

Gute Arbeit verlangt gute Arbeitsbedingungen

Von den Konsequenzen inklusiver Schule für die Lehrkräfte

MARLENE WALK UND

HEIKE SCHINNENBURG

Marlene Walk ist Assistant Professor für Nonprofit Management an der Indiana University-Purdue University Indianapolis (USA).

www.iupui.edu

Prof. Dr. Heike Schinnenburg hat eine Professur für allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalmanagement an der Hochschule Osnabrück.

www.wi.hs-osnabrueck.de

Die Einführung von inklusiver Bildung führt zu Veränderungen in den Arbeitsbedingungen und im Arbeitskontext von Regel- und Förderschullehrkräften. Zur Bewältigung dieses Wandels wären gezielte Maßnahmen der Personalentwicklung sowie ein verändertes Arbeitsplatzdesign erforderlich.

Lehrerinnen und Lehrer stehen durch die direkte Interaktion mit den Kindern im Zentrum des Bildungsprozesses (Kelchtermans 1996). Zudem messen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Arbeit eine hohe Bedeutung bei. Sie haben sich meist bewusst für diese Profession entschieden, um etwas Sinnvolles zu tun und Kindern die Möglichkeit zu geben, sich zu entfalten und zu lernen. Die Wahl des Lehrerberufes wird daher oft als Berufung empfunden (Woods et al. 1997, Nias 2002, Perry & Hondeghem 2008) und ihren Vertreterinnen und Vertretern eine sehr ausgeprägte professionelle Identität zugeschrieben (Day 2002, Day et al. 2005).

Allerdings sind Lehrerinnen und Lehrer eben aufgrund dieser ausgeprägten professionellen Identität, welche mit einem hohen Engagement einhergeht, besonders anfällig für Identitätsverletzungen durch Veränderungen in ihrem Arbeitsumfeld (Day 2002, Petriglieri 2011). Weitgehend unklar ist jedoch, wie es zu Identitätsverletzungen aufgrund von Organisationsveränderungen kommt und wie diese langfristig die Bedeutung von Arbeit beeinflussen. Ein besseres Verständnis dieser Mechanismen ist essentiell, da Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Implementierung von Veränderungsvorhaben spielen (Huberman 1973) und ihre Motivation und Zufriedenheit wesentliche Einflussgrößen für den Schulerfolg darstellen (Ostroff 1992).

Die Einführung von inklusiver Bildung eignet sich besonders, um diese Zusammenhänge zu analysieren, da diese einen Wandel im deutschen Bildungssystem – von einem hochgradig separierenden hin zu einem inklusiven Modell, in dem Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander lernen – angestoßen hat (Powell 2009). Dieser Wandel wurde von außen (der Politik) initiiert und wird oftmals als Paradigmenwechsel charakterisiert (O'Brien & O'Brien 1995).

Die Einführung von inklusiver Bildung führt zu wesentlichen Veränderungen in den Arbeitsbedingungen und im Arbeitskontext von Regel- und Förderschullehrkräften. So fühlen sich viele Regelschullehrkräfte unzureichend dafür ausgebildet, Kinder mit Förderbedarfen adäquat zu unterrichten (Sliwka 2010). Förderschullehrkräfte können ihre Expertise nicht wie zuvor im Klassenraum der Förderschule einbringen, sondern verbringen ihre Arbeitszeit meist mit Einzelbetreuung von Kindern mit Förderbedarfen an einer oder mehreren Grundschulen (Walk & Beck 2015).

Um die Konsequenzen der Einführung von Inklusion für Lehrerinnen und Lehrer besser zu verstehen, wurden 23 Regel- und Förderschullehrkräfte nach den von ihnen wahrgenommenen Veränderungen in ihrem Arbeitskontext im Rahmen einer qualitativen Langzeitstu-

die befragt. Die qualitativen Daten wurden kurz vor der gesetzlich vorgesehenen Einführung der inklusiven Schule zum Schuljahr 2013/2014 in einer mittleren Großstadt und in einem Landkreis in Niedersachsen und etwa zwei Jahre nach der Einführung am Ende des Schuljahres 2014/2015 erhoben. Eine ausführliche Beschreibung der Methodik ist im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich, aber an anderer Stelle vorhanden (Walk 2015a, Walk 2015b, Walk & Beck 2015).

Die Datenanalyse ergibt, dass die Bedeutung der Arbeit von Regel- und Förderschullehrkräften durch individuelle sowie kontextabhängige Aspekte beeinflusst wird. Auf der individuellen Ebene – persönliche Motivation und Arbeitsorientierung – gibt es keine Unterschiede hinsichtlich der beiden Berufsgruppen. Regel- und Förderschullehrkräfte beziehen ihre Motivation und Freude aus der Interaktion mit den Kindern und der Befriedigung, deren Fortschritte zu

rogeneren Klassen arbeiten zu können. In starkem Kontrast dazu, erleben Förderschullehrkräfte eine Verengung ihres Aufgabenspektrums – vor allem in den Bereichen, denen sie die meiste Bedeutung beimessen – und eine vermehrte Nachfrage von Fähigkeiten, die sie zuvor kaum angewendet haben und die für sie weniger sinnhaft erscheinen.

Aufgrund der Tatsache, dass Förderschullehrkräfte zunehmend an Regelschulen entsandt werden, gewinnt die interdisziplinäre Zusammenarbeit zunehmend an Bedeutung. Regelschullehrkräfte waren vor der Einführung von Inklusion weitgehend autonom; ihnen ist die Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften daher eher fremd. Allerdings sind Regelschullehrkräfte auf die fachliche Beratung und Hilfestellung zu speziellen Förderbedarfen seitens der Förderschulkolleginnen und Förderschulkollegen angewiesen und erhalten überwiegend mehr Unterstützung als sie selbst geben. Folglich nahmen sich

ich weiß nicht, ob ich die Entscheidung für den Beruf heute noch einmal so treffen würde.«

Abgesehen von dieser ähnlichen Einschätzung führen die Veränderungen für beide Gruppen dennoch zu berufsspezifisch unterschiedlichen Konsequenzen. Während Regelschullehrkräfte äußerten, dass sie gezwungen seien, Arbeitsaufgaben außerhalb der eigenen professionellen Expertise zu erfüllen, empfanden Förderschullehrkräfte die veränderten Arbeitsbedingungen als täglichen Widerspruch zu ihrem eigenen professionellen Anspruch.

Diese Konsequenzen können als Gefährdung der professionellen Identität – definiert als die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die eigene moralische Integrität (Kelchtermans 1996) – auf zwei unterschiedlichen Ebenen angesehen werden. Regelschullehrkräfte nehmen eine Gefährdung auf der Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten – der professionellen Expertise – wahr.

Expertise bildet allerdings den Kern jedes Berufes und dessen Funktionen (Nelson & Irwin 2014). Wenn Veränderungen im Arbeitskontext Regelschullehrkräfte dazu zwingen, sich außerhalb der eigenen professionellen Expertise zu bewegen, kommt es zu intensiven emotionalen Reaktionen wie Frustration, Unzufriedenheit, Angst und Stress. Förderschullehrkräfte nehmen eine Gefährdung ihrer moralischen Integrität war, da sie nicht mehr in der Lage sind, den eigenen professionellen Anspruch zu erfüllen. Dies führt zu einem Gefühl von Verlust, Frustration, Zurückweisung und Unzufriedenheit. Um die eigene professionelle Identität auszuleben, müssen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter allerdings in der Lage sein, ihrem moralischen Pflichtgefühl nachzukommen (Leavitt et al. 2012).

Diese Gefährdungen der professionellen Identität sind tiefgreifend, so dass nicht einfach davon auszugehen ist, dass es sich um kleinere Implementationshürden handelt. Vielmehr zeigen unsere Ergebnisse, dass diese Veränderungen für die Lehrerprofession Kernannahmen hinsichtlich ihrer Rolle und Verantwortlichkeiten betreffen. Somit scheint neben den Identitätsverletzungen auf der individuellen Ebene auch die kollektive professionelle Identität – die Identität der Arbeit an sich (Ashcraft 2013) – gefährdet zu sein. →

»Die Einführung von Inklusion wird von vielen Lehrkräften als ungeplant, von oben herab und als Sparmodell begriffen«

beobachten. Der Stellenwert von Arbeit im Leben der Lehrkräfte ließ sich in drei unterschiedlichen Bereichen (vgl. Wrzesniewski et al. 1997) feststellen: Arbeit wird vor allem als Berufung verstanden, für manche wird der Lehrerberuf aber auch als Job oder als Karriereoption wahrgenommen.

Während es keine Unterschiede zwischen den Berufsgruppen im Bereich der individuellen Aspekte gab, zeigte die Datenanalyse, dass Regel- und Förderschullehrkräfte die kontextbezogenen Aspekte ihrer Arbeit sehr unterschiedlich einschätzten. Obwohl beide Gruppen von der Einführung von Inklusion betroffen sind, sind die Veränderungen berufsgruppenspezifisch und betreffen die Arbeitsbedingungen, Aufgabenveränderungen und die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen.

Regelschullehrkräfte beschreiben ein breiteres Aufgabenspektrum, das sie vor die Herausforderung stellt, Spezialfähigkeiten anzuwenden – welche sie meist nicht besitzen – um in hetero-

Förderschullehrkräfte nicht als gleichberechtigte Partner im inklusiven Bildungsprozess wahr. Dieses Gleichgewicht ist allerdings eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Kooperation (Friend & Cook 1990, 2000).

Die Veränderungen in der Arbeit wurden als herausfordernd und – bei aller positiven Haltung gegenüber den Idealen der Inklusion – zu einem großen Teil als kritisch wahrgenommen. Diese persönliche Bewertung führt zu Auswirkungen, die in der Diskussion um Inklusion bisher zu wenig Beachtung finden. Denn beide Berufsgruppen äußerten in den Interviews ihre Sorge davor, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder und damit auch dem eigenen Anspruch nicht gerecht zu werden. Zudem teilten sie die Wahrnehmung, dass sich der Kern des Lehrerberufes so stark verändert habe, dass er mit der zum Ausbildungszeitpunkt vorhandenen Situation nicht mehr vergleichbar sei. Eine Grundschullehrerin formulierte dementsprechend sehr deutlich: »Also

Neben den konkreten Veränderungen der Arbeitsinhalte beschrieben die Befragten vor allem den Einführungsprozess von Inklusion generell und mit vielen Beispielen unterlegt als ungeplant, von oben herab und als Sparmodell. Zudem erscheinen ihnen die aktuellen Arbeitsbedingungen als unzureichend, um eine erfolgreiche Einführung von Inklusion zu garantieren. Es ist zu empfehlen, hier nachzujustieren.

Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Motivation aus der direkten Interaktion mit Kindern beziehen und ihre Arbeit als Berufung betrachten, wäre es wünschenswert, wenn es beiden Berufsgruppen ermöglicht werden würde, sinnvolle und nachhaltige Begegnungen mit Kindern zu erleben. Hinsichtlich der spezifischen Gefährdungen der professionellen Identität benötigen Regelschullehrkräfte gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen, die es ihnen ermöglichen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihre Arbeit in inklusiven Kontexten zu erwerben.

Für die Förderschullehrkräfte geht es demgegenüber um ein verändertes Arbeitsplatzdesign, damit sie ihrem eigenen professionellen Anspruch wieder gerecht werden können. Dazu gehören Konzepte, die sie stärker in ein Kollegium integrieren, das massive Pendeln zwischen sehr unterschiedlichen Standorten verringern und einen nachhaltigeren Kontakt zu den zu betreuenden Kindern ermöglichen. In einem solchen Arbeitsplatzdesign sollten auch spezielle Austauschmöglichkeiten für Förderschullehrkräfte geschaffen werden, die angesichts der Veränderungen durch Inklusion kaum noch gegeben sind. Ihr Fehlen führt bei den Befragten zu der Wahrnehmung, immer mehr als »Einzelfeuer« tätig zu sein.

Beide Berufsgruppen würden zudem von Team-Entwicklungsmaßnahmen profitieren, die auf die Verbesserung der interdisziplinären Kooperation ausgerichtet sind (vgl. Beck & Maykus 2015). Am Wichtigsten ist unseres Erachtens jedoch, dass Lehrkräfte beider Berufsgruppen adäquate Arbeitsstrukturen vorfinden, welche es ihnen erlauben, gute Arbeit zu leisten. Dazu sind Investitionen in strukturelle Aspekte, wie zusätzliche Personalressourcen unabdingbar, um beispielsweise echte Möglichkeiten des Teamteaching und der interprofessionellen Zusammenarbeit zu schaffen.

Dies wäre nicht nur zum direkten Nutzen der Kinder sinnvoll, sondern würde auch langfristig für beide Berufsgruppen kollegiale Lernfelder eröffnen und als wertvolle Unterstützung für die eigene Profession wahrgenommen werden. ■

Literatur



- Ashcraft, K. L. (2013).** The glass slipper: »incorporating« occupational identity in management studies. *Academy of Management Review* 38(1): 6-31.
- Beck, A. & Maykus, S. (2015):** Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In: Maykus, S.; Beck, A.; Hensen, G.; Lohmann, A.; Schinnenburg, H.; Walk, M.; Werding, E. & Wiedebusch, S. (Hg.): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 146-173 (Im Erscheinen).
- Day, C. (2002).** School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research* 37(8): 677-692.
- Day, C.; Elliot, B. & Kington, A. (2005).** Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education* 21(5): 563-577.
- Friend, M. & Cook, L. (1990).** Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 1(1): 69-86.
- Friend, M. & Cook, L. (2000).** Interactions: Collaboration skills for school professionals. White Plains, NY, Addison-Wesley.
- Huberman, A. M. (1973).** Understanding Change in Education: An Introduction. Paris, UNESCO.
- Kelchtermans, G. (1996).** Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education* 26(3): 307-323.
- Leavitt, K.; Reynolds, S. J.; Barnes, C. M.; Schilpzand, P. & Hannah, S. T. (2012).** Different hats, different obligations. Plural occupational identities and situated moral judgements. *Academy of Management Journal* 55(6): 1316-1333.
- Nelson, A. & Irwin, J. (2014).** Defining What We Do-All Over Again: Occupational Identity, Technological Change, and the Librarian/Internet-Search Relationship. *Academy of Management Journal* 57(3): 892-928.
- Nias, J. (2002).** Primary teachers talking: A study of teaching as work, Routledge.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. L. (1995).** Inclusion as a force for school renewal, Responsive Systems Associates.
- Ostroff, C. (1992).** The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology* 77(6): 963-974.
- Perry, J. L. & Hondegem, A. (2008).** Motivation in Public Management: The Call of Public Service. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Petrigliari, J. L. (2011).** Under threat: Responses to and the consequences of threats to individuals' identities. *Academy of Management Review* 36(4): 641-662.
- Powell, J. J. (2009).** To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review* 53(2): 161-187.
- Sliwka, A. (2010).** From homogeneity to diversity in German education. Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Paris, OECD Publishing: 205-217.
- Walk, M. (2015a).** Attitudes and Responses to Organizational Change: Essays on Schools, Teachers and their Work Philadelphia (USA), University of Pennsylvania.
- Walk, M. (2015b).** The burden's always on us. Meaning of Work during Organizational Change. European Group for Organization Studies (EGOS) Annual Conference. Athens, Greece.
- Walk, M. & Beck A. (2015).** »Die Bereitschaft in den Köpfen ist da« Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Maykus, S.; Beck, A.; Hensen, G.; Lohmann, A.; Schinnenburg, H.; Walk, M.; Werding, E. & Wiedebusch, S. (Hg.): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 210-233 (Im Erscheinen).
- Woods, P.; Jeffrey, B.; Troman, G. & Boyle, M. (1997).** Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school, Open University Press.
- Wrzesniewski, A.; McCauley, C.; Rozin, P. & Schwartz, B. (1997).** Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. *Journal of Research in Personality* 31: 21-33.