende für inklusiven Unterricht zu professionalisieren. Da inklusiver Unterricht bisher überwiegend in Seminaren für das Grundschullehramt thematisiert wird, wurden gezielt Studierende der Sekundarstufenlehrämter adressiert. Dabei war vor allem von Interesse, ob und wie sich die Subjektiven Theorien der Studierenden über guten inklusiven Unterricht im Verlauf des Seminars verändern. Um die Veränderungen tiefergehend zu analysieren und schrittweise nachzuvollziehen, wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign mit vier Befragungszeitpunkten gewählt. Auf dieser Grundlage sollen Rückschlüsse gezogen werden, wie die Professionalisierung von Studierenden gezielt unterstützt werden kann. Solche qualitativ-längsschnittlichen Untersuchungen zu inklusionsbezogenen Subjektiven Theorien von Studierenden stellen bisher ein Desiderat dar.

4. Methode

4.1 Seminarbeschreibung

Die Veränderungen der Subjektiven Theorien wurden im Rahmen des Seminars *Ist das guter inklusiver Unterricht?* untersucht. Das Seminar wurde in zwei aufeinander folgenden Wintersemestern an der Universität Bielefeld durchgeführt.¹ Beide Seminare wurden im interdisziplinären Teamteaching von jeweils einer Lehrenden der Pädagogischen Psychologie und einer Lehrenden der Erziehungswissenschaft geleitet. Ziel der Seminare war es, die Studierenden für inklusiven Unterricht zu professionalisieren.² Um dies zu erreichen, wurden die Subjektiven Theorien der Studierenden über guten inklusiven Unterricht mithilfe einer Strukturlegetechnik herausgearbeitet. Die Subjektiven Theorien wurden anschließend mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen aus Pädagogischer Psychologie, Schulpädago-

1 Das Seminar wurde im Rahmen der Teilmaßnahme 17 des Projektes Biprofessional entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).

2 Für eine ausführliche Darstellung des Seminarkonzeptes s. Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2019.

gik und Inklusionspädagogik konfrontiert. Guter inklusiver Unterricht wird dabei als Unterricht verstanden, der neben Merkmalen guten Unterrichts (Lipowsky, 2015) und allgemeiner Didaktik (Textor, 2012) auch inklusive Grundhaltungen, Förderdiagnostik, die Herstellung von Gemeinsamkeit sowie Teamteaching und multiprofessionelle Kooperation berücksichtigt (Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014).

In einem weiteren Schritt haben die Studierenden auf der Grundlage der wissenschaftlichen Inputs und ihrer nunmehr bewussten Subjektiven Theorien ein Raster für die Beurteilung inklusiven Unterrichts entwickelt, indem sie Elemente der wissenschaftlichen Theorien operationalisiert und in beobachtbare Items übersetzt haben. Das Raster wurde im Rahmen von Videoanalysen stetig überprüft und weiterentwickelt und kam schließlich im Rahmen von Hospitationen an inklusiven „Good practice“-Schulen zum Einsatz. Das Seminar ist im Modul „Unterrichten und Erziehen“ (Universität Bielefeld, 2019) verortet, dessen Studium für das vierte oder fünfte Bachelorsemester empfohlen wird. Es umfasst vier Semesterwochenstunden und richtet sich an Studierende der Lehrämter für Gymnasien und Gesamtschulen und Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. Teil des Moduls ist ein Praktikum, das die Studierenden möglichst im Anschluss an das Seminar absolvieren.

4.2 Sample

Der Studie liegen die Daten von insgesamt dreizehn Studierenden zugrunde, die ihre Strukturlegepläne über die Seminarteilnahme hinaus freiwillig zur vertieften wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung stellten und sich bereit erklärten, zu mehreren Zeitpunkten an der darauf aufbauenden Interviewstudie teilzunehmen. Neun Teilnehmer*innen nahmen am ersten und vier Teilnehmer*innen am zweiten Seminardurchlauf teil. Sieben der Teilnehmer*innen sind weiblich, sechs männlich. Neun Teilnehmer*innen streben das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, vier Teilnehmer*innen das Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebungen im dritten bis siebten Fachsemester ($M = 5,0$ Fachsemester).

4.3 Datenerhebung

Die Studierenden haben zu vier Zeitpunkten (1. vor dem Seminar, 2. nach dem Theorieteil, 3. nach dem Seminar, 4. nach dem Praktikum) Strukturlegepläne zu *gutem inklusivem Unterricht* erstellt. Dazu wurde die alltagssprachliche Flexibilisierungsvariante adaptiert (Faix et al., 2020; Scheele, Groeben & Christmann, 1992). Die einzelnen Konzepte der Subjektiven Theorien werden dabei durch Begriffe auf Klebezetteln und die Beziehungen durch alltagssprachliche Relationen und Pfeile repräsentiert. Die Inhalte der Strukturlegepläne wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (i.V.). Zusätzlich wurden die Subjektiven Theorien der

Studierenden durch problemzentrierte Interviews erhoben, die jeweils auf den zuvor erstellten Strukturlegeplänen aufbauen (Witzel, 2000).

Problemzentrierte Interviews lehnen sich an die Grounded-Theory-Methodologie an und verfolgen das Ziel, den vermeintlichen Gegensatz von Theoriegeleitetheit und Offenheit zu überwinden (ebd.). Dazu werden Narrationen der Befragten angeregt, in denen ihre Relevanzsetzungen zum Ausdruck kommen. Diese werden durch Dialoge ergänzt, die wiederum durch Nachfragen zu den Narrationen induziert werden (ebd.). Die Interviews orientierten sich an Dialog-Konsens-Verfahren (ebd.; Scheele & Groeben, 2010). Das eigentliche Dialog-Konsens-Verfahren wurde aus forschungspraktischen Gründen reduziert und angepasst, wobei an den wesentlichen Merkmalen der Kognitionserhebung der Dialog-Konsens-Herstellung festgehalten wurde (ebd.). Die zuvor angefertigten Strukturlegepläne stellten die Grundlage der Kognitionserhebung dar. Die Studierenden erläuterten ihre Strukturlegepläne anschließend im Interview, sodass die Interviews durch die Strukturlegepläne individuell ‚vorstrukturiert‘ wurden und auf diese Weise ein Narrationsimpuls gesetzt wurde. Die Interviewten wurden gebeten, ihre Gedanken zum Strukturlegeplan so genau wie möglich zu explizieren und gewissermaßen über ihren Strukturlegeplan ‚zu führen‘. Auf diese Weise war es möglich, ein tieferes Verständnis der einzelnen Konzepte und ihrer Beziehungen herauszuarbeiten und Einblicke in die subjektive Logik des Strukturlegeplans zu erhalten (Kindermann & Riegel, 2016). Somit konnten später auch implizite Anteile der Subjektiven Theorien herausgearbeitet werden, die den Studierenden möglicherweise nicht bewusst waren. Während des Interviews konnten die Studierenden bei Bedarf noch Veränderungen an ihrem Strukturlegeplan vornehmen. Um etwaige Veränderungen sowie Gesten (z.B. Zeigen auf den Strukturlegeplan) erfassen zu können, wurden die Interviews gefilmt. Nachdem die Interviewten ihre Ausführungen abgeschlossen hatten, wurden im Sinne des problemzentrierten Interviews Rückfragen zum Verständnis gestellt und die Befragten hatten die Möglichkeit, die Interviewerin zu korrigieren. Damit erfüllten die Interviews – wenn auch nicht vollumfänglich – die Funktionen der kommunikativen Validierung und der Dialog-Konsens-Herstellung (Scheele & Groeben 2010).³

4.4 Datenauswertung

Die Interviews wurden transkribiert und pseudonymisiert. Anschließend wurden sie in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (Corbin & Strauss, 2015) ausgewertet, wobei die Strukturlegepläne zum Abgleich der Interpretationen in die Analyse einbezogen wurden. Dabei wurde auf den weitreichenden Anspruch der Theoriebildung verzichtet. Stattdessen wurden durch die Methode des perma-

³ Die auf den Interviews basierenden Analyseergebnisse wurden wiederum nicht noch einmal mit den Befragten besprochen, sodass hier kein Dialog-Konsens mehr hergestellt wurde.

nennten Vergleichs Achsenkategorien gebildet (Corbin & Strauss, 2015, S. 93f.; Mey & Mruck, 2009, S. 190f.). Das offene Kodieren orientierte sich noch eng an den Begriffen der Studierenden, um dahinterliegende Konzepte *in vivo* zu beschreiben. Die so gebildeten Kodes (z.B. „Binnendifferenzierung“) wurden zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander verglichen, sodass Veränderungskategorien gebildet wurden. Diese waren nicht manifest im Material vorhanden, sondern mussten durch interpretierende Vergleiche herausgearbeitet werden. Auf diese Weise wurden anhand von vier Fällen (à vier Interviews) Achsenkategorien gebildet, die am weiteren Material geprüft und gesättigt wurden. Das Sampling erfolgte aus forschungspraktischen Gründen jeweils von Fall zu Fall, d.h. es wurde nach der Analyse eines Falls entschieden, welcher Fall aus dem bestehenden Datenkorpus als nächstes ausgewertet werden soll.

5. Ergebnisse

Die Analysen der Interviews zeigen, dass insbesondere zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt neue Konzepte in die Subjektiven Theorien integriert werden. Diese werden oftmals als spannungsreich zu anderen, bereits vorhandenen Konzepten beschrieben. Zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt werden die Konzepte ausdifferenziert und mit unterrichtspraktischen Beispielen aus den Videos und Hospitationen verknüpft, die Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern ist dabei weiterhin erkennbar. Zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt verändern sich die Subjektiven Theorien kaum noch, wobei Konzepte teilweise als Folie für den im Praktikum beobachteten Unterricht herangezogen werden. Insgesamt stellt die professionalisierungstheoretisch bedeutsame Beschäftigung mit Spannungsfeldern eine zentrale Achsenkategorie dar. Häufig thematisiert werden u.a. das Dilemma von *Förderung und Stigmatisierung* (Boger & Textor, 2016; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Trautmann & Wischer, 2011) sowie in verschiedenen Ausgestaltungen das Spannungsfeld von *Gleichheit und Differenzierung* (z.B. Helsper, 2002, 2004; Hofmann et al., 2011; Prengel, 2001; Textor et al., 2016; Wischer, 2013). Die von den Studierenden beschriebenen Spannungsfelder werden im Folgenden nur knapp in entsprechende Diskurse eingeordnet, da es weniger um eine inhaltliche Bestimmung der Antinomien, als vielmehr um eine Analyse des Umgangs mit den Antinomien gehen soll. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern lassen sich drei zentrale Befunde herausarbeiten, die anhand von Interviewmaterial illustriert werden.

Erstens kann gezeigt werden, dass die unterschiedlichen Spannungsfelder zwar in den Interviews thematisiert werden, sich aber nicht in den Strukturlegeplänen manifestieren. So setzt sich der Student Alex in einem Interview intensiv mit dem Förderungs-Stigmatisierung-Dilemma auseinander:

„[D]ann noch einmal die Frage, ist gezielte Förderung oder Diagnostik ohne zu kategorisieren überhaupt möglich? Geht das überhaupt? Das ist, finde ich, sehr fraglich und die Frage, ob man auf dieses Kategorisieren von sonderpädagogischen Förderbedarfen und so weiter zum Zwecke der Vermeidung von Stigmatisierung verzichten sollte [...], finde ich einfach sehr fraglich, habe ich für mich auch so keine Antwort drauf gefunden.“ (Alex 4/8)

Anhand der offen gelassenen Frage und der anschließenden Erläuterung markiert Alex den wahrgenommenen Widerspruch von Diagnostik und Förderung einerseits und Stigmatisierung andererseits. Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma bezeichnet, dass diagnostische Kategorien zum Zwecke einer adäquaten Förderung notwendig sind, gleichzeitig aber auch das Risiko einer Stigmatisierung in sich tragen (Boger & Textor, 2016). Im Strukturlegeplan spiegelt sich das Dilemma lediglich anhand der offenen Frage „Wie ist gezielte Förderung möglich, ohne zu stigmatisieren?“. An einer anderen Stelle verwendet Alex blitzförmige Pfeile, um einen Widerspruch auf dem Strukturlegeplan kenntlich zu machen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Alex' Strukturlegeplan eine Ausnahme im Sample darstellt: In den meisten Fällen kennzeichnen die Studierenden die in den Interviews thematisierten Widersprüche nicht in ihren Strukturlegeplänen.

Zweitens finden sich in den Interviews zahlreiche Belege dafür, dass die Studierenden tendenziell versuchen, die wahrgenommenen Widersprüche aufzulösen. So nimmt Jonas im zweiten Interview zwar einen Widerspruch zwischen der bereits vorhandenen Kategorie *Gleichberechtigung* und der neu hinzugetretenen Kategorie *Differenzierung* wahr. Er gibt sich mit der Identifizierung dieses Widerspruchs allerdings nicht zufrieden, sondern versucht den Widerspruch aufzulösen, indem er eine der Kategorien substituiert:

„Guter inklusiver Unterricht, das heißt Gleichberechtigung, und dann habe ich hier jetzt stehen ‚erkennbar an Differenzierung‘. Ich wollte Differenzierung mit rein bringen, aber dann ist mir aufgefallen im Nachhinein, Gleichberechtigung [und] Differenzierung, das widerspricht sich ja irgendwie. Deswegen würde ich das vielleicht nicht als Gleichberechtigung schreiben, wobei das sicherlich auch noch irgendwo seine Bedeutung finden sollte [streicht Gleichberechtigung durch], sondern ich würde es als faire Behandlung stehen lassen [schreibt] [...]. Genau, faire Behandlung passt in dem Sinne bestimmt besser.“ (Jonas 2/15)

In der inklusionspädagogischen Theoriebildung wird die Bedeutung von Egalität und Differenz gleichermaßen hervorgehoben. Im Sinne der egalitären Differenz sollen Unterschiede sensibel wahrgenommen werden, allerdings nicht zu einer vertikalen, also ungleichwertigen Hierarchisierung führen (Prengel, 2001, S. 93). Jonas scheint in diesem Sinne auf eine pädagogisch wünschenswerte Gleichwer-

tigkeit aller Schüler*innen abzuheben. Er nimmt die beiden Kategorien *Gleichheit* und *Differenzierung* jedoch als widersprüchlich wahr. In diesem Fall wird der Widerspruch auf dem Strukturleageplan nicht dargestellt. Stattdessen wird die Kategorie *Gleichberechtigung* durch *faire Behandlung* ersetzt, um eine vermeintlich konsistente Aussage zu erhalten. Gleichwohl wird der Widerspruch durch die Substitution nicht aufgelöst, sondern nur verschoben, da Jonas nicht näher definiert, was er unter einer fairen Behandlung versteht und inwiefern diese den wahrgenommenen Widerspruch aufzulösen vermag.

Drittens ist die Auseinandersetzung mit Antinomien insofern relevant, als sie im Zusammenhang mit den inklusionsbezogenen Einstellungen der Studierenden steht. Verena setzt sich im zweiten Interview mit Differenzierung und Gleichheit im Sinne der Differenzierungsantinomie (Helsper, 2002, S. 85) auseinander. Die Antinomie fußt darauf, dass ein flächendeckendes, auf Dauer gestelltes und für Alle zugängliches Bildungsangebot durch die Schule überhaupt erst ermöglicht wird. Institutionalisierte Bildungsprozesse bedürfen universell gültiger und formalisierter Regelungen, die von individuellen Interessen und Zielen abstrahieren müssen, da sie neben pädagogischen auch gesellschaftliche Funktionen wie Selektion und Allokation erfüllen (Wischer, 2013). In der Folge lässt sich die Individualität von Schüler*innen aus Sicht der Organisation Schule kaum wahrnehmen und bearbeiten, während Pädagogik den Anspruch erhebt, Schüler*innen als unverwechselbare Individuen in den Blick zu nehmen (ebd.).

Verena thematisiert speziell das Spannungsfeld von Zieldifferenzierung und dem Leistungsprinzip als Kern des gymnasialen Selbstverständnisses (Siedenbiedel, 2017). Das dreigliedrige Schulsystem und insbesondere das Gymnasium legitimieren sich über das meritokratische Prinzip, demzufolge knappe Güter (z.B. Bildungsabschlüsse und attraktive Arbeitsplätze) durch Leistung ‚verdient‘ werden müssen (ebd.). In Nordrhein-Westfalen werden Schüler*innen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung zieldifferent unterrichtet und zu eigenen Schulabschlüssen geführt (SchulG NRW, §12, Abs. 4; §19, Abs. 4). Im Rahmen einer zieldifferenten Unterrichtung treten individuelle Bezugsnormorientierungen an die Stelle kriterialer und sozialer Bezugsnormen und stellen damit das Leistungsprinzip zur Disposition. Verena integriert das Konzept der Zieldifferenzierung neu in ihre Subjektive Theorie und es tritt mit dem bereits lange verinnerlichten Leistungsprinzip in Konflikt:

„Ich habe ein riesiges Problem mit der Vorstellung, wie das auf dem Gymnasium zu laufen hat und wie das gerade in der Oberstufe zu laufen hat, denn gerade das Gymnasium lebt von Leistungsüberprüfung. Ich muss am Ende des Jahres überprüfen können, ob diese Kinder Leistung gebracht haben oder nicht, ich kann die nicht durchwinken und nur weil die jetzt ihr Ziel erreicht haben, heißt das nicht, dass ich die in die nächste Klasse winken kann. [...] Das wäre für alle anderen Kinder,

die jetzt keinen Förderschwerpunkt haben, unfassbar unverantwortlich, unfair und dann auch so: ‚Warum darf der das und warum müssen wir uns hier den Hintern aufreißen?‘“ (Verena 2/90)

Verena kritisiert an dieser Stelle, dass Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen am Gymnasium zieldifferent unterrichtet werden dürfen, während Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt den Leistungsstandards genügen und sich in der Folge „den Hintern aufreißen“ müssten. Diesen Widerspruch thematisieren auch Koch und Textor (2015): „Wenn aber zieldifferent zu unterrichtende Schüler an Realschulen oder Gymnasien integriert werden, stellt sich die Frage, wieso dies nicht auch für andere Schüler möglich ist, die die Leistungsheterogenität vergrößern würden, ohne aber einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf zu haben“ (Koch & Textor, 2015, S. 105). Allerdings ist der Widerspruch von Zieldifferenz und Leistungsselektion in der *gymnasialen Oberstufe* so nicht vorhanden, da nur Schüler*innen inkludiert werden, die zielgleich unterrichtet werden können (ebd.).

Verena beschreibt Zieldifferenzierung am Gymnasium als „unfassbar unverantwortlich“ und „unfair“ und äußert damit eine klar negative Einstellung. Auf der Grundlage ihres Gerechtigkeitsempfindens, das dem meritokratischen Prinzip entspricht, kommt sie zu dem Ergebnis, zieldifferent unterrichtete Schüler*innen nicht „durchwinken“ zu können. Obwohl Verena den wahrgenommenen Widerspruch hier wortreich beschreibt, benennt sie ihn nicht als solchen. Überdies gelingt es ihr nicht, den Widerspruch dahingehend zu reflektieren, dass Zieldifferenzierung und das Leistungsprinzip zwei gültige, aber widerstreitende Handlungsanforderungen darstellen. Stattdessen weist sie Zieldifferenzierung zugunsten des Leistungsprinzips zurück.

Während der wahrgenommene Widerspruch von Differenzierung und Leistung bei Verena mit einer negativen Einstellung einhergeht, gelangt Alex in Bezug auf die gleiche Antinomie zu einer entgegengesetzten Einschätzung:

„[...] Was ich hier relativ stark gemacht habe, ist, dass das Schulsystem im Grunde leistungshomogene Gruppen anstrebt und dass das Ganze natürlich total konträr zu diesem ganzen Grundkonzept steht und es natürlich irgendwo ein Legitimationsproblem gibt. Wenn man in einer Institution arbeitet, die eigentlich was ganz anderes möchte, [...] das ist halt irgendwie in der Konzeption selber schon problematisch, würde ich mal sagen. [...] Aber nichtsdestotrotz bietet das natürlich enorme Chancen, einerseits, dass die Menschen partizipieren können, die irgendeine Einschränkung haben und dass alle, die in dem ganzen Prozess beteiligt sind, voneinander lernen [...].“ (Alex 4/8)

Alex nimmt ebenso wie Verena wahr, dass sich Differenzierung und das schulische Leistungsprinzip widersprechen. Allerdings versucht er nicht, Differenzierung zugunsten des Leistungsprinzips zu suspendieren und benennt den Widerspruch klar als solchen. Überdies begreift er inklusiven Unterricht trotz des wahrgenommenen Spannungsverhältnisses als Chance.

6. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie sich die Subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht im Verlauf eines Seminars verändern. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden neue Konzepte in ihre Subjektiven Theorien integrieren, welche mit bereits vorhandenen Konzepten in Widersprüche geraten. Diese Widersprüche können vielfach durch die Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper, 2002, 2004) beschrieben werden. In Bezug auf diese Spannungsfelder konnten drei zentrale Befunde herausgearbeitet werden. Diese können jeweils durch die Ambiguitäts(in)toleranz der Studierenden erklärt werden.⁴

Erstens werden die Widersprüche in den Interviews thematisiert, tauchen aber auf der Ebene der Verbindungen nicht in den Strukturlegeplänen auf. Für Subjektive Theorien wird eine Strukturparallelität zu wissenschaftlichen Theorien betont (Groeben et al., 1988), wobei für letztere der Anspruch der Widerspruchsfreiheit gilt. Da die Strukturlegepläne aufgrund ihrer Schriftlichkeit stärker formalisiert sind als die Interviews, übertragen die Studierenden den Anspruch der Widerspruchsfreiheit möglicherweise auf ihre Subjektiven Theorien. Studierende mit geringer Ambiguitätstoleranz haben ein umso stärkeres Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Konsistenz (Kischkel, 1984), sodass sie ihre Subjektiven Theorien auf dem Strukturlegeplan möglichst konsistent darstellen. Alex kann basierend auf diesen Überlegungen als ambiguitätstolerant beschrieben werden, da er den Widerspruch auf dem Strukturlegeplan zumindest andeutet. Dass andere Studierende die Widersprüche auf ihren Strukturlegeplänen nicht darstellen, könnte auch auf ein begrenztes Repertoire an Operatoren zurückzuführen sein. Um die Studierenden dazu anzuregen, die Widersprüche auch auf dem Strukturlegeplan darzustellen, wurde das Repertoire um den Operator ‚widerspricht / steht im Konflikt mit‘ erweitert. Allerdings stellen Patry und Gastager (2011) fest, dass widersprüchliche Subjektive Theorien in Strukturlegeplänen mehrheitlich unverbunden nebeneinander stehen. Hier standen den Befragten entsprechende Operatoren zur Markierung eines Widerspruchs zur Verfügung, die aber nicht in allen Fällen verwendet wurden (ebd.).

⁴ In den Interviews kann nur indirekt auf die Ambiguitätstoleranz geschlossen werden. Eine hohe Ambiguitätstoleranz ist daran erkennbar, dass die Studierenden einen Widerspruch ertragen und diesen systematisch durchdenken können. Eine geringe Ambiguitätstoleranz wird daran deutlich, dass die Studierenden versuchen, den wahrgenommenen Widerspruch aufzulösen und ihn nicht oder nur eingeschränkt reflektieren (Dalbert & Radant, 2010).

Zweitens versuchen einige Studierende, wahrgenommene Widersprüche aufzulösen. Jonas versucht, die Antinomie von Gleichheit und Differenz durch die Substitution von Kategorien zu eliminieren. Er ersetzt den Begriff ‚Gleichberechtigung‘ durch ‚faire Behandlung‘, um eine konsistente Aussage zu erhalten. Offenbar verfügt Jonas über wenig Ambiguitätstoleranz, da er den Widerspruch zwar identifizieren kann, ihn aber auflösen möchte. Demgegenüber scheint Alex ambiguitätstoleranter zu sein, da er imstande ist, einen wahrgenommenen Widerspruch sowohl im Interview als auch auf seinem Strukturlegeplan als offene Frage stehenzulassen.

Drittens können die wahrgenommenen Spannungsfelder zu negativen inklusionsbezogenen Einstellungen führen. Verena thematisiert im Interview den Widerspruch von Differenzierung und dem schulischen Leistungsprinzip. Sie versucht den Widerspruch aufzulösen und weist Zieldifferenzierung zurück, um weiter am Leistungsprinzip festhalten zu können, was auf eine geringe Ambiguitätstoleranz schließen lässt. Zieldifferenzierung als Prinzip inklusiven Unterrichts wird als eine Bedrohung für das eigene Gerechtigkeitsempfinden wahrgenommen, was eine abwehrende Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht zur Folge hat. Die Auflösung des Widerspruchs ist für Verena hochfunktional, da sie ein kognitives und affektives Gleichgewicht wiederherstellt und potentiell handlungsfähig bleibt.

Alex identifiziert ebenfalls die Differenzierungsantinomie, jedoch gelingt es ihm, die widersprüchlichen Handlungsanforderungen als gleichermaßen gültig anzuerkennen und den Widerspruch insofern positiv zu deuten, als er inklusiven Unterricht als Chance begreift. Die Ergebnisse legen nahe, dass Studierende mit geringer Ambiguitätstoleranz dazu neigen, Prinzipien inklusiven Unterrichts zugunsten gefestigter Überzeugungen zurückzuweisen. Diese meist eher an traditionellem Unterricht orientierten Überzeugungen haben Studierende bereits während ihrer eigenen Schulzeit verinnerlicht, sodass sie Teil des Weltbildes und Wertesystems sind und nur schwer modifiziert werden können (Rokeach, 1972; Wilde & Kunter, 2016). Ob es zu einer Abwehrreaktion und damit zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen kommt, hängt davon ab, ob neue Informationen mit zentralen Werten der Studierenden in Widerspruch treten. Sind keine zentralen Werte betroffen, werden Widersprüche teilweise nicht wahrgenommen oder die Reaktion auf die Widersprüche fällt deutlich milder aus. Studierenden wie Alex gelingt es aufgrund ihrer Ambiguitätstoleranz, Widersprüche positiv zu deuten, was mit positiveren Einstellungen einhergeht (Friedel & Dalbert, 2003).

Insgesamt zeigt sich, dass mit zunehmender Informiertheit der Studierenden vermehrt auch Widersprüche innerhalb der Subjektiven Theorien auftreten, die bei geringer Ambiguitätstoleranz zu negativeren Einstellungen führen können. Dieses Ergebnis kann im Zusammenhang mit vorherigen Befunden interpretiert werden. Forlin und Chambers (2011) beschreiben einen Zuwachs an Wissen und eine gleichzeitige Zunahme inklusionsbezogener Bedenken. Ähnlich weisen Schön, Stark und Stark (2018) einen negativen Zusammenhang von inklusionsbezogenen

Vorstellungen und Einstellungen nach: Je spezifischer ihre inklusionsbezogenen Vorstellungen beschaffen sind, desto ablehnender stehen die Studierenden Inklusion gegenüber. Dieser Zusammenhang könnte nach den Erkenntnissen dieser Studie durch die Ambiguitätstoleranz moderiert werden. Es konnte bereits empirisch belegt werden, dass die Offenheit für Innovationen die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften positiv beeinflusst (Bosse et al., 2017).

Die Befunde sind insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die Antinomien in den Seminaren *nicht* zentral, sondern allenfalls am Rande thematisiert worden sind. Da die meisten Studierenden die Spannungsfelder nicht vor einem strukturtheoretischen Hintergrund reflektieren, ist davon auszugehen, dass ihnen die Antinomien weitgehend unbekannt sind. Nur in einem Fall wird eine strukturtheoretische Perspektive auf professionelles Handeln im Unterricht eingenommen, was anhand der Aussage „Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“ (Alex 3/48) deutlich wird. Stattdessen dominiert eher eine kompetenztheoretische Perspektive auf Unterricht, die sich an Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft und Merkmalen von Unterrichtsqualität orientiert.

7. Limitationen und Ausblick

Die Studie ist in verschiedener Hinsicht limitiert: Zum einen können die Ergebnisse nicht unabhängig von der Intervention und den theoretischen Inputs betrachtet werden. Eine stärker strukturtheoretische Perspektive im Seminar würde vermutlich zu anderen Ergebnissen führen. Zum anderen ist die Ambiguitätstoleranz der Studierenden nicht direkt erfasst worden. Der Fokus richtete sich erst im Verlauf der Interpretationen auf dieses Konstrukt. Aus diesem Grund kann die Ambiguitätstoleranz nur auf der Grundlage von sprachlichen Äußerungen in den Interviews indirekt erschlossen werden.

Die Ergebnisse unterstreichen, dass die Auseinandersetzung mit Widersprüchen eine zentrale Herausforderung für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte darstellt. Vor diesem Hintergrund wird Ambiguitätstoleranz als Zielvariable von Lehrer*innenbildung relevant (Dalbert & Radant, 2010; Koob, 2008; Lütje-Klose & Neumann, 2018). In weiteren Studien sollte die generierte Hypothese, dass mehr Wissen über inklusiven Unterricht bei geringer Ambiguitätstoleranz zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen führen kann, statistisch überprüft werden. Des Weiteren sollte untersucht werden, inwieweit die Stärkung von Ambiguitätstoleranz während des Studiums oder im Beruf gezielt unterstützt werden kann (Dalbert & Radant, 2010, S. 56).

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, S., Jäntsch, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 131–146.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(2), 53–57.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 168–187). Bern: Hans Huber.
- Dann, H.-D., Tennstädt, K.-C., Humpert, W. & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15(3), 306–320.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM) (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf
- Dunker, N. (2015). Berufsbezogene und epistemologische Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im Sachunterricht. Eine qualitative Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(1), 53–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12095-5_3

- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Forth Worth: Harcourt, Brace & Janovich.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(3), 1–19.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(1), 523–537.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the ‚messy‘ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 93(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fränkel, S. (2019). *Beliefs von Lehrkräften zu inklusiver Begabungsförderung im Biologieunterricht*. Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2936526/2936527/Dissertation_Fr%C3%A4nkel.pdf
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Friedel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen. Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 55–68. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.1.55>
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/>
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teacher's Cognition and Appraisal Process During Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hartinger, A., & Daniger, N. (2003). Ambiguitätstoleranz – ein kompliziertes Wort für ein bekanntes Phänomen. *Sache, Wort, Zahl*, 31(51), 47–49.

- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- 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* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hofmann, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2011). *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7). Wien u.a.: LitVerlag.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17(2), Art. 1.
- Kischkel, K. H. (1984). Eine Skala zur Erfassung von Ambiguitätstoleranz. *Diagnostica*, 30(2), 144–154.
- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen - Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- König, S. & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(4), 190–199. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.4.190>
- König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 306–321.
- Koob, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen: Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15(3), 45–48.
- Korff, N. (2011). "In allen anderen Fächern ist das einfach einfacher". Belief-Systeme von Primarstufenlehrer/innen zu einem inklusiven Mathematikunterricht. In B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 150–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2014). Inklusiver Mathematikunterricht: Herausforderung und Chance für Professionalisierungsprozesse. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 157–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kottmann, B., Miller, S., Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- 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* (S. 129–151). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Band 3 (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patry, J. L., & Gastager, A. (2011). Zum Umgang mit Widersprüchen im Denken von Menschen. In A. Gastager, J.-L. Party, & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 101–111). Innsbruck: Studienverl.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–416.

- Scheele, B., & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 506–523). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_36
- Scheele, B., Groeben, N., & Christmann, U. (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152–195). Münster: Aschendorff.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Schön, M., Stark, L. & Stark, R. (2018). Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. *Bildungsforschung*, 1, 1–21.
- Schreier, M. (1997). Die Aggregation Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven. *Kölner Psychologische Studien: Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie*, 2, 37–71.
- Siedenbiedel, C. (2017). Inklusion am Gymnasium. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 236–246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Strauß, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59>
- Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>

- Trumpa, S., & Greiten, S. (2016). Konstituierende Einflüsse im Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen: Rekonstruktionen am Beispiel der Implementierung alternativer Formen der Leistungsbewertung in der Sekundarstufe. In S. Hadelar, K. Moegling, & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 11–28). Immenhausen bei Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3x3p.4>
- UN-BRK (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, 1419–1457.* <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Universität Bielefeld (2019). Modulhandbuch Bildungswissenschaften/Bachelor. https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ba_biwi_39338841.pdf
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45–69. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3)
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (2001). Wissen sichtbar machen (1): Nachhaltig lernen mit der "Struktur-Lege-Technik". *Praxis Schule 5-10*, (5), 63–65.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse: Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_5
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1), o.S.
- Wolfradt, U. & Rademacher, J. (1999). Interpersonale Ambiguitätstoleranz als klinisches Differentialkriterium: Skalenentwicklung und Validierung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(1), 72–79. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.20.1.72>

