

Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt nach der Bedeutung von Emotionen für das berufliche Handeln von Lehrer*innen im Berufseinstieg. Diskutiert wird, wie es das Konzept des Habitus in der Perspektive der Dokumentarischen Methode ermöglicht, diese Bedeutung von Emotionen zu erfassen, und welches Erkenntnispotenzial wiederum Emotionen für die Erschließung eines Lehrer*innenhabitus von Berufseinsteiger*innen eröffnen. Datengrundlage bilden leitfadengestützte narrative Interviews. Emotionen werden als Ausdruck des Erlebens habitueller Verunsicherung oder Bestärkung gefasst. Untersucht wird die Art und Weise des Erlebens der habituellen Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen. Es zeigt sich, dass die Rekonstruktion von Emotionen einen Zugang zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen eröffnet und umgekehrt.

Schlagwörter: Emotionen, Habitus, Spannungsverhältnisse, Dokumentarische Methode, Berufseinstieg von Lehrpersonen

Teacher Habitus and Emotions – Methodological and Empirical Approaches to the Impacts of Emotions on Teaching Practice

The article explores the impact of emotions on professional activities of teachers (in their career entry phase). On the one hand, it is going to be discussed how the concept of habitus in light of the Documentary Method helps to grasp the role of emotions and on the other hand, the focus will be on the question how the investigation of emotions can inform the study of young professional teachers' habitus. The data are stimulated narrative accounts that were collected through interviews. The expression of emotions is viewed as a means of showing either uncertainty or confidence within the interviewees' habitus. It is going to be examined how the interviewees experience conflicts between their habitus and the perceived norms. It will be shown that the reconstruction of emotions sheds light on such conflicts between habitus and perceived norms and vice versa.

Keywords: Emotions, habitus, charged relationships, documentary method, career entry phase of teachers

1. Einleitung

Wird der Annahme gefolgt, dass jedes Wahrnehmen, Deuten, Erleben und Handeln von Emotionen begleitet und beeinflusst ist (Neckel/Pritz 2016: 2), dann sind Emotionen auch für die Konzeption und das Verstehen von Lehrer*innenhandeln relevant. In Anlehnung an Hochschild (2006) kann der Beruf von Lehrer*innen als einer begriffen werden, in dem der Umgang mit und die Bearbeitung von eigenen und fremden Emotionen eine grundlegende Anforderung des beruflichen Handelns darstellt (ebd.: 66). Wird weiterhin von der Annahme ausgegangen, dass Institutionen unsere Emotionen beeinflus-

sen und strukturell vorgeben, was wir fühlen sollen (ebd.: 66), so scheint es für eine Erforschung der Berufspraxis von Lehrpersonen relevant, welche Emotionen in welchen Interaktionszusammenhängen als angemessen oder unangemessen gedeutet werden und wie sie bearbeitet werden. Dies wirft die Frage auf, wie Lehrer*innen handeln in einer Fokussierung auf Emotionen theoretisch und methodologisch beschrieben sowie empirisch gefasst werden kann.

Senge (2013: 26f.) benennt eine theoretische Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Emotionen und zentralen soziologischen Kategorien – wie Handeln, Wissen, Normen, Sozialstruktur, Subjektivität und Objektivität oder Individuierung und Kollektivierung – als Aufgabe einer soziologischen Emotionsforschung. In der heterogenen Forschungslage der *Soziologie(n) der Emotionen* werden diese Verhältnisbestimmungen ausgehend von der jeweiligen Theorie, Methodologie und Methode unterschiedlich beantwortet (Scherke 2009; Senge 2013). Ein Konzept, welches es ermöglicht, Emotionen in ihrem Verhältnis zu den hier aufgeführten Kategorien theoretisch zu bestimmen, ist das Habituskonzept von Bourdieu. Mit dieser Verortung schließe ich mich einem theoretischen Ansatz an, welcher das berufliche Handeln von Lehrpersonen mit dem Habituskonzept von Bourdieu (1993) zu fassen versucht (Hericks et al. 2018 i.E.).

Der vorliegende Beitrag beruht auf einem Dissertationsprojekt, dessen Ziel es ist, die professionalisierungsrelevante *Bedeutung von Emotionen für Lehrer*innen handeln* herauszuarbeiten und *Perspektiven ihrer Erforschung* über das Konzept des Habitus im Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie zu eröffnen (Sotzek 2018a i.V.). Die Dissertation entsteht im Rahmen des DFG/SNF-Projekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest). Datengrundlage sind leitfadengestützte, narrativ fundierte 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 und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Emotionen bringen ein Verhältnis der Lehrpersonen zur Darstellung des habituellen Erlebten zum Ausdruck. Dieses Verhältnis dokumentiert sich zum einen in Erzählungen und Beschreibungen und zum anderen in Bewertungen und Argumentationen, also in dem, *was Gegenstand der Darstellung ist und wie es dargestellt wird*. Emotionen bezeichnen ein Wie des Erlebens und damit gleichzeitig des dargestellten Praxisvollzugs. Aus theoretischer Perspektive wird zunächst gefragt, welches Verständnis von Emotionen das Habituskonzept ermöglicht und welches Erkenntnispotenzial eine noch auszuarbeitende, aber, so die Annahme, dem Habituskonzept bereits inhärente Emotionstheorie für die Untersuchung beruflicher Entwicklungen birgt (Brumlik 2009; Matthäus 2014; Scheer 2017; Sotzek 2018a i.V.). Erkenntnisinteresse der empirischen Analyse ist es folglich zu untersuchen, wie habituell erlebte Emotionen die dargestellte Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen strukturieren. Im Rahmen des metatheoretischen und empirisch-rekonstruktiven Zugangs der Praxeologischen Wissenssoziologie zum Habitus wird also weiterhin gefragt, welche Spannungsverhältnisse sich zwischen einem berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen rekonstruieren lassen und wie diese habitusspezifisch erlebt und bearbeitet werden.¹ Im nachfolgenden Abschnitt

1 Ich danke Ralf Bohnsack für die Diskussion meines Ansatzes und seine anregenden Hinweise, die sich auch in meiner Konzeption von Emotionen wiederfinden.

(2) wird der Theorierahmen mit einer gegenstandstheoretischen Bestimmung von Emotionen (Abschnitt 2.1) und sich anschließenden methodologischen und methodischen Überlegungen entfaltet (Abschnitt 2.2). Den empirischen Teil dieses Beitrags stellt eine Fallanalyse dar (Abschnitt 3). Die verdichteten Rekonstruktionen werden dann auf den Theorierahmen zurückgeführt und diskutiert (Abschnitt 4).

2. Theorierahmen

2.1 Emotionen in einer habitustheoretischen Perspektive

Bourdieu (1993: 98) bezeichnet den Habitus als ein im praktischen Vollzug erworbenes System von dauerhaften und übertragbaren Dispositionen, die das Denken, Wahrnehmen, Sprechen und Handeln strukturieren und an die objektiven Strukturen ihrer Erzeugung angepasst sind. Mit dem Begriff der Hexis können körperliche Expressionen und Emotionen als Dimension des Habitus fokussiert werden, so dass sich dieser auch durch eine dispositionelle Art und Weise des *Fühlens* konstituiert (Bourdieu 1993:129). Indem Bourdieu (2001: 181) den Körper als Medium des „affektiven Austausch[s] mit der gesellschaftlichen Umgebung“ bestimmt, kann über Emotionen die Einverleibung sozialer Strukturen erschlossen werden. Soziale Akteur*innen schaffen sich „eine Umgebung, in der man sich ‚zu Hause‘ fühlt“ (ebd.: 192). Sie haben ein praktisches, körperliches Wissen von ihrer sozialen Position, das sich in Emotionen äußert und auch habitusspezifische Passungen und Nicht-Passungen zu der eingenommenen Position zur Darstellung bringt (ebd.: 236f.). Nicht-Passungen können sich beispielsweise in einem Erleben ausdrücken, das als „(sich) nicht wohl fühlen“ (ebd.: 202) gedeutet wird. Umgekehrt können Emotionen auf eine habituelle Passung hinweisen, die sich in einem Erleben habitueller Sicherheit und Bestärkung zeigt (ebd.: 183). Die Begriffe Passung und Nicht-Passung beschreiben folglich ein den Akteur*innen implizites Verhältnis zwischen Habitus und Feld, welches sich unter anderem jeweils in Emotionen manifestiert und darüber rekonstruiert werden kann.

An die vorherigen Überlegungen anschließend lässt sich das Habituskonzept und das in diesem Beitrag entwickelte Verständnis von Emotionen entlang der Verhältnisbestimmungen zwischen *individuell und kollektiv, bewusst und unbewusst* sowie *stabil und veränderbar* umreißen (Kramer 2011: 46ff.; Rosenberg 2011):

Verhältnis zwischen individuell und kollektiv: Bourdieu (1993: 112) entwirft einen individuellen Habitus „als subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“. Das Sprechen über einen individuellen Habitus impliziert, dass das Subjektive individueller Ausdruck von etwas Kollektivem ist (Bourdieu/Wacquant 1996: 159). Der Habitus stelle damit eine „sozialisierte Subjektivität“ (ebd.) dar.

Verhältnis zwischen bewusst und unbewusst: „Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“ (Bourdieu 1993: 105) ist der Habitus den sozialen Akteur*innen nicht reflexiv zugänglich. Der Begriff ‚vergessene Geschichte‘ weist zudem darauf hin, dass der Habitus weder als gänzlich transparentes Bewusstsein noch als vollkommen unbewusst zu verstehen ist (Bourdieu 1976: 207). Im Modus

einer reflexiven Betrachtung der hervorgebrachten Praxisformen ist es eingeschränkt möglich, die Wahrnehmung der eigenen Situation und das damit verbundene Handeln zu verändern (Bourdieu/Wacquant 1996: 170). Die Art und Weise der habituellen Bearbeitung vollzieht sich jedoch Bourdieu (2001: 209, H.i.O.) zufolge in Form eines „praktische[n] Reflektieren[s], eine[s] situativen, in Handlung eingebundenen Nachdenken[s]“, das in der Praxis und orientiert an der Praxis geschieht (ebd.: 208f.).

Verhältnis zwischen stabil und veränderbar: Bourdieu (1993: 98) versteht den Habitus trotz seiner Bewährung und Stabilität als eine sich verändernde (strukturierte und strukturierende) Struktur, die „mit entscheidet über das, was ihn umformt“ (Bourdieu 2001: 191; Nistradt/Ricken 2014: 113). Die permanente Konfrontation mit neuen Erfahrungen birgt das Potenzial für Veränderungsprozesse (Bourdieu/Wacquant 1996: 167). Als Grundlage für mögliche Transformationen kommt dabei insbesondere der Bearbeitung erlebter Nicht-Passungen eine Bedeutung zu (Kramer 2011: 54). Dennoch trägt die Selektivität der Wahrnehmung eher zu einer habituellen Bestärkung als zu seiner Veränderung bei, da Bedingungen aufgesucht werden, unter denen sich das Gewordensein des Habitus in Anpassung an die objektiven Möglichkeiten der Situation reproduzieren kann (Bourdieu 1993: 120; 104). Mit Nistradt und Ricken (2014: 110) sind Dynamik und Stabilität des Habitus als „Spannungszusammenhänge, d.h. als unterschiedliche Aspekte eines ‚Geschehens‘ zu begreifen“.

Ausgehend von diesem skizzierten Spannungsfeld können Emotionen als habituelle Schemata des Erlebens, Wahrnehmens, Bewertens und Handelns verstanden werden, welche sich in der Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen und Situationen verändern können (Bourdieu 1992, 1993). Emotionen stellen eine Form der Verarbeitung von Erfahrungen dar und umfassen, verstanden als das individuierte Soziale, ein sozialisiertes Körperwissen (Bourdieu 2001: 201). Ihrer Aktualisierung liegt eine ‚vergesene Geschichte‘ zugrunde. Emotionen wirken wertgebend und relevanzsetzend und strukturieren das Handeln und die Interaktionsweise mit anderen Akteur*innen mit. Sie sind den Akteur*innen weder vollständig explizit noch implizit und sind Ausdruck einer spezifischen Art des praktischen Reflektierens. Die Auseinandersetzung mit Emotionen weist das Potenzial auf, habituelle Veränderungsprozesse anzustoßen.

Zu bedenken ist: Dieses Verständnis von Emotionen nimmt nicht in den Blick, was Emotionen sind oder wie sie sich voneinander unterscheiden (Schützeichel 2008: 85), sondern *wie* sie zur Darstellung kommen, sich vollziehen und wirken. Diese Frage ist stets empirisch zu klären. Für Bourdieu und Wacquant (1996: 125, H.i.O.) ist auch der Habitusbegriff eine Kategorie, die „für die *systematische empirische Anwendung* gebildet“ wurde.

2.2 Methodisch-methodologische Überlegungen

Für eine sozialwissenschaftliche Emotionsforschung stellen sich erzählgenerative Interviews als erkenntnisgewinnend dar, „da Narrative stets emotional strukturiert sind und wichtige Einblicke in Gefühls- und Erfahrungswelten geben können“ (Neckel/Pritz 2016: 7). Methodologische Überlegungen dazu, wie Emotionen in Interviews über Narrationen rekonstruiert werden können, finden sich bei Kleres (2010), der sich an dem methodischen Vorgehen der Narrationsanalyse orientiert. Während innerhalb der

Soziologie(n) der Emotionen auf gut ausgearbeitete theoretische Ansätze zurückgegriffen werden kann, werden methodologische Diskussionen dazu erst seit Kurzem geführt (Neckel/Pritz 2016: 7). Scherke (2009: 79) fordert, theoretische und empirische Ansätze stärker in Bezug zueinander zu setzen.

Eine rekonstruktive und interviewbasierte Erforschung von Emotionen in der Perspektive der Dokumentarischen Methode ermöglicht, die in Erzählungen eingebetteten Erfahrungen sowie die sich darin dokumentierende Struktur des Erlebens der Handlungspraxis zu rekonstruieren und das mit dieser Praxis verbundene Zusammenspiel zwischen reflexivem, explizit-verfügbarem und implizitem, handlungsleitendem Wissen in den Blick zu nehmen (Nohl 2017). Der Dokumentarischen Methode liegt als grundlagentheoretische Fundierung eine aktuell erneut ausgearbeitete praxeologisch-wissenssoziologische Konzeption von Wissen und Handeln zugrunde (Bohnsack 2017), welche Überlegungen zum Erhebungsverfahren sowie zur Methode und Methodologie strukturiert (Nohl 2017). Diese grundlagentheoretische Fundierung steht in Passung zu der in diesem Beitrag skizzierten Gegenstandskonzeption von Emotionen. Zudem ist die Erforschung des Habitus innerhalb der Dokumentarischen Methode empirisch erprobt, rekonstruktiv begründet und methodologisch ausgearbeitet (Bohnsack 2017: 296ff.; 2014; 2013; Kramer et al. 2009). Auch die Frage nach seiner Veränderbarkeit wird theoretisch diskutiert und empirisch beforscht (Kramer 2011; Kramer et al. 2013; Rosenberg 2011). Infolgedessen kann auch eine habitustheoretische Bestimmung von Emotionen als anschlussfähig an die metatheoretischen Kategorien der Dokumentarischen Methode betrachtet werden (Sotzek 2018a i.V.).

Eine zentrale methodologische Annahme dieser Methode ist, dass sich die Struktur der Handlungspraxis in der Bearbeitung von *Spannungsverhältnissen* zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen konstituiert (Bohnsack 2014). So kann auch der Habitus als „eine Habitualisierung, eine handlungspraktische Bewältigung diskrepanter *normativer* Anforderungen“ (ebd.: 50, H.i.O.) verstanden werden. Bohnsack (ebd.: 43, H.i.O.) arbeitet heraus, dass er sich gerade „im *Wie* dieser Auseinandersetzung mit der Norm, durch welche er aber auch transformiert wird“, konturiere. Dieses von *impliziten Reflexionen* begleitete spannungsreiche Verhältnis zwischen Habitus und Normen wird unter dem Begriff des Orientierungsrahmens gefasst (ebd.: 44; 2013; 2017; Rauschenberg/Hericks 2018; Hericks et al. in diesem Thementeil). Das Spannungsverhältnis ist dadurch ausgezeichnet, dass die im Medium des Habitus wahrgenommenen Normen stets in Diskrepanz zur Logik der Praxis stehen (Bohnsack 2017: 54-56) und einen „Forderungscharakter“ (Bohnsack 2014: 43) sowie einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (ebd.) aufweisen. Eine Norm äußert sich folglich stets in einer von den Akteur*innen wahrgenommenen und erfahrenen Form des Müssens und Sollens, worüber umgekehrt auch der Habitus empirisch erschlossen werden kann (Bohnsack 2017: 104; Sotzek et al. 2017).²

2 Das Konzept des Habitus wird damit um die Dimension seiner Auseinandersetzung mit normativen (und institutionellen) Anforderungen erweitert. Diese Ausarbeitung trägt zur theoretischen Präzisierung des Habitusbegriffs bei und kann auch als Entsprechung zu der Funktion des in Relation zu ihm stehenden Feldbegriffs verstanden werden (Bohnsack 2014: 35f.; 2017: 99f.). Mit den Begriffen der Passung und Nicht-Passung kann zugleich in einer mikrosoziologischen Perspektive die Ausprägung der Diskrepanz zwischen Habitus und Norm näher beschrieben werden (Sotzek 2018b i.E.)

Über Emotionen kann die Art und Weise des Erlebens der habituellen Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden. In Emotionen dokumentiert sich das Verhältnis der Akteur*innen zur Darstellung des Erlebten. Spannungsverhältnisse kommen demnach in Emotionen zum Ausdruck; sie werden in ihrem habituellen Erleben für die Akteur*innen wahrnehmbar und darstellbar. Emotionen werden als Ausdruck des Erlebens habituellem Verunsicherung oder habituellem Bestärkung verstanden. Diese Form des *Wie* des Erlebens konturiert sich in der Art und Weise der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen (Sotzek 2018a i.V.). Habituelle Bearbeitungsweisen sind von ‚impliziten Reflexionen‘ begleitet (Bohnsack 2014: 44).³ Emotionen stellen selbst bereits eine Form von impliziten Reflexionen dar, können gleichzeitig aber auch deren Gegenstand sein.

Für die Rekonstruktion ihres *Wie* des Erlebens erscheinen die Erfahrungsdimensionen der *Intensität* und *Dauer* aufschlussreich, da sie ermöglichen, die Qualität von Spannungsverhältnissen näher zu bestimmen und diese als Prozess in den Blick zu nehmen (Sotzek et al. 2017; Sotzek 2018a i.V.). *Dass* für die Akteur*innen eine notorische Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen erfahrbar ist, wird somit um die Frage ergänzt, *wie* diese Spannung in die dargestellte Handlungspraxis eingebunden ist (Bohnsack 2017: 98). Das Erleben eines Spannungsverhältnisses wird demnach hinsichtlich seiner Stärke und Tragweite sowie seiner Dauerhaftigkeit unterschieden. Es wird folglich zwischen einer eher geringen oder eher ausgeprägten Diskrepanz zwischen Habitus und Norm differenziert. Die Rekonstruktion von Emotionen schließt in zweifacher Weise an diese Erfahrungsdimensionen an: zum einen können sich Intensität und Dauer eines Spannungsverhältnisses in Emotionen manifestieren bzw. über Emotionen erschlossen werden, zum anderen können auch Emotionen in ihrer Intensität und Dauer bestimmt werden.

Im methodischen Fokus steht entsprechend die Rekonstruktion des *Wie* des Sprechens (Bohnsack 2013: 177). Dies erfolgt zum einen über die Schritte einer das *Was* des Gesprochenen zusammenfassenden formulierenden Interpretation und einer reflektierenden Interpretation, die den Orientierungsrahmen, in dem ein Thema verhandelt wird, im Rahmen einer komparativen Analyse erschließt (Nohl 2017: 29). Im Modus des Erzählens, Beschreibens, Bewertens und Argumentierens – in Entsprechung zu der dokumentarischen Textsortentrennung (ebd.: insb. Kap. 3.2.1.) – setzen sich die Akteur*innen in ein Verhältnis zum Erlebten bzw. Dargestellten. Diese Verhältnissetzung kann auch über Gegenhorizonte erschlossen werden, die sowohl ideale Orientierungen und angestrebte Zugehörigkeiten als auch negativ verhandelte Abgrenzungen darstellen (Kramer et al. 2009: 50). Positive oder negative Gegenhorizonte können einerseits von den Akteur*innen expliziert und über theoretisierende und argumentative Passagen rekonstruiert werden, andererseits können sie von den Akteur*innen implizit zur Darstellung gebracht werden und in Erzählungen und Beschreibungen entfaltet werden (Bohnsack 2014: 37). Das transkribierte Sprechen der Lehrpersonen stellt damit das *opus operatum* dar, in dem sich ein in Emotionen zum Ausdruck kommendes habituelles Erleben und Spannungsverhältnis dokumentiert (Bohnsack 2017: 302).

3 Im Rahmen der KomBest-Studie konnten zwei typisierte habituelle Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen rekonstruiert werden (Hericks et al. in diesem Thementeil).

3. Empirische Fallanalyse: Emotionen in der dargestellten Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen

Im Folgenden werden ausgewählte Passagen aus dem Fall Olivia Jakob dokumentarisch interpretiert, die sich durch detailliert, engagiert oder metaphorisch dicht geschilderte Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen auszeichnen (Nohl 2017: 30). Die Rekonstruktionen fokussieren unterschiedliche Weisen, wie sich die Lehrerin auf ihre Emotionen sowie auf wahrgenommene und bewertete Emotionsexpressionen anderer Akteur*innen bezieht und wie sich diese vollziehen – ein *Wie*, welches sich somit fallintern komparativ erschließt.

Anhand des Falls Olivia Jakob soll die individuelle Ausgestaltung eines typisierten berufsbezogenen Habitus rekonstruiert werden, der im Rahmen der Studie KomBest als „*Bemühen um Positionierung*“ bezeichnet wurde (Hericks et al. 2018 i.E.). Die mit dieser Bezeichnung beschriebene Form der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen ist dadurch gekennzeichnet, dass Lehrpersonen in ihrem Sprechen primär auf solche Erlebnisse fokussieren, in denen sie ihre Position als Lehrpersonen durchzusetzen versuchen oder sich in dieser nicht angemessen wertgeschätzt erfahren. Im Rahmen der Studie erscheint der komparativ rekonstruierte und typisierte berufsbezogene Habitus „*Bemühen um Positionierung*“ als *eine* Typik in einer mehrdimensionalen Typologie von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen (vgl.ebd.). In Bezug auf den zentralen Dreischritt der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017: 29) steht in diesem Beitrag folglich die Rekonstruktion des habituellen Erlebens auf der Ebene des Einzelfalls im Vordergrund, deren Abstraktion zu einer typisierten kollektiven Habitusform hier als dargestelltes Ergebnis erfolgt.⁴

In dem ersten Interview kurz nach ihrem Berufseinstieg verhandelt Olivia Jakob in ihrer Antwort auf die Frage nach einem positiven Erlebnis mit *Schüler*innen* primär die im Rahmen ihres Unterrichts wahrgenommenen Emotionsexpressionen der Schüler*innen. Die im Frageimpuls vorgegebene Wertung *positiv* deutet darauf hin, dass das Dargestellte eine besondere habituelle Relevanz besitzt:

„Ja und das war wirklich so, dass die da, und das eigentlich drei ganz ganz Ruhige, die auch eher, ich glaub, deshalb haben sie auch @Latein gewählt@, eher nicht so gern reden //mhm// und sehr sehr zurückhaltend sind. Und äh die haben dann ja so gestrahlt und irgendwie danach gesagt, dass die das jetzt eigentlich total toll fanden, weil sie eigentlich (1) äh so schüchtern sind //mhm// und sich das so nie getraut hätten und, ja, dass sie es halt so ‚ne ganz tolle (1) Übung fanden. Und ja das war dann schon so, dass ich mir dachte, ja, also zum einen, dass sie es gesagt haben, aber auch- also man hat’s eben auch wirklich gesehen //mhm//, dass die selbst jetzt so was für ihr Leben lernen und sich selbst kennenlernen //mhm//. Ja und das war natürlich irgendwie schon toll, wo ich mir auch dachte ‚Ja, und das erzählen sie jetzt ihr Leben lang, dass sie so was im Lateinunterricht gemacht haben‘ @(.)@ //@(.)@//. Joa dass keiner mehr sagen kann, das wär ja unnötig //mh// @(.)@ //mhm//.“ (Jakob, lt1: 325-338)

Olivia Jakob schildert in dieser Passage eine von ihr wahrgenommene Veränderung im unterrichtsbezogenen Handeln der Schüler*innen. Diese äußert sich in der Art und Weise des Praxisvollzugs, gestisch, mimisch und die Stimme modulierend eine cicero-

4 Zur Bedeutung einer Einzelfallorientierung: Kramer et al. 2009: 67 sowie Kramer et al. 2013: 90.

nische Rede zu halten (Jakob, It1: 317-322). Die Veränderung wird von einem ansonsten wahrgenommenen ‚Sein‘ der Schüler*innen als positiver Gegenhorizont abgegrenzt (‚drei ganz ganz Ruhige‘ bzw. ‚sehr sehr zurückhaltend‘). Die Aussage ‚ich glaub, deshalb haben sie auch @Latein gewählt@‘ entwirft das Fach Latein in Passung zu dem von Olivia Jakob gedeuteten Habitus der Schüler*innen, welcher sich dort besonders ausgestalten könne. Das Lachen könnte auf eine ironische Distanzierung hinweisen und die fachkulturell zugeschriebene Passung als unzutreffend markieren. Die Formulierung ‚das so nie getraut hätten‘ schließt die Überwindung von Vorbehalten und ein Wagnis ein; die Schüler*innen überwinden in der Wahrnehmung der Lehrerin ihre habituellen Hemmungen und verbalisieren ihr gegenüber die erfahrene Veränderung (‚irgendwie danach gesagt‘).

Die ‚Übung‘ wird von Olivia Jakob als ein Gelegenheitsraum für bedeutsame Lernprozesse konstruiert (‚was für ihr Leben lernen und sich selbst kennenlernen‘). Aus der Emotionsexpression ‚gestrahlt‘, welche die Lehrerin aus dem Ausdrucksverhalten der Schüler*innen deutet, und der Erklärungstheorie der Schüler*innen (‚weil‘) leitet sie eine potenzielle Wirksamkeit ab, die über die Schulzeit hinaus andauere. Die Formulierung ‚aber auch- also man hat’s eben auch wirklich gesehen‘ weist den von Olivia Jakob gedeuteten Emotionsexpressionen einen verlässlicheren Erkenntnisgehalt zu als der Explikation des Lernprozesses durch die Schüler*innen selbst. Zugleich deutet das ‚wirklich‘ auf eine über Emotionsexpressionen erschlossene Echtheit des attribuierten Lernprozesses hin. Es kommt zum Ausdruck, dass Emotionsexpressionen Olivia Jakob eine *Auskunft über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen geben und als Orientierungspunkt für die Bewertung der Wirksamkeit ihrer Vermittlungstätigkeit fungieren*.

Die zugeschriebene Wirksamkeit wird als Rechtfertigung für die Relevanz des Faches verhandelt (‚dass keiner mehr sagen kann, das wär ja unnötig‘). Hier scheint sich ein Spannungsverhältnis zu dokumentieren, welches zwischen der wahrgenommenen normativen Erwartung, Latein wäre als Unterrichtsfach ‚unnötig‘, und einem habituellen *Bemühen um Positionierung* besteht. Ihr berufsbezogener Habitus konturiert sich darin, dass in der Wahrnehmung der Lehrerin die Relevanz ihres Faches und damit die Durchsetzung und Legitimation ihrer eigenen Position als Fachlehrerin als rechtfertigungsbedürftig erscheint. Die normative Erwartung, Latein wäre als Unterrichtsfach ‚unnötig‘, erscheint ausschließlich als negativer Gegenhorizont (‚keiner mehr sagen kann‘), was darauf hinweist, dass Olivia Jakob sich diese nicht zu eigen macht. Die Formulierung ‚das erzählen sie jetzt ihr Leben lang‘ impliziert, dass die Schüler*innen ihre unterrichtsbezogenen Erfahrungen anderen Akteur*innen gegenüber zur Explikation bringen. Damit stellt die Lehrerin einer nicht-sagbaren bzw. widerlegten Bewertung des Faches ein Erleben gegenüber, an dem sie die Bedeutsamkeit der ‚Übung‘ festmacht. Dies deutet darauf hin, dass den Emotionsexpressionen der Schüler*innen des Weiteren die Funktion einer *Bestätigung ihrer fachlichen Unterrichtsgestaltung und ihrer Position als Fachlehrerin* zukommt.

Die rekonstruierten Funktionen der Emotionsexpressionen der Schüler*innen bringen zusammen mit den Bewertungen der Lehrerin ein Erleben habitueller Bestärkung zur Darstellung, das sich in der Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen normativen Erwartung konturiert. Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zeigt sich darin,

dass Olivia Jakob die normative Erwartung als ungünstig rahmt. Diese Bearbeitungsweise deutet auf eine geringe Intensität des Spannungsverhältnisses hin. Dass Olivia Jakob das unterrichtliche Erlebnis unter dem vorgegebenen Impuls ‚positives Erlebnis mit Schüler*innen‘ verhandelt, bekräftigt dies.

In ihrer Antwort auf die Frage, ob es Erlebnisse in ihrem Berufseinstieg gebe, mit denen sie nicht gerechnet hätte, verhandelt Olivia Jakob ihre Emotionen in einer Interaktion mit Schüler*innen:

„(4) J- ah ja, also äh so an mir hab ich so so Dinge erlebt, die es im Referendariat nie gab //aha//, und ja die ich halt einfach darauf zurückführe, dass meine Nerven da teilweise blank lagen, dass ich sehr sehr schnell ähm (1) oder wesentlich schneller ungeduldiger wurde und überhaupt kein Verständnis mehr hatte und auch so ‚n bisschen gemein wurde richtig zu den Schülern. Also jetzt auch gar nicht unbedingt zu meinen, aber auch so ‚n bisschen auf dem Gang oder wenn die dann wollten „Ja, können Sie uns noch mal die Klasse aufschließen, ich muss da meinen Ranzen reinlegen oder rausholen“, ich sag so „Nee, ich hab jetzt keine Zeit, ich muss auf Toilette“, also so einfach keine Lust, und wo ich dann wirklich so ja so gemein war „Jetzt mal alle raus hier“ und also so was ja überhaupt nicht- was ja überhaupt nicht hilft, aber wo ich so gemerkt hab „Oh je, also (1) so will ich ja eigentlich gar nicht sein //mhm//, aber irgendwie _pfft_ ja hab ich jetzt auch grad nicht die Kraft, äh anders zu sein //mh//. Ja //mhm//. (4) Ja das war natürlich kein schönes Erlebnis (3) //mhm//.“ (Jakob, lt1: 691-705)

Olivia Jakob stellt in dieser Passage ein Erleben dar, welchem sie vor dem Hintergrund ihres Vorbereitungsdienstes eine andere Qualität zuschreibt (‚nie gab‘). Die Formulierung ‚an mir erlebt‘ verweist auf eine reflexive Hinwendung zu ihren wahrgenommenen Emotionen. Die Lehrerin spricht zunächst allgemein von ‚so so Dinge‘. Sie entwirft sich als passiv: Die erfahrenen ‚Dinge‘ wirken auf sie ein. Sie scheint keine Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, um diesem Einwirken etwas zu entgegnen. Darauf weist auch die betonte zeitliche Markierung ‚nie gab‘ hin.

Die mit ihren Emotionen verbundenen Handlungstendenzen erklärt sie sich dadurch (‚darauf zurückführe‘), dass ihre ‚Nerven da teilweise blank lagen‘. Diese Metapher impliziert, dass ein sonst nicht zu sehendes Inneres sichtbar wird. Die Handlungstendenzen ‚ungeduldiger‘, ‚überhaupt kein Verständnis mehr‘ und ‚so ‚n bisschen gemein‘ werden als Veränderungen in der Interaktionsweise mit ihren Schüler*innen markiert. Die Adverbien ‚wesentlich‘, ‚überhaupt‘ und ‚richtig‘ steigern die Intensität der jeweilig erfahrenen Veränderung.

Ihre Interaktion mit den Schüler*innen bringt Olivia Jakob durch eine erinnerte Kommunikationsweise zur Darstellung, welche sie als ‚gemein‘ deutet. Dies weist auf ein Spannungsverhältnis hin, welches sich auch in der Aussage ‚so will ich ja eigentlich gar nicht sein‘ dokumentiert. Dass sie hier von ‚sein‘ spricht, deutet darauf hin, dass die beruflichen Anforderungen auf ihren berufsbezogenen Habitus einwirken und sie zu einem bestimmten (Lehrerinnen-), ‚Sein‘ machen, von dem sie sich abgrenzt, dem sie sich aber ausgeliefert sieht.

Ihr berufsbezogener Habitus bringt einen Interaktionsvollzug hervor, der in Spannung zu der wahrgenommenen Norm, nicht ‚gemein‘ zu Schüler*innen zu sein, steht. Die Bewertung ihres beruflichen Handelns als nicht hilfreich (‚was ja überhaupt nicht hilft‘) deutet darauf hin, dass die *Emotionalität ihrer Kommunikationsweise* unter dem Aspekt des Nutzens verhandelt wird. Die als ‚gemein‘ bewertete Kommunikation stellt

einen negativen Gegenhorizont dar, der sich auch in der Bewertung ‚natürlich kein schönes Erlebnis‘ zeigt. Ihre Aussage ‚aber irgendwie _pfft_ ja hab ich jetzt auch grad nicht die Kraft, äh anders zu sein‘ und die Bewertung ‚einfach keine Lust‘ deuten darauf hin, dass sie sich die Norm, nicht ‚gemein‘ zu Schüler*innen zu sein, nur bedingt zu eigen macht, sie aber prinzipiell als gültig anerkennt.

Zugleich zeigt sich, dass die fehlende ‚Kraft, äh anders zu sein‘, performativ darin zum Ausdruck kommt, dass ein positiver Gegenhorizont für die Interaktion nicht entworfen wird, was sich parasprachlich in dem ‚_pfft_‘ auszudrücken scheint. Die Lehrerin nimmt ihr Handeln als Performanz eines beruflichen Nicht-Sein-Sollens wahr, für dessen Bearbeitung sie keine Ressourcen zur Verfügung hat. Die dargestellte Emotionalität in der Kommunikation mit den Schüler*innen wird somit als quasi illegitim bzw. nicht angemessen bewertet sowie als rechtfertigungsbedürftig wahrgenommen, worin sich die Sollens- und Müssensstruktur der emotionsbezogenen Norm konturiert.⁵ Es dokumentiert sich, dass die als *verändert gedeuteten Emotionen die Wahrnehmung und Bearbeitung der dargestellten Interaktion mit den Schüler*innen begrenzen*. Olivia Jakob verhandelt keine alternativen Handlungsmöglichkeiten. Ihre Emotionen scheinen damit als Filter zu wirken.

Die erlebte Intensität ihrer Emotionen scheint zum einen eine Voraussetzung für das Spannungsverhältnis zu sein. Das Dargestellte weist auf ein Erleben habituellem Verunsicherung hin. Der Lehrerin dient diese Form des Erlebens zugleich als Rechtfertigung für ihren Praxisvollzug, was als Hinnehmen ihrer fehlenden Ressourcen gedeutet werden kann. Diese in der Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Norm zum Ausdruck kommende Bearbeitungsweise scheint zugleich eine eher geringe Intensität des Spannungsverhältnisses zu bewirken. Ihre Wahrnehmung „Ja das war halt wirklich so- das war da ständig so“ (Jakob, It1: 715) verweist zudem auf eine gewisse Dauer des Spannungsverhältnisses. Eine Bearbeitung des Spannungsverhältnisses, die dieses weitgehend auflösen kann, scheint sich bisher noch nicht zu vollziehen. Dies deutet darauf hin, dass *die Intensität von Emotionen Veränderungsprozesse auch (zunächst) erschweren kann*.

In der Antwort auf die Frage, ob sie von ihrer in Anspruch genommenen Supervision erzählen könne, verhandelt Olivia Jakob einen Interaktionszusammenhang *mit Kolleginnen anderer Schulen und Schulformen*. In der nachfolgenden, aus Darstellungszwecken gekürzten Passage dokumentiert sich, dass die Supervisions-Gruppe einen Rahmen der Bearbeitung des Erlebens schafft:

„Aber auch so 'n bisschen einfach nur zu hören (1) ‚Och, den anderen, denen geht's eigentlich noch schlechter. @Die sind- //(lacht)// also so die sind@ ja noch mehr überfordert‘ //mhm//. [...] Joa aber jedes Mal, wenn ich dann dort war- ja also war ich danach wirklich so (1) befreit, erleichtert. (2) Tut schon gut //mhm//. Ja (1) wieder so zu sehen ‚Ja, wo steht man zwischen den anderen‘ und dann joa war eigentlich immer in der Mitte. Also //mhm// ich fühl mich schon belastet, aber jetzt

5 Dass es sich hierbei um eine Norm handelt, darauf verweist auch eine Passage aus einem anderen Interview. Hier bewertet Olivia Jakob die Art und Weise ihrer Kommunikation mit einer Schülerin als ‚böse‘. Sie deutet ihr Handeln als ‚schon ganz schön unprofessionell‘, könne aber ‚verstehen‘, dass sie ‚so reagiert habe‘. Die Norm wird folglich in ihrer Gültigkeit aufrechterhalten, auch wenn sie handlungspraktisch nicht immer zur Anwendung kommt. Dass sie eine bestimmte Emotion nicht ‚verbergen‘ kann, weist darauf hin, dass die Norm in Diskrepanz zu ihrem Praxisvollzug steht.

nicht so schlimm wie manche //mhm//.“ (Jakob, It1: 651-663)

Es kommt zum Ausdruck, dass der Lehrerin die Emotionsexpressionen ihrer Kolleg*innen als Orientierungspunkt dienen, der es erlaubt, die eigenen Emotionen einzuschätzen und relativieren zu können. Der Vergleich der Intensität der zur Explikation gebrachten Emotion, ‚belastet‘ zu sein („noch schlechter“; „noch mehr überfordert“), stellt eine Bearbeitungsweise dieser Emotion dar („so „n bisschen einfach nur zu hören“). Eine Veränderung ihrer Emotionen wird kontinuierlich nach jeder Teilnahme wahrgenommen („joa aber jedes Mal, wenn ich dann dort war“; „eigentlich ging’s mir danach dann immer //mhm// wieder gut“). Die Verben ‚befreit, erleichtert‘ implizieren, dass etwas verschwunden ist, was zuvor als einschränkend oder beschwerend erfahren wurde. Darin kommt ein Erleben habituellder Bestärkung zur Darstellung. In ihrer Aussage „Ja (1) wieder so zu sehen „Ja, wo steht man zwischen den anderen““ kommt pointiert ihr habituelles Bemühen um Positionierung zum Ausdruck – als ein *Positionierungsgeschehen im Spannungsfeld eigener und als kollektiv wahrgenommener Emotionen*.

Als Bearbeitungsweise der zur Explikation gebrachten Emotionen, sich als „überfordert und unfähig“ (B12, It1: 678) zu erfahren, lässt sich des Weiteren rekonstruieren, dass Olivia Jakob die Ursachen für diese Emotionen nicht bei sich selbst verortet, sondern *die Ursachen durch die Einbindung in ein Kollektiv auf strukturelle Begebenheiten verschiebt* („dieses Gefühl äm (1), es liegt nicht an mir“; B12, It1: 677). Damit werden ihre individuellen Emotionen als Ausdruck eines kollektiven Erlebens begriffen, wodurch die eigenen Emotionen neu bewertet und dadurch in ihrer Intensität bearbeitet werden.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass sich eine durchgesetzte Positionierung, welche die eigene Position als Lehrperson stabilisieren konnte, in einem Erleben äußert, das den berufsbezogenen Habitus stärkt. Bringt der berufsbezogene Habitus einen Praxisvollzug hervor, der in Diskrepanz zu einer wahrgenommenen Norm steht, so erfordert dies eine Bearbeitung. Ein Ausbleiben dieser Bearbeitung weist auf fehlende Ressourcen im Umgang mit dem Erleben hin. Es deutet sich im Fall Olivia Jakob an, dass Emotionen (eigene und fremde) primär in ihrer Funktion der Konsolidierung ihres berufsbezogenen Habitus zum Ausdruck kommen (Hericks et al. in diesem Thementeil). Die Auseinandersetzung mit den Emotionsexpressionen der Schüler*innen wird zudem durch einen Sach- und Fachbezug gerahmt.

4. Diskussion der Rekonstruktionen unter Rückbezug auf den Theorierahmen

Mit den methodologisch-methodischen Überlegungen und empirischen Rekonstruktionen lässt sich nun konkreter das Erkenntnispotenzial einer Betrachtung von Emotionen für die Erschließung eines Lehrer*innenhabitus von Berufseinsteiger*innen einerseits und beruflicher Entwicklungen andererseits diskutieren: In den Rekonstruktionen zeigt sich bereits, dass Emotionen ein Wissen um das relationale Verhältnis der Interaktionsteilnehmenden untereinander und um die eigene Position aufzeigt (Bourdieu 2001: 236f.; Schützeichel 2008: 89). Emotionen weisen zudem bestimmte Funktionen in der Interaktion auf, so beispielsweise in Bezug auf das gegenseitige Verstehen von Handeln,

Hervorrufen oder Bearbeiten bestimmter Handlungstendenzen und die Bindung an Normen (Scheve 2009: insb. Kap. 5). Emotionen der Lehrpersonen strukturieren folglich die Interaktionen mit Schüler*innen und Kolleg*innen mit.

Ihre empirische Erschließung als Ausdruck eines Erlebens habituellem Bestärkung oder Verunsicherung eröffnet einen Zugang zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen; umgekehrt lässt sich das in-ein-Verhältnis-Setzen der Akteur*innen zum Erlebten über Spannungsverhältnisse und deren Bearbeitung rekonstruieren. Die Art und Weise, wie Spannungsverhältnisse erlebt, wahrgenommen und bearbeitet werden, kann mit Bezug auf das Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität nach Keller-Schneider (2010) theoretisch weiterführend fundiert werden (Sotzek 2018a i.V.). Dieses stellt den Prozess der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen für die Kompetenzentwicklung im berufsbiografischen Verlauf von Lehrpersonen dar.

Das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen rückt dabei als zentrale Bedingung für habituelle Veränderungsprozesse in den Vordergrund. Die Annahme, dass dem Habitus eine spezifische Struktur seiner Transformativität inhärent ist, die darüber entscheidet, *was ihn wie* und *in welchem Ausmaß* verändert (Bourdieu 2001: 191; Nierstradt/Ricken 2014), ist auch für die Frage nach der Professionalisierung von Lehrpersonen relevant (Hericks et al. in diesem Thementeil). Potenzialen und Grenzen von Professionalisierungsprozessen kann folglich in den Dimensionen des Erlebens und Bearbeitens nachgegangen werden. Dem liegt zugrunde, dass Emotionen als spezifische Form eines ‚praktischen Reflektierens‘ (Bourdieu 2001: 209) in ihrem Eigenwert für die Professionalisierung von Lehrpersonen stärker in den Blick genommen werden. Um Veränderungen des Lehrer*innenhabitus zu rekonstruieren, die sich *über* Emotionen und *in* Emotionen vollziehen (Scheer 2017: 262; Matthäus 2014: 245), ist schließlich eine längsschnittliche Betrachtung erforderlich. Zudem steht umgekehrt noch aus, emotionssociologische Überlegungen auf ihr Potenzial für ein Verstehen von Lehrer*innen-sein und -handeln zu befragen.

Autorenangaben

Julia Sotzek
Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
sotzek@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2009): *Charakter, Habitus und Emotionen oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus*. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-154.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018, i.E.): *Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen*. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hochschild, Arlie Russell (2006): *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. CampusVerlag: Frankfurt a.M./New York.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster/New York: Waxmann.
- Kleres, Jochen (2010): *Emotions and Narrative Analysis. A Methodological Approach*. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41, 2, S. 182-202.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Matthäus, Sandra (2014): *Was strukturiert eigentlich der Habitus? Oder, der wertende Selbst-/Weltbezug als eigentliches tertium comparationis der verschiedenen Habitusformen*. In: *sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 15, 2, S. 219-251.
- Neckel, Sighard/Pritz, Sarah Miriam (2016): *Emotion aus kultursoziologischer Perspektive*. In: Moebius, S./Nungesser, F./Scherke, K. (Hrsg.): *Handbuch Kultursoziologie*, Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 1-13.
- Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): *Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-124.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2017): *Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode*. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript-Verlag.

- Scheer, Monique (2017): Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C.(Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 255-267.
- Scherke, Katharina (2009): Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheve, Christian von (2009): Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Schützeichel, Rainer (2008): Soziologische Emotionskonzepte und ihre Probleme. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 33, 2, S. 82-96.
- Senge, Konstanze (2013): Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung. In: Senge, K./Schützeichel, R. (Hrsg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-32.
- Sotzek, Julia (2018a i.V.): Arbeitstitel: Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie im Rahmen des Projekts KomBest. Diss. [Philipps-Universität Marburg].
- Sotzek, Julia. (2018b i.E.): Passungsverhältnisse als habitusspezifisches Erleben. Emotionen berufseinstiegender Lehrpersonen in der Interaktion mit Kolleg*innen. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (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.