

Sotzek, Julia

Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen

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. 203-228



Quellenangabe/ Reference:

Sotzek, Julia: Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen - 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. 203-228 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256471 - DOI: 10.25656/01:25647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256471>

<https://doi.org/10.25656/01:25647>

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-License: <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

Julia Sotzek

Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Abstract

Der Beitrag stellt dar, inwiefern Emotionen das Erleben, Wahrnehmen, Bewerten und Handeln von berufseinsteigenden Lehrpersonen mitbestimmen. Im Fokus steht die Frage, welche professionalisierungsrelevante Bedeutung ihnen zukommt. Daher werden zunächst die diskursprägenden Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrberuf daraufhin befragt, ob und wie Emotionen thematisiert werden und welche Funktion sie in dem jeweiligen theoretischen Blickpunkt erfüllen. Anschließend wird auf theoretischer und empirischer Ebene erläutert, wie Emotionen in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang bestimmt und untersucht werden können. Dieser Schritt mündet in eine Prozessstruktur von Professionalisierung, welche mögliche Folgen eines von Emotionen begleiteten Auseinandersetzungsprozesses des Habitus mit wahrgenommenen Normen beschreibt. In einem Ausblick wird die Zuschreibung von Professionalität diskutiert, welche erforderlich ist, um Bewältigungs- und Bearbeitungsformen von erlebten Spannungsverhältnissen zu bewerten.

Schlagworte

Emotionen, Professionalisierung, Spannungsverhältnis, Habitus, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Für Hericks, Keller-Schneider & Bonnet (2019, 598) liegt der Fokus der aktuellen Professionsforschung darin, „in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren“. Neben dem Erkenntnisinteresse, wie sich Lehrer:innen *professionalisieren*, sind Forschungsansätze und Theorien zum Lehrerhandeln des Weiteren eng mit der Frage verknüpft, ob und inwiefern der Lehrerberuf eine *Profession* darstellt und was *Professionalität* im Handeln kennzeichnet (vgl. Helsper & Tippelt 2011; zum Überblick vgl. Tillmann 2014). Die Frage des berufsbiogra-

fischen Ansatzes, welche spezifischen Anforderungen des Berufes sich den Lehrpersonen stellen und wie sich (berufs-)biografisch erworbene Handlungsdispositionen in der Bearbeitung spezifischer beruflicher Anforderungen niederschlagen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014, 391), fokussiert auf die Prozessstruktur von Professionalisierung – ihr kann mit dem dokumentarischen Konzept eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm nachgegangen werden (vgl. Bohnsack 2017). Der *Berufseinstieg* wird in dieser Perspektive als Einstieg in schulbezogene konjunktive Erfahrungsräume verstanden, die in ihren spezifischen Ausgestaltungen unterschiedliche Spannungsverhältnisse zwischen den berufsbezogenen Habitus von Lehrpersonen und von ihnen wahrgenommenen Normen konstituieren (vgl. Sotzek 2019, 244). Im Zentrum stehen dabei die Erfahrungsräume der unterrichtsbezogenen und der kollegialen Interaktion (vgl. Hericks u. a. 2018).

Die strukturelle Begebenheit, dass eine bestimmte Berufsgruppe (Sozialarbeiter:innen, Pfleger:innen, Ärzt:innen und Anwält:innen) gefordert ist, ihre Emotionen – trotz ihrer täglichen Interaktion mit unterschiedlichen Akteur:innen – weitgehend ohne eine begleitende Supervision zu bearbeiten (vgl. Hochschild 2006, 122), gilt auch für den Lehrberuf. Lehrpersonen bewältigen den Umgang mit Emotionen (und deren Expressionen) bzw. mit Hochschild (vgl. ebd.) gesprochen ihre *Emotionsarbeit* überwiegend orientiert an informellen Berufsnormen und normativen Erwartungen seitens der Klientel, woraus sich die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Umgangs mit Emotionen sowie deren Expression ableiten lässt (vgl. ebd., 123; Abschnitt 2).

Mit Bezug auf Hochschilds (2006) Ergebnisse und Konzepte kann folglich formuliert werden, dass Lehrpersonen *Arbeit an* und *mit* Emotionen leisten. Das Konzept der Emotionsarbeit wird in diesem Beitrag zugleich um den Aspekt erweitert, dass Emotionen resp. deren Expression selbst als ein *Bearbeitungsmodus* von wahrgenommenen Spannungsverhältnissen verstanden werden (vgl. Abschnitt 3 und 4). Im Erfahrungsraum der Schule werden Emotionen hergestellt, reproduziert und stehen in einem pädagogischen Dienst. Sie werden gegebenenfalls an sozial erzeugte sowie an institutionell wie auch organisational festgeschriebene Normen und Erwartungen angepasst (vgl. ebd., 43). Für Hascher & Brandenberger (vgl. 2018, 307) ist es unter anderem Aufgabe der Lehrpersonen, im Rahmen ihrer Vermittlungspraxis Emotionen herzustellen, die ein Lernen befördern, bzw. einen sozialen Kontext zu schaffen, in dem die Schüler:innen solche Emotionen erleben können. Der Umgang und die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Emotionen ist demnach Ausdruck und Bestandteil der professionalisierten Praxis von Lehrpersonen.

Den aktuellen Fokus der Professionsforschung aufgreifend, wird in diesem Beitrag somit in einem theoretischen und empirischen Zugang danach gefragt, inwiefern die Auseinandersetzung mit Emotionen die Professionalisierung von Lehrperso-

nen mitstrukturiert (vgl. Sotzek 2019). Die Studie, auf die der Beitrag basiert, ist mit der DFG/SNF-Studie *Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern* (KomBest) (2013–2017) verbunden, deren zentrales Forschungsinteresse darin bestand, zu untersuchen, was berufseinstiegende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen* (vgl. Hericks u. a. 2018, 51).¹ Die Verben ‚bewegen‘ und ‚umgehen‘ kennzeichnen bereits zwei Dimensionen, die für das hier zugrunde liegende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung zentral sind: Impliziert das Verb ‚bewegen‘ etwas, das die Lehrpersonen angeht, für sie also bedeutsam ist und in das sie involviert sind sowie ihr Erleben mitbestimmt, so kann diese Bedeutung mit dem Konzept *Emotionen* gefasst werden. Das Verb ‚umgehen‘ verweist demgegenüber auf einen Auseinandersetzungsprozess, der mit der Kategorie des *Bearbeitens* gefasst werden kann. Die diskursprägenden Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf zeigen bereits eine professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen bzw. deren Expression. Eine aspekthafte Auseinandersetzung mit ausgewählten Überlegungen von Vertreter:innen dieser Bestimmungsansätze im nachfolgenden Abschnitt soll klären, ob und wie Emotionen in den jeweiligen Ansätzen thematisiert werden und welche Funktion sie in dem jeweiligen theoretischen Blickpunkt einnehmen.

2 Professionalisierung und Emotionen

Zur Systematisierung der unterschiedlichen Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf differenziert Terhart (vgl. 2011, 205ff.) zwischen einem *strukturtheoretischen*, *kompetenztheoretischen* und *berufsbiographischen* Zugang (vgl. den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band).

Zur Darstellung des *kompetenztheoretischen Ansatzes* sei auf das COACTIV-Forschungsprogramm verwiesen, das von Kunter u. a. (2011) entwickelt und durchgeführt wurde. In dessen Rahmen wurden in fachspezifischer Fokussierung in mehreren Studien die *Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz* von Lehrpersonen untersucht (vgl. Baumert u. a. 2011, 7). In den Blick genommen wurden einerseits die personalen Voraussetzungen der Lehrpersonen und andererseits die Determinanten professioneller Kompetenz (vgl. ebd., 8). Es zeigte sich, dass Emotionen die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen mitbestimmen. Mit dem Konzept des Enthusiasmus wurden dabei Emotionen fokussiert, die zu einem positiven Erleben der beruflichen Tätigkeit beitragen (vgl. Kunter 2011, 263). Der Kompetenzaspekt der Selbstregulation umfasst des Weiteren

1 Datengrundlage des Beitrags sind im Rahmen der Studie KomBest erhobene, narrativ fundierte, leitfadengestützte Interviews, die mit den beteiligten Lehrpersonen über die ersten zwei Jahre ihres Berufseinstiegs zu vier Zeitpunkten in einem Abstand von jeweils einem halben Jahr geführt wurden.

alle psychischen Ebenen: Kognition, Motivation und Emotion (vgl. Klusmann 2011, 290). Als Bereich motivational-selbstregulativer Merkmale sind Emotionen veränderbar und stellen das Ergebnis beruflicher Entwicklungsprozesse dar (vgl. Baumert & Kunter 2011, 46). Ein Umgang mit den eigenen Emotionen, der zu einer dauerhaften Erfüllung der beruflichen Anforderungen verhilft, kann somit als Bestandteil und Ausdruck des professionellen Handelns von Lehrpersonen verstanden werden (vgl. Baumert u. a. 2011, 8).

In *strukturtheoretischer Perspektive* differenziert Helsper (vgl. 2014, 223) verschiedene *strukturelle Professionsantinomien* aus, wobei die Qualität der professionellen Praxis wesentlich durch eine reflektierte Handhabung dieser Antinomien mitbestimmt wird (vgl. ebd., 158). Eine professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen lässt sich in diesem Zugang insbesondere aus der *Vertrauensantinomie* und der *Nähe-Distanz-Antinomie* ableiten. So setzt die Herstellung tragfähiger Handlungsverkettungen eine Vertrauensbasis voraus, die erst aufgebaut werden muss und zugleich anfällig für Störungen ist (vgl. Helsper 2000, 147). Die Herstellung und Aufrechterhaltung bestimmter Emotionen – insbesondere der des Vertrauens – stellt folglich eine grundlegende Funktionsbedingung für die unterrichtliche Vermittlungspraxis dar. Die Nähe-Distanz-Antinomie ist Ausdruck davon, dass das Lehrerhandeln in die Spannung von zwei entgegengesetzten Beziehungslogiken gestellt ist (vgl. Helsper 2002, 83). Sie umfasst die Anforderung, „sowohl emotional-diffuse, partikuläre Haltungen als auch distanzierte, spezifische und universalistische Haltungen gegenüber Schülern einzunehmen“ (ebd., 84). Wiederum wird deutlich, dass Emotionen – die der Lehrpersonen und die der Schüler:innen – als konstitutives Moment unterrichtsbezogener Interaktionen wahrzunehmen und in Bezug auf das eigene Handeln zu reflektieren sind.

Der *berufsbiographische Ansatz* fokussiert – in Relation zum struktur- und kompetenztheoretischen Ansatz – berufsbiographische Prozesse, in denen sich die Professionellen mit den Strukturen ihres Berufes auseinandersetzen und Kompetenzen erwerben, die für dessen Ausübung erforderlich sind (vgl. Terhart 2011, 209; Keller-Schneider & Hericks 2014, 391; Hericks u. a. 2019, 599). In diesem Zugang wird unter anderem gefragt, „wie sich biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als *Habitus* – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen auswirken“ (Keller-Schneider & Hericks 2014, 391; Herv. im Orig.). Wie berufliche Anforderungen wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden, ist in dem Prozessmodell von Keller-Schneider (2010; 2018) ausgearbeitet. Emotionen sind dort Teil der individuellen Ressourcen. Sie strukturieren den Wahrnehmungsprozess von Anforderungen mit, im Zuge dessen verfügbare und zu investierende Ressourcen in Relation zueinander gesetzt werden, was umgekehrt auch der Regulierung von Emotionen dient (vgl. ebd., 238).

Die vorherigen Ausführungen lassen sich zusammenfassend zu folgender These abstrahieren: *Emotionen bestimmen die Professionalisierung von Lehrpersonen mit; sie sind Ausdruck, Gegenstand und Quelle eines solchen Prozesses und konstitutiver Bestandteil der Praxis von Lehrpersonen.* Zugleich wird deutlich, dass ein Ansatz, der Emotionen *in dem und als Prozess der Professionalisierung* fokussiert, ein Forschungsdesiderat bearbeitet. Die in Abschnitt vier erläuterte Prozessstruktur von Professionalisierung versucht, erste Antworten auf die von Terhart (2011, 208) aufgeworfenen Fragen zu geben, nämlich „in welcher Weise ‚Entwicklung‘ überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzung für weitere Entwicklung wird“. Emotionen kommt in diesen Prozessen eine konstitutive Bedeutung zu. Wie sie konzeptualisiert werden, wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

3 Emotionen in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Das in diesem Abschnitt erläuterte Emotionskonzept ist in der von Bohnsack (2017) ausgearbeiteten Praxeologischen Wissenssoziologie fundiert (vgl. den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band). In Entsprechung zur Metatheorie der Dokumentarischen Methode stellen die Ausarbeitungen der Mannheimschen Kategorien den primären Rahmen dar, in dem das Habituskonzept von Bourdieu, die Handlungstheorie von Schütz und die Identitäts- und Interaktionstheorie von Goffman zusammengeführt werden (vgl. ebd., 289). Dabei wird jedoch insbesondere das Habituskonzept als sekundärer Rahmen zur Herausarbeitung einer Emotionstheorie herangezogen. Die metatheoretische Beschreibung von Emotionen bewegt sich dabei in den Spannungsfeldern individuell – kollektiv, explizit – implizit sowie stabil – veränderbar (zur theoretischen und empirischen Einbettung vgl. Sotzek 2019). Der Habitus kann als *modus operandi* bzw. Herstellungsprinzip von Emotionen und ihrem *Wie* des Erlebens bestimmt werden, sodass Emotionen habituelle Schemata des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens, Erlebens, Handelns und Bearbeitens zugrunde liegen (vgl. Bourdieu 1976, 195; Bourdieu 1992, 144; Bourdieu 1993, 112; Bourdieu & Wacquant 1996, 170; vgl. auch Scheer 2017). Innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie wird der Begriff *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* synonym zu dem des Habitus verwendet (vgl. Bohnsack 2014a, 36). Emotionen, genauer deren Expressionen, zeichnen sich auf dieser Ebene durch eine performative Logik aus und können dem atheoretischen, handlungsleitenden Wissen zugeordnet werden (vgl. Sotzek 2019, 80ff.).

Aufgrund des verwendeten Datenmaterials *Interview* kommen Expressionen von Emotionen primär als zu Text gewordene Praxisvollzüge auf der Ebene der propo-

in Erzählungen und Beschreibungen von Handeln und Erleben.² Ihr propositionaler Gehalt kann aber auch zur Explikation gebracht werden, sodass sie – auf der Ebene theoretisierender Propositionen – auch Ausdruck und Bestandteil von Argumentationen und Bewertungen sein können (vgl. Nohl 2017, 32)³.

Normen stellen einen Wissensbereich dar, der auf der Ebene von Orientierungsschemata – der zweiten metatheoretischen Grundkategorie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014b) – zu verorten ist, welche die mit Mannheim (1980) gesprochen „kommunikative“ Dimension des Wissens und Handelns umfasst (vgl. Bohnsack 2017, 54f.). Orientiert an Luhmann versteht Bohnsack (vgl. 2017, 55) Normen als *Verhaltenserwartungen*, die sich durch einen *kontrafaktischen* Charakter auszeichnen, da eine Orientierung an ihnen aufrechterhalten wird, auch wenn sie in Diskrepanz zu auf sie bezogene Praxisformen stehen und eine handlungspraktische Realisierung ausbleibt. Der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* beschreibt unter anderem, *dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu *wahrgenommenen Normen* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (vgl. Bohnsack 2014a, 36).

Emotionen können somit auch unter der Kategorie der Orientierungsschemata gefasst werden und Ausdruck und Bestandteil von institutionalisierten Verhaltenserwartungen und Theoriekonstruktionen sein; sie sind daher, wie bereits erläutert, auch dem theoretisch-reflexiven bzw. kommunikativen Wissen zuzuordnen und können als Orientierungs- und Erklärungstheorien sowie identitätsbezogene Erwartungen und Entwürfe in den Blick kommen (vgl. Sotzek 2019, 83ff.). In dieser Wissensdimension zeichnen sich Emotionen durch eine propositionale Logik aus (vgl. ebd., 80). Eine wahrgenommene Norm kann in ihrem Forderungscharakter“ sowie „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014a, 43)⁴ in Emotionen Gestalt annehmen und sich konturieren. Emotionen können zur Darstellung bringen, wie sehr die Akteur:innen von der Norm affiziert sind. Zugleich kann auch eine bestimmte Emotionsexpression zur Norm werden.

Das Verhältnis zwischen Habitus und Praxis einerseits und Normen andererseits wird als *prinzipielles Spannungsverhältnis* konzipiert (vgl. Bohnsack 2017, 54). Empirisch kann eine Unterscheidung dahingehend getroffen werden, *wie* das Spannungsverhältnis *erlebt* wird (vgl. Sotzek 2019, 103ff.): Die Auseinandersetzung mit einem Spannungsverhältnis kann in Form von Emotionen zur

2 Die Dimension der performativen Performanz (vgl. Bohnsack 2017, 92f.) ist in der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie nicht in den Blick genommen worden.

3 Dass die Dokumentarische Methode für die Auswertung von Interviews geeignet ist, wurde von Nohl (2017) ausgearbeitet und ist bereits in vielen Studien bestätigt worden. Auch in soziologischen Studien (vgl. Hochschild 2006) stellt das Interview ein wichtiges Verfahren der Emotionsforschung dar (vgl. Neckel & Pritz 2016, 7).

4 Tranow (vgl. 2015, 257) führt an, dass eine soziale Norm in der Soziologie unterschiedlich definiert wird, die Dimension der Sollens-Erwartung jedoch als kleinster gemeinsamer Nenner begriffen werden kann.

Darstellung gebracht werden, die zugleich Ausdruck und Bestandteil des Spannungsverhältnisses sind. Sein Erleben wird als Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus interpretiert und kann in seiner Intensität und Dauer näher bestimmt werden. Mit Emotionen drücken Akteur:innen ein spezifisches Verhältnis zum Erlebten aus. Diese bewertende Verhältnissetzung beruht sowohl auf *performativen*, also *impliziten*, wie auch *propositionalen* Reflexionen (vgl. Bohnsack 2017, 107; Sotzek 2019, 88ff.).

Der performative Reflexionsmodus ist in die jeweilige Praxisform eingelagert; er resultiert aus dem Erleben und Bearbeiten des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm und ist Voraussetzung für die Entstehung eines Orientierungsrahmens i.w.S. sowie für die Bewältigung von Professionalisierungsprozessen (vgl. ebd., 54). Ein propositionaler Reflexionsmodus hat die jeweilige Praxisform wiederum zum Gegenstand; er beruht auf einem wechselseitigen Interpretieren und der idealisierenden Unterstellung der Möglichkeit reziproker Perspektivenübernahmen sowie auf normativen Erwartungen an die Selbstpräsentation der Akteur:innen (vgl. Bohnsack 2014a, 47).

Emotionen setzen beide Reflexionsformen in Relation zueinander und können daher als *Meta-Reflexionen* verstanden werden (vgl. ebd., 102f.). In diesem Verständnis *bearbeiten* sie das erfahrene Spannungsverhältnis zwischen Habitus, Praxis und wahrgenommener Norm und rücken es zugleich in die Wahrnehmung der Akteur:innen. Als Meta-Reflexionen liegt ihnen im Sinne eines *Wie* des *Wie* folglich ein komplexer Vergleichsprozess zugrunde. Emotionen können in diesem Verständnis dann auch Ausdruck und Bestandteil einer Form des *Generierens und Verfestigens von performativen und propositionalen Wissensbeständen* sein (vgl. ebd., 86ff.). Ein *konjunktiver Erfahrungsraum* bildet sich schließlich in dem gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben praxisinhärenter Spannungsverhältnisse, indem sich die Form der Bewältigung dieser Spannungsverhältnisse selbst wiederum als wiederholbare und reproduzierbare Praxis konstituiert (vgl. Bohnsack 2017, 108).

4 Ein empirischer Blick

Die Art und Weise, wie das Erleben von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen bearbeitet wird, gibt Aufschluss über berufliche Anforderungen, mit denen sich Lehrpersonen im Berufseinstieg auseinandersetzen (vgl. Sotzek 2019). Der nachfolgende empirische Blick bezieht sich auf das erste Interview mit der Lehrerin Lisa-Marie Jung, das im Rahmen der Studie KomBest wenige Wochen nach Berufseintritt durchgeführt wurde. Es wird analysiert, inwiefern sich eine *Erweiterung* des performativen und propositionalen Wissens dokumentiert (vgl. Abschnitt 5). Dabei wird sowohl die Zeitstruktur des

erzählten und beschriebenen Handelns betrachtet als auch der Vergleich der zum Ausdruck gebrachten Emotionen vor und nach einem bestimmten Praxisvollzug (vgl. ebd., 119ff.). Beides gibt Hinweise darauf, wie Emotionen im Konkreten und Spannungsverhältnisse im Allgemeinen erlebt und bearbeitet werden. Die nachfolgende Abbildung 1 fasst die Analysehaltung zusammen:

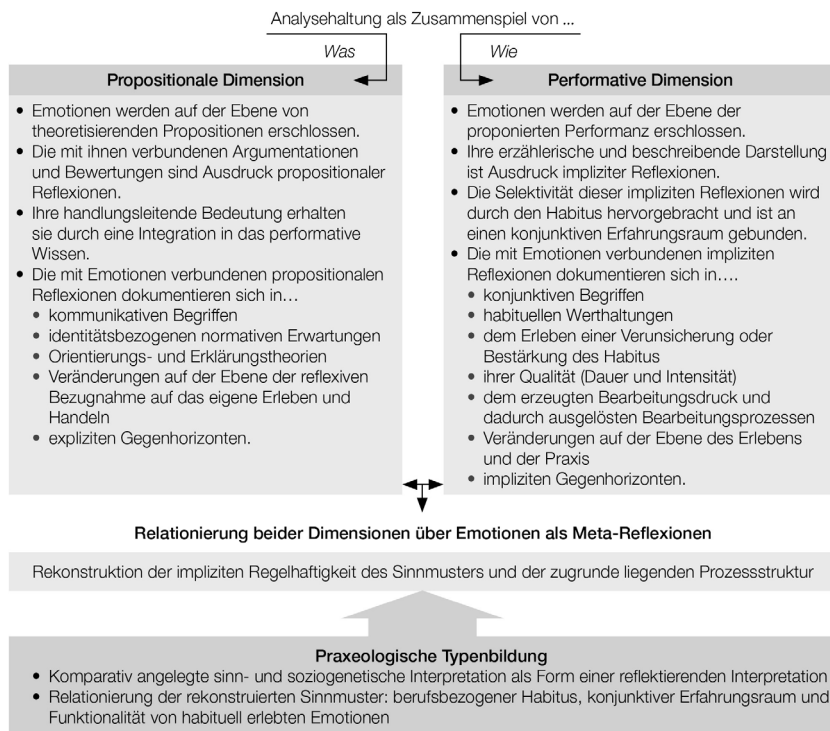


Abb. 1: Dokumentarische Analysehaltung gegenüber Emotionen (Sotzek 2019, 127).

Um von einer zur Darstellung gebrachten Generierung von Wissen auf einen Prozess in der weiteren Professionalisierung der Lehrpersonen zu schließen (vgl. Kapitel 5), gilt es die *Qualität* der darin zum Ausdruck kommenden Weiterentwicklung näher zu bestimmen (vgl. ebd., 264). So dokumentiert sich eine Erweiterung des impliziten und propositionalen Wissens darin, dass ...

- sich Veränderungen auf der Ebene des Erlebens vollziehen: Ein Vergleich von Emotionsexpressionen (und damit verbundenen habituellen Werthaltungen, impliziten Gegenhorizonten und verwendeten konjunktiven Begriffen) lässt auf veränderte Verhältnisse zur Darstellung des Erlebten schließen. Aus dem

Wie des Erlebens von Emotionen lässt sich ableiten, dass sich ein vorheriges, unthematisiert bleibendes Erleben verändert hat. In dem erzählten Kontext der Bearbeitung kann zudem zur Darstellung gebracht werden, dass sich die Intensität und Dauer des Erlebens von Emotionen gewandelt hat. Eine Transformation des Verhältnisses der Darstellenden zum Dargestellten kommt dann zum Ausdruck, wenn ein habitusverunsicherndes Erleben in Relation zu einer Bestärkung (oder umgekehrt) gesetzt wird.

- sich Veränderungen auf der Ebene des erlebten Bearbeitungsdrucks vollziehen: Diese dokumentieren sich in dargestellten Bearbeitungsweisen, die entweder habitualisiert oder (noch) nicht Bestandteil der Habitusstruktur sind. Zudem können gebildete Erklärungs- und Orientierungstheorien⁵ sowie umgestaltete oder neu entworfene identitätsbezogene Erwartungen Ausdruck einer veränderten reflexiven Bezugnahme auf das eigene Erleben und Handeln sein. Dies kann in Relation zu neuen oder modifizierten expliziten Gegenhorizonten stehen.

Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, sind beide hier analytisch differenzierten Veränderungsformen stets in Bezug zueinander zu bestimmen. Im empirischen Einzelfall kann jedoch auf der Ebene der proponierten Performanz eine Form stärker in den Vordergrund rücken. Das von den Lehrpersonen zur Darstellung gebrachte propositionale und performative, implizite Wissen kann somit in Relation zu einer Erfahrung gesetzt werden, die sich als *neuartig* ausweisen lässt und zu einer von den Lehrpersonen wahrgenommenen Erweiterung ihres Erfahrungswissens führt. Die Generierung von Wissen wird zudem mit der Frage verbunden, inwiefern die Auseinandersetzung mit Emotionen das *Potenzial* hat, das Wissen in einen Orientierungsrahmen (i.w.S.) zu überführen (vgl. Bohnsack 2020, 32ff. und die Kategorie der *konstituierenden Rahmung*; vgl. auch den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band). So entsteht durch die habitualisierte Bewältigung des (gemeinsamen oder strukturidentischen) Erlebens praxisinhärenter Spannungsverhältnisse ein konjunktiver Erfahrungsraum, in dem sich die Form der Bewältigung selbst wiederum als Praxis konstituiert, die wiederholt und reproduziert werden kann (vgl. Bohnsack 2017, 108).

Im Rahmen einer komparativen Analyse wird folglich eine Unterscheidung auf der Ebene einer *potenziellen Habitualisierung* des generierten Wissens getroffen (vgl. Sotzek 2019, 265ff.). Dieses Potenzial kann sich darin dokumentieren, dass ...

- sich eine kontinuierliche Handlungspraxis entwickeln kann sowie
- die Praxis für andere erwartbar wird und sich generalisierbare Erwartungen bilden können (vgl. Bohnsack 2020, 33).

5 Beide Formen des Theoretisierens in der Logik von Um-zu und Weil-Motiven zeichnen sich durch eine Zweckrationalität aus, sind auf der propositionalen Ebene zu verorten und umfassen das, worüber geredet und was dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2017, 92).

Beide dokumentarischen Fokussierungen, die Erweiterung des impliziten und propositionalen Wissens sowie die Habitualisierung dieses Wissens, ergänzen sich somit wechselseitig (vgl. Kapitel 5).

Im Weiteren wird anhand des Einzelfalls Lisa-Marie Jung ein Professionalisierungsprozess rekonstruiert. In der nachfolgenden *Fokussierungsmetapher* (vgl. Bohnsack 2011, 67) dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis, das innerhalb des Themas „Umgang mit Emotionsexpressionen der Schüler:innen“ der Typik „Umgang mit Emotionen als wahrgenommene Norm“ zugeordnet werden kann und im konjunktiven Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion kontextuiert ist (zur empirischen und theoretischen Einbettung vgl. Sotzek 2019). Der berufsbezogene Habitus der Lehrerin kann als „aneignungsbezogener Vermittlungsbezug“ beschrieben werden (zur Einbindung dieses berufsbezogenen Habitus in eine mehrdimensionale Typologie vgl. Hericks u. a. 2018). Auf die Frage nach einem Erlebnis, das sie besonders gefordert habe, antwortet die Lehrerin Folgendes:

„(2) Ä::hm ja, also was- was mich halt immer wieder jetzt überhaupt in den letzten Wochen besonders fordert, sind immer so diese ganzen emotionalen äh: Geschichten, die im Unterricht ja aber auch immer äh unterschwellig ablaufen, wo man ähm in der Ausbildung, finde ich, ähm schlecht drauf vorbereitet werden kann, also ich würde das noch gar nicht mal als Problem der Universitäten oder der Studienseminare sehen, sondern das sind einfach Situationen, die kann kein Mensch vorhersehen, @dass sowas passiert@ und dann ä:h denk ich halt immer: ‚Oh Gott, was mach ich jetzt!‘. Ja. Also zum Beispiel in meiner siebten Klasse hat ein ähm Mädchen während des Unterrichts ähm ihre Periode bekommen, (1) ja. So. @(..)@ @Das wurde mir dann mitgeteilt@, ja so: ‚Okay, ja was mache ich jetzt?‘ [...] Also diese ganzen emotionalen Sachen, ne: wenn- wenn Kinder weinen oder irgendwelche Probleme haben, ja oder Situationen entstehen auf die ich selbst keine Antwort weiß: @Ich hab auch keine Ahnung was man macht, wenn man mitten im Unterricht die Periode bekommt, ja, das weiß ich auch nicht@. Ja, dann muss man sich irgendwie was einfallen lassen schnell und das sind so Situationen äh:, die mich dann äh stark fordern, finde ich. Also wo ich dann irgendwie unter Stress gerate, weil ja mhmm auch relativ schnell eine Lösung gefunden werden muss irgendwie @für diese Situation, ja@ und da:nn ähm ja, da fühle ich mich dann besonders gefordert. Oder wenn eben auch geweint wird wegen schlechter Noten oder Problemen zu Hause, all solche Sachen fordern mich jetzt persönlich mehr als jetzt die Unterrichtsgestaltung oder so, also (1) hab ich so das Gefühl.“

(It1: 381-405).

Auf den Frageimpuls der Interviewer:in hin bewertet Lisa-Marie Jung emotionsbezogene Anforderungen als etwas, das sie ‚besonders fordert‘. Das Adverb ‚besonders‘ impliziert eine recht hohe Intensität des Erlebens. Die adverbelle Ergänzung ‚halt immer wieder‘ deutet darauf hin, dass ein solches Erleben für Lisa-Marie Jung zum einen selbstverständlich ist und zum anderen kontinuierlich wahrgenommen wird. Der benannte Zeitkontext ‚jetzt überhaupt in den letzten Wochen‘

intensiviert die Dauerhaftigkeit des Erlebens. Der Begriff ‚äh: Geschichten‘ bringt eine gewisse Distanz und Diffusität auf der Ebene der Explikation zum Ausdruck. Die Lehrerin scheint die Form des in einem solchen Fall Dargestellten nicht näher explizieren, sondern nur narrativ oder beschreibend entfalten zu können. Den sich in der unterrichtsbezogenen Interaktion ereignenden ‚emotionalen äh: Geschichten‘ schreibt Lisa-Marie Jung zu, ‚immer äh unterschwellig abzulaufen‘. Die Bewertung ‚aber auch unterschwellig‘ weist darauf hin, dass Emotionen die Interaktionsweise der Beteiligten beeinflussen und dieses strukturierende Moment nicht reflexiv wahrgenommen wird. Auf diese Dimension des Unterrichts hat die Lehrerin in ihrer Wahrnehmung keinen direkt kontrollierenden Einfluss, womit der Unterrichtspraxis eine permanente Instabilität inhärent ist.

Lisa-Marie Jung konstatiert, dass sie in ihrer absolvierten Ausbildung nicht ausreichend Handlungsmöglichkeiten vermittelt bekommen habe, um mit den Emotionsexpressionen der Schüler:innen angemessen umgehen zu können. Die Zuständigkeit für eine Vorbereitung auf solche Praxisanforderungen schreibt sie nicht den Ausbildungsräumen zu. Das betonte Modalverb in der Bewertung ‚schlecht drauf vorbereitet werden kann‘ kann dahingehend interpretiert werden, dass der Umgang mit Emotionen eine besondere Anforderung im Rahmen der unterrichtsbezogenen Interaktion darstellt, auf die in einem reflexiven Zugang außerhalb des Praxiskontextes nicht vorbereitet werden könne. Als Erklärungstheorie führt die Lehrerin eine der Entstehung von emotionalen Situationen zugrunde liegende Kontingenz an (‚das sind einfach Situationen, die kann kein Mensch vorhersehen‘). Es kommt folglich die Wahrnehmung zum Ausdruck, dass Emotionsexpressionen zu unerwarteten Ereignissen führen, die in ihrer Struktur aufgrund fehlender zweckrationaler Prognostizierbarkeit nicht vorhersehbar sind und deren Kontingenz es im Praxisvollzug zu reduzieren gilt.

Die Lehrerin bringt mit ihrer beschriebenen Reaktion ‚und dann ä:h denk ich halt immer: „Oh Gott, was mach ich jetzt!“‘ zur Darstellung, dass sie auf kein bewährtes Erfahrungswissen zurückgreifen kann. Das Temporaladverb ‚immer‘ kann dahingehend interpretiert werden, dass der Sinnzusammenhang, in dem die Emotionsexpressionen der Schüler:innen eingebunden sind, nur aus der jeweiligen Situation heraus erschließbar ist. Das wiederholte Anführen ihres Nicht-(Weiter-)Wissens zeigt, dass das Fehlen von Routinen im Umgang mit der Expression von Emotionen seinerseits Emotionen auszulösen scheint, die als habitusverunsichernd erlebt werden. Diese Erlebensform kommt auch darin zum Ausdruck, dass in actu ein Umgang gefunden werden muss; Lisa-Marie Jung expliziert die Notwendigkeit, ‚dann muss man sich irgendwie was einfallen lassen schnell‘. Das Modalverb ‚müssen‘ und das Adverb ‚schnell‘ implizieren ein habitusspezifisch erfahrenes Sollen, das mit einer Dringlichkeit verbunden ist, die auf einen erlebten Bearbeitungsdruck schließen lassen. Dies dokumentiert sich auch darin, dass die durch den Erzählimpuls vorgegebene Erlebensweise wiederholend aufgegriffen,

intensiviert und neu formuliert wird („stark fordern“; „besonders gefordert“; „wo ich dann irgendwie unter Stress gerate“). Die Intensivierungen deuten darauf hin, dass die dargestellte Verunsicherung ihres berufsbezogenen Habitus in einer recht hohen Intensität erlebt wird. Eine Umgangsweise mit den wahrgenommenen Emotionsexpressionen der Schüler:innen zu finden, scheint Ressourcen zu fordern und Spontanität zu erzwingen („weil ja mhmm auch relativ schnell eine Lösung gefunden werden muss irgendwie“). Das Erleben resultiert also daraus, dass spontan gehandelt werden muss, was Lisa-Marie Jungs Wahrnehmung von Unterricht zu widersprechen scheint, der durch zweckrationale „Programme“ (vor-)strukturierbar ist, indem in der Ausbildung vermittelte Wenn-dann-Strategien angewendet werden.

Neben der allgemeinen Benennung von „irgendwelchen Problemen“ führt die Lehrerin unter anderem als Beispiele an, dass eine Schülerin ihre Periode bekam oder Schüler:innen aufgrund verschiedener Beweggründe weinen. Emotionsexpressionen der Schüler:innen, die nicht in Relation zu einer Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand stehen und damit in einem engeren Sinn auf den Unterricht bezogen sind, werden demnach als Irritation erlebt. Dies weist auf eine habituelle Orientierung an den Lernprozessen der Schüler:innen hin, die Lisa-Marie Jung auch in der folgenden Aussage zum Ausdruck bringt: „all solche Sachen fordern mich jetzt persönlich mehr als jetzt die Unterrichtsgestaltung oder so“. In Relation zu dieser habituellen Werthaltung konturiert sich die normative Verhaltenserwartung, für die Emotionen der Schüler:innen zuständig zu sein und eine Umgangsweise mit ihnen zu finden. Zugleich dokumentiert sich hier ein eher rationalistisches Verständnis von Unterrichtsgestaltung, das die emotionale Dimension von interaktiven Beziehungen nicht einzuschließen scheint. Sich im Unterricht ereignende Emotionsexpressionen stehen somit für Lisa-Marie Jung in Diskrepanz zu dessen Rationalität und (propositionaler) Logik.

In der Antwort der Lehrerin auf die Nachfrage, wie sie mit der Situation umgehe und wie sie diese für sich bewältige, bringt Lisa-Marie Jung mehrere Bearbeitungsweisen zum Ausdruck, die daran orientiert sind, „dem Kind halt auch so schnell wie möglich gerecht“ zu werden (It1: 416f.).

„ich versuch mich dann immer auch reinzuversetzen quasi, wenn ich jetzt in der Lage wäre, was würde ich mir sozusagen wünschen, was der Lehrer oder die Lehrerin tut und äh:m versuch dann einfach relativ schnell zu handeln, versuch aber auch gleichzeitig immer auch andere Schüler mit einzubinden, weil ich einfach von meiner äh: eigenen ja sozusagen Zeit als Schülerin, ist ja jetzt noch nicht so:: lange her ja, einfach auch weiß, dass es Kindern dann auch hilft, wenn Freundinnen, Freunde irgendwie dabei sind.“

(It1: 417-424).

Zum einen vollzieht Lisa-Marie Jung einen Perspektivwechsel und versetzt sich an die Stelle der Schülerin oder des Schülers. Sie versucht, zu antizipieren, was von ihr als Lehrperson erwartet werden könnte. Die antizipierten Erwartungen

scheinen dann eine Orientierungstheorie zu bilden, um deren direkte handlungspraktische Umsetzung sie bemüht ist. Zum anderen beteiligt Lisa-Marie Jung andere befreundete Schüler:innen. Diesen Handlungsentwurf begründet sie mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen als Schülerin. Dass sich die Lehrerin als zuständig wahrnimmt, die Situation zu strukturieren, lässt sich in der nachfolgenden Passage rekonstruieren (vgl. Rauschenberg & Hericks 2018, 119). Zugleich konturiert sich hier ihre Wahrnehmung der *handlungsbezogenen* Norm (vgl. Bohnsack 2020, 30), für die Emotionen der Schüler:innen zuständig zu sein und eine Umgangsweise mit ihnen zu finden:

„also das- @das stresst mich dann, ja@, weil ich das eigentlich nicht möchte, dass solche Sachen ähm ja sind. Ich meine da konnte ich ja jetzt wirklich nichts für ja, aber wenn dann eben halt irgendwelche äh:, sag ich mal, Sachen im Unterricht passieren, wo dann äh:m geweint wird oder irgendwie äh emotional überreagiert wird, dann (1) ähm sehe ich mich schon so irgendwie in der Pflicht, das wieder @gradezubiegen@. Ja.“

(It1: 430-435)

Aus der Kontextuierung der Aussage lässt sich schließen, dass die Lehrerin mit ‚da‘ auf die Unterrichtssituation verweist, in der eine Schülerin ihre Periode bekommen hat. Die Bewertung ‚konnte ich ja jetzt wirklich nichts für‘ deutet in Relation zu der nachfolgenden Abgrenzung (‚aber wenn dann eben halt‘) darauf hin, dass sich die Lehrerin für das Entstehen dieser Situation keine Verantwortung zuschreibt. Diese scheint sie dann zu übernehmen, wenn sich die Emotionen der Schüler:innen auf den Unterricht beziehen (‚sehe ich mich schon so irgendwie in der Pflicht‘). Die von Lisa-Marie Jung wahrgenommene Aufgabe besteht folglich darin, ‚das wieder @gradezubiegen@‘. Das Verb ‚gradezubiegen‘ impliziert, dass es etwas gibt, das schief ist und ein Problem darstellt, was bearbeitet, genauer beseitigt werden muss. Der Umgang mit den Emotionsexpressionen der Schüler:innen steht folglich in Spannung zu ihrer habituellen Orientierung an der Vermittlungspraxis. Die Auseinandersetzung mit der erlebten Dringlichkeit einer Bearbeitung kommt in der Selbstidentifizierung zum Ausdruck, als Lehrerin sofort eine ‚Lösung‘ zu finden. Es kann somit rekonstruiert werden, dass sich die Lehrerin für die Emotionen der Schüler:innen als zuständig und verantwortlich wahrnimmt, sofern es der Wiederherstellung und Aufrechterhaltung des unterrichtlichen Rahmens dient.

Eine Relationierung der drei Passagen lässt die Interpretation zu, dass der Lehrerin trotz der zum Ausdruck gebrachten Bearbeitungsweisen kein ausreichendes Erfahrungswissen für die Bewältigung der wahrgenommenen Anforderungen zur Verfügung steht, das in künftigen strukturidentischen Situationen die Intensität des habitusverunsichernden Erlebens nachhaltig verringern könnte. Dies lässt sich auf ein rationalistisches Verständnis von Unterrichtsgestaltung und eine Orientierung an (in der Ausbildung erworbenen) zweckrationalen Programmen zurückführen, mit denen Situationen als in ihrer Struktur vorhersehbar und

habituell bewältigbar gelten. Zugleich scheint sich die Lehrerin an der Norm zu orientieren, für die Emotionen der Schüler:innen zuständig zu sein und eine Umgangsweise mit ihnen zu finden. Das zum Ausdruck kommende Bemühen um die Herstellung eines kontrollierten Ablaufs impliziert einerseits, dass Lisa-Marie Jung ihre Entscheidungen noch nicht routiniert trifft bzw. treffen kann, und andererseits, dass noch keine Interaktionsgeschichte entstanden ist, die ein wechselseitig erwartbares Handeln ermöglichen könnte. Die Lehrerin hat jedoch neues Wissen um die Kontingenz von Schüleremotionen erworben sowie Erklärungs- und Orientierungstheorien ausgebildet, die auf einen vertieften – d. h. von performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen begleiteten – Auseinandersetzungsprozess mit der wahrgenommenen Norm hindeuten. Die Durchsetzung der Norm dient dabei der Wiederherstellung und Aufrechterhaltung des unterrichtlichen Rahmens. In Bezug auf die Episode mit der ihre Periode bekommenen Schülerin dokumentiert sich zwar (noch) keine Transformation des Erlebens; jedoch weisen die entworfenen Handlungsmöglichkeiten in Verbindung mit der Zurückweisung einer eigenen Verantwortlichkeit für die Entstehung der Situation auf eine sich andeutende Veränderung auf der Ebene des erlebten Bearbeitungsdrucks hin. Inwiefern das erworbene Wissen in einen Orientierungsrahmen überführt wird, der auch in einem erweiterten Verständnis von Unterricht und seiner Gestaltung zum Ausdruck kommt, bleibt an dieser Stelle offen. Eine längsschnittliche Betrachtung dürfte hier weitere Erkenntnisse ermöglichen.

Lisa-Marie Jung bringt in den Interviewpassagen eine Erfahrung zum Ausdruck, die sich als neuartig ausweisen lässt und zu einer Erweiterung ihres Erfahrungswissens führt. In ihren eigenen Emotionsexpressionen, die als *Meta-Reflexionen* verstanden werden können, dokumentiert sich, inwiefern performative, also implizite, und propositionale Reflexionen in Relation zueinander gesetzt sind. Es kann rekonstruiert werden, dass sich die Lehrerin in eine Irritationen zulassende und Emotionen auslösende Auseinandersetzung verwickeln lässt, in der die wahrgenommene Norm als Herausforderung angenommen wird (vgl. Keller-Schneider 2018, 239). Zugleich wird der produktive Charakter eines habitusverunsichernden Erlebens für die Professionalisierung sichtbar. Insbesondere im Kontext dieser Erlebensform dokumentiert sich, inwiefern etwas bedeutsam ist, gelingt und beansprucht (vgl. ebd., 238). Dass die Lehrerin an der wahrgenommenen Norm orientiert ist, zeigt ein Potenzial für die Habitualisierung neuen Wissens. In der hier eingenommenen Perspektive kann der Auseinandersetzungsprozess mit dem erlebten Spannungsverhältnis somit als Professionalisierung gedeutet werden, da durch die wahrgenommene Norm die Reflexion von Zuständigkeits- und Verantwortlichkeitsmodi für die Emotionsexpressionen der Schüler:innen angestoßen sowie Bearbeitungsweisen des erlebten Spannungsverhältnisses erprobt wurden. Eine *konstituierende Rahmung* kommt in der Orientierung an der Herstellung und

Aufrechterhaltung einer fachorientierten Vermittlungspraxis zum Ausdruck, die sich auch in einer Rollenklarheit der Lehrperson dokumentiert. Die konstituierende Rahmung ermöglicht, dass Entscheidungen routinisiert, für die Schüler:innen erwartbar und anschlussfähig für weitere Entscheidungen getroffen werden, sodass die Kontinuität und Reproduzierbarkeit der Praxis gewährleistet ist (vgl. Bohnsack 2020, 33). Inwiefern diese Kriterien auf die Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses im Fall Lisa-Marie Jung zutreffen, lässt sich erst in der Analyse weiterer strukturidentischer Spannungsverhältnisse oder in einer längsschnittlichen Betrachtung valide bewerten.

5 Eine Prozessstruktur von Professionalisierung

Ausgehend von empirischen Befunden und theoretischen Überlegungen wird in diesem Beitrag angenommen, dass sich eine im Zuge des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen erfolgte Weiterentwicklung des Wissens in Emotionen dokumentiert sowie über diese wahrnehmbar und (metakommunikativ) darstellbar wird (vgl. Sotzek 2019). Professionalisierung wird folglich zugeschrieben, wenn in dem durch eine wahrgenommene Norm initiierten Auseinandersetzungsprozess mit dem Wie des Erlebens *neues Wissen* generiert wird. Dieses erworbene Wissen kann den Habitus der Lehrpersonen entweder *stabilisieren* oder *Veränderungen anstoßen*. Beide Prozesse, die in Abbildung 2 dargestellt sind, werden als Professionalisierung interpretiert. Andererseits kann die Auseinandersetzung mit Emotionen bereits bestehende Wissensbestände verfestigen. Diese Form der Stabilisierung des Habitus wird in der hier eingenommenen Perspektive nicht als Professionalisierung gedeutet, da in Relation zum rekonstruierten performativen und propositionalen Gedächtnis der Akteur:innen kein neues Wissen entsteht. Die in diesem Abschnitt beschriebene Struktur von Professionalisierung ist bei den Lehrpersonen wissensmäßig repräsentiert, sodass die Forscher:innen keinen gegenüber den Lehrpersonen privilegierten Zugang zu dieser Struktur besitzen (vgl. Bohnsack u. a. 2013, 12), sondern diese lediglich zur Explikation bringen. In Entsprechung zum theoretischen Zugang von Keller-Schneider (vgl. 2018, 239) wird dieser Prozess dabei nicht normativ hinsichtlich eines Gelingens oder Scheiterns bewertet, sondern es wird die *Erfahrung* in den Vordergrund gerückt, die professionalisierende Erkenntnisse und damit eine Wissenserweiterung bzw. Veränderungen ermöglicht. Der berufsbezogene Habitus selbst, verstanden als *modus operandi* von Emotionen und des Erlebens eines Spannungsverhältnisses, stellt das Ergebnis bereits vollzogener Professionalisierungsprozesse dar. In Anlehnung an Bourdieu (vgl. 1993, 104) kann der Habitus als *vergessene*, d. h. in ihren Entstehungsbedingungen und konkreten Praxisvollzügen nicht mehr explizierbare *Professionalisierungsgeschichte* betrachtet werden (vgl. Bohnsack 2017, 114). Die

Lehrpersonen haben die objektiven Strukturen der Habitusgenese in ihre Körper eingeschrieben, sodass in der Aktualisierung des Habitus und somit in seinen Praxisformen die gesamte Vergangenheit und Professionalisierungsgeschichte mitwirkt (vgl. Bourdieu 1993, 104). In der Auseinandersetzung mit einem von Emotionen begleiteten Spannungsverhältnis kann folglich ein sich situativ vollziehender und über konkrete Praxisformen verzeitlichter Professionalisierungsprozess in die Wahrnehmung der Akteur:innen gelangen, der – vergessen – zu einem Bestandteil der Professionalisierungsgeschichte wird, die wiederum die Art und Weise nachfolgender Auseinandersetzungen mitbestimmt. Die im Weiteren beschriebene und in Abbildung 2 zusammengefasste Prozessstruktur⁶ konstituiert sich erfahrungsraumgebunden und auf der Grundlage eines performativen und propositionalen Gedächtnisses, das als habitualisiertes Erfahrungswissen einen Orientierungsrahmen i.w.S. bildet (vgl. Sotzek 2019, 260; Bohnsack 2017, 56f.). Dies ermöglicht eine Kontinuität und Sicherheit des (interaktiven) Handelns sowie die Entstehung eines kollektiven Gedächtnisses (vgl. ebd., 57):

Wird durch Praxisanforderungen und darin kontextuierte exterior erfahrene (und identitätsbezogene) Erwartungshorizonte eine Norm wahrgenommen, löst dies eine *Irritation* des Habitus dadurch aus, dass alternative, also kontingente Praxen wahrgenommen werden, die in Bezug auf die Norm gleichermaßen möglich sind. Der Begriff der Irritation schließt eine Kontingenzerfahrung und damit eine Offenheit an Möglichkeiten des Erlebens und Handelns ein (vgl. Luhmann 1984, 152). Der Habitus kann zugleich als ein Prinzip verstanden werden, das diese Offenheit reduziert (vgl. Sotzek 2019, 103). Die Kontingenzerfahrung kommt auch in an den *modus operandi* gebundene Emotionen zum Ausdruck und initiiert einen Auseinandersetzungsprozess, der sich als ein von den Akteur:innen wahrnehmbares Spannungsverhältnis beschreiben lässt. Das Erleben von Emotionen kann über zwei empirisch differenzierbare Pole bestimmt werden (vgl. ebd., 104): über das Erleben einer Verunsicherung oder über das einer Bestärkung des Habitus.⁷ Das *Wie* des Erlebens von Emotionen zeichnet sich durch eine für die Akteur:innen wahrnehmbare Intensität und Dauer aus (vgl. Scheve 2011, 210; Hochschild 2006, 94; Mees 2006; zur Qualität von Spannungsverhältnissen vgl. Sotzek u. a. 2017; Wittek u. a. 2020).

6 Das Prozessmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen von Keller-Schneider (2010; 2018) stellt in diesem Zusammenhang die zentrale Bezugstheorie dar (vgl. Sotzek 2019, 252ff.).

7 Da die Praxisanforderungen in Interaktionszusammenhängen fortwährend variieren (vgl. auch Bourdieu & Wacquant 1996, 167), ist eine Form der Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus grundsätzlich als ein sich permanent vollziehender Prozess zu begreifen. Mit Emotionen rückt zugleich eine spezifische Erlebensweise eines Spannungsverhältnisses in unterschiedlicher Dringlichkeit in den Aufmerksamkeitsfokus der Akteur:innen.

Je nachdem, in welcher Qualität Emotionen im Konkreten und das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm im Allgemeinen (dessen Ausdruck und Bestandteil Emotionen sind) erlebt werden, kann dies die Akteur:innen unter einen unterschiedlich stark ausgeprägten Bearbeitungsdruck setzen. Der Bearbeitungsdruck äußert sich in Form eines Auseinandersetzungsprozesses, dem in seiner Wirkung auf den Habitus ein veränderndes Potenzial inhärent ist. Als Veränderung wird eine auf der Ebene der performativen und propositionalen Dimension zur Darstellung gebrachte Erweiterung des Wissens konzeptualisiert, die sich auf der Ebene des Erlebens und der Praxis zeigt (vgl. Sotzek 2019, 240f., 264; Abschnitt 5).⁸ Die Dimension des Bearbeitens eines Spannungsverhältnisses umfasst sowohl eine habitualisierte als auch eine (noch) nicht habitualisierte Praxis, d. h. Bearbeitungsweisen, die empirisch (noch) nicht in ihrer Dauerhaftigkeit und Reproduzierbarkeit rekonstruiert werden können (vgl. die Konzepte des spontanen Handelns bei Nohl 2006, 17f. und 261 sowie der Aktionismen bei Bohnsack 2017, 76 und 230ff.). Das Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses kann sich in Form von wahrgenommenen Emotionen vollziehen, durch diese ausgelöst werden, sie zum Gegenstand haben und/oder ihr Erleben mitbestimmen. Die *generative Funktion* von Spannungsverhältnissen basiert daher auf einer vertieften Auseinandersetzung mit einer wahrgenommenen Norm oder mit an identitäts- und handlungsbezogene Entwürfe gebundenen Emotionen. Sie besteht sowohl in der Generierung von Wissen als auch in der Habitualisierung und Überführung dieses Wissens in einen Orientierungsrahmen i. w. S. (vgl. Sotzek 2019, 86ff.). Das generierte Wissen strukturiert wiederum den nachfolgenden Auseinandersetzungsprozess mit und gehört, wenn es als Erfahrungswissen gespeichert wird, zum performativen und propositionalen Gedächtnis. Was von den Akteur:innen als Irritation des Habitus *wie* erlebt wird und *wie* sich dieses Erleben als Spannungsverhältnis darstellt, gilt es zugleich empirisch in einer komparativen Analyse zu rekonstruieren (vgl. ebd., 104).

8 Metatheoretisch sind zunächst permanent sich vollziehende Veränderungsprozesse zu konstatieren, die sich zum einen aus der Dynamik der Habitusstruktur, des konjunktiven Erfahrungsraums sowie des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm ergeben (vgl. Sotzek 2019, 240). Veränderungen dokumentieren sich im Rahmen der Erzählung chronologisch-sequenzierter Handlungs- und Erlebensabläufe in Relation zu dem Wissen um alternative Deutungs-, Erlebens- oder Handlungsmöglichkeiten und damit auch im Vergleich unterschiedlicher Zeitkontexte (vgl. Bohnsack 2017, 98).

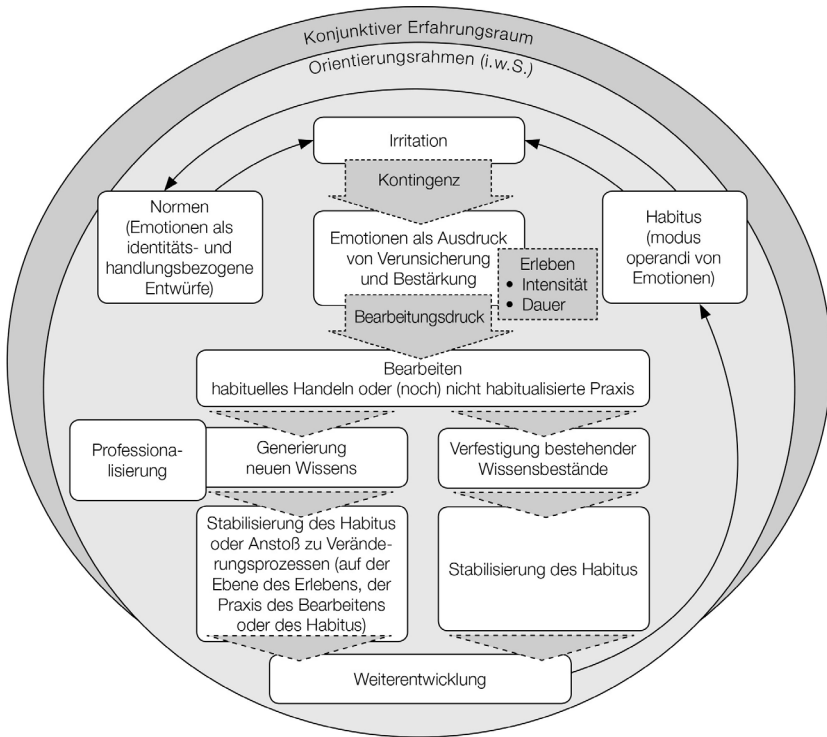


Abb. 2: Das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen als Prozessstruktur von Professionalisierung (Sotzek 2019, 263).

Begründen Combe, Paseka und Keller-Schneider (2018, 59) in ihrer Auseinandersetzung mit Luhmanns Überlegungen, dass Kontingenz „geradezu das Konstitutionselement des Sozialen“ sei, so zeigt sich auch in der hier eingenommenen praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive, dass für eine Weiterentwicklung der Wissensbestände eine Irritation des Habitus konstitutiv ist. Den eine Irritation begleitenden Emotionen kann je nach Intensität und Dauer ihres Erlebens eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung zukommen. In der empirischen Rekonstruktion wird dabei der produktive Charakter eines habitusverunsichernden Erlebens für die Professionalisierung sichtbar (vgl. Sotzek 2019). Dieses Erleben zeichnet sich durch ein *Nicht-mehr-sicher-Sein* aus, da ein sich bewährendes Handeln in Selbstverständlichkeit unterbrochen sowie die sich selbstverständlich vollziehende Gültigkeit und Wirksamkeit habituel-
 ler

Orientierungen und Werthaltungen in Frage gestellt wird (vgl. ebd., 104).⁹ Diese Gültigkeit und Wirksamkeit erweist sich demgegenüber bei einem *habitusbestärkenden* Erleben, das wiederum ein *Wieder-sicherer-Werden* und eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Aktualisierungs- und Entstehungsbedingungen des Habitus umfasst (vgl. ebd.). Im Folgenden soll der diesen Erlebensformen zugrunde liegende Prozess näher beschrieben werden:

Bewegt sich der Habitus „wie ein Fisch im Wasser und die Welt erscheint ihm selbstverständlich“ (Bourdieu & Wacquant 1996, 161), so wird angenommen, dass sich ein solches Handeln im Modus des *Vertrauens* vollzieht. Erst im Falle des Scheiterns – interpretiert als Unterbrechung des habituellen Vertrauens – werden für Bourdieu (vgl. 1993, 190) explizite Regeln, Abwägungen oder Erklärungen relevant.¹⁰ Die Irritation des habituellen Vertrauens kann im Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der zuvor erläuterten Konzeption eines Spannungsverhältnisses bzw. des Orientierungsrahmens i.w.S. beschrieben werden. Wird der Habitus als „eine handlungspraktische Bewältigung *diskrepanter* normativer Anforderungen“ (Bohnsack 2014a, 50; Herv. im Orig.) verstanden, so kann zudem angenommen werden, dass er als *modus operandi* auch im Umgang mit Spannungsverhältnissen eine Struktur darstellt, die für die Akteur:innen Vertrauen herstellt. Vertrauen scheint sich dadurch einzustellen, dass mit dem Habitus sowohl dauerhafte und übertragbare Dispositionen existieren, die objektiv an ihr Ziel angepasst sind, als auch Strategien aktualisiert werden können, die fortwährend ermöglichen, neue Erfahrungen handlungspraktisch zu bewältigen (vgl. Bourdieu 1993, 98, 114).

In einer systemtheoretischen Perspektive stellt für Luhmann (vgl. 2014, 13, 23) Vertrauen eine Form der Sicherheit dar, die in der Gegenwart gewonnen wird, aber auf die Zukunft gerichtet ist. Die Funktion des Vertrauens bestehe folglich darin, unter Komplexität zu handeln und mit ihr zu leben, indem es die Gegenwart in ihrer Möglichkeit stärkt, *Komplexität zu erfassen und zu reduzieren* (vgl. ebd., 18). Luhmann (vgl. ebd., 27) beschreibt vor dem Hintergrund des Bezugsproblems der sozialen Komplexität Vertrauen als *Problem der riskanten Vorleistung*. Dies schließe die potentielle Enttäuschung einer Erwartungssicherheit ein. Das System interpretiere damit die Welt stets selektiv und nehme eine Komplexitätsreduktion auf

9 Kramer (2013, 22) versteht in einer strukturtheoretischen Sichtweise den Habitus „als Form der Bewältigung der Krise im Modus der Routine [...], die jedoch selbst erneut in eine Krise einmünden kann, wenn sich die Routinen nicht mehr bewähren“. Der Autor entwickelt damit eine strukturtheoretische Beschreibung eines Zusammenhangs, welchen er in Bezug auf das Konzept der Spannungsverhältnisse in der Möglichkeit sieht, die Spannung zwischen Habitus und Orientierungsschema „nicht (mehr) in einer einfachen Reproduktionsbewegung bewältigen zu können“ (ebd.).

10 Zur Bedeutung von Nicht-Passungsverhältnissen und ihren Auswirkungen auf den Habitus vgl. Rosenberg (2017); Kramer (2017).

einen Umfang vor, der Orientierung bietet und dadurch strukturierte Möglichkeiten des Erlebens und Handelns eröffnet (vgl. ebd., 39).¹¹

In einer eher strukturalistischen Perspektive im Rahmen der soziologischen Emotionsforschung umfasst Vertrauen sowohl ein auf Projektionen basierendes Hoffen auf eine noch ausstehende positive Entwicklung als auch eine aus vergangenen Erfahrungen erworbene (Selbst-)Sicherheit, die zukünftiges Handeln strukturiert und das Aufsuchen bestimmter Interaktionszusammenhänge befördert (vgl. Scherke 2009, 74). Barbalet (vgl. 1998, 84) bezieht sich dabei auf das Konzept der Disposition, da dieses im Vergleich zu dem der Motivation und Motive kein explizites Bewusstsein impliziert. Vertrauen wird verstanden als „emotion type of self-projected assured expectation“ (ebd., 87). Ihm kommt – in Entsprechung zu Luhmann – die Funktion zu, das Erleben von Unsicherheit gegenüber der Zukunft zu reduzieren (vgl. Barbalet 2009, 372). Diese situationsstrukturierende Funktion müsse den Akteur:innen jedoch nicht explizit sein (vgl. Scherke 2009, 73). Vertrauen verknüpfe folglich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander (vgl. ebd., 74).

Aus diesem verkürzten Blick auf zwei paradigmatisch unterschiedliche Konzepte von Vertrauen lassen sich bereits folgende Annahmen ableiten: Da sich soziale Praxis durch Kontingenz auszeichnet, besteht eine Vielzahl an Handlungs- und Erlebensmöglichkeiten. Mit seiner spezifischen Zeitstruktur basiert Vertrauen auf einer Selektion aus dieser Offenheit und ermöglicht als eine strukturierte Form des Umgangs mit Kontingenz, unter Komplexität zu handeln. Es hat folglich die Funktion, das Erleben von Unsicherheit zu reduzieren. Habitus und Emotionen (verstanden als Meta-Reflexionen) stellen dabei Selektionsformen von Kontingenz dar. Vollzieht sich ein Handeln in Selbstverständlichkeit im Modus des Vertrauens, so ist diese Emotion den Handelnden weitgehend implizit. Wird das habituelle Vertrauen durch eine wahrgenommene Norm jedoch erfahrbar irritiert, wird die damit verbundene Kontingenzerfahrung und das sich konstituierende Spannungsverhältnis von Emotionen begleitet, die entweder als habitusverunsichernd oder als habitusbestärkend erlebt werden. Eine reproduzierbare und wiederholte Bearbeitung des *Wie* des Erlebens von Spannungsverhältnissen führt folglich zur Herstellung eines habituellen Vertrauens, das ein routiniertes Handeln ermöglicht, weil das erworbene Erfahrungswissen in einen Orientierungsrahmen i.w.S. überführt wurde (vgl. Bohnsack 2017, 56f.).

11 Generalisierte Erwartungserwartungen im Sinne von Luhmann (vgl. 1969) bieten eine Erwartungssicherheit, die bedeutsamer ist als ihre Erfüllungssicherheit (vgl. ebd., 31, 39). Normen reduzieren folglich auch Komplexität, indem sie erwartbare Handlungsanschlüsse als Sollens-Erwartungen an die Akteur:innen stellen (vgl. Tranow 2015, 256, 257). Sie lassen sich mit Luhmann (1969, 37; Herv. im Orig.) als „kontrafaktisch stabilisierte Erwartungen“ beschreiben, die im Fall eines Zuwiderhandelns oder einer nicht realisierten Umsetzung der Norm, dennoch aufrechterhalten werden und weiterhin Gültigkeit beanspruchen. Dieses Vertrauen in eine Norm unterscheidet sich jedoch kategorial von einem habituellen Vertrauen.

6 Diskussion und Ausblick

In Entsprechung zu Hericks, Keller-Schneider & Bonnet (vgl. 2019, 598) wird unter *Professionalisierung* ein berufsbiographischer Prozess gefasst, in dem sich die Professionellen in die spezifischen Strukturen des Berufs einsozialisieren und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess erwerben und weiterentwickeln. Demgegenüber werden mit dem Begriff der *Professionalität* Wissensbestände bezeichnet, die in einer normativen Perspektive als ein bestimmter Grad an Könnerschaft ausgewiesen werden können. In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang ist in diesem Beitrag eine *Prozessstruktur von Professionalisierung* beschrieben worden, die mögliche Folgen des Auseinandersetzungsprozesses mit einer wahrgenommenen Norm beschreibt. Dieser Auseinandersetzungsprozess ist als ein von Emotionen begleitetes Erleben und Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses konzeptualisiert. Die theoretischen und empirischen Ausführungen zeigen einerseits, dass sich in der Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses Professionalisierung vollziehen kann, sowie andererseits, dass Emotionen der Lehrperson, wie sie von dieser im Interview zum Ausdruck gebracht werden, Ausdruck und Auslöser für Professionalisierung sind und diese zugleich mitstrukturieren. Ein spezifischer Professionalisierungsprozess ruht dabei auf bereits bewältigten Auseinandersetzungen und bestimmt wiederum die nachfolgenden mit (vgl. Abschnitt 5). Der Habitus der Lehrpersonen aktualisiert somit in seinen Praxisformen eine Professionalisierungsgeschichte. Die Abstraktion vom Einzelfall im Sinne einer mehrdimensionalen Typologie zur professionalisierungsrelevanten Bedeutung von Emotionen stellt dabei ein Forschungsdesiderat dar.

Die Zuschreibung von *Professionalität* bedarf wiederum einer normativen Bewertungsfolie, um die Bewältigungs- und Bearbeitungsformen von erlebten Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen zu beurteilen (vgl. Helsper 2018, 129; Kramer & Pallesen 2018; Bonnet & Hericks 2019). Professionalität und Professionalisierung sind dabei in Relation zueinander zu bestimmen: Professionalität setzt den Prozess der Professionalisierung voraus, ist folglich ein Ausdruck dessen und zugleich sein Bestandteil. Wie Professionalität in der und durch die Bewältigung von Praxisanforderungen gewonnen werden kann, ist in diesem Beitrag in der Fokussierung auf Emotionen als Prozessstruktur von Professionalisierung erläutert worden. In einem empirischen Zugang eröffnet eine längsschnittliche Betrachtung neue Erkenntnismöglichkeiten. Wird bei der Kategorie der Professionalisierung der Prozess der Generierung neuen Wissens fokussiert, so kann mit der Kategorie der Professionalität dieses Wissens in Bezug zu normativen Gegenhorizonten gesetzt werden, um seine Funktionalität und Angemessenheit hinsichtlich der professionellen Kernaufgabe des Unterrichtens sowie professionsethischen Implikationen und Ansprüchen zu

bestimmen (vgl. Bonnet & Hericks 2019). Die Dimension des Erlebens ist daher auch für die Frage nach der Stabilisierung und Veränderung eines *professionellen Habitus* und somit auch für Fragen nach seiner Genese und Transformation relevant (vgl. Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2017; 2018). Auf der Grundlage empirischer Analysen und metatheoretischer Überlegungen lassen sich in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie erste allgemeine Annahmen zur Professionalität in der Auseinandersetzung mit Emotionen formulieren, die es professionstheoretisch detaillierter auszuarbeiten gilt (vgl. Sotzek 2019, 276f.). Der *Grad der Professionalität* zeigt sich im *Modus der Reflexion* und kann auf drei Ebenen bestimmt werden, nämlich bezogen auf die eigenen Emotionen sowie auf die Interaktion mit Schüler:innen und Kolleg:innen und die darin zum Ausdruck gebrachten Emotionen. Unterschiedliche Aspekte von Professionalität sind in der nachfolgenden Abbildung 3 zusammengefasst:

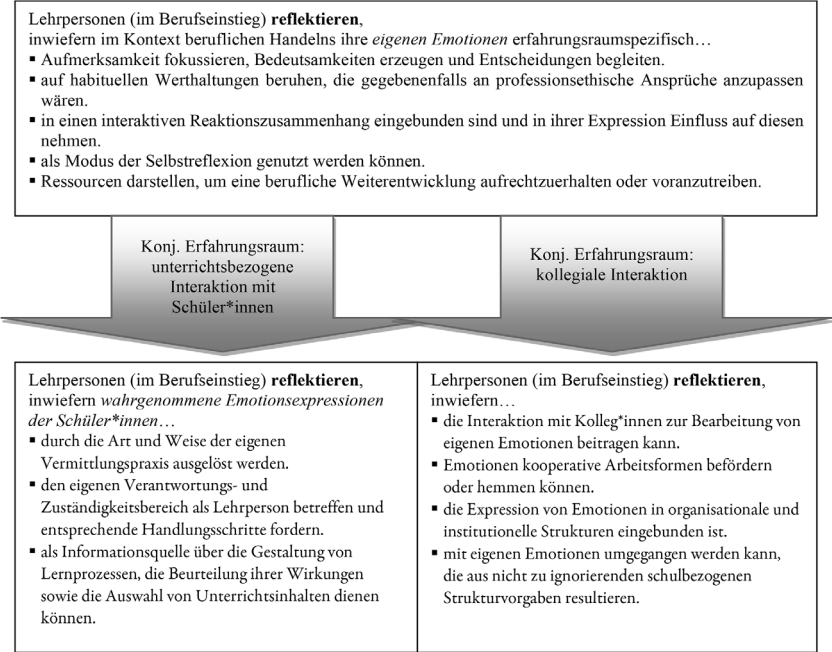


Abb. 3: Merkmale von Professionalität in der Auseinandersetzung mit Emotionen.

Das Reflektieren kann sich, wie in Abschnitt 3 erläutert wurde, in zwei unterscheidbaren Modi vollziehen: in performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen (vgl. Bohnsack 2020, 56ff.). Emotionen stellen dabei selbst zugleich eine spezifische Reflexionsform dar, die implizite und propositionale Reflexionen

in ein Verhältnis zueinander setzen. Neben der Frage nach der Bestimmung von Professionalität stellt sich abschließend eine weitere, auch von Lisa-Marie Jung aufgeworfene Frage, nämlich wie die Auseinandersetzung mit Emotionen zum Gegenstand von Lehrerbildung werden *kann* und *sollte*. In Anlehnung an Hochschild (2006) und Neckel (2005) und auf der Grundlage des Interviews mit Lisa-Marie Jung ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, welche Paradoxien sowie welche individuellen und kollektiven Herausforderungen und Belastungen entstehen, wenn die Auseinandersetzung mit Emotionen institutionalisiert, d. h. in zweckrationalen ‚Programmen‘ festgehalten wird.

Literatur

- Barbalet, J. M. (1998): *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Barbalet, J. M. (2009): A Characterization of Trust, and its Consequences. In: *Theory and Society* 38(4), 367-382.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 7-25.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 29-53.
- Bohnsack, R. (2011): Fokussierungsmetapher. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Budrich, 67.
- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 33-55.
- Bohnsack, R. (2014b): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-32.
- Bonnet, A. & Hericks U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- 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.
- Hascher, T. & Brandenberger (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, 289-310.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? – Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa, 142-177.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 216-240.
- 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.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 57. Jg., Beiheft, 268-288.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): 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. (2018): 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.
- Hochschild, A. R. (2006): Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt: Campus.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 231-254.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 386-407.
- Klusmann, U. (2011): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 277-294.

- Kramer, R.-T. (2013): »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14 (1), 13-32.
- Kramer, R.-T. (2017): »Habitus« und »kulturelle Passung«. Bourdieusche Perspektiven für die gleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 183-205.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017): Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlagen und rekonstruktive Perspektiven. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlagen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- Kunter, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 259-275.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.
- Luhmann, N. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt 20, 28-48.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2014): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: UTB.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mees, U. (2006): Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze. In: R. Schützeichel (Hrsg.): Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze. Frankfurt: Campus, 104-122.
- Neckel, S. (2005): Emotion by design. Das Selbstmanagement der Gefühle als kulturelles Programm. In: Berliner Journal für Soziologie 15, 419-430.
- Neckel, S. & Pritz, S. M. (2016): Emotion aus kultursoziologischer Perspektive. In: S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.): Handbuch Kultursoziologie. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, 1-13.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 109-122.
- Rosenberg, F. von (2017): Ambivalenzen von Habitus Transformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 299-314.
- Scheer, M. (2017): Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 255-267.
- Scherke, K. (2009): Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheve, C. von (2011): Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, normative Ordnung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, 207-222.

- Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sotzek, J., Wittek, 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: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18 (2), 315-333.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 Jg., Beiheft, 202-224.
- Tillmann, K.-J. (2014): Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 308-318.
- Tranow, U. (2015): Norm, soziale. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 256-260.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: S. Thiersch (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, 297-322.

Transkriptionszeichen

Zeichen Beschreibung

(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
haben=wir	schleifend, ineinander übergehende Wörter
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
viellei-	Abbruch eines Wortes
//mmh//	Hörersignal des Interviewers
L	Überlappung der Redebeiträge
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen