

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 7

Ioana Barth-Chiotoroiu

Eindeutig uneindeutig

Eine fremdsprachendidaktische Betrachtung von Ungewissheit in der Unterrichtspraxis

Abstract (deutsch)

Dieser Beitrag fokussiert die Fragen, wie Ungewissheit fremdsprachendidaktisch konzipiert werden kann, sowie ob und wie sich dies in der Handlungspraxis zeigt. Zunächst wird Ungewissheit als Gegenstand theoretisch betrachtet und fremdsprachendidaktisch gewendet. Anschließend wird anhand zentraler Ergebnisse eines international vergleichenden Dissertationsprojekts zum Thema Ungewissheit im professionalisierten Handeln rekonstruiert, dass der Einbruch von Lebenswirklichkeit in die institutionelle Sphäre als zentrale Quelle von Ungewissheit für Fremdsprachenlehrkräfte fungiert. Bezugnehmend auf bereits vorgestellte Ergebnisse des Projekts (Barth-Chiotoroiu 2024) wird gezeigt, dass auf der ontologischen Ebene insbesondere kontextuelle Ungewissheit wahrgenommen und teilweise als affektiv verstandene Unsicherheit bearbeitet wird.

Abstract (English)

This article focuses on two interconnected topics: first, the conceptualization of uncertainty from the perspective of foreign language didactics, and second, the question whether and how this understanding manifests itself in the teaching practice. First, the topic of uncertainty is analyzed theoretically and interlinked with concepts of foreign language didactics. Based on key findings from an internationally comparative dissertation project on uncertainty in professionalized teaching practice, it is subsequently reconstructed that the intrusion of the worldly-private sphere into the institutional sphere functions as a central source of uncertainty for foreign language teachers. Referring to previously presented results of the project (Barth-Chiotoroiu 2024), it is shown that, on the ontological level, contextual uncertainty in particular is perceived and, in some cases, processed from an affective point of view.

Keywords

Ungewissheit, Fremdsprachendidaktik, Englischlehrkräfte, Entscheidungen

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-7/Barth-Chiotoroiu

1. Einleitung

In der bildungswissenschaftlichen Forschung wird Ungewissheit weitestgehend konsensuell als fundamentales Merkmal pädagogischer Praxis verstanden (vgl. Combe, Paseka & Keller-Schneider 2018). Die professionstheoretische Fachliteratur betrachtet sie als strukturelles Element des Lehrkrafthandelns (Bonnet, Paseka & Proske 2021), insbesondere mit Blick auf das in diesem Berufsfeld omnipräsente Technologiedefizit (vgl. Luhmann & Schorr 1982) oder als Irritation im Sinne eines transformatorisch verstandenen Lernmoments (vgl. Koller 2018). Während Ungewissheit auf professionstheoretischer, erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Ebene vielfach ins Zentrum des Fachdiskurses gerückt wird, fehlt es der fremdsprachendidaktischen Diskussion an Präzision.

Drei analytische Perspektiven der Fremdsprachendidaktik sind besonders mit Ungewissheit verwoben. Kommunikation, Sprachrezeption und -produktion werden als Grundpfeiler des Unterrichts aus radikal konstruktivistischer Perspektive als inhärent ungewiss betrachtet, indem auf das Verständnis idiosynkratischer Sinnkonstruktion Bezug genommen wird. Ferner beleuchten spracherwerbstheoretische Ansätze Ungewissheit aus kognitiven, affektiven und mehrsprachigkeitsdidaktischen Blickwinkeln. Literatur- und kulturdidaktische Perspektiven ergänzen dies durch Thematisierungen von Ungewissheit im Rahmen der Rezeptionsästhetik sowie interkultureller Bildung oder Hybridität.

Um den fremdsprachendidaktischen Diskurs um Ungewissheit zu schärfen, soll in diesem Beitrag erstens geklärt werden, wie man ausgehend von diesen theoretischen Verknüpfungen Ungewissheit fremdsprachendidaktisch rahmen kann. Zweitens soll anhand empirischer Beispiele beleuchtet werden, inwieweit sich dies in der Unterrichtspraxis widerspiegelt. Als erstes werden deshalb bestehende theoretische Perspektiven der Professions- und Ungewissheitsforschung dargelegt. Anhand der sich ergebenden Kategorien wird erarbeitet, wie sich Ungewissheit in den Gegenständen der Fremdsprachendidaktik zeigt. Darauf folgend wird in zwei Fällen aus dem Dissertationsprojekt „Zur Rolle von Ungewissheit im professionalisierten Handeln. Eine rekonstruktive Studie zu Handlungsentscheidungen von Fremdsprachenlehrpersonen“ untersucht, inwieweit sich die Überlegungen zur fremdsprachendidaktischen Wendung von Ungewissheit in der Praxis rekonstruieren lassen. Dabei wird das dokumentarisch rekonstruierte zentrale Orientierungsproblem diskutiert und mit Ungewissheitstypen verknüpft.

2. Theoretische Perspektiven auf Ungewissheit

Im Folgenden werden zwei in der Literatur vordergründige Betrachtungsweisen von Ungewissheit dargelegt, nämlich jene der Professions- und jene der allgemeinen Ungewissheitsforschung.

2.1 Professionsforschung

In allen Perspektiven auf Lehrkraftprofessionalisierung wird sich mit Ungewissheit befasst. Biografisch betrachtet gilt die Entwicklung von Biografieverläufen als ungewiss, denn die lebenslangen Professionalisierungsprozesse erfordern eine permanente Bewältigung berufs- bzw. fachspezifischer Anforderungen (vgl. Hericks 2006). In der Strukturtheorie bilden die ungewissen bzw. unauflösbaren Antinomien die zentrale Anforderung des Lehrberufs (vgl. Helsper 2008). Während Ungewissheit im kompetenztheoretischen Verständnis als in der Interaktion mit Schüler:innen zentral, doch überwindbar gilt (vgl. Baumert & Kunter 2006), hebt die praxeologische Wissenssoziologie ihre Unüberwindbarkeit hervor

(vgl. Bohnsack 2020), indem das Technologiedefizit angenommen wird – die Unmöglichkeit, Lernen unmittelbar zu steuern.

Dieser Annahme folgend konzeptioniert das dieser Arbeit übergeordnete Projekt *ProME* Lehrkraft Handeln als Entscheiden. Professionalisiertes Handeln wird, angelehnt an Systemtheorie und praxeologischer Wissenssoziologie, als mit einer doppelten Kontingenz verstricktes Entscheidungshandeln definiert, das situativ auf Handlungserwartungen bzw. Normen reagiert und nicht intentional ist (vgl. Bakels, Bonnet & Hericks 2025). Mit der Einbindung der Fächer Mathematik, Englisch, Spanisch und Kunst wird der Spur neuerer Ergebnisse gefolgt, die auf eine fachdidaktische Dimension von Ungewissheit hinweisen, wie sich z.B. im (Nicht-)Zulassen von Ungewissheit in der Positionierung zur Korrektheitsnorm bei Englischlehrkräften zeigt (vgl. Wilken 2022). Auch Zwischenergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass Englisch- und Spanischlehrkräfte z.B. im Umgang mit Fehlerkorrektur oder sich situativ ergebenden Irritationsmomenten bei Schüler:innen, also im Bereich der Sinnkonstruktion und -aushandlung in Spracherwerb und Kommunikation, eher schließend handeln (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024). Zur differenzierten Betrachtung dieser Verknüpfung in Kapitel 3 wird nun eine Heuristik ausgehend von zentralen Ergebnissen der Ungewissheitsforschung illustriert.

2.2 Ungewissheitsforschung

Es wird grundlegend davon ausgegangen, dass Wissen unhintergebar mit Nichtwissen bzw. seinen Dimensionen, dem zeitlich begrenzten Noch-Nicht-Wissen und dem dauerhaft unüberwindbaren Nicht-Wissen-Können, verstrickt ist (vgl. Combe, Paseka & Keller-Schneider 2018; Wehling 2006). Dewulf und Biesbroek (2018) differenzieren drei Arten Ungewissheit aufgrund der Zugehörigkeit zu verschiedenen Phänomenen, Notwendigkeit für unterschiedliche Maßstäbe und Umgangsstrategien. ‚Epistemische Ungewissheit‘ bezeichnet fehlendes Wissen über ein Phänomen bzw. ein *state of mind* (vgl. ebd.) und kann durch Informationsgewinn und Forschung überwunden werden (Noch-Nicht-Wissen). ‚Ontologische Ungewissheit‘ beschreibt eine dem Phänomen inhärente Variabilität, die das Phänomen unvorhersehbar macht und nicht überwunden werden kann (Nicht-Wissen-Können und *state of the world*, vgl. ebd.). ‚Ambiguität‘ definiert Ungewissheit durch das gleichzeitige Vorhandensein verschiedener Deutungsrahmen (*state of society*, vgl. ebd.) und lässt sich durch die Angleichung von Perspektiven bzw. gemeinsames Sinnstiften bearbeiten. Wenn Professionalisierungsprozesse durch Irritation bzw. Krisen angestoßen werden, sind vor allem die ontologische Ungewissheit und Ambiguität hier bedeutsam.

Der englischsprachige Diskurs um *uncertainty* und *risk* legt zudem nahe, dass diese Begriffe häufig mit negativen Ereignissen in Verbindung gebracht werden. Dieser Beitrag folgt dem Vorschlag, den Begriff Ungewissheit im Rahmen des Kontextes Wissen ohne negative Konnotation zu nutzen, und Unsicherheit dann, wenn Ungewissheit mit Gefahr und Bedrohung verknüpft ist (vgl. Lübke & Heuckmann 2024).

Im pädagogischen Rahmen spielt die produktive Wendung der Lücke zwischen Wissen und Nichtwissen eine prominente Rolle, wie sich am Beispiel proximaler Entwicklungszonen zeigt, für die Nichtwissen ein Potenzial darstellt (vgl. Vygotsky 1978). Dieser Blick auf potenzielle Lernmomente wird im deutschen Diskurs häufig mit dem Begriff der Irritation thematisiert. Dies zeigt sich in einem umfassenden Literaturreview, das ungewissheitsrelevante Studien in vier Kategorien ordnet (vgl. Bähr et al. 2026). ‚Individuelle‘ Ungewissheit fokussiert die Ungewissheitswahrnehmung und Umgang mit innerer Fremdheit von Individuen (Umgang mit allen drei o.g. Dimensionen). Aus psychologischer Sicht wird Ambiguitätstoleranz anhand persönlicher Merkmale und Ungewissheitsskalen gemessen; soziologisch

betrachtet geht es um das Erleben von Krisen und im Professionalisierungsprozess. Die ‚disziplinäre‘ Ungewissheit beschreibt das inhärente Strukturmerkmal wissenschaftlichen Wissens einerseits, und in sprachlichen und ästhetischen Fächern die Mehrdeutigkeit kultureller Artefakte, die Vergänglichkeit von Performanz und die Variabilität sozialer Praxen andererseits (Noch-Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können) (vgl. Bähr et al. 2024). Sie ist dort verortet, wo Limitationen und Wissenslücken bestehen, aber auch in der Frage, ob geltende Paradigmen tragen werden. Die ‚interaktionale‘ Ungewissheit markiert das unumgängliche Element pädagogischen Handelns, das aus dem Fehlen einer vereinbarten Wissensbasis, aus vielfältigen oder widersprüchlichen Werten und der Komplexität der Beziehung zu anderen Menschen entsteht (Nicht-Wissen-Können und Ambiguität). Interaktionen im Unterricht und Schulalltag verstehen sich damit als unvorhersehbar. ‚Kontextuelle‘ Ungewissheit bezieht sich auf Bedingungen unter denen Ungewissheit im Bildungskontext entsteht und auf Schule als Institution einwirkt. Das sind epistemologische, praktische und ontologische Unbestimmtheiten wie gesellschaftliche Veränderungen, offene Fragen und Herausforderungen.

3. Ungewissheit in der Fremdsprachendidaktik

In der Fremdsprachendidaktik birgt die grundlegende Ebene der Kommunikation mit ihrer Mehrdeutigkeit in der unüberbrückbaren Lücke zwischen dem Kommunizierten und dem Interpretierten bzw. Konstruierten (z.B. von Glasersfeld 1995) ontologische Ungewissheit und Ambiguität. Hiervon ausgehend wird im Folgenden systematisch beleuchtet, wie sich die o.g. Ungewissheitsebenen in den fremdsprachendidaktischen Gegenständen zeigen.

3.1 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Die sprachwissenschaftliche Annahme, dass Sprache polysem und weder diachron noch synchron feststellbar ist – wie sich in Derridas *différance* (1967) oder Saussures Verweis auf das relationale Entstehen von Bedeutung zwischen Zeichen ([1916] 1968) zeigt –, verweist auf die ontologische Ungewissheit von Sprache, Kommunikation und Spracherwerb. In diesem Bereich spielen sowohl Ungewissheit als auch Unsicherheit eine wichtige Rolle.

Spracherwerb ist ein non-linearer und dynamischer Prozess, der sich in Kommunikationssituationen und Interaktion entwickelt (vgl. Larsen-Freeman 2020). Ontologisch ungewiss ist dabei das Nicht-Wissen-Können, wie der Erwerbsverlauf von individuellen Erfahrungen, Erstsprachen und mehrsprachigen Milieus (z.B. Siemund 2023), oder der Art des Inputs (z.B. Long 2020) beeinflusst wird. Dies kann interaktionaler und disziplinärer Ungewissheit zugeordnet werden. Ambiguität findet sich im permanenten Aushandeln von Bedeutungs- oder Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Sprachmuster (vgl. Ortega 2009) sowie in authentischer Kommunikation. Ebendiese Authentizität, aber auch die für erfolgreichen Spracherwerb notwendige Bedeutsamkeit und Realitätsnähe des Inputs für Schüler:innen (vgl. N. C. Ellis 2008) strebt das didaktische Konzept des Lebensweltbezugs an (z.B. FHH, BSB 2022), das kontextuelle Ungewissheit relevant macht. Der Input soll im Sinne von *processability* an individuellen Entwicklungsständen angepasst sein (vgl. Pienemann & Lenzing 2025), was einen Umgang mit individuellen Sprachentwicklungsverläufen und Lernbedürfnissen als Normalfall verlangt. Umsetzbar wird dies durch Ansätze der Differenzierung (vgl. Roters 2024) und der Projekt- und Aufgabenorientierung, die das isolierte Lernen von Regeln ablehnt und durch bedeutungsvolle Verwendung von Sprache ersetzt (vgl. R. Ellis 2018).

Gleichzeitig wird mit dem schulischen Voranschreiten und Erweitern von Sprachwissen eine Näherung an Bildungssprache (CALP) angestrebt, die Bedeutungsgenauigkeit – also Gewissheit – erfordert. Bultena et al. (2020) postulieren, dass erfolgreiches Lernen mit dem graduellen Abbau von Ungewissheit in der Fehlerselbsterfassung zusammenhängt. Mit einer solchen epistemischen Modellierung als Noch-Nicht-Wissen entsteht der Eindruck, dass es im Spracherwerb um eine kumulative Beseitigung von Nichtwissen geht. Dies wird seiner Komplexität, u.a. verliehen von der affektiven Facette, aber nicht gerecht. Im gesamten Erwerbsprozess ist die Interimssprache von Variabilität geprägt. Werden sprachliche Phänomene gelehrt, die weit über den aktuell vorhandenen Verarbeitungsmechanismen der Lernenden liegen, kann dies den Spracherwerb negativ beeinflussen (vgl. Keßler, Lieber & Mansouri 2011), denn Lernende nehmen Ungewissheit bzgl. ihrer sprachlichen (Un-)Kenntnisse und der Sprachanwendung wahr (vgl. Dağtaş & Şahinkarakaş 2024). Ihre Erfahrung wird dabei als motivierend bewertet, wenn die grundlegende Einstellung zur Ungewissheit positiv ist, und umgekehrt; dies unterstreicht die Verbindung individueller Ungewissheit zur Unsicherheit.

Ungewissheit über linguistische und soziokulturelle Standards der Zielsprache kann nicht nur eine Quelle von *foreign language classroom anxiety* sein, sondern auch mit einer Bedrohung der Selbstwahrnehmung als kompetente:r Sprecher:in zusammenhängen (Dewaele & MacIntyre 2016). Ein hohes Maß an *state anxiety* (vgl. MacIntyre 2017) gilt als hinderlich; verstanden als Herausforderung und nicht Bedrohung dahingegen als produktiv (vgl. Papi & Khajavy 2023). Das Aussetzen an Ungewissheit ermöglicht das unerlässliche Lernen aus Fehlern und ist, u.a. modelliert als *risk-taking*, essenziell für erfolgreichen Spracherwerb (vgl. Gass & Selinker 2008). Die mögliche Benachteiligung von *inhibited risk-taker* oder *nonrisk-taker* kann reduziert werden, wenn Ungewissheit nicht als Unsicherheit erlebt wird, also nicht als potenziell demütigend oder destruktiv kritisch (vgl. Aksak et al. 2023). Bei mehrsprachigen Lernenden, die als *risk-taker* gelten, erfolgt ein *Investment*, wenn Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext wertschätzend dargeboten wird, z.B. als positive Sicht auf mehrsprachige Identitäten und *imagined communities*, sowie als kritischer Umgang mit Normen (vgl. Norton 2013). Ob dies so umgesetzt wird, hängt wiederum mit einer Relativierung der für Englischlehrkräfte zentralen Korrektheitsnorm bzw. einem Zulassen von Ungewissheit zusammen (vgl. Wilken 2022).

3.2 Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung ist eng mit disziplinärer Ungewissheit verwoben, wenn wir diese als Mehrdeutigkeit soziokultureller Artefakte und Praxen verstehen (vgl. Bähr et al. 2024), bietet aber auch zahlreiche Schnittstellen mit den restlichen Dimensionen. In ihrem Kern steckt die ontologisch ungewisse Auseinandersetzung mit ‚Fremdheit‘. Fremdheit ist kein festes Merkmal einer Person oder Kultur, sondern eine Erfahrung, die sich relational im Kontakt zwischen Eigenem und Fremdem ergibt, wobei das Fremde nie vollständig angeeignet werden kann (vgl. Waldenfels 2010). Während Ungewissheit in der Landeskunde epistemisch gerahmt wird, berücksichtigt der interkulturelle Kontext Differenzenerfahrungen bzw. Erfahrungen von Fremdheit auf habitueller Ebene (vgl. Wilken 2022). Irritationen in Bezug auf soziokulturelle und -linguistische Normen der eigenen und ‚fremden‘ Kultur bleiben in sich unüberwindbar, da Kultur plural und fluide ist (vgl. Welsch 2012). Obwohl sich dies im in Deutschland dominierenden Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz widerspiegelt – z.B. im Perspektivwechsel, für den Offenheit und das Zurückstellen einer Skepsis gegenüber dem ‚Anderen‘, aber auch eigener Überzeugungen zentral sind – wird es einer durch globale Mobilität und Hybridität geprägten Definition von Kultur und damit der Verknüpfung zur Ungewissheit nicht gerecht (vgl. Hoff 2020).

Dem Ansatz zur Hybridität folgend vollzieht sich Identitätskonstruktion in einem kulturell hybriden *Third Space*, der als Ergebnis stetiger Übersetzung und Verschiebung nie fix ist (vgl. Bhabha 1994). Ähnliches nimmt der Ansatz der Transkulturalität an: individuelle Identität bilden verschiedene miteinander verwobenen kulturellen Elemente und Mehrfachzugehörigkeiten, die auch nach außen mit hybridisierten ‚Kulturen‘ interagieren (vgl. Welsch 2012). Verstanden als Habitus ist Identität ebenso soziokulturell, also von Hybridität geprägt (vgl. Bourdieu 1987). Der Habitus ist nie abgeschlossen oder vollständig greifbar und entzieht sich dem eigenen Zugriff. Kristeva (1989) sieht eine solche Erfahrung innerer Fremdheit als Kern menschlicher Subjektivität: das Verdrängte resp. Nicht-Assimilierbare in Menschen ist unüberwindbar und identitätskonstitutiv. Ein Treffen auf externe Fremde lasse die eigene innere Fremdheit konfrontieren, wobei Bewusstheit über das eigene Nicht-Erfahrbare ontologisch ungewiss bleibt und kulturelle Bildungsanlässe als inhärent individuell ungewiss auszeichnet.

3.3 Literarische Bildung

Auch literarisches Verstehen wird im Einlassen auf einen Dialog mit Mehrdeutigkeit und ‚Fremdheit‘ verortet, deren Erfahrung durch einen Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektiven zu Selbst- und Fremdverstehen führt (vgl. Bredella 2002). Liegen z.B. im Falle plurikultureller Identitäten mehrere Innenperspektiven vor, können Spannungen zwischen individuellen und kollektiven Perspektiven entstehen. Transkulturelle Literaturarbeit strebt daher Ungewissheit in Form von Unterricht an, der als kultureller Aushandlungsraum fungiert (vgl. Alter 2016). Ähnliches regt die Pädagogik der Anerkennung an, die Subjektbildung mit einer anerkennenden Haltung möglich und Differenz wertungsfrei sichtbar macht, indem plurale Deutungen von Texten und Erfahrungen zugelassen werden (vgl. Decke-Cornill 2007). Dies geht mit Kritik und Irritation hegemonialer Dispositionen einher und kann zur Verfremdung führen (vgl. ebd.). Auch in der Dramapädagogik ist der performative Erfahrungsraum zentral, der den ontologisch ungewissen interaktionalen Ausgang der Situation annimmt und Alteritätserfahrungen ermöglicht (vgl. Schewe 2015). Literaturarbeit bildet in der Fremdsprachendidaktik die Quintessenz disziplinärer Ungewissheit ab, und kann gleichzeitig interaktional und individuell ungewiss sein.

Das unterliegende hermeneutische und rezeptionsästhetische Verständnis von Literatur geht davon aus, dass es keinen feststehenden Sinn gibt. Wenn textuelle Leerstellen Interpretation möglich machen und während des Lesens gefüllt werden, ist Bedeutungskonstruktion aufgrund neu entstehender perspektivgebundener Deutungen nie abgeschlossen (vgl. Spinner 2010). Bedeutung entsteht zudem kollektiv in Interpretationsgemeinschaften (vgl. Garbe 2014) und ist nicht objektiv gültig, sondern verhandelbar. Damit wird eine Auseinandersetzung mit Ungewissheit in Form von Ambiguität notwendig. Die unzertrennliche Verknüpfung zur Bedeutungsaushandlung und Sinnkonstruktion lässt den Gegenstand Literatur demzufolge nicht rein epistemisch verhandeln. Empirisch zeigt sich jedoch, dass sowohl Lehrkräfte (vgl. Bähr et al. 2026) als auch Schüler:innen (vgl. Bracker 2015) ungewisse Unterrichtsssettings oder Aufgabenformate eher überwinden.

4. Empirische Beispiele

Auf theoretischer Ebene zeigen sich in der Fremdsprachendidaktik individuelle Ungewissheit und ihre Verbindung zur Unsicherheit u.a. in den weitreichenden Auswirkungen von *trait* und *state anxiety* bei Lernenden oder der Wahrnehmung von und Umgang mit ungewiss erscheinenden Praxen bei Lehrkräften. Disziplinäre Ungewissheit ist in den in sich nicht feststellbaren und durch Fremdheit geprägten Gegenstände

Literatur, Kultur und Sprache vorhanden. Interaktionale Ungewissheit liegt in der kommunikativen Struktur des Unterrichts und des Spracherwerbs, und kontextuelle Ungewissheit u.a. im Aufrufen gesellschaftlich relevanter und für Lernende realitätsnaher Themen. Nun wird anhand zweier dokumentarisch und mit dem Vokabular der praxeologischen Wissenssoziologie analysierter Fälle¹ – Anna Wolf, Englischlehrkraft in Deutschland, und Jeanie Cooper, Spanischlehrkraft in den USA – empirisch geprüft, welche Typen in der Praxis relevant werden. Das zentrale Orientierungsproblem, das sich bereits in zwei anderen Fällen anbahnte (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024), dient als Sprungbrett zur Beantwortung der Frage.

4.1 Das zentrale Orientierungsproblem

Die zentrale Quelle für Irritationsmomente ist der Einbruch der Lebensrealität in die schulische Sphäre, wobei die Lebensrealität zwei Dimensionen hat. Erstens geht es um Lebenswirklichkeit, etwa sichtbar werdende Emotionen, Verhaltensauffälligkeiten und soziale Angelegenheiten, aber auch gesundheitliche Dispositionen und soziokulturelle Hintergründe. Zweitens zeigt sich der didaktisch-normativ aufgeladene Lebensweltbezug, verstanden als Einbezug lebensweltlicher Relevanzen der Schüler:innen in den Unterricht, aber auch als Bedeutung des Fachs außerhalb der Schule, etwa sein Nutzen oder gesellschaftlicher Stellenwert.

4.1.1 Anna Wolf

Im Fall AW liegt die routinierte Trennung von Schule und Lebensrealität im Kern der Praxis. Die „Englischleidenschaft“ (25), repräsentativ für die lebensweltliche Relevanz der Fremdsprache, wird in Auslandsaufenthalten ausgelebt, während die Sprache als Schulfach anhand zu erfüllender Normen definiert wird; z.B. sei es „aber egal“ (409), dass AW kein Fan von Shakespeare sei. Organisationsnormen werden relevant und Inhalte bleiben austauschbar. Dies zeigt sich in Entscheidungen ohne Handlungsdruck², in denen Ausdrücke wie „Grammatik oder so“ (379) oder „führen dann meinetwegen äh present perfect ein oder so“ (386f.) dominieren. Die häufige Nutzung der Verben „durchziehen“ (385), „durchkommen“ (699), „durchkriegen“ (378) oder „schaffen“ (382) markiert eine routinierte Durchprozessierung von Inhalten, die irritiert wird, wenn die lebensweltliche Sphäre in die schulische eindringt. Bspw. steht der Lebensweltbezug einer Einheit zum Thema Wölfe (663ff.) in Spannung mit der Norm curriculärer Progression:

Datenauszug 1 AW (668-679)

schwierige Vokabeln ja, die dann schon fast in so=ne (.) Bio-, (.) Bili
Richtung vielleicht abdriften, also (.) die muss man schon gut
semantisieren, aber (.) äh gut, jetzt hab ich wenig Zeit und ähm (.) [...]
auch mehr als man vielleicht eigentlich einführen sollte, aber ja;

¹ Das Sample des Dissertationsprojekts setzt sich aus sechs episodischen Interviews mit Englisch- und Spanischlehrkräften in Deutschland resp. den USA zusammen. Der Interviewleitfaden ist mit offenen Fragen zum schulischen und fachunterrichtlichen Alltag erzählungsgenerierend konzipiert, um Einblicke in die Handlungspraxis der Lehrkräfte zu ermöglichen (s. z.B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Konkret werden Erzählungen zur Berufsbiografie angeregt, zur alltäglichen Praxis z.B. durch erinnerte Schultage, einer positiv und einer negativ erinnerten Unterrichtsstunde oder der Übernahme neuer Lerngruppen und weiteren Interaktionen mit Schüler:innen, sowie zur Tätigkeit der Leistungsbewertung, der erlebten Mitarbeit im Schulkollegium, der Pandemie, und Ungewissheit.

² (Situative) Entscheidungen ohne Handlungsdruck finden punktuell in druckentlasteten Situationen wie der Unterrichtsplanung oder Reflexionen statt (s. Barth-Chiotoroiu 2024).

//mhm// war keine Zeit deswegen zack zack (.) alle irgendwie alle durchgehauen, //mhm// schon auch (.) vorgesprochen, die sprechen das nach und so, und wir wir klären diese ganzen Begriffe, und man merkt die Schüler ja, (.) sind schon dabei, aber [...] man sieht schon so hier und da ploppen so=n bisschen die Fragezeichen auf

Das ‚Abdriften‘ weist auf die routinierte Trennung der lebensweltlichen Relevanz und schulischen Bearbeitung der Vokabeln, die Semantisierungsarbeit bedürfen. AW entscheidet zugunsten der o.g. Norm, verkürzt die Einheit aber nicht, sodass Kontingenz anhand der Schüler:innenreaktion wahrgenommen wird. Diese spiegelt sich im nicht enaktierten positiven Horizont der Sinnkonstruktion wider, nicht nur „das Kapitel geschafft [...] und die Aufgaben ausgefüllt“ (707f.) zu haben, sondern Begeisterung (709) und Beteiligung (710) zu beobachten. Im Festhalten an der unverkürzten Einheit entfaltet sich eine Orientierung an Gründlichkeit. In einer weiteren Unterrichtsstunde wird den Schüler:innen trotz Zeitmangel Zeit gegeben, einen Verständnisfehler zu korrigieren, der einem „guten Schüler“ (760) unterlaufen sei – Schüler:innen und Lerngruppen werden stets durch die schulische Erstcodierung ihrer Leistungsbewertung betrachtet –:

Datenauszug 2 AW (768-774)

das sind so Situationen (.) wo man echt cool bleiben muss und auch wenn weiß @oh es gongt schon irgendwie@ in zehn Minuten, [...] diese Entscheidung zu treffen jetzt (.) geb ich das zurück an die Schüler (.) und wir nehmen uns ma die fünf Minuten, und lesen das nochmal, //mhm// und gucken nochmal ja, und (.) ähm (1) das funktioniert auch zum Glück erstaunlich gut dann (.) wenn man sich halt diese Zeit nimmt, ja?

Die Ausdrücke der Willkürlichkeit bzw. des Glücks markieren interaktionale Ungewissheit in der Kontrollabgabe, die als Schritt zur eindeutigen Lösung in Kauf genommen wird; eine alternative inhaltliche Lösung wird nicht wahrgenommen. So auch in einer Situation „auf der Disziplinebene“ (789), in der der Unterricht im PC-Raum abgebrochen wird, um Schuldige für die Löschung der Einträge von Mitschüler:innen zu finden:

Datenauszug 3 AW (796-799)

wir gehen sofort hoch in Klassenraum, und das war dann auch eigentlich schon kurz vor der großen Pause, ich hatte n bisschen Schiss dass sie jetzt abdösen [...] aber sie sind zum Glück mitgegangen ähm (.) und dann ham wir im Klassenraum ja, versucht das (.) aufzuklären, es gab dann so n paar Schuldzuweisungen, //mhm// aber äh (.) kein Schuldeingeständnis

Hier zeigt sich Lebenswirklichkeit in Form des Verhaltens der Schüler:innen und die Orientierung an Gründlichkeit im Aufklären der Situation, das mit einer Gerichts-ähnlichen Rhetorik ausgedrückt wird und als gewissheitsbehaftete Auflösung fungiert, für die die interaktionale Ungewissheit in der Mitbeteiligung erneut kurzzeitig ausgehalten wird. Grundsätzlich werden schwierige Entscheidungen als „nich so auf der Unterrichtsebene“ (940) bzw. außerhalb des rollenförmigen Handelns als Lehrkraft konstruiert:

Datenauszug 4 AW (974-990)

was sagt man denen da? also da muss ich sagen is man auch nich so richtig ausgebildet als Lehrer, oder zumindest als Gymnasiallehrer nich, ich hab dann letzten Endes mit unserer Schulseelsorgerin telefoniert, die auch da (.) ganz klare, (.) ähm ne ganz klare Vorgehensweise hatte, [...] was mach ich n dann in der Situation? aber (.) letzten Endes alles was ich

nich weiß, also (.) ich red mit meinem Mann natürlich viel darüber, oder
 (.) ja sonst ruft man mal (.) ja, man hat ja an der Schule so viele ähm
 (.) Kollegen, ähm (.) mit nem gewissen ähm (.) field of expertise, ja,
 die man dann einfach anrufen kann auch

Wenn Rollen verschmelzen und z.B. der Aufgabenbereich von Schulseelsorger:innen bearbeitet werden soll, entsteht bei Fehlen normativ bestimmter Handlungsketten Irritation, die sich u.a. in den vielen rhetorischen Fragen zeigt. Diese Spannungen werden mit dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinn³ der kollegialen Erwartungskoordination bearbeitet, der darin besteht, mit situativ als verantwortlich betrachteten Kolleg:innen die erwartungsgemäße Handlung zu diskutieren bzw. zu bestätigen; auch der genannte Ehemann ist Lehrer, weshalb diese Besprechung im gleichen konjunktiven Erfahrungsraum stattfindet. Auch bei einem Asthma Vorfall wird der OR i. w. S. deutlich:

Datenauszug 5 AW (963-967)

aber letzten Endes hat man da auch eben hier (.) über so=n Sanitätsdienst
 oder sonst (.) meld mich im Sekretariat und sag hier wie is=n das? ham
 wir n Asthaspray da, oder (.) nh sonst (.) oder die muss jetzt einfach
 ma nach Hause gehen ja, da müssen die Eltern das klären//mhm// ähm in
 vor allem als Klassenlehrer, dann is das auch geregelt

Nach einer Prüfung der Notwendigkeit einer sofortigen Reaktion während des Unterrichts („geht=s dir wirklich so schlecht?“ 953) wird der kollegiale Austausch mit dem Sekretariat gesucht und schließlich beschlossen, die Lösung bei den Verantwortlichen außerhalb der Schulsphäre zu suchen. Die Schülerin wird zum Parkplatz begleitet, sodass eine Unterrichtsunterbrechung für die eindeutige Auflösung dieser Situation zeitlich limitiert ausgehalten wird.

Beim Thema Leistungsbewertung wird die Norm der Objektivität als kontrafaktisch wahrgenommen: „also es is eh nich objektiv, aber dann wär=s noch subjektiver“ (1563f.). Dem negativen Horizont subjektiver, nicht individualisierter Bewertung („man kommt dann schnell so in den Trott rein (.) jemandem immer neun Punkte zu geben,“ 1571f.; „ähm (.) ich hab immer so n schlechtes Gefühl wenn manche wirklich immer dieselbe Note kriegen,“ 1575f.) wird mit einer kollegialen Falsifizierungspraxis entgegengetreten:

Datenauszug 6 AW (1580-1586)

ähm (.) und dann (.) geben wir aber auch so in unserer Teamarbeit manchmal
 Klausuren auch hin und her und sagen hier lies mal, //mhm// und (.) kommt
 das so ungefähr hin? //mhm// und ich find zum Beispiel auch (.) beim
 Abitur das sehr gewinnbringend, mal ähm (.) die Zweitkorrektur zu haben,
 also sowohl wenn ich jemand anderen zweitkorrigiere als auch wenn mich
 jemand zweitkorrigiert, ähm (.) da einfach mal Rückmeldung zu haben, und
 dann doch festzustellen aha man liegt (.) so im gleichen Dunstkreis (.)

AW setzt sich Kritik aus, wobei das organisationale Bewertungshandeln auf die gesamte Person übertragen wird. Die lebenswirkliche Dimension der Lehrkraftidentität, die permanent exponiert wird, ist von Fehlbarkeit und Subjektivität geprägt – wie auch im Beispiel des ‚guten Schülers‘, der einen Fehler macht – und soll in der schulischen Sphäre überwunden werden, die wiederum von den Normen der Objektivität und Fairness gekennzeichnet ist. „[G]rade wenn=s so um das Stilistische geht im Englischen“ (1596f.) wird disziplinäre Ungewissheit auf der ontologischen Ebene, „so=ne gewisse (.) mh ja, (1) Willkür“ (1593), erlebt und mit dem früher genutzten „Fehlerindex [...] wenigstens noch so=was Handfestes“ (1594f.) kontrastiert.

³ Nachfolgend als OR i. w. S. abgekürzt.

Mit der Erwartungskoordination wird der als offen erlebte Spielraum reduziert, obwohl sich im Topos „dafür sind wir halt alle nur Menschen“ (1596) ausdrückt, dass die Verstrickung von Lebenswirklichkeit und Schulsphäre nie ganz überwindbar ist.

4.1.2 Jeanie Cooper

Im Fall JC werden zwei habituell gleichwertige Aufgabenbereiche innerhalb der organisationalen Sphäre getrennt und unterschiedlich bearbeitet: „so besides like (1) teaching them Spanish, @(.)@ //mhm// which obviously is a big part of my job //mhm// um just teaching them life skills“ (451ff.).

Auf der Ebene *teaching Spanish* sind didaktische Normen prominent, etwa eine vielfältige Darbietung von Input („I draw on the board, I have images you know I act stuff out“ 246) oder Sprachproduktion („they we:re producing um (.) what I wanted them to produce“ 234). Sobald der Lebensweltbezug einer Referenz zur Mafia auf Unkenntnis stößt – „my students were like ‘what’s the mafia““ (249) –, wird die Umsetzung der Einsprachigkeitsnorm („I want English to be the last resort“ 260) kurzzeitig verworfen: „so I was like ‘ok we need like a a three minute break in English so that I can explain //mhm// this to you //mhm// so that it makes sense““ (250ff.). Diese Orientierung an Schüler:innen und Ko-Konstruktion zeigt sich auch in der Relationierung anderer Facetten der Korrektheitsnorm („‘oh my god like I’m not getting an A right now.’ it’s like ‘no because your grammar’s atrocious //mhm// like we gotta work on that.““ 585ff.), doch die Fremdsprache bleibt organisationslogisch gerahmt in falsch und richtig einteilbar: „um but they’re lacking the grammar piece.“ (577). Die Spannung zur Notwendigkeit, Fehler zu machen, bzw. einer Balance zwischen *fluency* und *accuracy*, wird als zentral wahrgenommen:

Datenauszug 1 JC (558-563)

um I’m also old school in the sense that I do want their grammar to be correct, //mhm// so (coughs) (.) try to strike a balance um (.) cause I don’t want them and so often you know kids are like ‘I don’t wanna look stupid in front of my class mates. //mhm// so I don’t wanna I’m just gonna not try //mhm// gonna just’ //mhm// you know um but I act a fool all the time. so you know they’re just like ‘oh well Ms. Cooper’s (.) silly it’s fine. like //mhm// it’s fine.’

Die Bearbeitung mit einem ‚albernen‘ Umgang mit den Schüler:innen, um ihren „affect filter“ (570) niedrig zu halten, signalisiert die zu AW maximal kontrastierende Sicht auf Schüler:innen als ganze Personen, die Relevanz von Emotionen, und Anerkennung individueller Ungewissheit. So wird das „game battleship“ (224) von seiner Papierform in ein physisch aktives Spiel umgestaltet vor der Entscheidungsprämisse „I was like (1) [...] I think they’re gonna really like it““ (221f.), einem Einbezug lebensweltlicher Relevanz der Lernenden.

Datenauszug 2 JC (236-242)

they were like ‘can we just have a worksheet, instead’ //right// and I was like ‘ok alright fine. (.) I’m glad you all are (.) like that.’ and then my last class [...] they were just too wild with it. like //aright// it was just like (.) paper flying everywhere when paper shouldn’t have been flying, and it’s like (2) hot mess. //right// so um (.) @(.)@ yeah

Während es explizit um die korrekte Anwendung des Imperativs geht, werden implizit ungewisse Ausgänge der Situation akzeptiert und positiv gerahmt. Nicht nur das mögliche aufgabenunabhängige Abwerfen mit Papierknäulchen wird toleriert, sondern auch der Wunsch nach einer Alternativaufgabe. Die Orientierung

an einer empathischen Lehrkraft-Lernenden Beziehung ist Teil der professionellen Selbstwahrnehmung, denn JC würde „as a teacher“ (442) gemocht, da sie Schüler:innen „as a person“ (442) behandle. Dies verweist auf einen OR i. w. S. schüler:innenorientierter institutioneller Anpassung. Krisen, die durch den aktiv initiierten Einbruch von Lebenswirklichkeit entstehen, werden durch die Aufrechterhaltung einer institutionellen Rahmung bearbeitet. Dies spiegelt sich im Ausdruck *teaching life skills* wider, also der Einordnung als rollenförmigen Aufgabenbereich, und zeigt sich z.B. im Wahren eines neutralen Auftretens in panischen Momenten: „in your head you're just like I'm I'm looking normal but in my head I'm freaking out right now“ (474f.). Diese Rahmung ermöglicht das Aushalten individueller Ungewissheit, stellt aber gleichzeitig eine Limitation dar:

Datenauszug 3 JC (448-454)

she's waiting to talk to me she's got some (.) drama outside //mhm// of school that she's like 'I wanna talk to you about it //mhm// because like you're not gonna judge me you understand' [...] and you know (1) being sort of (.) an additional adult that they feel like 'oh I can talk to you Ms. Cooper about xyz'

Die beratende Tätigkeit basiert auf „active listening skills“ (398) und verbleibt in den Grenzen des Zuhörens und Daseins in der Schule. Nur Akteur:innen der schulischen Sphäre werden relevant, denn dieselbe Art Beratung mit Eltern sei „just amusing“ (392) und wird infrage gestellt: „but in my head I'm thinking (1) 'why why are we why are doing this right now“ (401f.). In sensiblen Fällen wird die empfundene Beschränkung der Tätigkeit in der Schulsphäre im Kontrast zu Handlungsmöglichkeiten der Organisation am Beispiel des Drogenmissbrauchs deutlich:

Datenauszug 4 JC (478-487)

and you know I know that the school is aware that this kid does it //mhm// um and I'm just you know (.) listening so there's uncertainty I'm like 'is this kid (.) gonna OD?' like you know (.) I don't know I don't know if I'm gonna see them the next day [...] in situations like that there is always uncertainty as to you know how it's gonna play out

Erneut werden unvorhersehbare Outcomes akzeptiert. Die situative und individualisierungslogische Adaptivität, die sich in Entscheidungen zugunsten von Identitätsnormen und entgegen Organisationsnormen zeigt, ist singulär für das Dissertationssample. Sie wird auch in einem Gespräch zum Suizidversuch deutlich, in dem die Antinomie der Nähe und Distanz in Nähe aufgelöst und damit die routinierte Wahrung der professionellen Rahmung angepasst wird, wie in der emotionsgeladenen Ausdrucksweise „I love you and value you as a person and I hope that you never try that again“ (483f.) erkennbar wird.

4.2 Diskussion

Die theoretische Aufarbeitung fremdsprachendidaktischer Ungewissheit legt nahe, dass alle vier Ungewissheitstypen auf der ontologischen Ebene und jener der Ambiguität in der Praxis relevant werden (s. Kap. 3). Stattdessen erweist sich in der Rekonstruktion des zentralen Orientierungsproblems kontextuelle Ungewissheit als zentral. Zur umfassenden Diskussion dessen werden nun auch die zuvor analysierten Fälle JS und SF berücksichtigt (s. Barth-Chiotoroiu 2024).

Der für erfolgreichen Spracherwerb maßgebliche Lebensweltbezug führt dann zu Irritationen, wenn er sich in der Interaktion mit Schüler:innen in die Dimension der Lebenswirklichkeit verschiebt. Das zentrale Orientierungsproblem kann begrifflich als ‚Einbruch der Lebenswirklichkeit‘ zugespitzt werden. Die analytische Trennung der zwei Dimensionen von Lebensrealität hebt hervor, dass Bildungsmomente (vgl. Koller 2018) erst dort entstehen, wo Input von Schüler:innen individuell als authentisch und/oder relevant erlebt wird (vgl. N. C. Ellis 2008). Während bei AW kein solcher Moment zustande kommt, zeigt es sich im Fall JC am Beispiel der Mafia-Referenz. Das Potenzial wird wahrgenommen und produktiv genutzt, wobei die Korrektheitsnorm relativiert wird (vgl. Wilken 2022). Im Fall JS bewirkt das fiktive Thematisieren von Mobbing in Gruppenchats, dass real betroffene Schüler:innen weinen; dies wird in die Pausenzeit verlagert (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024). Im Fall SF verweigern Schüler:innen die Bearbeitung einer Aufgabe zu südamerikanischen Ländern, was als rassistisch gerahmt wird (vgl. ebd.). Fruchtbare Bildungsgelegenheiten gemeinsamer Bedeutungsaushandlung und der Konfrontation mit innerer und äußerer Fremdheit (vgl. Bähr et al. 2024) – also Momente disziplinärer, interaktionaler und individueller Ungewissheit – können zwar durch die Einbindung von Lebensweltbezügen entstehen, sofern diese an Relevanzen der Schüler:innen anschließen, die mit kontextueller Ungewissheit zusammenhängen. Empirisch ist jedoch kein Anstreben dieses Anschlusses erkennbar, sondern er ereignet sich ggf. zufällig. Zweitens werden diese Momente überwiegend geschlossen, was aktuellen Ergebnissen entspricht. Während theoretisch die Vorteile der Akzeptanz und Nutzung von Ungewissheit als Bildungschance betont werden, wird in der Praxis ein eher überwindender Umgang bei Lehrkräften und Schüler:innen festgestellt (vgl. Bähr et al. 2026). Auch unspezifische und spezifische Antworten auf Ungewissheit, die entlang mehrerer Fächer bei Schüler:innen vorgefunden wurden, sind übertragbar (vgl. Bähr et al. 2024). Während die Fälle AW und JS einer *juxtaposition* entsprechen, indem auf etablierte Bezugssysteme zurückgegriffen wird, bewegt sich der Fall JC mit einer Offenheit, die in bestimmten Rollen und Räumen gilt, zwischen *juxtaposition* und *exploration* (dem Verbleiben in und experimentieren mit dem ungewissen Moment). SF dient als Beispiel für *rejection*.

Dieses Ergebnis hängt damit zusammen, dass disziplinäre Ungewissheit überwiegend epistemisch gerahmt wird. Sprache wird von den Lehrkräften als geschlossen erlebt, indem sie in korrekter und inkorrektur Anwendung geteilt wird. Marker der Ambiguität und ontologischer Ungewissheit tauchen empirisch nur vereinzelt im Wahrnehmungshorizont auf. Stattdessen werden Fehler und die stetige Dynamik der Interimssprache (vgl. Ortega 2009), der organisationalen Logik folgend, geglättet vor der Folie der Leistungsbewertung als zu überwinden betrachtet. Obwohl AW in der Bewertung vom als uneindeutig beschriebenen ‚Stil‘ Kontingenz wahrnimmt, wird diese durch kollegial festgelegte Maßstäbe überwindbar. Bei JS gehört der kreative Umgang mit Sprache dagegen zum eindeutigen Bewertungsraster; durch seine Umsetzung wird die Kontingenz überwunden, dass der individuelle Lernweg nicht belohnt werden könne (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024). Im Fall SF wird die als uneindeutig empfundene mündliche Bewertung ganz verworfen (vgl. ebd.). Im Fall JC wird das Balancieren von *fluency* und *accuracy* als disziplinäre Ungewissheit wahrgenommen, doch im Kontext der Bewertung mit der Umsetzung der Korrektheitsnorm reduziert. Ontologisch ungewisse Momente und Ambiguität, etwa *Third Spaces* oder die gemeinsame Konstruktion mehrerer Bedeutungen von Texten (z.B. Decke-Cornill 2007), konnten nicht rekonstruiert werden. Wenn über die Auseinandersetzung mit Texten oder Inhalten gesprochen wird, geht es nicht um ihre Rezeption durch Lernende, sondern um curriculare Einordnung (AW, SF) oder ihre Angemessenheit als Material für ein bestimmtes didaktisches Ziel bzw. Aufgabenformat (AW, JS). In den Fällen AW, JS und SF kann von einer Technologisierung fremdsprachendidaktisch verstandener Ungewissheit gesprochen werden.

Individuelle Ungewissheit bei Lernenden, obwohl in der Theorie als relevant für Spracherwerb hervorgehoben (vgl. Dewaele & MacIntyre 2016), wird allein im Fall JC thematisch. Lehrkraftseitig werden

eine reduzierte *foreign language classroom anxiety* (vgl. ebd.) und höhere Risikobereitschaft angestrebt (vgl. Gass & Selinker 2008): das Gefühl der mündlichen Unterlegenheit bei Schüler:innen, die zuvor keinen bilingualen Unterricht hatten, wird wahrgenommen und mit Ansätzen für eine angstfreie und fehlerfreundliche Lernatmosphäre produktiv gewendet. Eine solche Annäherung an die Pädagogik der Anerkennung (vgl. Decke-Cornill 2007) ist nur zum Teil im deutschsprachigen Fall JS feststellbar. In den Fällen, in denen keine Schüler:innenperspektive eingenommen wird, wird dieser Typ Ungewissheit nicht wahrgenommen: AW blickt auf Lernende als Leistungserbringende und SF als Ausführende instruktiver Anweisungen und kulturell Andere (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024). Dies ist damit verknüpft, wie die Lehrkräfte selbst individuelle Ungewissheit erleben. Während JC in Beratungsgesprächen und didaktischen Methoden mit unvorhersehbarem Ausgang ungewisse Momente eröffnet und im schulischen Rahmen toleriert, schließt AW diese z.B. mit dem Auslagern ungewisser Situationen an zuständige Akteur:innen oder mit dem permanenten kollegialen Austausch aus, der ein normgemäßes Handeln anstrebt. SF vermeidet Ungewissheit in Gänze, da normabweichendes Handeln nicht als Möglichkeit erlebt wird (vgl. ebd.). JS schließt konsequent Situationen, für die kein vorab geplanter „Notausstieg“ (ebd.: 103) vorliegt, eröffnet jedoch nachträglich individuelle Ungewissheit in Reflexionen (vgl. ebd.).

Interaktionale Ungewissheit wird in allen Fällen als irritierend wahrgenommen, was die Tragweite als strukturelles Merkmal pädagogischen Handelns unterstreicht (vgl. Bonnet, Paseka & Proske 2021). Nur im Fall JC wird er nicht stringent vermieden. JCs zuhörende Rolle, die keinen Einfluss auf das anschließende Verhalten der Schüler:innen hat, und das Anbieten ungewisser Methoden, unterstreicht ein Annehmen des Technologiedefizits. Gleichzeitig wird aber nicht daran gezweifelt, dass die Inhalte, in diesem Beispiel Grammatik, ihrerzeit angeeignet werden. Im Fall AW ist dieser Typ Ungewissheit ein überwindbarer Zwischenschritt zu einer gewiss erscheinenden Auflösung. Zwar sei das instruktive Lehren schwieriger Vokabeln im Kontrast zur eigenen Aufarbeitung des Themas Wölfe methodisch suboptimal, aber nicht ineffektiv, sodass Lehren und Lernen trotz Kontingenzwahrnehmung linear erscheinen. Dies zeigt sich auch in den Fällen SF und JS, in denen u.a. das Spiralcurriculum resp. eine Wiederholungsstunde vor der Prüfung die richtige Verarbeitung der Inhalte versprechen (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024). Auch im Rahmen eines insgesamt vermeidenden Umgangs ermöglicht das mindestens temporäre Aushalten dieses Typs Ungewissheit eine Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit (vgl. Bonnet, Paseka & Proske 2021).

Handlungsunfähigkeit kommt dagegen dann zustande, wenn kontextuelle Ungewissheit als Unsicherheit erlebt wird, wie sich am Beispiel AW vor dem Austausch mit Kolleg:innen zeigt. Im Fall JS hebt die für den Fall wesentliche Feuer-Metapher Unsicherheit hervor: nur der Abbruch des krisenhaften Gesprächs und der Wechsel zu einem naturwissenschaftlichen, als ‚kühl‘ empfundenen Fach gilt als Lösung (vgl. Barth-Chiotoroiu 2024). Im Fall SF wird die Erfüllung organisationaler Normen als alternativlos wahrgenommen; dies wird jedoch in der Übertragung des Problems auf die kontextuelle Ebene einer kulturellen Auseinandersetzung unerreichbar und führt letztlich dazu, dass der Beruf nur noch in einem anderen Land als ausführbar erlebt wird (vgl. ebd.).

5. Fazit

Empirisch hat sich die Trennung von Schule und Lebenswirklichkeit als Ankerpunkt der Praxis gezeigt, sei es die strikte Trennung von Sprachunterricht und Beratungstätigkeit (JC), von klar definierten Rollen (AW), von Unterrichtszeit und restlichem Schulalltag (JS) oder der eigenen plurikulturellen Identität und ihrer Relevanz in der Lehrkraftrolle (SF). Sobald keine Trennung mehr gegeben ist, wird Ungewissheit als

ontologisch auf je unterschiedliche Weise wahrgenommen und bearbeitet. Wie im Theoriekapitel angedeutet, äußert sich die Auseinandersetzung mit den Kategorisierungslinien ontologischer Ungewissheit und der Ambiguität, nicht aber epistemischer Ungewissheit, als Irritation der habitualisierten Praxis und damit zum potenziellen Professionalisierungsmoment (vgl. Bohnsack 2020). Auch die Differenzierung zur Dimension der Unsicherheit war empirisch fruchtbar. Während der organisationale Rahmen zu verhindern scheint, dass Unsicherheit bei Lernenden wahrgenommen wird, führt das Erleben von Ungewissheit als Unsicherheit bei Lehrkräften dazu – wie Erkenntnisse des Effekts von *anxiety* auf Lernende schon hervorheben (vgl. Papi & Khajavy 2023) – diese zu vermeiden. In einem nächsten Schritt kann sich der Frage gewidmet werden, ob ein rein kognitiver Blick auf Ungewissheit als Wissensstruktur mit einer produktiven Wendung verknüpft ist, und was dies für die Professionalisierung von Lehrkräften bedeutet.

Dass kontextuelle Ungewissheit ausschlaggebend ist, weniger aber andere fremdsprachendidaktisch relevante Ungewissheitstypen, verweist auf schulpädagogische Ergebnisse, denen zufolge die Institution Schule anstrebt, Ungewissheit möglichst stillzustellen (vgl. Paseka & Schrittmesser 2018). Systemimmanent ergibt sich ein kontrollierbares Bild von Ungewissheit, was mit der Prämisse der Leistungsbewertung zu tun hat, wie Bonnet & Hericks (2020) bereits mit der Erkenntnis einer grundlegenden Prüfungsorientierung an Schulen andeuten. Das Verständnis von Sprache als Schuldisziplin wird entgegen ihrer realen, unüberwindbar ungewissen Struktur als eindeutig überprüfbar ausgelegt. Individuelle Ungewissheit gerät seitens der Lernenden vor dem Hintergrund standardisierender Erwartungshaltungen aus dem Fokus und wird seitens der Lehrkräfte mit dem Anstreben normkonformer Handlungen reduziert. Interaktionale Ungewissheit erscheint in der organisationalen Rahmung von Interaktionssystemen wie Unterrichtsgesprächen oder Beratung überbrückbar. Dagegen kann die Institution Schule nicht auf kontextuelle Ungewissheit zugreifen, die aus anderen Systemen wie dem Rechtssystem oder der Politik stammt, sodass diese sich nicht als überwindbar modellieren lässt.

Die institutionelle Logik der Prüfungsorientierung trifft sowohl auf den deutschsprachigen Raum als auch, aufgrund der *high stakes testings* vielleicht sogar stärker (vgl. Koretz 2017), auf den US-amerikanischen Raum zu. Die maximal kontrastierenden Bearbeitungsweisen dessen im Fall JC gegenüber AW, aber auch gegenüber dem US-amerikanischen Fall SF, sind mit dem Erleben individueller Ungewissheit verknüpft. Dieser Zusammenhang soll im Rahmen einer relationalen Typenbildung genauer betrachtet werden.

Als fremdsprachenspezifisch ergeben sich zwei Aspekte der Ungewissheit. Wenn die Einbindung von Lebensweltbezügen authentisch ist und an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpft, die dann in den Unterricht eingebracht wird, führt sie zur Auseinandersetzung mit ontologischer Ungewissheit und Ambiguität. Kontrastierend dazu weist das Orientierungsproblem im nicht-sprachlichen Fach Mathematik, wie im Projekt *ProME* rekonstruiert, keine Verbindung zur kontextuellen Ungewissheit auf. Die Lehrkräfte positionieren sich nicht zur Lebenswirklichkeit, sondern überwiegend zu Herausforderungen, die durch das Fach selbst bedingt sind (s. Bakels et al. 2024). Zweitens führt das Grundprinzip der Kommunikation zu Spannungen im Bereich der Leistungsbewertung und der Art und Weise der Curriculumbearbeitung. Auch andere Studien verweisen auf die kontingente Umsetzung von Praxen, die nicht den Idealen der Lehrkräfte entspricht: „ein an Kommunikation orientierter Englischunterricht [ist] mit viel Ungewissheit verbunden [...] und der anzubahnende und auszubauende Spracherwerb schwer zu überprüfen“ (Wilken 2022: 137).

Literaturverzeichnis

- Aksak, Kübra; Kuzu, Esat; Külekçi, Gülşah & Çubukçu, Feryal (2023). The interface between risk taking and foreign language speaking. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 9(2), S. 141-152. <https://doi.org/10.61087/IntJCES.2023.3D>
- Alter, Grit (2016). Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur - Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In Michaela Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* (S. 50-61). Münster: Waxmann.
- Bähr, Ingrid; Bonnet, Andreas; Bracker da Ponte, Elisabeth; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta, & Sting, Wolfgang (2024). Uncertainty in subject matter education—Constitutive element and fruitful instructional strategy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, S. 375–395. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00436-7>
- Bähr, Ingrid; Lübke, Britta; Berding, Teresa; Chiotoroiu, Ioana; Hanke, Melissa; Iwers, Telse; Killus, Dagmar; Krieger, Claus; Kruska, Jessica; Michalik, Kerstin; Schwanewedel, Julia; Sprenger, Sandra; Stabick, Ole; Struck, Constanze; Yilmaz, Merve; Bonnet, Andreas & Paseka, Angelika (2026). Uncertainty in the Context of School and Teacher Education in Educational Science Literature – a Systematic Review. *Review of Educational Research*.
- Bakels, Elena; Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2025). Lehrerhandeln als Entscheiden – eine praxeologisch-wissenssoziologische Konzeptualisierung des Professionswissens von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, S. 413 – 430. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00455-4>
- Bakels, Elena; Hericks, Uwe; Major, Melissa & Bonnet, Andreas (2024). Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematiklehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 269-292). Opladen: Barbara Budrich.
- Barth-Chiotoroiu, Ioana (2024). Zur Rolle von Ungewissheit im professionalisierten Handeln. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie zu Handlungsentscheidungen. *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 5, S. 94-109. <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-5/barth-chiotoroiu/> (zuletzt geprüft am 21.07.2026)
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas; Paseka, Angelika & Proske, Matthias (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(3), S. 3-24.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bracker, Elisabeth (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bredella, Lothar (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

- Bultena, Sybrine; Danielmeier, Claudia; Bekkering, Harold & Lemhöfer, Kristin (2020). The Role of Conflicting Representations and Uncertainty in Internal Error Detection During L2 Learning. *Language Learning*, 70(2), S. 75–103.
- Combe, Arno; Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Dağtaş, Aysun & Şahinkarakaş, Şehnaz (2024). Foreign Language Learners' Uncertainty Experiences and Uncertainty Management. *Journal of Psycholinguist Research*, 53, 65.
- Decke-Cornill, Helene (2007). Literaturdidaktik in einer 'Pädagogik der Anerkennung': Gender and other suspects In: Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 239-258). Trier: WVT.
- Derrida, Jacques (1967). *L'écriture Et La Différence*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dewaele, Jean-Marc & MacIntyre, Peter D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. In Peter MacIntyre, Tammy Gregersen & Sarah Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (S. 215-236). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dewulf, Art & Biesbroek, Robbert (2018). Nine lives of uncertainty in decision-making: Strategies for dealing with uncertainty in environmental governance, *Policy and Society*, 37(4), S. 441–458.
- Ellis, Nick C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), S. 232–249.
- Ellis, Rod (2018). *Reflections on task-based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/ELLIS0131>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2022). *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11: Englisch*. Hamburg. Online: <https://dokumente.hamburg.de/resource/blob/122964/3812266b9334c5b6d4e13c1971939d98/englisch-sts-2022-data.pdf> (zuletzt geprüft am 21.07.2026)
- Garbe, Christine (2014). „Kein endgültiges Wort“: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer, & Bernhard Rank (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 67–97). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). Wiesbaden: VS/GWV.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Hoff, Hild E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), S. 55–74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>

- Keßler, Jörg-U.; Liebner, Mathias & Mansouri, Fethi (2011). Teaching. In Manfred Pienemann & Jörg-U. Keßler (Eds.), *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook* (S. 149–156). Amsterdam: John Benjamins.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koretz, Daniel M. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226408859>
- Kristeva, Julia (1989). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard.
- Larsen-Freeman, Diane (2020). Complex dynamic systems theory. In Bill VanPatten, Gregory D. Keating & Stefanie Wulff (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, 3. Aufl. (S. 248–270). New York: Routledge.
- Long, Michael H. (2020). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), S. 169–182. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000466>
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl E. (Hrsg.) (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lübke, Britta & Heuckmann, Benedikt (2024). Umgang mit Ungewissheit als Charakteristikum von Nature of Science: Eine Begriffsbestimmung und Konzeptionalisierung für die Integration in Lehr-Lern-Konzepte. In Bianca Reinisch, Dirk Krüger & Daniela Mahler (Hrsg.), *Biologiedidaktische Nature of Science-Forschung: Zukunftsweisende Praxis* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- MacIntyre, Peter D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In Christina Gkonou, Mark Daubney & Jean-Marc Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (S. 11–30). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning*. Multilingual Matters eBooks. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Papi, Mostafa & Khajavy, Hassan (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, S. 127–139.
- Paseka, Angelika & Schrittmesser, Ilse (2018). Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Pienemann, Manfred & Lenzen, Anke (2025). *Processability Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Roters, Bianca (2024). Strukturierung von aufgabenbasierten Lernarrangements aus inklusiver und potenzialorientierter Perspektive. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), S. 365–380. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0064>
- Saussure, Ferdinand de & Engler, Rudolf ([1916] 1968). *Cours De Linguistique Générale*. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Schewe, Manfred (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 20-36). Trier: WVT.
- Siemund, Peter (2023). *Multilingual Development: English in a Global Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinner, Kaspar H. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In Michael Kämper-van den Boogaart & Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien; gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 190–242). Baltmannsweiler: Schneider.
- Von Glasersfeld, Ernst (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waldenfels, Bernhard (2010). *Topographie Des Fremden*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wehling, Peter (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK.
- Welsch, Wolfgang (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In Dorothee Kimmich & Schamma Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25-40). Bielefeld: transcript.
- Wilken, Anja (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorenangaben

Ioana Barth-Chiotoroiu, Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Ungewissheit, Fremdsprachendidaktik, Professionsforschung, qualitativ-rekonstruktive Forschung.