

## Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm

Sotzek, Julia

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 153-180). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70905>

### 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>

# Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm

## 1 Einleitung und Anliegen des Beitrags

Ein grundsätzliches Ziel der Dokumentarischen Methode ist, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack et al. 2013, S. 9). Die Frage nach dem Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Wissensdimensionen ist aus unterschiedlichen Perspektiven in den letzten Jahren noch einmal intensiv diskutiert und konkretisiert worden, so beispielsweise im Zugang einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung (vgl. Amling und Geimer 2016), dokumentarischen Interpretation von öffentlichen Diskursen (vgl. Nohl 2016a), dokumentarischen Organisationsforschung (vgl. Jansen und Vogd 2017) oder dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2020). Anstoß zu Diskussionen gibt in diesen Zugängen unter anderem die Frage nach der handlungspraktischen Bedeutung reflexiver, theoretischer Wissensbestände. Innerhalb der Dokumentarischen Methode ist dafür die von Bohnsack (2017) vorgenommene analytische Differenzierung des Begriffs des *Orientierungsrahmens* konstitutiv. In einem engeren Sinn wird dieser Begriff synonym zum Habitusbegriff verwendet, in einem weiteren Sinne kann mit dem Begriff des Orientierungsrahmens in einem spezifischen Blick beschrieben werden, *dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu *wahrgenommenen Normen* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (vgl. Bohnsack 2014a, S. 36). In Entsprechung zu Luhmann (1997, S. 638) gründen sich für Bohnsack (vgl. 2017, S. 55) Normen auf *Verhaltenserwartungen*, denen ein grundlegend *kontrafaktischer* Charakter zukommt, da sie aufrechterhalten werden, auch wenn sie in Diskrepanz zu auf sie bezogenen Praxisformen stehen und nicht zur Performanz gebracht werden.

Bereits hier deutet sich an, was nachfolgend näher erläutert wird, nämlich, dass Norm und Habitus und die damit verbundenen Wissensbestände sich durch eine unterschiedliche Logik auszeichnen.

Normen stellen einen Wissensbereich dar, der auf der Ebene von Orientierungsschemata – der zweiten metatheoretischen Grundkategorie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014b) – zu verorten ist, welche die, mit Mannheim (1980) gesprochen, kommunikative Dimension des Wissens und Handelns umfasst (vgl. Bohnsack 2017, S. 54f.). Das Verhältnis zwischen Habitus und Praxis einerseits und Orientierungsschemata im Allgemeinen sowie Normen im Konkreten andererseits wird als prinzipielles *Spannungsverhältnis* konzipiert (vgl. ebd., S. 54). Das theoretische Fundament dieser Konzeption stellt die notorische Diskrepanz der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980, S. 296) dar, die Mannheim als ‚Doppeltheit‘ eines konjunktiven und kommunikativen Wissens ausgearbeitet hat (vgl. Bohnsack 2017, S. 19). Die Relation zwischen Habitus und Norm resp. konjunktivem und kommunikativem Wissen als *notorisches* Spannungsverhältnis zu beschreiben, schließt ein, dass es sich „nicht allein um unterschiedliche Wissensbestände, sondern um eine unterschiedliche *Logik* und *Sozialität* der Wissenskonstitution handelt“ (ebd., S. 104, H. i. O.). Eine konjunktive Sozialität umfasst eine durch habituelle Übereinstimmungen entstehende unmittelbare Verbindung und ein direktes Verstehen, wohingegen sich eine kommunikative Sozialität dadurch auszeichnet, dass permanent ein (wechselseitiges) Interpretieren nötig ist, was auch heißt, dass die Erwartungen der Anderen als *exteriore* erfahren werden (vgl. ebd.). Letzterer Modus der Sozialität wird innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Theorie von Schütz ausgearbeitet und umfasst ein Verstehen, dass auf der reflexiven Zuschreibung von Intentionen, subjektiven Entwürfen und Zwecken basiert und damit einer deduktiven Logik folgt (vgl. ebd., S. 87f.). Für die davon empirisch wie metatheoretisch und methodologisch unterscheidbare Form einer konjunktiven Sozialität stellt der *konjunktive Erfahrungsraum* das dokumentarisch relevante Konzept dar (vgl. ebd., S. 102ff.). Das Verstehen von Anderen wird damit durch ein gemeinsames oder strukturidentisches *Erleben* einer (strukturidentischen) Handlungspraxis mitstrukturiert (vgl. ebd., S. 104). In der aktuellen dokumentarischen Akzentuierung konstituiert sich ein solcher Erfahrungsraum folglich in dem gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben der praxisinhärenten Spannungsverhältnisse, deren habitualisierte Bewältigung sich darin äußert, dass sich die Form der Bewältigung selbst wiederum als Praxis konstituiert, die wiederholt und reproduziert werden kann (vgl. ebd., S. 108).

Im Rahmen der von Hericks und Keller-Schneider geleiteten DFG/SNF-Studie „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) half das Theorieangebot der Dokumentarischen Methode zu untersuchen und beschreiben, wie sich Lehrpersonen mit

wahrgenommenen beruflichen Anforderungen im Berufseinstieg auseinanderzusetzen, was sie folglich in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen* (vgl. Hericks et al. 2018): Welche Anforderungen wahrgenommen, wie sie gedeutet, bearbeitet und bewältigt werden, konnte mit den metatheoretischen Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgehend von empirischen Befunden somit theoretisch diskutiert werden. Dies führte unter anderem zu einer *mehrdimensionalen Typologie*, deren Basistypik zum einen zwei Prozessstrukturen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm differenziert und zum anderen zwei konjunktive Erfahrungsräume, in denen sich die kontrastierenden Modi Operandi der Bearbeitung jeweils unterschiedlich ausgestalten. Beide Erfahrungsräume zeichnen sich fallspezifisch durch die Wahrnehmung je bestimmter Normen und damit erfahrungsraumgebundener Spannungsverhältnisse aus, in deren Bearbeitung sich (erfahrungsraumspezifische) berufliche Habitus konturierten, die typisiert werden konnten.

Ist dadurch die Dimension des Bearbeitens von Spannungsverhältnissen in den Blick genommen worden, galt es des Weiteren die Dimension des *Erlebens* näher zu untersuchen (vgl. Sotzek 2019<sup>1</sup>). Empirisch zeigte sich, dass das Sprechen der Lehrpersonen im Kontext eines rekonstruierten Spannungsverhältnisses durch die Explikation und Darstellung von *Emotionen* geprägt ist. Dies wird von der theoretischen Annahme gestützt, dass jedes Wahrnehmen, Deuten, Erleben und Handeln stets von Emotionen mitbestimmt ist (vgl. Neckel und Pritz 2016, S. 2). Wird auf der Ebene der Metatheorie die Spannung zwischen Habitus und Norm als notorische konzipiert, so kann empirisch eine Unterscheidung dahingehend getroffen werden, inwiefern das Spannungsverhältnis über das *Wie des Erlebens* in die Wahrnehmung der Akteur\*innen rückt (vgl. Sotzek 2019). Es lässt sich diesbezüglich folgende, im Weiteren zu konkretisierende Annahme formulieren: Die Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm wird in Form von Emotionen zur Darstellung gebracht, die zugleich Ausdruck und Bestandteil des Spannungsverhältnisses sind. *Anliegen dieses Beitrags* ist es daher zu zeigen, inwiefern über den Gegenstand *Emotion* praxeologisch-wissenssoziologische Grundannahmen weitergeführt werden können. Das dokumentarische Konzept eines Spannungsverhältnisses wird – wie zuvor erläutert – in diesem Zusammenhang um die Dimensionen des *Erlebens* und *Bearbeitens* erweitert (2). Des Weiteren soll den Fragen nachgegangen werden, welchen *Auseinandersetzungsprozess* die im Medium eines Habitus wahrgenommene Norm bei Akteur\*innen an-

---

1 Die metatheoretischen und methodologischen Ausführungen in diesem Beitrag basieren auf den empirischen Rekonstruktionen dieser Studie, die in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang die Bedeutung von Emotionen für die Professionalisierung von berufseinstiegenden Lehrpersonen untersucht.

stößt, welche *Funktion* Emotionen zukommt (3) und welches *generative Potenzial* ein daraus resultierendes Spannungsverhältnis hat (4). Es folgt ein empirisches Beispiel (5) und schließlich ein Ausblick und Fazit (6).

## 2 Die Spannung zwischen Habitus und Orientierungsschemata

Im Folgenden wird die im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgearbeitete spannungsreiche Relation zwischen Habitus und Orientierungsschemata (inklusive Normen) näher betrachtet. Mit Bohnsack (vgl. 2013, S. 181; 2017, S. 54) können Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Orientierungsschemata in drei Dimensionen differenziert werden, die mit den Kategorien des Interpretativen Paradigmas theoretisch bestimmt werden können: Die Relationen zwischen der habituellen Struktur der Handlungspraxis und (1.) den in den Common-Sense-Theorien explizierten Motivkonstruktionen sowie (2.) institutionalisierten Normen können mit Hilfe der von Schütz (2004) entworfenen Theorie des rationalen Handelns ausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 84). Beide Bereiche, also die der institutionalisierten Verhaltenserwartungen und der Theoriekonstruktionen, werden im Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie als *Orientierungs-* und *Erklärungstheorien* bezeichnet und folgen der Logik von Um-zu- und Weil-Motiven (vgl. ebd., S. 85). Ein *Um-zu-Motiv* stellt ein Mittel in dem Sinnzusammenhang eines Entwurfs dar, in dem ein Handlungsziel als vollzogen phantasiert wird, das noch nicht durch ein faktisches Handeln realisiert wurde (vgl. Schütz 2004, S. 199). Das *Weil-Motiv* konstituiert das Um-zu-Motiv. Es basiert auf vergangenen Erfahrungen und umfasst die Frage nach dem Warum, die ein Individuum in Form einer reflexiven und rückblickenden Selbstausslegung klärt (vgl. ebd., S. 205).

Der dritte Bereich des kommunikativen Wissens und Handelns, der innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgearbeitet ist, umfasst die Konstruktionen von sozialen Identitäten und ist in Goffmans Identitätstheorie fundiert (vgl. Bohnsack 2017, S. 84). Unter sozialen Identitäten kann die reflexive Auseinandersetzung eines Individuums mit den ihm zugeschriebenen Definitionen im Sinne von Fremdidentifizierungen verstanden werden (vgl. Goffman 1967, S. 132; Bohnsack 2014a, S. 48). Bohnsack differenziert weiterhin virtuelle soziale Identitäten in *imaginative* und *imaginäre* (vgl. Bohnsack 2017, S. 54f.), die sich dadurch unterscheiden, dass Akteur\*innen bei ersteren an der Performanz und Habitualisierung der Entwürfe orientiert sind, bei letzteren jedoch nicht davon ausgehen, dass diese in ein faktisches Handeln umgesetzt werden (können). Im Fall von imaginativen sozialen Identitäten kann Akteur\*innen ein imaginativer normativer Erwartungshorizont auch im Habitus anderer Akteur\*innen begegnen (vgl. ebd., S. 156).

Während sich die Motivkonstruktionen, die auf den Common-Sense-Theorien und institutionalisierten Verhaltenserwartungen basieren, aber als Imaginationen, Entwürfe und intentionale Zuschreibungen weitgehend explizieren lassen, so ist den *Identitätsnormen* ein impliziter Charakter inhärent (vgl. ebd., S. 54). Das der begrifflich-typenhaften Imagination im kommunikativen Bereich zugrundeliegende imaginative resp. imaginäre Wissen ordnet Bohnsack (vgl. ebd., S. 143f.) der Ebene des impliziten Wissens zu und grenzt diese Wissensform von einem habitualisierten resp. inkorporierten Wissen ab. Das Wissen um Identitätsnormen stellt orientiert an dem Theoriezugang von Goffman in der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch ein kommunikativ-generalisiertes Wissen dar, das eine normative Kraft besitzt und als exterior erfahren wird (vgl. ebd., S. 163).

Der von Bohnsack (vgl. ebd., S. 143) entwickelten dokumentarischen Begriffsverwendung folgend, wird der Begriff des *inkorporierten* Wissens primär für ein Wissen um Praxisformen oder innerhalb von Praxisformen benutzt, die direkt körpergebundene Ausdrucksformen betreffen, im Gegensatz zum *habitualisierten* Wissen, das vordergründig verbale Praktiken umfasst. Das habitualisierte Wissen stellt zugleich einen Oberbegriff dar, mit dem gleichzeitig inkorporiertes Wissen eingeschlossen ist, da beiden Wissensformen die Struktur einer *performativen Performanz* zugrunde liegt, sie also an den Vollzug einer Performanz gebunden sind (vgl. ebd.). Die performative Performanz bezeichnet folglich die handlungspraktische Ebene des *Vollziehens* von Handlungen, Interaktionen und Gesprächen (vgl. ebd., S. 92). Kann diese Wissensstruktur von den Akteur\*innen nur sehr eingeschränkt zum Gegenstand von Propositionen werden, so umfasst der Begriff der *proponierten Performanz* demgegenüber gerade das performative Wissen, das in Propositionen zum Ausdruck gebracht wird, in denen Praxisvollzüge und -formen Gegenstand der Darstellung sind und sich das *Wie*, also Prozesse der Herstellung oder Gestaltung der Darstellung, dokumentiert (vgl. ebd., S. 92, 143).

Dieses Wissen, in dem sich der *Modus Operandi* von Praxisformen dokumentiert, ist nur begrenzt theoretisch-reflektierend überformt und kann daher nur in Erzählungen und Beschreibungen oder bildhaften Darstellungen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. ebd.). Der Habitus ist als Dokument eines performativen, konjunktiven Wissens zu begreifen, das in der sozialisatorischen Praxis spezifischer Erfahrungsräume angeeignet wurde und daher eng mit der Genese dieser Erfahrungsräume verbunden ist (vgl. ebd., S. 151). Mit dem Begriff der proponierten Performanz kann somit innerhalb des Habituskonzepts auch eine Wissensstruktur bestimmt werden, die auf einem inkorporierten und habitualisierten Wissen aufruht, jedoch nicht ein Wissen *im* Vollzug, sondern *um* den Praxisvollzug bezeichnet, welches im Sprechen aktualisiert wird.

Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Orientierungsschemata – bzw. in der Sprache der von Mannheim (1980) unterschiedenen Wissensformen zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen – besteht folglich

auf einer übergeordneten Ebene zwischen einer *performativen* und *propositionalen Logik* (vgl. ebd., S. 92). In der performativen Dimension wird – wie die vorherigen Ausführungen zeigen – wiederum eine *performative Performanz* von einer *proponierten Performanz* differenziert (vgl. ebd., S. 92f.). *Theoretisierende Propositionen*, die der propositionalen Dimension, also dem, *worüber* geredet und *was* dargestellt wird, und der Kategorie der Orientierungsschemata sowie folglich dem kommunikativen Wissensbereich zuzuordnen sind, bringen in Kontrast dazu keine Performanzen zur Darstellung (vgl. ebd., S. 92, 98). Ein Spannungsverhältnis zeigt sich demnach unter anderem darin, dass Akteur\*innen im Medium des Habitus wahrgenommene Normen, welche in Diskrepanz zur Struktur der eigenen Praxis stehen, als habituspezifische Form des *Müssens* und *Sollens* erleben (vgl. Bohnsack 2017 S. 54f., 102; Sotzek et al. 2017). Normen, verstanden als kommunikative Wissensform, weisen somit einen „Forderungscharakter“ sowie einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014a, S. 43) auf. Tranow (vgl. 2015, S. 257) führt an, dass eine soziale Norm in der Soziologie unterschiedlich definiert wird, die Dimension der Sollens-Erwartung jedoch als kleinster gemeinsamer Nenner begriffen werden kann. Andere Wahrnehmungsdimensionen, wie die Reichweite der Norm oder das Verhältnis von Normen untereinander, gilt es empirisch zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 257f.). Handlungspraktische Bedeutung für die soziale Praxis erlangen Normen dadurch, dass der Habitus disponiert ist, sie wahrzunehmen (vgl. Bourdieu 1993, S. 99). Oder anders formuliert: Im Zugang der von Bohnsack (2017) ausgearbeiteten Praxeologischen Wissenssoziologie kommt das Normative stets in seiner Bedeutung für die Handlungspraxis in den Blick und somit gerahmt, d.h. selektiv erkannt und interpretiert, durch den *Modus Operandi* des Habitus (vgl. Bohnsack 2017, S. 51).

Emotionen können in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang folglich zum einen mit der Kategorie der Orientierungsschemata gefasst werden und Ausdruck und Bestandteil von institutionalisierten Verhaltenserwartungen und Theoriekonstruktionen sein; sie sind daher einerseits dem theoretisch-reflexiven bzw. kommunikativen Wissen zuzuordnen und können als Orientierungs- und Erklärungstheorien sowie identitätsbezogene Erwartungen und Entwürfe in den Blick kommen. Auf dieser Ebene des Wissens folgen Emotionen einer propositionalen Logik. Eine wahrgenommene Norm kann in ihrer erfahrenen Form des Müßens und Sollens in Emotionen Gestalt annehmen und sich konturieren. Emotionen bringen zudem zum Ausdruck, wie sehr die Akteur\*innen von der Norm affiziert sind. Zugleich kann auch eine bestimmte Emotionsexpression zur Norm werden (vgl. Abschnitt 5).

Zum anderen kann der Habitus als Herstellungsprinzip von Emotionen und ihrem Wie des Erlebens bestimmt werden, sodass Emotionen habituelle Schemata des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens, Erlebens, Handelns und Bearbeitens zugrunde liegen (vgl. Bourdieu 1993, S. 112; 1992, S. 144; 1976, S. 195; Bourdieu und Wacquant 1996, S. 170; vgl. auch Scheer 2017). Emo-

tionen, verstanden als habitualisiertes Wissen, zeichnen sich somit auch durch eine performative Logik aus und können andererseits dem impliziten, konjunk-tiven Wissen zugeordnet werden.<sup>2</sup> Emotionen können sich daher als zu Text gewordene Praxisvollzüge auf der Ebene der proponierten Performanz und folglich in Erzählungen und Beschreibungen von Handeln und Erleben dokumen-tieren und in Beziehung zu dem propositionalen Gehalt von Emotionen sowie Argumentationen und Bewertungen gesetzt werden (vgl. zu den Text-sorten Nohl 2017, S. 32). Die handlungspraktische Ebene von Emotionen und ihrem Erleben ist als performative Performanz an den Vollzug einer Perfor-manz gebunden.

Wird von einem Spannungs*verhältnis* zwischen Habitus und Norm gespro-chen, so kommt dieses in und über Emotionen zur Darstellung. Emotionen bringen folglich zum Ausdruck, *wie* die Auseinandersetzung mit wahrgenom-menen Normen habituell *erlebt* wird; in ihnen dokumentiert sich ein spezifi-sches (implizit und explizit bewertendes) Verhältnis der Akteur\*innen zur Dar-stellung des Erlebten. Zusammenfassend bringen Emotionen somit eine be-stimmte Relationierung zwischen Habitus und einer wahrgenommenen Norm zum Ausdruck, die – wie im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird – als Re-lationierung von performativen, impliziten und propositionalen *Reflexionen* beschrieben werden kann.

### 3 Emotionen als Bearbeitungsform eines Spannungsver-hältnisses

Es wird angenommen, dass Emotionen eine eigene Reflexionsform darstellen und, als *Meta-Reflexionen* verstanden, *performative*, *implizite* und *propositio-nale Reflexionen* in ein Verhältnis zueinander setzen (vgl. Sotzek 2019, S. 102f.). In diesem Verständnis *bearbeiten* sie das erfahrene Spannungsver-hältnis zwischen Habitus und Norm und rücken es zugleich in die Wahrneh-mung der Akteur\*innen. Im Folgenden werden zunächst zentrale Bezugstheo-rien der Praxeologischen Wissenssoziologie herangezogen, um die Annahme unterschiedlicher Reflexionsformen theoretisch zu fundieren, bevor orientiert an dem Reflexionsbegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie die Konzep-tion von Emotionen als Meta-Reflexionen näher erläutert wird.<sup>3</sup>

- 
- 2 Da der Habitus bei Bourdieu (vgl. 1976, S. 207) weder als gänzlich transparentes Be-wusstsein noch als vollkommen unbewusst zu verstehen ist, stehen sich unterschiedliche Wissensebenen nicht dichotom gegenüber, sondern existieren und wirken in ihrem Zu-sammenspiel. Emotionen als Habitus-schemata zu verstehen, verhindert somit einen be-grifflichen Emotion-Kognition-Dualismus (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, S. 155).
  - 3 In einer emotionstheoretischen Lesart kann in diesem Zusammenhang auf die Ausführ-ungen von Schütze (2012), Pettenkofer (2012) und Katz (2015) verwiesen werden (vgl. Sotzek 2019, S. 88-97).



Mit der Differenzierung von *Erleben* und *Erlebtem*, die der Konstitution sinnhafter Erlebnisse zugrunde liegt, können in Schütz' (2004) Arbeit *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* zwei Reflexionsformen voneinander unterschieden werden. Ein Erlebnis wird dann sinnhaft, wenn es in einer Form der reflexiven Zuwendung erfasst, von anderen Erlebnissen unterschieden, herausgehoben und abgegrenzt wird, sodass nur ein vergangenes Erlebnis Sinn aufweist (vgl. ebd., S. 145). *Aktuelle* Erlebnisse hingegen, die an den „innersten Kern des Ich“ (ebd., S. 147) gebunden sind, können im Vollzug des Erlebens nicht voneinander abgegrenzt werden; sie können nur gelebt, nicht aber reflektiert und expliziert werden (vgl. ebd., S. 148). In Bezug auf Emotionen kann folglich formuliert werden, dass *sinnhafte*, d.h. reflexiv in den Blick genommene Emotionen, ein unterscheidbares, vergangenes Erlebnis darstellen, das sich von dem Erleben von Emotionen als ein aktuelles Erlebnis unterscheidet. Die Unterscheidung zwischen Erleben und Erlebtem entspricht der Differenzierung von *Verhalten* und *Handeln*. Verhalten umfasst als spontane Aktivität ein *unreflektiertes Erlebnis* (vgl. ebd., S. 157). Sinnhaft ist dementsprechend nur das Handeln, dem im Gegensatz zu dem Verhalten ein *Entwurfscharakter* zukommt (vgl. ebd., S. 155). Entworfen wird die Handlung als ein fertig konstituiertes Ergebnis des Handelns, nicht aber das Handeln in seinem vollziehenden Ablauf (vgl. ebd., S. 156f.). Das *rationale* Handeln folgt dabei einem *optimal expliziten* Handlungsziel und stellt ein *reines Zweckhandeln* dar (vgl. ebd., S. 158). Der Entwurf einer Emotion als Ziel eines Handelns umfasst demnach stets den Zeitcharakter der Vergangenheit, da im Moment des Entwerfens eine zukünftig vollzogen sein werdende Handlung phantasiert wird, die zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht vollzogen ist (vgl. ebd.).

Der reflexiven Zuwendung liegt Schütz (vgl. ebd., S. 173) zufolge ein „Jetzt und So“ zugrunde, das dem vergangenen Erlebnis seinen Sinn gibt. Das ‚Jetzt und So‘ bezeichnet eine Prozessstruktur des Ichs, die sich mit jedem neuen Erlebnis verändert und einen ‚Wissensbestand von Vor-Erfahrenem‘ umfasst sowie die reflexive Zuwendung lenkt und die Konstitution des Entwurfs bedingt (vgl. ebd., S. 173, 182). Der Wissensbestand eines Individuums stellt „ein Wissen von der *Typik* der Objekte und Vorgänge in der Lebenswelt“ (Schütz 1971, S. 165, H.i.O.) dar. Alle Typisierungen sind *problemrelativ*, d.h. sie stehen in Relation zu einem Problem, das es zu einem früheren Zeitpunkt zu lösen galt (vgl. ebd.), was bedeutet, dass es von dem Individuum nicht mehr fraglos in die bestehenden Erfahrungsschemata eingeordnet werden kann (vgl. Schütz 2004, S. 193). Der Auseinandersetzungsprozess mit dem Problem führt dazu, dass dieses wieder zu etwas fraglos Gegebenem wird (vgl. ebd., S. 162). Der Modus des Verstehens umfasst bei Schütz, dass Intentionen, subjektive Entwürfe und Zwecke reflexiv zugeschrieben werden, wodurch ein Verstehen einer deduktiven Logik folgt, die auch der Konzeption von Handeln zugrunde liegt (vgl. Bohnsack 2017, S. 87f.). Die Form eines *vorreflexiven* Er-

fassens und Verstehens ist hingegen in seiner Logik und Struktur nicht ausgearbeitet. Auch die Kategorie des Handelns zeichnet sich bei Schütz gerade nicht durch eine performative Logik aus, wie sie im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie beschrieben ist.<sup>4</sup>

In einer habitustheoretischen Perspektive lassen sich ausführlicher als zuvor zwei Reflexionsformen unterscheiden. Die Form eines impliziten Reflexionsmodus wird von Bourdieu (vgl. 2001, S. 209) als *praktisches Reflektieren* bezeichnet und als ein situatives, in die Handlung eingebundenes Nachdenken beschrieben. Das praktische Reflektieren stellt eine Geistesgegenwart dar, welche im Vollzug der Praxis eine Beurteilung und gegebenenfalls Korrektur ermöglicht (vgl. ebd.). Es stellt keinen reflexiven Entwurf dar, sondern eine „praktische Antizipation der in der Gegenwart im Zustand der objektiven Potentialität angelegten Zukunft“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 172). Diesem Modus entspricht, dass sich Habitus schemata in der Praxis *im Zustand des Praktischen* sowie bezogen auf *praktische Zwecke* vollziehen (vgl. Bourdieu 2012, S. 729; 1993, S. 172). Ein *präreflexives* Erfassen liegt auch dem praktischen Sinn zugrunde, der ermöglicht, dass im Vollzug des Handelns bereits „der Sinn der Situation auf der Stelle, mit einem Blick und in der Hitze des Gefechts, eingeschätzt und sogleich die passende Antwort gefunden“ werden kann (Bourdieu 1993, S. 190). Die Notwendigkeit von expliziten Regeln, Abwägungen oder Erklärungen resultiert aus dem Fall eines Scheiterns (vgl. ebd.). Eine weitere Reflexionsform kann in Gegenüberstellung zum *praktischen* als *reflexives Reflektieren* bezeichnet werden. Ein *reflexives Reflektieren* scheint folglich in Gang gesetzt zu werden, wenn die Selbstverständlichkeit und praktische Wirksamkeit des habituellen Handelns unterbrochen wird –

---

4 Die Dimension des Propositionalen – der in der eingenommenen Perspektive der reflexive oder explizite Reflexionsmodus bei Schütz zugeordnet werden kann – wird des Weiteren in einer dramaturgisch-interaktionistischen Perspektive mit Bezug auf Goffman weiter ausgearbeitet: Propositionale Reflexionen, in denen sich soziale Identitäten konstituieren, kontinuierieren oder verändern, können als reflexive Auseinandersetzung eines Individuums mit den ihm vermittelten Definitionen im Sinne von Fremdentifizierungen verstanden werden (vgl. Bohnsack 2014a, S. 48; Goffman 1967, S. 132). In Emotionen drückt sich dabei einerseits aus, wie die Interaktion mit anderen Akteur\*innen erlebt wird, in ihrer reflexiven Bezugnahme andererseits, inwiefern Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden (vgl. Goffman 1978a, S. 11). Wird die soziale Identität, an die ein\*e Akteur\*in emotional gebunden ist, irritiert und aufgrund eines Ereignisses in Frage gestellt, so kann eine Orientierung an den wahrgenommenen Identitätsentwürfen nicht durchgesetzt werden (vgl. 1978b, S. 115f.). Die Interaktion muss von allen Teilnehmer\*innen neu oder modifiziert entworfen werden, da die irritierte Identität keine situationsbezogene Kohärenz aufweist und somit kein legitimes Objekt mehr darstellt, nach der sich alle – Darsteller\*in der Identität eingeschlossen – richten können (vgl. ebd., S. 116). Die Auseinandersetzung mit in Frage gestellten sozialen Identitäten kann als ein Prozess verstanden werden, der eine Bearbeitung von (eigenen und fremden) Emotionsexpressionen erfordert (vgl. Goffman 1978a).

eine Unterbrechung, die sich ebenfalls in Emotionen äußern kann. Bei Bourdieu (vgl. ebd., S. 99) ist nicht ausgeschlossen, dass die sozialen Akteur\*innen reflexiv diejenigen Ziele spezifisch in den Blick bekommen können, die bereits habitualisiert wurden und das Handeln strukturieren. So ist es den Akteur\*innen in Form einer *reflexiven Analyse* eingeschränkt möglich, in eine gewisse Distanz zu den eigenen Dispositionen zu treten (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, S. 170).

Abschließend wird der Frage nach unterscheidbaren Reflexionsformen in einer wissenssoziologischen Perspektive nachgegangen: Für alle von Mannheim (vgl. 1964, S. 132) differenzierten Sinngehalte gilt, dass ihnen ein Erlebnis zugrunde liegt, das *erfahrbar* wird, indem es sich von einem undifferenzierten Strom von Erlebnissen *abhebt*. Den atheoretischen Sinn bezeichnet Mannheim (vgl. ebd.) als *Mittelsphäre*, die dazu dient, ein Erleben zu differenzieren, das weder begrifflich reflexiv expliziert werden kann, noch völlig intuitiv zu verstehen ist (vgl. Mannheim 1980, S. 73). Zwischen diesen beiden Polen bewegt sich „die breite Schicht der sinnmäßigen atheoretischen Erlebnisformen“ (Mannheim 1964, S. 132), wozu der dokumentarische Sinngehalt gehört. Hinsichtlich der Genese der Sinnebenen lässt sich daher festhalten, dass die reflexiv-theoretische Bezeichnung eines Begriffs auf der atheoretischen *Abhebung* dieser Erlebnisform aufrucht, wodurch sich mit der Dauer ein Begriff oder dessen theoretisch-reflexive Differenzierung bilden kann, auch wenn beides zum Zeitpunkt des atheoretischen Erfassens noch nicht existierte (vgl. ebd.). Die Explikation eines reflexiv-theoretischen Begriffs ist demnach zeitlich von seinem atheoretischen Verstehen zu unterscheiden (vgl. ebd.). Emotionen können mit Mannheim somit auf einer Mittelsphäre verortet und als atheoretische Erlebnisform bestimmt werden. Der propositionale Begriff einer Emotion ist dabei in dem atheoretischen Wissen um diese Erlebnisform verankert. Emotionen sind stets doppelt, d. h. als Objektivationen und als Ausdruck einer Funktionalität, gegeben (vgl. Mannheim 1980, S. 71f.). Auch für das Verhältnis von impliziten und propositionalen Reflexionen lässt sich demnach ableiten, dass propositionale Reflexionen als eine nachträgliche und sich auf reflexiver Wissensebene äußernde Verarbeitung performativer, impliziter Reflexionen verstanden werden können. Mit Mannheim (1964, S. 100) kann das permanente Zusammenspiel von performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen somit in der Dauer der Zeit als ein „Auf- und Absteigen vom Theoretischen zum Atheoretischen, ein stetes Vermischen und Übersichten der unterschiedlichsten Kategorien prinzipiell verschiedenen Ursprungs“ verstanden werden.

Wie können die vorherigen Ausführungen an den innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie verwendeten Reflexionsbegriff folglich anschließen? Die Logik der Praxis zeichnet sich für Bohnsack (vgl. 2017, S. 108) durch einen *impliziten* Reflexionsmodus aus, der eine handlungspraktische Bearbeitung der erfahrenen Diskrepanz ermöglicht, indem Anpassungen vollzogen

werden, die sich als Veränderungsprozesse auf der Ebene des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne; im Folgenden abgekürzt als i. w. S.) oder des konjunktiven Erfahrungsraums äußern. Implizite Reflexionen sind somit Teil der Konstituentenstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums, die zugleich auch zu dessen Dynamik beiträgt und eine Prozessstruktur seiner Transformativität darstellt (vgl. ebd.). In Anlehnung an Luhmanns Verständnis von Reflexion vollzieht sich Bohnsack (vgl. ebd., S. 107) zufolge ein *impliziter* Reflexionsprozess, sobald Akteur\*innen auf der performativen Ebene ein Wissen um unterschiedliche Praxen besitzen, die auf propositionaler Ebene mit Bezug auf normative und identitätsbezogene Erwartungshorizonte gleichermaßen als Möglichkeiten bestehen. Dem liegt Folgendes zugrunde: „[D]ie Erfahrung *performativer* Möglichkeiten als *unterschiedlich* setzt einen *Bezugspunkt* voraus, von dem her ich sie vergleichen kann, also Erwartungen auf der *propositionalen* Ebene“ (ebd., H. i. O.). Die Selektivität impliziter Reflexionen vollzieht sich – so die aus den vorherigen Ausführungen abgeleitete Annahme – über ein atheoretisches Erfassen und ist habituell bedingt. Ihr Bezugspunkt kann durch Orientierungsschemata näher bestimmt werden, die bezogen auf die Handlungstheorie von Schütz sowie die Identitäts- und Interaktionstheorie von Goffman ausgearbeitet sind (vgl. Abschnitt 2). Homolog zur Diskrepanz zwischen Habitus und Praxis einerseits sowie wahrgenommenen Normen andererseits stehen auch implizite und propositionale Reflexionen in einer notorischen Spannung zueinander, da sie sich durch eine unterschiedliche Logik und Sozialität der Wissenskonstitution auszeichnen (Bohnsack 2017, S. 104).

Die Bearbeitungsweise eines Spannungsverhältnisses vollzieht sich demnach in Form von performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen, wobei sich erstere Reflexionsform auf der Ebene der Praxis bewegt und sich in konjunktiven Begriffen, habituellen Werthaltungen, dem Wie des Erlebens von Emotionen dokumentieren kann (vgl. Sotzek 2019, S. 127). Propositionale Reflexionen kommen hingegen in kommunikativen Begriffen, Orientierungs- und Erklärungstheorien einerseits und normativen Erwartungen an die Selbstpräsentation der Akteur\*innen andererseits zum Ausdruck. Emotionen können in einer propositionalen Logik und damit auch innerhalb der Kategorie des Normativen als eine selektive (sozial vermittelte) reflexive Bezugnahme auf das eigene Handeln verstanden werden. Sie sind Ausdruck propositionaler Reflexionen und können zugleich deren Gegenstand sein. Parallel zur Konzeptionierung des Verhältnisses von Habitus und Orientierungsschemata (vgl. Abschnitt 2) erhalten propositionale Reflexionen ihre handlungsleitende Bedeutung erst dadurch, dass sie in die Dimension der Handlungspraxis und damit in das performative Wissen integriert werden. Auf dieser Ebene können Emotionen ebenfalls sowohl Darstellung impliziter Reflexionen als auch deren Gegenstand sein. Die Wahrnehmung einer Norm beruht demnach auf impliziten Reflexionen, die Norm selbst wird aber auf der Ebene propositionaler Refle-

xionen zum Ausdruck gebracht und kann als reflexives Wissen expliziert werden. Emotionen als eine Form des Ausdrucks impliziter und propositionaler Reflexionen zu verstehen, schließt somit ein, dass sie in ihrem spezifischen Modus die spannungsreiche und mehrdimensionale Relation von Habitus, wahrgenommenen Normen und konjunktiven Erfahrungsräumen bearbeiten. Als Meta-Reflexionen liegt ihnen im Sinne eines *Wie des Wie* folglich ein komplexer Vergleichsprozess zugrunde<sup>5</sup>. Emotionen können in diesem Verständnis dann auch Ausdruck und Bestandteil einer Form der *Wissensgenerierung* sein, wie im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird.

## 4 Die generative Funktion von Spannungsverhältnissen

Wird die Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen von den Akteur\*innen habitualisiert und erfahrungsmäßig sedimentiert, bringt dieser Prozess ein Erfahrungswissen hervor, das in einen Orientierungsrahmen (i. w. S.) überführt wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 56f.). Dies ermöglicht eine Kontinuität und Sicherheit des (interaktiven) Handelns und erzeugt ein kollektives Gedächtnis (vgl. ebd., S. 57). Das in Form eines Orientierungsrahmens (und somit auch der forschungsmethodisch abstrahierten Form eines kollektiven Gedächtnisses) gespeicherte Erfahrungswissen differenziert Bohnsack (vgl. ebd., S. 109) in ein *performatives* und *propositionales Gedächtnis*. So kann das Erleben aktueller Praxisvollzüge und ein daraus neu gewonnenes Erfahrungswissen die handlungspraktische Bedeutung des Wissens um vergangene Praxisvollzüge verändern, die dann wiederum zu einer selbsterworbenen Erinnerung innerhalb des performativen Gedächtnisses wird (vgl. ebd., S. 113). Das propositionale Gedächtnis zeichnet sich demgegenüber durch vergangene kollektive Intentionen, Imaginationen oder generalisierte Wissensbestände aus (vgl. ebd.).

---

5 Mit Bourdieu (vgl. 1992, S. 144) kann angenommen werden, dass der Habitus nicht nur Schemata der Produktion von Praxisformen aktualisiert, sondern zugleich auch Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata dieser Praxisformen. Auf das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept von Spannungsverhältnissen übertragen beeinflussen diesen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata die Art und Weise des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen und umfassen als das individuierte Soziale in Form von Emotionen ein spezifisches Körperwissen (vgl. Bourdieu 2001, S. 201). Der Habitus der Akteur\*innen umfasst somit inkorporierte *Werthaltungen*, in denen sich ein handlungsleitendes Erfahrungswissen auf der Ebene des impliziten, atheoretischen Wissens dokumentiert (vgl. Bohnsack 2010, S. 30). Implizite, habituelle Werthaltungen können von expliziten Bewertungen abgegrenzt werden, die sich auf theoretisch-reflexiver Ebene bewegen (vgl. ebd., S. 31). Es kann davon ausgegangen werden, dass implizite, habituelle Werthaltungen und propositionale Bewertungen in den unterschiedlichen Reflexionsmodi fundiert sind und umgekehrt Emotionen als Meta-Reflexionen somit ein evaluativer Prozess zugrunde liegt, der unterschiedliche atheoretische und explizit-reflexiv verfügbare Wissensbestände in eine Relation zueinander bringt.

Ein neu erworbenes Wissen um alternative Praxisvollzüge bedingt auf der Ebene des performativen Gedächtnisses, dass aufgrund der veränderten handlungspraktischen Relevanz das bereits erworbene Praxiswissen und somit das Wissen um die alternativen, vergangenen Vergleichshorizonte *vergessen* werden (vgl. ebd.). Wenn angenommen wird, dass im Habitus die gesamte Vergangenheit aktualisiert wird, die ihn erzeugt hat (vgl. Bourdieu 1993, S. 105), kann der Habitus als ein *Speicher sozialer Erfahrung* (vgl. Holder 2014, S. 126; Meuser 1999, S. 128) und „eine handlungspraktische Bewältigung *diskrepanter* normativer Anforderungen“ (Bohnsack 2014a, S. 50, H. i. O.) verstanden werden. Die Entstehung von Neuem beruht somit auf dem Vergessen bzw. das Vergessen ist umgekehrt eine zentrale Konstitutionsbedingung für die Entstehung von Neuem (vgl. Bohnsack 2017, S. 114).<sup>6</sup> Der Prozess der Wissensgenerierung kann in der Fokussierung auf Emotionen mit der nachfolgend erläuterten *Prozessstruktur* beschrieben werden. Diese Prozessstruktur konstituiert sich zugleich erfahrungsraumgebunden und auf der Grundlage eines performativen und propositionalen Gedächtnisses (vgl. Sotzek 2019, S. 109ff.).<sup>7</sup> Mit der Wahrnehmung einer Norm geht eine *Irritation* einher. Wird der Habitus in und durch Praxisanforderungen sowie als exterior erfahrene normative (und identitätsbezogene) Erwartungshorizonte irritiert, erzeugt dies eine Offenheit an Möglichkeiten des Erlebens und Handelns. Diese Offenheit kann mit dem Begriff der Kontingenz beschrieben werden, der mit Luhmann (1984, S. 152) etwas „Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein [bezeichnet; J.S.]; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“. Der Habitus kann zugleich als ein Prinzip verstanden werden, das Kontingenz reduziert. Die Irritationserfahrung kommt in Emotionen und ihrem habitusbezogenen Erleben zum Ausdruck und löst einen Auseinandersetzungsprozess aus, der sich als von den Akteur\*innen wahrnehmbares Spannungsverhältnis konstituiert.<sup>8</sup> Das Erleben

---

6 In Emotionen dokumentiert sich, wie das Erlebte verarbeitet worden ist. Sie sind als *Wie* eines Praxisvollzugs somit Teil des performativen und propositionalen Gedächtnisses. So können Erinnerungen an Emotionen aktualisiert werden, ihre Entstehungsbedingungen oder die mit ihnen verbundenen konkreten Praxisvollzüge jedoch vergessen worden sein. Der Begriff des *Er-Lebens* impliziert damit eine in Praxis erworbene und nicht kommunikativ vermittelte Form der Wissensaneignung (vgl. Bohnsack 2017, S. 116).

7 Für die nachfolgend erläuterte Prozessstruktur stellt das Prozessmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen von Keller-Schneider (2010; 2018) die zentrale Bezugstheorie dar.

8 Die insbesondere in Anlehnung an Dewey formulierte Annahme von Pettenkofer (vgl. 2012, S. 210, 212), dass sich die Entstehung von Emotionen in einer Diskrepanzerfahrung zwischen habits und normativen Erwartungen gründet und sich in einer Ungewissheit äußert, welche nicht zwangsläufig erinnert werden muss, lässt sich somit auf das Konzept eines Spannungsverhältnisses anwenden (und ist empirisch rekonstruierbar).

von Emotionen kann über zwei empirisch unterscheidbare Pole bestimmt werden: dem *Erleben einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus*.<sup>9</sup>

Zeichnen sich gerade Emotionen durch die Merkmale einer differenzierbaren *Intensität* und *Dauer* aus (vgl. Scheve 2011, S. 210; Hochschild 2006, S. 94; Mees 2006), so kann auch die Qualität eines Spannungsverhältnisses über die wahrgenommene Intensität und Dauer<sup>10</sup> von Emotionen als eine Form des Ausdrucks des Erlebens einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus bestimmt werden (zur Qualität von Spannungsverhältnissen im Allgemeinen vgl. Sotzek et al. 2017; Wittek et al. 2020). Je nachdem, in welcher Qualität das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm erlebt wird, kann dies die Akteur\*innen unter einen unterschiedlich stark ausgeprägten *Bearbeitungsdruck* setzen. Mit diesem Begriff wird ein Auseinandersetzungsprozess beschrieben, dem in seiner Wirkung auf den Habitus ein veränderndes Potenzial inhärent ist. Es wird angenommen, dass ein Spannungsverhältnis per se zunächst keinen Transformationsdruck (vgl. Kramer et al. 2009, S. 176f.) ausübt, sondern die Auswirkungen auf den Habitus einerseits durch die dem Habitus inhärente spezifische Struktur seiner Transformativität<sup>11</sup> (vgl. Bourdieu 2001, S. 191) und die erlebte Intensität des Spannungsverhältnisses mitstrukturiert werden (vgl. Sotzek et al. 2017; Wittek et al. 2020) sowie andererseits dadurch beeinflusst sind, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis habitualisiert, erfahrungsmäßig sedimentiert und damit in einen Orientierungsrahmen (i. w. S.) überführt wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 56f.).

---

9 Als eine Form der Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus ist das Wie des Erlebens von Spannungsverhältnissen prinzipiell als ein sich permanent vollziehender Prozess zu begreifen, da sich die Praxisanforderungen in Interaktionszusammenhängen fortwährend ändern (vgl. auch Bourdieu und Wacquant 1996, S. 167). Über Emotionen rückt eine spezifische Erlebensweise mit unterschiedlicher Dringlichkeit jedoch in den Aufmerksamkeitsfokus der Akteur\*innen.

10 *Zeit* kann in einer habitustheoretischen Perspektive als das verstanden werden, was der Habitus im Vollzug seines Handelns in ebendiesem als Praxis produziert, durch welche er sich selbst produziert (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, S. 172). Die Wahrnehmung und Bewertung von Zeit ist habituell bedingt, da der Habitus eine inkorporierte objektive Zeitstruktur einschließt; das Beherrschen bestimmter Zeitstrukturen gehört somit zu seinem praktischen Können und äußert sich darin, dass auch die hervorgebrachten Praxisformen zeitlich geregelt sind und eine Angemessenheit im Hinblick auf Zeitpunkt, Tempo und Dauer erzeugen (vgl. Bourdieu 1993, S. 140; Fröhlich 2014, S. 84). Als Wie eines Praxisvollzugs sind Emotionen folglich selbst zeitlich strukturiert; ihr Erleben wird von den Akteur\*innen daher auch in einer zeitlichen Dimension wahrgenommen.

11 Damit wird die Prozessualität von Emotionen betont, es wird jedoch nicht davon ausgegangen, die Struktur einer Transformation empirisch zu erschließen (vgl. Wernet 2020, S. 137).

Die Dimension des *Bearbeitens*<sup>12</sup> eines Spannungsverhältnisses umfasst sowohl eine *habitualisierte* als auch eine (*noch*) *nicht habitualisierte Praxis*, d.h. Bearbeitungsweisen, welche empirisch (noch) nicht in ihrer Dauerhaftigkeit und Reproduzierbarkeit rekonstruiert werden können (vgl. die Konzepte des *spontanen Handelns* bei Nohl 2006, S. 17f., 261 sowie der *Aktionismen* bei Bohnsack 2017, S. 76, 230-234). Das durch Emotionen initiierte Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses kann sich zum einen wiederum in Emotionen ausdrücken, zum anderen kann es weitere Emotionen auslösen, zum Gegenstand haben oder ihr Erleben mitbestimmen. Der für die Akteur\*innen so in Emotionen wahrnehmbare und darstellbare Bearbeitungsdruck bestimmt dabei mit, wie und mit welchen Praxen das Erlebte bearbeitet wird.

Wird der Modus Operandi von Emotionen, also der Habitus, als vergessene Geschichte verstanden, dessen objektive Strukturen seiner Genese in den Körper eingeschrieben sind, so ist den von ihm erzeugten Praxisformen eine *Dauerhaftigkeit im Wandel* inhärent, da Praxisformen zwar situiert sind, ihnen jedoch eine Struktur zugrunde liegt, die auch über ihren situierten Vollzug dauerhaft generativ wirksam ist (vgl. Bourdieu 1993, S. 103). Die Realisierung einer Praxis umfasst daher den Moment der Veränderung (vgl. Bourdieu 1999, S. 429). Emotionen ist folglich als Wie eines Praxisvollzugs zwar eine Regelmäßigkeit inhärent, ihr Erleben auf der Ebene des Habitus ist jedoch nicht als eine gleichbleibend sich wiederholende Performanz zu denken, sondern schließt in jedem aktuellen Erleben verändernde Prozesse mit ein.

Die *generative Funktion* von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm besteht daher sowohl in der *Generierung von Wissen* als auch in der *Habitualisierung und Überführung dieses Wissens in einen Orientierungsrahmen* (i. w. S.). Das generierte Wissen strukturiert wiederum den nachfolgenden Auseinandersetzungsprozess mit und gehört, wenn es als Erfahrungswissen gespeichert wird, zum performativen und propositionalen Gedächtnis. Das Bearbeiten eines erlebten Spannungsverhältnisses sowie das Erleben selbst kom-

---

12 Diesem Begriff liegt die von Bohnsack (vgl. 2014a, 2017) vorgenommene analytische Differenzierung eines Orientierungsrahmens im engeren und weiteren Sinn zugrunde, die einen Zugang eröffnet, den *Modus Operandi der Bearbeitung* von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen von dem *Modus Operandi des Habitus* als Struktur der Handlungspraxis selbst zu unterscheiden (vgl. Hericks et al. 2018, S. 70). Die zweifache Verwendungsweise des Begriffs lässt sich auch in Relation zu der von Bourdieu (vgl. 1992, S. 83f.) unternommen begrifflichen Differenzierung zwischen Habitus und Strategien begründen, welche – eine mikrosoziologische Perspektive einnehmend – ein aus der habituellen Geschichte erworbenes praktisches Können darstellen, für und in Praxisvollzügen erforderliche Anpassungen vorzunehmen. Mit der Kategorie des Bearbeitens kann somit das Verhältnis zwischen Kontinuität und Veränderung empirisch näher bestimmt werden (vgl. Bourdieu 2001, S. 207; Sotzek et al. 2017; Rauschenberg und Hericks 2018; Hericks et al. 2018; Wittek et al. 2020)<sup>12</sup>.



men folglich in Emotionen zum Ausdruck und sind von ihnen qualitativ begleitet sowie mitstrukturiert. Verstanden als Meta-Reflexionen (vgl. Abschnitt 3) sind Emotionen zugleich Bestandteil des Bearbeitungsprozesses, indem sie die spannungsreiche und mehrdimensionale Relation von Habitus, wahrgenommenen Normen und konjunktiven Erfahrungsräumen relationieren. Sie können zudem als exterior erfahrene normative (und identitätsbezogene) Erwartungshorizonte, die auch im Modus der Performanz begegnen können (vgl. Bohnsack 2017, S. 156), zur Norm werden und damit ein Spannungsverhältnis initiieren, das Veränderungsprozesse anstößt.<sup>13</sup>

Empirisch wie theoretisch zeigt sich, dass ein Fokus auf Emotionen im Konkreten und das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen im Allgemeinen ein Zugang zur Rekonstruktion von Veränderungen ermöglicht (vgl. Sotzek 2019). Als *Veränderung* wird eine auf der Ebene der performativen und propositionalen Dimension zur Darstellung gebrachte *Erweiterung des Wissens* konzeptualisiert. Metatheoretisch sind zunächst permanent sich vollziehende Veränderungsprozesse zu konstatieren, die sich zum einen aus der Dynamik der Habitusstruktur, des konjunktiven Erfahrungsraums sowie des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm ergeben (vgl. auch Abschnitt 3). Davon lassen sich *Veränderungen auf der Ebene des Erlebens und der Praxis* unterscheiden (vgl. Sotzek 2019, S. 240f., 264). Relational zu den dokumentarischen Metakategorien gilt es in diesem Zusammenhang zu klären, „was sich denn ändert, wenn sich Emotionen ändern“ (Schützzeichel 2008, S. 84).

Kommt in Emotionen ein körperbezogenes Wissen zum Ausdruck, so kann aus dem Wie ihres Erlebens (einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus) bzw. allgemeiner: aus dem Erleben eines Spannungsverhältnisses geschlossen werden, dass sich ein vorheriges, unthematisiert bleibendes Erleben verändert hat. In dem erzählten Kontext der Bearbeitung kann beispielsweise zur Darstellung gebracht werden, dass sich die Intensität und Dauer des Erlebens gewandelt hat, sodass von einer Transformation des Verhältnisses der Darstellenden zum Dargestellten ausgegangen werden kann. Diese Transfor-

---

13 Die Bedeutung wahrgenommener Normen für die (organisationale) Handlungspraxis bringt bereits die Studie *Das gekaufte Herz (The Managed Heart)* von Hochschild (2006) zum Ausdruck, die als moderner Klassiker der Sozialforschung gilt. Nach Hochschild thematisieren *Gefühlsnormen* die Art der Expression eines Gefühls hinsichtlich seiner Dauer und Intensität zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem spezifischen Kontext, die als angemessen oder unangemessen gilt (vgl. ebd., S. 73). Gefühlsnormen können daher eine Spannung zwischen dem *aktuellen* Fühlen und dem, was stattdessen gefühlt werden *soll*, hervorrufen (vgl. ebd., S. 74) Mit Hochschild (2006) und in Anlehnung an Rastetter (2008) kann daher ebenfalls die Annahme formuliert werden, dass Emotionsarbeit, also im praxeologisch-wissenssoziologischen Sinne das Bearbeiten von Emotionen, als *Habitusarbeit* verstanden werden kann.

mation des Erlebens dokumentiert sich im Rahmen der Erzählung chronologisch-sequenzierter Handlungs- und Erlebensabläufe und damit auch im Vergleich unterschiedlicher Zeitkontexte (vgl. Bohnsack 2017, S. 98). Wie zuvor erläutert, kann durch nachfolgende Praxisvollzüge, welche ebenfalls ein bestimmtes Wie des Erlebens herstellen, mit dem Wissen um alternative Deutungs-, Erlebens- oder Handlungsmöglichkeiten das Erleben eines vergangenen Praxisvollzugs be- und verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 113). Indem die Expression von Emotionen und die Art und Weise, wie diese in die erzählte Praxis eingebunden sind, miteinander verglichen werden, lassen sich veränderte Verhältnisse der Akteur\*innen zur Darstellung des Erlebten rekonstruieren, die auch in Relation zu unterschiedlichen Erlebensweisen stehen können. Auf der Ebene der Praxis kann von Veränderungen auf die Generierung von Wissen geschlossen werden, wenn (1) alternative Praxen erprobt werden, die entweder habitualisiert oder (noch) nicht Bestandteil der Habitusstruktur sind, und/oder (2) Orientierungs- und Erklärungstheorien sowie identitätsbezogene Erwartungen modifiziert oder neu entworfen werden, worin sich eine veränderte reflexive Bezugnahme auf das eigene Erleben und Handeln ausdrückt. Erstere Bearbeitungsform zeichnet sich durch eine performative, letztere durch eine propositionale Logik aus. Emotionen und ihr habituelles Erleben weisen somit eine spezifische Struktur der Transformativität auf, die sich von der Dynamik unterscheidet, die dem Habitus inhärent ist<sup>14</sup>. Die Kategorie des Orientierungsrahmens (i. w. S.) eröffnet in der Fokussierung auf die Dimensionen des Erlebens und Bearbeitens damit einen Zugang, die Generierung von Wissen zu rekonstruieren, die durch eine Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen angestoßen wird. Diese Auseinandersetzung kann zu Transformationen auf der Ebene des Habitus führen, wenn sie sich durch eine gewisse Intensität auszeichnet und auf Dauer gestellt ist, sodass das Erfahrungswissen habitualisiert und in einen neuen Orientierungsrahmen (i. w. S.) überführt wird (vgl. ebd., S. 56f.).

Das Erleben und Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm sowie dessen generative Funktion wird durch die Darstellung von Emotionen zugleich *empirisch erforschbar*. Was Akteur\*innen folglich irritiert, wie diese Irritation erlebt wird, wie sich dieses Erleben als wahrnehmbares und darstellbares Spannungsverhältnis konturiert, wie das Spannungsverhältnis bearbeitet wird und welche Veränderungen daraus folgen, gilt es rekonstruktiv mit Blick auf Emotionen in einer komparativen Analyse nachzugehen.

---

14 Dass dieser insbesondere in und durch die Erfahrung von Nicht-Passungsverhältnissen veränderbar ist, darauf verweisen unterschiedliche Studien (Rosenberg 2017; Kramer 2013, 2017; Kramer et al. 2013; El-Mafaalani 2012).

## 5 Ein empirisches Beispiel

Der Zugang zu Emotionen ist durch das empirische Material *Interview* beeinflusst und erfasst Emotionen daher *aspekthaft*. Durch die Wahl der Dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode der Interviews sind folglich bereits gegenstandskonstituierende Annahmen getroffen worden.<sup>15</sup> Zugleich haben die dokumentarischen Metakategorien der empirischen Analyse und der davon ausgehenden Beschreibung von Emotionen eine Sprache und gewisse Struktur eröffnet (vgl. Nohl 2016b, S. 107). Die nachfolgende Passage kann als Fokussierungsmetapher bezeichnet werden, die im Fall von Interviews vor allem auf der Ebene der proponierten Performanz identifiziert wird; sie umfasst die in einem hohen Detaillierungsgrad erzählte und beschriebene Darstellung von Praxisvollzügen, in die Emotionen eingebunden sind (vgl. Bohnsack 2017, S. 92, 151f.; Nohl 2017, S. 25). In der Rekonstruktion rücken sowohl die Zeitstruktur des erzählten Handelns in den Vordergrund als auch der Vergleich der zum Ausdruck gebrachten Emotionen vor und nach einem bestimmten Praxisvollzug. Beides gibt Hinweise darauf, wie Emotionen im Konkreten und Spannungsverhältnisse im Allgemeinen erlebt und bearbeitet werden. Es kommen sowohl die eigenen Emotionsexpressionen in den empirischen Blick als auch die bei anderen Akteur\*innen wahrgenommenen.

Lisa-Marie Jung (anonymisiert) ist Lehrerin und wurde wenige Monate nach ihrem Berufseintritt interviewt. In ihrer Antwort auf die Frage nach einem Erlebnis, bei dem sie in der Rückschau lieber anders gehandelt hätte, dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem berufsbezogenen Habitus der Lehrerin und den als widerstreitend wahrgenommenen Normen, ‚streng‘ und ‚lockerer‘ zu sein (vgl. Sotzek et al. 2017; Wittek et al. 2020). Die Lehrerin beginnt ihre Erzählung mit der Beschreibung ihrer Klasse als „eigentlich eine ganz äh ganz liebe“ (It1: 440f.) und entwirft damit einen Normalitätshorizont. Zugleich bringt sie zur Explikation, dass ihr durch die Ausbildung vermittelt worden sei, „immer ganz streng“ (It1: 442) sein zu müssen. Die Wahrnehmung einer normativen Verhaltenserwartung konturiert sich in der Metapher, „immer die Zügel in der Hand zu halten“ (It1: 443), was darauf hinweist, dass die handlungspraktische Umsetzung der Norm Lisa-Marie Jung Sicherheit und Kontrollierbarkeit gewährleistet. Die hier skizzierte Orientierung an der Norm fungiert als Begründung für die spontane Reaktion der Lehrerin, die als habituelles Handeln gedeutet wird.<sup>16</sup>

---

15 Zum Emotionskonzept sowie der empirischen Einbettung, methodischen Vorgehensweise und Interpretation der nachfolgenden Interviewpassage vgl. Sotzek 2019.

16 Eine Übersicht über die in diesem Artikel verwendeten Richtlinien der Transkription findet sich am Ende des Beitrags.

„und dann hatten wir ähm Unterricht gehabt und dann haben die sich ähm mal einen Scherz erlaubt, sag ich mal, das machen die ja wirklich sonst nie//@(.).@//, aber ich war trotzdem sauer und hinter dachte ich, ich hätte nicht sauer sein dürfen//okay//; die haben, ähm das ist jetzt hier anscheinend so ein Scherz an der Schule zur Zeit, äh ein Kind hat ganz laut ‚Erdbeben‘ geschrien, ja und dann sind sie alle unter die Tische, ja, gekrabbelt und haben sich hier so die Köpfe gehalten, also so als wäre halt wirklich ein Erdbeben, ja. Und fanden das halt super lustig, ja also mitten, ich hatte gerade irgendwas in Englisch, Grammatik erklärt, mitten in meinen Erklärungen ging das dann also ‚Erdbeben‘ und alle unter die Tische, ja u:nd äh ich war in dem Moment so geschockt, weil äh: ja das war halt einfach so überraschend, dass ich dann gesagt: ‚Ja und das geht ja gar nicht und ihr könnt ja nicht einfach im Unterricht so ein- äh sowas machen!‘ Und dann hab ich gleich eine Zusatzaufgabe gegeben ja und hab gesagt: ‚Also sowas nie wieder‘. Und so.“ (It1: 444-457)

Die Bewertung des Schüler\*innenhandelns als ‚Scherz‘ schreibt diesem die Intention zu, erheitern zu wollen. Das Handeln wird dabei von der Lehrerin als Ausnahme markiert („das machen die ja wirklich sonst nie“). Zu dem Praxisvollzug des ‚Scherzes‘ setzt sich Lisa-Marie Jung mit der zur Explikation gebrachten Emotion („aber ich war trotzdem sauer“) in ein Verhältnis. Die adverbialle Ergänzung ‚trotzdem‘ weist bereits darauf hin, dass die Emotion als unangemessen bewertet wird. In einer reflexiven Bezugnahme auf ihre Emotion stellt die Lehrerin diese in Frage und führt die Notwendigkeit an, dass sie die Expression ihrer Emotion regulieren bzw. diese gar nicht erleben hätte dürfen („ich hätte nicht sauer sein dürfen“), was sie aber zunächst nicht weiter ausführt. Das verneinte Modalverb ‚dürfen‘ deutet zugleich die Wahrnehmung eines Zwangs an, der sich im weiteren Sprechen konturiert. Ausführlicher schildert sie das Handeln der Schüler\*innen, die sie als Lernende entwirft. So deutet der zeitliche Verweis „mitten in meinen Erklärungen“ darauf hin, dass der Unterrichtsablauf in ihrer Wahrnehmung gestört wurde. Die Aussage „ich war in dem Moment so geschockt“ bringt als unmittelbare Reaktion auf den „Scherz“ die Emotion einer Überraschung zum Ausdruck und verweist auf das Erleben einer Irritation. Die Betonung intensiviert zudem die explizierte Emotion. Zum anderen zeigt sich, dass das Handeln der Schüler\*innen einer aus der bisherigen Interaktionsgeschichte resultierten Erwartbarkeit widerspricht und als Nichteinhaltung des sich zuvor etablierten Unterrichtssettings gedeutet werden kann. Den Schüler\*innen schreibt Lisa-Marie Jung die Emotion zu, dass diese ihr Handeln „halt super lustig fanden“. Die Partikel ‚halt‘ deutet auf

eine Selbstverständlichkeit hin, die sich auf das Erleben des Praxisvollzugs bezieht.

Die wahrgenommenen Emotionsexpressionen der Schüler\*innen stehen somit in Spannung zu den von ihr explizierten Emotionen, „geschockt“ und „sauer“ zu sein. In der Aussage „weil äh: ja das war halt einfach so überraschend“ kommt erneut zur Darstellung, dass der ‚Scherz‘ eine Irritationserfahrung auslöst. Die Emotion der Überraschung wird durch die sprachliche Wiederholung zudem in ihrer Intensität gesteigert. Die Irritationserfahrung und das sich konstituierende Spannungsverhältnis scheint die Lehrerin mit einer Erklärungstheorie zu bearbeiten: Die Emotion, ‚sauer zu sein‘, begründet sie mit ihrer Emotion, ‚geschockt‘ zu sein. Das erlebte Spannungsverhältnis kommt damit in Emotionen zum Ausdruck, die auf ein habitusverunsicherndes Erleben hinweisen. Die Erklärungstheorie wird dahingehend interpretiert, dass die Irritation, die durch den Praxisvollzug der Schüler\*innen in Lisa-Marie Jungs Aufmerksamkeitsfokus gerückt ist, als Überraschung erlebt und in Form von impliziten Reflexionen weiterverarbeitet wird, dessen Ausdruck und Bestandteil die wahrgenommene Emotion des Ärgers ist. Diese Emotion führt wiederum zu einer bestimmten Reaktion („dass ich dann gesagt habe“): Die Lehrerin vermittelt den Schüler\*innen, dass ihr ‚Scherz‘ innerhalb des Interaktionszusammenhangs Unterricht unangemessen ist und Konsequenzen zur Folge hat („das geht ja gar nicht“; „also sowas nie wieder“). Diese Konsequenz äußert sich in dem Erteilen einer „Zusatzaufgabe“. Es erfolgt somit eine Bewertung des Schüler\*innenhandelns auf metakommunikativer Ebene. Ihre Aussagen adressiert sie dabei direkt an die Schüler\*innen, was eine Unmittelbarkeit des Erlebten hervorruft.

In der nachfolgenden Passage kann rekonstruiert werden, dass die Lehrerin als Reaktion auf ihre Reaktion einen alternativen Emotionsentwurf durchspielt:

„Ja und dann dachte ich aber hinterher, dachte ich, ich hätte äh::m damit viel lockerer umgehen müssen und halt einfach einmal mitlachen müssen: ‚Das ist ja lustig und jetzt weiter in Englisch.‘ So nach dem Motto, ja weil die waren dann noch alle ganz- also ich glaube, sie haben es mir jetzt nicht total übel genommen ja, aber sie waren schon so ein bisschen überrascht, dass ich jetzt da sauer bin, die dachten anscheinend schon, dass ich das lustig finde, ja.“ (It1: 457-463).

Die Norm, ‚viel lockerer damit umzugehen‘, bearbeitet Lisa-Marie Jung in einer handlungsentlasteten Auseinandersetzung mit der Situation („dann dachte ich aber hinterher“). Diese normative Verhaltenserwartung kann als weitere (implizite) Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses interpretiert wer-

den, die auf propositionaler Ebene zum Ausdruck kommt. Eine solche Umgangsweise verbindet die Lehrerin damit, dass sie „halt einfach einmal mitlachen hätte müssen“. Damit entwirft sie eine alternative Art und Weise, den Praxisvollzug der Schüler\*innen zu erleben. Die adverbelle Ergänzung ‚halt einfach einmal‘ impliziert eine Selbstverständlichkeit dieser Emotion, markiert diese zugleich aber als Ausnahme. *Mitzulachen* wird damit als ein kollektiv geteiltes *Wie* des Praxisvollzugs entworfen, das einen positiven Gegenhorizont darstellt, der in Diskrepanz zu den zuvor explizierten eigenen Emotionen, ‚geschockt‘ und ‚sauer‘ zu sein, steht. Die Aussage „Das ist ja lustig und jetzt weiter in Englisch“ weist auf die implizit bleibende Erwartung hin, dass die Emotionsexpression eine zügige Fortsetzung ihrer Vermittlungstätigkeit ermöglicht hätte. Darin dokumentiert sich zudem eine habituelle Werthaltung: Lisa-Marie Jung ist primär an den Lernprozessen der Schüler\*innen orientiert, was auf einen aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug hinweist (zur Einbindung dieses berufsbezogenen Habitus in eine mehrdimensionale Typologie vgl. Hericks et al. 2018).

Der abgebrochene Satz „ja weil die waren dann noch alle ganz“ lässt darauf schließen, dass die Genese des alternativen Emotionsentwurfs in der Auseinandersetzung mit den Reaktionen der Schüler\*innen begründet liegt. Den Schüler\*innen attribuiert die Lehrerin, dass diese ihr ihre Reaktion „nicht total übel genommen“ haben. Lisa-Marie Jung scheint die Auswirkungen ihres Handelns dadurch abzumildern, dass sie den Schüler\*innen keine sich verändernden Emotionen ihr gegenüber zuschreibt, die sich negativ auf die weitere Interaktion auswirken könnten. Es kommt folglich zum Ausdruck, dass ihr dargestelltes unterrichtsbezogenes Handeln und die damit verbundenen Emotionsexpressionen für sie zu keiner nachhaltigen Verunsicherung der Interaktionsgeschichte geführt haben. Dennoch wird den Schüler\*innen zugeschrieben, dass diese „schon so ein bisschen überrascht“ gewesen seien. Die Wahrnehmung und Deutung der Emotionsexpression bei den Schüler\*innen scheint einen vertieften Auseinandersetzungsprozess anzustoßen bzw. dessen Bestandteil zu sein. Die den Schüler\*innen attribuierte Emotion der Überraschung bezieht die Lehrerin auf ihre Reaktion, ‚sauer zu sein‘. Zudem zeigt sich eine Parallele zu der von ihr zuvor berichteten eigenen Reaktion. Nach Ansicht von Lisa-Marie Jung haben die Schüler\*innen folglich ihre Emotion, ‚sauer zu sein‘, wahrgenommen, was dazu führt, dass ihre Emotionsexpression wiederum eine Emotion bei den Schüler\*innen auszulösen scheint.

Sowohl die Emotionsexpressionen der Schüler\*innen als auch ihre eigenen scheinen damit wechselseitig bestimmte Erwartungen zu verunsichern. Damit bringt die Lehrerin implizit die Wahrnehmung zum Ausdruck, dass sich auch auf Seiten der Schüler\*innen bestimmte normative Verhaltenserwartungen konstituiert haben. Das Interpretieren dieser Erwartungen kann als eine Bearbeitungsweise der erlebten Irritationserfahrung und zur Darstellung gebrachten

Verunsicherung ihres berufsbezogenen Habitus gedeutet werden. In der reflexiven Beschäftigung mit dem Erlebten konturiert sich damit die Norm, „viel lockerer“ auf Unterbrechungen der Vermittlungstätigkeit zu reagieren. Dass die dargestellte Verunsicherung in einer eher hohen Intensität erlebt zu werden scheint, zeigt sich in den mehrfachen Wiederholungen.

Diese Wiederholungen deuten somit darauf hin, dass das wahrgenommene Erleben des Spannungsverhältnisses einen Bearbeitungsdruck auf die Lehrerin ausübt, der einen vertieften Auseinandersetzungsprozess initiiert. Ihre Antwort schließt Lisa-Marie Jung mit der bereits einleitend formulierten Erklärungstheorie zu ihrem Handeln ab:

„Ja, also ich glaub, ich hab ein bisschen überreagiert, aber ich glaube, wie gesagt, dass ich das- dass das einfach davon kommt, dass ich so dieses Bild hab, man muss- man darf nicht zu viel durchgehen lassen- man muss eine gewisse Strenge habe einfach und in der Situation hab ich dann entsprechend gehandelt, hätte ich eigentlich lockerer nehmen können, glaube ich//mhmm//. Ja @(.).@.“ (It1: 466-471)

Es wird deutlich, dass Lisa-Marie Jung ihre Orientierung an der Norm, ‚streng‘ zu sein, auf ihren Ausbildungskontext zurückführt und dahingehend weiter ausdeutet, dass damit ein sanktionierendes und reglementierendes Handeln verbunden ist. Diese Ausdeutung kann in Bezug gesetzt werden zur einleitend angeführten Metapher, „immer die Zügel in der Hand zu halten“ (It1: 443), welche das Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrollierbarkeit impliziert. Die Norm, ‚streng‘ zu sein, stellt die Lehrerin im Zuge des Auseinandersetzungsprozesses mit dem erlebten Spannungsverhältnis somit in Frage. Zwar erkennt sie deren Gültigkeit weiterhin an, die Bewertung ihres Handelns als „ein bisschen überreagiert“ weist aber darauf hin, dass sie die handlungspraktische Umsetzung der Norm in ihrer Reichweite einschränkt. Die Aussage „in der Situation hab ich dann entsprechend gehandelt“ lässt darauf schließen, dass die Orientierung an der Norm ihrem habituellen Handeln bzw. berufsbezogenen Habitus entspricht und sich die Norm zu eigen gemacht worden ist.<sup>17</sup>

Durch das Bearbeiten des erlebten Spannungsverhältnisses scheint zugleich Erfahrungswissen generiert worden zu sein, das sich darauf bezieht, dass die Reichweite der Norm situativ an die Schüler\*innen und den Kontext ihres Handelns angepasst werden muss. Die Orientierung der Lehrerin an dem Entwurf einer alternativen Emotionsexpression steht in diesem Zusammenhang in

---

16 Im Kontext der mehrdimensionalen Typologie der Studie KomBest kann in diesem Zusammenhang von einem modifizierenden *Modus Operandi* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen gesprochen werden (vgl. Hericks et al. 2018).

Widerstreit zu der Norm, ‚streng‘ zu sein. Beide Normen bewegen sich auf der Ebene ihrer beruflichen Identität. Zugleich ist Lisa-Marie Jung daran orientiert, die im Kontext des Spannungsverhältnisses neu wahrgenommene Norm zur Performanz zu bringen, woraus sich Potenzial für den Anstoß von Veränderungen auf der Ebene der Praxis ergibt. Inwiefern das erworbene Wissen habitualisiert wird und damit Veränderungen auf der Ebene des berufsbezogenen Habitus angestoßen werden, lässt sich in dieser querschnittlichen Betrachtung nicht beantworten.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang zu Normen steht die Art und Weise ihres *Wirksamwerdens* in und für die Praxis im Vordergrund, woraus sich grundsätzlich *zwei Funktionen von Normen* ableiten lassen, die eine rein *legitimatisierend-rationalisierende* sowie für das habituelle Handeln *dynamisierende* Bedeutung umfassen (vgl. Bohnsack 2017, S. 51). Die innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie zentralen Konzepte des Orientierungsrahmens (i. w. S.) und des konjunktiven Erfahrungsraums eröffnen einen handlungstheoretisch und empirisch ausgearbeiteten Zugang zur Relation zwischen Habitus und Norm (vgl. ebd., S. 62). Mit ihrem kontrafaktischen, imaginativen und rationalisierenden Charakter unterscheiden sich Normen kategorial von der performativen Dimension und somit auch vom Habitus (vgl. ebd., S. 55).

Der Beitrag hat zu zeigen versucht, dass die *generative Funktion* von Spannungsverhältnissen insbesondere auf einer vertieften Auseinandersetzung mit einer wahrgenommenen Norm beruht und sowohl in der Generierung von Wissen als auch in der Habitualisierung und Überführung dieses Wissens in einen Orientierungsrahmen (i. w. S.) besteht. Es ist eine Prozessstruktur erläutert worden, in der Emotionen als Medium, Ausdruck, Bestandteil und Auslöser für die Wissensgenerierung und -aneignung in den Blick kommen. Diese Prozessstruktur sowie die Funktionen von Emotionen sind aspekthaft in einem empirischen Beispiel veranschaulicht worden. Eine Fokussierung auf Emotionen ermöglicht folglich valide, die Qualität der spannungsreichen Relation zwischen Habitus und Norm, deren Bearbeiten sowie diese Kategorien selbst zu rekonstruieren. Zudem ist ein Zugang zu Veränderungen eröffnet worden, der in einer querschnittlichen Betrachtungsweise Veränderungen auf der Ebene des Erlebens und der Praxis von Veränderungen auf der Ebene des Habitus unterscheidet. Eine längsschnittliche Betrachtungsweise würde darüber hinaus vertiefere Erkenntnisse über die Eigenschaft der Transformativität und Stabilität dokumentarischer Kategorien sowie ihrer Relationen eröffnen. In Bezug auf Emotionen gilt es zudem die Ebene der performativen Performanz sowie



ihre Relation zur proponierten Performanz (vgl. ebd., S. 92f.) detaillierter ausarbeiten und die empirischen Erkenntnisse durch eine Erweiterung des Datenmaterials voranzutreiben. Des Weiteren gilt es, die strukturelle Besonderheit von konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen stärker zu berücksichtigen, die sich durch eine Verdopplung der Doppelstruktur, Mehrdimensionalität und Zugehörigkeit sowie durch konstituierende Rahmungen auszeichnet (vgl. ebd., S. 141).

### Transkriptionszeichen

(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
viellei-	Abbruch eines Wortes
//mmh//	Hörersignal des Interviewers
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen

### Literatur

- Amling, S., & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 18.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Opladen u. Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014a). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.

- Bohnsack, R. (2014b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.
- 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* (S. 9–32). Wiesbaden: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich, G. (2014). *Einverleibung (incorporation)*. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 81–90). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1978a). *Techniken der Imagepflege. Eine Analyse ritueller Elemente in sozialer Interaktion*. In Ders., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (S. 10–53). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1978b). *Verlegenheit und soziale Organisation*. In Ders., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (S. 106–123). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). *Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode*. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, (S. 65–80).
- Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt, New York: Campus.

- Holder, P. (2014). Hexis (héxis). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung (S. 124–127). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Jansen, T., & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode. metatheoretische Herausforderung durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie (S. 260–278). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Katz, J. (2015). Über ausrastende Autofahrer und das Weinen. Untersuchungen zur emotionalen Metamorphose des Selbst. In H. Knoblauch (Hrsg.), Jack Katz. Über ausrastende Autofahrer und das Weinen. Untersuchungen zur emotionalen Metamorphose des Selbst (S. 15–96). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster, New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14 (1), (S. 13–32).
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren (S. 183–205). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (S. 91–154). Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mees, U. (2006). Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie. Eine Skizze. In R. Schützeichel (Hrsg.), Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze (S. 104–122). Frankfurt, New York: Campus.

- Meuser, M. (1999). Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim. In R. Hitzler, J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation* (S. 121–146). Konstanz: UVK.
- Neckel, S., & Pritz, S. M. (2016). Emotion aus kultursoziologischer Perspektive. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kulturosoziologie* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2016a). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 16 (2), (S. 115–136).
- Nohl, A.-M. (2016b). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel. Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung. Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 105–122). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Pettenkofer, A. (2012). Von der Situation ergriffen. Emotionen in der pragmatistischen Tradition. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 201–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rastetter, D. (2008). Zum Lächeln verpflichtet. Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. Frankfurt, New York: Campus.
- Rauschenberg, A., & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2017). Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 299–314). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Scheer, M. (2017). Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 255–267). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Scheve, C. von (2011). Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion. Akteur, Gruppe, normative Ordnung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, (S. 207–222).

- Schütz, A. (1971). Strukturen der Lebenswelt. In I. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze III. Studien zur phänomenologischen Philosophie* (S. 153–170). Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Konstanz: UVK.
- Schützeichel, R. (2008). Soziologische Emotionskonzepte und ihre Probleme. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 33, (S. 82–96).
- Schützeichel, R. (2012). Emotionen in Handlungen. Skizzen zu einer soziologischen Integration von Emotions- und Handlungstheorie. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 227–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sotzek, J. (2019). Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Hrsg. A. Gehrmann, T.-S. Idel, M. Keller-Schneider & K. Kunze. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (2), (S. 315–333).
- Tranow, U. (2015). Norm, soziale. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 256–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2020). Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt. Zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 127–145). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.