

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 5

---

Ioana Barth-Chiotoroiu

## Zur Rolle von Ungewissheit im professionalisierten Handeln

Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie zu Handlungsentscheidungen

### Abstract (deutsch)

In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einem Dissertationsprojekt vorgestellt, welches als Teil des Gesamtprojektes *ProME* die Rolle von Ungewissheit in der Emergenz, sowie der Bearbeitung von Norm-Habitus-Spannungen fokussiert. Zu diesem Zweck wird die Konzeptualisierung des Lehrkrafthandelns als Entscheiden angewandt, so wie sie im Projekt *ProME* als zentrales Forschungsanliegen entwickelt wurde (vgl. z.B. Bakels et al. 2024a). Mithilfe dieser Heuristik konnte rekonstruiert werden, dass Ungewissheit in Handlungsentscheidungen verschiedener Art routinisiert vermieden wird. Entlang einer international vergleichenden dokumentarischen Analyse der Praxen zweier Fremdsprachenlehrerinnen in den USA und in Deutschland illustriert dieser Beitrag, wie Ungewissheit an die Unverfügbarkeit der Lernsubjekte geknüpft ist und wie sie sich in der Relationierung individualisierungs- und standardisierungslogischer Normen manifestiert. Die Trennung der weltlich-privaten und schulisch-professionellen Sphären erweist sich dabei als zentral.

### Abstract (English)

This article presents results from a dissertation thesis which, as subproject of the *ProME* research program, focuses on the role of uncertainty in the emergence and processing of norm-habitus tensions. For this purpose, the conceptualization of teaching action as decision-making is applied, as it was developed in the *ProME* project as a central research objective (cf. e.g. Bakels et al. 2024a). The use of this heuristic allowed the reconstruction of the routinized avoidance of uncertainty in various types of decision-making. Based on an international comparative documentary analysis of the practices of two foreign language teachers in the USA and in Germany, this article illustrates how uncertainty is linked to the unavailability of the learning subjects and how it manifests in interrelating norms following a logic of either individualization or standardization. The separation of the worldly-private sphere from the school-based resp. professional sphere proves to be central in this context.

### Keywords

Englischdidaktik, Professionsforschung, Ungewissheit, Entscheidungen, Dokumentarische Methode

Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-5/Barth-Chiotoroiu](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-5/Barth-Chiotoroiu)

## 1. Einleitung

Lehrpersonen treffen im Schulalltag unzählige Entscheidungen: sie entscheiden im Voraus, aber auch spontan, reagieren auf und interagieren mit Schüler:innen und Kolleg:innen. Jede banal erscheinende Entscheidung kann Schüler:innen biografisch prägen, etwa in der Wahl des Studiums, aber auch im Sinne eines *apprenticeship of observation* (vgl. Lortie 1975), der sich auf ihre spätere Lehrpraxis auswirkt, wenn wir Schüler:innen als potenzielle Lehrpersonen betrachten. Ebenso wird die Praxis von Lehrpersonen durch Entscheidungen beeinflusst, die innere Konflikte auslösen, die als belastend wahrgenommen werden. Manche beruflichen Entscheidungen können als eigenen Werten und Überzeugungen entgegenstehend erlebt werden, wie Bonnet und Hericks (2020) in ihrer Studie zum kooperativen Lernen feststellen. Professionelles Handeln stellt sich hiermit als äußerst komplex heraus und lässt sich nicht mit einer Konzeptualisierung von Entscheidungen als reines Umsetzen von Intentionen erklären.

Dieser bisher überwiegend zweckrationale Blick auf Entscheidungen ist darauf zurückzuführen, dass der Begriff *decision-making* seit seiner Einführung und Blütezeit in der Professionsforschung der 1980/90er Jahre insbesondere „in quantitativ-subsumtionslogischen Ansätzen“ (Bonnet et al. 2023) weiterentwickelt wurde. Das Projekt „Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch“ (*ProME*) knüpft hier an, indem es ausgehend von implizitem Wissen als handlungsleitend der Frage nachgeht, wie Lehrkräfte zu ihren Entscheidungen gelangen. Dabei wird die Organisationsebene berücksichtigt, die Entscheidungen qua Normen beeinflusst und somit einen soziologischen Blick erfordert. Dieser wird mit praxeologisch-wissenssoziologischen Grundlagen und systemtheoretischen Elementen bedient.

Vorangehende Studien zeigen, dass Entscheidungen von Lehrkräften sowohl von generischen Faktoren beeinflusst werden, etwa dem Umgang mit Ungewissheit, als auch von fachspezifischen Aspekten wie der Korrektheitsnorm (vgl. Wilken 2021). Während das Gesamtprojekt für ein umfassendes Verständnis von Entscheidungsprozessen mehrere Facetten betrachtet (vgl. Bakels et al. 2024b), fokussiert meine Dissertation als ein Teilprojekt von *ProME* den Aspekt der Ungewissheit in der (Entscheidungs-)Praxis von Englischlehrpersonen in Deutschland und Spanischlehrpersonen in den USA und fragt, inwieweit sich Ungewissheit in Entscheidungen niederschlägt und wie Fremdsprachenlehrkräfte damit umgehen. Inwiefern der international vergleichende Blick zu einer differenzierteren Analyse beiträgt, soll im Folgenden empirisch gezeigt werden. In diesem Beitrag sollen einige Ergebnisse des Dissertationsprojektes „Zur Rolle von Ungewissheit im professionalisierten Handeln. Eine rekonstruktive Studie zu Handlungsentscheidungen von Fremdsprachenlehrpersonen“ in vier Schritten illustriert werden. (1) Zuerst wird auf die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung und das Konzept des Lehrkrafthandelns als Entscheiden eingegangen. (2) Zweitens wird ein Überblick über das Phänomen Ungewissheit als Gegenstand professionstheoretischer Forschung gegeben. (3) Als nächstes werden die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen vorgestellt. (4) In einem vierten Schritt werden Ergebnisse aus zwei Fällen illustriert. (5) Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und nächste Schritte des Projekts geschildert.

## 2. Theoretischer Rahmen

### 2.1 Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Die Professionsforschung untersucht empirisch und normativ, was professionelles Handeln ausmacht. Im deutschsprachigen Raum werden der kompetenzorientierte, der strukturtheoretische und der

berufsbiografische Ansatz breit rezipiert (vgl. Terhart 2011). Ersterer (vgl. Baumert & Kunter 2006) strebt an, für den Lehrberuf nötige Handlungskompetenzen zu bestimmen und Entwicklungsmodelle zu entwerfen, wobei explizites Wissen v.a. quantitativ untersucht wird (vgl. Bonnet & Hericks 2014). Zweiterer fokussiert Handlungsprobleme im Kontext der stellvertretenden Krisenbewältigung unter Berücksichtigung von Antinomien (vgl. Helsper 2014). Der berufsbiografische Ansatz untersucht „individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen“ (Bonnet & Hericks 2014: 7) vor dem Hintergrund ihres Lebenslaufs und berufsbiografischer Anforderungen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2017). Beide Ansätze fokussieren das implizite Wissen.

Keiner dieser Ansätze stellt die Relation zwischen der expliziten und impliziten Wissensebene scharf, die für Lehrpraxis jedoch zentral ist. Diese Lücke schließt der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz, der Elemente soziologischer Theorien vereint und weiterentwickelt. Das explizite Wissen spiegelt sich in Normen wider, mit denen sich Individuen befassen (müssen). Sie können nicht vollständig umgesetzt werden, sondern bieten eine Handlungsorientierung an, weshalb sie als kontrafaktisch aufgefasst werden. Sie gehören zur propositionalen Logik, die Handlungserwartungen resp. imaginierte Praxis beschreibt. Diese unterscheidet sich von der enaktierten Praxis, weshalb Bohnsack von einer „notorischen Spannung“ (2017) zwischen Norm und Praxis spricht. Unterschieden werden Identitätsnormen auf gesellschaftlicher und Normen auf institutionell-organisationaler Ebene (vgl. ebd.). Erstere seien imaginativ (Akteur:innen orientieren sich an ihrer Umsetzung) oder imaginär (Akteur:innen können sie nicht umsetzen), und „weder vollständig bewusst noch vollständig unbewusst“ (ebd.: 162), also ggf. in Erzählungen und Beschreibungen eingelassen (vgl. ebd.).

Diese Textsorten erlauben aus analytischer Sicht Zugang zur Ebene der Praxis. Erst die Rahmung „durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis, wie sie sich im Modus Operandi des Habitus oder eben Orientierungsrahmens vollzieht“ (ebd.: 108), verleiht Normen ihre Bedeutung. Der Orientierungsrahmen resp. Habitus beschreibt unbewusste Handlungsdispositionen, die Individuen „im Verlauf ihrer Sozialisation in diversen konjunktiven Erfahrungsräumen (Geschlecht, Bildungsmilieu etc.) erwerben.“ (Bakels et al. 2024b) Aufgrund der Verortung auf der impliziten Ebene ist der Habitus nicht oder nur schwer durch Reflexion zugänglich, und aufgrund seiner Entwicklung entlang der Biografie veränderungsresistent.

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive bedeutet Handeln Relationieren der zwei in Spannung zueinanderstehenden Wissensebenen. Um Lehrpraxis zu analysieren, muss man folglich verstehen, wie sich diese Spannungen zwischen Habitus und Norm manifestieren und wie damit umgegangen wird. Die analytische Größe des ‚Orientierungsrahmens im weiteren Sinne‘ macht dies möglich: er dient dazu, die Bearbeitung von Norm-Habitus-Spannungen im Handlungsvollzug zu konzeptualisieren. Im Kern professionellen Handelns steht seine Entwicklung, also einer für jede Lerngruppe spezifische routinierte Handlungspraxis, die Normen miteinander, mit dem Habitus der Lehrperson und mit dem Habitus der Schüler:innen relationiert. Die professionelle Aufgabe bestehe darin, „Entscheidungen [...] mit Bezug auf eine organisational erwartete (rechtliche, pädagogische, therapeutische etc.) Programmatik im Kontext eines komplexen interaktiven und [...] reproduzierbaren Prozesses mit ihrer Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums routinisiert und habitualisiert zu treffen und zu vermitteln“ (Bohnsack 2020: 65, zitiert in Bakels et al. 2024b).

## 2.2 Lehrkrafthandeln als Entscheiden

Die praxeologische Wissenssoziologie versteht Entscheidungen nicht als zweckrational. Daran knüpft die im Projekt *ProME* entwickelte Modellierung von Entscheidungen an, die auch im hier referierten Teilprojekt angewandt wird. Dabei stützen wir uns auf die Systemtheorie und Luhmanns (2019) Konzeptualisierung von Entscheidungen als Positionierungen zu Erwartungen.

Nach seinem Verständnis sei das Entscheiden das „Elementarereignis“ (ebd.: 312) in organisationalen Sozialsystemen. Handlungsentscheidungen seien situativ bzw. „momenthaft“ (ebd.: 311) und würden nur im Entscheidungsmoment Kontingenz und Differenz zwischen Umwelt und System auflösen. Dies bedeutet, dass Entscheidungen unauflöslich mit zweierlei Kontingenz verstrickt sind: vor der Entscheidung gehe es darum, ob den relevant werdenden Erwartungen gefolgt oder widersprochen wird, und unmittelbar nach der Entscheidung bleibe die Kontingenz, was passiert wäre, wenn die Entscheidung anders gefallen wäre (vgl. ebd.). Ferner konzipiert Luhmann Entscheidungen als Reaktion auf Erwartungen im Sinne von kommunizierten Handlungserwartungen oder solchen, die aufgrund der fehlenden Verbalisierung antizipiert werden und als Erwartungserwartung von der handelnden Person herangezogen werden. Somit bestehe in Organisationen die Möglichkeit, dass Erwartungen sich gegen Präferenzen der Akteur:innen der Organisation durchsetzen, was eine mögliche Antwort auf die Frage liefert, warum Lehrkräfte gegen eigene Intentionen handeln. Luhmann berücksichtigt dabei die Existenz zweckrationaler Handlungen nach Präferenzen, bezeichnet diese jedoch als Ausnahmefall, wenn keine Erwartungen als „Entscheidungsdirektive“ (ebd.: 319) vorlägen.

Das Wie und Warum hinter der Positionierung zu Erwartungen bzw. Normen erklärt der in (2) erläuterte praxeologisch-wissenssoziologische Blick auf diese Positionierung als routinierte Entscheidungsprozesse. Auf der Ebene des Unterrichts bilden jene routinisierten Entscheidungen zur Bearbeitung von Norm-Habitus-Spannungen den Orientierungsrahmen i.w.S. Ist dieser situationsübergreifend und verlässlich wiederkehrend, wird auf der organisationalen Ebene von einer konstituierenden Rahmung gesprochen, die als strukturelle Entscheidungsprämisse verstanden werden kann. Jede Entscheidung kann den Orientierungsrahmen entweder stärken oder verändern, und damit auch die Erwartungen in einer Organisation stärken oder irritieren, was wiederum neue Erwartungen erzeugt (vgl. Bonnet et al. 2023). Anknüpfend an Schön (1983) betrachten wir im Projekt *ProME* Entscheidungen im Handlungsvollzug, sei er im unterrichtlichen oder schulisch-berufsbezogenen Kontext, als Parallele zu *knowledge in action*, sofern der existierende Orientierungsrahmen weitergeführt und gestärkt wird, oder *reflection in action*, wenn dieser verändert wird.

Diese theoretischen Überlegungen spiegeln sich im Material des Projekts *ProME* wider. So haben sich in unseren empirischen Analysen wiederholt folgende Entscheidungsformen rekonstruieren lassen, die zwischen routinisierten und nicht-routinisierten Entscheidungen unterscheiden:

1. Routinisierte Entscheidungen als routinisierte Relationierung von Habitus und Norm. Diese Form ergibt sich aus Passagen, „in denen die routinisierte alltägliche Handlungspraxis erzählt wird.“ (Bonnet et al. 2023: 188) Diese Art Entscheidung bietet einen unmittelbaren Zugang zum Orientierungsrahmen i.w.S.
2. Situative Entscheidungen unter Handlungsdruck. Diese Form kann eine irritierte Praxis sichtbar machen, die situativ und von erkennbaren Handlungserwartungen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).
3. (Situative) Entscheidungen ohne Handlungsdruck. Diese Art Entscheidung findet in druckentlasteten Situationen wie z.B. bei der Unterrichtsplanung statt, ist jedoch immer punktuell (vgl. ebd.).

4. Biografisch gewachsene Entscheidungen und erzählte Entscheidungsprozesse. Diese Form kann als grundlegende konstituierende Rahmung verstanden werden, die sich in kommunizierten biografisch eingelagerten resp. erzählten Prozessen der Entscheidungen zeigt, und somit besonders tief habitualisiert ist (vgl. ebd.).

Diese aus dem Material des Gesamtprojekts emergierten Entscheidungsformen haben sich auch in den zwei Fällen rekonstruieren lassen, die in diesem Artikel vorgestellt werden. Sie werden daher im Laufe des empirischen Teils referenziert. Anders als die bisherigen Publikationen des *ProME* Projekts fokussiert dieser Beitrag erstens die Rolle von Ungewissheit im Entscheidungshandeln im internationalen Vergleich und erarbeitet dies zweitens anhand anderer Fächer: Englisch in Deutschland und Spanisch in den USA.<sup>1</sup> Aufgrund des Fokus auf Ungewissheit und der damit einhergehenden Wahl der Passagen wird nicht ausführlich auf das Entschlüsseln biografisch gewachsener Entscheidungen eingegangen.

### 2.3 Ungewissheit

Betrachten wir Kontingenz als Zufälligkeit bzw. Möglichkeit, dass etwas eintritt oder eben nicht, würden „Entscheidungen nicht qua Tradition sondern im Modus von Möglichkeiten und im Vorgriff auf eine offene Zukunft gefällt und begründet werden müssen“ (Combe et al. 2018: 55). Wissen sei dabei nicht konstant oder identisch wiederholbar, was eine Konzeptionierung ausgehend von Nichtwissen erfordere; dieses beinhalte Nicht-Wissen-Können, Noch-Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Wollen als Dimensionen (ebd.). Der Übergang von Noch-Nicht-Wissen in erreichbares Wissen sei nicht kontinuierlich, sondern enthalte unauflösbar Nicht-Wissen-Können verstanden als „krisenhafte[] Zustände[] einer nicht antizipierbaren Bewährungsdynamik“ (ebd.: 56). Dies entspricht der Einteilung von Dewulf und Biesbrock (2018) in epistemischer und ontologischer Ungewissheit. Hieran anknüpfend lässt sich zwischen Unsicherheit, die das innere Erleben und ein Element der Bedrohung bezeichnet, und Ungewissheit unterscheiden (Lübke & Heuckmann 2024).

In der Professionsforschung herrscht weitgehend Konsens über eine „Kontingenzproblematik“ (Košinár 2014: 65) pädagogischen Handelns, die Aushalten und Ausbalancieren von Ungewissheiten erforderlich macht, denn Unterricht ist offen und vielgestaltig möglich (vgl. Paseka et al. 2018). Demnach zeige sich Ungewissheit bei der Wahl von Unterrichtsinhalten, im Unterrichtsgeschehen, in der Schulklassendynamik, in Lernprozessen und Ergebnissen sowie „lokalen Besonderheiten“ (Combe et al. 2018: 54). Eine ähnliche Aufteilung findet sich in einem systematischen Literaturreview vor (vgl. Bähr et al. i. rev.): (1) Die disziplinäre Ungewissheit wird als Strukturmerkmal von Wissenschaft betrachtet. (2) Im Rahmen individueller Ungewissheit wird professionstheoretisch Ungewissheitstoleranz erfasst und der Umgang mit Irritationen fokussiert. (3) Mit einem interaktionalen Blick fokussiert u.a. die Systemtheorie eine doppelte Kontingenz, ähnlich zum radikalen Konstruktivismus und der Vorstellung idiosynkratischer Sinn-Herstellung (vgl. von Glasersfeld 1995) – Interaktionspartner:innen können die Reaktion der Anderen nicht vorhersehen. Unterricht im dominierenden technokratischen Sinn von Schule bzw. Bildung verspricht eine Lernwirksamkeit, die er nicht garantieren kann. Die immer bleibende Diskrepanz zwischen Instruktion und Bearbeitung von Wissen spiegelt sich im Konzept des Technologiedefizits wider. Die Strukturtheorie verortet dies in der Unvorhersehbarkeit der Ergebnisse professioneller Interventionen, die zudem

---

<sup>1</sup> Die Entscheidungsformen wurden anhand eines Falls einer US-amerikanischen *ESL* (*English as a Second Language*) bzw. *Newcomer Classroom* Lehrkraft aufgeschlüsselt. Für weitere empirische Beispiele im Fach Mathematik s. Bakels et al. 2024b.



fallspezifisches Wissen benötigen (vgl. Helsper 2014). Kontingenz wird außerdem als Bildungschance beforscht, z.B. im Sinne transformatorischen Lernens (vgl. Koller 2018). (4) In kontextueller Perspektive werden Auswirkungen von *hidden curricula* (vgl. Paseka & Schrittmesser 2018) und gesamtgesellschaftlichen Ungewissheiten auf Schule beforscht.

In dieser Studie spielt vor allem das interaktionale, aber auch individuelle Verständnis eine wichtige Rolle, sowie die jedem Fach inhärente Ungewissheit. Fremdsprachlichkeit sorgt z.B. für derartige Ungewissheit, denn Lehrpersonen stehen unter gesellschaftlichem Druck, *native-like-speech* zu verkörpern, was zu Spannungen in der Praxis führen kann; auch Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext als ungewiss erlebt, da sie mit dem Bild der Lehrkraft als Sprachexpertin kollidiert (vgl. z.B. Wilken 2021). Sprache ist zudem aufgrund grundsätzlicher Ambiguität und Polysemie von Worten ungewiss (vgl. Wasow 2015). Kulturelle Bildung birgt darüber hinaus Ungewissheit in ihrer kolonialisierungs- und globalisierungsbedingten Auslegung der Hybridität (vgl. Bhabha 2011), aber auch im Sinne interkulturell beforschter Ambiguitätstoleranz oder Momenten von *intercultural shock*. Literaturarbeit erzeugt durch Irritationen herrschender Dispositionen auch Ungewissheit (vgl. Decke-Cornill 2015).

### 3. Forschungsfrage und methodische Überlegungen

Übergeordnet soll die Rolle von Kontingenz im Entscheidungshandeln empirisch ergründet werden, wobei sowohl generisch als auch fachspezifisch auf Ungewissheit geblickt wird. Hierzu wurden episodische Interviews als Erhebungsinstrument genutzt, deren Struktur auf die Generierung von Erzählungen ausgelegt ist. Die Nutzung von Interviews erlaubt nicht nur tiefe Einblicke in die alltägliche Handlungspraxis (s. z.B. Przyborski & Wohrab-Sahr 2021), sondern auch die Analyse einer größeren Fallzahl und damit mehrerer Vergleichshorizonte (vgl. Bakels et al. 2024b). Zuerst wird eine Erzählung zur Berufsbiografie angeregt, und anschließend Erzählungen zur alltäglichen Praxis: erst geht es um einen Tag, der aus beliebigen Gründen in Erinnerung geblieben ist, dann eine als erfolgreich und eine als misslungen erlebte Unterrichtsstunde. Weiterhin werden die Arbeit im Kollegium, Interaktionen mit Schüler:innen, die COVID-19 Pandemie, die Übernahme neuer Klassen, Leistungsbewertung und Ungewissheit thematisiert. Zur Auswertung der Wechselwirkung zwischen Wissens Ebenen eignet sich die Dokumentarische Methode (z.B. Nohl 2017). Einen Zugang zum Impliziten bieten dabei narrative Passagen, aber auch Beschreibungen, wobei Routinen hier verallgemeinert werden. In argumentativen Passagen zeigen sich relevante Normen, sowie ggf. Hinweise auf Orientierungen im Muster bzw. dem Wie der Argumentationsstruktur.

Dieser Beitrag illustriert Kernergebnisse zweier Fälle: Jasmine Schumacher, Englischlehrkraft in Deutschland, und Saray Felix, Spanischlehrkraft in den USA. Diese Auswahl dient zur Hervorhebung des international vergleichenden Blicks auf Ungewissheit. Im Fokus stehen Rekonstruktionen von zentralen Normen und Orientierungsrahmen, zunächst systematisch als Bottom-Up Interpretation dargestellt, und anschließend die Rolle von und der Umgang mit Ungewissheit. Die Analyse bleibt eng am Transkript, um den ersten Teil der Forschungsfrage transparent zu beantworten und die Relevanz des Gegenstands Ungewissheit hervorzuheben. Zudem wird so die *ProME*-Entscheidungsheuristik an empirischen Beispielen zweier Fremdsprachen aufgezeigt und damit erneut die Singularität des Beitrags und Dissertationsprojekts unterstrichen. Folgende Forschungsfrage wird fokussiert:

Erweist sich Ungewissheit als relevant für die Praxis, verstanden als Entscheidungshandeln, und wenn ja: an welcher Stelle und in welcher Form?

## 4. Einblicke in empirische Analysen

Die ausgewählten Fälle ähneln sich hinsichtlich des Umgangs mit Normen. Die folgenden Analysen sollen verdeutlichen, worin dennoch entscheidende Unterschiede bestehen.

### 4.1 Jasmine Schumacher

#### 4.1.1. Orientierungen und Umgang mit Normen

Jasmine Schumacher (geb. 1985, Name anonymisiert) arbeitet als Gymnasiallehrerin für die Fächer Englisch, Biologie und Sport in den Jahrgängen fünf und sechs an einer erweiterten Grundschule, sowie in der Hochschullehre an einem pädagogischen Institut<sup>2</sup>. Nach dem Lehramtsstudium promovierte JS und wechselte nach kurzer Zeit in den Vorbereitungsdienst. Schon in berufsbiografischen Teilen des Interviews konnte eine ‚Orientierung am Fach‘ rekonstruiert werden, die sich z.B. in der Wahrnehmung der drei Studienfächer, u.a. als „so abwechslungsreich, und (.) schön“ (452), zeigt. Offengelegt wird auch die zentrale ‚Orientierung an Progress‘: schon das „schön“ (452), die Kontrastierung des Studiums als „so ne geniale Zeit“ (448), die „so Spaß gemacht“ (28) habe, mit dem „belastend[en]“ (46f., 48f., 57, 228) Referendariat, sowie der Wechsel der Region, der Schule, und kurzzeitig des Berufs aufgrund „zu wenig persönliche[r] Entwicklung“ (248) und „zu wenig fachliche[n] Input[s]“ (250) verdeutlicht die Relevanz von Weiterentwicklung sowohl in der Berufsbiografie als auch in der Unterrichtspraxis. In Relation zu Normen im schulischen Rahmen tritt sie als Progression auf, und in der privaten Sphäre als Weiterentwicklung. Dies visualisiert das zentrale Orientierungsproblem dieses Falls: die Vermittlung zwischen „Schulkosmos“<sup>3</sup> und Welt.

In einer als misslungen erlebten Englischstunde liegt es in der Trennung fachlicher Fehler (953; 954) und „soziale[r] Konflikte“ (951). Die fachliche Rahmung der Stunde ist habitualisiert, denn Schritte des Vermittlungsprozesses („ich hab die Überschrift reingegeben, als Einstieg in die Stunde“ 907f.) und curriculare Lernziele („um Vokabular zu entlasten“ 909) sind narrativ vorangestellt. In der ‚routinisierten Relationierung von Norm und Habitus‘ wird eine Kontingenz wahrgenommen, wie z.B. die evaluierende Einordnung in organisationale, schulmilieuspezifische Kategorien „achte Klasse is ne Schreibstunde; mag ich sowieso nich so @nich so gerne@“ (901f.) zeigt. Entgegen der von JS selbst geäußerten Präferenz findet eine ‚Übernahme der Organisationsnorm‘ statt, die sich auch im weiteren Verlauf als konsistente Praxis und damit zentrales Element des Orientierungsrahmens i.w.S. erweist.

In der ‚situativen Entscheidung unter Handlungsdruck‘, mit dem Unterrichtsplan „trotzdem weiter[zu]machen“ (927) bzw. darauf zu „bestehe[n]“ (933), obwohl während der Arbeitsphase auffällt, dass „der Text (.) [...] nich zu der Aufgabenstellung gepasst“ (938) habe, wird wiederum die Progressorientierung mit der Prüfungsnorm relationiert:

<sup>2</sup> JS ist akademische Rätin und SF Quereinsteigerin. Die Fälle wurden nach inhaltlicher Relevanz und als potenziell maximal kontrastierend ausgewählt. Im Projektverlauf werden Lehrkräfte als Vergleichshorizonte hinzugezogen, die keine Besonderheiten in ihrer Ausbildung oder dem Beschäftigungsstatus aufweisen.

<sup>3</sup> Die textnahe Bezeichnung stammt aus der Eingangspassage: „in diesen Schulkosmos so gezogen wird, [...] was hat das für ne Relevanz für (.) für meine Klasse jetzt außerhalb von Schu:le?“ (104-106)

*Datenauszug 1 JS (927-931)*

wo (.) wo ich da (.) da hätte ich eher spontan reagieren sollen, //mhm// und ähm (.) vielleicht den Text dann für was anderes benutzen (.) als für diese blöde ähm Zusammenfassung, aber manchmal is man auch so festgefahren, und denkt die (.) die schreiben wir aber in der Klassenarbeit, und die is in drei Wochen, und deswegen müssen wir das jetzt einma üben.

Die Organisationsnorm der Prüfung, die mit Starrheit („festgefahren“ 930) verknüpft wird, setzt sich gegenüber der Identitätsnorm der Flexibilität (927f.) durch, die eine positive und enaktierbare – also imaginative –, aber nicht umgesetzte Handlungsalternative darstellt. In der Gewissheit über das Ausreichen einmaligen Übens für die Prüfung steckt ein lineares Verständnis von Lehren und Lernen. Der positive Horizont flexiblen Handelns ist mit Kontingenz verbunden und verstößt gegen die Prüfungsnorm und ihre Eindeutigkeitslogik. Die später aufgezählten alternativen Aufgaben sind zwar mit Unklarheit verbunden, z.B. in der bezugslosen Konklusion „man hätte sogar sagen können zwei verschiedene, //mhm// also (.) aber da (.) ja.“ (945f.), werden aber als positiv gerahmt. Die Spannung zwischen Eindeutigkeit und Uneindeutigkeit ist zentral, wie auch in Bezug auf Leistungsbewertung deutlich wird:

*Datenauszug 2 JS (1524-1526)*

wir sollen irgendwie jeden so (.) fördern wie=s ihm zusteht, aber gleichzeitig haun wir die Keule über @jeden drüber@ mit der (.) ähm Leistungsbewertung. (2)

JS argumentiert über einen nicht auflösbaren „Konflikt“ (1531), in dem „diese Leistungsbewertung“ (1514) „der pädagogischen Arbeit“ (1531) bzw. „diesen (.) Zielen entgegen[stehen], die so eigentlich als- an uns als Lehrkräfte herangetragen werden.“ (1514f.). Dabei stehen sich Normen der Standardisierung, z.B. als „ich muss es mit diesem Maßstab bewerten, der für alle (.) gilt.“ (1549f.) ausgedrückt, und Normen der Individualisierung gegenüber, z.B. verbalisiert als „ich weiß, und du hast da so viel (.) Zeit reingesteckt, und jetzt kann ich das aber nich belohnen“ (1547f.). Ohne feste Bezugspunkte wird individuelle Bewertung als inhärent offen dargestellt. Das Erleben der Spannung als Krise liegt in der Verschmelzung von Fachlichkeit und Emotionen: standardisierte Benotung sorgte für Demotivation und dies gehe JS nahe; im Fach Sport sei die geschlechterspezifische, standardisierte Bewertung „sau unfair“ (1553; 1554); Noten würden zu Schulangst und psychologischem Leid führen, und „wenig [...] über das ganze Kind“ (1581) aussagen, aber die einzig mögliche Rückmeldung darstellen (1579f.).

Aus diesen Bottom-Up Analysen ergibt sich das unterliegende, eng mit dem Orientierungsproblem zusammenhängende Handlungsproblem: der Umgang mit Ungewissheit.

#### 4.1.2. Ungewissheit

Die Übernahme der mit Eindeutigkeit verknüpften Organisationsnormen hat sich als krisenhaft gezeigt, da sie den positiven Horizonten entgegenstehen, die mit als offen erlebten Identitätsnormen verknüpft sind. Diese ‚Praxis der Überwindung von Ungewissheit‘ zeigt sich in der schrittweisen Abhandlung und dem Verharren auf den Unterrichtsplan, sowie der standardorientierten Bewertung. Problematisiert wird stets der Einbruch von Lebensweltlichem in den fachlichen Rahmen der Schule, z.B. vertreten durch nicht-



didaktisierte Inhalte<sup>4</sup> oder Emotionen. Ungewissheit wird in den zwei Sphären unterschiedlich erlebt. In einer weiteren Passage zum Englischunterricht sei aufgrund des Themas Mobbing die „hitzigste Diskussion“ (1085) entstanden, „und es haben mehrere (.) Schülerinnen angefangen zu weinen. @in der Unterrichtsstunde@“ (1087f.). Mit dem lachenden Sprechen und weiteren metaphorischen Ausdrücken – z.B. „wo ich total in=s Schwimmen geraten bin“ (1076); „nich wusste wie ich diese Emotionen wieder einfange“ (1091); „zu viele Stellen an denen ich eigentlich löschen (.) müsste,“ (1094f.) – wird markiert, dass das Weinen als Emotion nicht zum Unterrichtsrahmen gehöre und so zur Unsicherheit wird. Diese hängt mit der Unverfügbarkeit der Reaktion der Lernenden zusammen, an der die routinierte Handlung bricht. Die Wiederholung des Begriffs ‚Unsicherheit‘ deutet zudem darauf hin, dass Ungewissheit in der Welt-Sphäre ein Element der Bedrohung enthält (Lübke/Heuckmann 2024). Der Umgang mit dieser zeigt sich in der folgenden Episode:

*Datenauszug 3 JS (1100-1104)*

und dann hab ich gesagt (.) wir müssen jetzt mal äh (.) zumachen, und wir machen jetzt einfach Bio. und hab das dann so (.) auf Eis gelegt, aber weil mir auch nichts Besseres eingefallen is; und hab dann halt nach der Stunde die (.) Schülerinnen die da so (.) äh von betroffen waren zu mir geholt //mhm// und das persönlich mit denen geklärt. aber das is immer so=ne Unsicherheit (.)

Der fachliche Rahmen wird wiederhergestellt, indem erstens Klärungsgespräche in die Pausenzeit verlagert werden, und zweitens der emotionale Konflikt durch den Wechsel zum Fach Biologie beendet wird. Dass Emotionen „wieder“ eingefangen (1090; 1095) werden müssten, zeigt, dass sie ursprünglich beisammen und geordnet seien. Unterricht scheint als Praxis der Wissensvermittlung und Vermittlung zwischen Schule und Welt (im Gegensatz zum leichtfallenden und eindeutigen Fach) als ungewiss erlebt zu werden, was anhand der Wahrung des Fachlichen und Orientierung an klaren fachdidaktisch-planerischen Leitlinien bearbeitet wird. Dies spiegelt sich in der Hitzemetaphorik wider, deren bedrohlicher Charakter durch Schließung und Abkühlung (1094; 1100) überwunden wird, wobei die Naturwissenschaft als kühl wahrgenommen wird. Anders als im Fach Englisch werden emotionale Themen, Interpretationsoffenheit oder Gesprächsgelegenheiten nicht zum Grundrepertoire zugehörig konstruiert. Englischunterricht erscheint angreifbarer. Die wahrgenommene Bedeutung des Fachs hängt eng mit dem Umgang mit Ungewissheit zusammen. Auch im Fach Sport weinen Schüler:innen, die ein „kleines Wettkampfspiel“ (1112) verlieren, womit JS „nich [] gerechnet“ habe (1112). Obwohl Emotionen exterior bleiben, wird das Geschehen nicht abgebrochen, sondern es wird diskursiv verhandelt. JS bespricht sich „zwanzig Minuten von der Stunde“ (1116) mit der Gruppe, um „trotzdem Wettkampfspiele spielen [zu] können“ (1118). Anders als im Englischunterricht hängt die Umsetzung curricularer Normen davon ab, dass Schüler:innen Emotionen regulieren. Damit wird die Überwindung von Ungewissheit im Schulkosmos notwendig. Deutlich wird zudem, dass die weltliche Bedeutung „es is doch nur n Spiel, jetzt“ (1114) keinen Einfluss auf den schulischen Sinn von Spielen nimmt.

Der schulische Sinn der Fächer – der Schulkosmos – ist von Progression, Didaktisierung und Fachlichkeit gekennzeichnet. Ungewissheit entstehe hier, wenn der Unterricht einer neuen Gruppe nicht passend geplant werden könne (1052), und wird dem falschen Einschätzen zugeordnet, was eine im gesamten Interview

<sup>4</sup> Z.B. sei der Text ungeeignet gewesen, da eine Zusammenfassung „ne Haupt- (.) ähm Aussage“ (918f.) pro Abschnitt erfordere, dieser aber „so viele Ereignisse in einem Abschnitt“ (919f.) habe. Die curriculare Norm ist mit Eindeutigkeit bzw. Gewissheit verknüpft.

konsistente ‚Orientierung an Verantwortungsübernahme‘ hervorhebt (1053; 1057; 1075). Im Schulkosmos heißt Ungewissheit Nicht-Planbarkeit, die antizipiert werden kann, wie die ‚situative Entscheidung ohne Handlungsdruck‘ zeigt: „dann mach ich auf jeden Fall an irgend=ner Stelle so=n Notausstieg“ (1072).

Für den Fall JS ist bezeichnend, dass die *reflections in action* im Sinne der Überwindung von Ungewissheit den Orientierungsrahmen i.w.S. verstärken, doch für jede Entscheidung *reflections on action* stattfinden, mit denen Kontingenzen eröffnet und imaginativ bearbeitet werden. In einer Situation im Fach Sport wird die standardisierte (gewisse), von der „Sportkonferenz“ (1562) bestimmte Bewertung von Sprüngen nach binärem Geschlecht von Schüler:innen und JS als unfair beschrieben und dennoch umgesetzt. Zusätzlich bewertet JS aber Sprünge relativ zur individuellen Körpergröße. Die konstante Kontingenzeröffnung kann mit der Wahrnehmung der Umsetzbarkeit individualisierter (ungewisser) Normen als real zusammenhängen. Im nächsten Fall wird Kontingenz konsistent geschlossen, was eine kontrastierende Bearbeitung der zentralen Spannung hervorhebt.

## 4.2 Saray Felix

### 4.2.1 Orientierungen und Umgang mit Normen

Saray Felix (geb. 1964, Name anonymisiert) unterrichtet als Quereinsteigerin seit 9 Jahren Spanisch in den USA, zunächst an einer *High School* und zum Interviewzeitpunkt seit 7 Jahren an einer Grundschule inkl. Jahrgang fünf in einem Zusatzprogramm (*enrichment program*). Zuvor arbeitete sie im Bereich *Business Administration* und leistete Care-Arbeit für ihre Kinder. Dieser Fall ist von knappen Antworten geprägt, die häufig theoretisierend ausfallen. Die Rahmung des Unterrichts als Zusatzangebot ist zentral; dieses sei im Zuge der Standardisierung organisatorisch nicht angepasst worden. Nun müsse ein festes Curriculum befolgt und Leistung bewertet werden, doch die verfügbare knappe Unterrichtszeit aus der Phase, als es sich noch um ein unverbindliches *enrichment*-Programm handelte, sei gleichgeblieben. Die Praxis vor der Umstellung, in der kein Leistungsdruck bestanden habe, wie sich in „no assignments“ (452) und der Irrelevanz, „whether or not you’re participating“ (453) zeigt, ist positiv gerahmt. Dahingegen wird die aktuelle Praxis als Arbeit in einem Hamsterrad (420; 455), „five years of battling“ (661) oder „rapid fire ((finger snapping))“ (441) beschrieben.

Mit Blick auf den positiven Horizont des normfreien Unterrichts wird sichtbar, dass Normen einerseits miteinander konfliktieren, und andererseits mit der in biografischen Teilen des Interviews rekonstruierten, familiär und ggf. soziokulturell bedingten ‚Orientierung an Assimilation‘. Situationen, in denen dominante Normen nicht befolgt werden können, werden als krisenhaft dargestellt. Wie schon die im Kindesalter aus einem lateinamerikanischen Land emigrierten Eltern, erlebt SF die Unterordnung unter Autoritäten als unhinterfragbar. Kultur spielt dabei eine besondere Rolle. SF expliziert, dass sie Enthusiasmus für Spanisch und eine Anerkennung kultureller Unterschiede zwischen spanischsprachigen Ländern vermitteln möchte, wobei ihre Leidenschaft die Vermittlung von Spanisch als Herkunftssprache sei (541ff.). In dieser Argumentation wird deutlich, dass die Vermittlung zwischen der schulischen und weltlichen Sphäre auch hier das zentrale Orientierungsproblem darstellt. Anders als bei JS sind die Sphären aber stets verschmolzen. Spanisch als Herkunftssprache sei eine „resource that we don’t tap“ (583) und SFs Leidenschaft sei es, diese zu fördern. Dabei enthält der genutzte Begriff „nurture“ (584) einen intimen Sinn von Nähren oder Pflegen, der über fördern hinausgeht. Herkunftssprachenunterricht halte außerdem Familien zusammen und verhindere Kriminalität (591ff.), was die Verstrickung zwischen dem lebensweltlichen und schulischen Sinn verdeutlicht.

SFs Leidenschaft könne aufgrund organisationaler Normen jedoch nicht umgesetzt werden. SF habe eine „reading group“ (596) mit „Latino students“ (596) gehabt, die sie aufgrund ihres Studienplans abgeschafft habe: „unfortunately the last couple of years it's been impossible with my schedule.“ (598f.). Im organisationalen Rahmen erscheint das gesellschaftliche Handeln unmöglich (599) und wird im Zuge der ‚Entscheidung ohne Handlungsdruck‘, den Kurs aufzugeben, in der die Organisationsnorm übernommen wird, verworfen. Der positive Horizont könne nur in einem normfreien Rahmen enacted werden und ist damit imaginär. Dies erzeugt aufgrund des Erlebens organisationaler Normen als unumgebar konsistent Handlungsprobleme. Interessant ist zudem, dass der als normfrei entworfene Unterricht mit normbehafteten „grammar work books“ (598) gestaltet wird, was auf die zentrale ‚Praxis der Technologisierung‘ hindeutet. Dieser Orientierungsrahmen i.w.S., sowie seine Ausprägung des Verwerfens bestehender Umsetzungen von (überwiegend individualisierungslogischen) Identitätsnormen, zeigt sich auch in der folgenden ‚routinisierten Entscheidung‘ zur Leistungsbewertung. Die Entscheidung, die Bewertung mündlicher Beteiligung zu streichen, wird vorangestellt, ohne dass dies in der Interviewfrage thematisiert wird (408ff.). Sie wird erst passiv formuliert, als habe SF keinen Einfluss: „the participation thing is gone“ (411) und „participation doesn't count for anything“ (413). Erst nachdem die Organisationsnorm als nicht verhandelbar und verhindernd theoretisiert wird (413ff.), wird die Entscheidung als aktive Handlung dargestellt:

*Datenauszug 1 SF (420-423)*

so um (.) so I just um (.) eliminated participation as part of the grade,  
 and now it's just student work, //right// projects //right// worksheets  
 //right right// and if you don't complete any work then I can't give you  
 a grade. //well sure// @(.)@ //sure// because there's nothing to grade  
 you on, @(.)@

Die individualisierte *participation* Note wird gestrichen. Ihr Prozesscharakter und inhärente Unschärfe erscheint ungewiss, während nicht eingereichte schriftliche Arbeiten eindeutig dazu führen, dass nicht benotet werden könne (422ff.). Die Technologisierung, hier die Liquidierung des Ermessensspielraums, ist übergeordnet eine ‚Praxis der Überwindung von Ungewissheit‘. Dieser Aspekt soll im Folgenden fokussiert werden.

#### 4.2.2 Ungewissheit

Ähnlich zum Fall JS ist das unterliegende Handlungsproblem der Umgang mit Ungewissheit. Anders als JS setzt SF jedoch die exakte Umsetzung von Methoden relevant. In einer Passage zu einer als misslungen erlebten Stunde wird Kontingenz zuerst ausgeschlossen, indem vom Begriff ‚misslungen‘ weggestrebt („well I you=know- wrong is a strong word.“ (255) und keine *reflection on action* vorgenommen wird:

*Datenauszug 2 SF (256-268)*

I was teaching um (.) body parts //mhm// to: the first graders //mhm//  
 (.) um this is something I've discovered in the last couple of years and  
 we do a lot of TPR work. //right// total physical response. //right//  
 and um we were doing Simon says with body parts //mhm// a:nd you know  
 everything looked like it was going really well, //mhm// they were you  
 know following my directions and then I said "ok I'm not gonna do the  
 movements anymore. //right// so now you guys get to do it. //right// and  
 they couldn't. (.) [...] then then you know I would have them do a little  
 like worksheet just to assess where they were at, what they remembered

and what they didn't, //mhm// and they couldn't remember very much at all, and I thought "well this TPR thing's supposed to be a lot better than (.) that //mhm// is it the kids? //mhm// like @(.)@ //mhm// and I- so that's an example of (.) //mhm// ((clears her throat))

Die Umsetzung der Methode ist mindestens teilweise habitualisiert. Auf der impliziten Ebene zeigt sich eine Distanz zur Lerngruppe, wobei Schüler:innen eine unspezifizierte, passive Masse darstellen (256; 264), was auch zu weiteren Passagen homolog ist. Die Formulierung „now you guys get to do it“ (261), die die Einmaligkeit und Erlaubnis durch die Lehrkraft unterstreicht, und der positive Horizont „following my directions“ (260) verdeutlichen eine ‚Orientierung an autoritätsgebundener Instruktion‘. Die Norm bricht an der nicht routinemaßigen Übertragung von Agency an Schüler:innen. Der routinisierte Umgang hiermit besteht erneut in einer Technologisierung in Form des Rückgriffs auf eine Methode, die keinen Raum für Schüler:innenaktivität lässt (264f.). Die Krise ereignet sich aufgrund der Unverfügbarkeit der Lernsubjekte, dem ‚Technologiedefizit‘. Die Orientierung an autoritätsgebundener Instruktion trägt zur Herstellung von Kontrolle und damit Gewissheit durch Ausschluss unvorhersehbarer Reaktionen der Lerngruppe bei.

Während sich JS an Verantwortungsübernahme orientiert und konsistent Handlungsmöglichkeiten benennt und als positiv einordnet, rahmt SF mögliche Problemauslöser distanzierend als von ihr unbeeinflussbare Phänomene (257; 267). Teilweise macht SF explizit, dass Reflexionen aufgrund des Zeitdrucks nicht stattfinden, z.B. „I haven't spent much time thinking about it since“ (294f.) oder „there isn't really a lot of time (.) to re-assess in the middle of it //right// because there's a curriculum I have to follow“ (299f.). Hier zeigt sich auch die erlebte Vagheit bzw. Ungewissheit des Lernprozesses (301; 302), die auf die Gewissheit der curricularen Abfolge trifft:

*Datenauszug 3 SF (301-305)*

I mean if I really //mhm// (.) wanted them to understand XYZ concept. I would spend as much time as I needed for them to learn XYZ concept. //right// but I don't have that much time so I have to move on. //ok gotcha// and then just re-iterate it in second grade and third grade //mhm// and hope that the repetition at some point //mhm// actually works

Die Spannung wird in Richtung der gewiss erscheinenden Organisationsnorm bearbeitet, die als absolut erlebt wird (302f.). Diese konfliktiert mit der individualisierungslogischen Identitätsnorm, Unterricht im Tempo der Lerngruppe zu gestalten. Die Ungewissheit wird nur im Moment der Entscheidung aufgelöst und kommt sofort wieder im „hope“ (304) zum Ausdruck. Kontrastierend zu JS erscheint diese Ungewissheit der schulischen Sphäre nicht durch Unterrichtsplanung lösbar, sondern hängt mit einer Belastung zusammen, die nicht nur unterrichtliche, sondern auch weltliche Auswirkungen hat. Dies wird u.a. in der folgenden ‚Entscheidung unter Handlungsdruck‘ deutlich, in welcher ein Konflikt zwischen der Lehrkraft und „African-American students“ (652) stattfindet, die sich weigern, die Aufgabe zu bearbeiten („I don't wanna take a trip‘ it was you know planning a trip.“ 654):

*Datenauszug 4 SF (679-694)*

I said I said "I understand that you may not like Spanish, //mhm// um but Spanish in this school, it's just like math, //mhm// it's part of the curriculum and you need //right// to learn it, //right right// and it doesn't- I'm I'm I'm not offended if you don't like Spanish. //aright// even though I was but that's //@(.)@// that's not the (.) that's not the point here [...] "call my parents //aright,// and tell them and they will tell you they don't care." to which I I I (.) //mhm// I @(.)@ //shrugging

your shoulders// right I'm like "ok, ah (.) your parents aren't in this classroom. //uh-huh// you are. //uh-huh// so you're here to do the work. //right// not your parents //right// this has nothing to do with them." //right// and that's usually my response. //aright//

Der routinierte Unterricht wird im Sinne des Curriculums gestaltet und bricht wieder an der Unverfügbarkeit der Reaktion der Schüler:innen, diesmal in Form von Subversivität: sie lehnen die Aufgabe inhaltlich ab. Als Bearbeitung der Rahmeninkongruenz wird die Organisationsnorm transparent gemacht, indem erstens der methodische Rahmen in den Vordergrund gestellt (656) und damit der Unterricht als Ort der Leistungserbringung gerahmt wird. Zweitens wird die Erwartung der Organisation kommuniziert, am Fach Spanisch als vollwertigem Teil des schulischen Curriculums teilzunehmen. Anschließend wird die Autorität der Lehrkraft durch Ausschluss der lebensweltlichen Sphäre wiederhergestellt (692). Die Technologisierung und Überwindung von Kontingenz besteht in der Herstellung einer organisatorischen Ebene der Verhandlung. Die Verschmelzung der Sphären erzeugt eine nicht-lösbare Krise: das Nicht-Bearbeiten einer Aufgabe wird als „you may not like Spanish“ (680) gelesen. Die kulturelle, lebensweltliche Bedeutung von Spanisch verschmilzt mit der Bedeutung des schulischen Spanischunterrichts. Die Rahmeninkongruenz wird als kultureller Kampf erlebt („after five years of battling“ 661) und führt zum Verlassen des Landes: „I'm leaving the country. //mhm// because I've had it“ (663); „I'm literally leaving the country. //aright// cause I'm tired of this friction.“ (668f).

Das Muster, Handlungen abzubrechen, hängt somit mit dem Wechsel der organisationalen Rahmung zusammen, was auf eine routinisierte Relationierung der grundsätzlichen Orientierung an Assimilation und Normen hindeutet: wenn keine vollkommene Anpassung an gültige Normen möglich ist, wird der normative Rahmen gewechselt, was das Erleben von Kontingenz minimiert. So wird ein Raum geschaffen, in dem weniger Ungewissheit und Spannungen bestehen und der Orientierungsrahmen i.w.S. reibungslos umsetzbar ist. Fremdsprache und kulturelle Identität sind untrennbar verstrickt. Nur eine normative Rahmung, in der beide Sphären übereinstimmen, – wie in der Idealvorstellung, Spanisch als Herkunftssprache in einer „high proportion of Latinos kind of school“ (553) zu unterrichten, – wird als potenziell reibungslos wahrgenommen.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Modellierung der Praxis als Entscheidungshandeln hat sich als fruchtbar erwiesen. Erstens war eine gezielte Betrachtung der Bearbeitung von Habitus-Norm Spannungen möglich, und zweitens wurde der Blick auf an Entscheidungen haftende Kontingenzen geschärft. So konnte erarbeitet werden, dass selbstinitiierte *reflections on action* Kontingenz eröffnen und zwar, wie bereits im Theoriekapitel erläutert, zu keiner Änderung des Orientierungsrahmens i.w.S. führen, jedoch mit dem Erleben positiver Horizonte als grundsätzlich umsetzbar zusammenhängen. So werden, zumindest nachträglich, mehrere Handlungsoptionen wahrgenommen, die spannungsarm bzw. im Einklang mit den geäußerten Präferenzen sind, gegen die ggf. in situ routiniert gehandelt wurde. Demgegenüber steht der Entwurf positiver Ideale als unmöglich umsetzbar und damit das Erleben einer fehlenden Auswahl an Handlungsmöglichkeiten, was eine erlebte Einschränkung professioneller Handlung hervorhebt.

Mit der Entscheidungsheuristik hat sich scharfstellen lassen, welche Handlung routinisiert ist und auf den Orientierungsrahmen i.w.S. hindeutet, und welche Handlungen den Umgang mit Irritationen und damit Ungewissheit unter die Lupe nehmen. Letztere Form hat in beiden Fällen zu einer Verfestigung der Orientierungsrahmen beigetragen. Für anschließende Analysen stellt sich die Frage, inwieweit das Potenzial



der Irritation des Orientierungsrahmens entfaltet werden kann, wenn Organisationsnormen als absolut erlebt werden. Zu diesem Zweck wird weiterhin ein international vergleichender Blick eingenommen, um vielfältige organisationale Kontexte zu berücksichtigen. In druckentlasteten Entscheidungen hat sich widergespiegelt, inwieweit sich Elemente der Übernahme oder Wegstreben von jeweiligen Normen als zentral erweisen. Biografisch gewachsene Entscheidungen haben fundamentale Orientierungen (an Progress bei JS, an Assimilation bei SF) und Spuren der Genese des Orientierungsrahmens offengelegt.

Bezugnehmend auf die Forschungsfrage zeigen die Interpretationen, dass Ungewissheit in der Praxis ein grundlegendes Handlungsproblem darstellt. Sie hängt mit dem Orientierungsproblem der Vermittlung zwischen Schule und Welt zusammen, wobei sie teilweise als Noch-Nicht-Wissen und teilweise als Nicht-Wissen-Können erlebt wird. In beiden Sphären wird sie durch die Unverfügbarkeit emotionaler, sozialer und kognitiver Reaktionen der Schüler:innen ausgedrückt. Beide Lehrerinnen streben nach Gewissheit und lösen die Spannungen zwischen Individualisierungs- und Standardisierungsnormen routinemäßig in Richtung der Standardisierung auf, womit Ermessensspielräume und fachlich inhärente Offenheit liquidiert werden. Dies scheint zumindest teilweise fachspezifisch zu sein. Inwieweit dies mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung sprachlicher Fächer als offen zusammenhängt – was ggf. wiederum eine Verknüpfung mit der besonderen Relevanz der Korrektheitsnorm bei Englischlehrkräften (vgl. Wilken 2021) darstellen kann – soll in einem nächsten Schritt näher betrachtet werden. Obwohl es im Fall SF um eine reibungslose Abhandlung methodischer Instruktionen geht, während der Fall JS den Progress der Schüler:innen durch das Fach voranstellt, können beide routinierten Praxen als durchprozessierungslogisch eingeordnet werden, was an Bonnet und Hericks (2020) anknüpft.

Aus dieser o.g. Studie hat sich zudem die Kernfrage des *ProME* Projekts entwickelt, wie Entscheidungen so modelliert werden können, dass ein Einblick in ihre Komplexität gewährt wird. Dieser Beitrag verdeutlicht erneut die Notwendigkeit einer soziologischen Perspektive, um die auch hier zentralen routinierten Entscheidungen entgegen eigener Werte im Zusammenspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen analysieren zu können. Dieser Blick ermöglicht eine differenziertere Betrachtung der Rolle von Ungewissheit, die gleichzeitig auf der habituellen Ebene überwunden und auf der Normebene nachträglicher Reflexionen herbeigeführt werden kann. Ein zentrales Anliegen meines Teilprojekts bleibt es, diesen Zusammenhang in Bezug auf damit zusammenhängende Professionalisierungsprozesse zu prüfen.

Für ein umfassendes Verständnis dessen wird zudem über die Grenzen des Dissertationsprojekts hinausgehend eine soziogenetische Spur verfolgt, welche auf einen möglichen Zusammenhang des Umgangs mit Ungewissheit und der Positionierung zu gesellschaftlichen Erwartungen mit der Zugehörigkeit zu einer Minder- bzw. Mehrheitsgesellschaft verweist. Schon zwischen SF und einem von Bonnet et al. (2023) referierten Fall des *ProME* Samples, in welchem Ungewissheit als positiv erlebt und in der Praxis ausgelebt wird, bahnen sich maximale Kontraste an. Mit diesem Ausblick entfaltet sich nicht nur die Relevanz der Forschung zur Ungewissheit in der Praxis als soziokulturell geprägtes Handeln, sondern auch die Notwendigkeit, diesen Komplex als ernstzunehmenden Faktor und noch nicht ausgeschöpftes Potenzial für die Lehrkraftbildung zu betrachten.

## Literaturverzeichnis

Bakels, Elena; Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2024a). Lehrerhandeln als Entscheiden – eine praxeologisch-wissenssoziologische Konzeptualisierung des Professionswissens von Lehrpersonen.



- Zeitschrift für Bildungsforschung*. Online: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00455-4> (letzter Abruf: 28.11.2024)
- Bakels, Elena; Hericks, Uwe; Major, Melissa & Bonnet, Andreas (2024b). 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.
- 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 (i. rev.). Uncertainty in the Context of School and Teacher Education in Educational Science Literature – a Systematic Review. *Review of Educational Research*.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Bhabha, Homi K. (2011). *Our Neighbours, Ourselves. Contemporary Reflections on Survival*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 3-13.
- 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.
- Bonnet, Andreas; Bakels, Elena & Hericks, Uwe (2023). Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. Professionelles Handeln als Entscheiden. In: Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen in Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 179-196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno; Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenz zumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Angelika Paseka; Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Decke-Cornill, Helene (2015). Irritation und Sinnverlangen in einem Schülergespräch über einen Kurzfilm im Englischunterricht. In: Ulrich Gebhard, *Sinn im Dialog* (S. 67-83). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.

- Helsper, Werner (2014). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 216–240). Münster / New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Berufseinführung als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), S. 301–317.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas (2019, zuerst 1984). Soziologische Aspekte des Entscheidungsverhaltens. In: Ernst Lukas & Veronika Tacke (Hrsg.), *Niklas Luhmann. Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme*, (S. 307-332). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika & Schrittemser, 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.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis. Neue Herausforderungen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 202–224.
- Von Glasersfeld, Ernst (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Wasow, Thomas (2015). Ambiguity Avoidance is Overrated. In: Susanne Winkler (Ed.), *Ambiguity. Language and Communication* (S. 29-47). Berlin / New York: de Gruyter.
- Wilken, Anja Amina (2021). *Professionalisierung durch Schüler:innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer:innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Stuttgart: Klinkhardt.

## Autorenangaben

Barth-Chiotoroiu, Ioana, Universität Hamburg

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