

Wilken, Anja

Engischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzenerfahrungen

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 130-154



Quellenangabe/ Reference:

Wilken, Anja: Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzenerfahrungen - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 130-154 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256443 - DOI: 10.25656/01:25644

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256443>

<https://doi.org/10.25656/01:25644>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anja Wilken

Engischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen

Abstract

Lehrpersonen sind im Berufsalltag mit Normen konfrontiert, die in Spannung zu ihrem Lehrerhabitus stehen, gleichzeitig aber bearbeitet werden müssen. Zwischen dem Umgang mit Normen und der Orientierung an (Un-)Gewissheit konnten bereits Zusammenhänge festgestellt werden (Wilken 2021). Dieser Beitrag nähert sich den Fragen, (1) wie sich Professionalisierung in und mit Ungewissheit vollziehen kann und (2), ob und wie Lehrerbildung dies anstoßen kann. Durch die theoretische Zusammenführung des Ungewissheitsdiskurses mit der Praxeologischen Wissenssoziologie wird das Norm-Habitus-Modell in einen neuen Kontext – *teach abroad* im Lehramtsstudium – gebracht. Konkret wird herausgearbeitet, wie Ungewissheit von Lehramtsstudierenden durch im Ausland gemachte Differenzerfahrungen im Rahmen von *teach abroad* erlebt wird. Erste Einblicke in laufende Forschung zeigen eine sogenannte *episodale Habitusmodifikation*, ein durch ein ‚neues‘ Normsystem verändertes Sprechen und Handeln. Daraus wird ein theoretisches Modell zum Professionalisierungspotenzial von *teach abroad* entwickelt.

Schlagworte

Professionalisierung, Ungewissheit, Differenzerfahrung, Norm-Habitus-Spannung, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung

Im fremdsprachendidaktischen Diskurs wächst das Interesse an Lehrer:innen- und Professionsforschung. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, was professionelle Fremdsprachenlehrpersonen auszeichnet. Werden Professionalisierungspotenziale spezieller Ansätze oder Themen untersucht, erhält man von Lehrpersonen, wie anhand von empirischen Forschungsergebnissen im Folgenden dargestellt wird, nicht notwendigerweise fach- bzw. themenspezifische Antworten. Dies weist darauf hin, dass zunächst grundlegendere Erkenntnisse zu den Mechanismen von Professionalisierung in den Blick genommen werden müssen, die aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive auf den spannungsreichen Umgang mit

Normen bei gleichzeitiger und damit verbundener Ungewissheit fokussieren. Daraus ergibt sich für daran anschließende Forschung, nach Momenten und Erfahrungen im Verlauf der Berufsbiografie zu suchen, die Irritationen auslösen. Dies rückt die Ausbildungsphase und konkreter die in den Lehramtsstudiengängen immer zentraler werdenden Internationalisierungsprogramme wie z. B. *study/teach abroad* ins Erkenntnisinteresse. So werden (im Ausland gemachte) Differenzerfahrungen bezüglich ihres Professionalisierungspotenzials im Umgang mit Ungewissheit und Spannungsverhältnissen diskutiert. Dies erscheint fruchtbar, da Interkulturalität bzw. interkulturelle Begegnungen ohnehin von Ungewissheit durchzogen sind und ein großes Irritationspotenzial bergen.

Ausgehend von den Ergebnissen meiner empirischen Studie zur Professionalisierung von Englischlehrpersonen (Wilken 2021) zielt dieser Beitrag darauf, den möglichen Ursprüngen eines für Englisch- bzw. Fremdsprachenlehrpersonen spezifischen Orientierungsproblems auf den Grund zu gehen. Theoretisch wird dafür die Professionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive mit dem Ungewissheitsdiskurs zusammengeführt. Daraus ergibt sich eine nähere Betrachtung des Verhältnisses von Norm und Praxis zum Umgang mit Ungewissheit. Die Schnittstelle zwischen dem Umgang mit Ungewissheit und (dem Hinterfragen von) Normen durch Fremdheits- bzw. Differenzerfahrungen, die hier aufbauend auf empirischen Ergebnissen, aber schließlich theoretisch entfaltet wird, wirft die Frage auf, wie bestimmte Umgangsweisen mit Normen sowie mit Ungewissheit bzw. deren Entstehung empirisch zugänglich gemacht werden (können).

In der Zusammenschau der Rolle von Irritation bzw. Differenzerfahrung bezogen auf wahrgenommene Normen, wird die Fruchtbarkeit des Norm-Habitus-Modells in einem neuen Kontext der Lehrerbildung, nämlich *study/teach abroad* Programmen, diskutiert. Anhand eines Gedankenexperiments, welches mit ersten Fallstudien aus der Austauschforschung zu *teach abroad* Programmen flankiert wird, wird ein theoretischer Rahmen entfaltet und begründet, warum es lohnenswert ist – im Vokabular der praxeologischen Wissenssoziologie – der Frage nachzugehen, ob und inwiefern Irritationen oder Differenzerfahrungen eine Modifikation des Habitus im Sinne des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (nachfolgend: Orientierungsrahmen i.w.S.) auslösen können.

Im Folgenden werden die zentralen Begriffe für die Untersuchung von Lehrerprofessionalisierung, besonders Habitus und Norm und deren Spannungsverhältnis sowie Ungewissheit eingeführt (Abschnitt 2). Nach einer kurzen Vorstellung des zentralen Orientierungsproblems (Abschnitt 3) folgt in Abschnitt 4 die Präsentation der empirischen Ergebnisse. Dies führt zu einer theoretischen Diskussion über das Professionalisierungspotenzial von Differenzerfahrungen (Abschnitt 5). Mit Blick auf Austauschforschung werden daraus in Abschnitt 6 (weiterhin zu prüfende) Implikationen für die Lehrerbildung abgeleitet, und der Beitrag mit einer Schlussbetrachtung (Abschnitt 7) abgerundet.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Professionalisierung und Normen

Ausgehend von Elementen aus dem strukturtheoretischen und berufsbiographischen Ansatz und mit Bezug auf Hericks, Keller-Schneider & Bonnet (vgl. 2019, 598) verstehe ich Professionalisierung von Lehrpersonen als einen, die Berufsbiografie begleitenden Prozess eines Eintretens in die und Auseinandersetzung mit der jeweiligen Einzelschule und ihren berufsspezifischen Strukturen. Bohnsack prägt im Rahmen des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes den Begriff eines sich professionalisierenden Milieus (vgl. 2020, 71, Fußnote 41), womit ein Interaktionssystem gemeint ist. Die der Interaktion zugrundeliegende Struktur, die – durch Kontinuität und Erwartbarkeit bestimmter interaktionaler ‚Muster‘ – routinisiertes und habitualisiertes Entscheiden und Handeln ermöglicht, die sogenannte konstituierende Rahmung, versteht er dabei als Voraussetzung für Professionalisierung (ebd.). Professionalisiertes Handeln ist dabei immer auf bestimmte konjunktive Erfahrungsräume bezogen, „an denen das Individuum teilhat“ (ebd., 101).

Daher spielt die Verflechtung von privater und professioneller Biografie eine entscheidende Rolle: Der Lehrberuf zeichnet sich in besonderem Maße durch einen im Vergleich zu anderen Berufsfeldern längeren Sozialisationsprozess aus, der (spätestens) mit dem Eintritt in die Schule und der Übernahme einer Schülerrolle beginnt und nach dem Durchlaufen der universitären Lehrerbildung im beruflichen Feld fortgesetzt wird. Bereits bei Schüler:innen werden durch bestimmte Interaktionsmuster oder Routinen sowie durch das soziale Umfeld komplementär zu ihrer Schülerrolle Erwartungen an eine Lehrerrolle angelegt. Im Verlauf der Lehrerbildung werden dann bestimmte Handlungsformen und deren Funktionalität in dem spezifischen sozialen Umfeld erprobt. Dabei ist zum einen das implizite, handlungsleitende Wissen von zentraler Bedeutung für das Lehrerhandeln (performative Performanz). Zum anderen entsteht sowohl durch veränderte Rahmenbedingungen (man ist in einer anderen Zeit Lehrer:in als man selbst Schüler:in war), als auch durch die neue Rolle als Lehrperson ein ‚neues soziales Umfeld‘. Die Rolle wird definiert durch Erwartungserwartungen darüber, wie eine Lehrperson zu sein (Identitätsnorm) und Unterricht abzulaufen habe, aber auch durch Erwartungen der Schüler:innen sowie der Schulleitung der Einzelschule (institutionelle Norm). Erwartungen und Erwartungserwartungen machen dann eine Aushandlung zwischen Habitus und diesen als exterior wahrgenommenen Normen notwendig, was im Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie unter dem Orientierungsrahmen i.w.S. verstanden wird. Der Habitus konturiert sich durch die Bearbeitung, Anlehnung an oder Abgrenzung von Normen immer wieder neu, was sich jedoch auf impliziter Ebene vollzieht und daher der bewussten Bearbeitung entzieht. Eine notorische Spannung zwischen Norm und

Habitus liegt schon allein deshalb vor, weil sie unterschiedlichen Wissensformen (kommunikativem und konjunktivem Wissen) angehören. So stehen die Normen in einer Spannung zur eigenen Handlungspraxis (Kontrafaktizität), was besonders durch Erfahrungen in anderen sozialen Milieus deutlich wird. Da der Habitus über die Brechung an Normen seine Kontur zeigt, bedarf es in der empirischen Forschung stets der (Identifikation von milieuspezifischen) Normen. Durch die Rekonstruktion der Umgangsweisen mit verschiedenen Normen lassen sich die Habitusdimensionen zumindest teilweise aus ihrer engen Verwobenheit mit Normen abstrahieren.¹ Die Rekonstruktion dieses Spannungsverhältnisses, also des Orientierungsrahmens i.w.S., gibt folglich Aufschluss über professionalisiertes Lehrerhandeln.

Existiert eine konstituierende Rahmung, kann der berufliche Habitus eine gewisse Stabilität aufweisen, die sich in zwei Umgangsweisen mit Normen (*konsolidierend*: Distanzierung von Normen oder *modifizierend*: Vermittlung von Normen) äußern kann (vgl. Bohnsack 2020, 69f.).² Dennoch findet in beiden Fällen nicht unbedingt eine Transformation des Habitus statt, beim norm-vermittelnden Typ kann es jedoch zu einer Modifikation des Habitus kommen (vgl. ebd., 69).

Eine damit zusammenhängende Komponente von und eine Voraussetzung für Professionalisierung bilden nach Bohnsack (2020) die in eine Praxis integrierten impliziten und praktischen Reflexionspotenziale (vgl. ebd., 118). Die Praxeologische Wissenssoziologie geht damit konzeptionell einen Schritt weiter als die Strukturtheorie mit dem Konzept der Habitusreflexion (vgl. Helsper 2018, 131), da theoretische Reflexion für professionalisiertes Handeln als nicht ausreichend angesehen wird.³

Praktische Reflexion ist eine Reflexion *innerhalb* der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2020, 59). Nur darüber können – selbst bei einer Rahmeninkongruenz oder auch Rahmenkomplementarität (z. B. Förderung von Schülerautonomie seitens der Lehrperson vs. Aufgaben-Abarbeitung der Schüler:innen) – ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum und eine konstituierende Rahmung entstehen, was einem professionalisierten Unterricht entspräche (vgl. Bohnsack 2020, 47f.). Einer Irritation des Habitus wird mit praktischer Reflexion begegnet, was jedoch nicht automatisch ein Anzeichen für eine Inkonsistenz der konstituierenden Rahmung ist (vgl. ebd., 70). Schulgesetze, Bildungspläne oder andere Ausgangsbedingungen an einer Schule spannen einen Rahmen auf, in dem Lehrpersonen

1 In Interviews weitergehend nach Episoden aus der Kindheit zu fragen, wäre aus mindestens zwei Gründen nicht hilfreich: Erstens, weil Eltern bereits gewisse Normen verinnerlicht haben und diese in der Erziehung und Interaktion mit dem Kind „setzen“, und zweitens, weil Befragte ihre Kindheit vor der Bewertungsfolie ihrer Erwachsenen-Wissensbestände erzählen, wodurch auch hier über Bewertungen und Selektion der Details in einer Erzählung Normen hineingespült werden.

2 Die Begriffe konsolidierend und modifizierend sind der Studie von Hericks u. a. (2018) entnommen.

3 Andererseits wird in der Strukturtheorie eine normative Bewertung vollzogen, was in der Praxeologischen Wissenssoziologie zunächst nicht näher bestimmt ist.

in Auseinandersetzung mit normativem Wissen eigene Handlungsmuster entwickeln. Diese werden dabei sowohl aus bestehenden Routinen übernommen als auch neu ausgehandelt, um den eigenen Handlungsspielraum autonom zu nutzen. Wie oben bereits angedeutet, kann der Umgang mit Normen i.d.R. trotz und durch praktische Reflexion zu einer Stabilisierung des Habitus, resp. eines Orientierungsrahmens i.w.S., führen.

2.2 Ungewissheit

Im Folgenden wird kurz in die Konzepte *Ungewissheit* und *Irritation* eingeführt und es werden Bezüge zwischen Ungewissheit und Professionalisierung hergestellt, um in Abschnitt 5 die Berührungspunkte von Ungewissheitsdiskurs und praxeologischer Professionsforschung aufzuzeigen, beide Diskurse zusammenführen und damit das Norm-Habitus-Modell in seiner Fruchtbarkeit für die Austauschforschung zeigen zu können.

Der Berufsalltag von Lehrpersonen ist von Ungewissheit geprägt. Im Zentrum ihrer Tätigkeiten steht der Unterricht, der sich in Interaktion mit einer Lerngruppe vollzieht. Ungewissheitselemente sind sowohl komplexe Beziehungsgefüge (z. B. Lehrperson mit einem:r Schüler:in, aber auch Lernperson mit gesamter Lerngruppe) als auch die ‚fehleranfällige Kommunikation‘ aufgrund von unschätzbaren Anschlussäußerungen. Aus system- und bildungstheoretischer Perspektive sprechen Combe, Paseka & Keller-Schneider von einer „Herausbildung von Erwartungszusammenhängen“ (2018, 72) – mit dem Ziel „die Wahrscheinlichkeit von Anschlüssen zu erhöhen“ (ebd.) und temporär eine „Stabilisierung von Erwartungen“ (ebd.) zu erreichen. Die Vielzahl an möglichen Anschlüssen in Interaktionssituationen macht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive die Herstellung einer konstituierenden Rahmung notwendig: Nur so kann Kontinuität trotz Ungewissheit auf der Wie-Ebene der unterrichtlichen Interaktion gesichert werden.

Ungewissheit entsteht durch den Bedeutungsüberschuss einer Erfahrung. Ausgangspunkt für Erfahrungen ist nach Combe & Gebhard eine Irritation – gleichzeitig kann eine Irritation auch als mögliche Folge von Differenzerfahrungen verstanden werden. Bedeutungsüberschüsse machen stets eine Interpretation resp. Reflexion erforderlich, die zunächst aufgrund eigener „Vergleichsmaßstäbe und Vergleichsfolien“ (2019, 142) erfolgt. Wenn die „eigenen interpretativen Verfügungsmöglichkeiten“ (ebd., 143) an ihre Grenzen stoßen, führt das zu einer Irritation. Wenn also „die Geltungsreichweite von bisher Bewährtem in Frage gestellt wird [...]“ (Keller-Schneider 2018, 235), kommt es sowohl auf expliziter als auch impliziter Ebene zu Reflexion.⁴ Lehrerhandeln ist aufgrund der bereits

4 In Kurtz' Worten fasst Košinár dies als die Bezugnahme vom „Erfahrungswissen [...] zum wissenschaftlichen Erklärungswissen“ (vgl. 2018, 259). Diese Bezugnahme lässt sich im Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie als implizite Reflexion fassen und empirisch rekonstruieren,

oben genannten komplexen und durch Kontingenz geprägten Interaktion weder standardisiert und standardisierbar, noch sind die dadurch anzuregenden Bildungsprozesse der Schüler:innen steuerbar. D. h. was oder wieviel von gelehrt Unterrichtsgehalten von Lernenden verstanden und gelernt wird, bleibt ebenfalls ungewiss und nicht kontrollierbar (vgl. Košinár 2018, 258f). Im Sinne der systemtheoretischen Argumentation sind die Schüler:innen (aufgrund des sogenannten ‚Technologiedefizits‘) nicht direkt, sondern nur über Kommunikations- oder Interaktionssysteme erreichbar (Kade 2004). Derartige Interaktionssysteme und das damit verbundene kollektive Gedächtnis werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie als konjunktiver Erfahrungsraum verstanden (Bohnsack 2020, 44). Ungewissheit kann auf verschiedene Weisen begegnet werden (vgl. ebd., 260): Erstens mit Schließung und dem Festhalten an einer Gewissheitsfiktion und Handlungsroutinen. Diese Schließung kann jedoch nach Combe & Gebhard nur temporär hergestellt werden. Zweitens kann der Ungewissheit, sofern sie zugelassen wird, mit dem „Ausbalancieren von Krisen und Routinen über ‚situierete Kreativität‘ und Reflexivität“ (ebd.) begegnet werden. In der Psychologie werden diese Umgangsweisen mittels Fragenbogenstudien anhand einer Ungewissheitstoleranzskala untersucht.⁵ Dabei zeigen die Ergebnisse von Dalbert und Radant (2010), dass Lehrpersonen eine geringere Ungewissheitstoleranz im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (wie etwa Flugbegleiter:innen) aufweisen. Schließungstendenzen von Lehrpersonen wurden auch qualitativ, u. a. auch in der Studie von Bonnet & Hericks (2020), bestätigt und äußern sich z. B. über ein Festhalten oder Abarbeiten des Curriculums bzw. dem „teaching to the test“ (Stichwort: „Prüfungsschule“), im Kontrast zu einem offeneren Unterrichtssetting wie etwa bei Formen des kooperativen Lernens, die Schülermitbeteiligung umsetzen. Professionalisiertes Handeln kann sich daher dadurch auszeichnen, dass der Umgang mit Ungewissheit teilweise zu einer Routine wird – z. B. wenn sie nicht durch Schließung zu vermeiden versucht wird. Im Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie gesprochen: Wenn bestimmte Handlungen habitualisiert und damit ‚selbstverständlich‘ sind, wird ein Spannungsverhältnis von Norm und Praxis gar nicht erst wahrgenommen. Die Notwendigkeit einer Positionierung vollzieht sich folglich bei einer Auseinandersetzung mit ‚neuen‘ (d. h. der routinierten Handlungspraxis ‚fremden‘) Handlungserwartungen. In diesem Sinne spreche ich im Folgenden von Ungewissheitszugewandtheit, d. h. dem Zulassen

wenn nämlich durch die Verschränkung der Wissensbestände eine Neurahmung vorgenommen bzw. ein verändertes Sprechen sichtbar wird. Da Irritationen Krisen auslösen können, erfordert das Durchlaufen dieses Prozesses und „Aushalten und Verarbeiten von Diskrepanzerfahrungen“ (Keller-Schneider 2018, 240) einen geschützten Raum.

- 5 Ich verstehe diese zwei Umgangsweisen mit Ungewissheit als Habitusdimensionen. Da diese Umgangsweisen auf der Ebene des impliziten Wissens verortet sind, sind sie lediglich entfernt mit dem quantifizierbaren Konstrukt der Ungewissheitstoleranz aus der Psychologie (vgl. Dalbert & Radant 2010) vergleichbar.

von Ungewissheit. Ungewissheitszugewandtheit steht u. a. für das Aushalten teilweise unvereinbarer Positionen, Wertvorstellungen oder Argumentationsfiguren – aber auch für die Bereitschaft, sich z. B. auf Ungewissheit und offene Ausgänge geplanter Unterrichtsstunden einzulassen.

Ungewissheit, verstanden als Unverfügbarkeit, kann nach Noch-Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können (nach Wehling in: Combe, Paseka & Keller-Schneider 2018, 55) systematisiert werden. Konkret auf den Englischunterricht bezogen könnten Lehrpersonen bei geringer mündlicher Beteiligung von Schüler:innen Ungewissheit im Sinne eines Nicht-Wissens erfahren, da sie z. B. kein Wissen über die individuellen und vielleicht auch situativen Ursachen für das Schülerverhalten haben. Doch selbst bei hoher mündlicher Beteiligung einzelner Schüler:innen im Unterricht bleibt Ungewissheit auf Ebene des Nicht-Wissen-Könnens und der Unzugänglichkeit bestehen, da die Lehrperson lediglich von der Performanz auf die Sprachkompetenz der Schüler:innen schließen kann – die eigentliche Kompetenz bleibt der Lehrperson aber unverfügbar.⁶ Das Nicht-Wissen-Können wird zudem im Kontext von Mehrsprachigkeit durch sprachspezifische Transfer- und Lernstrategien der Schüler:innen deutlich (für einen Überblick über die linguistische Tertiärspracherwerbsforschung siehe Gabrys-Barker 2019).⁷ Durch die sprachlich enorm heterogene Ausgangslage einer Lerngruppe erhöht sich das Komplexitätsproblem und somit Ungewissheit im Sinne eines Nicht-Wissen-Könnens für die Lehrpersonen.

3 Das zentrale Orientierungsproblem

Professionalisiertes Handeln, verstanden als das Herstellen einer konstituierenden Rahmung, ist mit einer Vielzahl von Handlungsanforderungen verbunden, besonders aufgrund des ‚Technologiedefizits‘ im Lehr-Lern-Kontext. Das zentrale Orientierungsproblem von Lehrpersonen lässt sich zunächst theoretisch zwischen relativer Gewissheit und Ungewissheit bzw. Kontingenz aufspannen. Empirisch kann dies durch Studien konkretisiert und belegt werden: Die Untersuchung von Englischlehrpersonen und -unterricht bei der Einführung von kooperativen Lernformen von Bonnet & Hericks (2020) hat gezeigt, dass sich die Lehrpersonen in dem Spannungsfeld zwischen Prüfungs- und Mitteilungsorientierung bewegen. Auch Wilken (2021) konnte das zentrale Orientierungsproblem des Umgangs

6 Dies wird besonders bei den rezeptiven Kompetenzen wie z. B. Hörleseverstehen deutlich, oder durch Phänomene wie die „silent period“, durch die sich erst zeitversetzt die sprachlichen Kompetenzen zeigen bzw. performativ zum Ausdruck gebracht werden.

7 Mit Bezug zu Darwins und Nortons (2015) investment Modell aus soziologischer Perspektive sind dabei auch Faktoren wie Macht, Sprachprestige, Rederecht, kulturelles Kapital und Identität mit zu berücksichtigen, was die Komplexität von dem (Sprach-)Handeln mehrsprachiger Schüler:innen zusätzlich erhöht.

mit Korrektheit in einer Interviewstudie mit Englischlehrpersonen rekonstruieren, was in Abschnitt 4 genauer darstellt wird: Hier zeigt sich, dass die Lehrpersonen sich zu einer wahrgenommenen Korrektheitsnorm positionieren müssen, und ihren Unterricht entweder stärker an formal-messbarer Korrektheit oder an Kommunikation und Verständigung orientieren.⁸ Dabei legt die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung den Fokus auf den Umgang mit dem Orientierungsproblem. Anders als im strukturtheoretischen Ansatz geht es nicht um einen normativ erwünschten Umgang (wie etwa der Balancierung einer Antinomie) – in der Praxeologischen Wissenssoziologie kann auch eine einseitige Auflösung als professionalisiertes Handeln bezeichnet werden, sofern eine konstituierende Rahmung hergestellt und funktionale und verlässliche resp. erwartbare Handlungsroutinen aufgebaut werden. In der Empirie zeigt sich dabei (siehe Abschnitt 4), dass die Praxis der Lehrpersonen sich häufig abweichend von wahrgenommenen Normen oder ihren Idealvorstellungen von Lehr-Lern-Settings gestaltet.⁹ Ein Grund könnte darin liegen, dass ein an Kommunikation orientierter Englischunterricht mit viel Ungewissheit verbunden ist und der anzubahnde und auszubauende Spracherwerb schwer zu überprüfen ist. Wenn es eine Diskrepanz zwischen implizitem und explizitem Wissen gibt, wovon in der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgegangen wird, dann lässt sich daraus schließen, dass das implizite Wissen entscheidend dafür ist, wie sich zu einem Orientierungsproblem verhalten bzw. positioniert wird. So hat Spracherwerbsförderung trotz des (expliziten) Wissens über die Erwerbsreihenfolge (und damit auch die Lehr- und Erlernbarkeit) bestimmter sprachlicher Phänomene (vgl. Processability Theory von Pienemann in Keßler & Plesser 2011, 76ff.) mit dem Vertrauen in einen nicht-linearen und nicht ohne weiteres sichtbarzumachenden Prozess zu tun. Dies macht zumindest teilweise eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts erforderlich, sodass die Lehrpersonen mit der Frage konfrontiert sind, wieviel Offenheit sie im Spracherwerbsprozess ihrer Schüler:innen zulassen, und demnach auch: wie stark sie z. B. durch Korrekturen als eine Form der Schließung eingreifen. Diese Fragen müssen im Kontext von Spracherwerb auch im Rahmen von Emotionen (fremdsprachendidaktisch von Relevanz hier besonders: *anxiety* und *risk-taking*; schulpädagogisch auch: Hespers Näheantinomie) von den Lehrpersonen bearbeitet werden. Insoweit als dieser interaktive Prozess reproduzierbar ist und auf eine gewisse Dauer gestellt werden kann, konstituiert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum und somit eine gewisse Stabilität.

8 Diese Orientierungen sind als Pole auf einem Kontinuum zu verstehen, da auch für verständliche Kommunikation ein Mindestmaß an (grammatischer) Korrektheit erforderlich ist.

9 Dazu beispielhaft ein Zitat einer Lehrperson aus der Studie von Wilken (2021) zum Einbezug von Mehrsprachigkeit: „Ich finde das ganz wichtig im Englischunterricht [...], [...] aber das mach ich ehrlich gesagt zu wenig. Also das könnte ich mir echt vornehmen da noch mehr rein fließen zu lassen.“ (Fall K, Z. 743-747).

Im Folgenden werden Ergebnisse meiner Studie zur Professionalisierung von Englischlehrpersonen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen vorgestellt. Daran kann gezeigt werden, dass Orientierungen eher stabil bleiben, und Mehrsprachigkeit keine Irritation auslöst.

4 Empirische Studie

Ich beginne mit dem Hintergrund der im folgenden präsentierten Studie (Wilken 2021): Ausgehend von den Zielen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die sprachlichen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen auszubauen, und der Ausgangslage eines hohen Anteils mehrsprachig aufgewachsener Schüler:innen an Schulen in deutschen Großstädten, wurde in einer qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie¹⁰ der Fragestellung nachgegangen, ob bzw. inwiefern sich die Professionalisierung von Englischlehrpersonen und die jeweilige Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen bedingen. In der angewandten Linguistik existieren Studien zu sprachlichen Ressourcen sowie Sprachlernstrategien und Rückgriffen auf bereits erworbene Sprachen beim schulischen Fremdspracherwerb von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (z. B. Spellerberg 2016). Studien belegen außerdem, dass sich bereits biografisch und informell erworbene Mehrsprachigkeit positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken kann (z. B. Özkul 2015a; Özkul 2015b; Jacob 2021). Solche Ergebnisse haben zur normativen Aufladung des Themas beigetragen, was anhand zahlreicher Regelkataloge gezeigt werden kann, die Erwartungen an Lehrpersonen und deren Handeln stellen, um Mehrsprachigkeit konstruktiv und systematisch in den Unterricht einzubeziehen (Hufeisen & Jessner 2009; Lanfranchi 2013; Karakaşoğlu 2016). Trotz bzw. neben diesen Regelkatalogen konnte u. a. Hus Studie zeigen, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit (trotzdem) kaum systematisch in der Praxis umgesetzt wird (vgl. Hu 2005).¹¹

Dem Ideal der Verlaufsoffenheit sowie dem Relevanzsystem der Befragten folgend, hat sich in der Studie jedoch ergeben, dass Mehrsprachigkeit nicht das dominante Thema für die Englischlehrpersonen ist. Stattdessen konnte als zentrales Orientierungsproblem der Umgang mit Korrektheit identifiziert und daraus die Korrektheitsnorm rekonstruiert werden. Sie wird im Folgenden dargestellt.

10 Es wurden episodische Interviews mit Englischlehrpersonen geführt, die mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet wurden und in einer Relationalen Typenbildung münden.

11 Ein möglicher Grund kann sein, dass die sprachlichen Fähigkeiten und Erwerbsbiografien der Schüler:innen so vielfältig sind, dass dadurch Ungewissheit und Komplexität im Unterricht noch weiter gesteigert und damit deutlicher spürbar werden.

4.1 Die vier Facetten der Korrektheitsnorm

Die in der Studie rekonstruierte Korrektheitsnorm besteht aus vier Facetten: (sprachliche) Korrektheit und Angemessenheit, Zielvarietät, Einsprachigkeit, *native speaker*-Norm (vgl. Wilken 2021, 161ff.). Erstens geht es Lehrpersonen um den Grad der Ausrichtung des Englischunterrichts an sprachlicher Korrektheit und Angemessenheit. Zweitens haben bestimmte Zielvarietäten den Status, den Englischunterricht zu normieren, in dem Britisches Englisch oder Amerikanisches Englisch oder vielleicht auch Englisch als *lingua franca* angestrebt bzw. als Lernziel markiert wird. Drittens solle Englischunterricht sich durch Einsprachigkeit auszeichnen. D.h. Englischunterricht sollte durchgehend auf Englisch stattfinden – mit Ausnahme von Verständnisproblemen seitens der Schüler:innen, oder gar Grammatiklektionen, für die auf Deutsch gewechselt werden darf. Die vierte Facette der Norm umfasst das Ideal, einen möglichst *native speaker*-nahen Sprachstand zu entwickeln – sowohl als Lehrperson als auch bei den Schüler:innen. Entsprechen die Lehrpersonen dieser Erwartung oder Erwartungserwartung nicht, führt das zu Rechtfertigungen, warum sie trotzdem ‚gute‘ Englischlehrpersonen sein können und sind. Alle Lehrpersonen des Samples positionieren sich explizit oder implizit zur Korrektheitsnorm. Dabei konnten verschiedene Umgangsweisen typisiert werden.

In der Vergleichsdimension *Umgang mit Korrektheit* zeigten sich in der Typologie ein *relativierender* Typus, der sich durch eine hohe Fehlertoleranz auszeichnet und auch Sprachvarietäten eher offen gegenüber steht, und im Kontrast dazu ein *einfordrender* Typus, der eine geringe Fehlertoleranz aufweist und sprachliche Fähigkeiten der Schüler:innen als Voraussetzung anstatt Ziel für den Unterricht ansieht. Unabhängig davon, ob der Fremdsprachenunterricht eine Mitteilungs- oder Formorientierung (vgl. Bonnet & Hericks 2020) aufweist, ist in beiden Fällen eine Positionierung der Lehrpersonen zur Korrektheitsnorm zu beobachten, die nicht nur vor der Folie des Spracherwerbs, sondern auch vor den institutionellen Normen und Routinen des schulischen Sprachenlernens abgewogen wird. Neben die antinomische Struktur des Lehrerhandelns tritt zudem die fachspezifische Komplexität des Spracherwerbgeschehens. Die Positionierung, also wie stark eine Lehrperson an der Starrheit der Regeln eines Sprachsystems festhält, wird bedingt durch explizites sowie implizites Wissen zu Spracherwerbstheorien und Spracherwerbsvorstellungen der Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 3).

Obwohl sich diese empirische Studie auf Englischlehrpersonen beschränkt hat, zeichnet sich mit Blick auf andere Studien aus der Fremdsprachendidaktik ab, dass die Facetten der Korrektheitsnorm auch für den Französisch- oder Spanischunterricht zentral sind (vgl. Melo-Pfeifer 2019; Tesch 2021 i.V.). Es steht aber über den Vergleich weiterer Studien und anderer Fächer aus, zu prüfen, erstens, inwiefern die Korrektheitsnorm fremdsprachenspezifisch ist und zweitens zu welchem Zeitpunkt sie virulent wird: Bildet sich die Korrektheitsnorm mit Beginn

des institutionellen (Fremd-)Spracherwerbs aus, oder bereits mit Eintritt in die Schule, wo fachübergreifend Normen, Ideale und Bewertungsraster aufgestellt werden, die es zu bedienen gilt? Die habituelle Prägung der Korrektheitsnorm muss insofern genauer erforscht werden, damit Rückschlüsse möglich sind, aus welchem kollektiven Wissen sie sich speist und was das für den Professionalisierungsdiskurs und rückübersetzt für die Lehrerbildung bedeutet.¹²

4.2 Ergebnisse zu Mehrsprachigkeit

In den Ergebnissen zeigen sich Suchbewegungen und Irritationen, die sich jedoch nicht auf den Umgang mit Schülermehrsprachigkeit beziehen. Vielmehr löst der normative Anspruch der Korrektheit in der Praxis bei einigen Lehrpersonen im Sample Irritationen aus, während das Thema Mehrsprachigkeit in der Tendenz eher zu einer Stabilisierung des Habitus der Lehrpersonen führt. Dennoch konnten die folgenden maximalen Kontraste in der Vergleichsdimension *Umgang mit Mehrsprachigkeit* rekonstruiert werden: Der Typus *einbeziehend* erkennt Sprache als Ressource an und ist im Unterricht auf Individuen fokussiert. Im Kontrast dazu setzt der als *auslegend* bezeichnete Typus das Konzept von Mehrsprachigkeit z. B. in den Kontext von Migration oder der Zuschreibung von Schüler:innen(-Gruppen) zu bestimmten Kulturen. Diese Auslegung führt dazu, dass das sprachliche Potenzial der Schüler:innen weniger Beachtung oder Wertschätzung erfährt und Sprachen jenseits des schulischen Fächerkanons der Nutzen abgesprochen wird. Vereinfacht könnte man den einbeziehenden Typus als ressourcenorientiert und den auslegenden Typus als defizitorientiert bezeichnen. Die Ressourcenorientierung des Typus *einbeziehend*, bei der Mehrsprachigkeit didaktisch im Unterricht einbezogen wird, soll hier an einer beispielhaften Episode einer Lehrerin mit einer mehrsprachig aufgewachsenen Schülerin veranschaulicht werden: „es war halt eigentlich nicht das was wir in der Schule lernen sollten und da den Bogen zu kriegen wir ham den Bogen gekriegt dass sie dann natürlich trotzdem mehr [...] Sprachpotenzial hatte als die anderen und das auch einzusetzen“ (Fall N). Hier wird die dominante Sprachnorm markiert, aber ein Hinterfragen bzw. eine (neue) Positionierung ihr gegenüber ist möglich. Bei der sogenannten Ressourcenorientierung stellt die Lehrerin die eigene Rolle zur Disposition und es eröffnen sich Spielräume für die Erweiterung oder Veränderung von Handlungsrouninen. Indem einige Lehrpersonen des Samples ihre Praktiken durch neue ersetzen und Neues erproben, zeigt sich ein Zulassen von Ungewissheit – auch deutlich sichtbar an folgender Erzählung eines Lehrers über ein Schüler-Lehrer-Eltern-

12 Für Sportlehrpersonen haben Schierz & Pallesen (2016) das diachron kollektive Element von „Sport als Gesundheitstraining“ identifiziert und konnten den Ursprung aus dem Überbürdungsdiskurs herleiten. Im Falle von Sport wird die Entwertung des Faches (auch in der Lehrerbildung) immer wieder enacted und nicht irritiert. Für andere Fächer wie z. B. Englisch steht die Verfolgung dieser Spur noch aus.

Gespräch: „[...] then I paused him for a moment I said <If you would like (.) use any language (.) that (.) you feel comfortable using.> [...] And he continued the interview in Cantonese. (..) But the weird thing was I didn't stop him“ (Fall T). Im Kontrast dazu stoßen Lehrpersonen mit einer Defizitorientierung oder ‚Ausblendung‘ von Mehrsprachigkeit mit ihren Handlungsroutinen an Grenzen, u. a. auch, weil sie die Bearbeitung des Defizits der Schüler:innen nicht als Teil ihres Aufgabenbereichs wahrnehmen:

Problem is nur die können ja noch nicht mal richtig Deutsch, das heißt ich kann nich mit denen auf Deutsch reden und die können auch kein Englisch und das macht es für mich im Englischunterricht sehr schwer mit denen etwas sinnvolles zu machen oder denen die gleichen Sachen zu geben oder das auch immer zu vereinfachen, weil ich es nicht vereinfachen kann, weil halt gar nichts funktioniert (Fall B).

Unter Hinzunahme der dritten Vergleichsdimension (*Unterricht*), lässt sich dies auch im Vokabular der konstituierenden Rahmung fassen: Beim ressourcenorientierten Typus liegt – über die Mischung von und Öffnung zu Spracherwerb, interkulturellen Bildungsgelegenheiten und dem dialogischen Aushandeln mit Schüler:innen – eine konstituierende Rahmung eines an Kommunikation und inhaltlicher Aushandlung ausgerichteten Englischunterrichts vor, was für die mehrsprachigen Schüler:innen besonders relevant ist. Im anderen Fall, also beim defizitorientierten Typ, stellt ein an Form und Struktur orientierter Unterricht eine von der Lehrperson nicht hinterfragte konstituierende Rahmung dar, der sich alle Schüler:innen und Lehrpersonen anpassen müssen.

Mit Bezug zum Ungewissheitsdiskurs stehen sprachliche Praktiken wie *Codeswitching* oder *Codemixing* von Schüler:innen dabei einem ‚historisch gewachsenen‘ normierten Englischunterricht entgegen, der basierend auf spracherwerbtförderlichen Faktoren der Spracherwerbtheorien der 90er Jahre, wie z. B. Maximierung der Kontaktzeit bzw. dem Ziel einer Diskursfähigkeit in potenziellen Zielsprachenländern wie Großbritannien, den USA oder Australien fußt (vgl. Krashen 1982). Zu vermuten wäre also, dass Lernstrategien mehrsprachiger Schüler:innen bei biografisch monolingual aufgewachsenen Lehrer:innen Irritationen auslösen können. Die hier zitierte Studie (Wilken 2021) macht jedoch deutlich, dass berufsbiografische Erfahrungen, wie etwa ein Migrationshintergrund der Lehrperson, von hoher Bedeutung (vgl. Fabel-Lamla 2004) – aber allein nicht ausreichend – für professionalisiertes Handeln sind (vgl. Rotter 2014).

Im Gegenteil: Lehrpersonen, die selbst (nicht-institutionell) mehrsprachig aufgewachsen sind, messen z. T. sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen jenseits der Mehrheitssprache oder Schulsprachen in Schule und Unterricht keine Relevanz bei, sondern ordnen sich wahrgenommenen institutionellen Normen (wie z. B. Einsprachigkeit, Sprachverbote etc.) unter, z. B. weil sie selbst keine Wertschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten während der Schulzeit erfahren haben (vgl.

Panagiotopoulou & Rosen 2016). Aufgrund von Routinen und Gewohnheiten sind den praktizierenden Lehrpersonen mögliche Handlungsspielräume weder bewusst noch unbewusst zugänglich. Folglich wird entgegen der Vorannahme der präsentierten Studie Mehrsprachigkeit der Schüler:innen von Lehrpersonen kaum als Irritation oder Differenz Erfahrung wahrgenommen. Nur in einigen Fällen des Samples wird ein Umdenken der Lehrperson sichtbar, was oft von Schülerfragen oder von durch Schüler:innen ausgelöste Situationen ausgeht (vgl. auch im Kontext Mehrsprachigkeit Plöger & Fürstenau 2021; allgemein Hinzke 2018). In meiner Folgeforschung wird nach Irritationen-auslösenden Momenten und Erfahrungen im Verlauf der Berufsbiografie – jenseits der Ebene expliziten Wissens – gesucht und gleichzeitig die Ausbildungsphase in den Fokus gerückt.

4.3 Zum Zusammenhang von Orientierungsrahmen i.w.S. und Ungewissheit

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Normen und Ungewissheit hergeleitet werden.

Die Relationierung der Typiken aller drei Vergleichsdimensionen in meiner Studie (Umgang mit Korrektheit, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Unterricht – vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2) weist Muster auf, die mit den Orientierungsrahmen i.w.S. zu den zwei Typen *angleichend* und *übernehmend* abstrahiert werden. Der Typ *angleichend* steht für einen aktiven (im Sinne von: ‚im Suchprozess befindlichen‘) und adaptiven Umgang mit verschiedenen Normen, also mit Kontingenzen. Der Typ *übernehmend* hingegen geht eher selektiv mit Normen um: Bereits bekannte Normen werden unhinterfragt übernommen, während neue Normen oder Handlungsanforderungen vor dieser Folie eher abgelehnt werden. So lässt sich eine Analogie zum KomBest-Projekt zu Lehrer:innen im Berufseinstieg von Hericks u. a. (2018a) ziehen: Dabei können Parallelen zwischen dem *angleichenden* und dem *modifizierenden* sowie dem *übernehmenden* und dem *konsolidierenden* Typ festgestellt werden.

Diese zwei Umgangsweisen mit Normen stehen insofern im Verhältnis zu Ungewissheit, als verschiedene Foci bzw. Ausgestaltungen von Englischunterricht unterschiedlich hohe Ungewissheit erzeugen. Dies soll am Beispiel des Umgangs mit Korrektheit verdeutlicht werden: Während Korrektheit den Lehrpersonen eindeutiges Handeln (wenn Fehler, dann korrigieren) abverlangt und diese Norm daher eher auf Gewissheit darüber, was ein:e Schüler:in richtig oder falsch macht, abzielt, verhält es sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit genau andersherum: Es gibt keinen klar definierten ‚Fahrplan‘ im Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen, deren sprachliche Hintergründe und Fähigkeiten sich durch eine enorme Diversität auszeichnen (vgl. Abschnitt 2.2). Das Zulassen von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht würde damit eine Öffnung und evtl. Abgabe von Kontrolle und direkter Überprüfbarkeit von Spracherwerbsprozessen erfordern,

sodass von der eigenen (evtl. lehrerzentrierten und vermeintlich kontrollierbaren) Unterrichtspraxis abgewichen werden müsste. Folglich wäre das Aushalten und Zulassen von Ungewissheit eine zentrale Voraussetzung dafür, Normen genügen zu können, die eine gewisse Öffnung erfordern. Diese Charakteristika geben nun Aufschluss über die Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus.

Die Daten deuten beim Typ *angleichend* auf eine Passung mit Normen hin, die Öffnung erfordern. Spannungen werden Normen gegenüber sichtbar, die Schließung erfordern (z. B. durch Suchbewegungen und Hinterfragen von Korrektur- oder Bewertungspraktiken). Der Typ *übernehmend*, parallel dazu stärker an Einforderung von Korrektheit oder der Zuordnung von Schüler:innen zu vermeintlich homogenen Gruppen orientiert, weist eine Spannung zum ‚ungewissen‘ Umgang mit Mehrsprachigkeit, aber eine Passung zum Umgang mit Korrektheit auf.

Die maximal kontrastierenden Fälle nehmen die gleichen Normen wahr, bearbeiten diese aber sehr unterschiedlich. Dies liefert erneut den Grund zur Annahme, dass berufsbiografische Erfahrungen – und damit auch jeweils unterschiedliche Erfahrungen mit den Schüler:innen – und Habitus einen großen Einfluss auf das Lehrerhandeln haben und dass auch hier das Norm-Habitus-Spannungsverhältnis zentral ist (wie auch in Sotzeks Modell in diesem Band). Viel entscheidender ist aber die sich hieran anschließende Frage, ob die Spannungen und Passungen gegenüber bestimmten Normen von der Orientierung an Gewissheit/Schließung und Ungewissheit/Öffnung abhängen bzw. ob darüber weitere Zusammenhänge erklärbar werden.

Die zentrale Frage, wie Lehrpersonen zu einem funktionalen Umgang mit Ungewissheit kommen, ließe sich zunächst theoretisch entlang zweier Wege denken. Erstens, über einen habitualisierten Modus des Zulassens (z. B. von Fehlern, aber auch von offenen Unterrichtsettings). Zweitens über explizites Wissen sowie Reflexion.

Bezüge zu theoretischem Wissen sind im Sample rar, zeigen sich jedoch punktuell – etwa über den geäußerten Wunsch nach Fortbildungen zu bestimmten Themen, um daraus neue Impulse mitzunehmen und diese eigenständig in ‚Handwerkszeug‘ für sich umzuwandeln. Empirisch zeigt sich im Sample der vorliegenden Studie deutlicher, dass Lehrpersonen auf ihr biografisches Wissen zurückgreifen. Das heißt, dass selbst gemachte – auch außerinstitutionelle – Erfahrungen von Bedeutung für das handlungsleitende Wissen sind (vgl. Heinemann 2018; Bonnet 2020).

Dennoch spielen letztlich nicht nur die verschiedenen Wissensbestände der Lehrperson eine Rolle, sondern auch der Kontext der Schule: Ein Lehrer aus der vorliegenden Studie (Wilken 2021) ist – trotz vorheriger Erfahrungen mit Privatunterricht und freieren Lehr-Lern-Settings – in der Schule ursprünglich an einer normierten Richtigkeit orientiert, wie das folgende Zitat zeigen soll:

we had a spelling test and I used the American oh excuse me I used the British spelling. And one boy who was American asked: <why do I have to learn it that way? could I learn it my way?> and after discussing with colleagues and after discussing with staff they said: <well if that's what we're supposed to teach, that's what we are supposed to teach> and I went independent and told the student: <if you wanna spell it your way I have no problem with it> (Fall T).

Die Erstcodierung bzw. Rahmung von Schule und Unterricht in Bezug auf Leistung und Prüfungen beeinflusst, wie das Kollegium, die Schulleitung, vielleicht auch die Eltern, mit Korrektheit umgehen (vgl. Bonnet & Hericks 2020: „Prüfungsschule“). Die Passivkonstruktion „what we are supposed to teach“ deutet bereits auf die Lehrperson nicht als autonom handelndes Subjekt, sondern als ausführendes Objekt hin. Der hier zitierte Lehrer nimmt jedoch seine Autonomie wahr und trifft eine didaktisch-pädagogische Entscheidung, was für diesen Lerntyp angemessen ist, und weitet den Spielraum im Umgang mit Korrektheit aus („and I went independent“). Dies ist ein Indiz dafür, dass bestimmte Freiräume Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnen, auf ihre Wissensbestände zwischen Spracherwerbtheorien und biografischen Bezügen zuzugreifen und diese in Lehr-Lern-Settings fruchtbar einzusetzen. Zwar schwingt eine Ungewissheit über die Grenzen der eigenen Handlungs- und Entscheidungsmacht mit, da der Lehrer dieses Thema als eines identifiziert, das mit Kolleg:innen besprochen werden muss. Entgegen der Meinung des Kollegiums wählt er dennoch den Ungewissheitspfad, in dem er verschiedene Schreibungen zulässt bzw. dazu ermutigt.

Wie anhand dieser ‚schülerinduzierten Lehrerkrise‘ gezeigt werden konnte, führen die Irritation sowie das Zulassen von Ungewissheit (s. auch Zitat von T auf S. 10) zu einer Veränderung der Handlungspraxis und der konstituierenden Rahmung – wodurch dieser Prozess als für die Professionalisierung relevant eingeordnet werden kann. Aber auch hier ist ausschlaggebend, ob und wie intensiv diese Erfahrungen verarbeitet werden (vgl. die Erfahrungsdimensionen *Dauer* und *Intensität* in Sotzek u. a. 2017).

Wenn also, wie oben argumentiert wurde, eine zugrunde liegende Orientierung an Gewissheit bzw. Ungewissheit bedeutsam für das Lehrerhandeln ist, und der Habitus von Lehrpersonen gleichzeitig als weitgehend stabil gedacht werden muss, stellt sich die Frage, wo und wie der Umgang mit Ungewissheit erlebbar werden kann. Aus diesem Grund werde ich daher nun den Fokus auf die Ausbildungsphase – und die impliziten Wissensbestände – von Lehramtsstudent:innen legen. Dabei überprüfe ich die Annahme, dass sich Erfahrungslernen u. a. bei Differenzenerfahrungen durch Auslandsaufenthalte vollzieht, wodurch die Austauschforschung stärker ins Zentrum rückt. Das Erkenntnisinteresse ist von der Frage geleitet, welche Rolle ein Studierendenaustausch für (den Umgang mit) Ungewissheit spielt.

5 Professionalisierungspotenzial von Differenzenerfahrungen

Differenzenerfahrungen, definiert als „Erfahrungen von Fremdheit [...], die die habitualisierte Alltagspraxis, also den *Habitus* betreffen“ (Bohnsack & Nohl 2001, 16; Herv. im Orig.) und von denen häufig im interkulturellen Kontext gesprochen wird (vgl. Nohl 2001, 9), können dann auftreten, wenn Handlungsrou-tinen, Erfahrungen und Erwartungen an Schülerreaktionen irritiert werden – z. B., wenn durch eine Handlung nicht der gewünschte bzw. erwartete Effekt eintritt. Wenn bestimmte Handlungsrou-tinen habitualisiert (und funktional) sind, dann bieten sie keinen Anknüpfungspunkt bzw. keine Möglichkeit für Irritation. Irritationen können jedoch durch bestimmte Rahmenbedingungen in der universitären Lehrerbildung ausgelöst werden, was im Folgenden am Beispiel von Austauschprogrammen (*study/teach abroad*) erläutert und diskutiert wird.

Das Vorgehen erfolgt dabei in zwei Schritten: einer gegenstandstheoretischen Betrachtung (Austauschforschung und Ungewissheitsdiskurs) und einer grundlagen-theoretischen (Praxeologische Wissenssoziologie).

Anhand der Forschungsergebnisse der internationalen Austauschforschung konnten konstruktive oder produktive Rahmenbedingungen identifiziert werden, die das transformatorische Potenzial (Lern- und Bildungsprozesse) von Auslandserfahrungen verstärken, wie z. B. die Nähe zu und die Auseinandersetzung mit der *local community*, die Rahmung durch Begleitseminare an Hochschulen sowie die systematische und theoriegeleitete Reflexion (Trilokekar & Kukar 2011; Tarrant, Rubin & Stoner 2014; Smolcic & Katunich 2017; Mikulec 2019; Chwialkowska 2020). Außerdem weist sie auf zahlreiche Vorteile im Kompetenzauf- und -ausbau im sprachlichen und interkulturellen Bereich, im Bereich der Selbstkompetenzen (vgl. Cushner 2007) oder auch der Ausbildung eines reflexiven *Habitus* hin (vgl. Walters, Garii & Walters 2009; Heinemann & Mecheril 2018, 269; Nolan & Molla 2018). Tritt eine erwartete Reaktion ein, macht eine Lehrperson eine Normalitätserfahrung, was zur Festigung bestehender Routinen führt. In Anlehnung an die *Pedagogy of Discomfort* (vgl. Bezüge zu Boler in Zembylas & McGlynn 2012) spielen jedoch vor allem krisenhafte Erfahrungen bzw. Irritationen als Anstoß für Veränderung eine Rolle. Unter der Annahme, dass günstige Rahmenbedingungen vorherrschen, kann also durch im Ausland gemachte und kommunikativ und reflexiv verarbeitete Erfahrungen ein Prozess angestoßen werden, der als Professionalisierung im Sinne von (1) Krisenbewältigung bzw. (2) als Herstellung einer konstituierenden Rahmung verstanden werden kann. Ergebnisse von Krisenbewältigung werden in der Austauschforschung häufig unter dem viel zitierten Konzept *personal growth* erfasst. Im Folgenden wird daher für das Professionalisierungspotenzial von Differenzenerfahrungen im Ausland ein Gedankenexperiment vollzogen und ins Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie übersetzt (siehe Abb. 3 für eine visuelle Darstellung).

Funktionale Handlungsrou­tinen können auf­gebaut werden, indem sich der (berufliche) Habitus durch die Ausein­der­set­zung mit institutionellen (und Identitäts-)Normen konturiert – ggf. stabilisiert –, es zur Entfaltung eines Orientierungsrahmens i.w.S. kommt und dadurch die Präposition für die Herstellung einer konstituierenden Rahmung gegeben ist (vgl. Wilken 2021; Hericks u. a. 2018a; Hericks u. a. 2018b). Ähnlich wie im Referendariat, wo zunächst Routinen im neuen Handlungsfeld als Prozess kreativer Krisenbewältigung (vgl. Dietrich 2018, 283) auf­gebaut werden, bieten Auslandsaufenthalte einen Ort, wo sich Professionalisierung entfalten kann.

Werden im Ausland Erfahrungen mit Studium oder eigenem Unterrichten gemacht, wird ‚das eigene System‘ mit seinen funktionierenden Handlungsrou­tinen verlassen und sich in ein anderes System – und damit in Ungewissheit – begeben. Diese andere Praxis oder lediglich ein anderes Schul­konzept könnten Irritationen auslösen, aber auch helfen, Kontingenz erlebbar zu machen. Anhand dieser Kontingenz wäre es plausibel anzunehmen, dass eigene Handlungsrou­tinen hinterfragt oder auch bearbeitet werden können. Voraussetzung dafür wären aber zur Verfügung stehende Mittel, um Irritationen oder Krisen zu bewältigen.

Geschieht also etwas Unerwartetes und kommt es z. B. schülerinduziert zu einer Krise oder Irritation, oder wird während eines Auslandsaufenthaltes eine Differenz­erfahrung gemacht, wären folglich die eigenen Vergleichsmaßstäbe und Interpretationsansätze und damit auch die Handlungsrou­tine nicht mehr funktional. Die Reaktion oder „Resonanz“ darauf könnte dann „zu spontanen Passungsver­suchen oder auch Widerstand“ (Combe & Gebhard 2019, 152; zur Abwehr auch Nolan & Molla 2018) führen. Wird eine (angehende) Lehrperson darin unter­stützt, diese Irritation zu bearbeiten, kann es zu expliziter oder impliziter (prak­tischer) Reflexion (vgl. Bohnsack 2020, 59, s.o.) kommen und es können neue Handlungsoptionen oder -rou­tinen ausgelotet werden. Die praktische Reflexion könnte dabei dazu führen, dass bereits bestehende Normen plötzlich anders wahr­genommen werden, oder neue Normen wahrgenommen werden, zu denen man sich positionieren muss. Das Ergebnis dieses Prozesses kann zu einer *Modifikation nach Art des Orientierungsrahmens i.w.S.* führen, was eine Verschiebung des bis­herigen Norm-Aushandlungsprozesses anstößt und in der Folge zur Entstehung neuer Handlungsrou­tinen und damit einer veränderten Handlungspraxis beitragen kann. Dieser Gedanke wird im Folgenden (anhand erster Fallstudien) noch einmal ausführlich aufgegriffen. In der Ausein­der­set­zung mit dem ‚Neuen‘ oder ‚Irritierenden‘ bzw. dem Spannungsverhältnis entsteht zeitgleich Handlungs- und Erfahrungswissen – hier bezogen auf den Umgang bzw. das Erproben von Um­gangsweisen mit Ungewissheit.

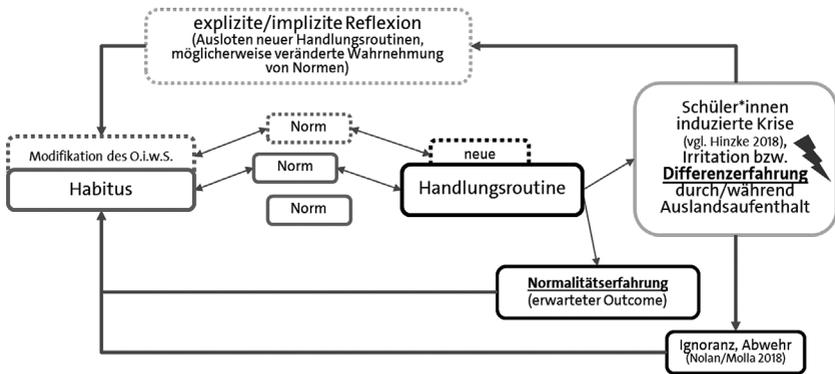


Abb. 1: Schema: Das Professionalisierungspotenzial von Differenzenerfahrungen über eine Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S. (eigene Darstellung).

Um das hier gedankenexperimentell und theoretisch dargestellte Modell zu *study/teach abroad* auf sein Irritations- und Professionalisierungspotenzial hin zu prüfen, müssen im Anschluss folgende Fragen empirisch geklärt werden:

- Welche neuen Normen bzw. Umgangsweisen anderer Akteur:innen mit Normen werden wahrgenommen?
- Auf welcher Ebene wirken die Irritationen?
- Wovon sind die durch Irritationen entstehenden Veränderungen abhängig?¹³

In der theoretischen Betrachtung lassen sich Ungewissheitsdiskurs und die Praxeologische Wissenssoziologie zusammenführen, wenn das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus als Ungewissheitsmoment verstanden wird. Über die Auseinandersetzung mit diesem Spannungsverhältnis wird Erfahrungswissen generiert, was eine Grundlage zur Herstellung eines Orientierungsrahmens i.w.S. darstellt. Werden Irritationen in der Praxeologischen Wissenssoziologie als Diskrepanzerfahrungen gefasst, wären somit Irritationen notwendige Voraussetzung für eine Veränderung der Handlungspraxis.

Auch empirisch bestätigt sich durch erste Fallstudien, dass diese Zusammenführung von Ungewissheitsdiskurs und Praxeologischer Wissenssoziologie funktional ist, um das Professionalisierungspotenzial von Auslandserfahrungen zu erforschen. In Interviewdaten aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Austauschforschung im Rahmen von zwei Kohorten eines *teach abroad* Programms für angehende Lehrpersonen (vgl. Wilken u. a. 2022 i.V.; Wilken & Bonnet 2022) zeichnen sich verschiedene Modi der Gestaltung bzw. des Erlebens der Auslandsaufenthalte ab: Neben einer Orientierung an (sprachlicher, kultureller) Immersion im Ausland

¹³ Vgl. hierzu die Systematisierung in die Erfahrungsdimensionen Dauer und Intensität von Setzek u. a. 2017.

einiger Studierender des Samples, weisen andere Studierende im Ausland eher eine Orientierung an distanzierter Beobachtung im Sinne einer Wissenssammlung *über* eine ‚bestimmte Zielkultur‘ auf.¹⁴

Die laufende (rekonstruktive) Austauschforschung (Wilken & Bonnet 2022; Wilken u. a. 2022 i.V.) liefert bereits erste Hinweise, dass sich im Ausland oder durch einen Auslandsaufenthalt das Sprechen, die Kommunikations- und Ausdrucksweise der Programmteilnehmer verändert. Denn weil habitualisierte Routinen nicht mehr greifen, werden ‚neue‘ Form der Interaktion mit ‚Anderen‘ in neuen Wert-, Norm- und Interaktionssystemen erforderlich, es liegt eine andere konstituierende Rahmung vor. Das führt dazu, dass in einem möglichen modus operandi des ‚Ausprobierens‘ neue Positionierungen vorgenommen werden, was das Selbst-Welt-Anderen-Verhältnis (vgl. Koller 2011) herausfordert. So lässt sich in den Daten (vgl. Wilken & Bonnet 2022; Wilken u. a. 2022 i.V.) ein Phänomen rekonstruieren, was ich als *episodalen Orientierungsrahmen i.w.S.* bezeichne. Die implizite Reflexion ist insofern situativ, als dass eine Handlungspraxis im bzw. durch das ‚neue‘ Milieu funktional ist, nach dem Auslandsaufenthalt jedoch eine erneute Anpassung an die vorherige Umgebung notwendig ist. Es kann daraus jedoch ein andauernder Orientierungsrahmen i.w.S. entstehen, wenn Lehrpersonen auf Inkonsistenzen zwischen bislang nicht wahrgenommenen Normen und Habitus stoßen. Durch die Verschiebung der Wissensstrukturen ist dann eine Rückkehr zum Ausgangspunkt nicht mehr ohne Weiteres möglich. Selbst wenn im ‚bekanntem‘ Milieu wieder ‚altbewährte‘ Muster und Routinen greifen, kann sich eine *episodale Habitusmodifikation* vollziehen bzw. vollzogen haben. Damit ist gemeint, dass ein:e Akteur:in z. B. Kontingenz von Handlungsmöglichkeiten und kommunikativen Anschlüssen in der Unterrichtsinteraktion erfahren hat, was die Erweiterung des impliziten Wissens um eine andere („parallele“) Praxis zur Folge hat. So kann es aufgrund von Kontext und Situation zu einer Modifikation des Habitus nach Art des Orientierungsrahmens i.w.S. im Umgang mit dem Spannungsverhältnis und möglichen ‚neuen‘ Normen kommen, ohne dass sich der Habitus transformiert.

Daran schließt die höchstspannende Frage an, ob – und falls ja: wie – sich nach einem Auslandsaufenthalt der Transfer von im Ausland funktionalen Routinen

14 Der letztgenannte Modus kann – wenn nicht durch Kontextualisierung und Reflexion flankiert – allerdings das Risiko tragen, dass von einer homogenen imagined community (Begriff nach Anderson, siehe Kanno & Norton 2003) ausgegangen wird oder sich gar Stereotype verfestigen. Um diesem Phänomen weiter auf den Grund zu gehen, bedarf es nicht nur der Sammlung, welche Beobachtungen im Ausland gemacht und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen wurden (explizite bzw. inhaltliche Reflexion), sondern wie die Teilnehmer:innen zu diesen Ergebnissen gekommen sind. Einige Student:innen griffen dabei auf Normen und Wissensbestände aus ihrem ‚Herkunftsland‘ zurück, andere relativierten verschiedene (Unterrichts-)Ansätze innerhalb des Ziellandes (vgl. Wilken & Bonnet 2022).

zurück in die ‚heimische‘ Handlungspraxis vollzieht.¹⁵ Wie je nach oben genannten Modi der Gestaltung des Auslandsaufenthalts das Professionalisierungs- und Bildungspotenzial ausgeschöpft werden kann, ist eine Frage für die Lehrerbildung.

6 Implikationen für die Lehrerbildung

Bis hierhin soll deutlich geworden sein, dass für professionalisiertes Handeln aus praxeologischer Perspektive ein Fokus auf Habitus und implizite Wissensbestände, Norm sowie praktische Reflexion – besonders im Umgang mit Ungewissheit – erkenntnisreich ist.

Zunächst kann Kasuistik in der Lehrerbildung (Kunze 2016) auf theoretischer Ebene ein Weg sein, um *Normen* und ihren Charakter, also ihre Kontrafaktizität, zu identifizieren sowie verschiedene Umgangsformen mit Normen anhand eines Falls zu analysieren und Kontingenz erlebbar zu machen und zu verstehen. Gleichzeitig müsste auch die fachübergreifende sowie fachspezifische Reflexion von Normen zum Gegenstand von Lehrerbildung werden. In Bezug auf Fremdsprachenlehrpersonen hieße dies bspw., explizites Wissen über Spracherwerb, Fehlerdidaktik und den Umgang mit Korrektheit mit diesem Ansatz zumindest biographisch situiert und an das Vorwissen der angehenden Fremdsprachenlehrpersonen anzuknüpfen.

Eine Transformation des *Habitus* ist in der kurzen Zeitspanne der Lehrerbildung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive weder wahrscheinlich (vgl. Bohnsack 2020, 69) – weil die universitäre Lehrerbildung in ihrer Anlage wenig erfahrungsbasiert ist – noch erstrebenswert. Helsper macht mit seinem Konzept zwar den Vorschlag für den Ansatz einer Habitusreflexion, da diese jedoch der expliziten Reflexion zuzuordnen ist, kann dies nicht die alleinige Lösung sein. Hier schließt sich die Diskussion darüber an, welchen Stellenwert explizites Wissen in der Lehrerbildung hat, und ob und inwiefern explizites Wissen und explizite Reflexion auch handlungsleitend sein oder werden können. Dies ist besonders vor den empirischen Erkenntnissen vieler rekonstruktiver Studien aus der Professionsforschung zu betrachten, die immer wieder die Bedeutung des impliziten Wissens unterstreichen.

Grundsätzlich liegt die Notwendigkeit der Lehrerbildung darin, dass sich angehende Lehrpersonen mit der schulischen Praxis auseinandersetzen und sich zu dieser von ihrem eigenen Standpunkt aus verhalten. Daran schließt sich die herausfordernde Aufgabe an, die Lehrperson darin zu unterstützen, Strategien im Umgang mit dem zu entwickeln, was sich der expliziten Reflexion entzieht – der Spannung zwischen Habitus und Norm. Eine Voraussetzung dafür ist zum einen

15 An dieser Stelle sei nur kurz auf die Parallele zum Transfer bzw. der Anwendung expliziten Wissens auf die eigene Handlungspraxis oder das biografische Wissen verwiesen (siehe Abschnitt 4.3).

die Schaffung eines Rahmens, in dem Handlungspraktiken und Normalitätsannahmen hinterfragt werden können und in dem deren Reflexion (explizite sowie praktische) intensiv begleitet wird. Zum anderen geht es darum, einen funktionalen Umgang mit Irritationen und Ungewissheit zu entwickeln. Meine bisherigen empirischen Explorationen führen mich zu der Vermutung, dass dieser z. B. durch Auslandsaufenthalte wie *teach abroad* Programmen mit entsprechenden Begleitseminaren¹⁶ angestoßen werden kann.

Durch eine durch *teach abroad* angeregte Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S. könnte dieser Prozess für Lehrpersonen – für einige zum ersten Mal – erprobt und erfahren werden, was sich möglicherweise positiv auf die Fähigkeit der impliziten Reflexion sowie auf den zukünftigen Umgang in der Konfrontation mit Inkonsistenzen zwischen Normen und Habitus auswirkt (vgl. auch Fall YK in Bonnet & Hericks 2020). Da die implizite Reflexion nah am handlungsleitenden Wissen liegt, müssten folglich selbst durch eine *episodale Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S.* neue Handlungspraktiken entstehen (können).

7 Schluss und Ausblick

In diesem Beitrag wurde für Englischlehrpersonen zum einen die Rolle der Ungewissheit beleuchtet. Zum anderen wurde diskutiert, dass für die Entstehung neuer Handlungsrouninen Norm-Aushandlungsprozesse angestoßen werden müssen. Je nach Umgang mit Ungewissheit (Zulassen oder Ablehnung/Vermeidung) entstehen Passungen oder Spannungen zu bestimmten Normen. Dies konnte durch die Zusammenführung vom Ungewissheitsdiskurs mit der Praxeologischen Wissenssoziologie deutlich gemacht werden.

Wie sich in den Studien mit Lehrpersonen abgezeichnet hat, wird die Bearbeitung des zentralen Orientierungsproblems von tiefliegendem Erfahrungswissen beeinflusst, was z. T. auf den (erlebten) Umgang mit Ungewissheit zurückzuführen ist. Daher wird der zukünftige Forschungsfokus auf Orte des Erlebens von Ungewissheit gerichtet. Konkreter werden, wie oben begründet dargelegt, nun die Ausbildungsphase, und darin besonders Auslandsaufenthalte betrachtet. Damit ist jedoch bislang empirisch nicht belegt, dass die Aushandlung und der Umgang mit Normen durch *teach abroad* Programme sowie Differenzerfahrungen automatisch (ob mit oder ohne unterstützende Begleitseminare) zu einer Modifikation von Denk- und Handlungsmustern führen (vgl. Wilken u. a. 2022 i. V.). In einem darauf aufbauenden Forschungsprojekt soll daher untersucht werden, inwiefern durch die situative implizite Reflexion eine *episodale Modifikation des Orientie-*

¹⁶ Begleitseminare sind insofern von Bedeutung (vgl. auch Chwialkowska 2020; Trilokekar & Kukar 2011), da hier das Verarbeiten von Erfahrungen geschieht bzw. forciert wird. Diese Verarbeitung kann je nach Typ mündlich als auch schriftlich (z. B. in Form von Reflective Journals) erfolgen.

rungsrahmen i.w.S. ausgelöst wird – sich also die Relation des Habitus zu den Normen verändert.

Bohnsack versteht Professionalisierung als Bewältigung der „notorische[n] Diskrepanz zwischen den normativen Standards der Fachlichkeit und der interaktiven Praxis“ (ebd., 89). In der Übertragung auf durch Auslandsaufenthalte ausgelöste Differenzerfahrungen erfolgt auch hier eine Konfrontation mit ‚anderen‘ „normativen Standards“ und einer neuen „interaktiven Praxis“ (ebd.). Im Ausland macht dies eine Verständigung über unterschiedliche Bezüge (und Normsysteme) zwischen zukünftigen Lehrpersonen und der *local community* erforderlich, weshalb über die implizite Reflexion eine Anpassung an Kontextfaktoren rekonstruierbar wird.

Für die Lehrerbildung können die Erkenntnisse aus der Austauschforschung dann erste Hinweise zur Frage liefern, ob und wie implizite Reflexion und damit eine *episodale Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S.* angebahnt werden könnte – und welche Rolle dafür z. B. die Kasuistik sowie die Be- und Verarbeitung berufsbiografischer Differenzerfahrungen spielen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2(1), 15-36.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.
- Chwialkowska, A. (2020): Maximizing Cross-Cultural Learning from Exchange Study Abroad Programs: Transformative Learning Theory. In: Journal of Studies in International Education 24(5) 535-554.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, 133-158.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamik des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 53-79.
- Cushner, K. (2007): The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. In: Teacher Education Quarterly 34 (1), 27-39.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (2), 53-57.

- Darwin, R. & Norton, B. (2015): Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. In: Annual Review of Applied Linguistics 35, Cambridge: University Press, 36-56.
- Dietrich, F. (2018): Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 277-298.
- Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabryś-Barker, D. (2019): Applied Linguistics and Multilingualism. In: D. M. Singleton & L. Aronin (Hrsg.): Twelve lectures on multilingualism. Bristol: Channel View Publications (MM Textbooks), 35-64.
- Heinemann, A. (2018): Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinemann, A. & Mecheril, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: I. Dirim, P. Mecheril & A. Heinemann (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 247-270.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018a): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer:innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, 65-80.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018b): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 51-67.
- Hinze, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hu, A. (2005): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: B. Schenk (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hufeisen, B. & Jessner, U. (2009): Learning and teaching multiple languages. In: K. Knapp & B. Seidlhofer (Hrsg.): Handbooks of applied linguistics. Communication competence, language and communication problems, practical solutions. Berlin: Mouton de Gruyter, 109-138.
- Jacob, L. (2021): Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit – Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschülern auf ihren Tertiärspracherwerb. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritation des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M., 199-232.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003): Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. In: Journal of Language, Identity & Education 2 (4), 241-249.
- Karakaşoğlu, Y. (2016): Welche Impulse kann Interkulturelle Bildung für den angemessenen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fremdsprachenunterricht geben? In: S. Doff (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto, 33-44.

- Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderungen annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 231-254.
- Keßler, J.-U. & Plesser, A. (2011): Teaching Grammar (1. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Koller, H.-C. (2011): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Košinár, J. (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 255-276.
- Krashen, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Prentice-Hall.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Lanfranchi, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (4., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231-261.
- Melo-Pfeifer, S. (2019): „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?“ – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerbildung (Bachelor). In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 13 (2), 9-33.
- Mikulec, E. (2019): Short-Term Study Abroad for Pre-service Teachers: Personal and Professional Growth in Brighton, England. In: *ij-sotl* 13 (1), 1-12.
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzenerfahrung: Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Nolan, A. & Molla, T. (2018): Teacher professional learning through pedagogy of discomfort. In: *Reflective Practice* 19 (6), 721-735.
- Özku, S. (2015a): Einflussfaktoren für den Englischerfolg aus der Sicht mehrsprachiger GymnasialstInnen mit Migrationshintergrund. In: S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang, 251-270.
- Özku, S. (2015b): „Weil man schon drei Fremdsprachen von vornherein lernt, vor allem die Vierte, Englisch ist ja dann viel einfacher als die anderen drei.“ Individuelle Überzeugungen von Gymnasialsten türkisch-arabischer Herkunft zum Erlernen des Englischen. In: S. Méron-Minuth & S. Özku (Hrsg.): Fremde Sprachen lehren und lernen. Aktuelle Fragen und Forschungsaufgaben. Frankfurt/M.: Peter Lang, 149-170.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In: T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 169-190.
- Plöger, S. & Fürstenau, S. (2021): Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10, 70-83.
- Rotter, C. (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2016): „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 1, 31-50.

- Smolcic, E. & Katunich, J. (2017): Teachers crossing borders. A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 62, 47-59.
- Sotzek, J., Wittke, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: *ZQF* 18 (2), 315-333.
- Spellerberg, S. (2016): Metalinguistic awareness and academic achievement in a linguistically diverse school setting: a study of lower secondary pupils in Denmark. In: *International Journal of Multilingualism* 13 (1), 19-39.
- Tarrant, M. A., Rubin, D. L. & Stoner, L. (2014): The Added Value of Study Abroad. In: *Journal of Studies in International Education* 18 (2), 141-161.
- Tesch, B. (2021 i.V.): Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht. In: *Relativität und Bildung. Herausforderungen und Grenzen des Relativen* (Tagungsband).
- Trilokekar, R. D. & Kukar, P. (2011): Disorienting experiences during study abroad. Reflections of pre-service teacher candidates. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1141-1150.
- Walters, L., Garii, B. & Walters, T. (2009): Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. In: *Intercultural Education* 20, 151-158.
- Wilken, A. (2021): Professionalisierung durch Schüler:innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer:innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilken, A. & Bonnet, A. (2022): Transformative Learning and Professionalization through Uncertainty? A Case Study of Pre-Service Language Teachers During a STIE. In: G. Barkhuizen (Hrsg.): *Language Teachers Studying Abroad: Identities, Emotions and Disruptions*. Bristol: Multilingual Matters, 269-282.
- Wilken, A., Bonnet, A., Edmonds, L., Gullede, S. & Schmidt, K. (2022 i.V.): Uncertainty in a Short-Term International Experience: A Theoretical Framework for Transformative and Experiential Learning?
- Zembylas, M. & McGlynn, C. (2012): Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. In: *British Educational Research Journal* 38 (1), 41-59.