

Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen: empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode

Sotzek, Julia; Wittek, Doris; Rauschenberg, Anna; Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen: empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 315-333. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Julia Sotzek, Doris Wittek, Anna Rauschenberg, Uwe Hericks
und Manuela Keller-Schneider

Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu
Habitus und Normen aus Perspektive der
Dokumentarischen Methode

Tensions at the start of the career entry phase of
teachers

Empirical results of a reconstructive study of habitus and norms
from a documentary point of view

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt empirische Befunde der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie des DFG-/SNF-Projekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) vor. Die zentrale Frage des Beitrags lautet, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten. Dazu wurde entlang der Analyse-schritte der Dokumentarischen Methode ein Weg entwickelt, neuere methodologische Überlegungen zum Konzept des Orientierungsrahmens als spannungsreiche Relation zwischen Habitus und Normen forschungspraktisch anzuwenden. Ausgehend von den Befunden zeigt sich, dass im Rahmen eines Spannungsverhältnisses zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen auch Normen zueinander in Spannung geraten können. Im Beitrag wird das Erkenntnispotenzial diskutiert, welches der Rekonstruktion von Spannungsverhältnissen in der Struktur der Handlungspraxis zukommt. Ausgehend von unseren Befunden können zwei modi operandi bzw. Prozessstrukturen der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse für den Berufseinstieg entlang einer Basistypik ausdifferenziert werden.

Abstract

The article presents empirical results of a qualitative-reconstructive study “development of competences and strain in the career entry phase of teachers“ (KomBest), a project funded by DFG and SNF. The central question is how teachers in their career entry phase deal with norms of professional actions in the medium of their habitus and how they develop them. For this reason a way of applying new methodological considerations to the concept of the orientation framework as a strained relation between habitus and norms to practical research was developed along the analytical steps of the documentary method. From the empirical results charged relationships between habitus and norms as well as between different norms can be distinguished. In the article, the knowledge potentially arising in the reconstruction of the charged relationships in the structure of work practice is being discussed. From the empirical results two manifestations of a basic type can be differentiated as modi operandi respectively process structures of dealing with the charged relationships for the career entry phase.

Schlagwörter: Berufseinstieg von Lehrpersonen, Dokumentarische Methode, Spannungsverhältnisse, Habitus, Normen, Längsschnittstudie

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

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Die Methodologie und Methodik der Dokumentarischen Methode zeichnet sich durch ihre stete Weiterentwicklung in der Forschungspraxis aus (vgl. Bohnsack 2014a, S. 33f.). Dies lässt sich derzeit in nuce an der Diskussion um die zentrale Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen zeigen. Von besonderer Bedeutung ist, dass diese Differenzierung eine analytische ist, da beide Wissensformen stets ineinander verwoben sind, wie beispielsweise Bohnsack (vgl. 2017, S. 142–185) in einer aktuellen Arbeit mit der Differenzierung der Vielschichtigkeit des impliziten Wissens herausarbeitet. Allerdings wird zumeist nur das konjunktive, den Sprecher*innen reflexiv nicht zugängliche Wissen für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis als bedeutungsvoll hervorgehoben (vgl. Nohl 2017, S. 34), während kommunikative Wissensbestände in der bisherigen Rezeption der Dokumentarischen Methode meist nicht im Erkenntnisfokus standen (vgl. ebd., S. 7; Bohnsack 2014b, S. 37). In neueren methodisch-methodologischen Entwicklungen erfahren kommunikative Wissensbestände aus unterschiedlichen Perspektiven (subjektivierungstheoretisch, diskursanalytisch oder gouvernementalitätstheoretisch) nun verstärkt eine empirische wie methodologische Aufmerksamkeit (vgl. Amling/Geimer 2016; Nohl 2016; Jansen/von Schlippe/Vogd 2015).

Im Kontext dieses Diskussionszusammenhangs werden wir uns in diesem Beitrag auf die in enger Bindung an die empirische Rekonstruktion entfaltete und zunehmend ausgearbeitete Konzeption des *Spannungsverhältnisses* zwischen Habitus und Norm (vgl. Bohnsack 2013a; 2014b; Rauschenberg/Hericks 2018; Hericks u.a. 2018a; b) resp. der *notorischen Diskrepanz* von *propositionaler* und *performativer Logik* (vgl. Bohnsack 2017, S. 56) konzentrieren. So wird angenommen, dass die zentrale Kategorie des Orientierungsrahmens erst in der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata ihre konstitutive metatheoretische Bedeutung erhält. Orientierungsschemata können in einer spezifischen Logik als „normative Erwartungen, Um-zu-Motive, exteriore Zuschreibungen und Theorien der Erforschten über ihre Handlungspraxis“ (Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013, S. 6) rekonstruiert werden. Als ein besonderer (Wissens-)Bereich von Orientierungsschemata werden demnach *Normen* identifiziert (vgl. Bohnsack 2017, S. 54f.).

Entsprechend soll die Kategorie der Orientierungsschemata als zweite zentrale Kategorie der Dokumentarischen Methode in ihrem Bedeutungsgehalt für und innerhalb empirischer Rekonstruktionen weiter ausgeschärft werden. Wir fragen danach, wie sich Normen als Gegenstand sui generis im Bereich des kommunikativen Wissens empirisch angenähert werden kann und welches Erkenntnispotenzial ihnen in der Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis zukommt.

Im Folgenden werden dazu methodisch-methodologische und empirische Befunde des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts „*Kompetenzentwicklung und*

Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) vorgestellt. Im Rahmen dieses Projekts untersuchen wir länder- und schulstufenvergleichend Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Bundeslandes Hessen sowie des Kantons Zürich. Die an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen wurden über die ersten zwei Jahre ihres Berufseinstiegs regelmäßig mittels standardisierter Instrumente (quantitative Teilstudie) sowie mittels leitfadengestützter erzählgenerierender Interviews zu vier Zeitpunkten in einem Abstand von einem halben Jahr (qualitativ-rekonstruktive Teilstudie) befragt. Beide Teilstudien untersuchen als *übergreifende Forschungsfrage, was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen*.

Der ausgearbeitete Fokus der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie liegt dabei auf der Unterfrage, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten. Unsere im Rahmen des KomBest-Projekts rekonstruierte mehrdimensionale Typologie berufsbezogener Orientierungsrahmen (vgl ausführlich, Hericks u.a. 2018a; b) vermittelt eine Perspektive auf die Art und Weise, wie Berufseinsteiger*innen berufliche Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten. Als Basistypik wurde eine für den Erfahrungsraum der Schule typische Spannbreite habituellder Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen rekonstruiert, die sich zwischen zwei Polen bewegt: einem modifizierenden und einem konsolidierenden *modus operandi*.

Um die Unterfrage der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie zu untersuchen, haben wir entlang der Analyseschritte der Dokumentarischen Methode einen Weg entwickelt, wie die neueren methodologischen Überlegungen zur Relation von Habitus und Norm forschungspraktisch umgesetzt werden können. Unsere diesbezüglichen praxeologisch-wissenssoziologischen Vorannahmen erläutern wir im zweiten Kapitel dieses Beitrags. Dabei konzeptualisieren wir Normen als innerhalb des berufsbezogenen Habitus der Lehrpersonen wahrgenommene Normen (vgl. Bohnsack 2014b, S. 43) und grenzen sie damit von durch theoretische Vorannahmen der Forscher*innengruppe gesetzten Normen ab. Die aus der Forschungspraxis heraus entwickelten methodologischen Überlegungen und unser konkretes methodisches Vorgehen im Projekt KomBest stellen wir im dritten Kapitel dar. Im vierten Kapitel illustrieren wir an ausgewählten Interviewpassagen, wie habituell wahrgenommene Normen rekonstruiert werden können. Im fünften Kapitel diskutieren wir die dargestellten Befunde und formulieren weiterführende Überlegungen.

2 Methodologische Vorannahmen

Für die Klärung der Frage dieses Beitrags, wie habituell wahrgenommene Normen methodologisch gefasst werden können und wie sich ihnen methodisch annähert werden kann, sind zwei analytische Unterscheidungen zentral: die Unterscheidung zwischen *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* sowie die Unterscheidung zwischen *Orientierungsrahmen im engeren* und *im weiteren Sinne*.

Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 9). Die hier vorgenommene Differenzierung zweier Wissensformen wird mit der Relation von kommunikativem und konjunktivem Wissen methodologisch ausgeführt. Die Dokumentarische Methode erschließt damit nicht bzw. nur bedingt die Handlungspraxis in actu, sondern das der Struktur dieser Handlungspraxis zugrunde liegende handlungsleitende Erfahrungswissen (vgl. ebd.; Nohl 2017, S. 35f.). Die Mannheimsche Wissenssoziologie stellt eine zentrale Bezugstheorie in der Gegenstandskonzeption und für die empirische Rekonstruktion dieser in ihrem Zusammenspiel handlungsrelevanten Wissensformen dar (vgl. Bohnsack 2017, S. 63):

Das *kommunikative Wissen* gilt als ein gesellschaftlich geteiltes und vermitteltes Wissen, als ein reflexives Wissen *über* einen bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum und steht im Gegensatz zu einem Wissen *innerhalb* eines solchen Erfahrungsraumes (vgl. Bohnsack 2013a, S. 179, H.i.O.). Als ein „Wissen um Normen und Rollenbeziehungen“ (ebd.) wird es in der Sprache der Dokumentarischen Methode mit dem Begriff des Orientierungsschemas gefasst. Das *konjunktive Wissen* – verstanden als ein implizites, habitualisiertes Wissen – strukturiert hingegen die Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 180; 2017, S. 143); es wird in der Kategorie des Orientierungsrahmens rekonstruiert.

Weitgehend synonym zum Begriff des Orientierungsrahmens verwendet Bohnsack in früheren Arbeiten den Begriff des Habitus (vgl. Bohnsack 2014b, S. 36). Damit stellt das Habituskonzept nach Bourdieu für die Dokumentarische Methode eine weitere zentrale Bezugstheorie dar (vgl. Bohnsack 2017, S. 296–303; Kramer 2013), welche den Begriff des Orientierungsrahmens in seiner methodologischen Konzeption schärft. Der Rahmen, innerhalb dessen ein Thema selektiv verhandelt wird (vgl. Bohnsack 2014a, S. 35), wird durch den Habitusbegriff konturiert, der „die (Prozess-)Struktur, den modus operandi der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack 2014b, S. 44) bezeichnet. Der Orientierungsrahmen wird damit als ein Erzeugungsprinzip und „Motor“ von Handeln konzeptualisiert. Zur begrifflichen Präzisierung spricht Bohnsack in neueren Arbeiten von Habitus als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (vgl. Bohnsack 2013a; 2014b; 2017).

Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. Habitus wird nun konsequent in Relation zu den Orientierungsschemata gebracht. Bohnsack zufolge erweitert der Orientierungsrahmen den Habitusbegriff um den auch empirisch zugänglichen Aspekt, „dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (2013a, S. 181). Um die Kategorie der Orientierungsschemata methodologisch zu bestimmen, differenziert Bohnsack darüber hinaus unterschiedliche Logiken innerhalb des kommunikativen Wissens aus (vgl. 2017, S. 54). *Normen* lassen sich demnach zum einen im Bereich der Theoriekonstruktionen des Common Sense sowie eines institutionalisierten und rollenförmigen Handelns, zum anderen im Bereich der Konstruktion virtueller sozialer Identitäten im Anschluss an Goffman verorten (vgl. ebd.). Nach Schütz orientiert sich Handeln nach dem Modell der Common-Sense-Theorien „in elementarer Weise an (ideal-)typischen Konstruktionen der (zweckrationalen) Handlungsentwürfe anderer“ (Bohnsack 2014b, S. 45). Diese Handlungsentwürfe würden von der interpretierenden Person attribuiert (vgl. ebd.). Im Falle institutionalisierter und rollenförmiger Verhaltensweisen bestehe die Möglichkeit, über die subjektiven In-

tionen der Akteur*innen hinaus die Sinnstruktur des Handelns zu erfassen (vgl. ebd., S. 46). Identitätsnormen, die im Sinne von Selbst- und Fremdentifizierungen als sozial produziert gedacht werden, umfassen in Anlehnung an Goffman eine Selbstpräsentation der Akteur*innen und eine bestimmte Auseinandersetzung mit von außen herangetragenen Fremdbildern (vgl. ebd., S. 48).

Zentral für die analytische Differenzierung eines Orientierungsrahmens im engeren und weiteren Sinne ist die praxeologische Annahme, dass Orientierungsschemata ihre Relevanz für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis erst dadurch erhalten, dass sie im Medium des Habitus wahrgenommen, d.h. durch dessen Struktur gerahmt, integriert oder gebrochen werden (vgl. ebd., S. 44). In dokumentarischer AnalyseEinstellung mit ihrem Fokus darauf, *wie* die Struktur der Handlungspraxis hergestellt wird, lässt sich in diesem Sinne empirisch valide rekonstruieren, *wie* Normen wahrgenommen werden und wie die habitusspezifische Auseinandersetzung mit Normen erfolgt (vgl. ebd., S. 43).

In der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird die Kategorie der Norm folglich stets als eine von den Akteur*innen wahrgenommene und damit auch bereits im Medium des Habitus interpretierte Norm konzeptualisiert. Das bedeutet, dass aus strukturähnlichen Erfahrungen kollektiv erzeugte Normen je nach Habitus andere Deutungen, Bewertungen und handlungsrelevante Bezugnahmen erfahren – womit auch ein Zugang zu unserer leitenden Frage eröffnet wird, welche Normen des Erfahrungsraums Schule berufsbiographisch thematisch werden. Das Anliegen einer sozialwissenschaftlichen Beobachtung, „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 12), ist in gleicher Weise für die Bestimmung der Norm von Bedeutung. Die Rekonstruktion von Normen stellt ebenfalls eine *Konstruktion* der Forschenden dar, welche *abduktiv* aus dem Relevanzsystem der Akteur*innen und damit in Bezug auf deren konjunktives und kommunikatives Wissen vollzogen wird.

Die Auseinandersetzung des Habitus mit Normen kann als *Spannungsverhältnis* konzeptualisiert werden; wahrgenommene Normen stehen demnach stets in Diskrepanz zur Logik der Praxis (vgl. Bohnsack 2017, S. 54) und weisen einen „Forderungscharakter“ sowie einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014b, S. 43) auf. In Anlehnung an Luhmann ist solch ein Spannungsverhältnis durch *kontrafaktische Erwartungen* gekennzeichnet, d.h. durch „Erwartungen, die aufrecht erhalten [sic] werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (Bohnsack 2017, S. 55). Die habitusspezifische Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Normen ist von *impliziten Reflexionen* begleitet (vgl. Bohnsack 2014b, S. 44; Rauschenberg/ Hericks 2018, S. 114). Das die Bearbeitung von Spannungsverhältnissen umfassende Erfahrungswissen und das damit verbundene konjunktive Erleben der Diskrepanz zwischen habitualisierter Praxis und wahrgenommenen Normen konstituieren einen *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Bohnsack 2017, S. 103), von welchem erst dann ausgegangen werden könne, wenn die Art und Weise der Bearbeitung dieser Relation, also diese Performanz selbst, „reproduziert und habitualisiert und sedimentiert und somit auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche in ihrer Dauerhaftigkeit *erfahren* wird“ (Bohnsack 2017, S. 108, H.i.O.). Das bedeutet, dass im Zuge strukturähnlicher Erfahrungen erfahrungsraumsspezifisch wahrgenommene Normen je nach Habitus unterschiedliche Deutungen, Bewertungen und handlungspraktische Bezugnahmen erfahren. Da-

mit wird ein methodologischer Zugang zu unserer leitenden Frage eröffnet, wie berufsbiographisch bedingte habituelle Auseinandersetzungen mit Normen des Erfahrungsraums Schule rekonstruiert werden können. Wahrgenommenen Normen kommt damit in methodologischer wie empirischer Hinsicht eine weitere zentrale Bedeutung für die Konzeption der Kategorie des Orientierungsrahmens zu, nämlich im Hinblick auf dessen Genese.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Relation zwischen Habitus und Normen bildet in ihrem Spannungsverhältnis den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne; dieser bezeichnet die Prozessstruktur bzw. den *modus operandi* der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses. Wenn wir im Folgenden ohne weitere Differenzierung von *Orientierungsrahmen* sprechen, verstehen wir darunter stets diesen komplexen Zusammenhang zwischen Habitus und Normen, das dazwischen bestehende Spannungsverhältnis sowie dessen Bearbeitung.

Wie bestimmen wir also unseren Fokus auf wahrgenommene Normen des beruflichen Handelns? In Anlehnung an die von Bohnsack mit Bezug auf Schütz und Goffman differenzierten Logiken innerhalb des kommunikativen Wissens (vgl. Bohnsack 2017, S. 54) untersuchen wir berufsbezogene Normen, welche sowohl mit Bezug auf die Organisation Schule verhandelt werden als auch Selbst- und Fremdentifizierungen auf der Ebene der Identität als Lehrperson umfassen. Methodologisch handelt es sich dabei um „generalisierte Erwartungserwartungen“ (Bohnsack 2013a, S. 179), d.h. um Erwartungen der Lehrpersonen dessen, was die Schule als Organisation – und mit ihr die Institution – sowie andere Akteur*innen innerhalb und außerhalb des Schulfeldes von ihnen erwarten. Wir rekonstruieren also Normen, die sich *in der Wahrnehmung* der Beforschten in ihrem *dargestellten Handeln* aufdrängen und Verhaltenserwartungen darstellen, die aufrechterhalten werden, auch wenn sie nicht permanent handlungspraktisch umgesetzt werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 55).

3 Methodologische und methodische Überlegungen aus der Forschungspraxis des Projekts KomBest

3.1 Methodologische Überlegungen

In unseren empirischen Analysen zeigt sich, dass im Rahmen eines *Spannungsverhältnisses zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen* auch *Normen zueinander in Spannung* geraten können, d.h. unterschiedliche normative Forderungen als widerstreitend erfahren werden. Dieser Befund wird von Bohnsack in methodologischer Hinsicht gestärkt, wenn er ausgehend von einem empirischen Beispiel festhält: „Probleme oder Verunsicherungen im Bereich der Konstitution *sozialer Identitäten* unterscheiden sich kategorial von Problemen einer *habituellen* Verunsicherung, Problemen der Passung im Bereich der Habitus-Konstitution“ (Bohnsack 2014b, S. 49, H.i.O.). Die Bearbeitung eines *Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm* unterscheidet sich demnach von der *Bearbeitung widerstreitend wahrgenommener Normen* dahingehend, dass erstere zu einer habituellen Irritation, letztere hingegen zu einer Irritation auf der

Ebene normativer Verhaltenserwartungen führen kann. Diese methodologische Unterscheidung ist für die Rekonstruktion des Erfahrungswissens bedeutungsvoll, welches der Struktur der Handlungspraxis zugrunde liegt. Auf Basis unserer empirischen Befunde können zudem unterschiedliche *Qualitäten* von Spannungsverhältnissen mit den *Erfahrendimensionen der Intensität* und *Dauer* ausdifferenziert werden.

Intensität: Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm kann von den Akteur*innen in unterschiedlicher Stärke und Tragweite wahrgenommen werden. So kann ein Spannungsverhältnis beispielsweise in Form eines krisenhaften Einbruchs des routinierten Handelns wahrgenommen werden, welcher das Handeln stark beeinflusst oder behindert, in Form einer Verunsicherung, welche tiefgehende Bearbeitungsprozesse (in Form impliziter und expliziter Reflexionen) initiiert, oder in Form einer leichteren Konfusion, welche (relativ) schnell habituell bearbeitet werden kann. Der Begriff der Irritation wird folglich als übergeordneter Begriff zu diesen drei heuristischen Unterscheidungen verwendet. Da diese lediglich eine analytische Trennung darstellen und sich empirisch Zwischenstufen zeigen, wird in den nachfolgenden Rekonstruktionen nur mehr eine eher hohe oder geringe Intensität differenziert.

Dauer: Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm kann hinsichtlich seiner zeitlichen Dimension betrachtet werden. Das Spannungsverhältnis kann dauerhaft oder auch nur für einen kurzen Moment wahrgenommen werden, je nachdem wie schnell dieses bearbeitet werden kann.

Mit dem Begriff der Erfahrendimension wird folglich der Prozesscharakter unterschiedlich intensiv und andauernd *erfahrener* Spannungsverhältnisse in den Blick genommen (vgl. Hericks et al. 2018a). Dies ermöglicht, die Spannung und damit Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen näher zu beschreiben, indem die von den Lehrpersonen zur Darstellung gebrachte Intensität und Dauer des Spannungsverhältnisses empirisch bestimmt wird. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich konjunktive Erfahrungsräume auch durch ein strukturidentisches Erleben dieser notorischen Diskrepanz auszeichnen (vgl. Bohnsack 2017a, S. 104). Die beiden differenzierbaren Erfahrendimensionen eröffnen in ihrer Relation einen Zugang zur Rekonstruktion unterschiedlicher *Spannungskonstellationen*, die ein den Habitus eher stabilisierendes oder eher irritierendes Potenzial aufweisen können. So scheinen Irritationen auf der Ebene des Habitus tiefliegender zu sein und somit eher habituelle Veränderungsprozesse anzustoßen als Irritationen auf der Ebene der habituell wahrgenommenen Normen (vgl. ebd.; Wittek u.a. i.V.).

3.2 Methodische Überlegungen

Als zentraler Analyseschritt der reflektierenden dokumentarischen Interpretation gilt die *Textsortentrennung*, welche den methodologisch differenzierten Wissensformen unterschiedliche Textsorten zuordnet (vgl. Nohl 2017, S. 33f.). In *Erzählungen und Beschreibungen* dokumentiere sich demnach implizites Wissen bzw. die Struktur der Handlungspraxis selbst, während in *Argumentationen und Bewertungen* kommunikative, von der Handlungspraxis weitgehend losgelöste Wissensbestände zum Ausdruck kämen (vgl. ebd.). Die Differenzierung der Textsor-

ten als Zugang zu den jeweiligen Wissensformen ist als eine analytische zu verstehen, da beide – Wissensformen und Textsorten – im Sprechen stets miteinander verwoben sind (vgl. ebd., S. 34). So zeigt sich empirisch, dass auch dem kommunikativen Wissen in seiner Spannung zum oder in seiner Integration in das implizite, konjunktive Erfahrungswissen eine zentrale Bedeutung für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis zukommt.

Im Vordergrund unserer Rekonstruktionen steht dabei die Relationierung von kommunikativen und impliziten Wissensbeständen (vgl. Amling/Geimer 2016, Absatz 17), welche in der Identifizierung von Brüchen bzw. Diskrepanzen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen zum Ausdruck kommt (vgl. Bohnsack 2014b). Dabei geraten systematisch nicht allein narrative, sondern auch argumentative und bewertende Passagen in den Blick, die in Erzählungen und Beschreibungen eingebettet sind oder diese rahmen. Fokussierungsmetaphern (vgl. Nohl 2017, S. 30), die auch detailliert, engagiert oder metaphorisch dicht geschilderte Argumentationen oder Bewertungen umfassen, können auf ein Spannungsverhältnis sowie dessen Bearbeitung hinweisen.

Im Anschluss an unsere Befunde lassen sich die *Hinweise im Sprechen* der befragten Lehrpersonen nun für die Rekonstruktion von Normen weiter zuspitzen: Im Kontext der von den Befragten wahrgenommenen und von uns als solche rekonstruierten Normen werden auffallend häufig die Modalverben *müssen* und *sollen* sowie entpersonalisierte Phrasen, wie beispielsweise ‚man sagt ja immer‘, verbalisiert. Entsprechend lässt sich fast durchgängig ein Wechsel der Sprecherperspektive von *ich* zu *man* feststellen. In manchen Fällen findet auch der Wechsel bzw. die Übernahme einer anderen Perspektive (von anderen Personen wie auch die einer bestimmten Institution oder Organisation) statt, aus der heraus eine bestimmte Erwartung oder Vorgabe quasi an das eigene Ich formuliert wird. Ein weiterer Hinweis für eine Diskrepanz zwischen Norm und Habitus ist die *Verwendung des Konjunktivs*, was auf ein reflexives Durchspielen alternativer Handlungsmöglichkeiten (als irrealer oder potentieller Möglichkeitsform) hinweist, sowie der *Wechsel des Genus verbi* von Aktiv in Passiv, wodurch eine wahrgenommene Fremdrahmung sichtbar wird. Des Weiteren weisen sprachliche Suchbewegungen (beispielsweise Verzögerungslaute, Wiederholungen, Verbesserung, Pausen, Wort- und Satzabbrüche etc.) sowie auffällige thematische Relevanzsetzungen oder Metaphern auf wahrgenommene Normen bzw. ein Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen hin. Beobachtungen dieser und ähnlicher Art deuten wir als Hinweise auf eine Auseinandersetzung des Habitus mit wahrgenommenen Normen im Sinne der Erfahrung eines *Fremd-* oder *Selbstzwangs* (vgl. Bohnsack 2017, S. 102).

Die Relationierung von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen erfolgt dabei stets im Fallvergleich (vgl. Amling/Geimer 2016, Absatz 17), so dass die habituelle Art und Weise der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm in der komparativen Analyse fallübergreifend generalisiert werden kann (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 17). Empirisch erweist sich die habituelle Bearbeitungsweise von Spannungsverhältnissen fallintern als homolog. Fallübergreifend deuten sich Homologien in der Deutung und Bewertung ähnlicher Normen hingegen zwar an, ihre Wahrnehmung und Bearbeitung erfolgt jedoch stets in einer habitusspezifischen Selektivität.

4 Empirische Befunde des Projekts KomBest zu Spannungsverhältnissen im Berufseinstieg von Lehrpersonen

4.1 Basistypik – Prozesstruktur der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen

Als *Basistypik* wird die für einen spezifischen konjunktiven Erfahrungsraum typische Spannbreite von Orientierungen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm verstanden. Es handelt sich um „jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013b, S. 253). Ausgehend von unserem in der Einleitung dargelegten Erkenntnisinteresse nehmen wir die habituelle *Art und Weise* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen im Erfahrungsraum der Schule in den Blick. Die *Spannbreite* der Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen bewegt sich zwischen den beiden Polen eines *modifizierenden* und eines *konsolidierenden* *modus operandi* (eine ausführliche Darstellung dieser und weiterer Befunde findet sich in Hericks u.a. 2018a; b). Die Basistypen können wie folgt beschrieben werden:

Konsolidierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein konsolidierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von wahrgenommenen Normen eher distanzieren und ihre berufsbezogenen Habitus in Abgrenzung von solchen Normen durchzusetzen oder durchzuhalten suchen. Habituelle Orientierungen werden in Auseinandersetzungen mit den Mitakteur*innen des konjunktiven Erfahrungsraums Schule und deren Verhaltenserwartungen insistent zur Geltung gebracht. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher nicht zu eigen gemacht werden. Eine Aneignung von Normen in Form von konkreten Handlungsschritten wird weniger ersichtlich; wenn überhaupt, werden alternative Handlungsoptionen in einem potentiell oder unreal entworfenen Möglichkeitsraum gedanklich durchgespielt.

Modifizierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein modifizierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie wahrgenommene Normen mit ihrem Habitus zu vermitteln suchen. Eigene habituell verankerte Vorstellungen werden in der Auseinandersetzung mit und in der Bearbeitung von wahrgenommenen Normen in Frage gestellt. Es dokumentiert sich nicht nur ein Durchspielen alternativer Handlungsoptionen, sondern auch eine Bereitschaft zur Veränderung und ggf. Anpassung des eigenen Handelns an wahrgenommene Normen, welche für das berufliche Handeln als relevant wahrgenommen werden. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher zu eigen gemacht werden.

Zu beachten ist, dass die hier beschriebenen Basistypen keine Aussagen über die pädagogische und professionelle Qualität des Handelns erlauben. Zudem darf der konsolidierende Basistyp nicht als Ausdruckform einer reinen Abwehr von Normen missverstanden werden, wie auch der modifizierende Basistyp keine reine

Assimilation von Normen impliziert. Zudem beinhalten die Basistypen für sich allein keine Aussagen hinsichtlich ihres Potenzials für Habitusveränderungen. Die unterschiedenen Prozessstrukturen bzw. modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen weisen vielmehr je nach Qualität des Spannungsverhältnisses ein unterschiedliches Potenzial auf, den Habitus eher zu stabilisieren oder zu irritieren. Dies soll nachfolgend an empirischen Fallanalysen veranschaulicht und im Anschluss daran diskutiert werden.

4.2 Illustration der Befunde an Fallbeispielen

Die Illustration unterschiedlicher *Spannungskonstellationen* strukturieren wir entlang von Interviewpassagen aus vier exemplarischen Eckfällen. Die hier ange deuteten kontrastiven Befunde zeigen sich innerhalb der komparativen Analyse als jeweils homolog. Der Fokus der Analysen liegt auf der Rekonstruktion von berufsbezogenen Normen, die berufseinsteigende Lehrpersonen wahrnehmen, deuten und bearbeiten. Ihr „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014b, S. 43) gestaltet sich dabei fallintern habituell aus. In der Auseinandersetzung mit je spezifischen Normen konturiert sich der jeweilige berufsbezogene Habitus der Lehrperson. Für jeden der vier Fälle wird ein Spannungsverhältnis veranschaulicht, welches fallintern in mehreren Passagen mit hoher metaphorischer Dichte besonders detailliert und engagiert verhandelt wird (vgl. Nohl 2017, S. 30).

Fall Karsten Odrig – konsolidierender Basistyp

Im Fall Karsten Odrig zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm insbesondere in seiner Bearbeitung der wahrgenommenen Anforderung, sich in seiner neuen Tätigkeit gleichzeitig als Fachlehrer und als Klassenlehrer zu positionieren. Sein bisheriges Verständnis als Fachlehrer wird im Berufseinstieg in den ersten Wochen in Frage gestellt. Konnte er sich während des Vorbereitungsdienstes vornehmlich fachlich auf seine Klassen vorbereiten, ist er nun mit einer Vielzahl von bürokratischen Aufgaben konfrontiert. Dies zeigt sich insbesondere im Erzählen über die Übernahme der Klassenleitung seiner 5. Klasse:

„(1) äh:m diese Organisation des Klassenlehrers (1) war schrecklich. Also in meinen Fächern kam ich gut rein, da hatte ich 'ne gute Ausbildung, ich wusste, was ich machen kann. Ich hab natürlich auch Klassen bekommen, die ich noch nicht vorher hatte im Referendariat. Das heißt, ich musste für alle Klassen alles neu erarbeiten. [...] Und das ist diese Belastung am Anfang. Den- das Tagesgeschäft machen (1) und fünfte Klasse ist am Anfang Zetelausteilen ohne Ende. Das heißt, ich beginn- (1), um überhaupt erst mal die ganzen Schülerdaten zu erfassen. Muss die an Stellen an Kollegen geben, die ich überhaupt nicht kenne, sammel ein, teil aus. Das Fach quillt jeden Tag über //(lacht)//. Und das war so die erste Woche //Wahnsinn//. Also im normalen Unterricht dann wird ja ein- der normale Unterricht noch komplett auseinander gehebelt, weil man ja mit seiner eigenen Klasse Teilzeit bringt. Aber nicht 'ne ganze Woche, sondern immer nur mal einzelne Stunden. Man konnte mit der eigenen Klasse nicht anfangen mit Englisch, wo man sich wohlfühlt, sicher fühlt, sondern man war immer in so 'nem ‚Ich mach mit euch nur aber‘, muss mich aber gleichzeitig als Klassenlehrer positionieren.“ (Odrig, It1: 115–135)

Die berufliche Tätigkeit scheint sich für Karsten Odrig in zwei unterschiedlich bedeutsame Bereiche zu gliedern: die ‚Organisation‘ und der ‚normale Unterricht‘. Den Bereich der ‚Organisation des Klassenlehrers‘ kennzeichnet er als monotonen und in der Vielzahl der Aufgaben überfordernden Tätigkeitsbereich, was sich performativ in einer elliptischen Sprechweise dokumentiert: ‚sammel ein, teil aus. Das Fach quillt jeden Tag über‘ (It1: 123–127). Er scheint sich hier als Handlanger einer Bürokratie zu sehen, in der er einer für ihn unangenehmen Tätigkeit nachgehen muss und keine eigenen Handlungsentscheidungen treffen kann; der Ausdruck ‚Tagesgeschäft‘ bringt dies auf den Punkt. Er nimmt die Norm wahr, als Klassenlehrer für administrative und organisatorische Aufgaben zuständig zu sein. Diese Norm scheint er mit der im Berufseinstieg erstmals übernommenen Funktion als Klassenlehrer neu und in gewisser Weise als Fremdrahmung (häufige Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘) wahrzunehmen. Dies kommt auch in der Fokussierungsmetapher ‚Organisation des Klassenlehrers‘ (anstelle von ‚Organisation der Klassenleitung‘) zum Ausdruck; hier scheinen administrative und organisatorische Aufgaben und seine eigene Positionierung als Klassenlehrer sprachlich in eins zu fallen: Karsten Odrig scheint vor allem sich selbst, in seiner Selbst- und Fremdentifizierung als Klassenlehrer, d.h. als Organisator, ‚organisieren‘ zu müssen.

Hingegen ist für ihn der ‚normale Unterricht‘ der ihm habituell naheliegende Anteil seiner Arbeit als Fachlehrer. In diesen fachbezogenen Anteilen erlebt Karsten Odrig ein Gefühl von Wohlbefinden und Sicherheit (vgl. It1: 129–132). Hier könne er sich auf seine Ausbildung und sein bereits erworbenes Wissen verlassen (vgl. It1: 117). Beides weist auf einen *an der Vermittlung orientierten Habitus als Fachlehrer* hin. Diese Orientierung kann homolog auch in anderen Sequenzen rekonstruiert werden. Durch die Zuständigkeit des Klassenlehrers für Bürokratie scheint der für ihn ‚normale Unterricht‘ ‚ausgehebelt‘ zu sein und damit eine Unterbrechung seiner eigentlich präferierten und routinierten Handlungspraxis stattzufinden. Dies weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der Norm bzw. die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von ihm eine besondere Aufmerksamkeit erfordert, was sich in der direkten Ansprache imaginierter Schüler*innen ‚Ich mach mit euch nur aber‘ widerspiegelt. Das ‚aber‘ scheint dabei eben jene Einschränkung seiner habituell verankerten Orientierung an der Fachvermittlung auszudrücken.

In Karsten Odrigs Sprechen finden sich keine Hinweise darauf, dass er sich in seinem beruflichen Handeln der von ihm wahrgenommenen Normen annimmt. Vielmehr scheint sich seine habituelle Orientierung an der Fachvermittlung durchzusetzen; so finden sich im Längsschnitt beispielsweise keine Hinweise auf eine sich verändernde Bedeutsamkeitszuschreibung in Hinblick auf Normen, was uns Karsten Odrig als einen Vertreter des *konsolidierenden Basistyps* in der Bearbeitung der Spannung zwischen Habitus und Norm erscheinen lässt.

Zugleich scheint er die wahrgenommene normative Verhaltenserwartung an ihn als Klassenlehrer nicht tiefgehend krisenhaft zu verarbeiten; dies zeigt sich beispielsweise daran, dass keine als notwendig erachteten Änderungen seiner Handlungsschritte verhandelt werden. Dies weist auf eine eher *geringe Intensität* des Spannungsverhältnisses hin. Es finden sich jedoch in allen Interviews (It1–It4) zahlreiche sprachlich dichte Passagen, in denen er die wahrgenommene Norm, als Klassenlehrer für administrative und organisatorische Aufgaben zuständig zu sein, verhandelt und sich von ihr abgrenzt. Das *Spannungsverhältnis* scheint sich in der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Karsten Odrig

also durch eine *anhaltende Dauer* auszuzeichnen. Die Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses weist über die vier Erhebungszeitpunkte ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf. Dies lässt darauf schließen, dass der Habitus in dieser selektiven Auseinandersetzung mit der Norm *nicht tieferliegend irritiert* wird. Dies zeigt sich auch daran, dass sich in der längsschnittlichen Betrachtung die Art und Weise seiner Bearbeitung der wahrgenommenen Norm qualitativ nicht verändert.

Fall Karina Ising – konsolidierender Basistyp

Im Fall Karina Ising findet sich im ersten Interview eine zentrale Fokussierungsmetapher, in der sie von der Verletzung eines Schülers während der Schulzeit und dessen anschließendem Krankenhausaufenthalt erzählt. An dieser Passage lässt sich ein fallintern zentrales Spannungsverhältnis zwischen ihrem berufsbezogenen Habitus und einer wahrgenommenen Norm illustrieren:

„und ähm da hab ich mir so im Nachhinein gedacht ‚Mh, wärs du mal mit dem ins Krankenhaus gefahren‘ //mhm//, also weil die Pflicht (1) also ich hab mich irgendwo eigentlich dazu verpflichtet gefühlt, mit ihm ins Krankenhaus zu fahren. [...] und das hat mich unheimlich mitgenommen, weil ich mich selber dann so schuldig gefühlt hab, dass ich nicht mitgefahren bin, dass ich nicht selber mit den Eltern sprechen konnte über diesen Vorfall, wo ich dann so 'n schlechtes Gewissen bekommen hab, weil ich dann gedacht hab- also ich war wirklich kurz davor, ins Krankenhaus zu fahren und zu gucken, ob der Junge noch da ist, ob's dem gut geht, ob die Eltern da sind ähm ja (1), einfach weil ich nichts gehört hab davon dann und das- da hätte ich anders gehandelt.“ (Ising, It1: 341–353)

Innerhalb dieser Fokussierungsmetapher wird das Spannungsverhältnis zwischen dem *Habitus* der Lehrerin, welcher sich durch eine *Orientierung an der Fürsorge gegenüber ihren Schüler*innen* auszeichnet, und der von ihr wahrgenommenen Norm deutlich, welche kurze Zeit später im Interview noch einmal pointiert zum Ausdruck kommt: „also ich weiß definitiv, dass ich denen ihre Lehrerin bin und nicht denen ihre Mama“ (It1: 393f.). Dass es sich hierbei um eine Norm handelt, darauf deutet die reflexive Verfügbarkeit der erwarteten Erwartung an sich selbst hin (ich weiß definitiv [...] dass ich [...] bin). Karina Ising scheint sich ihrer begrenzten Zuständigkeit als ‚Lehrerin‘ in Abgrenzung zu der einer ‚Mama‘ vergewissern zu müssen, was als Hinweis auf eine ihrem Habitus äußerlich bleibende Norm interpretiert werden kann.

Karina Isings Aussage, „nicht denen ihre Mama“ zu sein, steht im Rahmen einer Interviewpassage, in der sie von einem durch seine familiäre Situation stark belasteten Schüler berichtet („der war im Frauenhaus oder hat 'ne Zeit im Frauenhaus jetzt gelebt“, It1: 398). Karina Ising schlägt der Mutter des Jungen vor, ihm im Unterricht einen ‚Sorgenfresser‘, ein kleines Kuscheltier, an die Seite stellen zu wollen:

„Und ähm (1) als er dann den Tag dadrauf wieder in der Schule war und ich den Sorgenfresser dabei hatte und ihm den gegeben habe und ihm erklärt hab, wofür der da ist, dass der halt auf seinem Platz liegen kann, weil ich kann halt nicht immer bei ihm sitzen, ich bin nur eine Person, die sich um die ganzen Kinder kümmern muss und dann darf eben dieser Sorgenfresser bei ihm sitzen bleiben, sodass er einfach was hat, was da ist.“ (Ising, It1: 410–415)

Entscheidend für die Identifizierung der Norm ist, dass Karina Ising den ‚Sorgenfresser‘ als Stellvertreter für sich selbst einführt und damit strukturell die Positi-

on der Mutter beansprucht: ‚weil ich kann halt nicht immer bei ihm sitzen‘. Diese Lesart verdichtet sich homolog auch in weiteren Textstellen, sodass wir im Fall Karina Ising von einem Habitus der *Fürsorge gegenüber den Schüler*innen* ausgehen, der zu der wahrgenommenen Norm eines rollenförmigen Lehrerhandelns in Spannung steht.

Das Spannungsverhältnis, das sich besonders in der ersten Passage dokumentiert, zeigt sich in der Form eines inneren Drangs zu fürsorglichem Handeln. Ihr an Fürsorge orientierter Habitus führt gedanklich zu einer andauernden Beschäftigung mit dem Vorfall des verletzten Schülers, während handlungspragmatisch längst eine Entscheidung über die Grenzen ihrer Zuständigkeit gefallen ist. Die wahrgenommenen Grenzen ihrer Zuständigkeit als Lehrerin verhandelt Karina Ising mehrfach im Interview.

In der im irrealen Konjunktiv formulierten und an sich selbst adressierten Handlungsalternative ‚wärs du mal mit dem ins Krankenhaus gefahren‘ zeigt sich dementsprechend, dass die wahrgenommene Norm (‚Lehrerin‘, aber nicht ‚Mama‘ zu sein) kurzfristig in spezifisches Handeln umgesetzt wird: Karina Ising widersteht dem Drang, den Schüler ins Krankenhaus zu begleiten, macht sich die Norm jedoch nur bedingt zu eigen. Eine Orientierung an der Norm führt vielmehr zu einem andauernden ‚schlechten Gewissen‘, was darauf hindeutet, dass die Norm ihrem Habitus weiterhin äußerlich bleibt. Die Ausdrücke ‚unheimlich mitgenommen‘, ‚so schuldig gefühlt‘ und ‚schlechtes Gewissen bekommen‘ verdeutlichen performativ, dass Karina Ising ihre habituell verankerte Fürsorge in der konkreten Situation temporär nicht durchsetzen konnte und die damit verbundene Unwissenheit über das Wohlbefinden des Schülers krisenhaft verarbeitet zu haben scheint. Diese Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm deutet auf einen *konsolidierenden* modus operandi hin.

Im Hinblick auf seine Qualität zeichnet sich das rekonstruierte Spannungsverhältnis durch eine eher *hohe Intensität* aus. Es scheint akut durch erhöhten Handlungsdruck aufgetreten und von *kurzer Dauer* gewesen zu sein; so löst es sich gleichsam auf, als Karina Ising die Nachricht vom Wohlbefinden des Schülers erreicht. Dies weist darauf hin, dass der Habitus *nicht tieferliegend irritiert* wurde und die Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses ein *habitusstabilisierendes Potenzial* aufweist.

Im dritten begleitenden Interview (rund ein Jahr nach dem ersten) verhandelt Karina Ising einen ähnlichen Vorfall und verbalisiert darin erneut ihre Bereitschaft, mit einer verletzten Schülerin ins Krankenhaus zu fahren, wenn der Vater nicht rechtzeitig zur Stelle gewesen wäre. Wieder macht sie sich die dort in ganz ähnlicher Weise verhandelte Norm eines rollenförmigen Lehrerhandelns nur bedingt zu eigen. In der erneuten Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses zeichnet sich durch das entstandene Erfahrungswissen jedoch ein *habitusirritierendes Potenzial* ab, das längerfristig möglicherweise zu einer Veränderung des Habitus führen könnte. Im Längsschnitt deutet sich somit eine veränderte Umgangsweise mit der erfahrenen Diskrepanz und eine darauf bezogene Verarbeitung an (vgl. Wittek u.a. i.V.).

Fall Lisa-Marie Jung – modifizierender Basistyp

Am Fall Lisa-Marie Jung soll unter anderem exemplarisch illustriert werden, wie in der habitusspezifischen Art und Weise der Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwei Normen in Spannung zueinander geraten können. Die als wider-

streitend wahrgenommenen Normen und ihre habituelle Bearbeitung der Spannung lassen sich in einer längsschnittlichen Betrachtung in zahlreichen Sequenzen rekonstruieren, in denen die Lehrerin über ihren fachfremden Unterricht in Hauptschulklassen berichtet (vgl. Wittek u.a. i.V.). Als studierte Gymnasiallehrerin scheinen die mit dem Unterrichten in einer anderen Schulform wahrgenommenen Normen die berufliche Handlungspraxis von Lisa-Marie Jung zu irritieren:

„ich war da zu Anfang ähm, dachte ich so, naja auch von der Referendariatsausbildung her: ‚Musst ja streng sein, ganz viele Regel und super konsequent und so, sonst bekommst du es bestimmt nicht hin.‘ Hab das dann auch in der ersten Stunde so gemacht, ist in einer äh naja Katastrophe kann man nicht sagen, aber es ist, äh sag ich mal, eher suboptimal gelaufen, also es hat nicht viel gebracht, hab mich dann hier mit äh sehr ähm viel älteren, ganz erfahrenen Kollegen zusammengesetzt und gefragt: ‚Okay, wie mach ich das denn mit Hauptschulklassen?‘ [...] und das hab ich dann versucht äh umzusetzen, [...] und seit ich das mache, also sozusagen ganz locker, also @überhaupt nichts mehr mit Regel und so@, aber halt dafür ähm versuche super nett, freundlich zu sein, ja, läuft es sehr viel besser, also da ist es ganz anders als es mir im Referendariat eigentlich beigebracht wurde, ähm das funktioniert schon also mit diese ganzen Regeln“ (Jung, It1: 166–197)

Im Vergleich zu anderen Darstellungen von Auseinandersetzungen mit Normen verhandelt Lisa-Marie Jung in dieser Passage auffallend umfangreich die wahrgenommene Norm ‚streng und konsequent‘ zu sein. Diese formuliert sie in ihrem inneren Monolog als normative Verhaltenserwartung an sich selbst (‚du‘) und verleiht ihr damit performativ Ausdruck. Die Norm scheint über die Ausbildung im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes vermittelt und nun im Berufseinstieg durch die Interaktion mit den Schüler*innen irritiert zu werden. Ausgelöst durch die Beratung von Kolleg*innen scheint sich als neue normative Verhaltenserwartung die Norm, ‚locker‘ zu sein, auszubilden. Beide Normen, ‚streng und konsequent‘ sowie ‚locker‘ zu sein, stehen in Spannung zu einem berufsbezogenen *Habitus*, *der an den Lernprozessen der Schüler*innen orientiert ist*; dieser dokumentiert sich in Passagen, in denen die Lehrerin verhandelt, wie sie Schüler*innen in eine Auseinandersetzung mit Lerngegenständen verwickelt.

Lisa-Marie Jung gestaltet diese beiden wahrgenommenen Normen in ihrer Unterrichtspraxis schulfremd unterschiedlich aus. Dies führt zu positiven Erlebnissen in der unterrichtlichen Interaktion mit den Schüler*innen der Hauptschulklasse. In der längsschnittlichen Betrachtung zeigt sich allerdings, dass sich die wahrgenommene Spannung zwischen den Normen nicht auflöst, sondern beide weiterhin nebeneinander bestehen bleiben und zunehmend als widerstreitend erfahren werden. So verhandelt Lisa-Marie Jung in zahlreichen narrativ dichten Sequenzen über alle Erhebungszeitpunkte hinweg, wie sie den Anspruch der Strenge und der gleichzeitigen Lockerheit kaum in Einklang zu bringen vermag. Dies weist im Hinblick auf die Qualität des Spannungsverhältnisses auf eine *anhaltende Dauer* und zugleich eher *hohe Intensität* hin.

Das Spannungsverhältnis wird dabei habitusspezifisch bearbeitet: Das eigens initiierte Zugehen auf die Kolleg*innen, ihre detailliert erzählten Handlungsschritte in Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Normen sowie die diesen zugeschriebene Bedeutsamkeit für die unterrichtliche Handlungspraxis deuten darauf hin, dass sie sich an den wahrgenommenen Normen orientiert und alternative Handlungsoptionen erwägt bzw. erprobt. Darin dokumentiert sich ein *modifizierender* modus operandi der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Normen. Lisa-Marie Jungs berufsbezogener Habitus scheint zwar *nicht tieferliegend verändert* zu werden, dennoch weisen die eher *ho-*

he *Intensität* und die anhaltende *Dauer* des Spannungsverhältnisses in ihrem Zusammenspiel mit dem modifizierenden *modus operandi* ein deutliches *Potenzial für habituelle Irritationen* auf.

Fall Roman Teubner – modifizierender Basistyp

Im Fall Roman Teubner lässt sich wie im Fall Karsten Odrig die Wahrnehmung der Norm rekonstruieren, organisational vorgegebene Aufgaben erledigen zu müssen. So antwortet Roman Teubner im ersten Interview auf die Frage nach fordernden Erlebnissen im Berufseinstieg:

„Es ist halt mehr zu tun. Man hat mehr Klassen vorzubereiten, man hat mehr- muss mehr Zeit äh investieren für Korrekturen, für Elternabende, für sonstige Veranstaltungen und da möchte man ja auch eigentlich jetzt auch mitmachen. Und halt am Anfang auch sich in der Schule zurechtzufinden, ‚Was sind die Gepflogenheiten?‘ [...] Aber nichtsdestotrotz würde ich dennoch sagen, dass der Spaß überwiegt, und auch die Freude.“ (B4, It1: 242–249)

Auch bei Roman Teubner lässt sich hier die normative Verhaltenserwartung erkennen, im Berufseinstieg für ‚mehr‘ berufliche Aufgaben zuständig zu sein als im Vorbereitungsdienst. Die Vielzahl der beruflichen Aufgaben kommt auch durch seine asyndetische Sprechweise performativ zum Ausdruck: ‚Man hat mehr Klassen vorzubereiten, man hat mehr- muss mehr Zeit äh investieren für Korrekturen, für Elternabende, für sonstige Veranstaltungen‘. Sein Sprechen im Modalverb ‚müssen‘ sowie die Anapher ‚man‘, die das wahrgenommene Müssen entpersonalisiert, deuten auf eine wahrgenommene Fremdrahmung hin, von der sich zugleich distanziert wird.

Im Kontrast zu Karsten Odrig lässt sich in diesem Fall jedoch ein ganz anderer *modus operandi* der Bearbeitung dieser wahrgenommenen Norm rekonstruieren. So scheint Roman Teubner die an ihn herangetragenen Aufgaben entsprechend seines Habitus, welcher sich durch ein *Zutrauen in die eigenen Ressourcen* auszeichnet, ohne Irritationen zu bearbeiten und sich der wahrgenommenen Norm nicht zu verschließen. Im Gegenteil, diese schätzt er sogar als bedeutsam ein, wenn er sagt ‚da möchte man ja auch eigentlich jetzt auch mitmachen‘ (B4, It3: 244). Das Verb ‚mitmachen‘ impliziert die aktive Teilhabe an und Gestaltung von schulischen Strukturen sowie eine Positionierung in einem Kollektiv, dessen Zugang erst mit dem Berufseinstieg (‚jetzt‘, ‚am Anfang‘) möglich erscheint. Die an sich selbst adressierte Frage nach den ‚Gepflogenheiten‘ und die zahlreichen Verben, die ein aktives Handeln versprachlichen, deuten auf die Bereitschaft hin, sich der wahrgenommenen Norm anzunehmen. Dass Roman Teubner sich die Norm eher zu eigen macht, lässt sich auch in anderen dargestellten Interaktionen mit Akteur*innen des Feldes Schule (Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern) rekonstruieren. Er kann somit ebenfalls als Vertreter eines *modifizierenden modus operandi* in der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm identifiziert werden.

Sein Fazit, dass trotz der Vielzahl an Aufgaben ‚Spaß‘ und ‚Freude‘ überwiegen (B4, It1: 249), verweist auf ein Spannungsverhältnis von *eher geringer Intensität*. Dies kommt auch in dem Adverb ‚dennoch‘ zum Ausdruck: Angesichts der Orientierung an der Norm können die Emotionen ‚Spaß‘ und ‚Freude‘ dennoch (nichtsdestotrotz) aufrechterhalten werden. Eine längsschnittliche Betrachtung der Qualität des Spannungsverhältnisses zeigt, dass sich dieses zwar durch eine *anhaltende Dauer* auszeichnet, gleichzeitig jedoch durch eine eher *geringe Intensität*.

Der berufsbezogene Habitus scheint *nicht tieferliegend irritiert zu werden*; die Bearbeitung weist in Zusammenspiel mit einem modifizierenden *modus operandi* auf ein *habitusstabilisierendes Potenzial* hin.

Qualitäten von Spannungsverhältnissen – vier Spannungskonstellationen

Wie an den ausgewählten Fällen veranschaulicht, können wir entlang der Kom-Best-Basistypen folglich vier Spannungskonstellationen unterschiedlicher Qualitäten differenzieren:

- 1) Ein Spannungsverhältnis von eher geringer Intensität weist zusammen mit einer *konsolidierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf, selbst wenn das Spannungsverhältnis von *anhaltender Dauer* ist. Der Habitus scheint nicht tieferliegend irritiert zu werden. (Fall Karsten Odrig)
- 2) Ein Spannungsverhältnis von *kurzer Dauer* weist zusammen mit einer *konsolidierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf, selbst wenn das Spannungsverhältnis von eher *hoher Intensität* ist. Bei wiederholter Bearbeitung des Spannungsverhältnisses mit einer solchen Qualität deutet sich allerdings ein *Potenzial für habituelle Irritationen* an. (Fall Karina Ising)
- 3) Ein Spannungsverhältnis mit einer eher *hohen Intensität* und von *anhaltender Dauer* weist zusammen mit einer *modifizierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *Potenzial für habituelle Irritationen* auf. (Fall Lisa-Marie Jung)
- 4) Ein Spannungsverhältnis mit einer eher *geringen Intensität* weist trotz *anhaltender Dauer* und einer *modifizierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *habitusstabilisierendes Potenzial* auf. Der Habitus scheint nicht tieferliegend irritiert zu werden. (Fall Roman Teubner)

5 Diskussion

Bezogen auf die Unterfrage unserer qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie, *wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten*, eröffnen die hier vorgestellten methodologisch-methodischen Überlegungen und empirischen Befunde einen vertieften Zugang zur Rekonstruktion von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. So zeigte sich, dass Spannungsverhältnisse in ihrer Qualität mit den Erfahrungsdimensionen der Intensität und Dauer differenziert werden können. Mit dieser Differenzierung haben wir über den Begriff der Irritation (vgl. Bohnsack 2014b, S. 49) eine Perspektive entwickelt, um sich andeutende, aber noch nicht habitualisierte Veränderungsprozesse rekonstruktiv nachzuzeichnen. Das mit einem Spannungsverhältnis und seiner Qualität verbundene Potenzial, habituelle Irritationen in empirischer wie methodologischer Hinsicht genauer zu untersuchen, ist im Hinblick auf prädiktive Aussagen in Bezug auf künftige Habitusveränderungen allerdings noch nicht ausgeschöpft (vgl. Wittek u.a. i.V.).

Bezogen auf die Phase des Berufseinstiegs haben wir empirisch fundiert eine grundsätzliche Stabilität der Basistypik und ihrer erfahrungsraumbezogenen Spezifizierung in berufsbezogene Habitus festgestellt (vgl. Hericks u.a. 2018b). Die habituelle Bearbeitungsweise von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen birgt jedoch das Potenzial, den Habitus zu irritieren. Wie sich dieses Potenzial ausprägt, ist durch die Qualität des Spannungsverhältnisses beeinflusst. Die bisherigen Befunde lassen die Annahme zu, dass eine eher hohe Intensität eines Spannungsverhältnisses in beiden grundlegenden Prozessesstrukturen bzw. modi operandi (modifizierend und konsolidierend) Irritationen auslösen kann. Befunde zur Erfahrungsdimension der Dauer bedürften jedoch einer über den Zeitraum unserer Studie hinausgehenden längsschnittlichen Betrachtung.

Eine solche längsschnittliche Betrachtung verspricht auch Erkenntnisse dazu, inwiefern die hier rekonstruierten Spannungskonstellationen generalisierbar sind und zu einer Typik habitueller Veränderungsprozesse abstrahiert werden können. So schlägt beispielsweise v. Rosenberg (vgl. 2011) eine *prozessanalytische Typenbildung* vor, die auf *Prozesse* der Etablierung, Wandlung und Transformation von (Berufs-)Habitus fokussiert.²

Die programmatische These der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (vgl. Terhart 2000), wonach der Berufseinstieg „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ darstellt, in der sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ herausbilden (ebd., S. 128), kann somit als potenziell empirisch fundiert und ausgeschärft betrachtet werden. Wir plädieren allerdings für weitere Studien in nachfolgenden Berufsphasen, um eine weitere Kontrastierungsdimension in zeitlich-dynamischer Perspektive einbeziehen zu können. Die darin liegenden Chancen und Limitationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen könnten daran anschließende Analysen weiter explizieren.

Als ein weiteres noch zu klärendes Desiderat sehen wir die methodologische wie empirische Differenzierung der Kategorien Norm und Erwartung an. Da wir davon ausgehen, dass Normen ein „Forderungscharakter“ sowie ein „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014b, S. 43) zugeschrieben werden kann, gilt es, differenzierter nach unterschiedlichen Formen des sozialen Sollens zu fragen. Damit ist auch die Frage nach Prozessen der institutionalisierten Normierung von Erwartungen verbunden, d.h. nach der auf Dauer gestellten Formung von Normen durch Institutionen, deren verschiedene Funktionsweisen Luhmann mit der Bezeichnung „*Institutionalisierung* von Verhaltenserwartungen“ (Luhmann 1969, S. 41, H.i.O.) fasst.

In empirischer Hinsicht stellt sich ausgehend von unseren Befunden auch die Frage nach einer Differenzierung innerhalb der Kategorie der Norm. So könnte methodologisch zwischen der Wahrnehmung von organisationalen bzw. institutionellen Normen auf der einen sowie Identitätsnormen auf der anderen Seite unterschieden werden. Normen könnten beispielsweise hinsichtlich ihres wahrgenommenen (institutionalisierten und durchgesetzten) Verbindlichkeitsanspruchs oder ihrer Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten weiter ausdifferenziert werden.

Transkriptionsregeln:

//mhm//: Hörsignal des Interviewers

(1): Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert

((lacht)): Anmerkung zu parasprachlichen Ereignissen

,Ich mach mit euch nur aber': Kennzeichnung einer wörtlichen Rede

@überhaupt@: lachend gesprochen

Anmerkungen

- 1 [...] Auslassung einer nicht relevanten Interviewpassage zu Darstellungszwecken
- 2 Vgl. auch Kramer u.a. 2013; in ihrer Studie rekonstruieren sie eine Typologie der Transformation des Bildungshabitus entlang der formaltheoretischen Dimensionierung des Orientierungsrahmens bzw. Habitus zwischen positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen.

Literatur

- Amling, S./Geimer, A. (2016): Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 17. Jg., H. 3, Art. 18.
- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Bohnsack, R. (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 175–200.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bohnsack, R. (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Wiesbaden, S. 241–270.
- Bohnsack, R. (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2014b): 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, S. 33–55.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ders.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Hericks, U./Rauschenberg, A./Sotzek, J./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018a 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.
- Hericks, U./Sotzek, J./Rauschenberg, A./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018b i.E.): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrer – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung.

- Jansen, T./von Schlippe, A./Vogd, W. (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16. Jg., H. 1, Art. 4.
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 1, S. 13–32.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 20. Jg., H. 1, S. 28–48.
- Nohl, A.-M. (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 16 Jg., H. 2, S. 115–136.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Rauschenberg, A./Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden, S. 109–122.
- Rosenberg, F.v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- Wittek, D./Rauschenberg, A./Sotzek, J./Hericks, U./Keller-Schneider, M. (i.V.): Prozesse der Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde und methodologische Überlegungen zu Wandel und Stabilität im Längsschnitt aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*.