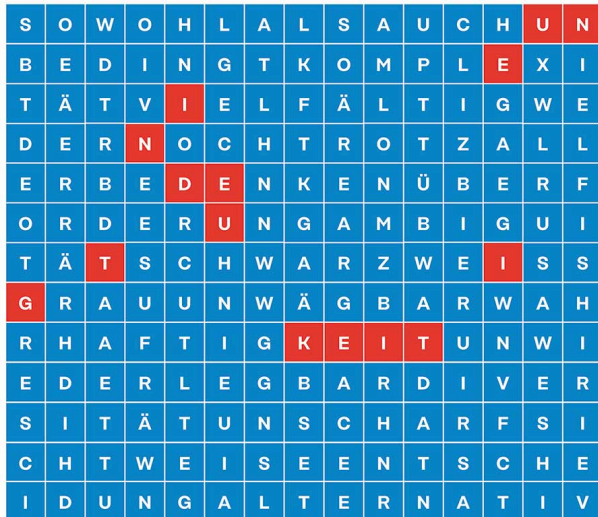


## weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung



Der »Zwang zur Häresie«  
Im Gespräch mit Hans-Georg  
Soeffner

Ambiguität in  
Lehr-Lernprozessen  
Bedeutung für Lehrkräfte

Das eigene Leben erzählen  
Biografiearbeit und Ambigui-  
tätstoleranz

AUSGABE 4 — 2023

Lehrkräfte werden in Lehr-Lernsituationen oft mit Ambiguitäten und Ambivalenzen konfrontiert. Unter Rückgriff auf Ergebnisse von Studien zu videofallbasiertem Lernen erläutern der Autor und die Autorin, inwiefern Fortbildungen helfen können, mit ambigen Situationen im Lehr-Lerngeschehen produktiv umzugehen.

Schlagworte: Weiterbildner; Kompetenz; Lehr-Lern-Forschung; Lernsituation; Ambiguität; Ambivalenz; Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Pädagogische Fähigkeit; Lehrerfortbildung  
Zitiervorschlag: Schrader, Josef & Goeze, Annika (2023). *Ambiguität in Lehr-Lernprozessen. Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte.* weiter bilden, 30(4), 19-22, Bielefeld: wbv Publikation.  
<https://doi.org/10.3278/WBDIE2304W005>

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Josef Schrader, Annika Goeze

## Ambiguität in Lehr-Lernprozessen

### Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte

aus: Uneindeutigkeit (WBDIE2304W)  
Erscheinungsjahr: 2024  
Seiten: 19 - 22  
DOI: 10.3278/WBDIE2304W005

Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte

# Ambiguität in Lehr-Lernprozessen

JOSEF SCHRADER • ANNIKA GOEZE

Lehrkräfte werden in Lehr-Lernsituationen oft mit Ambiguitäten und Ambivalenzen konfrontiert. Unter Rückgriff auf Ergebnisse von Studien zu videofallbasiertem Lernen erläutern der Autor und die Autorin, inwiefern Fortbildungen helfen können, mit ambiguen Situationen im Lehr-Lerngeschehen produktiv umzugehen.

Die Fähigkeit, mit Unsicherheit, Uneindeutigkeit, ja Widersprüchlichkeit umzugehen und die damit verbundenen Spannungen auszuhalten, ist unabdingbar, um in modernen Gesellschaften ein zugleich selbstbestimmtes und sozial anschlussfähiges Leben zu führen. Ambiguitäten und Ambivalenzen in diesem Sinne sind Folge der »sozialen Tatsache« (Durkheim), dass wir mit vielfältigen, teils gegensätzlichen Rollenerwartungen konfrontiert werden, die sich auf unser Verhalten, unser Handeln und unsere Einstellungen richten. Auf diese Erwartungen müssen wir rollenkonform reagieren und zugleich eine Vorstellung von uns als Person entwickeln, damit wir für andere erkennbar sind (Krappmann, 2005). Die Sicherung und Weiterentwicklung personaler und sozialer Identität stellt insbesondere jene vor Herausforderungen, die ihr Herkunftsland verlassen, da etablierte Routinen und Einstellungen teils grundlegend verunsichert werden. Für ihre Identifikation mit der aufnehmenden Gesellschaft und damit für die Reduktion von Ambiguität ist, darauf deuten empirische Befunde hin, die Anerkennung als gleichberechtigte Minderheit durch die Mehrheitsgesellschaft fundamental; demgegenüber steigert die Erfüllung basaler Bedürfnisse

der Lebensführung allein die Identifikation mit der aufnehmenden Gesellschaft nicht (Schäfer & Simon, 2020).

Letztlich sind aber nicht nur Migrant\*innen, sondern alle Mitglieder der Gesellschaft mit steigender Ambiguität konfrontiert. Folgt man verbreiteten Diagnosen wie jenen des Soziologen Andreas Reckwitz, so steigt der Bedarf an der Fähigkeit zum Umgang mit Ambiguitäten und Ambivalenzen<sup>1</sup> in spätmodernen Gesellschaften, die als widersprüchlich und chronisch konflikthaft wahrgenommen werden. Aktuell beobachtbar war und ist dies am Streit um ein sozial verantwortliches Handeln während der Pandemie, an der Diskussion um eine angemessene Reaktion auf den Klimawandel und auf weltweite Migrationsbewegungen, am Streit um eine moralisch fundierte und politisch verantwortbare Haltung zum Krieg im Nahen Osten.

<sup>1</sup> Für die Unterscheidung von Ambiguität und Ambivalenz s. das »Stichwort« in dieser Ausgabe.

## Die Bedeutung von Ambiguitäten und Ambivalenzen für Bildungsprozesse

Ambiguitäten und Ambivalenzen dieser Art können Anlass für Bildungsaktivitäten sein, in denen in der Auseinandersetzung mit bestehenden Spannungen neue Perspektiven und Handlungsoptionen entwickelt werden – z. B. bei Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung wie auch bei ihren Lehrenden. Ambiguitäten und Ambivalenzen können Bildungsprozesse aber auch lähmen und überfordern. Das gilt oft dann, wenn es um den Umgang mit konfligierenden politischen, moralischen und religiösen Werten geht, wie sie z. B. Lehrkräften in Integrationskursen alltäglich begegnen. Vorbereitet und begleitet werden sie dahingehend allerdings nicht, obwohl sie Bedarf artikulieren (Schrader & Spang, 2019). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge begnügt sich in seinen Begleitmaterialien mit dem Hinweis, dass die Besprechung von Konfliktthemen »sensibel und systematisch unter Berücksichtigung der Interessen und Lebenslagen in der jeweiligen Kursgruppe«<sup>2</sup> erfolgen sollte. Genügt das? Nach dem terroristischen Angriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober hat das nordrhein-westfälische Kultusministerium Lehrkräfte aufgefordert, den Krieg und seine Hintergründe zu thematisieren und dafür Unterrichtsmaterialien zur historischen Einordnung des Konflikts bereitgestellt. Was aber sollen Lehrkräfte tun, wenn Schülerinnen und Schüler Gewalt nicht nur nicht beklagen, sondern begrüßen, wie es vielfach in den Medien zu beobachten war?

### Zum Umgang von Lehrkräften mit Ambiguitäten und Ambivalenzen

Ambiguitäten und Ambivalenzen stellen Lehrpersonen vor eine doppelte Herausforderung: Unsicher ist oft nicht nur, ob das vermittelte (Experten-)Wissen, etwa zum Nahost-Konflikt, »wahr« und »richtig« ist, sondern auch, ob das, was sie »gelehrt« haben, von Teilnehmenden auch gelernt wurde. Diese doppelte Kontingenz (Luhmann, 2018) wird in den in der Schulforschung verbreiteten und auch in der Erwachsenenbildung rezipierten Angebots-Nutzung-Wirkungs-Modellen (Baumert & Kunter, 2006) häufig unzureichend berücksichtigt, theoretisch, mehr aber noch empirisch. Mit Verweis auf Aristoteles bezeichnet Niklas Luhmann kontingent als etwas, »was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist« (Luhmann, 2018, S. 152). In Lehr-Lernsituationen trifft die eigene Kontingenzerfahrung auf die der Anderen, die

wiederum gedeutet wird. Der oder die Anderen werden mit dieser Kontingenzerfahrung konfrontiert und müssen sie ebenfalls deuten. Die Kontingenz von Lehr-Lernsituationen beginnt in der Erwachsenenbildung bereits damit, dass Lehrkräfte zumeist nicht wissen können, ob die Teilnehmenden, die sie erwarten, auch jene sind, die kommen. Für den Umgang mit Unsicherheiten *nach* dem Beginn von Lehr-Lernprozessen empfiehlt die wissenschaftliche Literatur, solche Unsicherheiten sichtbar zu machen. Um z. B. latente oder manifeste Konflikte zwischen Teilnehmenden zu bearbeiten, hat die erwachsenenpädagogische Literatur schon früh auf gruppensystemische Konzepte und Methoden verwiesen, die darauf zielen, eine lernförderliche Dynamik in Gruppen zu unterstützen (Brocher, 1967; Cohn, 1975). Geht es um erzielte Lernfortschritte, so zeigt die Studie von Hattie (2009), dass die Sichtbarmachung kognitiver Prozesse entscheidend zur Verbesserung von Qualität und Wirksamkeit von Lehr-Lernprozessen beitragen kann.

Was aber bisher noch kaum thematisiert wurde, ist die Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen müssen, um auf die empfohlene Art und Weise auf Ambiguitäten und Ambivalenzen reagieren zu können. Wie ist es um die Ambiguitätstoleranz von Lehrpersonen bestellt? Welche Bedeutung hat sie für das Unterrichtshandeln, und kann man sie gezielt fördern? Darüber wissen wir noch wenig. Auffallend ist, dass Ambiguitätstoleranz, ursprünglich ein Konzept sozialpsychologischer Forschung, in Modellen der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Alberti, Hillerich & Strauch, 2022) noch nicht systematisch berücksichtigt wird. Damit ist offen, inwieweit sie sich konzeptuell zu epistemologischen Überzeugungen und Werthaltungen, zu motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten verhält. Es gibt jedoch erste Befunde, die zeigen, wie sich Ambiguitätstoleranz auf die Wahrnehmung von Lehr-Lernprozessen auswirkt.

In einer Tübinger Arbeitsgruppe sind wir in mehreren Projekten der Frage nachgegangen, wie man die Fähigkeit zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Videofällen gezielt fördern kann (u. a. Goeze, 2016). In diesen Studien haben wir kurze Sequenzen authentischer Videofälle aus dem Alltag von Erwachsenenbildung in eine digitale Lernumgebung integriert, die es ermöglicht, diese Fälle um didaktische und psychologische Konzepte (»Theorien«) sowie um authentische Kommentare von Lehrenden und Lernenden (»Perspektiven«) anzureichern. Diese Anreicherungen sollten eine professionelle Diagnose der Fälle in Einzel- und Gruppenarbeit unterstützen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Diagnosefähigkeit von Lehr-Lernsituationen gezielt und nachhaltig gefördert werden kann, vor allem dann, wenn die Fälle sowohl durch Angebote zu »Theorien« als auch zu »Perspektiven« angereichert waren. Bezogen auf

<sup>2</sup> [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=7)

die Frage des Umgangs mit Ambiguität zeigten die Studien allerdings auch, dass die teilnehmenden Lehrkräfte in Abhängigkeit von ihrer Ambiguitäts(in)toleranz (McLain, 1993) in unterschiedlicher Weise von diesem Lernangebot profitieren (Goeze et al., 2013). Die Befunde zeigen zweierlei: Es waren – entgegen unserer Erwartung – gerade jene mit einer *geringeren* Toleranz gegenüber ambigen Situationen, die in höherem Maße Theorien und Konzepte zur Diagnose pädagogischer Fälle nutzten. Gleichzeitig nutzten vor allem die

nächst sinnvoll, sich an Maßgaben zu orientieren, die die empirische Forschung als bedeutsam für die Wirksamkeit der Fortbildung pädagogischen Personals identifiziert hat (Lipowsky & Rzejak, 2021). Fortbildungen sollten die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, die Erprobung konkreter Handlungsweisen und die Reflexion praktischer Erfahrungen miteinander verknüpfen, also, wie es in der pädagogischen Tradition einmal hieß, ein *paedagogicum*, ein *practicum* und ein *criticum* enthalten (Schrader, 2018). Fortbildungen sollten darüber hinaus nicht »einmalig«, sondern zeitlich gestaffelt organisiert werden. Und schließlich sollten sie den Transfer des Gelernten bereits in der Fortbildung vorbereiten und die praktische Umsetzung in den pädagogischen Alltag hinein begleiten, durch Multiplikator\*innen, Fortbildner\*innen oder professionelle Lerngemeinschaften (Herbrechter, Hahn-rath, & Kuhn, 2018; Wurst, Fütterer & Goeze, 2024).

## »Ambiguitätstoleranz scheint die Förderung professioneller Kompetenzen in ambivalenter Weise zu moderieren.«

Da derzeit ungeklärt ist, welchen systematischen Stellenwert das Konzept der Ambiguitätstoleranz in Modellen professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen einnimmt, lässt sich noch kein Kernbestand an Wissen und Können benennen, wie es etwa im Fall didaktischer Theorien möglich ist. Unter diesen Voraussetzungen scheint die Arbeit mit didaktisch angereicherten »Fällen«, in denen ambigüe oder ambivalente Situationen explizit werden, ein vielversprechender Ansatz zu sein. Mit Fällen lässt sich gut an praktische Herausforderungen anschließen (z. B.: »Zum Umgang mit Wertkonflikten – Aus Fällen lernen« statt »Ambiguitätstoleranz fördern«). Dabei kommt es darauf an, eine Form der Fallbearbeitung zu finden, die selbst einen bildenden Wert hat: indem individuelle Wahrnehmungen und Bewertungen einer pädagogischen Situation durch die Arbeit in Gruppen ergänzt werden, so dass eine zunächst ggf. vorhandene Eindeutigkeit in Frage gestellt wird, Uneindeutigkeit erzeugt und – je nach Verlauf der Gruppenarbeit – Konsens über eine geteilte Deutung der Situation und ihrer möglichen pädagogischen Fortführung angestrebt wird. Ambiguitätstoleranz, so die Erwartung, wird dabei gleichsam nebenbei gefördert. Da es dabei auch zu emotionalen Spannungen kommen kann, bei den Lehrpersonen oder auch in der Gruppe, sollten Fortbildungen dieser Art nicht allein kognitions- und handlungsorientiert ausgerichtet sein, sondern auch Raum für die Thematisierung und Bearbeitung affektiver Zustände bieten (Häcker, 2022). Dies um so mehr, je stärker die Deutung der Fälle gewohnte Routinen und Sichtweisen in Frage stellt. Das ist weniger stark zu erwarten, wenn es darum geht, zu lernen, wie man Gruppen zugleich sach- und sozialorientiert leiten kann, stärker sicher dann, wenn konfligierende Werte aufeinandertreffen. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass Ambiguitäten und Ambivalenzen bei Wertkonflikten auch dann thematisiert werden sollten, wenn Verständigung nicht zu erwarten ist.

Lehrkräfte mit *höherer* Ambiguitätstoleranz die angebotenen Perspektiven der Lernenden und Lehrenden, um zu einem angemessenen Fallverständnis zu kommen. Während die Ambiguitätsintoleranten also Theorien nutzten, um grundsätzlich ambigüe Situationen zu vereindeutigen, waren die Ambiguitätstoleranten erwartungskonform der Tendenz nach eher bereit, die Mehrdeutigkeit von Unterrichtssituationen nicht nur auszuhalten, sondern produktiv zu nutzen, um zu angemessenen Handlungsoptionen zu kommen. Ambiguitätstoleranz scheint also die Förderung professioneller Kompetenzen in ambivalenter Weise zu moderieren: positiv, indem sie die Bereitschaft unterstützt, Mehrdeutigkeit zuzulassen; negativ, indem der Rückgriff auf die »Autorität« wissenschaftlicher Theorien und Modelle Lehr-Lernsituationen eindeutiger erscheinen lässt, als sie es ggf. sind.

### Ambiguitätstoleranz von Lehrpersonen fördern

Wie lässt sich die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften fördern, Ambiguitäten und Ambivalenzen wahrzunehmen, sichtbar zu machen und zu bearbeiten? Dazu scheint es zu-



Das Ziel solcher Fortbildungen wäre, sich gemeinsam mit anderen auf ein »rechtes« Maß zu verständigen, in dem Unsicherheit, Uneindeutigkeit, Widerspruch und Konflikt »sichtbar« gemacht und zugleich auf ein lernbares Maß reduziert werden. Gerechtfertigt werden kann ein solcher Ansatz durch eine pädagogische Ethik, in der die Verantwortung der Lehrkräfte betont wird, dass das vermittelte Wissen »wahr« und »richtig« sowie für die Lernenden zugleich zumutbar und anschlussfähig ist (Prange, 2005). Das erfordert einen »pädagogischen Takt« (Herbart), der nicht »gelehrt«, sondern nur erfahren werden kann.



PROF. DR. ANNIKA GOEZE

ist Professorin für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

annika.goetze@uni-tuebingen.de



PROF. DR. JOSEF SCHRADER

ist wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

schrader@die-bonn.de

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/41543>.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Brocher, T. (1967). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen*. Braunschweig: Westermann.

Cohn, R.C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Goeze, A. (2016). *Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen – Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79–113.

Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer\*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Herbrechter, D., Hahnraht, E. & Kuhn, X. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. In: Schemmann, M. (Hrsg.), *Trends and Issues in Canadian Adult Education Research* (S. 85–105). Bielefeld: wbv.

Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.

Luhmann, N. (2018). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

McLain, D.L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 183–189.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Reckwitz, A. (2021). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (8. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Schäfer, C.D., & Simon, B. (2020). Muslims experiences of equality recognition in Germany: Effects on identification with the larger society and on equality. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(1), 32–41.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

Schrader, J. & Spang, F. (2019). Zum Umgang mit konfligierenden Werten in Integrationskursen. *weiter bilden*, 26(4), 54–56.

Wurst, C., Fütterer, T. & Goeze, A. (2024, i. V.). Digitale Medien im Fachunterricht wirksam einsetzen: Gelingensbedingungen einer Online-Fortbildung für Gymnasial-Lehrkräfte. In: Jungwirth, M., Haarmann, J., Harsch, N., Haupts, F., Marks, J., & Noltensmeier, Y. (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus. Tagungsband des 16. Bundeskongress der Zentren für Lehrer\*innenbildung*. Münster: WTM.