

Simon, Toni

Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – zwischen Relevanz für die und Marginalisierung in der Inklusionsforschung

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 216-223



Quellenangabe/ Reference:

Simon, Toni: Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – zwischen Relevanz für die und Marginalisierung in der Inklusionsforschung - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 216-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327122 - DOI: 10.25656/01:32712; 10.35468/6149-20

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327122>

<https://doi.org/10.25656/01:32712>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Toni Simon

Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – zwischen Relevanz für die und Marginalisierung in der Inklusionsforschung

Abstract ▪ Der Beitrag greift die in der Inklusionsforschung wenig beachtete Ungewissheitstoleranz (UGT) auf und fragt nach deren Relevanz für schulische Inklusion und Resilienzförderung. Anhand quantitativer Daten ($N=2.200$) wird hierzu die UGT angehender Lehrkräfte sowie deren Zusammenhang mit ihren Einstellungen zu Schüler*innenpartizipation und Inklusion mittels bivariater Korrelationen thematisiert. Etwaigen Gruppenunterschieden wird anhand von H- und U-Tests nachgegangen. Mit dem Beitrag wird insgesamt für eine stärkere Aufmerksamkeit für das Persönlichkeitsmerkmal der UGT als potenziell wichtigem Faktor einer inklusions- und gesundheits-/resilienzorientierten (Um-)Gestaltung von Schule plädiert.

Schlagerworte ▪ Ungewissheit; Lehrkräfte; Persönlichkeitsmerkmale; quantitative Forschung

1 Zum Begriff der Ungewissheit(stoleranz)

Ungewissheit wird seit Jahrzehnten in verschiedenen Disziplinen, teils unter Rückgriff auf ähnliche, synonym verwendete Termini wie z. B. Unsicherheit oder auch Nicht-Wissen erforscht. Als ungewiss gelten „Situationen, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind [...] oder in denen ungenügende Informationen über den weiteren Verlauf der Situation vorliegen“ (König & Dalbert, 2004, S. 191). Ungewissheitstoleranz (nachfolgend: UGT) meint wiederum die Tendenz von Personen, „ungewisse Situationen als Bedrohung oder Herausforderung zu bewerten“ (Stöber, 2002, S. 9).

UGT gilt als ein bereichsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal mit relativ starker Vorhersagekraft (Friedel & Dalbert, 2003). Sie ist „nicht auf eine bestimmte Situationsklasse beschränkt“ und kann „in jeder persönlich bedeutsamen, ungewissen Situation zu Bewertungs- und [...] Reaktionsunterschieden führen“ (Dalbert, 1999, S. 4). Konstrukte, die als äquivalent gelten und mitunter synonym verwendet werden, sind u. a. die Ambiguitätstoleranz (Frenkel-Brunswick, 1949) oder das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit (von Collani, 2003). Wie die UGT zielen sie auf Fragen der Komplexitätstoleranz von Personen ab (Dalbert & Radant, 2008).

2 Zur (inklusions-)pädagogischen Relevanz von Ungewissheit(stoleranz)

Die Relevanz von Ungewissheit(stoleranz) für die Inklusionsforschung lässt sich unterschiedlich begründen. So wird beispielsweise *organisationstheoretisch* betont, dass organisationales Lernen, das Organisationen agil und resilient machen soll (z. B. Mynarek et al., 2021), für den Umgang mit Ungewissheit unabdingbar ist und dass dabei dem Lernen an/mit Ungewissheitsszenarien eine besondere Rolle zukommt (Redecker, 2021). *Professionstheoretisch* gilt der Umgang mit Ungewissheit als zentraler Anspruch an pädagogisch professionelles Handeln (z. B. Helsper, 2021). Unter Bezugnahme u. a. auf system- und strukturtheoretische Arbeiten wird betont, dass Ungewissheit „nicht nur zu ertragen, sondern als konstitutives Moment des Handelns anzunehmen“ ist (Combe, 2015, S. 118). Den Blick auf die Organisation Schule vertiefend, lässt sich ferner *lehr-lern-theoretisch* grundlegend darauf verweisen, dass Lern- und Bildungsprozesse stets ungewisse Prozesse bleiben, da sie nicht direkt beobacht- und steuerbar sind. Zudem gehen offene bzw. an konstruktivistischen Theorien orientierte Settings für Lehrende und Lernende mit besonderer Ungewissheit einher (z. B. Gruschka, 2018).¹ Dies ist insofern bedeutsam, da konstruktivistische Lehr-Lern-Theorien und Konzepte offenen Unterrichts für eine inklusive Didaktik als besonders anschlussfähig gelten (z. B. Platte, 2005; Frohn et al., 2019; Porsch & Korff, 2023).

In der Inklusionsforschung wird zwar darauf verwiesen, dass Ungewissheit im Kontext von Inklusion potenziell nochmals gesteigert wird (Böing, 2017) – u. a. deshalb, weil „nicht mehr einfach so klar [ist], wer was wo wie zu tun hat und weshalb oder mit welchem Ziel“ (Hollenweger, 2016, S. 38). Gleichwohl findet bisher keine systematische Auseinandersetzung mit Ungewissheit(stoleranz) statt, wobei dies für schulische Inklusion und Resilienzförderung – wie hier lediglich angedeutet – aus mehreren theoretischen Perspektiven naheliegender wäre.

3 Empirische (Inklusions-)Forschung zur Lehrkräfte-Ungewissheitstoleranz

Im deutschsprachigen Raum hat sich für die quantitative Forschung zu UGT, auf der hier der Fokus liegt, das Instrument von Dalbert (1999), die UGTS, etabliert. Zur UGT liegen seit Langem zahlreiche Studien vor, deren zentrale auf *Lehrkräfte* bezogene Ergebnisse wie folgt lauten: Ungewissheitstolerante(re) Lehrkräfte sind weniger autoritär, zeigen ein geringeres allgemeines und berufliches Belastungs-erleben; sie zeigen adaptivere Handlungsmuster und haben Vorteile im Umgang

1 Gleichsam bieten solche Arrangements ein besonderes Potenzial, vielfältige Denk- und Deutungsmuster zum Ausdruck kommen zu lassen, was *inklusionsdidaktisch* sehr relevant ist.

mit ungewissen Anforderungen, u. a. beim Problemlösen; sie stehen zudem Team-Teaching, kooperativem Lernen sowie der Öffnung von Unterricht – Letzteres gilt als wichtiges Element einer „salutogenen Unterrichtsentwicklung“ (Paulus & Nieskens, 2013, S. 105) – positiver gegenüber (Almeroth, 1983; Clauss, 1986; Huber & Roth, 1999; Friedel & Dalbert, 2003; König & Dalbert, 2004; Hartinger et al., 2005; Martinek, 2007; König & Dalbert, 2007; Bauer, 2019). Da die UGT von Lehrkräften das Erleben von Ungewissheit als Belastung oder Herausforderung und so potenziell auch das Stresserleben und die Gesundheit beeinflusst, steht die UGT indirekt auch mit der Qualität von Unterricht(sentwicklung) (u. a. hinsichtlich Fragen der Individualisierung und Bedürfnisorientierung) in Zusammenhang (z. B. Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Die skizzierten empirischen Erkenntnisse sind für eine inklusions- und gesundheits-/resilienzorientierte (Um-)Gestaltung von Bildungsräumen höchst relevant, stammen jedoch allesamt nicht aus der Inklusionsforschung. Im Rahmen der wenigen vorliegenden Studien der Inklusionsforschung konnten Wittek et al. (2020) einen positiven Zusammenhang der UGT Lehramtsstudierender mit deren heterogenitätsbezogenen (i. d. R. bezogen auf Ability/Disability) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachweisen. Frey et al. (2021) zeigten zudem, dass eine hohe UGT die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an zusätzlichen inklusionsorientierten Studienangeboten erhöht.

4 Ergebnisse der INSL-Studie zur Ungewissheitstoleranz angehender Lehrkräfte

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich zwei Thesen ableiten, die nachfolgend relevant sind: a) Inklusion im Bildungssystem führt zu gesteigerter Ungewissheit, b) Die UGT pädagogischer Fachkräfte ist eine bedeutende Ressource für inklusive Reformen und organisationales Lernen.

4.1 Design, Stichprobe und Forschungsfragen der INSL-Studie

INSL ist eine Querschnittsstudie, mit der in Deutschland $N=2\,200$ angehende Primarstufen-Lehrkräfte befragt worden sind. Die Stichprobe lässt sich bündig wie folgt beschreiben: Alter $M=22.60$ Jahre; 86.1 % weiblich, 13.8 % männlich, 0.1 % anderes Geschlecht; $M=4.94$ bzw. $M=3.79$ Studien- bzw. Fachsemester; 83.9 % Grundschullehramt, 13.0 % sonderpädagogisches Lehramt. INSL knüpft an die Relevanz von Kognitionen wie Einstellungen (z. B. Ruberg & Porsch, 2017), von Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Rothland, 2013; Keiner & Hany, 2017) sowie an das Desiderat inklusionspädagogischer UGT-Forschung an. Die für diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen, mit denen die in Abschnitt 2 skizzierte Bedeutung der UGT von Lehrkräften aufgegriffen wird, lauten: 1) Wie ausgeprägt

ist die UGT angehend der Primarstufenlehrkräfte? 2) Zeigen sich Gruppenunterschiede bezüglich ihrer UGT? 3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen ihrer UGT und ihrer Einstellung zu Inklusion sowie zur Schüler*innenpartizipation?² Diesen Fragen wurde mithilfe der in Tabelle 1 dargestellten Skalen nachgegangen. Die Datenanalyse erfolgte deskriptivstatistisch (deskriptive Statistiken, bivariate Korrelationen, H-Tests und U-Tests).

Tab. 1: Messinstrumente/Skalen, Itemzahl, interne Konsistenz (α)

Konstrukt/Skala (Quelle)	Items	α
Ungewissheitstoleranz (UGTS; Dalbert, 1999)	8	.66
Einstellungen zu Schüler*innenpartizipation (ESP-B; eigene)	12	.81
Strukturdeterministisch-skeptische Einstellung zu schulischer Inklusion (SDS-ESI; eigene)	6	.77
Concerns towards inclusive education (adaptierte SACIE-R-Subskala; Feyerer & Reibnegger, 2014 nach Forlin et al., 2011)	4	.75

4.2 Ergebnisse

Die UGT der Befragten ist bei einem Skalenmittelpunkt von 3.5 (Bewertung von 1 bis 6 bei evozierter Äquidistanz; Beispielitem: „Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.“) leicht unterdurchschnittlich: $M_{Skala} = 3.34$ ($SD_{Skala} = .67$). Mit Blick auf mögliche Gruppenunterschiede zeigt sich beim Geschlecht und Studienfortschritt ein signifikanter Mittelwertunterschied (Tab. 2 bis 4).

Tab. 2: UGT nach Geschlecht ($N=2197/2195$); Mittelwerte und Signifikanz der Unterschiede nach Kruskal-Wallis- und Mann-Whitney-U-Test (Signifikanzniveau = .05)

Gruppe	N	M	SD	$Sig.$
<i>weiblich</i>	1892	3.32	.67	
<i>männlich</i>	303	3.47	.66	.000
<i>(anderes)</i>	2	3.25	.71	

2 Der Fokus auf Partizipation lässt sich u. a. durch deren inklusions- und gesundheits-/resilienztheoretische Relevanz begründen (z. B. Ungar, 2011; Frohn et al., 2019; Faltermaier, 2020). Zudem wird damit an Ergebnisse angeknüpft, die im Zuge der vorherigen IFO vorgestellt worden sind (siehe Simon, 2024).

Tab. 3: UGT nach Studienfortschritt ($N=2\,198$); Mittelwerte und Signifikanz ihrer Unterschiede nach Mann-Whitney-U-Test (Signifikanzniveau = .05)

Gruppe	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>
<i>Anfänger*innen (1.–5. Semester)</i>	1 562	3.36	.67	.040
<i>Fortgeschrittene (6.–10. Semester und höher)</i>	636	3.29	.67	

Tab. 4: UGT nach Studiengang (ohne Studiengang „integrierte Sonderpädagogik“; $N=2\,152$); Mittelwerte und Signifikanz ihrer Unterschiede nach Mann-Whitney-U-Test (Signifikanzniveau = .05)

Gruppe	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>
<i>Grundschullehramt</i>	1 866	3.33	.68	.113
<i>sonderpädagogisches Lehramt</i>	286	3.40	.62	

Die bivariaten Korrelationen (siehe Tab. 5) zeigen ferner einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der UGT und der überdurchschnittlich positiven Einstellung zur Schüler*innenpartizipation (ESP-B; $N=2\,200$; $M_{Skala}=2.87$, $SD_{Skala}=.43$), einen signifikant negativen Zusammenhang der UGT mit der leicht unterdurchschnittlich ausgeprägten strukturdeterministisch-skeptischen Einstellung zu schulischer Inklusion (SDS-ESI; $N=2\,184$; $M_{Skala}=2.28$, $SD_{Skala}=.65$) sowie mit den überdurchschnittlich ausgeprägten Bedenken gegenüber inklusiver Bildung (SACIE-R Concerns; $N=2\,196$; $M_{Skala}=2.91$, $SD_{Skala}=.67$).³

Tab. 5: Korrelation⁴ der Skala UGTS mit den Skalen ESP-B, SDS-ESI und SACIE-R Concerns (**Korrelation auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant)

	ESP-B	SDS-ESI	SACIE-R Concerns
<i>N</i>	2 199	2 183	2 195
<i>Pearson</i>	.086**	-.127**	-.189**
UGTS <i>Sig. (2-seitig)</i>	.000	.000	.021
<i>Spearman Rho</i>	.079**	-.120**	-.179**
<i>Sig. (2-seitig)</i>	.000	.000	.008

3 Bewertung jeweils von 1 bis 4 bei evozierter Äquidistanz; Skalenmittelpunkt jeweils = 2.5. Beispielimens: a) Inwiefern sollten Schüler*innen bei der Auswahl von Unterrichtsthemen mitbestimmen können? b) „Inklusion stellt überzogene Forderungen an die Schule und Lehrkräfte, die an der Realität vorbeigehen.“ c) „Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich inklusiven Unterricht plane und durchführe.“

4 Aufgrund der evozierten Äquidistanz wurden die Skalen als quasi-metrisch behandelt, sodass der Vollständigkeit halber die Werte der Pearson-Korrelation und die für Spearman-Rho berichtet werden.

5 Ergebnisdiskussion

Wie eingangs angedeutet, kann die UGT von (angehenden) Lehrkräften aus verschiedenen Perspektiven relevant für Fragen von Inklusion(sreformen) angesehen werden. Gleichwohl lässt sich bislang eine relativ geringe Aufmerksamkeit für die UGT in der Inklusionsforschung konstatieren. Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die UGT der befragten angehenden Lehrkräfte leicht unterdurchschnittlich ist, wobei sich als weiblich bezeichnende Befragte im Vergleich eine niedrigere UGT aufweisen (dies bestätigt Ergebnisse z. B. von Dalbert, 1999, oder Bauer, 2019). Dass die UGT Studierender in höheren Semestern niedriger ist, könnte auf ein im Studienverlauf steigendes Bewusstsein für die Bedeutung von Ungewissheit im Lehrkräfteberuf deuten. Lehramtsspezifische Unterschiede, wie sie in der inklusionsbezogenen Einstellungsforschung durchaus typisch sind (Ruberger & Porsch, 2017), zeigen sich bei der vorliegenden Studie für die UGT nicht. Die signifikanten Zusammenhänge der UGT der INSL-Befragten mit ihren Einstellungen zu Inklusion (SACIE-R Concerns, SDS-ESI) und zur Schüler*innen-Partizipation (ESP-B) sind insofern erwartungskonform, als dass Inklusion im Allgemeinen und Partizipation im Speziellen als ein Aspekt inklusiver Schule/inklusive Unterrichts sowie von Gesundheits- und Resilienzförderung zu mehr Ungewissheit führen können.

6 Fazit und Ausblick

In Anbetracht bisheriger empirischer Erkenntnisse (siehe Abschnitt 3) können die Ergebnisse insgesamt als Verweis auf die Bedeutung von UGT als potenziellem Einflussfaktor für gelingende Inklusion(sreformen) gedeutet werden. Es wäre somit naheliegend, eine höhere UGT von (angehenden) Lehrkräften als protektiven Faktor für Inklusion(sreformen) in Schule und Unterricht sowie die Förderung von UGT als ein relevantes Ziel einer inklusions- und gesundheits-/resilienzorientierten Lehrkräftebildung zu verstehen.

Angesichts der Limitationen von INSL wäre es wichtig, mit weiteren Studien u. a. kausalen Zusammenhängen nachzugehen oder z. B. zu erforschen, inwiefern die UGT von (angehenden) Lehrkräften Auswirkungen auf konkrete inklusionsorientierte Praktiken hat. Hochschuldidaktisch wäre die bereits thematisierte Frage der Beeinflussung der UGT angehender Pädagog*innen auch unter dem Aspekt interessant, ob sich z. B. das „für methodisches Handeln im Umgang mit Diversität geforderte[] Urteilen in Ungewissheitsszenarien gezielt üben lässt“ (Redecker, 2021, S. 613). Folgt man Böing (2017), dass sich Ungewissheit durch die vielfältigen Veränderungen hin „zu einer inklusiven Bildungslandschaft [...] potenziert“ (S. 230), scheint es naheliegend, solchen und anderen Fragen in der Inklusionsforschung künftig intensiver nachzugehen.

Literatur

- Almeroth, H. (1983). Gedächtnis bei Erwachsenen in Abhängigkeit von der Unsicherheitstoleranz. In H. Löwe, U. Lehr & J. E. Birren (Hrsg.), *Psychologische Probleme des Erwachsenenalters* (S. 119–129). Huber.
- Bauer, J. F. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben*. Springer.
- Böing, U. (2017). Ungewissheit. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 228–230). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Clauss, G. (1986). Zur Differentiellen Psychologie der Lernmotivation bei Schülern. *Psychologie für die Praxis*, 4, 293–324.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–136). Springer VS.
- Dalbert, C. (1999). Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, 1 (1999). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-4553>
- Dalbert, C. & Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 127–154). VS Verlag.
- Faltermaier, T. (2020). Gesundheitsförderung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gesundheitsfoerderung>
- Feyerer, E. & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair & P. Hecht (Hrsg.), *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung* (S. 11–70). https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/inklusive_Bildung_Projekt.pdf
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (2 & 3), 50–65.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108–143.
- Frey, A., Franz, E.-K., Gietl, K., Grasy, B., Groß Ophoff, J., Kopp, B., Rank, A. & Unverferth, M. (2021). Inklusion als Aufgabe der Grundschule: Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für das Unterrichten im inklusiven Setting. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 425–437). Springer VS.
- 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/10.1024/11010-0652.17.1.55>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer VS.
- Harteringer, A., Fölling-Albers, M. & Mörtl-Hafizović, D. (2005). Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz für das Lernen in situiereten Lernbedingungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 113–126.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Waxmann.
- Huber, G. L. & Roth, J. H. W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Huber.

- Keiner, M. & Hany, E. (2017). *Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments*. Universität Erfurt.
- 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, 306–321.
- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrberuf*. Kovac.
- Mynarek, F., Steckel, J., Grandpierre, A. & Häring, K. (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 75, 438–454. <https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8>
- Paulus, P. & Nieskens, B. (2013). Schule, Gesundheit und Bildung – Perspektiven einer Vision für gutes gesundes Lernen und Lehren. In P. Ziethen, F. Schmidt & T. Alicke (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 102–106). DRK.
- Platte, A. (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten*. Münster.
- Porsch, R. & Korff, N. (2023). Perspektiven auf inklusiven Unterricht: Das Verhältnis der Inklusiven und Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/711>
- Redecker, A. (2021). Ungewissheit als Fremdheitserfahrung – Zum Umgang mit Diversität in der lernenden Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 52, 613–623. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00603-8>
- Rothland, M. (2013). Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrberuf? Eine Folgestudie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 70–91.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Simon, T. (2024). Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 218–226). Verlag Julius Klinkhardt
- Stöber, J. (2002). Skaldokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“. *Hallesche Berichte zur pädagogischen Psychologie*, 3. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-5313>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
- von Collani, G. (2003). *Kognitive Geschlossenheit und Persönliches Strukturbedürfnis*. <https://doi.org/10.6102/zis49>
- Wittek, D., Schneider, E. & Kramer, R.-T. (2020). Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? – Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter Merkmale von Lehramtsstudierenden. In I. Gogolin, B. Hannover & E. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 265–289). Springer VS.

Autor

Simon, Toni, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Sachunterrichtsdidaktik und schulische Inklusion mit Fokus Didaktik, Diagnostik und Partizipation

toni.simon@paedagogik.uni-halle.de