

Jelko Peters

Vom Umgang mit Ungewissheiten und Ungewissheitsintoleranzen in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung

1. Eine E-Mail am dritten Advent

Im Vorfeld der Diskussionen um den zweiten Lockdown, der am Mittwoch, den 16. Dezember 2020 in die Tat umgesetzt wurde, erreichte uns, die Seminarleitung des Studienseminars für Gymnasien in Leer, am dritten Advent, den 13. Dezember 2020, um 14:27 Uhr folgende E-Mail, die exemplarisch verdeutlicht, welche Gedanken sich Referendarinnen und Referendare über die Folgen der Covid-19-Pandemie für ihre Ausbildung machen. Nach einer Anrede schreibt eine Lehramtsanwärterin: „Die Pressekonferenz heute Vormittag hat bei mir einige Unsicherheiten geschaffen, weil mir nicht ganz klar ist, ob nun bundesweit festgelegt ist, dass die Schulen ab Mittwoch schließen oder ob die Länder hierzu noch selbst tagen und entscheiden müssen. Die Änderungen haben natürlich Auswirkungen auf den Schulbetrieb und es wäre natürlich sehr hilfreich zu wissen, ob diese Entscheidung nun getroffen wurde, bzw. ob heute noch mit einer endgültigen Entscheidung vom niedersächsischen Kultusministerium gerechnet werden kann.“ Die E-Mail endet mit einer Grußformel.

Der Inhalt der Nachricht ist auf den ersten Blick verwirrend, da die Referendarin davon ausgehen muss, dass der Adressat, die Seminarleitung, ihre Anfrage gar nicht beantworten kann. Als sie ihre Nachricht verfasst, liegt noch keine erneute Mitteilung des Landes Niedersachsen zu künftigen Unterrichtsszenarien – Distanzlernen (Homeschooling), Wechsel- oder Präsenzunterricht – in den jeweiligen Schulformen und Klassenstufen vor. Tatsächlich sollte es zu keinen weiteren Änderungen kommen, da die bestehenden Regelungen genügen, um die mit dem kommenden Lockdown verbundenen Anforderungen umzusetzen.

Analysiert man die E-Mail der Lehramtsanwärterin mithilfe des bekannten Kommunikationsquadrats bzw. Vier-Ohren-Modells Schulz von Thuns (vgl. Schulz von Thun 2010), treten interessante Befunde zu Tage, die es ratsam scheinen lassen, über den Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten in der zweiten Phase der Lehrerausbildung – nicht nur zu Zeiten der Covid-19-Pandemie – nachzudenken.

Nach Schulz von Thun gibt man mit einer Äußerung zugleich vier Botschaften an sein Gegenüber weiter. Ein Beitrag enthält über die (1) Sachinformation, den Inhalt der Nachricht, hinaus eine (2) Selbstkundgabe, (3) Hinweise auf die Beziehung zwischen Sender und Empfänger und (4) einen Appell, der an den Empfänger gerichtet wird. Der Inhalt der E-Mail beschreibt eine für die Referendarin offene Situation: Noch ist ihrer Ansicht nach nicht geklärt, in welchem Format in Niedersachsen der Unterricht nach dem dritten Advent fortgesetzt wird. Sie verbindet mit der Feststellung den Wunsch, möglichst bald

das Ergebnis einer Entscheidung zu erfahren. Auf der Ebene der Selbstkundgabe spricht die Referendarin deutlich und offen aus, dass „einige Unsicherheiten“ bei ihr entstanden sind und sie keine Klarheit besitzt („mir nicht ganz klar ist“), was die politischen Beschlüsse im Bund für eine Auswirkung auf den Schulbetrieb im Land haben. Sie wünscht daher Gewissheit („es wäre natürlich sehr hilfreich zu wissen“).

Auf der Ebene der Beziehung wird deutlich, dass sie der Seminarleitung vertraut und auf eine zeitnahe klärende Antwort – auch am dritten Advent – hofft. Die Referendarin geht davon aus, dass die Seminarleitung ihre E-Mail noch am Sonntag liest und in der Lage ist, ihr die nötigen Antworten zu geben und Gewissheit zu verschaffen. Sie traut der Seminarleitung dabei mehr zu als den Medien. Dass indes auch die Seminarleitung ihre Informationen aus den Medien bezieht und über keinen direkten Draht ins Kultusministerium verfügt, bedenkt die Lehramtsanwärterin nicht. Den Appell, der mit der Nachricht verbunden ist, verkleidet die Referendarin in einen Konjunktiv („es wäre natürlich sehr hilfreich zu wissen“) und äußert so indirekt ihren Wunsch nach Gewissheit und fordert die Seminarleitung auf, sie von dem Zustand der Ungewissheit zu befreien.

Grundsätzlich bringt ihre Ungewissheitsintoleranz sie dazu, die E-Mail an die Seminarleitung zu senden. Ungewissheit treibt sie um und soll behoben werden, ein bestimmtes Ergebnis wird von ihr nicht präferiert. Ihr Vertrauen in die Seminarleitung wird insofern bestätigt, als sie sehr zeitnah, bereits um 14.33 Uhr eine Antwort erhält, die freilich besagt, dass keine neuen landesspezifischen Regelungen bekannt sind und eine E-Mail an alle Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Auszubildenden zum Seminarbetrieb folgen werde. Diese erreicht die Seminarangehörigen um 15.02 Uhr und stellt insbesondere die Optionen der Formate für Unterrichtsbesuche, Beratungen, Seminarsitzungen und Staatsprüfungen dar. Im Kern geht es darum, dass keine Besuche und Beratungen mehr in Präsenz stattfinden sollen. Einen Tag später, am Montag, den 14. Dezember um 12.10 Uhr, wird aus dem Niedersächsischen Kultusministerium an die Schul- und Seminarleitungen eine E-Mail versendet, die allerdings keine neuen Regelungen verlautet, sondern die bestehenden nochmals unterstreicht.

Aus dieser Episode lassen sich exemplarisch erste Schlüsse ziehen. Referendarinnen und Referendare sind während ihrer Ausbildung Ungewissheiten ausgesetzt, auf die sie unterschiedlich, unter anderem mit den Symptomen einer Ungewissheitsintoleranz reagieren. Sie bedürfen einer systemischen Hilfe, um die Ungewissheiten angehen und bewältigen zu können. Der Seminarleitung und auch den Ausbilderinnen und Ausbildern kommt die Aufgabe zu, die Auszubildenden im Umgang mit Ungewissheiten zu unterstützen. Möglich wird dies durch ein intaktes Vertrauensverhältnis sowie zeitnahe und kluge Entscheidungen, die es den Beteiligten ermöglichen, mit Ungewissheiten klarzukommen und handlungsfähig zu sein. In Zeiten der Covid-19-Pandemie wird die Notwendigkeit für Studienseminare besonders deutlich, eigenständig und flexibel agieren zu können. Oft gab und gibt es für Studienseminare und Lehrkräfteausbildung keine eigenen Bestimmungen. Allerdings erwarteten und erwarten die Seminarangehörigen von der Seminar-

leitung zeitnahe Entscheidungen und das Management von Unsicherheiten. Außerdem ist ersichtlich, dass regionale Bedingungen und Besonderheiten zu regionalen Entscheidungen führen müssen.

Abgeleitet aus diesem Ereignis am dritten Advent, das die Bedeutung der Ungewissheit und der Ungewissheitsintoleranz für die zweite Phase der Lehrerbildung exemplarisch herausstreicht, stellen sich Fragen nach ihrer Bedeutung für den Beruf einer Lehrerin/eines Lehrers und ihre/seine Ausbildung. Dazu skizziere ich zunächst (2) das Aufkommen von Ungewissheiten im Lehrerberuf, um dann (3) auf Facetten der Ungewissheitsintoleranz bei Lehrkräften und (4) ausführlicher bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern einzugehen. Mit systemischen Grundsätzen zum Umgang mit Ungewissheiten in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung (5) schließe ich meine Ausführungen.

2. Ungewissheiten im Beruf als Lehrerin/Lehrer

Ungewissheiten gehören zum schulischen und pädagogischen Alltag. Sie sind nichts Ungewöhnliches oder Seltenes, sondern gelten als Strukturmerkmal und Voraussetzung von Bildungsprozessen (vgl. Gruschka 2018). In der Pädagogik setzt man den Gegenstand der Ungewissheit häufig mit dem Begriff der „Kontingenz“ gleich, wie ihn Niklas Luhmann für die Systemtheorie geprägt hat (vgl. Helsper, Hörster & Kade 2003; Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018). Mit Bezug 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). Kontingenz hat weitreichende Folgen für die Sicht auf die Welt, deren Realität „als erste und unauswechselbare Bedingung des Möglichseins vorausgesetzt“ wird (Luhmann 2018, S. 152). Die Realität, wie das Gegebene und Gedachte, das Erfahrene und Erwartete ist kontingent „im Hinblick auf mögliches Anderssein“ (Luhmann 2018, S. 152). Bei der Betrachtung von Realität macht jeder Mensch die Erfahrung der Kontingenz, dass etwas anders sein könnte, als es ist. Er erfährt somit Ungewissheit.

In sozialen Systemen wie Unterricht, in denen mehrere Menschen aufeinandertreffen, kommt es zu dem Phänomen der „doppelten Kontingenz“, die freilich besonders von Ungewissheit gekennzeichnet ist. Meine eigene kontingente Erfahrung begegnet der Kontingenzerfahrung des Anderen, die ich deuten muss. Wiederum der Andere wird mit dem Ausdruck meiner Kontingenzerfahrung konfrontiert und muss diese deuten. Es entstehen neue Kontingenzen. In dem sozialen System Unterricht erfahren Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler jede/r für sich doppelte Kontingenz. Luhmann stellt heraus, dass in Situationen mit doppelter Kontingenz Kommunikation nur dann in Gang kommen kann, – obgleich ein gegenseitiges volles Verstehen der Beteiligten nicht möglich ist – wenn „ein Mindestmaß wechselseitiger Beobachtung und ein Mindestmaß an auf Kenntnissen gegründeter Erwartungen“ gegeben ist (Luhmann 2018, S. 155).

Die Auswirkungen der einfachen und doppelten Kontingenz auf Schule und Unterricht sind gravierend. So erweisen sich thematisierte Gegenstände und Wissen als möglicher Ausdruck der Betrachtung von Realität als kontingent und ungewiss. Kontingenz ist leicht daran zu erkennen, dass Wissen aus der Vergangenheit heute anders betrachtet und bewertet wird. Gleiches wird für das Wissen der Gegenwart in der Zukunft gelten, während das Wissen der Zukunft ohnehin ungewiss ist.

Des Weiteren betreffen Kontingenz und Ungewissheit das schulische Wissen an sich. Auch wenn man schulisches Wissen in Kanons oder anderswo festlegt, ist nicht sicher, wie lange das schulische Wissen Bestand hat. Eine Lehrkraft muss davon ausgehen, dass ihr erlerntes Wissen und der Schulstoff sich ändern.

Perspektive und Erwartung der Lernenden scheinen eindeutig zu sein. Sie gehen in die Schule um zu lernen. Im Unterricht begegnen sie Fragen, Problemen, Aufgaben, auf die sie zunächst für sich kontingent reagieren. Während der Kommunikation im Unterricht verdoppelt sich die Kontingenz in der Begegnung mit ihrer Lehrkraft und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Lehrkraft steht bei der Planung und Durchführung von Unterricht vor der anspruchsvollen Aufgabe, die zu erwartende doppelte Kontingenz im Unterrichtsgeschehen aufzufangen. Dazu muss sie kluge Entscheidungen treffen, die den Schülerinnen und Schülern passende, möglichst offene Lernwege ermöglichen, die durch gegenseitiges Feedback (= wechselseitige Beobachtung) und ein gemeinsames, bekanntes Lernziel (= gegenseitige Erwartungen) gesteuert werden. Einseitige, eindimensionale Zielformulierungen, Fokussierungen, Engführungen und Schließungen in einem vermeintlich gewissen und sicheren Lernen unterlaufen die Anforderungen, die die doppelte Kontingenz an den Unterricht stellt, und suggerieren der Lehrkraft allenfalls, dass sie Wissen vermittelt. Tatsächlich begegnet die Lehrperson der Gefahr einer nicht-verstehenden Kommunikation, wenn sie durch gegenseitiges Feedback zum Lernprozess und Reflexion des Wissens und Unterrichtsziels gemeinsam mit den Lernenden die Herausforderung der doppelten Kontingenz berücksichtigt. Diese systemische Erkenntnis korrespondiert mit den Ergebnissen im Nachgang der Hattie-Studie, die dem Lehrendenfeedback gerichtet an die Lernenden und dem Feedback der Lernenden an die Lehrenden eine hohe Lernwirksamkeit zuweist (vgl. Zierer et al. 2019).

Der Kontingenzbegriff beschreibt insbesondere Beobachtungen der Realität und bezieht sich auf die drei Zeitstufen. Vorkommnisse in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden kontingent wahrgenommen. Dabei ist ihre Deutung ungewiss und kann nicht vorhergesagt werden. Der Begriff der Ungewissheit an sich wird vor allem mit einer unbekanntem Zukunft in Verbindung gebracht. Der Psychologe Nils Spitzer definiert „Ungewissheit“ als „eine Form des Unklaren, die sich auf zukünftige Ereignisse oder Handlungsfolgen bezieht“ (Spitzer 2019, S. 19; Spitzer 2020, S. 6).

Ungewissheit gehört zum pädagogischen Alltag der Lehrkräfte. Sie können nicht wissen, was in der Schule passiert. So überraschen Schülerinnen und Schüler mit ihren Verhaltensweisen ihre Lehrkräfte täglich aufs Neue. Auch ist bekannt, dass die Unterrichts-

planungen in ihrer Umsetzung keinesfalls gewiss sind. Die Planung, die in einer Lerngruppe mit Erfolg durchgeführt wird, kann in der Parallelklasse scheitern. Um als Lehrperson bestehen zu können, sollte sie ein positives und offenes Verhältnis zur Ungewissheit entwickelt haben. In den aus der Ungewissheit erwachsenen Ereignissen stecken oft schöne und interessante Überraschungen und Erfahrungen, die den Beruf der Lehrkraft bereichern und die Lehrkraft auf fruchtbare und sinngebende Weise an der menschlichen Komödie teilnehmen lassen. Es gehört zur Professionalität einer Lehrperson, tolerant gegenüber Ungewissheit zu sein.

3. Ungewissheits(in)toleranz bei Lehrkräften

Nicht alle Lehrkräfte verfügen über die nötige Toleranz gegenüber Ungewissheit. Im Gegenteil: Eine Studie von Dalbert und Radant brachte zu Tage, dass im Vergleich mit Verwaltungsangestellten, Industriearbeitern und Angestellten einer Fluglinie die Lehrkräfte die höchste Ungewissheitsintoleranz aufweisen (vgl. Dalbert & Radant 2010). Intoleranz gegenüber Ungewissheit wird nach Spitzer beschrieben als „ein kognitives Schema, durch dessen Filter ungewisse Situationen den betroffenen Personen ausgesprochen negativ erscheinen. In der Folge kommt es zu Angstreaktionen, Sichsorgen und dysfunktionalen Bewältigungsversuchen“ (Spitzer 2019, S. 25; vgl. Spitzer 2020, S. 19).

Die Konsequenzen, ob Lehrkräfte tolerant oder intolerant mit Ungewissheit umgehen, erweisen sich als weitreichend für berufliche Professionalität und persönliches Wohlbefinden. Als zentrale Ergebnisse einer quantitativen Studie zum Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf den Umgang mit schulischen Belastungen bei Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern stellte Silvio König fest, dass ungewissheitstolerantere Lehrkräfte mehr Zeit in Fortbildung investieren, sich aufgeschlossener gegenüber Teamarbeit zeigen, positiver von ihren Schülerinnen und Schülern beurteilt werden sowie tendenziell einen offeneren Unterricht gestalten. Insgesamt brachten die Daten der Längsschnittstudie „einen positiven Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf unterschiedliche Dimensionen des Wohlbefindens der Lehrenden“ zu Tage (König 2003, S. 2). Diese Ergebnisse werden von Dalbert und Radant bestätigt und ergänzt, die in ihrer Studie Lehrkräfte verschiedener Schulformen befragten. Sie arbeiteten ferner heraus, dass ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer keine Scheu besitzen, ungewisse Situationen zu suchen und sich auf sie einzulassen. Sie fühlen sich in ihnen wohl und vermögen es, die erforderlichen Informationen systematisch zu verarbeiten. Diese Lehrkräfte verstehen es, eine Belastung positiv zu deuten. Dagegen vermeiden ungewissheitsintolerante Lehrkräfte ungewisse Situationen oder beenden diese möglichst schnell. Die zur Behebung einer ungewissen Lage notwendigen Informationen verarbeiten sie eher an den Oberflächenmerkmalen orientiert, mit der Folge, dass ihre Resultate weniger gut ausfallen und ihr subjektives Wohlbefinden sich verschlechtert (vgl. Dalbert & Radant 2010).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Ungewissheitstoleranz eine wichtige Ressource für den Lehrerberuf darstellt. Ungewissheitstolerante Lehrkräfte kommen besser mit beruflichen Anpassungsprozessen zurecht und verfügen über die Kompetenzen, um neue berufliche Anforderungen positiv umdeuten zu können, anstatt auf vermeidende Bewältigungsstrategien zu setzen. Allerdings ist die Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften eher gering ausgeprägt, woraus sich die Frage ergibt, welchen Stellenwert Ungewissheit und Ungewissheitsintoleranz in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung einnimmt.

4. Ungewissheiten und Ungewissheitsintoleranz in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung

Der Vorbereitungsdienst ist als Phase der Ausbildung im besonderen Maße von Ungewissheit geprägt. Weder der Ausgang, wie das Referendariat abgeschlossen wird, noch der Erfolg der anschließenden Stellensuche lassen sich vorhersagen. Der gesamte Rahmen des Vorbereitungsdienstes erweist sich für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als neu, unbekannt und damit als höchst ungewiss. Die Auszubildenden müssen sich in kurzer Zeit in verschiedene komplexe Situationen und Zusammenhänge einfinden und mit ihnen klarkommen, die bei ihnen die Erfahrung von Ungewissheit und Ambiguität auslösen. Nach Julia Košinár sind es „gerade die Ungewissheitserfahrungen, das Erleben der Differenz zwischen (Unterrichts-)Planung, beruflichen Selbstbildern und Vorstellungen von der eigenen Wirksamkeit einerseits und der realen vorbefindlichen Situation andererseits, die bei angehenden Lehrpersonen zur Krise führen können“ (Košinár 2018, S. 256; vgl. Dietrich 2018). Es verwundert daher nicht, dass der „Umgang mit Ungewissheit“ für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter „die größte Herausforderung“ darstellt (Košinár 2014, S. 374).

Zu den Aufgaben der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sollte es gehören, verschiedene Dimensionen der Ungewissheitsintoleranz zu (er)kennen und ihr zu begegnen sowie Ungewissheitstoleranz zu lehren und bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern aufzubauen. Doch dazu muss man wissen, wie sich Ungewissheitsintoleranz im Referendariat ausdrückt.

In seinen Ausführungen unterscheidet Nils Spitzer sechs Dimensionen von Ungewissheitsintoleranz, die als negativer gedanklicher Filter bezüglich des Ungewissen verwendet werden. Diese Überzeugungen sind: (1) Gewissheit ist absolut notwendig, (2) Ungewissheit ist belastend und (3) gefährlich, (4) Ungewissheit macht mich handlungsunfähig, (5) wirft ein schlechtes Licht auf mich und (6) ist unfair (vgl. Spitzer 2020, S. 27, 110 et passim; Spitzer 2019, S. 9, 26–35 et passim). Im Folgenden werde ich diese Facetten der Ungewissheitsintoleranz auf einige Situationen in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung übertragen.

Hinter dem Glaubenssatz „Gewissheit ist absolut notwendig“ steckt ein absolutes, unbedingtes, imperatives Gewissheitsverlangen. Gewissheit wird quasi tyrannisch einge-

fordert. Verbunden mit dem Gewissheitsverlangen ist oft der perfektionistische Vorsatz, alles vorausschauend geplant umsetzen und richtig machen zu wollen. Gerade für Lehramtswärterinnen und Lehramtswärter ist diese Facette der Ungewissheitsintoleranz mit großen Anstrengungen und häufig mit krisenhaften Erfahrungen verbunden. Denn im schulischen Alltag und im Vorbereitungsdienst ist es nicht möglich, eine absolute Gewissheit zu erreichen. Die mit den Bildungsprozessen korrelierende doppelte Kontingenz macht Gewissheit unmöglich. Das Streben nach Gewissheit kann nicht durch eine noch so akribische Planung aufgefangen werden, denn Planungen – während des Referendariats besonders Unterrichtsplanungen – können „nur Prämissen für künftiges Verhalten festlegen [...], aber nicht dieses Verhalten selbst, das im Zeitpunkt der Planung ja noch gar nicht aktuell ist“ (Luhmann 2018, S. 635). Es ist nicht möglich, in der ungewissen Welt der Schule und des Unterrichts alle Möglichkeiten und Risiken zu berechnen, da nie alle Daten und Faktoren bekannt sein werden. Das soll nicht heißen, dass Planungen obsolet und von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. Sie führen dazu, dass in der Praxis „der Erfolg des Lehrerhandelns [...] der Normalfall [ist]“ (Baumert & Kunter 2006, S. 473). Allerdings verdeutlicht die Erfahrung der Ungewissheit auf pädagogischen Gebieten, dass keine Gewissheit über den Ablauf des Unterrichts und die Wirkung erzieherischen Handelns durch linear geplante und exakt steuerbare Vorgänge erreicht werden kann, sondern die Bereitschaft zu intuitivem und kreativem Handeln sowie spontaner Reflexion nötig ist, um im Unterricht und schulischen Alltag erfolgreich agieren zu können. Die erforderliche Flexibilität steht jedoch im Widerspruch zu einem absoluten Gewissheitsverlangen.

Das Streben nach absoluter Gewissheit führt zum dringenden Bedürfnis der Schließung von Kontingenz. Bei der Planung und Durchführung drückt sich dies bei ungewissheitsintoleranten Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrkräften oft durch die Schließung von Unterricht aus. Die Erkenntnis, dass eine Öffnung von Unterricht nicht mit dem Verlangen nach absoluter Gewissheit in Einklang gebracht werden kann, zieht eine geschlossene und lineare, oft auch additive Planung und Durchführung nach sich, die allenfalls Varianten für den Zeitpunkt des Stundenendes beinhaltet, aber selten in Alternativen und Möglichkeiten denkt und sich auf Unvorhergesehenes einlässt. Folgerichtig geht die Schließung von Unterricht mit einer auf die Lehrperson ausgerichteten Planung und Durchführung einher. Denn allein die Lehrkraft kann mit Gewissheit garantieren, dass der Unterricht wie geplant abläuft und die Ergebnisse wie geplant fixiert werden. Die Folge ist ein lehrerzentrierter, sehr gesteuerter Unterricht, der zwar seine inhaltlichen Ziele scheinbar reibungslos erreicht, die Schülerinnen und Schüler jedoch als aktive und mitgestaltende Lernende außen vor lässt und im Sinne des Strebens nach Gewissheit auch nicht berücksichtigen kann. Die angesichts der gegebenen doppelten Kontingenz erforderliche wechselseitige Kommunikation, Beobachtung und der wirkliche und nicht nur vordergründige Austausch von Erwartungen finden nicht statt. Der Unterricht läuft auf einer oberflächlichen Ebene ab und erweist sich in Bezug auf seine Lernwirksamkeit als ungewiss.

Die nach Gewissheit strebende Lehrkraft wird mit dem Paradoxon konfrontiert, Gewissheit durch die Einbindung von offenen und reflexiven Phasen aufgeben zu müssen, damit sie Gewissheit über die Lernwirksamkeit ihres Unterrichts erlangen kann. Sie muss anerkennen, dass es für einen qualitätvollen Unterricht nicht genügt, allein durch eine gut und ausgiebig inszenierte kognitive Aktivierung sowie motivierende und passende Aufgabenstellung zu steuern, da Unterricht darüber hinaus situativ-spontanes Handeln und das Umsetzen passender Heuristiken verlangt, welche nicht vorhergesehen werden können: „Eine vorbereitete und sorgfältig geplante Vorgehensweise allein reicht nicht mehr aus in Hinblick auf einen erhofften Lernerfolg. Kognitiv herausfordernde Aufgaben führen immer wieder erneut in Situationen der interpretativen Offenheit. Solche Irritationen sind nicht – oder zumindest kaum – planbar, vielmehr muss die Gunst der Sekunde genutzt werden.“ (Combe & Paseka 2012, S. 99) Eine Lehrkraft muss also lernen, Ungewissheiten zuzulassen und mit ihnen umzugehen. Sie bedarf dazu der „Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition“ (Combe & Paseka 2012, S. 104).

Ungewissheitsintolerante Referendarinnen und Referendare lassen sich allerdings kaum auf diese Momente oder – aus ihrer Perspektive – Defizite ein, da sie so Ungewissheit in ihrer Planung und ihrem Handeln eingestehen müssten. Stattdessen dehnen sie ihr Vergewissungsverhalten aus und unternehmen ausgiebige Anstrengungen, um ihre Planungen absolut sicher und gewiss zu gestalten. Da in schulischen Kontexten wie beispielsweise Unterrichtsplanung keine Gewissheit erlangt werden kann, sondern es immer etwas zu bedenken gibt, muss ein ausuferndes Gewissheitsbestreben letztlich in eine Krise führen und das Gefühl der Hilflosigkeit und Unfähigkeit hervorrufen. Die Frustration kann nicht durch Kommunikation beseitigt werden, solange der Vorsatz besteht, mit Hilfe von Ratschlägen anderer Gewissheit zu erreichen. Man steht unter dem Zwang des Strebens nach Gewissheit und verliert sich im Extremfall selbst. Zweifel am Selbstwert und der Identität als Lehrerin/als Lehrer bleiben nicht aus. Um dieser Endlosschleife des Gewissheitsverlangens zu entkommen, müssen die Lehrkräfte lernen, dass es in pädagogischen Kontexten nicht möglich ist, für alle Situationen Gewissheit zu erzielen. Vielmehr ist es wichtig, reflexiv geeignete Methoden, Intuitionen, Heuristiken und Kreativität zu erwerben, um ungewissen Situationen zu begegnen, und es auszuhalten zu können, mit Ungewissem zu arbeiten und sich gegebenenfalls überraschen zu lassen.

Weitere Facetten der Ungewissheitsintoleranz sind die Vorstellungen, dass Ungewissheit als etwas Belastendes empfunden wird und dass mit Ungewissem etwas Negatives, eine Gefahr oder Bedrohung verbunden ist. Da der Vorbereitungsdienst mit seinen Unterrichtsbesuchen und Prüfungen, aber auch anderen Herausforderungen im schulischen Alltag einige Situationen bereithält, die anstrengend und stressig sind und deren Ausgang wenig vorhersagbar und überschaubar erscheinen, können diese Ereignisse von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern durchaus als überfordernd und bedrohlich angesehen werden. Das kann zur Folge haben, dass ungewisse Situationen wie Lehrproben vermieden oder zumindest so lang wie möglich aufgeschoben werden. Die Anforderungen der Ausbildung werden als unerträglich hohe Belastung angesehen, die allein des-

wegen Gefühle von Stress und Frustration auslösen („Wie soll ich das alles schaffen?“) und sogar als Bedrohung wahrgenommen werden können. Das Gefühl der Lähmung und Handlungsunfähigkeit sowie eines geringen Selbstwerts stellen sich ein. Die ungewisse Situation der Staatsprüfung führt bei guten, aber mit einer geringen Ungewissheitstoleranz ausgestatteten Referendarinnen und Referendaren dazu, dass es für sie allein darum geht, die Prüfung zu bestehen und nicht darum, möglichst gut abzuschneiden. Daher müssen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter lernen, dass ungewisse Situationen im Referendariat und in der Schule keinesfalls unerträglich sind. Sie sind sicherlich stressig, aber auszuhalten. Eine ungewisse Situation muss nicht negativ enden, gute oder wenigstens neutrale Ausgänge sind auch im Referendariat die Regel.

Ein Weg zu größerer Ungewissheitstoleranz führt über die Wahrscheinlichkeit. So kann man sich zum Beispiel fragen: „Wie wahrscheinlich ist es, angesichts einer guten Vornote durch die Staatsprüfungen zu fallen?“ – „Ist es überhaupt schon einmal vorgekommen, dass sich diese Lerngruppe während einer Lehrprobe daneben benommen hat?“ Außerdem sollten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für sich prüfen, ob die Belastung von dem Ungewissen ausgeht oder von dem durch die Ungewissheitsintoleranz ausgelösten Verhalten, wie sich Sorgen zu machen und langandauernden Versuchen, Gewissheiten zu produzieren. Oft ist Letzteres der Fall (vgl. Spitzer 2019, S. 193).

Das Referendariat verleitet dazu, sich in endlosen Planungen zu verlieren, um im Vorfeld mittels diverser Überlegungen dafür zu sorgen, dass später alles bestens und gut abläuft. Besonders Unterrichtsplanungen und das Erstellen von Unterrichtsentwürfen fordern ein, dass zu didaktisch trefflich konzipierten Themen, die kohärent in passende Unterrichtsvorhaben eingebunden werden, kompetenzorientierte Stundenziele formuliert und Verlaufspläne entworfen werden. Auswahl und Erstellung von Material, Aufgaben und Methoden verlangen wohl abgewogene didaktische Entscheidungen. Um die Gewissheit zu erlangen, dass man zu den besten didaktischen Entscheidungen kommt, die den besten Unterrichtsentwurf und damit den besten Unterricht ermöglichen, können Referendarinnen und Referendare das Prinzip der Maximierung zur rationalen Entscheidungsfindung anwenden, indem sie die zu den Entscheidungen gehörigen Aspekte ausmachen (etwa Vor- und Nachteile eines Gruppenpuzzles zur Analyse eines Sachverhalts), die Auswirkungen der Aspekte mit Bezug auf das Vorhaben einschätzen, die Folgen bewerten und die Werte verrechnen, um dann zu der besten Entscheidung zu gelangen (vgl. Gigerenzer 2020, S. 189–191; Spitzer 2020, S. 198). Allerdings unterliegen die Auswirkungen der Entscheidungen in einem ungewissen Kontext wie Schule und Unterricht keiner exakt kalkulierbaren Wahrscheinlichkeit, so dass alle Berechnungen fehlgehen können und man sich aufgrund dessen möglicherweise in einem nicht mehr enden wollenden Grübeln verliert.

Die Einsicht, dass bei Planungen keine Gewissheiten vorherzusagen sind, kann bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern mit geringer Ungewissheitsintoleranz zu einem Gefühl der Ohnmacht und Lähmung führen, da man seine Handlungsmöglichkeiten nicht vollends einschätzen kann. In der Praxis kommt das Gefühl der Handlungs-

unfähigkeit hinzu, da man aufgrund der Unsicherheit und Ungewissheit befürchtet, Fehler zu begehen, was nicht mit dem Selbstverständnis einer gewissenhaften und perfekt vorbereiteten Lehrkraft in Einklang gebracht werden kann.

Gegen den Faktor Handlungsunfähigkeit durch Ungewissheit kann man durch eine positive Fehlerkultur in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung vorgehen, die dafür sorgt, dass Bedingungen geschaffen werden, die das Begehen und Eingestehen von Fehlern zulassen. Es ist offen zu kommunizieren, dass Fehler als Lernanlass angesehen werden, damit durch deren Analyse die Professionalisierung vorangetrieben wird. Der tolerante Umgang mit Fehlern, bei dem Ausbilderinnen und Ausbilder, einschließlich Seminarleitung als positive Beispiele vorangehen sollten, indem sie von ihren Fehlern und den sich daraus ergebenden Lernerträgen berichten, führt zu einem Aufbau von Vertrauen, Abbau von Ungewissheitsintoleranz und fördert den Mut, sich dem Ungewissen zu stellen, Neues auszuprobieren, situativ kreativ zu sein und sich weiter zu entwickeln.

Des Weiteren sollte man, um dem endlosen Nachdenken über Planungsentscheidungen entgegenzuwirken, in der Ausbildung Heuristiken thematisieren, diskutieren, ausprobieren und evaluieren, die als Entscheidungshilfe dienen können und somit handlungsfähig machen. Als Heuristik oder Faustregel definiert der Psychologe Gerd Gigerenzer „eine bewusste oder unbewusste Strategie, die Teile der Information ausklammert, um bessere Urteile zu fällen. Sie ermöglicht uns, ohne langes Suchen nach Information, aber doch mit großer Genauigkeit eine rasche Entscheidung zu fällen“ (Gigerenzer 2020, S. 380; vgl. Gigerenzer 2008). Nach Gigerenzer sind Heuristiken in einer ungewissen Welt notwendig, da es nicht möglich ist, alle Risiken zu kennen und aufgrund dessen Wahrscheinlichkeiten zu berechnen. Heuristiken funktionieren oft nach dem Weniger-ist-mehr-Prinzip und stellen somit eine Lösung für den Konflikt-Genauigkeit-Aufwand vieler Referendarinnen und Referendare, aber auch Lehrkräfte dar. Der Konflikt-Genauigkeit-Aufwand besteht in der Prämisse, dass man mit einem geringeren Aufwand (etwa bei der Recherche von Unterrichtsmaterial oder Abwägungen von Methoden) einen weniger genauen Ertrag erzielt. Diese Relation geht jedoch in einer ungewissen Welt nicht auf. Ein höherer Aufwand muss nicht zu einem besseren Ergebnis führen.

Exemplarisch führe ich zwei Heuristiken an, die dem Weniger-ist-mehr-Prinzip folgen, und von Lehrkräften bei ihren Planungen und Handlungen angewendet werden können. Ein Gegenstück zum oben beschriebenen Prinzip der Maximierung ist das „Satisficing“, welches hilft, aus einer größeren Menge von Objekten oder Sachverhalten auszuwählen. Man legt dazu ein Anspruchsniveau fest und beendet die Suche, sobald man den ersten passenden Treffer gelandet hat. Gegebenenfalls senkt man das Anspruchsniveau, wenn die Suche erfolglos ist (vgl. Gigerenzer 2020, S. 196 f.; Gigerenzer 2008, S. 14 f.). Beim Prinzip „Take-the-Best“ werden zwei Möglichkeiten (etwa Unterrichtsmethoden) zur Beantwortung einer Frage bzw. Lösung eines Problems gegenübergestellt. Jeder Option werden die Gründe oder Merkmale in der Reihenfolge ihrer Validität zugeordnet. Die jeweiligen Gründe werden nun in der Reihenfolge ihrer Bedeutung geprüft. Die Prüfung

wird sofort beendet, sobald das erste Merkmal bzw. Kriterium gefunden wurde, das eine Entscheidung gestattet (vgl. Gigerenzer 2020, S. 385; Gigerenzer 2008, S. 156–163).

Lehramtswärterinnen und Lehramtswärter mit einer geringen Gewissheitstoleranz verbinden mit dem Gefühl der Ungewissheit eine Abwertung der eigenen Person. Der Selbstwert wird mit dem Grad der Gewissheit, den man erreicht hat, gekoppelt. Fällt dieser niedrig aus, so sinkt der Selbstwert. Aus der Sicht der Betroffenen wirft das Gefühl der Ungewissheit ein schlechtes Licht auf sie. Wenn es den Referendarinnen und Referendaren nicht gelingt, Gewissheit zu schaffen oder mit Ungewissheit umzugehen, fühlen sie sich als Versagerin oder Versager (vgl. Spitzer 2019, S. 204). Fatal ist es, wenn es aufgrund des sinkenden Selbstwertes zu einem Rückzug und Einsamkeitserleben der Auszubildenden kommt, die ein „Hilfesuchverhalten mit der Offenbarung von Schwächen und Fehlern gleichsetzen und deshalb soziale Unterstützung meiden“ (Nolle 2019, S. 28). Dadurch dass sie den Teil ihres Selbst, das Hilfe benötigt, verbergen, bleiben sie allein, einsam und ohne Unterstützung. Ein Klima des Vertrauens, kollegialen Mit- und Füreinanders und der Fehlertoleranz kann diesem Rückzugsverhalten entgegenwirken. Tatsächlich müssten die wegen ihrer Ungewissheitsintoleranz unter ihrem geringen Selbstwert leidenden Lehrkräfte etwa im Gespräch mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie Ausbilderinnen und Ausbildern lernen, sich selbst so zu akzeptieren, wie sie sind, und diese Akzeptanz auch erfahren. Zudem müssen sie begreifen, dass ihr Problem mit Ungewissheiten nichts über ihren Wert als Person aussagt (vgl. Spitzer 2019, S. 210).

Die Erfahrung von Ungewissheit wird schließlich als unfair angesehen. Besonders im Zuge der Covid-19-Pandemie wird oft von den Lehramtswärterinnen und Lehramtswärtern beklagt, wie ungleich die Ausbildungsbedingungen im Vergleich zu früheren Jahrgängen seien. Selbst innerhalb eines Kurses werden gravierende Unterschiede ausgemacht. Während an einigen Schulen „nur“ Distanzlernen oder Homeschooling möglich sind, unterrichten an anderen Schulen Lehramtswärterinnen und Lehramtswärter in Präsenz. Gleiches gilt für die geänderten, neuen Prüfungsformate, die ungewiss und daher als unfair angesehen werden. In Gesprächen mit Referendarinnen und Referendaren ist zu klären, dass man mit diesen Ungewissheiten und Ungleichheiten in der Ausbildung (leider) leben muss, diese jedoch nicht in Unfairness münden müssen.

5. Systemische Grundsätze zum Umgang mit Ungewissheiten in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung

Ungewissheiten und Risiken gehören zum biologischen und gesellschaftlichen Leben. Grundsätzlich ist dabei das Risiko von der Ungewissheit zu differenzieren. Ein Risiko geht man freiwillig ein und lässt sich mittels relativer Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten kalkulieren. Risiken sind bekannt, während sich Ungewissheiten nicht berechnen lassen und unbekannt bleiben (vgl. Bonß 1995, S. 36–42; Gigerenzer 2020, S. 48–50, 383).

Ungewissheit kann als Antrieb positiv wie negativ gedeutet werden und daher freudige Flexibilität, aber auch Lähmung erzeugen. Generell wurde beobachtet, dass zu Beginn ihres Berufslebens Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Unsicherheiten und Ungewissheiten oft überwältigt werden, aber auch, dass es ihnen zunehmend besser gelingt, mit ihnen umzugehen (vgl. Bonß 1995, S. 39).

Für die zweite Phase der Lehrkräftebildung stellt Ungewissheit in mehreren Hinsichten ein vielschichtiges Thema dar. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter erfahren Ungewissheit während des Vorbereitungsdienstes in doppelter Weise als Lehrkraft und als Auszubildende. Sie müssen Ungewissheiten akzeptieren und lernen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und umzugehen.

Für den Vorbereitungsdienst bedeutet dies, dass der Fokus nicht allein auf dem Streben nach Gewissheit liegen darf, das sich etwa in der perfekten Planung und Durchführung von Unterricht äußert, sondern dass man auch thematisiert und diskutiert, wie man Unsicherheiten und Ungewissheiten managen kann. Die Aussage deutet bereits an, dass die Vermittlung von Kompetenzen im Studienseminar nicht allein durch den Nachvollzug von vorbildlichen, vollendeten und ausgeschliffenen Beispielen geschieht. Vielmehr bedarf es der diskursiven Begegnung, die die Anforderung an die Referendarinnen und Referendare stellt, mittels Feedback und einer guten Fehlerkultur ihren Weg der Professionalisierung zu finden, um Ungewissheiten für die Initiierung und Gestaltung von Bildungsprozessen zu nutzen und als systemisches Strukturmerkmal anzuerkennen.

Für die Seminarleitung, die Ausbilderinnen und Ausbilder und die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ergeben sich mehrere Grundsätze, um mit Ungewissheiten umgehen zu können, die in ähnlicher Form von Soziologie und Arbeitspsychologie vertreten werden (vgl. Bröckling 2017, S. 130; Girgerenzer 2020, S. 157–160; Grote 2009, S. 150).

1. Planung ist kein starres Gerüst, das linear umzusetzen ist, und dem alleinigen Zweck der Gewissheitsgewinnung dient. Eine strikte Art der Planung kann Kontingenz nicht verringern und Bildungsprozesse nicht nachhaltig in Gang setzen. Eine Planung, die Ungewissheiten bewältigen soll, dient als Ressource für situatives und kreatives Handeln. In diesem Sinne hilft Planung, Szenarien zu entwerfen und durchzuspielen sowie Möglichkeiten bereitzustellen.
2. Innerhalb der Institution Studienseminar und der Ausbildung gilt es auf allen Ebenen, Diversität zu fördern. Das bedeutet: Je größer die Vielfalt in der Ausbildung durch die Personen und das mit ihnen ins System gebrachte Wissen ist, desto mehr Möglichkeiten sind gegeben, um auf Ungewissheiten zu reagieren. Seine Kraft gewinnt die Diversität durch eine laterale Vernetzung der Seminarangehörigen.
3. Die dem Seminar angehörenden Menschen und Gruppen handeln selbstständig in modularen Systemen auf der Basis der Ausbildungsverordnung, des Seminarprogramms und fest umrissener, motivierender und individualisierter Aufgaben. Durch die Modularität findet eine Dezentralisierung im System Studienseminar statt, die ein schnelles Han-

deln ermöglicht, sowie durch Selbstverantwortung, Professionalisierung und Förderung der Kompetenzen der Auszubildenden, Ausbilderinnen und Ausbilder vorantreibt. Alle übernehmen Verantwortung und werden ermutigt, eigenständig zu handeln, sich Ungewissheiten zu stellen sowie innovativ und kreativ zu sein.

4. Durch Kommunikation und Feedback ergeben sich Rückkopplungsschleifen und eine laterale Vernetzung, die schnelle Reaktionen auf ungewisse Situationen und den Austausch von Strategien gestatten und außerdem der Qualitätssicherung dienen. Der jeweiligen Vorgesetzten oder dem jeweiligen Vorgesetzten kommt die Aufgabe des Zuhörens und des lösungsorientiert Beratenden zu. Zudem verhindert Koppelung Vereinsamung und Vereinzelung.

5. Basal für die Ausbildung und Entwicklung der Lehramtswärterinnen und Lehramtsanwärter und der Ausbilderinnen und Ausbilder ist eine positive Fehlerkultur. „Gute Fehler“ und eine entsprechende reflexive Fehlerkultur fördern Innovation. Die Beteiligten werden ermutigt, aus ihren Fehlern zu lernen und so Kompetenzen zu erwerben oder zu erweitern. Die positive Fehlerkultur schließt das Seminar als Institution ein, die ebenfalls aus ihren Fehlern lernt, und so sich besser auf Ungewisses einstellen kann.

6. Um offen mit seinen Fehlern umgehen zu können, aber auch als Fundament für eigenständiges Handeln ist Vertrauen eine *conditio sine qua non*. Nur wenn gegenseitiges Vertrauen gegeben ist, kann der erforderliche ehrliche Umgang in allen Bereichen der Ausbildung und Seminargestaltung sowie im Einsatz gegenüber dem Ungewissen vollzogen werden. Vertrauen schafft zudem Sicherheit. Unehrlisches und vertrauensunwürdiges Verhalten schädigen die Ausbildung und blockieren das System Studienseminar im Ganzen.

Literatur

- Baumert, J. & M. Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- Bonß, W. (1995): Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bröckling, U. (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & A. Paseka (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), S. 91–107.
- Dalbert, C. & M. Radant (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung 10 (2), S. 53–57.
- Dietrich, F. (2018): Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: Paseka/ Keller-Schneider/ Combe (Hrsg.), S. 277–297.
- Gigerenzer, G. (2008): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. 17. Aufl. München: Goldmann [zuerst 2007].
- Gigerenzer, G. (2020): Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft. 2. Aufl. München: Pantheon [zuerst 2013].

- Grote, G. (2009): Die Grenzen der Kontrollierbarkeit komplexer Systeme. In: J. Weyer und I. Schulz-Schaeffer (Hrsg.): Management komplexer Systeme. Konzepte für die Bewältigung von Intransparenz, Unsicherheit und Chaos. München: Oldenbourg, S. 149–168.
- Gruschka, A. (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka/ Keller-Schneider/ Combe (Hrsg.), S. 15–29.
- Helsper, W./R. Hörster/J. Kade (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- König, S. (2003): Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen – eine quantitative Analyse an Berufsschulen. Halle, phil. Diss., <http://dx.doi.org/10.25673/3266> (abgerufen am 19.04.2021)
- Košinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Košinár, J. (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka/ Keller-Schneider/ Combe (Hrsg.), S. 255–275.
- Luhmann, N. (2018): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp [zuerst 1987].
- Nolle, T. (2019): Vom Surfen auf dem Spannungsfeld zwischen Beratung und Bewertung. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 25 (1), S. 22–34.
- Paseka, A./M. Keller-Schneider/A. Combe (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.
- Schulz von Thun, F. (2010): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 48. Aufl. Reinbek: Rowohlt [zuerst 1981].
- Spitzer, N. (2020): Schritte ins Ungewisse. Wie sich Ungewissheit im Leben besser aushalten lässt. Berlin: Springer.
- Spitzer, N. (2019): Ungewissheitstoleranz und die psychischen Folgen. Behandlungsleitfaden für Psychotherapie und Beratung. Berlin: Springer.
- Zierer, K./B. Wisniewski/C. Schatz/D. Weckend/A. Helmke (2019): Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern? In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (1), S. 26–40.



OStD Dr. Jelko Peters

Leiter des Studienseminars Leer für das Lehramt an Gymnasien

E-Mail: jelko.peters@seminar-ler-lgym.niedersachsen.de