

Vanessa Ohm

*Sammelrezension: Praxeologisch-wissenssoziologische Forschung zur Professionalisierung von angehenden und berufseinsteigenden Lehrer*innen*

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Lehrer*innenprofessionalisierung hat Konjunktur. Das jüngst erschienene Handbuch *Lehrer*innenbildung* von Cramer et al. (2020) verweist mit über 100 Beiträgen und 894 Seiten darauf, dass die Forschung dazu nicht nur unterschiedlichen Paradigmen folgt, sondern auch verschiedene Gegenstände, Phasen, Akteur*innen und Orte in den Blick nimmt. Die drei Phasen der Lehrer*innenbildung mit Studium, Referendariat und Beruf markieren die berufsbezogenen Phasen der Professionalisierung, die insbesondere unter den Perspektiven des berufsbiographischen, strukturtheoretischen und des kompetenztheoretischen Ansatzes diskutiert werden.

Die hier im Mittelpunkt stehenden Werke sind Dissertationen (Sotzek 2019; Haverich 2020), die beide im Klinkhardt-Verlag in der Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung“ erschienen sind. Beide blicken aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive auf die Lehrer*innenbildung als Professionalisierungsort. Dabei stehen bei Julia Sotzek Emotionen im Berufseinstieg im Mittelpunkt, während Ann Kristin Haverich sich mit den Passungsverhältnissen zwischen Herkunftshabitus, dem fachspezifischen Fokus des Sports sowie den feldspezifischen Praxislogiken von Universität und Schule bei Sportlehrer*innenstudierenden in den schulpraktischen Studien beschäftigt.

Sotzek, Julia (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 291 S., ISBN 978-3-7815-2344-9 46,00€.

Julia Sotzek legt der Annahme folgend, dass „jedes Wahrnehmen, Deuten, Erleben und Handeln von Emotionen begleitet und beeinflusst ist“ (S. 26) eine Monografie vor, die von der Bedeutsamkeit von Emotionen für das Lehrer*innenhandeln und vor allem für den Professionalisierungsprozess ausgeht. Im Mittelpunkt der 2019 veröffentlichten Dissertation steht das *Erleben* des Berufseinstiegs von Lehrer*innen, das sie aus der Perspektive der berufsbiographischen Professionalisierungsforschung in der 291-seitigen Dissertationsschrift praxeologisch-wissenssoziologisch empirisch nachvollzieht.

Auf Basis einer Diskussion des Emotionsbegriffs im Zusammenhang mit den professionstheoretischen Paradigmen begründet die Autorin die Relevanz des emotionalen Erlebens für Professionalisierungsprozesse. Sie selbst schließt insbesondere an den berufsbiographischen Ansatz an, den sie mit den Elementen der Entwicklungsaufgaben im Professionalisierungsprozess nach Keller-Schneider und Hericks (2014) und der Berücksichtigung habitustheoretischer Perspektiven nach Bourdieu für ihre Arbeit als anschlussfähig erachtet. Demnach beschreibt Sotzek Professionalisierung als den Prozess, in dem „sich die Lehrpersonen in die spezifischen Strukturen ihres Berufs einspezialisieren und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess erwerben und weiterentwickeln“ (S. 9). Doch beschäftigt sie sich in ihrer Dissertation weniger aus kompetenztheoretischer Perspektive mit Emotionen als vielmehr damit, wie Emotionen die Professionalisierung von berufseinsteigenden Lehrpersonen mitbestimmen und wie Lehrpersonen ihren Berufseinstieg erleben (S. 9). Emotionen versteht sie dabei mit Bezug auf die praxeologische Wissenssoziologie als „Meta-Reflexionen“ (S. 102), die im „Wie des Sprechens“ (S. 11) und in den Bezügen der

interviewten Lehrkräfte auf emotionales Erleben rekonstruiert werden können und als eigene Reflexionsform „implizite und propositionale Reflexionen in ein Verhältnis zueinander setzen“ können (S. 97; S. 102f.).

Wie sich bereits abzeichnet, fungiert die Bourdieusche Habitus­theorie als wichtige Bezugstheorie. Aus dieser arbeitet sie eine implizite Emotionstheorie heraus, der zufolge der Habitus den „*modus operandi* von Emotionen“ (S. 97) bildet. Diese Annahme entwickelt Sotzek ihrem Anspruch folgend, ein „praxeologisch-wissenssoziologische[s] Emotionskonzept“ (S. 41ff.) zu entwickeln, das die habitustheoretische Untersuchung von Emotionen ermöglicht. Entwickelt wird dies von ihr durch sowohl theoretische als auch methodologische Auseinandersetzungen mit den Grundlagentheorien der praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (vgl. bspw. 2014). Auf Basis von habitustheoretischen, wissenssoziologischen, sozialphänomenologischen und interaktionistischen Überlegungen zu Emotionen, die jeweils als Bezugstheorie der praxeologischen Wissenssoziologie fungieren, nimmt sie ihre Konzeptualisierung vor, die später die empirischen Rekonstruktionen anleitet.

Grundlage ihrer Studie sind narrativ fundierte, leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften (Primarstufe und Gymnasium), die im Rahmen des von der DFG/SNF-geförderten Projekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) geführt wurden. Anders als in der längsschnittlich angelegten KomBest-Studie betrachtet Sotzek ausschließlich den ersten Erhebungszeitpunkt. Ziel ihrer Auswertung ist zunächst die Herausarbeitung des handlungsleitenden Wissens, womit Emotionen von ihr als Wissensstrukturen rekonstruiert werden. Mit einem detaillierten Schaubild (S. 127) stellt die Autorin dar, dass die

propositionale Dimension auf der Ebene des *Was* und die performative Dimension auf der Ebene des *Wie* relationiert werden über Emotionen als Meta-Reflexionen, die performative, implizite und propositionale Reflexionen im Sinne eines „Wie des Wie“ (S. 103) ins Verhältnis zueinander setzen. Auf Grundlage der neueren Überlegungen Bohnsacks argumentiert Sotzek, dass über die Rekonstruktion von Emotionen die „Art und Weise des Erlebens der habituellen Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden“ kann (Sotzek 2018, S. 86). Das Spannungsverhältnis ist das der Diskrepanz von performativer und propositionaler Dimension, das in unterschiedlichen Dimensionen von Wissen und Handeln zu finden ist (S. 33). In ihrer Typenbildung schließt sie an die in der KomBest-Studie rekonstruierten Typiken an und interpretiert in einer komparativen und fallübergreifenden Analyse „die Funktionalität von Emotionen über die Rekonstruktion des habituellen Erlebens und Bearbeitens von erfahrungsraumspezifischen Spannungsverhältnissen“ (S. 127). Durch den Rückgriff auf die bereits in der KomBest vorgenommenen Typologie kann ihre weitere Analyse gewinnbringend angeschlossen werden und wird umso dichter.

Ihre sehr ausführlichen Rekonstruktionen münden in eine mehrdimensionale Typologie zur erfahrungsraumspezifischen Funktionalität von habituell erlebten Emotionen. In den Abbildungen (S. 232–234) stellt sie anschaulich dar, wie die Orientierungsdiskrepanz zwischen normativen Erwartungen der Institution, Organisation und Akteur*innen mit dem berufsbezogenen Habitus vermittelt sind.

In einer fallübergreifenden Deutung zu habituell erlebten Emotionen und dem Erleben des Berufseinstiegs kommt sie zurück auf die Arbeit von Hochschild (2006), die die Begriffe der „Emotionsarbeit“ und „Gefühlsnormen“

prägt, die Sotzek weiter aufgreift und aufgrund derer sie für die Notwendigkeit einer Professionalisierung im Umgang mit Emotionen argumentiert. Sie validiert die Erkenntnis von Hochschild, dass Lehrpersonen „Arbeit an und mit Emotionen leisten“ (S. 239). Auf Basis ihrer Rekonstruktionen stellt Sotzek fest, dass das „Erleben einer Verunsicherung des Habitus [...] als entwicklungsanstoßender Prozess verstanden werden kann“ (S. 243). Diese Erkenntnis wird an die theoretischen Diskurse zu Professionalisierung des Lehrer*innenberufs rückgebunden. Das Theoretisierungskapitel enthält noch eine zusätzlich vertiefende Diskussion der empirischen Ergebnisse im Hinblick auf das Modell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen nach Keller-Schneider (2018). Vor diesem Hintergrund zeigt Sotzek mit einem eigenen Modell auf, wie Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen als Prozessstruktur von Professionalisierung gedeutet werden kann. In einem Ausblick abstrahiert Sotzek ihre Ergebnisse mit Blick auf die professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen: „Habituell erlebte Emotionen sind einerseits Gegenstand von Professionalisierung, andererseits vollzieht sich Professionalisierung in Emotionen und wird für die Lehrpersonen über Emotionen darstellbar sowie metakommunikativ thematisierbar. Zugleich sind Emotionen eine Quelle für Professionalisierung, welche diese befördern kann. [...] Zusammengefasst können Emotionen als *Medium, Ausdrucks-, Auslöser* und *Rahmen von und für Professionalisierung* gelten“ (H.i.O., S. 273f.).

Insgesamt wird von ihr zentral die Bedeutsamkeit von Emotionen für den Professionalisierungsprozess herausgearbeitet. Auch wenn Sotzek selbst ihre Relevanz für die Professionalisierungsforschung einschränkt und immer wieder die Aspekthaftigkeit ihrer Untersu-

chung betont, kann festgehalten werden, dass die Autorin mit ihrer Erarbeitung eines praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Emotionskonzeptes ein Desiderat füllt. Vor allem das dritte Kapitel als theoretische Konzeption ihrer Studie ist sorgfältig dargelegt und argumentiert. Die methodologisch sehr anspruchsvolle Arbeit spiegelt sich in den systematischen Rekonstruktionen und Typenbildungen wider. Gut gelingt es der Autorin, den jeweiligen roten Faden zu halten und die Leser*innen mitzunehmen. Spannend wäre eine an ihre Studie anschließende längsschnittliche Perspektive.

*Haverich, Ann Kristin (2020): Sportlehrer*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 250 S., ISBN 978-3-7815-2384. 42,00€.*

Das „transitorische Handlungsfeld“ (S. 16) der Universität als Ort der ersten Phase der Lehrer*innenbildung beinhaltet unterschiedliche kulturelle Felder, die für die individuelle und kollektive Professionalisierung von (Sport-)Lehramtsstudierenden wirkmächtig sind. In den schulpraktischen Studien „als ‚vorgezogenes‘ berufskulturelles Element“ (S. 33) werden diese Felder besonders relevant, da in den schulpraktischen Studien sowohl die schulische Praxis als auch die universitäre Praxis zeitgleich stattfinden. Im Fokus der 250-seitigen Dissertation aus dem Jahr 2020 stehen Passungsverhältnisse von Lehramtsstudierenden des Grundschullehramts für Sport in dieser Phase des Studiums. Unter *Passung* versteht Haverich dabei das „relationale Verhältnis von sozialer Herkunft, der dadurch präformierten milieu- und habitusbedingten Standortgebundenheit der Studierenden und den feldspezifischen Logiken von Universität und Schule im Kontext der universitären Lehramtsbildung“ (S. 217).

Bereits in der Einleitung werden die Leser*innen von Haverich in die Diskurse zur Hochschulsozialisations- und Professionalisierungsforschung eingeführt, an dessen Schnittstelle sie sich verortet und die sie auch in anschließenden Kapiteln ausführt und diskutiert. Zentral Bezug nimmt sie auf das Vier-Felder-Modell von Huber et al. (1983): So bewegt sich der komplexe Hochschulsozialisationsprozess in den wirkmächtigen Einflussfeldern Berufskultur, studentische Kultur, Herkunftskultur und akademische (Fach-)Kultur. Die hieraus entstehende Heuristik des Lehramtsstudiums bildet das „transitorische Handlungsfeld im beruflichen Bildungsgang von angehenden Lehrer*innen“ (S. 31), in dem feldspezifische Anforderungen wahrzunehmen und zu bearbeiten sind. In den auf die Einleitung folgenden Kapiteln nimmt Haverich Bezug unter anderem auf die Diskurse zur Professionsforschung und den schulpraktischen Studien sowie den fachlichen Fokus auf das Lehramt Sport. Haverich verortet sich professionstheoretisch zwischen dem strukturalistischen Ansatz und dem berufsbio-graphischen Professionalisierungsansatz. Professionalisierung fasst sie auch als „Habitualisierung“ (S. 36) bzw. als „Habitualisierungsprozess der Lehramtsstudierenden im transitorischen Feld“ (S. 37).

Das zentrale Erkenntnisinteresse von Haverich mündet in die Frage nach den *modi operandi* der Herstellung der Passung des Herkunftshabitus Lehramtsstudierender mit den Eigenarten fachkulturell geprägter Subfelder der Hochschule und dem Praxisfeld der Schule, die mit jeweils feldspezifischen differenden Anforderungen aufwarten. Mit Bezug auf die o.g. Professionstheorien angehender Lehrkräfte und den Arbeiten zu forschungspraktischen Studien stellt sie die Praxiserfahrung als Zeitraum heraus, in denen universitäre (akademisches Handlungsfeld) und

schulische Praxis (berufliches Handlungsfeld) mit ihren jeweils feldspezifischen Anforderungen sich als potentiell krisenhaft erweisen können. In ihrer rekonstruktiv angelegten Untersuchung führt sie im Längsschnitt (während der Hospitationsphase, gegen Mitte und im Anschluss an die schulpraktischen Studien) mit acht Studierenden episodische, erzählgenerierende Interviews¹. Anhand dreier ausgewählter Fälle gelingt es Haverich mit der dokumentarischen Methode in Verbindung mit methodologischen Annahmen der Habitusrekonstruktion nach Kramer (2018), Passungsverhältnisse innerhalb der drei von ihr fokussierten Felder Fachkultur, Berufskultur und der akademischen Kultur zu rekonstruieren. Die Autorin schließt damit an eine breite Forschung zu (der Genese des) Lehrer*innenhabitus und habituellen Passungen an, die sich insbesondere in den letzten 20 Jahren entwickelt hat. Im rekonstruktiven Mittelpunkt steht dabei die Spannung im fachlichen Fokus des Sports. So geht sie dem nach, ob „sportbiographisch inkorporierte[.] Dispositionen“ (S. 14) Einflussfaktoren auf günstige oder ungünstige relationale Verhältnisse im akademischen Feld sind. Vor allem in Bezug auf diese relationalen Verhältnisse wird von ihr ein Desiderat im in der Erforschung des Sportlehramts im Kontext feldspezifischer Praxislogiken von Universität und Schule ausgemacht.

Mit der dokumentarischen Methode gelingt es Haverich, habitualisiertes Wissen im Zuge der Wahrnehmung und Bearbeitung individueller Krisen als implizites Wissen bzw. als handlungsleitende Orientierungsrahmen der Studierenden im Feld zu betrachten. Haverich hebt hervor, dass mit Bezug auf die neueren Entwicklungen der dokumentarischen Methode das Verhältnis von Norm (als feldspezifische Anforderung) und Habitus es möglich macht, nicht nur gesellschaftliche und institutionelle

Normen, sondern auch milieuspezifische und identitätsbezogene Normen erfassbar zu machen (S. 80). Aus den theoretischen Vorannahmen ergeben sich als solche das pädagogische Arbeitsbündnis als zentrale berufsrelevante Aufgabe in der Professionalisierung innerhalb schulpraktischer Studien sowie Fachlichkeit und drittens der individuelle berufliche Zukunftsentwurf. Als Forschungsfrage formuliert sie: „Wie werden die differenten Anforderungen universitärer und schulischer Praxis im transitorischen Handlungsfeld von Sportlehramtsstudierenden wahrgenommen und habituell bearbeitet?“ (für ihre Unterfragen s. S. 69f.).

In den darauffolgenden drei Falldarstellungen, die auf einen Kernfall sowie zwei Eckfälle reduziert werden, folgen dann die verdichteten Analysen über ungünstige und günstige Passungen. In einer theoretischen Kontrastierung mit milieu- und habitustheoretischem sowie professionstheoretischem Fokus auf das (Sport)Lehrer*innen-Werden baut Haverich ihre bereits angeführten habitustheoretischen Überlegungen weiter aus. Mit besonderem Blick auf die differenten Passungsverhältnisse von Herkunftskultur, dem Feld der akademischen Fachkultur des Sports und dem der Berufskultur in den schulpraktischen Studien diskutiert sie jeden der drei vorgestellten Fälle mit milieu- und habitustheoretischem Schwerpunkt. Dabei bezieht sich Haverich insbesondere auf das Forschungsfeld der Milieuforschung und hier insbesondere auf Lange-Vesters und Teiwes-Küglers (2006) Modell zu Studierendenmilieus. Zugespitzt konkretisiert Haverich darauf aufbauend, dass die empirischen Rekonstruktionen zu einer Diskrepanz mit den auf dem Forschungsstand basierenden Vorannahmen der Arbeit führen: Das sportbiographische Wissen ist entgegen der auf dem Forschungsstand basierenden Vorannahme nicht in dem Maße handlungsleitend im Pro-

zess des Sportlehrer*innen-Werdens, vielmehr sind die soziale Herkunft und die milieuspezifische Standortgebundenheit der Studierenden von Bedeutung. Mittels einer theoretischen Rückbindung und im Sinne einer „konstruktiven Wendung“ (S. 215) macht sie dabei mit Bezug zum professionstheoretischen Diskurs deutlich, dass die dahingehend erweiterte Perspektive geschärft werden sollte (S. 217). Damit diskutiert sie das Sportlehrer*innen-Werden „als kulturelle Passung von Herkunft-Studium-Beruf in der universitären Lehramtsbildung“ (S. 217) und in einer Diskussion ihrer Erkenntnisse mit den Überlegungen zum Lehrer*innenhabitus nach Helsper (s. bspw. 2018) bemerkt sie die „Notwendigkeit einer Distanznahme zur Annahme über die hohe Bedeutung der sportbiographischen Wissensbestände für die berufliche Wahrnehmung, Deutung und Handlung der Sportlehrenden“ (S. 220). Damit verallgemeinert sie die vor allem auf das Sportlehramt bezogenen Ergebnisse über Fachspezifik hinaus und plädiert dafür, dass ein erweiterter theoretischer Blickwinkel auch die milieubedingte und habitus(über)formende Sozialisation durch Familie, Schule und andere Felder anerkennen muss.

Insgesamt ist die Arbeit von Haverich eine sehr spannend zu lesende Dissertation. Besonders leserlich sind die zu Beginn jedes Kapitels stehenden Kurzabstracts, durch die Leser*innen gekonnt durch die Dissertation geleitet werden. Offen bleibt im Verlauf der Arbeit teilweise, auf welche Diskurse in der Lehrer*innenbildung sich Haverich konkret konzentriert. Inhaltlich besonders spannend ist der Aspekt, dass die eigene Sportbiographie weniger ausschlaggebend für die berufliche Wahrnehmung ist, als vorab angenommen. Damit ist die Arbeit nicht nur für Lehrer*innen(bildner*innen) im Fachbereich Sport interessant.

Abschließend

Beide Arbeiten verorten sich in der Professionalisierungsforschung und in ihrer gemeinsamen Betrachtung wird die Vielschichtigkeit der Forschung zu Professionalität und Professionalisierung mit Einflussfaktoren, phasenspezifischen Elementen aber auch übergreifenden Konzepten deutlich.

Methodologisch schließen Sotzek und Haverich an die neueren Überlegungen Bohnsacks an. Der Orientierungsrahmen wird sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne konzipiert: Der „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2014) rahmt das Spannungsverhältnis zwischen dem „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (auch Habitus) und wahrgenommenen Normen. In Bezug auf dieses Spannungsverhältnis argumentiert Sotzek, dass über die Rekonstruktion von Emotionen die „Art und Weise des Erlebens der habituellen Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden“ kann (Sotzek 2018, S. 86). Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen kommt „in Emotionen zum Ausdruck“ (ebd., S. 32) und Emotionen sind damit Bestandteil von „Diskrepanzerfahrungen“ (ebd., S. 33). Dies gestaltet sich bei Haverich anders: In ihrer Anlage wird das Verhältnis zwischen Norm und Habitus als das Verhältnis zwischen feldspezifischen Anforderungen im Sinne von gesellschaftlichen, institutionellen, aber auch milieuspezifischen und identitätsbezogenen Normen gefasst.

Literatur

Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>

Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabi-*

tus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2

- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 17–40.
- Hochschild, A.R. (2006): *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt a.M./New York.
- Keller-Schneider M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“. In: Paseka A./Keller-Schneider M./Combe A. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden, S. 231–254. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_11
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2014): *Forschungen zum Breusfeinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage Münster/New York, S. 231–254.
- Kramer, R.-T. (2018): *Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik*. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden, S. 243–267. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_16
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2006): *Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur: Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus*. In: Sander, T. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz, S. 55–92.
- Sotzek, J. (2018): *Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis*. In: *Zeitschrift für interpreta-*

tive Schul-und Unterrichtsforschung,
7. Jg., S. 81–94. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.05>

- 1 Die in der Mitte stattfindenden Reflexionsgespräche werden in der Arbeit nicht berücksichtigt.