

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



Julia Sotzek

Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen

**Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung
ihrer Bedeutung für die Professionalisierung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Julia Sotzek

Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung
ihrer Bedeutung für die Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Studie wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg unter dem Titel „Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf die professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen“ als Dissertation angenommen. Sie stellt die überarbeitete Fassung der eingereichten Dissertationsschrift dar.
Gutachter*in: Prof. Dr. Uwe Hericks, Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider.

Die Arbeit und Veröffentlichung wurde von der Studienstiftung des deutschen Volkes, der Marburg University Research Academy (MARA) sowie der Universitätsstiftung der Philipps-Universität-Marburg gefördert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Grafik Umschlagseite 1: © Julia Sotzek, Marburg.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2344-9

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie Emotionen das Erleben, Wahrnehmen, Bewerten und Handeln von berufseinsteigenden Lehrpersonen mitbestimmen und welche professionalisierungsrelevante Bedeutung Emotionen zukommt. Auf theoretischer und empirischer Ebene wird in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang sukzessiv der Frage nachgegangen, wie Emotionen die von den Lehrpersonen zur Darstellung gebrachten Interaktionen mit Schüler*innen und Kolleg*innen mitstrukturieren. Emotionen werden als Meta-Reflexionen und Ausdruck einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus verstanden. Datengrundlage der Untersuchung sind neun im Rahmen der Studie KomBest erhobene narrativ fundierte, leitfadengestützte Interviews, die mit den beteiligten Lehrpersonen kurz nach ihrem Berufseintritt geführt worden sind. Die Interviews werden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, auf deren metatheoretischen Grundlagen auch das entwickelte Emotionskonzept basiert. In einem ersten Schritt münden die Erkenntnisse der Studie in ein Modell, das den von Emotionen begleiteten Prozess des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen beschreibt. Dem Modell liegen empirische Rekonstruktionen zugrunde, die zu einer mehrdimensionalen Typologie zur erfahrungsraumspezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen verdichtet werden. Es wird untersucht, wie die innerhalb der Studie KomBest typisierten berufsbezogenen Habitus und modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen in Emotionen ihren Ausdruck finden und welche kollektiven, also milieuspezifischen Praxis- und Erlebensformen sie erzeugen. Es zeigt sich, dass der Umgang mit Emotionen zur Handlungspraxis von Lehrer*innen (im Berufseinstieg) gehört, die Bearbeitung dieser aus der Praxis strukturell erzeugten Anforderung zugleich aber eine Professionalisierung des beruflichen Handelns erforderlich macht. In einem weiteren Schritt wird die entwickelte Prozessstruktur des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen als Prozessstruktur von Professionalisierung ausgearbeitet. Konstitutive Bedingung für Professionalisierung ist in dieser Studie die Generierung von Wissen. Vor diesem Hintergrund werden die empirischen Befunde noch einmal neu interpretiert. Es wird deutlich, dass Emotionen einerseits Gegenstand von Professionalisierung sind und sich Professionalisierung andererseits in Emotionen vollzieht sowie für die Lehrpersonen über Emotionen darstellbar und metakommunikativ thematisierbar wird. Zugleich sind Emotionen eine Quelle für Professionalisierung, welche diese befördern kann. Emotionen können damit als Medium, Ausdruck, Auslöser und Rahmen von und für Professionalisierung fungieren. In einem Ausblick werden darüber hinaus erste allgemeine Überlegungen formuliert, wodurch sich eine Professionalität der berufseinsteigenden Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit Emotionen auszeichnet.

Abstract

The aim of this paper is to explore how emotions affect the experiences, perceptions, evaluations and actions of teaching staff entering the profession and to investigate the significance of emotions in the context of professionalisation. On a theoretical and empirical level, a praxeological and sociological approach is taken to gradually investigate the question of how emotions contribute to shaping interactions that take place between teaching staff, pupils and colleagues. Emotions are understood to be metareflections and an expression of uncertainty or strengthening of the habitus. In terms of data, this investigation centres around nine narrative-based, structured interviews that were carried out within the framework of the KomBest study and were conducted with the teaching professionals involved shortly after they entered the profession. The interviews are analysed using the documentary method, on the metatheoretical foundations of which the emotion concept that has been developed is also based. The first step is to guide the findings of the study towards a model that describes the process of experiencing and processing tension between the professional habitus and perception of norms that is accompanied by emotions. The model is based on empirical reconstructions, which are consolidated to form a multidimensional typology of the functionality of emotions that are habitually experienced in this specific experiential context. This paper examines how the professional habitus and *modi operandi* of processing tensions in emotions, which were typified in the KomBest study, are expressed and which collective forms of practice and experience these create, i.e. those that are specific to the milieu in question. It is demonstrated that dealing with emotions is part of the professional practice of teachers (who are entering the profession). However, it is also demonstrated that processing this requirement created from the structural, practical conditions also necessitates professionalisation of the work-related actions. The next step is to explore the process structure of experiencing and processing tension that has been developed as a process structure of professionalisation. In this study, the constitutive condition for professionalisation is knowledge generation. Against this backdrop, the empirical findings are reinterpreted once again. It becomes clear that emotions are, on the one hand, an object of professionalisation and that, on the other hand, professionalisation takes place in emotions. Professionalisation can also be represented by teaching professionals via emotions and made a topic of discussion from a meta-communicative perspective. At the same time, emotions are a source of professionalisation and can promote professionalisation. Therefore, emotions can act as a medium, expression, trigger and framework of and for professionalisation. Furthermore, an overview provides some initial general ideas, whereby the professionalism of teaching staff entering the profession is characterised by conflict with emotions.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung – Erkenntnisinteresse und Aufbau der Studie	9
2	Einbettung der Forschungsfragen in aktuelle Diskussionen	17
2.1	Die professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen	17
2.2	Habitus und Emotionen	23
2.3	Soziologien der Emotionen – Verortung des Emotionskonzepts dieser Studie	26
3	Entwicklung eines praxeologisch-wissenssoziologischen Emotionskonzepts	41
3.1	Theoretische Konzeptionen	42
3.1.1	Bourdieu und Emotionen – Emotionen in einer habitustheoretischen Perspektive	43
3.1.2	Mannheim und Emotionen – Emotionen in einer wissenssoziologischen Perspektive	51
3.1.3	Schütz und Emotionen – Emotionen in einer sozialphänomenologischen Perspektive	56
3.1.4	Goffman und Emotionen – Emotionen in einer dramaturgisch-interaktionistischen Perspektive	60
3.2	Metatheoretische Überlegungen	64
3.2.1	Die Praxeologische Wissenssoziologie als Perspektive für die Erforschung von Emotionen	65
3.2.2	Erste Annäherungen an ein praxeologisch-wissenssoziologisches Emotionskonzept	70
3.3	Methodologische Auseinandersetzung mit den Metakategorien	77
3.3.1	Ausgangspunkt und Anknüpfungen	77
3.3.2	Grundlegender Zugang zu Emotionen – die performative und propositionale Dimension	79
3.3.3	Die performative Logik als Logik der Kontextuierung	80
3.3.4	Wissenssoziologische Präzisierung des Habitusbegriffs	82
3.3.5	Bestimmung von Spannungsverhältnissen	83
3.3.6	Spannungsverhältnisse als Diskrepanzerfahrungen	85
3.3.7	Die generative Funktion von Spannungsverhältnissen	86
3.3.8	Zuspitzung des Analysefokus – Emotionen als Meta-Reflexionen	88
3.3.9	Das Wie des habituellen Erlebens von Emotionen	103
3.3.10	Bestimmung der Qualität eines Spannungsverhältnisses	105
3.3.11	Das Bearbeiten von Spannungsverhältnissen	107
3.3.12	Zuspitzung der Überlegungen zu einer Prozessstruktur des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen	109
3.3.13	Konkretisierung der Forschungsfrage	112
3.4	Methodisches Vorgehen	112
3.4.1	Das Interview und sein Leitfaden	113
3.4.2	Die dokumentarische Interpretation von Interviews – methodische Schritte und methodologische Überlegungen	116
3.4.3	Fallauswahl	128
3.4.4	Passagenauswahl und Beobachtungen zur Sprechweise	130

4. Empirische Rekonstruktionen zur erfahrungsraumspezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen	133
4.1 Die mehrdimensionale Typologie der KomBest-Studie	135
4.2 Konjunktiver Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion	140
4.2.1 Thema: Umgang mit Emotionsexpressionen der Schüler*innen	140
4.2.2 Thema: Verhältnissetzung von Lerngegenständen und wahrgenommenen Emotionen bei den Schüler*innen	158
4.2.3 Thema: Umgang der Lehrpersonen mit eigenen Emotionen	176
4.3 Konjunktiver Erfahrungsraum der kollegialen Interaktion	188
4.3.1 Thema: Emotionen in der Auseinandersetzung mit der eigenen Position als Berufseinsteiger*in im Verhältnis zu den Kolleg*innen	188
4.3.2 Thema: Interaktion mit Kolleg*innen als Umgangsweise mit erlebten Emotionen	203
4.3.3 Thema: Emotionen in der Interaktion mit der Organisation	218
4.4 Eine mehrdimensionale Typologie zur erfahrungsraumspezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen	230
4.4.1 Diskussion und Einbindung der Typiken in eine mehrdimensionale Typologie	230
4.4.2 Fallübergreifende Deutungen zu habituell erlebten Emotionen und der Art und Weise, wie Lehrpersonen ihren Einstieg in den Beruf erleben	238
5 Emotionen und Professionalisierung	245
5.1 Der berufsbiographische Ansatz und sein Zugang zur Professionalisierung berufseinsteigender Lehrpersonen	245
5.2 Das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen als Prozessstruktur von Professionalisierung	252
5.3 Diskussion der Befunde	264
5.3.1 Konjunktiver Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion	265
5.3.2 Konjunktiver Erfahrungsraum der kollegialen Interaktion	268
5.3.3 Rückbezug auf die mehrdimensionale Typologie zur erfahrungsraumspezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen	271
6 Bestimmung der professionalisierungsrelevanten Bedeutung von Emotionen und Ausblick	273
Verzeichnisse	281
Literaturverzeichnis	281
Abbildungsverzeichnis	290
Tabellenverzeichnis	291
Transkriptionszeichen	292
Dank	293

1 Einleitung – Erkenntnisinteresse und Aufbau der Studie

Diese Studie widmet sich dem Thema *Emotionen*. Da jedes Wahrnehmen, Deuten, Erleben und Handeln stets von Emotionen mitbestimmt wird (vgl. Neckel & Pritz 2016, 2), sind diese auch für die berufliche Praxis von Lehrpersonen konstitutiv – eine Annahme, die sukzessiv sowohl theoretisch als auch empirisch entfaltet werden soll. Hascher und Krapp (vgl. 2009, 372) zeigen auf, dass Emotionstheorien Konzepte bereitstellen, welche die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen beschreiben und erklären können. Als ein Forschungsdesiderat benennen sie unter anderem die Klärung der Frage, welche emotionalen Kompetenzen Lehrpersonen zur Ausübung ihres Berufes benötigen und wie diese im Kontext professioneller Entwicklung gefördert werden können (vgl. ebd.). Der von ihnen ausgewiesene Forschungsbedarf steht zudem in Relation zu der Frage, welche Funktionen von Emotionen für die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen relevant sind (vgl. ebd., 366).

Die vorliegende Studie knüpft an dieses Erkenntnisinteresse an und bearbeitet die noch weitgehend offene Frage, *wie Emotionen die Professionalisierung von berufseinsteigenden Lehrpersonen mitbestimmen*.¹ Unter *Professionalisierung* wird dabei ein berufsbiographischer Prozess verstanden, in welchem sich die Lehrpersonen in die spezifischen Strukturen ihres Berufs einsozialisieren und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess erwerben und weiterentwickeln (vgl. Hericks u.a. 2019, 598). Dieser Prozess wird in der Fokussierung auf Emotionen in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang metatheoretisch beschrieben und empirisch rekonstruiert. Mit dem Begriff *Professionalität* werden in dieser Studie demgegenüber Wissensbestände bezeichnet, die in einer normativen Perspektive als ein bestimmter Grad an Könnerschaft ausgewiesen werden können (vgl. ebd.).

In den nachfolgenden empirischen Analysen dieser Studie werden daher keine emotionalen Kompetenzen im Konkreten rekonstruiert, sondern *wie* die Art und Weise des Erlebens von Emotionen und die Auseinandersetzung mit ihnen im Allgemeinen die berufliche Praxis und Entwicklung von Lehrpersonen beeinflusst. Eine normative Zuschreibung, welche Art und Weise der Auseinandersetzung wann als professionalisiert oder deprofessionalisiert bestimmt werden kann, steht nicht im Fokus, sondern wird ausblickshaft diskutiert. In dem Blickpunkt der theoretischen und empirischen Betrachtung liegt die Frage nach der Entstehung und Funktionalität von habituell erlebten Emotionen.

Um sich der professionalisierungsrelevanten Bedeutung von Emotionen zu nähern, gilt es zudem den sozialen Kontext näher zu beschreiben, innerhalb dessen Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen beleuchtet werden: In den Studien von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) wurde empirisch untersucht, inwiefern der Berufseinstieg eine bedeutsame Phase für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen darstellt und eine „sprunghaft ansteigende Komplexität der Berufsanforderungen bei Übernahme der vollen beruflichen Verantwor-

1 Der Frage, wie das Erleben von Emotionen Professionalisierungsprozesse anstoßen kann, widmet sich unter anderem auch Schwarzer-Petruck (2014). In ihrer Studie untersucht sie die Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen mit dem Ziel, adaptive, ko-konstruierende Unterrichtsroutinen zu entwickeln. Sie fokussiert emotional-kognitive Prozesse von Lehrpersonen in Trainingssituationen und verbindet quantitative und qualitative Daten miteinander. In theoretischer Hinsicht legt sie ihrer Untersuchung das „Prozess-Modell zur Verarbeitung von Emotionen mit dem Ziel eines Conceptual Change“ zugrunde, welches sie überprüft und zu einem Zwei-Phasen-Modell weiterentwickelt.

tung“ (Keller-Schneider 2011a, 124f.) umfasst. Der *Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz* zufolge handelt es sich um ‚die‘ entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen mit großem Einfluss auf die Identitäts- und Kompetenzentwicklung (vgl. Terhart 2000, 128). Wie Entwicklungsprozesse dieser Art seitdem untersucht wurden, darüber geben Keller-Schneider und Hericks (2014) einen Überblick.² Im Rahmen der von ihnen durchgeführten aktuellen DFG/SNF-Studie *„Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“* (KomBest) (2013-2017) wurde die zuvor konstatierte Bedeutung des Berufseinstiegs ausgeschärft.

Vor dem Hintergrund der Forschungslage erscheint der Berufseinstieg somit als ein sozialer Kontext, der sich für die Erforschung von Emotionen in besonderer Weise eignet. Dieser Kontext wird, gleichwohl er mittlerweile gut beforscht ist, rekonstruktiv erschlossen. Eine Teilfrage des übergeordneten Erkenntnisinteresses dieser Studie lautet demnach: *Wie erleben berufseinsteigende Lehrpersonen ihren Berufseinstieg?* Die Komplexität einer Untersuchung des Berufseinstiegs wird dadurch reduziert, dass zwei spezifische Erfahrungsräume in den Blick genommen werden: die unterrichtsbezogene Interaktion mit Schüler*innen und die Interaktion mit Kolleg*innen. Dies lässt sich zum einen dadurch begründen, dass der Unterricht für die berufliche Entwicklung der berufseinsteigenden Lehrpersonen bedeutsam ist (vgl. Hericks u.a. 2019, 600). Zum anderen sind Berufseinsteigende in ein Kollegium eingebunden und müssen sich mit Strukturen schulischer Praxen sowie insgesamt mit der Schule als Institution und Organisation auseinandersetzen, um sich beruflich weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Die vorliegende Untersuchung steht in Relation zu der bereits angesprochenen Studie KomBest, deren zentrales Forschungsinteresse darin bestand, zu untersuchen, was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen* (vgl. Hericks u.a. 2018, 51). Mit den Verben ‚bewegen‘ und ‚umgehen‘ sind bereits zwei Dimensionen benannt, die für das hier zugrunde liegende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung konstitutiv 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 der Emotionen gefasst werden. Das Verb ‚umgehen‘ verweist demgegenüber auf einen Auseinandersetzungsprozess, der mit der Kategorie des Bearbeitens gefasst werden kann.

Datengrundlage der Untersuchung sind die im Rahmen der Studie KomBest erhobenen narrativ fundierten, leitfadengestützten 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. Es zeigt sich, dass die untersuchten Lehrpersonen ihre Emotionen immer wieder thematisieren und diese Bestandteil der Darstellung ihrer Handlungspraxis sind. Die Interviews werden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, welche unter anderem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften unter verschiedenen Fragestellungen angewendet wird und mit ihrem Analyseverfahren „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack u.a. 2013, 9) eröffnet. Emotionen werden demnach auf der Basis des Wissens der Lehrpersonen rekonstruiert, wie es sich in den Interviews dokumentiert (vgl. ebd.).

Als Medium des Erlebens von Emotionen wird der Habitus bestimmt. Die Habitus-theorie von Bourdieu (1993; 2001) stellt demnach eine zentrale Bezugstheorie dar, mit der in dieser Studie Emotionen gefasst werden. Die von Bohnsack (2017a) ausgearbeitete Praxeologische Wissens-

2 Einen Überblick über den berufsbiographischen Ansatz und Berufseinstieg gibt auch Rauschenberg (2019 i.E.).

soziologie integriert paradigmatisch unterschiedliche Zugänge zu Phänomenen des Sozialen, zu denen auch die Habitus-theorie von Bourdieu zählt. Mit der Praxeologischen Wissenssoziologie ist es möglich, ein Verständnis von Emotionen zu gewinnen, das sich in einer mehrdimensionalen Kategorienbildung zeigt (vgl. Bohnsack 2014, 33). Die metatheoretische Beschreibung von Emotionen bewegt sich dabei in den Spannungsfeldern *individuell – kollektiv, explizit – implizit* sowie *stabil – veränderbar*.

Da die Erforschung von Emotionen innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie, also innerhalb der Metatheorie der Dokumentarischen Methode bisher noch nicht ausgearbeitet wurde, ist die Entwicklung eines praxeologisch-wissenssoziologischen Emotionskonzepts erforderlich, um die bereits aufgeführten Forschungsfragen bearbeiten zu können. Die Darstellung des zugrunde liegenden Emotionskonzepts stellt somit einen Schwerpunkt der Studie dar. Dies greift ein Desiderat auf, da innerhalb der Soziologie der Emotionen zwar gut ausgearbeitete theoretische Ansätze existieren, intensivere methodologische Diskussionen jedoch erst in den letzten Jahren eingesetzt haben (vgl. Neckel & Pritz 2016, 7).

Dass die Dokumentarische Methode für die Auswertung von Interviews geeignet ist, wurde bereits in vielen Studien bestätigt und dezidiert von Nohl (2017) ausgearbeitet. Mit Bezug auf soziologische Studien (vgl. Hochschild 2006) kann zudem festgehalten werden, dass das Interview ein wichtiges Verfahren der Emotionsforschung darstellt (vgl. Neckel & Pritz, 2016, 7). So ermöglicht die Dokumentarische Methode, Emotionen über zu *Text gewordene Praxisvollzüge* zu rekonstruieren. Emotionen werden auf diese Weise *aspekthaft* erfasst: Durch das Erhebungsinstrument Interview werden detaillierte Erzählungen und Beschreibungen möglich, in denen sich die Funktionalität von Emotionen dokumentiert. Ihr performativer Vollzug wird demgegenüber kaum in den Blick genommen. Auch die Kollektivität des Erlebens und Bearbeitens von Emotionen wird nicht über unmittelbare Interaktionen erschlossen, sondern über einen Fallvergleich. Diesem aspekthaften Zugang liegt die Annahme zugrunde, dass das Erleben von Emotionen nicht immer explizit bezeichnet werden muss, sich aber dennoch in dem *Wie des Sprechens* niederschlagen kann. Mit Emotionen drücken Akteur*innen ein spezifisches Verhältnis zum Erlebten aus. Diese bewertende Verhältnissetzung beruht auf propositionalen und impliziten Reflexionen, sodass Emotionen in dieser Studie als *Meta-Reflexionen* konzeptualisiert werden.

Die nachfolgend fokussierten Dimensionen – das habituelle Erleben von Emotionen und dessen Bearbeitung – schließen an das Konzept der Emotionsarbeit an. So konkretisiert Brehm (2001) Prozesse des Emotionsgeschehens in Bezug auf das Thema Arbeit und fasst unter dem Begriff der *Arbeitsemotionen* das *Erleben, Wahrnehmen und Bewerten* von Arbeit (vgl. ebd., 206). Sie konstatiert, dass die Anforderungen an Emotionsarbeit in vielen Berufen – darunter auch der Lehrer*innenberuf – gestiegen seien, Emotionsarbeit zu leisten, mittlerweile Bestandteil vieler Berufsdefinitionen geworden sei und sich Techniken des Umgangs mit Emotionen ausdifferenziert haben (vgl. ebd., 212; Gerhards 1988). Brehm verweist in diesem Zusammenhang auf Dunkel (1988), der Emotionsarbeit in drei Dimensionen differenziert und Gefühle als *Gegenstand, Mittel und Bedingung* begreift (vgl. ebd., 67). Diese drei Dimensionen zeichnen sich unter anderem durch die folgenden Aspekte aus:

Wird die Anforderung gestellt, dass Emotionsarbeiter*innen die emotionalen Zustände ihrer Klientel beeinflussen, Gefühle also einen beruflichen Zweck erhalten, setzt dies voraus, dass die Gefühle der Klientel wahrgenommen werden und die Darstellung eigener Gefühle aufgabengerecht reguliert wird (vgl. ebd., 68). Zugleich bleibt die Ungewissheit bestehen, wie die Klientel emotional auf die hergestellte Situation reagiert. Emotionsarbeit umfasst aber nicht nur

die Arbeit *an* Gefühlen, sondern auch *mit* diesen (vgl. ebd., 70). Für Dunkel (ebd., 70) schließt dies zum einen ein: „Einsatz eigener Gefühle zur Beeinflussung des Klienten, und zum anderen: Nutzung emotional gesteuerter Orientierungsmodi als Erfahrungsgrundlage“. Letzteres verweist auf die Anforderung, die Gefühle der Klientel zu verstehen; diese Verstehensleistung wird unter Empathie gefasst (vgl. ebd., 71). Die Bestimmung von Gefühlen als Bedingung von Emotionsarbeit bezieht sich in Anlehnung an Hochschild (2006) auf die Arbeit an den *eigenen* Gefühlen, welche sich an bestimmten Gefühlsregeln orientiert und das Unterdrücken oder Hervorrufen von Gefühlen umfasst (vgl. Dunkel 1988, 72).

Haben Brehm (2001) und Dunkel (1988) personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten und -berufe im Blick, so muss das Konzept der Emotionsarbeit für den Lehrer*innenberuf in einer normativen Perspektive zunächst kritisch diskutiert und daraufhin befragt werden, wie Lehrpersonen die Arbeit an und mit Emotionen in Bezug auf professionsethische Ansprüche und ihre professionelle Kerntätigkeit gestalten und mit welchen normativen Deutungshorizonten ihre Praxen bewertet werden können. Diese Diskussion zu führen, scheint angesichts der bereits angedeuteten Bedeutung von Emotionen von zentraler Wichtigkeit zu sein. Der Annahme, dass Lehrpersonen *Emotionsarbeiter*innen* sind, wird in dieser Studie empirisch weiter nachgegangen. Das Konzept der Emotionsarbeit wird zugleich um den Aspekt erweitert, dass Emotionen selbst als ein Bearbeitungsmodus verstanden und ausgearbeitet werden. In Anlehnung an Rastetter (2008) kann für die vorliegende Studie formuliert werden, dass *Emotionsarbeit* in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive als *Habitusarbeit* verstanden wird.³

Scheve (vgl. 2011, 208) zufolge sind Emotionen für die Erziehungswissenschaft in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Zum einen rücken sie Formen der Sozialität in den Fokus, die beispielsweise in dyadischen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, in gruppenspezifischen, durch organisationale und institutionelle Bedingungen geprägten Prozessen oder in gesamtgesellschaftlichen Prozessen zum Ausdruck kommen. Wie Neckel und Pritz (2016, 3) formulieren, entstehen Emotionen „als untrennbarer Teil sozialer Beziehungen, auf die sie selbst wiederum einen gestaltenden Einfluss nehmen“. In Emotionen und ihrer Veränderung zeigt sich somit, wie soziale Beziehungen erlebt und bewertet werden (vgl. ebd.). Als zweiten Grund führt Scheve (vgl. 2011, 208f.) an, dass Emotionen Fragen der Bildung und Erziehung berühren, da sie – wie die Emotionsforschung valide zeigen kann – konstitutiv für kognitive Prozesse wie Lernen, Aufmerksamkeit, Schlussfolgern oder Erinnern sind.⁴

Insbesondere zu dem Zusammenhang von Emotionen einerseits und Lernprozessen und -leistungen von Schüler*innen andererseits existiert eine gut ausgearbeitete Forschungslage (vgl.

3 Rastetter (2008, 285, H.i.O.) kommt in Auseinandersetzung mit Hochschilds Überlegungen und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Untersuchung zu folgendem Verständnis: „Emotionsarbeit ist eine Form von *Identitätsarbeit* und der Emotionsarbeiter wird im Dienstleistungsunternehmen mittels *Identitätspolitik* konstituiert“. Identität umfasst dabei einen sich permanent vollziehenden aktiven Konstruktionsprozess, der sich in sich wandelnde Macht-Wissens-Netze formiert und verändert (vgl. ebd., 286). Mit Bezug auf den Ansatz der narrativen Identität bestimmt Rastetter (vgl. ebd., 287) als zentrales Medium der Identitätsarbeit die *Selbsterzählung*, sodass Identitätsarbeit für sie *Erzähl-Arbeit* darstellt. Die Organisation, verstanden als ein Gefüge von Narrationen, liefert *Identitätsangebote*, mit denen sich die Akteur*innen auseinandersetzen (vgl. ebd., 288; zur Einbindung dieser Annahme in ein Modell der Emotionsarbeit als Identitätsarbeit vgl. ebd., 293-297).

4 Wie emotionstheoretische Erkenntnisse für bildungswissenschaftliche Überlegungen fruchtbar gemacht werden können, zeigt auch Huber (2018), der „unter Berücksichtigung der Entstehung, Funktion, Wirkung, Wahrnehmung und des Ausdrucks von Emotionen, eine integrativ holistische, emotionstheoretische Perspektive auf Bildung, Erziehung und Unterricht anhand des Konzepts der emotionalen Markierungen“ vorstellt (ebd., 92).

Pekrun 2018; Hascher & Brandenberger 2018). Vor dem Hintergrund ihrer Ausführungen schlussfolgern Hascher und Brandenberger (vgl. ebd., 307), dass die Schule dafür verantwortlich sei, dass Schüler*innen überwiegend positive Emotionen erleben und sich wohlfühlen, was umgekehrt einschließt, dass negative Emotionen reduziert und nicht von Lehrpersonen induziert werden sollen. Schule und Unterricht wird damit als *emotionaler Raum* entworfen (vgl. ebd., 289).⁵ Lehrpersonen als Teil dieses Raums kommt damit unter anderem die Aufgabe zu, im Rahmen ihrer Vermittlungspraxis lernfördernde Emotionen herzustellen bzw. einen sozialen Kontext zu schaffen, in dem die Schüler*innen diese erleben können. Damit werden sie in dem zuvor beschriebenen Sinne zu Emotionsarbeiter*innen. Es wird zugleich deutlich, dass der Umgang mit Emotionen (den eigenen und denen anderer schulischer Akteur*innen) zum professionellen Handeln von Lehrpersonen gehört.

In Anlehnung an Hascher und Krapp (2014, 685-692) lassen sich folgende ausgewählte Erkenntnisse über Emotionen von Lehrpersonen zusammenfassen:

- Emotionen entstehen in Situationen, die für die Lehrpersonen bedeutsam sind; die Art und Intensität der Emotionen wird dabei von subjektiven Einschätzungen darüber mitbestimmt, ob die angestrebten Ziele erreicht werden konnten und welche Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden, um diese zukünftig zu erreichen. Die Emotionsentstehung ist zugleich von Attributionen beeinflusst. Des Weiteren sind strukturelle Bedingungen sowie der soziale Kontext insgesamt von Bedeutung.
- Sind bestimmte emotionale Erfahrungen auf Dauer gestellt, können sich emotionale Reaktionsbereitschaften ausbilden; wiederholt erlebte Erfahrungen können somit Einfluss auf die emotionalen Dispositionen der Lehrpersonen nehmen.
- Von Lehrpersonen wird Emotionsarbeit erwartet. Sie versuchen, als negativ bewertet Emotionen zu unterdrücken oder zu verbergen, was längerfristig negative Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit nehmen kann. Als positiv bewertete Emotionen können demgegenüber zur Entwicklung eines stabilen (professionellen) Selbstkonzepts beitragen. Emotionales Erleben, Wohlbefinden und die Entwicklung der beruflichen Identität beeinflussen sich wechselseitig.
- Emotionen sind mit motivationalen und kognitiven Prozessen verbunden und bedeutsam dafür, wie berufliche Anforderungen bewältigt werden. Sie sind eine ‚Quelle der Wirksamkeit‘ des Handelns und tragen zu Entscheidungen in der Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht bei. Emotionen befördern Lehr- und Lernprozesse.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Emotionen Teil der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen und konstitutiv für ihr Handeln sind sowie bei wiederholtem und längerfristigem Erleben Auswirkungen auf das Gesamtwohlbefinden haben können. In den theoretischen Überlegungen und empirischen Rekonstruktionen dieser Studie werden einige dieser Erkenntnisse aufgegriffen, in einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive weiterverfolgt und zu einem Professionalisierungsmodell verdichtet. Die vorliegende Studie eröffnet somit vor dem Hintergrund des empirischen Materials einen aspekthaften Zugang zu den Entstehungsbedingungen, Funktionen und Auswirkungen von habituell erlebten Emotionen.

⁵ Zur Bedeutung, die Emotionen im Prozess eines lebenslangen Lernens einnehmen vgl. Gieseke (2009; 2012). Gieseke (2009, 89) These, „dass sich lebenslanges Lernen als Haltung und Bereitschaft nur in Form einer Offenheit, einer Fähigkeit, Frustrationen zu verarbeiten, sich Neues anzueignen, sich Neugierde zu erhalten, sich umzustellen und neu zu beginnen usw., realisiert“, wird in dieser Studie geteilt. Inwiefern das Lernen bzw. die Professionalisierung von Lehrpersonen als ein emotionales Geschehen verstanden werden kann, wird in Kapitel 5 ausgeführt.

Die Forschungsfragen dieser Studie lauten folglich:

1. Wie erleben Lehrpersonen ihren Berufseinstieg? Und konkreter: Wie bestimmen Emotionen das Erleben, Wahrnehmen und Bewerten der Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen mit? Wie wird das Erlebte bearbeitet?
2. Wie tragen Emotionen mit diesen Prozessen zur Professionalisierung der berufseinstiegenden Lehrpersonen bei?

Um diese Fragen bearbeiten zu können, ist die Klärung einer weiteren Forschungsfrage erforderlich:

1. Wie können Emotionen in Interviews mit der Dokumentarischen Methode untersucht und innerhalb ihrer Metatheorie konzeptualisiert werden?

Aufbau der Studie

Neben der Einleitung gliedert sich die Studie in fünf weitere Teile. In *Kapitel 2* werden die aufgeführten Forschungsfragen in aktuelle Diskussionen eingebettet: Zum einen wird der professionalisierungsrelevanten Bedeutung von Emotionen innerhalb des strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiographischen Bestimmungsansatzes von Professionalität im Lehrer*innenberuf nachgespürt (Abschnitt 2.1). Im Laufe der Studie werden die empirischen Befunde und theoretischen Überlegungen dann innerhalb des berufsbiographischen Ansatzes verortet, von dem die Forschungsfragen gerahmt werden. Zum anderen wird erläutert, inwiefern Bourdieus Habituskonzept eine implizite Emotionstheorie inhärent ist (Abschnitt 2.2). Der Habitus stellt innerhalb des berufsbiographischen Ansatzes und der Praxeologischen Wissenssoziologie einen zentralen Begriff dar und ist folglich auch für die Bestimmung von Emotionen konstitutiv. Zudem wird das entwickelte Emotionskonzept in Relation zu emotionssoziologischen Überlegungen gesetzt (Abschnitt 2.3). Dafür werden die für die Forschungsfragen relevanten Fragestellungen im Diskurs um die Soziologie(n) der Emotionen skizziert. In *Kapitel 3* wird das in dieser Studie entwickelte praxeologisch-wissenssoziologische Emotionskonzept hergeleitet und entfaltet. Zunächst werden die theoretischen Konzeptionen dargelegt, die dem Emotionskonzept zugrunde liegen. Emotionen werden in einer habitustheoretischen und wissenssoziologischen Perspektive einerseits und in einer sozialphänomenologischen und interaktionistischen Perspektive andererseits betrachtet (Abschnitt 3.1.1-3.1.4). Die Auswahl dieser Perspektiven ist durch die Praxeologische Wissenssoziologie begründet, die als Metatheorie für die Erforschung von Emotionen die ausgewählten Bezugstheorien miteinander verbindet. Diese Integration wird in einer Art ‚Theoriegespräch‘ veranschaulicht und bildet die Grundlage für das Emotionskonzept dieser Studie (Abschnitt 3.2.1). Es folgen erste Annäherungen, die den aspekthaften Zugang zu Emotionen beschreiben (Abschnitt 3.2.2). Diese metatheoretischen Überlegungen werden in Abschnitt 3.3 sukzessiv konkretisiert und ausgearbeitet: Die methodologische Auseinandersetzung mit den Metakategorien des praxeologisch-wissenssoziologischen Emotionskonzepts umfasst sowohl etablierte dokumentarische Kategorien (Abschnitt 3.3.1-3.3.7) als auch die Dimensionen des Erlebens und Bearbeitens, die aus empirischen Rekonstruktionen resultieren. Ziel ist es, Emotionen als eine eigenständige Kategorie auszuscharfen (Abschnitt 3.3.8-3.3.11). Der Abschnitt 3.3 schließt mit einer Zusammenfassung (Abschnitt 3.3.12). Daraufhin wird das methodische Vorgehen transparent gemacht. Zunächst werden das Interview als Erhebungsmethode und sein Leitfaden erläutert (Abschnitt 3.4.1). Danach wird die durchgeführte dokumentarische Interpretation von Interviews mit ihren methodischen Schritten und methodologischen Überlegungen dargelegt (Abschnitt 3.4.2) und

die Fallauswahl nachgezeichnet (Abschnitt 3.4.3). Das Kapitel schließt mit der Begründung der Passagenauswahl und verdichteten Beobachtungen zur Sprechweise der untersuchten Lehrpersonen (Abschnitt 3.4.4).

In *Kapitel 4* sind die empirischen Rekonstruktionen zur erfahrungsraumspezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen dokumentiert. Da in den Analysen die im Rahmen der Studie KomBest typisierten berufsbezogenen Habitus und konjunktiven Erfahrungsräume zugrunde gelegt werden, wird zu Beginn die mehrdimensionale KomBest-Typologie dargestellt (Abschnitt 3.1). Daran anschließend werden die Befunde entlang der zwei fokussierten konjunktiven Erfahrungsräume der unterrichtsbezogenen und kollegialen Interaktion veranschaulicht (Abschnitt 4.2; 4.3). Es ließen sich innerhalb des Unterrichtsmilieus und kollegialen Milieus jeweils drei Themen als *Tertia Comparationis* identifizieren. Für die jeweiligen Themen wird rekonstruiert, wie das den Fällen gemeinsame Thema auf ähnliche oder kontrastierende Art und Weise im Rahmen der berufsbezogenen Habitus erlebt und bearbeitet wird. Die Ergebnisse werden zu Typiken verdichtet. Die einzelnen Typiken werden in einem nächsten Schritt in eine mehrdimensionale Typologie eingebunden, die dann diskutiert wird (Abschnitt 4.4.1). Es folgen fallübergreifende Deutungen zu habituell erlebten Emotionen sowie zu der Art und Weise, wie Lehrpersonen ihren Einstieg in den Beruf erleben (Abschnitt 4.4.2).

In *Kapitel 5* wird das Verhältnis von Emotionen und Professionalisierung beleuchtet. In einem ersten Schritt wird noch einmal der berufsbiographische Ansatz betrachtet, da die Bestimmung einer sich in der Auseinandersetzung mit Emotionen vollziehenden Prozessstruktur von Professionalisierung zunächst eine praxeologisch-wissenssoziologische Akzentuierung dieses Zugangs erfordert (Abschnitt 5.1). In einem zweiten Schritt wird diese Prozessstruktur als Prozess des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen ausgearbeitet (Abschnitt 5.2). Das von Keller-Schneider (2010; 2018) entwickelte Prozessmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen dient dabei als theoretischer Horizont, vor dessen Hintergrund dies geschieht. Die in Kapitel 4 rekonstruierten Befunde werden in einem dritten Schritt in Relation zu dem entwickelten Professionalisierungsmodell gesetzt und darauf bezogen diskutiert (Abschnitt 5.3).

Die Studie schließt in *Kapitel 6* mit einer Bestimmung der professionalisierungsrelevanten Bedeutung von Emotionen und einem Ausblick auf die Professionalität von Lehrpersonen.

Die vorliegende qualitativ-rekonstruktive Studie untersucht aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive die professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Auf theoretischer und empirischer Ebene wird der Frage nachgegangen, wie Emotionen das Erleben, Wahrnehmen, Bewerten und Handeln von Lehrpersonen mitbestimmen. Emotionen werden als Meta-Reflexionen und Ausdruck einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus verstanden. Datengrundlage der Untersuchung sind im Rahmen der Studie KomBest erhobene narrativ fundierte, leitfadengestützte Interviews, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Die Erkenntnisse der Studie münden in ein Modell, das einen von Emotionen begleiteten Prozess des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen als Prozessstruktur von Professionalisierung beschreibt. Dem Modell liegen empirische Rekonstruktionen zugrunde, die zu einer mehrdimensionalen Typologie zur erfahrungsraum-spezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen verdichtet werden. Es zeigt sich, dass Emotionen als Medium, Ausdruck, Auslöser und Rahmen von und für Professionalisierung fungieren können.



Die Autorin

Julia Sotzek, Dr. phil., Jahrgang 1989, studierte Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg. Sie war von Mai 2015 bis April 2018 Promotionsstipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes und promovierte im Rahmen

des DFG/SNF-Forschungsprojekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) unter der Leitung von Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider. Seit November 2018 absolviert sie den pädagogischen Vorbereitungsdienst an einer Schule in Hessen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Emotionen, Professionsforschung und rekonstruktive Forschungsmethoden (insbesondere Dokumentarische Methode).

978-3-7815-2344-9



9 783781 523449